
Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte

**FACTORES DE RISCO E PROTECÇÃO NA AGRESSÃO EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Ana Ponteira

2010

Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte

**FACTORES DE RISCO E PROTECÇÃO NA AGRESSÃO EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Ana Ponteira

Dissertação de candidatura ao grau de mestre sob orientação do
Professor Doutor Jorge Quintas

2010

Resumo

Com esta investigação pretende-se aferir a dimensão da agressividade em contexto escolar, verificar se o nível de agressividade difere entre ambos os sexos e entre as diferentes idades e níveis de escolaridade, e ainda identificar quais os factores que influenciam os níveis de agressividade em contexto escolar. Esta análise centra-se apenas nos agressores. Foram estudadas as relações entre diversos factores de risco associados à escola, à família, ao grupo de pares, ao comportamento, ao sistema de crenças e à personalidade e examinados os contributos específicos de cada um desses indicadores na previsão do nível de agressividade.

Para tal, recorreremos ao questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar, ao questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO) e ao questionário de Personalidade para crianças e jovens (EPQ – J). Estes questionários foram aplicados a uma amostra de 425 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos, abrangendo desde o 5º ao 9º ano de escolaridade de uma Escola Básica da área do grande Porto. O desenho da investigação caracteriza-se como observacional-descritivo transversal e foi utilizado o método epidemiológico correlacional.

Comparativamente a Espanha, os níveis de agressividade da nossa amostra são inferiores. Constata-se que existem diferenças entre os sexos no que respeita ao nível de agressividade, bem como entre os níveis de escolaridade no que respeita, apenas, a Exclusão e Agressão de gravidade média. O mesmo não se verifica quando comparadas as diferentes idades.

Os níveis de agressão correlacionam-se positivamente com o comportamento transgressivo dos amigos e com as crenças que suportam a agressividade, quer na Exclusão e Agressão de gravidade média, quer na Agressão grave. O baixo rendimento escolar correlaciona-se positivamente apenas com a Agressão grave. Os níveis de agressão correlacionam-se negativamente com o ambiente escolar, o envolvimento escolar, o suporte afectivo familiar, a supervisão parental e os elogios, quer na Exclusão e Agressão de gravidade média, quer na Agressão grave. As dimensões da personalidade extroversão e psicoticismo correlacionam-se negativamente apenas com a Agressão grave.

Os indicadores que melhor permitem prever a Exclusão e a Agressão de gravidade média são o comportamento transgressivo próprio e pelo dos amigos, o suporte afectivo

familiar, o sistema de crenças e pela extroversão. A Agressão grave é predita pelo comportamento transgressivo dos amigos, pela aceitação por parte dos amigos, pela supervisão parental, pelo sistema de crenças e pela extroversão.

Estes resultados confirmam, genericamente, a importância dos factores individuais e ambientais na determinação da conduta agressiva em contexto escolar.

Abstract

This research seeks to establish the extent of aggression in schools, whether the level of aggression differs between the sexes and between different ages and educational levels, and identify which factors influence the levels of aggression in the context school. This analysis focuses only on the perpetrators. We studied the relationship between various risk factors associated with school, family, peer group, behavior, beliefs and personality and examined the specific contributions of each of these indicators in predicting the level of aggression.

To this end, we used the questionnaire of Risk Factors for Aggression in schools, the questionnaire for the Assessment of School Violence and Leisure (CEVEO) and the Personality Questionnaire for children and young people (EPQ - J). These questionnaires were administered to a sample of 425 students of both sexes, aged 9 to 19 years, ranging from the 5th to 9th grade at a primary school in Oporto area. The design of the research is characterized as observational and descriptive cross-sectional method was used epidemiological correlation.

Compared to Spain, the levels of aggression in our sample are lower. It appears that there are gender differences regarding the level of aggression, and between levels of education with regard only to exclusion and aggression of medium severity. The opposite is true when comparing the different ages.

Levels of aggression correlated positively with the transgressive behavior of friends and beliefs supporting aggression, with regard to exclusion and aggression of medium severity and aggression of high severity. The poor academic performance is positively correlated only with aggression of high severity. The levels of aggression correlate negatively with the school environment, school involvement, family emotional support, parental supervision and praise, with regard to exclusion and aggression of medium severity and aggression of high severity. The personality dimensions of extroversion and psychoticism correlated negatively only with the aggression of high severity.

The indicators which best predict exclusion and aggression of medium severity are the transgressive own behavior and that of friends, family emotional support, the system of beliefs and extroversion. The aggression of high severity is predicted by transgressive behavior of friends, acceptance by friends, parental supervision, beliefs and extroversion. The results confirm, generally, the importance of individual factors and environmental determinants of aggressive behavior in schools.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Quintas, pela disponibilidade e ajuda ao longo de todo este trabalho.

Ao corpo docente e discente da Escola Básica 2, 3 de Sobrado, pela colaboração e participação no estudo.

Aos amigos, pelo apoio sempre presente.

Índice de matérias

Resumo	iii
Abstract	v
Agradecimentos	vi
Índice de matérias	vii
Índice de tabelas	x
I – Introdução	1
II – Definições e conceitos	1
1. Conceito de <i>bullying</i>	1
2. Relação entre <i>bullying</i> , agressividade, violência e delinquência juvenil	2
2.1. Agressividade, violência e <i>bullying</i>	2
2.2. Delinquência juvenil e <i>bullying</i>	3
3. Tipos de agressão	4
3.1. Objectivos da agressão	4
3.2. Natureza dos actos agressivos	4
4. Tipos de agressores	5
5. Prevalência	6
III – Factores de Risco e Factores de Protecção	7
1. Factores de Risco	7
1.1. Factores de risco intrapessoais	8
1.1.1. Género	8
1.1.2. Sistema de crenças	8
1.1.3. Personalidade	9
1.1.4. Sintomas psicológicos	10
1.1.5. Comportamento transgressivo	10
1.2. Factores de risco relacionados com a família	11
1.2.1. Suporte afectivo	11
1.2.2. Supervisão parental e Estilo educativo	12
1.3. Factores de risco relacionados com o grupo de pares	12
1.4. Factores de risco relacionados com o ambiente escolar	13
2. Factores de Protecção	14

2.1. Factores de protecção intrapessoais	15
2.1.1. Género	15
2.1.2 Competências sociais	15
2.1.3 Sistema de crenças	16
2.2 Factores de risco e protecção relacionados com a família	16
2.3 Factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares	17
2.4 Factores de risco e protecção relacionados com o ambiente escolar	17
IV – Objectivos	18
V – Método	19
1. Participantes	19
2. Material	19
2.1. Questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar	20
2.2. Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres	20
2.3. Questionário de Personalidade para crianças e jovens	21
3. Procedimento	21
3.1 Recolha de dados	21
3.2 Tratamento de dados	22
VI – Resultados	22
1. Dimensão do problema	22
1.1 Agressores	22
1.2 Gravidade da agressão	22
1.2.1. Exclusão e Agressão de gravidade média	23
1.2.2. Agressão grave	24
2. Factores de Risco	26
2.1. Escola	26
2.2. Amigos	28
2.3. Família	29
2.4. Comportamentos e Crenças	30
2.5. Personalidade	32
3. Estudos de comparação	33
3.1. Sexo	33

3.2.Ano de escolaridade	34
4.Estudos de relação	34
4.1.Idade	34
4.2.Factores de Risco	35
4.2.1.Escola	36
4.2.2.Amigos	36
4.2.3.Família	36
4.2.4.Comportamentos e Crenças	37
4.2.5.Personalidade	37
5.Estudos de previsão	38
5.1.Exclusão e Agressão de gravidade média	39
5.2.Agressão grave	39
VII – Discussão	40
VIII – Conclusão	45
Bibliografia	46
Anexos	54
Anexo 1: Questionário de Factores de Risco da Agressão em Contexto Escolar	55
Anexo 2: Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO)	63
Anexo 3: Questionário de Personalidade para crianças e jovens	66
Anexo 4: Pedido de autorização	71
Anexo 5: Primeira folha do questionário	73
Anexo 6: Artigo	74

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos agressores	22
Tabela 2: Percentagens, médias e desvios padrões dos itens que constituem o factor Exclusão e Agressão de gravidade média	23
Tabela 3: Comparação das médias do factor Exclusão e Agressão de gravidade média obtidas por Díaz-Aguado et al. (2004) e por Ponteira & Quintas (2009)	23
Tabela 4: Número e percentagem de indivíduos que se situam acima do ponto de corte no factor Exclusão e Agressão de gravidade média	24
Tabela 5: Percentagens, médias e desvios padrões dos itens que constituem o factor Agressão grave	24
Tabela 6: Comparação das médias do factor Agressão grave obtidas por Díaz-Aguado et al. (2004) e por Ponteira & Quintas (2009)	25
Tabela 7: Número e percentagem de indivíduos que se situam acima do ponto de corte no factor Agressão grave	25
Tabela 8: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Ambiente escolar	26
Tabela 9: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Envolvimento escolar	27
Tabela 10: Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com a escola	28
Tabela 11: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Comportamento transgressivo dos amigos	28
Tabela 12: Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com os amigos	29
Tabela 13: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador suporte afectivo	29
Tabela 14: Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com a família	30
Tabela 15: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Comportamento transgressivo próprio	31

Tabela 16: Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Crenças	31
Tabela 17: Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com o Comportamento e Crenças	32
Tabela 18: Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo masculino	32
Tabela 19: Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo feminino	33
Tabela 20: Médias e desvios padrões da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave em função do sexo	33
Tabela 21: Médias e desvios padrões da Exclusão e agressão de gravidade média e da Agressão grave em função do ano de escolaridade	34
Tabela 22: Correlação da Exclusão e agressão de gravidade média e da Agressão grave com a idade	35
Tabela 23: Correlação da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave com os Factores de Risco	35
Tabela 24: Regressões da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave em função dos Factores de Risco	38

I – Introdução

O fenómeno da agressão escolar é, nos dias que correm, uma das preocupações da nossa sociedade. Esta problemática tem despertado o interesse de pais, professores, profissionais de saúde, e também dos próprios alunos, que são os actores principais desta situação. As estatísticas da Polícia de Segurança Pública e do Ministério de Justiça apontam no sentido do aumento da violência escolar e delinquência juvenil, nos últimos anos (in Martins, 2005b). Embora seja possível que as condutas de violência escolar tenham, de facto, aumentado nas últimas décadas, é provável que o agravamento deste problema se deva ao aumento do interesse e estudos relacionados com este fenómeno, ou seja, aumentou o conhecimento acerca do problema, não o problema em si (DeVoe, Peter, Kaufman, Ruddy, Miller, Planty et al., 2002 in Orpinas & Horne, 2006).

II – Definições e Conceitos

1- Conceito de *bullying*

O conceito de *bullying* refere-se a “provocação/vitimização” ou “intimidação” (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e é considerada a forma de violência mais prevalente nas escolas e a que afecta mais estudantes (Batsche, 2002 in Bauman & Rio, 2006). O termo “*bullying*” foi universalmente aceite já que o amplo conceito que o termo representa torna-o difícil de traduzir nas diversas línguas, incluindo o Português (Neto, 2005). Depois de esclarecido o significado conceptual do conceito, optou-se por manter o termo original (Seixas, 2005).

Os primeiros estudos sobre *bullying* foram levados a cabo por Olweus, na década de 70, a partir daí outros investigadores se juntaram (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Neto, 2005).

Actos desta natureza são, por vezes, difíceis de identificar pelos professores e pais devido ao facto de as condutas agressivas na escola serem encaradas como esperadas e naturais (Díaz-Aguado, 2005; Neto, 2005), como fazendo parte do crescimento das crianças. Mais difícil ainda de identificar, são os casos de agressão social, pois os professores tendem a não considerar esta variante como sendo agressão e consequentemente não punem os agressores com tanta severidade (Hazler, Miller,

Carney & Green, 2001; Neto, 2005). Um outro entrave à detecção destas condutas é o local onde normalmente se executam, os agressores escolhem locais onde não exista supervisão de adultos: balneários, casas de banho, pátios, corredores, etc (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000; Piedra, Lago & Massa, 2006).

Olweus (1993), autor de referência neste domínio, define *bullying* afirmando que “um aluno está a ser provocado/vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de um ou mais alunos”. A expressão acção negativa é usada quando alguém causa, intencionalmente, ou tenta causar, dano ou desconforto a outra pessoa. Não é considerada como provocação quando dois alunos, da mesma idade ou tamanho (o que os coloca numa posição de igualdade) se envolvem numa discussão ou briga (Carvalhosa et al., 2001).

Os comportamentos que são considerados *bullying*, qualificam-se por três pontos: *desequilíbrio de poder* entre as duas partes, alguém exerce poder de forma abusiva sobre outra pessoa; *intenção do comportamento*, intuito deliberado de prejudicar ou magoar outro; o comportamento é executado *repetidamente e ao longo do tempo*. (Orpinas & Horne, 2006; Martins, 2005b; Carvalhosa et al., 2001; Craig & Pepler, 2007; Piedra et al., 2006; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999; Díaz-Aguado, 2005; Pereira et al., 2004).

2 – Relação entre *bullying*, agressividade, violência e delinquência juvenil

É importante analisar a relação do *bullying* com outros conceitos relacionados, como a agressividade, a violência e a delinquência juvenil, frequentemente utilizados de forma, por vezes, indistinta na literatura.

2.1 – Agressividade, violência e *bullying*

A *agressividade* define-se usualmente pela conduta que intencionalmente permite infligir dano físico ou psicológico a outros (Martins, 2005b). Neste contexto, vários autores consideram o *bullying* como uma subcategoria do comportamento agressivo, particularmente nociva, que implica o ataque, por diversas vezes, a uma vítima incapaz de se defender (Ramirez, 2001).

Na *violência*, usualmente considera-se o comportamento que se limite à utilização da força ou poder físico sobre o outro (Ramirez, 2001; Matos et al, 2009), isto é, o

agressor faz uso do seu próprio corpo ou de um objecto para agredir o outro (ex: navalha, pistola). Nesta concepção, *bullying* e violência são manifestações distintas de conduta agressiva que se podem sobrepor em certas situações, como é o caso de um tipo de *bullying* específico, o *bullying* físico (bater em alguém). Olweus (1999 in Martins 2005b) considera a agressão como um termo mais abrangente que incluiu o *bullying* e a violência, estes dois últimos sobrepõem-se numa área que incluiu o *bullying* com meios físicos violentos.

2.2 – Delinquência juvenil e *bullying*

A *delinquência juvenil* tem, usualmente, uma conotação jurídica e designa os actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, que transgridem as leis estabelecidas (Martins, 2005b). De acordo com uma classificação de Weiner (1995, in Martins, 2005b) podemos incluir os agressores de *bullying* em duas das suas categorias: a dos *delinquentes socializados*, que apresentam pouca perturbação psicológica mas envolvem-se em actos anti-sociais enquanto membros reputados de uma subcultura delinvente e actuando em grupo; e a dos *delinquentes neuróticos*, cujo mau comportamento é uma expressão sintomática de necessidade e preocupações subjacentes. Um estudo de Baldry & Farrington (2000) concluiu que a delinquência pode ser a sequência desenvolvimental de certas condutas de *bullying*, o que se verificou em particular nos actos delinquentes da vandalismo e violência. Embora considerando que os dois conceitos remetem para construtos teóricos diferentes, vários autores interpretam os dados considerando que o *bullying* pode constituir uma parte integrante de um processo de desenvolvimento que culminaria na delinquência (Baldry & Farrington, 2000; Kupersmidt & Coie, 1990; Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006). Muitos autores entendem o *bullying* como sendo componente de um padrão de comportamento mais generalizado associado ao não cumprimento de regras e comportamento anti-social, que mostra uma estabilidade considerável ao longo do tempo (McLellan, Rissel & Bauman, 1999; Baldry & Farrington, 2000).

Evidentemente, a delinquência juvenil não se confina ao espaço escolar, embora nele possa ocorrer. O conceito de *agressão escolar* afigura-se, assim, como o mais

adaptado para abarcar a panóplia de condutas deste tipo ocorridas no espaço escolar, na medida em que não está confinada às restrições do conceito de *bullying*, ao carácter marcadamente físico associado à noção de violência e às manifestações extra-escolares, conotações jurídicas e mesmo aos limites etários inerentes ao conceito de delinquência juvenil.

3 – Tipos de Agressão

A agressão manifesta-se de variadas formas, podendo ser classificada relativamente ao seu objectivo e à natureza dos actos agressivos. (Orpinas & Horne, 2006).

3.1 – Objectivos da agressão

No que se refere ao *objectivo da agressão*, os autores fazem uma divisão entre *agressão reactiva*, relacionada com agressão antecedente, real ou percebida, ou ameaça de agressão; e *agressão proactiva*, referente ao comportamento agressivo usado para obter benefícios (dinheiro, objectos, respeito de outros), não sendo resultado de uma provocação (Orpinas & Horne, 2006; Matos et al, 2009).

Roland & Idsoe (2001) e Neto (2005) fazem ainda uma subdivisão da agressão proactiva em dois tipos: a *agressão proactiva relacionada com o poder*, em que o poder é dirigido à vítima; e a *agressão proactiva relacionada com a afiliação*, a afiliação ocorre entre os agressores, e daí decorrem as emoções positivas experienciadas por eles.

3.2 – Natureza dos actos agressivos

Existe ainda uma outra diferenciação no que diz respeito aos tipos de agressão, a *natureza dos actos agressivos*, que pode ser directa ou indirecta.

Na categoria de agressões do tipo directo encontra-se a *agressão física*, (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Bauman & Rio, 2006) caracterizada pelo uso intencional da força física com potencial para causar dano (bater, morder, empurrar); a *agressão verbal* (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Juvonen et al., 2003), que engloba a utilização intencional de palavras com potencial para causar dano emocional ou psicológico (insultar, ameaçar, colocar alcunhas, ridicularizar); e a *agressão sexual* (Seixas, 2005; Piedra et

al., 2006; Matos et al, 2009), que abrange condutas ou palavras, não solicitadas ou encorajadas, de natureza sexual (gestos sugestivos, comentários, apalpar, espiar).

Na categoria de agressões do tipo indirecto inclui-se a *agressão social* (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009), expressa por comportamentos que prejudicam alguém através da deterioração de relações sociais (rumores, isolamento, exclusão) (Orpinas & Horne, 2006; Piedra et al., 2006; Ramirez, 2001; Wal, Wit & Hirasing, 2003).

4 – Tipos de agressores

Embora toda a dinâmica da agressão envolva as vítimas, os agressores e possíveis observadores, este estudo focaliza-se na análise dos agressores. Boulton e Smith (1994) definem o agressor como aquele que frequentemente implica com outros, que lhes bate, ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem razão aparente.

Tal como existem vários tipos de agressão, existem também diferentes tipos de agressores. Estes classificam-se em agressivos, passivos e sociais (Orpinas & Horne, 2006).

Os *agressores agressivos* tendem a iniciar a agressão, usam a agressão física ou verbal, bem como ameaças e intimidações, para atingir os seus objectivos. Respondem com agressividade a ataques reais ou percebidos (Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006).

Já os *agressores passivos*, também chamados seguidores, são menos comuns. Não iniciam a conduta agressiva mas seguem o agressor agressivo caso as consequências da agressão sejam compensadoras, encorajando-o, ou seja, participam no acto mas não se envolvem na agressão (Salmivalli, 1999; Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006; Juvonen et al., 2003).

Por último, os *agressores sociais*, que usam formas indirectas de agressão. Danificam relações através da exclusão e isolamento da vítima, ameaçam com o término da amizade, espalham rumores acerca da vítima, sendo tudo isto é particularmente prejudicial à auto-estima das vítimas (Orpinas & Horne, 2006, Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006).

5 - Prevalência

Apesar das oscilações visíveis na utilização dos conceitos e necessariamente na abrangência dos comportamentos considerados em cada estudo importa examinar alguns dados sobre a dimensão do problema.

Os primeiros estudos surgiram na Escandinávia, nas décadas de 70 e 80, reflectindo que a percentagem de alunos agressores, numa amostra que abrangia o 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, rondava os 10%. Um estudo realizado à escala nacional na Noruega, em 1983, concluiu que 7% dos alunos agredem outros e 2% fazem-no regularmente (mais que uma vez por semana) (Olweus, 1993). Um outro estudo realizado por Roland (1987 *in* Olweus, 1993) na Suécia concluiu que a distribuição dos agressores se situava nos 7,4% no ensino básico e nos 7% no ensino secundário. Os trabalhos realizados em Espanha por Cerezo e Esteban, entre 1991 e 1996, reflectem que 11,4% dos indivíduos da amostra são agressores (Ramirez, 2001). Estes autores salientam ainda que o nível de ensino com maior incidência de *bullying* é o 7º ano. No mesmo país, estudos de Ortega (1994) referem que 10% dos indivíduos da amostra afirmam ser muitas vezes violentos com os colegas. Segundo Sudermann, Jaffe & Schick (2000, *in* Carvalhosa et al., 2001) os estudos em vários países mostram que os comportamentos de *bullying* são comuns e que, pelo menos, 15% dos estudantes estão envolvidos nesses comportamentos.

No que se refere à população portuguesa, estudos de Carvalhosa et al. (2001) referem que, em 1998, 42.5% dos alunos, entre os 11 e os 16 anos, relataram nunca se terem envolvido em comportamentos de *bullying*, 10.2% revelaram que são agressores, 21.4% referiram ser vítimas e 25.9% eram simultaneamente vítimas e agressores. Referem também que os alunos agressores se encontram no grupo dos alunos mais velhos e têm mais escolaridade que as vítimas (Carvalhosa et al., 2001). Já em 2004, os mesmos autores verificaram que 41.3% dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9.4% são agressores, 22.1% são vítimas e 27.2% são vítimas e agressores em simultâneo. Estudos de Pereira et al. (2004) revelam que 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas “às vezes” e 5% “muitas vezes”. De acordo com os resultados do HSBC em 2002, os tipos de agressão mais frequentes em Portugal foram o gozo, o insulto e a troça (26,1%), seguidos pelos comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais (14,3%) e pela

exclusão intencional social ou de actividades (13,1%) (Matos et al., 2006 *in* Matos et al., 2009). De acordo com o relatório do estudo HBSC em 2006, os comportamentos de provocação analisados mostram que 63.8% do total da amostra refere nunca se envolver em comportamentos de provocação, 33.1% refere envolver-se uma vez por período a uma vez por semana, e 3.0% refere que se envolve em comportamentos de provocação várias vezes por semana. Desta amostra, 58.2% dos rapazes e 69.3% das raparigas relatam não se envolverem em comportamentos de provocação, 38.1% dos rapazes e 28.3% das raparigas referem envolver-se uma vez por período a uma vez por semana, e 3.7% dos rapazes e 2.4% das raparigas referem que se envolvem em comportamentos de provocação várias vezes por semana. Quanto à comparação entre idades verifica-se que 33.6% dos alunos com 11 anos, 36.7% dos alunos com 13 anos, 31.8% dos alunos com 15 anos e 28.4% dos alunos com mais de 16 anos se envolvem uma vez por período a uma vez por semana em comportamentos de provocação; 2.5% dos alunos com 11 anos, 3.1% dos alunos com 13 anos, 3.1% dos alunos com 15 anos e 3.4% dos alunos com mais de 16 anos envolvem-se em comportamentos de provocação várias vezes por semana. (Matos et al., 2006 *in* Matos et al., 2009).

III – Factores de Risco e Factores de Protecção

1 – Factores de Risco

Os factores de risco dizem respeito às características de um indivíduo ou de um ambiente que aumentam a possibilidade do indivíduo adoptar determinado comportamento. No caso da agressão em contexto escolar, estes factores são os que predis põem a criança/adolescente a comportar-se agressivamente (Orpinas & Horne, 2006).

O que muitas vezes é identificado como “causas” da agressão em contexto escolar são apenas factores de risco, não causas. Isto é, a presença de um factor de risco não implica necessariamente que o indivíduo demonstre um comportamento agressivo, o impacto cumulativo de todos os factores de risco influencia de forma mais significativa o comportamento do indivíduo (Orpinas & Horne, 2006).

1.1 – Factores de risco intrapessoais

As condutas agressivas são influenciadas pelas características individuais de cada agressor. De seguida estão descritos diversos factores de risco inerentes ao indivíduo, tais como: género, sistema de crenças, personalidade, sintomas psicológicos e comportamento transgressivo.

1.1.1 – Género

De acordo com vários estudos realizados verificou-se que os rapazes demonstram mais agressividade que as raparigas (Grunbaum et al., 2004 in Orpinas & Horne, 2006), sendo a maioria dos agressores de *bullying* do sexo masculino (Olweus, 1998 cit in Piedra et al., 2006; Seixas, 2005; Pereira et al., 2004). Este facto pode dever-se à combinação de factores biológicos, como a presença de testosterona (Orpinas & Horne, 2006; Matos et al, 2009), e factores culturais, uma vez que na nossa sociedade a agressividade, especialmente física e verbal, é fortemente associada, e por vezes tolerada, ao sexo masculino (Crick & Grotpeter, 1995 in Orpinas & Horne, 2006). A conclusão fundamental destes dados não implica que os rapazes são mais agressivos, mas sim que têm maior propensão para utilizar este tipo de comportamento (Neto & Saavedra, 2004 in Neto, 2005).

1.1.2 – Sistema de crenças

Em geral, os agressores são caracterizados como tendo atitudes positivas face à violência (Olweus, 1994; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999) e dificuldade na capacidade para raciocinar de acordo com princípios, sentindo-se confiantes na utilização da agressividade para atingir os seus objectivos com sucesso (Perry, Perry e Rasmussen, 1986). Esta confiança deriva da percepção de auto-eficácia no que diz respeito à utilização de métodos agressivos, percebem-se capazes de atingir um fim determinado utilizando a agressão como instrumento (Orpinas & Horne, 2006) e acreditam que a sua conduta é justificável (Díaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004). O facto de não anteciparem consequências negativas, para eles e para os outros, no que concerne o uso da violência, vai aumentar o uso da agressividade (Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005). As expectativas positivas aliadas à importância atribuída ao resultado da agressão vão ajudar a manter este tipo de comportamento (Orpinas &

Horne, 2006). A ausência de punição e o sentimento de recompensa por atingirem o que pretendiam vão também ajudar na manutenção do comportamento (Perry, Williard & Perry, 1990).

Estudos de Matos et al. (2009) denotam ainda a tendência dos agressores para perceberem hostilidade nas outras pessoas, interpretando frequentemente o comportamento dos outros como agressivo e reagindo da mesma forma, sem compreenderem a necessidade de mudança da sua própria conduta agressiva. Apresentam também atitudes negativas perante a escola (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999; Nansel et al., 2001). Sempre que existe um confronto com um colega, tendem a reagir agressivamente, escolhendo estratégias de resolução de problemas como insultar ou bater, e não encontram uma alternativa para isto, pensando que a única forma de resolver a questão é de forma agressiva. (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Matos et al, 2009). Estas crianças têm expectativas de rejeição muito elevadas o que faz com que interpretem um mínimo sinal de rejeição como sendo intencional e respondendo agressivamente (Matos et al, 2009).

1.1.3 – Personalidade

De acordo com a literatura, os agressores são caracterizados como sendo pouco empáticos (Matos et al, 2009; Díaz-Aguado et al., 2004), muito impulsivos (Matos et al, 2009; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkkqvist, Österman & Kauklainen, 1996; Neto, 2005), bem como possuindo uma baixa tolerância à frustração (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996). De acordo com Matos et al. (2009) e Piedra et al. (2006), apresentam uma auto-estima elevada, estabelecem padrões relacionais agressivos, não se sentem culpados nem responsabilizados pelos seus comportamentos agressivos. Crêem-se líderes e sinceros (Piedra et al., 2006).

Adreou (2000) verificou ainda a presença de traços de maquiavelismo e manipulação na sua personalidade. Outros autores reconheceram dificuldades de autocontrolo (Matos et al, 2009; Pellegrini et al., 1999), dificuldade em cumprir normas (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996), dificuldades na auto-crítica (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996) e presença de

comportamentos desafiadores (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000).

1.1.4 – Sintomas psicológicos

Segundo um estudo de Forero et al. (1999), existe uma associação significativa entre as condutas agressivas e frequência de sintomatologia psicossomática.

São vários os autores que apontam para o facto de as crianças/adolescentes agressivos terem maior probabilidade de apresentar depressão e ansiedade (Kashani, Deuser & Reid, 1991; Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Forero et al., 1999; Kumpulainen & Räsänen, 2000). Outros autores salientam ainda a existência de dificuldades de atenção e concentração nestas crianças/adolescentes (Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Lochman & Lampron, 1985) e associam-nas a diagnósticos de hiperactividade (Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Neto, 2005).

Contrariando os estudos acima, um estudo de Juvonen et al. (2003) refere que os agressores têm melhor saúde mental. Explicam os seus resultados com o facto de os agressores gozarem de um grau de prestígio significativo entre os pares. Sendo o status social, na pré-adolescência, um dos preditores mais fortes de auto-imagem positiva e bem-estar psicológico (Harter, 1998), é de esperar que os agressores não se sintam deprimidos, ansiosos ou sozinhos porque têm uma posição social elevada entre o grupo de pares. No entanto pode deduzir-se que este prestígio social é conseguido através da instauração de medo, já que os colegas referem não querer passar o seu tempo com os agressores. Kim, Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce (2006) concluem que a psicopatologia é uma consequência e não uma causa dos comportamentos agressivos.

1.1.5 – Comportamento transgressivo

Vários estudos demonstram que os agressores se envolvem mais em comportamentos de risco, tais como o uso de tabaco (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004), o consumo de álcool (Nansel et al., 2004; Nansel et al., 2001) e drogas (Martins, 2005a; Matos et al, 2009; Nansel et al., 2001; Kupersmidt & Coie, 1990).

Apresentam uma maior probabilidade de recorrer ao uso de armas (navalhas, paus, armas de fogo), de se associarem a gangs e de iniciarem precocemente a actividade sexual (Orpinas, Basen-Engquist, Grunbaum & Parcel, 1995; Matos et al, 2009). Wal et

al. (2003) defendem ainda que os agressores exibem mais comportamentos delinquentes.

As crianças/adolescentes que apresentam os comportamentos de risco citados acima procuram integrar-se em ambientes que promovem e valorizam esse tipo de conduta, o que, conseqüentemente, vai influenciar a manutenção desses comportamentos que, por sua vez, influenciam a manutenção dos actos agressivos (Caspi, Bem & Elder, 1989 in Scholte, Engels, Overbeek, Kemp & Haselager, 2007).

1.2 – Factores de risco relacionados com a família

A dinâmica familiar apresenta-se como sendo um dos factores influentes na agressão em contexto escolar, a qualidade da relação e comunicação entre pais e filhos, bem como a supervisão parental e estilo educativo, vão interferir nos comportamentos e atitudes da criança, tendo estas maior probabilidade de adoptar variados comportamentos de risco (Cohen, Farley, Taylor, Martin & Schuster, 2002 in Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005).

1.2.1 – Suporte afectivo

Os comportamentos agressivos aumentam à medida que a qualidade da relação da criança com os pais diminuiu (Orpinas & Horne, 2006; Sege et al., 1999 in Matos et al, 2009). Quando estas crianças/adolescentes têm pais agressivos (batem ou insultam os filhos e o/a parceiro/a, utilizam métodos punitivos violentos) aprendem como ser também elas agressivas e percebem este comportamento como sendo aceitável e a melhor forma para lidar com conflitos (Martins, 2005a; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009). A violência que os pais demonstram para com os seus filhos torna mais provável a possibilidade de estes adoptarem comportamentos anti-sociais (Olweus, 1991; Matos et al, 2009).

As famílias dos agressores são caracterizadas como pouco carinhosas e afectivas, com enormes dificuldades em partilhar sentimentos e como sendo muito desestruturadas (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Neto, 2005; Eslea & Rees, 2001). É usual existirem fracos vínculos afectivos entre os elementos da família (Perren & Hornung, 2005), levando a que os pais não apoiem os seus filhos e não demonstrem interesse pelas suas vidas (Baldry e Farrington, 2000). Os pais tendem

apenas a criticar os filhos, esquecendo os elogios e acabam por incutir nos mesmos um sentimento de que a violência é aceitável (Olweus, 1991).

1.2.2 – Supervisão parental e Estilo educativo

Diferentes estudos apontam a ausência de monitorização parental, altos níveis de permissividade, a ausência de limites e a inexistência de consequências para os comportamentos negativos como características da dinâmica pais/filhos que influencia negativamente as condutas de agressão (Batsche e Knoff, 1994; Olweus, 1991; Orpinas & Horne, 2006; Matos et al, 2009; Neto, 2005; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996;; Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Eslea & Rees, 2001) Uma outra característica que parece ser constante nas famílias dos agressores é o facto de usarem estilos de disciplina muito punitivos e rígidos, maioritariamente castigos físicos (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Espelage et al., 2000; Eslea & Rees, 2001). Os pais dos agressores fazem uso de um estilo educativo autoritário, ou seja, esperam obediência total à sua autoridade (Baldry & Farrington, 2000).

De acordo com Orpinas e Horne (2006) e Matos et al. (2009) a ineficácia parental pode ser um elemento facilitador da exposição das crianças a grupos de pares que apresentem comportamentos de risco, e pode ainda transmitir a ideia de que os pais são indiferentes aos acontecimentos que ocorrem na vida dos filhos, influenciando indirectamente a possibilidade das crianças se tornarem agressores.

1.3 – Factores de risco relacionados com o grupo de pares

À medida que as crianças crescem o grupo de pares exerce maior influência na sua vida, sendo esta influência um factor de peso na conduta agressiva (Xie, Swift, Cairns e Cains, 2002; Neto, 2005), e encontra-se intimamente ligada à escola. Boulton, Trueman, Chau, Whithand & Amataya (1999) refere ainda que os agressores têm dificuldade em fazer amigos, sendo muitas vezes rejeitados pelos pares embora sejam considerados populares pelos mesmos (Pellegrini, 1999; Matos et al, 2009; Salmivalli et al., 1996; Olweus, 1993; Kupersmidt & Coie, 1990).

O grupo de pares ao qual o agressor se associa é constituído por crianças/adolescentes delinquentes ou agressivas, que usam tabaco, álcool ou drogas

(Orpinas & Horne, 2006; Nansel et al., 2001). Isto vai servir não só como factor de risco, mas também como factor de manutenção para os comportamentos agressivos (Matos et al, 2009; Pellegrini et al., 1999). Os pares podem ainda participar na manutenção destes comportamentos através do fornecimento de um reforço activo aos agressores, encorajando as agressões e denegrindo as vítimas aquando da agressão (Salmivalli, 1996; Piedra et al., 2006; Nansel et al., 2004).

1.4 – Factores de risco relacionados com o ambiente escolar

É também importante analisar o ambiente escolar onde o agressor se encontra, uma vez que se trata de agressão em contexto escolar (Glover et al., 2000). Como factores de risco que se associam ao ambiente escolar podem considerar-se o fraco desempenho escolar (Martins, 2005a), a falta de competência dos professores para dirigir e controlar uma turma de alunos, falta de aptidões para leccionar uma matéria, baixas expectativas dos professores quanto ao sucesso dos alunos e um sistema disciplinar ineficiente (Orpinas & Horne, 2006).

A escola pode responder às situações de agressividade de variadas formas: irresponsabilidade, intransigência, repressão, indiferença, ostracismo, ocultação, dramatismo, banalização e negação. As políticas que a escola utiliza para combater a agressividade e violência vão influenciar a percepção que o agressor tem da escola. No caso de a escola usar uma política de “tolerância zero” às condutas agressivas, pode transmitir a ideia de que não se preocupa em ouvir os alunos e tentar perceber qual é a raiz do problema, limitando-se a reagir a problemas disciplinares, punindo os agressores, em vez de procurar uma solução para estes problemas e preveni-los (Curwin & Mendler, 1997 in Orpinas & Horne, 2006; Gladden , 2002 in Martins, 2005a). Se o oposto acontecer, ou seja, a escola não punir devidamente os agressores, estes podem perceber esta falta de intervenção como apoio à sua conduta agressiva, uma vez que não existem consequências negativas para os seus actos (Piedra et al., 2006; Díaz-Aguado, 2005).

Um outro componente que possibilita a continuação das agressões é a falta de supervisão por parte dos adultos. Estas tendem a ocorrer em locais onde os professores ou auxiliares não estão presentes, como as casas-de-banho e principalmente os recreios (Glover et al., 2000; Pereira et al., 2004). Isto pode transmitir aos alunos que os adultos

não se apercebem das agressões, o que facilita a continuidade do comportamento. Segundo Hazler et al. (2001) os professores e auxiliares consideram a agressão social como menos danoso, fazendo com que intervenham menos e tomem medidas menos severas para com os agressores sociais (Bauman & Rio, 2006).

A interacção dos professores com os alunos é também importante. Vários autores analisaram esta relação e concluíram que as escolas nas quais os professores ignoram o as agressões, gritam com os alunos, não confiam no que os alunos dizem, mostram favoritismo ou demonstram abertamente que não gostam dos alunos, desenvolvem um ambiente escolar negativo que leva a níveis elevados de agressão na escola (Díaz-Aguado et al., 2004), baixo rendimento académico e atitudes negativas dos alunos perante a escola (Matos et al, 2009; Nansel et al., 2001).

No que se refere ao rendimento e envolvimento escolar, os estudos são concordantes, reflectindo que os agressores apresentam elevadas taxas de insucesso e absentismo escolar (Andreou, 2000; Matos et al, 2009; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Kupersmidt & Coie, 1990; Neto, 2005).

Segundo alguns autores, o fraco rendimento escolar pode resultar na diminuição de reforços positivos e na deterioração das relações com professores e pares (Pellegrini et al., 1999), o que leva a que transmitam aos agressores um feedback negativo (Matos et al, 2009) e estes se sintam infelizes na escola, participando pouco ou nada nas actividades escolares, tornando reduzido o seu envolvimento escolar (Forero et al., 1999).

As dificuldades escolares podem decorrer dos comportamentos de externalização e abuso de álcool, que vão prejudicar a concentração e consequentemente o rendimento (Nansel et al., 2004).

2 – Factores de Protecção

Os factores de protecção referem-se às características de um indivíduo ou ambiente que ajudam a diminuir a probabilidade de que um indivíduo adopte um comportamento de risco (Orpinas & Horne, 2006). Estes factores de protecção podem ser um dos extremos de um contínuo (por exemplo: a comunicação pais/criança), encontrando-se no extremo oposto os factores de risco, ou apresentarem-se como totalmente

independentes dos factores de risco (por exemplo: actividades que aumentem a auto-estima, como a prática de desporto) (Orpinas & Horne, 2006).

2.1 – Factores de protecção intrapessoais

De seguida são abordados diversos factores que podem contribuir para evitar que as crianças e adolescentes pratiquem condutas agressivas, atenuando e contrabalançando o efeito dos factores de risco (Jessor, 1992).

2.1.1 – Género

Vários autores defendem que o facto de se pertencer ao sexo feminino é um factor de protecção já que as raparigas têm menor probabilidade de praticarem condutas agressivas. No entanto, isto não quer dizer que não o façam. A forma como o fazem torna ainda mais complicado determinar o comportamento, pois as raparigas caracterizam-se por utilizar a agressão social (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Whitney & Smith, 1993; Seixas, 2005; Nansel et al., 2001; Österman et al., 1998), que muitas vezes parece uma zanga normal entre meninas à qual os adultos não dão importância.

2.1.2 – Competências Sociais

As competências sociais da criança vão afectar a forma como esta resolve os problemas com que se depara. Sendo assim, o facto de a criança possuir competências sociais adaptativas funciona como um factor de protecção contra a prática de condutas agressivas. Estas competências incluem a capacidade para tomar decisões positivas, resolver conflitos sem empregar a violência, conseguir estabelecer planos de futuro, resistir às pressões negativas do grupo de pares, ter facilidade em arranjar amigos e desfrutar da companhia de pessoas de outras culturas (Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001 in Orpinas & Horne, 2006).

Ter uma identidade própria positiva vai também ajudar a criança a manter-se afastada das condutas agressivas. Possuir uma auto-estima alta, uma visão positiva do futuro, vontade de atingir vários objectivos e um sentimento de controlo sobre o futuro vão funcionar também como factores de protecção (Orpinas & Horne, 2006).

2.1.3 – Sistema de crenças

Crianças com uma atitude que promove o uso de meios pacíficos de resolução de problemas têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos agressivos. Outros autores defendem também a existência de diversos valores que vão afectar positivamente a relação da criança com o ambiente e pessoas que a rodeiam, tais como defender aquilo em que acredita, preocupar-se com outros, ser empática e compreensiva para com os problemas dos outros, esforçar-se por promover igualdade e justiça social, ser honesta, respeitador e responsável e evitar o consumo de álcool e drogas, bem como o início precoce da actividade sexual (Orpinas & Horne, 2006).

A crença num mundo justo aumenta a probabilidade de classificar a escola como sendo justa o que diminuiu o distress sentido na mesma. A experiência de ser tratado justamente e com respeito contribui para um sentido de pertença a um grupo, o que reforça a obrigação pessoal de se comportarem de acordo com as regras do grupo, isto pode ser visto como uma precondição para adoptar comportamentos de obediência a regras (Correia & Dalbert, 2008).

2.2 – Factores de protecção relacionados com a família

A qualidade da interacção entre pais e filhos é muito importante, pais preocupados com os seus filhos e que despendem tempo e energia nas actividades parentais, sendo proactivos, funcionam como um factor de protecção extremamente forte (Resnick et al, 1997).

Uma comunicação positiva com os pais ajuda as crianças/adolescentes a sentirem-se mais confiantes para pedir ajuda e conselhos. Esta comunicação positiva passa pela discussão dos acerca valores dos filhos (relacionados com drogas, sexo, violência, etc). A boa relação estabelece-se diariamente, com a manutenção de rituais familiares (como jantar juntos), demonstrando interesse nas várias actividades dos filhos e partilhando os seus sucessos e derrotas (Orpinas & Horne, 2006).

Pais preocupados e eficientes estabelecem limites no comportamento dos seus filhos através da supervisão parental, isto é, mantendo-se informados acerca do paradeiro das crianças /adolescentes, conhecendo os amigos dos seus filhos e mantendo contacto com os pais dos amigos dos seus filhos (Limper, 2000).

Os pais devem envolver-se nas actividades e reuniões escolares, de forma a transmitir a ideia de que a escola é importante e também de que estão atentos à vida escolar dos filhos, quer relativamente ao rendimento quer ao comportamento (Orpinas & Horne, 2006; Limper, 2000).

2.3 – Factores de protecção relacionados com o grupo de pares

As crianças/adolescentes escolhem o seu grupo de amigos com base no seu carácter, personalidade e inclinações pessoais, que são fortemente influenciados pelas práticas parentais (Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg, 1993). Caso estas sejam adaptativas e saudáveis, fornecendo aos filhos as competências necessárias para evitarem o uso da agressividade na resolução de conflitos, as crianças serão menos influenciadas pelos pares (Bogenschneider, Wu, Reffaelli & Tsay, 1998) e terão uma maior probabilidade de estabelecerem relações significativas positivas com amigos que desvalorizam o desvio (Martins, 2005a).

2.4 – Factores de protecção relacionados com o ambiente escolar

Um clima escolar saudável, onde exista uma boa relação entre alunos e professores, onde os primeiros se sintam respeitados e sintam que se preocupam com eles, parece ajudar na diminuição dos comportamentos agressivos (Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005). O estabelecimento de expectativas altas, sendo os alunos encorajados a ter um bom rendimento escolar e a participar nas actividades organizadas pela escola e actividades extracurriculares, serve também como factor de protecção (Gladden, 2002 in Martins, 2005a). Quanto a estratégias pedagógicas que possam ser implementadas por professores, vários autores referem o trabalho cooperativo como sendo a estratégia mais eficaz no combate à agressão (Diaz-Aguado, Royo, Segura, Andrés & Martinez, 1996 in Martins, 2005a; Smith, Cowie & Berdondini, 1994 in Martins, 2005a).

O estabelecimento de regras e consequências para actos agressivos é importante para que os alunos se sintam seguros e a promoção de estratégias de resolução de conflitos não violentas ajuda os alunos a gerirem os seus problemas de formas mais saudáveis e não agressivas (Gladden, 2002 in Martins, 2005a).

Crianças motivadas para desempenharem uma boa prestação na escola, que lêem por prazer, que se sentem ligadas à escola, que participam em actividades da escola e

fazem os trabalhos de casa, são crianças que têm uma maior probabilidade de combaterem o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

É de salientar que é a interação entre a escola, a família e a criança que vai criar as condições necessárias para que esta última se sinta bem na escola e se empenhe em atingir um bom rendimento, o que vai diminuir a possibilidade de se envolver em actos agressivos (Fors, Crepaz & Hayes, 1999).

IV – Objectivos

Os objectivos da investigação prendem-se com:

- 1) Aferir a dimensão da agressividade em contexto escolar
- 2) Verificar se o nível de agressividade difere entre ambos os sexos e entre as diferentes idades e níveis de escolaridade.
- 3) Verificar se os factores de risco relacionados com a escola influenciam o nível de agressividade.
- 4) Verificar se os factores de risco que se referem ao grupo de amigos influenciam o nível de agressividade.
- 5) Verificar se os factores de risco que dizem respeito à família influenciam o nível de agressividade.
- 6) Verificar se os factores de risco relacionados com o comportamento próprio e com as crenças individuais influenciam o nível de agressividade.
- 7) Verificar se os factores de risco referentes à personalidade influenciam o nível de agressividade.
- 8) Averiguar quais os indicadores que melhor prevêem o nível de agressividade.

As hipóteses do nosso estudo são:

H₁) O sexo masculino apresenta níveis de agressividade mais elevados que o sexo feminino.

H₂) O nível de agressividade aumenta com a idade.

H₃) O nível de agressividade é maior em anos de escolaridade mais elevados.

H₄) A percepção de um ambiente escolar negativo e um fraco envolvimento escolar vão aumentar o nível de agressividade.

H₅) O baixo rendimento escolar e o insucesso escolar vão aumentar o nível de agressividade.

H₆) O comportamento transgressivo dos amigos vai aumentar o nível de agressividade.

H₇) O falta de aceitação por parte do grupo de pares e a ausência de confiança no mesmo vão aumentar o nível de agressividade.

H₈) Um fraco suporte afectivo familiar vai aumentar o nível de agressividade.

H₉) A reduzida supervisão parental e um sistema disciplinar permissivo vão aumentar o nível de agressividade.

H₁₀) A prática de condutas transgressivas e um sistema de crenças que suportam a agressividade vão aumentar o nível de agressividade.

H₁₁) Os indivíduos que possuem na sua personalidade traços marcados de extroversão, psicoticismo e conduta anti-social, vão apresentar um nível de agressividade elevado.

V – Método

1 - Participantes

A amostra é constituída por 425 alunos de uma Escola Básica da área do grande Porto, 209 rapazes (49,2%) e 209 raparigas (49,2%), sendo que 7 alunos não responderam. A idade varia dos 9 aos 19 anos, com uma média de 12,55 e desvio padrão de 1,74. Os anos de escolaridade abrangidos foram o 5º ano (24%), 6º ano (17,2%), 7º ano (25,4%), 8º ano (16%) e 9º ano (16,9%).

2 – Material

Os instrumentos foram construídos e seleccionados de forma a possibilitar a avaliação dos agressores e das vítimas de agressão em contexto escolar, embora aqui apenas sejam abordados os agressores. Isto deve-se ao facto de estes instrumentos serem

usados não só nesta investigação, mas também numa outra investigação que se focaliza apenas nas vítimas de agressão em contexto escolar.

2.1 – Questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar¹

Este questionário foi elaborado por Alves, Ponteira, Quintas & Serra (2009), tendo por base os diversos factores de risco presentes na literatura relacionados com a escola, a família, o indivíduo, o ambiente que o rodeia e o grupo de pares. Contempla os dados demográficos de cada participante e explora várias dimensões pertinentes ao estudo, relacionadas com o indivíduo, a família, os amigos e a escola. É constituído por 77 itens, em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, com algumas excepções.

2.2 – Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO)²

Este questionário é da autoria de Díaz-Aguado, Arias e Seoane (2004), tendo sido construído a partir de estudos realizados com uma amostra adolescente espanhola. O questionário é de auto-preenchimento e pretende avaliar as situações de violência entre pares, em contexto escolar e extra-escolar, indagando os participantes acerca de frequência com que sofrem como vítimas, praticam como agressores e conhecem como observadores, uma série de diversas condutas agressivas de diferentes naturezas. Averigua também a possibilidade de contar com a ajuda de diferentes agentes sociais e a conduta do indivíduo durante as situações de agressão.

O questionário é constituído por 106 itens, distribuídos por 9 dimensões, em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Uma vez que para a presente investigação não eram pertinentes as questões relacionadas com o contexto extra-escolar, foram excluídas as dimensões que abordavam esse tema. Sendo assim, o questionário utilizado foi uma tradução do questionário espanhol original, constituído por 70 itens, distribuídos por 6 dimensões,

¹ Em anexo

² Em anexo

em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”.

2.3 – Questionário de Personalidade para crianças e jovens (EPQ-J)³

Este questionário, da autoria de H. J. Eysenck e S.B. G. Eysenck (1975), avalia várias dimensões da personalidade, dividindo-se em diferentes escalas: Neuroticismo, Extroversão, Psicoticismo, Sinceridade e Conduta Anti-Social.

Foi realizada uma tradução da adaptação espanhola deste questionário (Seisdedos & Cordero, 1995), adaptada pela Editora TEA, que compreende 81 itens, os quais são respondidos com “sim” ou “não”.

3 – Procedimento

3.1 – Recolha dos dados

Foi enviado um pedido de autorização⁴ ao Conselho Executivo da Escola para administrar o questionário aos alunos da mesma, o qual foi deferido, responsabilizando-se a escola pela participação dos alunos no estudo.

Os dados foram recolhidos em todas as turmas da escola, durante o horário de uma das disciplinas, entre os meses de Abril e Junho. Na primeira folha do questionário⁵ encontravam-se as indicações necessárias para o preenchimento do mesmo, as quais eram lidas aos alunos de forma a esclarecer qualquer dúvida existente e sublinhar o facto de que as respostas eram confidenciais. Ao longo do preenchimento, os investigadores estiveram presentes de forma a esclarecer qualquer dúvida que surgisse aos alunos. O tempo aproximado de preenchimento do questionário foi de 50 minutos.

³ Em anexo

⁴ Em anexo

⁵ Em anexo

3.2 – Tratamento dos dados

Após a recolha, os dados foram analisados utilizando o programa S.P.S.S. 18.0. Foram utilizadas estatísticas descritivas, testes de comparação de médias, análises de variâncias, correlações e regressões.

VI – Resultados

1– Dimensão do problema

1.1– Agressores

Uma primeira análise mostrou-nos que 44,2% (n=188) da amostra apresenta índices de agressão⁶, contrariamente aos restantes 55,3% (n=235), como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos agressores

	N	%
Agressores	188	44,2%
Não Agressores	235	55,3%

1.2– Gravidade da agressão

A análise de gravidade da agressão realizou-se recorrendo a dois factores⁷ encontrados por Díaz-Aguado et al. (2004) no seu estudo.

⁶ São considerados agressores todos os indivíduos que tenham praticado, uma ou mais vezes, alguma conduta agressiva, ou seja, que tenham respondido afirmativamente em qualquer item do bloco de questões referentes às situações de agressão, no questionário CEVEO.

⁷ Estes factores surgem do questionário CEVEO, especificamente do bloco de questões que dizem respeito às situações de agressão, constituído por 15 itens. Os dois factores encontrados foram: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave.

1.2.1– Exclusão e Agressão de gravidade média

Deste factor fazem parte 7 itens, cujas médias e desvios padrões se apresentam na tabela 2.

Através das médias e das percentagens podemos verificar que estes actos não se efectuam com frequência, pois de acordo com a escala utilizada os valores estão entre as respostas “nunca” e “às vezes”.

Tabela 2 – Percentagens, médias e desvios padrões dos itens que constituem o factor Exclusão e Agressão de gravidade média

Itens	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	M	dp
Rejeitando-o	85,6%	11,1%	1,4%	1,2%	1,18	0,50
Ignorando-o	80,2%	16,7%	0,9%	1,2%	1,22	0,51
Impedindo-o de participar em algo	86,1%	11,1%	0,9%	0,9%	1,16	0,46
Insultando-o	85,4%	11,5%	1,2%	0,7%	1,16	0,45
Chamando nomes que ofendem e ridicularizam	84,9%	13,2%	0,7%	0,2%	1,15	0,40
Falando mal dele(a)	78,6%	19,3%	1,2%	0,2%	1,23	0,46
Escondendo-lhe as coisas	83,3%	13,2%	1,6%	0,9%	1,19	0,50

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Comparámos ainda os resultados da nossa amostra com os resultados do estudo de Díaz-Aguado et al. (2004), realizado com uma amostra espanhola.

Através dos dados apresentados na tabela 3, podemos concluir que os níveis de Exclusão e Agressão de gravidade média são menores na amostra portuguesa ($t = -22,41$, $gl = 422$, $p < ,001$).

Tabela 3 – Comparação das médias do factor Exclusão e Agressão de gravidade média obtidas por Díaz-Aguado et al. (2004) e por Ponteira & Quintas (2009)

	Díaz-Aguado et al. (2004)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Exclusão e Agressão de gravidade média	10,82	4,23396	8,26	2,349	-22,406	422	0

Para seleccionar os indivíduos que praticam actos de Exclusão e Agressão de gravidade média de forma acentuada, Diaz-Aguado et al. estabeleceram como ponto de

corde o percentil 90. Sendo assim, na nossa amostra existem 8 (1,9%) indivíduos acima do ponto de corte, como está representado na tabela 4.

Este resultado vem corroborar o obtido anteriormente, ou seja, existem poucos indivíduos que apresentam comportamentos acentuados de Exclusão e Agressão de gravidade média.

Tabela 4 – Número e percentagem de indivíduos que se situam acima do ponto de corte no factor Exclusão e Agressão de gravidade média

	N	%
Exclusão e Agressão de gravidade média	8	1.9%

1.2.2– Agressão grave

Deste factor fazem parte 8 itens, cujas médias e desvios padrões se apresentam na tabela 5.

Analisando as médias deste factor, e comparando com as médias obtidas para o factor anterior, podemos concluir que a frequência deste tipo de agressão é, no geral, relativamente menor que o tipo de agressão anterior. Tendo em conta a escala utilizada, as médias localizam-se perto da resposta “nunca”.

Tabela 5 – Percentagens, médias e desvios padrões dos itens que constituem o factor Agressão grave

Itens	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	M	dp
Destruindo-lhe as coisas	95,8%	2,4%	0,2%	0,7%	1,05	0,31
Roubando-lhe coisas	96,5%	1,9%	—	0,7%	1,04	0,29
Batendo-lhe	93,2%	5,4%	0,2%	0,2%	1,07	0,29
Ameaçando-o para lhe meter medo	94,6%	3,3%	0,7%	0,5%	1,06	0,32
Obrigando-o a fazer coisas que não quer através de ameaças (dar-me dinheiro, fazer-me recados)	95,8%	1,4%	0,5%	0,2%	1,03	0,23
Intimidando-o com frases ou insultos de carácter sexual	94,8%	3,8%	—	0,5%	1,05	0,28
Obrigando-o, com ameaças, a ter comportamentos ou atitudes de carácter sexual que não quer ter	96,9%	0,9%	0,5%	0,5%	1,03	0,27
Ameaçando-o com armas (ex: paus ou navalhas)	96,7%	1,2%	0,2%	0,9%	1,05	0,32

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Fazendo, novamente, a comparação dos nossos resultados com os resultados do estudo de Díaz-Aguado et al. (2004), podemos concluir que a amostra portuguesa apresenta um índice mais baixo deste tipo de agressividade ($t = -688,79$, $gl = 420$, $p < ,001$), como demonstra a tabela 6.

Tabela 6 – Comparação das médias do factor Agressão grave obtidas por Díaz-Aguado et al. (2004) e por Ponteira & Quintas (2009)

	Díaz-Aguado et al. (2004)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Agressão grave	8,83	2,54592	8,37	1,853	-688,79	420	0

À semelhança do factor anterior, usámos o ponto de corte estabelecido por Díaz-Aguado et al. (2004) para identificar os indivíduos que praticam actos de Agressão grave de forma acentuada. Sendo assim, na nossa amostra existem 21 (4,9%) indivíduos acima do percentil 90, como está representado na tabela 7.

Este resultado demonstra que existem poucos indivíduos que apresentam comportamentos de agressão grave significativos, embora a percentagem de indivíduos que praticam este tipo de agressão seja quase três vezes superior ao tipo de agressão anterior. Isto significa que embora a frequência deste tipo de agressão seja menor que o anterior, é praticado de forma mais acentuada.

Tabela 7 – Número e percentagem de indivíduos que se situam acima do ponto de corte no factor Agressão grave

	N	%
Agressão grave	21	4.9%

2– Factores de Risco

Tendo por base a literatura acerca do tema, foram analisados diversos factores de risco que poderão estar relacionados com a agressão em contexto escolar. Agrupámos estes factores de risco em cinco áreas: Escola, Amigos, Família, Comportamento e Crenças e Personalidade.

Cada área é constituída por um conjunto de indicadores compostos por itens do questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar. Os indicadores dizem respeito a itens isolados do questionário, e também a agrupamentos de diversos itens do mesmo questionário. Para averiguar a consistência interna dos últimos, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, que testa em que medida o resultado num item está relacionado com as respostas aos restantes itens.

Abaixo descrevemos os indicadores que constituem cada área de estudo.

2.1 – Escola

Utilizaram-se dois indicadores directos relativos ao rendimento escolar (número de negativas; item: “Tens negativas?”) e ao insucesso escolar (número de reprovações; item: “Já reprovaste algum ano?”); e dois indicadores que resultam do agrupamento de vários itens:

- “Ambiente escolar”, com oito itens que apresentam um α de Cronbach = 0,806.

A tabela 8 representa os itens que fazem parte deste indicador, bem como as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 8 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Ambiente escolar

Itens	M	dp
Os professores ajudam-te quando tens dificuldades no estudo?	3,47	0,77
Sentes que os professores estão disponíveis para te ajudar?	3,37	0,82
A escola faz campanhas contra a violência escolar?	2,02	1,04
A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?	3,43	0,86
Sentes que os professores te incentivam a ter boas notas?	3,48	0,79
Sentes que a tua escola tem bom ambiente?	2,75	0,83
Sentes que a tua escola tem regras adequadas?	2,93	0,88
Sentes que a tua escola é justa quando castiga algum aluno?	2,94	0,95

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Tendo em conta a escala utilizada, as médias deste indicador indicam-nos que os participantes percebem o ambiente escolar de forma positiva (médias perto da resposta “muitas vezes”). Demonstram confiança no sistema de regras escolares (médias perto da resposta “muitas vezes”), bem como na disponibilidade dos professores para os apoiar e incentivar nos estudos (médias perto da resposta “sempre”).

- “Envolvimento escolar”, com quatro itens que apresentam um α de Cronbach = 0,624. A tabela 9 apresenta os itens que fazem parte deste indicador, assim como as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 9 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Envolvimento escolar

Itens	M	dp
Gostas da escola?	2,82	0,91
Tens interesse em actividades extracurriculares?	2,79	1,00
Achas que estudar é importante para o teu futuro?	3,62	0,72
Participas em actividades organizadas pela escola?	2,76	0,95

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

A partir da análise das médias dos itens que constituem este indicador verifica-se que os indivíduos da amostra gostam da escola (médias perto da resposta “muitas vezes”) e apresentam um envolvimento nas actividades escolares relativamente elevado (médias perto da resposta “muitas vezes”). Podemos ainda constatar que atribuem grande importância à influência que a educação tem para o futuro (médias perto da resposta “sempre”).

Analisando os 4 indicadores, cujas médias e desvios padrões se apresentam na tabela 10, verificamos que o ambiente escolar é percebido como positivo e o envolvimento escolar é elevado. No que diz respeito ao rendimento escolar verifica-se que a média é de três ou menos negativas nas classificações de final de período nas várias disciplinas. As médias do insucesso escolar indicam que o número de reações é baixo.

Tabela 10 - Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com a escola

		M	dp
Escola	Ambiente escolar	3,03	0,58
	Envolvimento escolar	2,98	0,63
	Baixo rendimento escolar	1,92	0,94
	Insucesso escolar	1,30	0,50

(escala utilizada para o Ambiente escolar e Envolvimento escolar: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre; escala utilizada para o Baixo rendimento escolar: 1 – Não, 2 – Três ou menos, 3 – Entre três e seis e 4 – Mais de seis; escala utilizada para o Insucesso escolar: 1 – Nunca reprovei, 2 – Reprovei uma ou duas vezes e 3 – Reprovei três ou mais vezes.)

2.2– Amigos

Utilizaram-se dois indicadores directos relativos à confiança nos amigos (item: “Quando tens problemas pessoais costumam partilhar com algum amigo?”) e à aceitação por parte dos amigos (item: “Os teus amigos aceitam-te como és?”) e um indicador que resulta do agrupamento de vários itens:

- “Comportamento transgressivo dos amigos”, com seis itens que apresentam um α de Cronbach = 0,663. A tabela 11 apresenta os itens que fazem parte deste indicador e as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 11 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Comportamento transgressivo dos amigos

Itens	M	dp
Os teus amigos costumam faltar às aulas?	1,59	0,72
Os teus amigos costumam ser mal comportados nas aulas?	1,97	0,72
Os teus amigos costumam embriagar-se?	1,26	0,62
Os teus amigos costumam usar drogas?	1,14	0,44
Os teus amigos costumam fazer pequenos roubos?	1,11	0,40
Os teus amigos costumam agredir outros?	1,53	0,67

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Através da análise das médias dos itens deste indicador podemos verificar que os indivíduos da amostra classificam o seu grupo de amigos como sendo pouco problemático, ou seja, não consideram que os seus amigos se envolvam em condutas transgressivas (médias perto da resposta “nunca”).

Analisando os 3 indicadores, recorrendo às médias e desvios padrões que se apresentam na tabela 12, concluímos que o comportamento transgressivo dos amigos é quase inexistente. A confiança que os indivíduos depositam no grupo de pares apresenta-se elevada, bem como o sentimento de aceitação neste mesmo grupo.

Tabela 12 - Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com os amigos

		M	dp
Amigos	Comportamento transgressivo	1,42	0,37
	Confiança nos amigos	2,80	1,06
	Aceitação por parte dos amigos	3,64	0,72

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

2.3– Família

Utilizaram-se três indicadores directos relativos à supervisão parental (item: “Quando sais os teus pais sabem onde andas?”), à imposição de regras (item: Os teus pais impõem-te regras?”) e aos elogios dados pelos pais (item: “Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?”) e um indicador que resulta do agrupamento de vários itens:

- “Suporte afectivo”, com sete itens que apresentam um α de Cronbach = 0,743. A tabela 13 apresenta os itens constituem este indicador, bem como as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 13 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador suporte afectivo

Itens	M	dp
Quando tens problemas costumam contar aos teus pais?	2,88	1,03
Quando tens problemas na escola os teus pais ajudam-te?	3,5	0,83
Os teus pais encorajam-te a ter boas notas?	3,81	0,58
Os teus pais conhecem os teus amigos?	3,49	0,75
Os teus pais participam em actividades/reuniões na escola?	3,38	0,83
OS teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?	2,51	1,06
Costumas realizar actividades de lazer com os teus pais?	2,98	0,89

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

As médias dos itens deste indicador demonstram que os indivíduos tendem a confiar os seus problemas aos pais e recorrer a estes quando precisam de auxílio (médias perto da resposta “muitas vezes”). Pode também constatar-se que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é elevada (médias perto da resposta “muitas vezes”). Verifica-se que os pais incentivam os filhos para conseguirem bons resultados escolares (médias perto da resposta “sempre”), embora se perceba que não os ajudam de forma activa, como por exemplo a fazer os trabalhos de casa (médias perto da resposta “às vezes”). Podemos ainda verificar que os pais têm conhecimento acerca do grupo de amigos dos seus filhos (médias perto da resposta “muitas vezes”) e reservam algum do seu tempo para actividades de lazer em família (médias perto da resposta “muitas vezes”).

A partir das médias dos indicadores, apresentados na tabela 14, constatamos que os participantes possuem um bom suporte afectivo familiar. Verificamos também que o nível de supervisão parental e imposição de regras é elevado. Verificamos ainda que os pais elogiam os filhos com frequência.

Tabela 14 - Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com a família

		M	dp
Família	Suporte afectivo	3,26	0,53
	Supervisão parental	3,70	1,08
	Imposição de regras	3,16	0,98
	Elogios	3,61	0,73

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

2.4– Comportamentos e Crenças

Utilizaram-se dois indicadores que resultam do agrupamento de vários itens:

- “Comportamentos transgressivos do próprio”, com seis itens que apresentam um α de Cronbach = 0,561. A tabela 15 apresenta os itens que fazem parte deste indicador, bem como as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 15 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Comportamento transgressivo próprio

Itens	M	dp
Já alguma vez faltaste às aulas?	1,44	1,19
Já alguma vez vandalizaste o espaço escolar?	1,26	1,19
Já alguma vez andaste armado? (ex: navalha)	1,08	0,38
Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?	1,14	0,48
Já algumam vez usaste drogas ilegais?	1,04	0,28
Já alguma vez ficaste embriagado?	1,11	0,39

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Com base na análise das médias dos itens podemos concluir que a participação dos indivíduos da amostra em actos de natureza transgressiva é quase nula (médias perto da resposta “nunca”).

- “Crenças”, com nove itens que apresentam um α de Cronbach = 0,623. A tabela 16 representa os itens que fazem parte deste indicador, bem como as respectivas médias e desvios padrões.

Tabela 16 - Médias e desvios padrões dos itens que constituem o indicador Crenças

Itens	M	dp
Achas que um aluno que tem medo de outro é um covarde?	1,44	0,73
Achas que se pedires ajuda a alguém para te defenderes vão achar que não vales nada?	1,91	1,11
Achas que se contasses a alguém que um aluno te ameaçava isso faria de ti um queixinhas?	1,66	1,00
Quando agrides alguém achas que ganhas alguma coisa com isso?	1,33	0,81
Quando agrides alguém tens medo de ser punido?	3,05	1,08
Achas que os alunos agressivos são mais populares?	1,91	1,07
Achas que é necessário meter medo aos outros para seres respeitado?	1,41	0,77
Achas que um aluno tem o direito de arranhar o carro de um professor se este lhe deu uma má nota injustamente?	1,28	0,75
Achas justo bater em alguém que te roubou ou insultou?	1,93	1,08

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

Analisando as médias dos itens constituintes deste indicador podemos concluir que os indivíduos não recorrem à violência como forma de resolver os seus problemas, isto é, não consideram a agressão como sendo a resposta mais adequada e justa numa

situação de conflito (médias perto da resposta “nunca”), e têm consciência de que a agressão é um acto passível de ser punido (médias perto da resposta “muitas vezes”).

Ao analisarmos a médias dos indicadores, apresentados na tabela 17, constatamos que as condutas transgressivas são pouco frequente e as crenças não vão no sentido de apoiar a agressividade.

Tabela 17 - Médias e desvios padrões dos factores de risco relacionados com o Comportamento e Crenças

		M	dp
Comportamento e Crenças	Comportamento transgressivo	1,17	0,42
	Crenças que suportam a agressividade	1,76	0,60

(escala utilizada: 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre)

2.5– Personalidade

Comparámos os resultados das três dimensões da personalidade estudadas – neuroticismo, extroversão e psicoticismo - da nossa amostra, com a amostra espanhola do estudo de Seisdedos & Cordero (1995). Foram analisados separadamente os resultados de ambos os sexos.

Através dos dados apresentados na tabela 18, podemos concluir que, no sexo masculino, os níveis de neuroticismo ($t = -70,37$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -49,26$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa. Já os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 42,61$, $gl = 208$, $p < ,001$).

Tabela 18 –Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo masculino

Dimensões	Seisdedos & Cordero (1995)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	P
	M	dp	M	dp			
Neuroticismo	11,64	5,25	0,55	2,28	-70,37	208	0
Extroversão	12,04	4,04	5,06	2,05	-49,26	208	0
Psicoticismo	2,73	3,05	7,16	1,50	42,61	208	0

No que diz respeito ao sexo feminino o mesmo se verifica. Os níveis de neuroticismo ($t = -64,69$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -35,79$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa e os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 49,39$, $gl = 208$, $p < ,001$), como representa a tabela 19.

Tabela 19 –Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo feminino

Dimensões	Seisdedos & Cordero (1995)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Neuroticismo	14,53	5,21	0,91	3,04	-64,69	208	0
Extroversão	11,37	4,41	5,78	2,26	-35,79	208	0
Psicoticismo	2,21	2,36	7,32	1,50	49,39	208	0

3 – Estudos de comparação

Caracterizamos os alunos relativamente ao sexo e ano de escolaridade, tendo em conta os dois tipos de agressão: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave.

3.1– Sexo

Na tabela 20 apresentam-se as médias e os desvios padrões dos dois tipos de agressão em função do sexo. Da análise das diferenças, constatamos que os rapazes apresentam valores mais elevados de agressividade quando comparados com as raparigas, quer na Exclusão e Agressão de gravidade média ($t = 2,50$, $gl = 347,14$, $p = 0,013$), quer na Agressão grave ($t = 3,24$, $gl = 233,53$, $p = 0,001$).

Tabela 20 - Médias e desvios padrões da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave em função do sexo

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Exclusão e Agressão de gravidade média	1,23	0,405	1,15	0,256	2,50	347,14	0,013
Agressão grave	1,08	0,316	1,01	0,082	3,24	233,53	0,001

3.2– Ano de Escolaridade

Verificamos que existem diferenças entre os distintos anos de escolaridade apenas relativamente à Exclusão e Agressão de gravidade média ($F = 3,63$, $gl = 4$, $p = 0,006$), sendo o 7º ano e o 8º ano que apresentam níveis mais elevados, como representa a tabela 21.

Tabela 21 - médias e desvios padrões da Exclusão e agressão de gravidade média e da Agressão grave em função do ano de escolaridade

		Ano de Escolaridade				
		M	dp	F	gl	p
Exclusão e Agressão de gravidade média	5º ano	1,12	0,26	3,63	4	0,006
	6º ano	1,12	0,22			
	7º ano	1,26	0,46			
	8º ano	1,25	0,35			
	9º ano	1,18	0,30			
Agressão grave	5º ano	1,03	0,09	1,52	4	ns
	6º ano	1,01	0,05			
	7º ano	1,09	0,38			
	8º ano	1,06	0,26			
	9º ano	1,04	0,14			

4 – Estudos de relação

Apresentamos aqui a análise da associação entre a idade e os dois tipos de agressão, bem como entre os diferentes factores de risco e os dois tipos de agressão. Para realizar este estudo utilizámos o coeficiente de correlação momento-produto de *Pearson*. Como já foi referido, os factores de risco estão relacionados com a Escola, os Amigos, a Família, os Comportamentos e Crenças e com a Personalidade.

4.1 - Idade

No que diz respeito à idade não se verificam correlações significativas com a Exclusão e Agressão de gravidade média, nem com a Agressão grave, como mostra a tabela 22.

Tabela 22 – Correlação da Exclusão e agressão de gravidade média e da Agressão grave com a idade

	Exclusão e Agressão de gravidade média		Agressão grave	
	r	p	r	p
Idade	-0,013	<i>ns</i>	0	<i>ns</i>

4.2 – Factores de Risco

Apresentamos na tabela 23 as correlações entre os diversos factores de risco e os dois tipos de agressão. É de salientar que embora existam correlações significativas essas relações são fracas (Cohen, 1988).

Tabela 23 – Correlação da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave com os Factores de Risco

		Exclusão e Agressão de gravidade média		Agressão grave	
		r	p	r	p
Escola	Ambiente escolar positivo	-0,19	0	-0,24	0
	Envolvimento escolar	-0,12	0,013	-0,19	0
	Baixo rendimento escolar	0,09	<i>ns</i>	0,12	0,011
	Insucesso escolar	0,06	<i>ns</i>	-0,01	<i>ns</i>
Amigos	Comportamento transgressivo	0,27	0	0,30	0
	Confiança nos amigos	-0,02	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Aceitação por parte dos amigos	0,04	<i>ns</i>	0,07	<i>ns</i>
Família	Suporte afectivo	-0,21	0	-0,18	0
	Supervisão parental	-0,16	0,001	-0,24	0
	Imposição de regras	0,01	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Elogios	-0,09	0,058	-0,10	0,039
Comportamentos e Crenças	Comportamento transgressivo	0,27	0	0,22	0
	Crenças que suportam a agressividade	0,27	0	0,34	0
Personalidade	Neuroticismo	0,02	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Extroversão	-0,04	<i>ns</i>	-0,14	0,006
	Psicoticismo	0,02	<i>ns</i>	-0,12	0,018

4.2.1– Escola

Relativamente ao ambiente escolar positivo, verificamos que apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -,19, p < ,001$), bem como com a Agressão grave ($r = -,24, p < ,001$), o que significa que os indivíduos que percebem o ambiente escolar como mau são os que apresentam níveis mais elevados dos dois tipos de agressão. No que se refere ao envolvimento escolar, verificamos que também apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -,12, p = ,013$) e com a Agressão grave ($r = -,19, p < ,001$), ou seja, aqueles que têm um menor envolvimento escolar apresentam níveis mais elevados dos dois tipos de agressão, sendo isto mais significativo para a Agressão grave. O baixo rendimento escolar apenas apresenta correlação positiva com a Agressão grave ($r = ,12, p = ,011$), o que indica que indivíduos com rendimento escolar negativo recorrem mais a este tipo de agressão. No que se refere ao insucesso escolar não foram encontradas correlações significativas com os tipos de agressão analisados.

4.2.2– Amigos

No que se refere ao comportamento transgressivo dos amigos, verificamos que apresenta uma correlação positiva com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = ,27, p < ,001$) e com a Agressão grave ($r = ,30, p < ,001$), isto é, indivíduos cujo grupo de pares manifesta comportamentos transgressivos apresentam níveis mais elevados em ambos os tipos de agressão. No que respeita à confiança que depositam nos amigos e à aceitação por parte dos mesmos, não foram encontradas correlações com os tipos de agressão, indicando que estes factores não se relacionam com o comportamento agressivo dos indivíduos.

4.2.3– Família

No que diz respeito ao suporte afectivo familiar, verificamos que apresenta uma correlação negativa quer com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -,21, p < ,001$) quer com a Agressão grave ($r = -,18, p < ,001$), indicando que indivíduos que têm um fraco suporte afectivo por parte da sua família apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão. No que se refere ao indicador supervisão parental, verificamos

igualmente que apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -,16, p = ,001$) e com a Agressão grave ($r = -,24, p < ,001$), apontando para o facto de que os indivíduos que são pouco, ou nada, supervisionados pelos pais apresentam níveis mais elevados em ambos os tipos de agressão. Não foram encontradas correlações entre a imposição de regras por parte dos pais e os dois tipos de agressão, indicando que a existência ou ausência de regras não influenciou significativamente na prática destes tipos de agressão. No que diz respeito à existência de elogios por parte dos pais, verificamos que apresenta também uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -,09, p = ,058$) e com a Agressão grave ($r = -,10, p = ,039$), indicando que indivíduos que não recebem elogios dos seus pais apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão.

4.2.4– Comportamentos e Crenças

Relativamente ao comportamento transgressivo, verificamos que apresenta uma correlação positiva com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = ,27, p < ,001$) e com a Agressão grave ($r = ,22, p < ,001$), ou seja, indivíduos que praticam condutas transgressivas apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão. Encontramos também uma correlação positiva entre Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = ,27, p < ,001$) e crenças que suportam a agressividade, bem como entre Agressão grave ($r = ,34, p < ,001$) e essas mesmas crenças. Isto indica que indivíduos que acreditam que o medo é sinal de covardia, que a denúncia da agressão implica fraqueza, que a agressividade atrai popularidade, que é preciso ameaçar para obter respeito e que é legítimo responder com agressividade perante uma injustiça e perante uma agressão, apresentam níveis mais elevados nos tipos de agressão analisados.

4.2.5 – Personalidade

Relativamente às dimensões da personalidade, verificamos que a extroversão apresenta uma correlação negativa com Agressão grave ($r = -,14, p = ,006$), o que significa que os indivíduos impulsivos, com baixa tolerância à frustração, que apresentam comportamentos desafiadores e dificuldades de auto-controlo são os que apresentam níveis mais baixos agressão grave. No que se refere à dimensão

psicoticismo, verificamos que também apresenta uma correlação negativa apenas com a Agressão grave ($r = -,12, p = ,018$), isto é, os indivíduos que apresentam valores mais baixos de psicoticismo apresentam níveis mais elevados de agressão grave. No que se refere à dimensão neuroticismo não foram encontradas correlações significativas com os tipos de agressão analisados.

5 – Estudos de previsão

Foi efectuada uma análise de regressão com a finalidade de averiguar quais os indicadores que eram melhores preditores para os dois tipos de agressão estudados: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave. Utilizámos o método *enter*, incluindo como preditores no modelo da regressão as variáveis representadas na tabela 24.

Tabela 24 – Regressões da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave em função dos Factores de Risco

		Exclusão e Agressão de gravidade média			Agressão grave		
		β	t	p	β	t	p
Escola	Ambiente escolar positivo	-0,04	-0,65	ns	-0,06	-1,08	ns
	Envolvimento escolar	0,06	0,99	ns	-0,05	-0,83	ns
	Baixo rendimento escolar	0,01	0,09	ns	0,07	1,38	ns
	Insucesso escolar	0,04	0,68	ns	-0,06	-1,11	ns
Amigos	Comportamento transgressivo	0,15	2,68	0,008	0,17	3,08	0,002
	Confiança nos amigos	0,00	-0,03	ns	-0,04	-0,84	ns
	Aceitação por parte dos amigos	0,06	1,35	ns	0,09	1,95	0,052
Família	Suporte afectivo familiar	-0,17	-2,57	0,011	0,02	0,34	ns
	Supervisão parental	-0,04	-0,74	ns	-0,13	-2,75	0,006
	Imposição de regras	0,09	1,78	ns	0,00	-0,08	ns
	Elogios	0,05	0,85	ns	0,00	0,00	ns
Comportamentos e Crenças	Comportamento transgressivo	0,13	2,20	0,028	-0,02	-0,29	ns
	Crenças que suportam a agressividade	0,16	2,77	0,006	0,19	3,37	0,001
Personalidade	Neuroticismo	-0,10	-0,58	ns	0,01	0,07	ns

Extroversão	-0,39	-2,70	0,007	-0,36	-2,49	0,013
Psicoticismo	0,03	0,45	<i>ns</i>	-0,07	-1,09	<i>ns</i>

5.1 – Exclusão e Agressão de gravidade média

Os resultados obtidos através da análise de regressão para este tipo de agressão levam-nos a um modelo que explica 18% da sua variância, $F(18) = 4,71$, $p < ,001$, $R^2 = ,18$. Foram então retidas neste modelo as variáveis comportamento transgressivo dos amigos ($\beta = ,15$, $t = 2,67$, $p = ,008$), suporte afectivo familiar ($\beta = -,16$, $t = -2,57$, $p = ,011$), comportamento transgressivo próprio ($\beta = ,12$, $t = 2,20$, $p = ,028$), crenças ($\beta = ,16$, $t = 2,77$, $p = ,006$), extroversão ($\beta = -,39$, $t = -2,70$, $p = ,007$). Sendo assim, o nível de gravidade de Exclusão e Agressão de gravidade média é determinado positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pelo comportamento transgressivo próprio e pelas crenças; e é influenciado negativamente pelo suporte afectivo familiar e pela dimensão extroversão.

5.2 – Agressão grave

Foi também encontrado um modelo explicativo para a Agressão grave que explica 20% da sua variância, $F(18) = 5,52$, $p < ,001$, $R^2 = ,20$. Foram então retidas neste modelo as variáveis comportamento transgressivo dos amigos ($\beta = ,17$, $t = 3,08$, $p = ,002$), aceitação por parte dos amigos ($\beta = ,09$, $t = 1,95$, $p = ,052$), supervisão parental ($\beta = -,13$, $t = -2,75$, $p = ,006$), crenças ($\beta = ,19$, $t = 3,36$, $p = ,001$), extroversão ($\beta = -,35$, $t = -2,48$, $p = ,013$). Isto significa que o nível de gravidade da Agressão grave é determinado positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pela aceitação por parte dos amigos e pelas crenças; e é influenciado negativamente pela supervisão parental e pela dimensão extroversão.

VII – Discussão

Uma primeira análise dos resultados mostra-nos que quase metade da amostra já cometeu algum, ou vários, actos agressivos para com os seus colegas. Apesar disto a nossa amostra apresenta níveis de agressão mais baixos que a amostra espanhola.

Numa análise mais aprofundada, recorremos ao estudo dos dois factores que classificam a gravidade da agressão: Exclusão e Agressão de gravidade média, na qual se incluem actos de agressão verbal e social; e Agressão grave, na qual estão incluídos actos de agressão verbal, social, física e sexual. Através desta análise constatamos que os actos de Agressão grave são praticados, de forma acentuada, mais frequentemente que os actos de Exclusão e Agressão de gravidade média. Isto significa que a agressão verbal e social é praticada por uma grande parte dos alunos, mas aqueles que recorrem à agressão de forma repetida fazem-no utilizando formas de agressão consideradas mais graves, como a agressão física e sexual.

A análise da nossa amostra demonstrou também que os rapazes apresentam mais comportamentos agressivos que as raparigas, o que vai de encontro aos vários estudos já realizados (Grunbaum et al. 2004 in Orpinas & Horne, 2006, Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006, Seixas, 2005, Pereira et al. 2004 e Carvalhosa et al. 2001), reforçando a ideia de que o sexo masculino possui uma maior tendência para recorrer a condutas agressivas.

No que diz respeito à idade não foram encontradas diferenças no que se refere ao nível de agressão, não indo ao encontro de outros estudos (Carvalhosa et al., 2001) que demonstram que os agressores se encontram no grupo dos indivíduos mais velhos.

Quanto ao ano de escolaridade, outros estudos (Carvalhosa et al. 2001) referem que os agressores estão entre os anos de escolaridade mais elevados, na nossa amostra verificou-se que apenas existem diferenças entre os cinco anos de escolaridade na Exclusão e Agressão de gravidade média, sendo que os anos de escolaridade que apresentam níveis mais elevados deste tipo de agressão são o 7º ano e o 8º ano. Este resultado vai de encontro aos estudos de Cerezo & Esteban. (1996 in Ramirez, 2001), que referem que o 7º ano apresenta maior incidência de comportamentos deste tipo.

Relativamente ao comportamento dos agressores verificamos que estes apresentam mais comportamentos transgressivos, o que vai apoiar as conclusões obtidas em outros

estudos (Nansel et al., 2004; Nansel et al., 2001; Martins, 2005a; Matos et al, 2009; Kupersmidt & Coie, 1990)

No que se refere ao sistema de crenças dos agressores verificamos que aponta no sentido da valorização da agressividade. Os nossos resultados vêm corroborar os resultados obtidos por outros investigadores. Os agressores sentem-se confiantes na utilização da agressão para atingir os seus objectivos e acreditam no sucesso desta estratégia (Perry et al., 1986), não demonstrando preocupação com possíveis punições (Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005) e acreditando que este tipo de comportamento é uma resposta comportamental justificável (Díaz-Aguado et al., 2004). Caso este tipo de comportamento seja premiado com o atingir dos objectivos, sem que isso acarrete qualquer penalidade para o agressor, a crença de que a agressividade é compensatória vai ser reforçada (Perry et al., 1990). Acreditam ainda que a conduta agressiva é necessária para atingir um status significativo no seu grupo de pares, ou seja, crêem que o seu comportamento lhes proporciona um elevado nível de popularidade entre os colegas (Orppinas e Horne, 2006).

No que se refere às características da personalidade o nosso estudo vem contrariar estudos de outros autores que caracterizam os agressores como sendo impulsivos (Matos et al, 2009; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkkqvist, Österman & Kauklainen, 1996; Neto, 2005), como possuindo uma baixa tolerância à frustração (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996), como apresentando dificuldades de autocontrolo (Matos et al, 2009; Pellegrini et al., 1999) e presença de comportamentos desafiadores (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000).

As famílias dos agressores proporcionam um fraco suporte afectivo para os mesmos. Não existe interesse por parte dos pais na vida escolar e social dos filhos. Não se esforçam para conhecer o grupo de amigos onde os filhos estão inseridos, nem se mostram capazes de suportar os problemas dos filhos e partilhar momentos de lazer com eles, indicando que existem fracos vínculos afectivos nestas famílias (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Neto, 2005; Eslea & Rees, 2001). A fraqueza destes vínculos é também percebida pelo facto de os pais dos agressores não

elogiarem os seus filhos, fazendo com que estes apenas oiçam críticas por parte dos seus pais, levando ao reforço do sentimento de aceitação da agressividade (Olweus, 1991). Esta falta de interesse reflecte-se também na esfera escolar, já que estes pais não estabelecem contacto com a escola a fim de conhecer e monitorizar o percurso escolar dos filhos, não os ajudam com as tarefas escolares e não os incentivam a aplicarem-se nos estudos. Estas características parentais estão mais marcadamente presentes nos pais de indivíduos que praticam agressões graves. Os nossos resultados apontam ainda para a ausência de supervisão parental nas famílias dos agressores, consistente com outros estudos (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1991, Orpinas & Horne, 2006; Matos et al., 2009; Neto, 2005; Pellegrini et al. 1999), que indica que a permissividade dos pais provoca o aumento das condutas agressivas. À semelhança das características referidas anteriormente, também a permissividade parental é mais acentuada em famílias de agressores que praticam condutas agressivas graves.

O grupo de pares dos agressores é constituído por indivíduos que apresentam comportamentos transgressivos, estando estes resultados em concordância com outros estudos (Orpinas e Horne, 2006; Nansel et al., 2001). Já o facto de os agressores não demonstrarem dificuldade em travar novas amizades e confiar nos seus amigos vem contrariar as conclusões de outros investigadores (Pellegrini et al., 1999; Matos et al., 2009; Salmivalli et al., 1996; Olweus, 1993; Kupersmith & Coie, 1990).

A percepção que os agressores têm do ambiente escolar é negativa, o que vem corroborar outros estudos (Orpinas & horne, 2006; Piedra et al., 2006; Díaz-Aguado, 2005) que também concluíram que a percepção de que a escola possui um sistema disciplinar ineficaz, não punindo devidamente actos de natureza agressiva, vai aumentar os níveis de agressão. Os indivíduos vão apreender a ausência de castigo como reforço à continuação das condutas agressivas. Os agressores apresentam ainda um fraco envolvimento escolar, não participando nas actividades escolares nem atribuindo importância à escolaridade. Esta atitude verifica-se de forma mais acentuada nos indivíduos que praticam agressões graves. Analisamos também o rendimento escolar dos agressores e constatamos que é muito fraco apenas nos indivíduos exercem condutas agressivas graves, podendo resultar na obtenção de um feedback negativo por parte de professores e pares, o que por sua vez vai ainda influenciar negativamente o envolvimento escolar (Forero et al., 1999). Contrariamente ao esperado, as taxas de

insucesso escolar não são elevadas, ou seja, embora os agressores apresentem um elevado número de negativas o número de reprovações não é elevado.

Depois do estudo da influência dos factores de risco na agressividade, analisamos ainda os indicadores que melhor prevêm os dois tipos de agressão estudados. Verificamos que a Exclusão e Agressão de gravidade média é determinada positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pelo comportamento transgressivo próprio e pelas crenças que suportam a agressividade; e determinado negativamente pelo suporte afectivo familiar e pela dimensão extroversão da personalidade. Isto é, os níveis de gravidade da Exclusão e Agressão de gravidade média são tanto mais elevados quanto mais elevados forem os níveis de comportamento transgressivo próprio e dos amigos e quanto mais fortes forem as crenças que suportam a agressividade. Por sua vez, os níveis de gravidade da Exclusão e Agressão de gravidade média são tanto mais fracos quanto mais fracos forem os níveis de suporte familiar e os níveis da dimensão extroversão da personalidade.

Quanto à Agressão grave, concluímos que a sua gravidade é influenciada positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pela aceitação por parte dos amigos e pelas crenças que suportam a agressividade; e é influenciado negativamente pela supervisão parental e pela dimensão extroversão. O que significa que os níveis de gravidade da Agressão grave são tanto mais elevados quanto mais elevados forem os níveis de comportamento transgressivo dos amigos, quanto mais elevada for a aceitação dos agressores por parte dos amigos e quanto mais fortes forem as crenças que apoiam a agressividade. Consideramos ainda que os níveis de gravidade da Agressão grave são tanto mais fracos quanto menor for a supervisão parental e quanto menores forem os níveis da dimensão extroversão da personalidade.

É de salientar que embora os factores de risco relacionados com a escola tenham apresentado correlações significativas com o nível de agressão, não parecem desempenhar um papel importante na previsão dos comportamentos agressivos. Sublinhamos ainda o facto de os actos de Exclusão e Agressão de gravidade média serem influenciados, principalmente, por factores pessoais, enquanto os actos de Agressão grave são determinados maioritariamente por factores associados ao grupo de pares. Em ambos os casos existe a influência da esfera familiar, nas condutas de

Exclusão e Agressão de gravidade média sob a forma de suporte afectivo e na Agressão grave sob a forma de supervisão.

VIII – Conclusão

Com este estudo foi possível identificar quais os factores de risco que contribuem para o desenvolvimento de condutas agressivas, nomeadamente na agressão em contexto escolar.

Concluimos então que o sexo masculino tem uma maior propensão para a prática de condutas agressivas e que o 7º ano e 8º ano de escolaridade apresentam maior incidência de comportamentos agressivos. Concluimos também que a idade não influencia os níveis de agressividade.

Constatamos que os factores de risco que se encontram correlacionados com o nível de agressividade são o ambiente escolar, o envolvimento escolar, o baixo rendimento escolar, o comportamento transgressivo próprio e dos amigos, o suporte afectivo da família, a supervisão parental, a recebimento de elogios por parte dos pais, as crenças que suportam a agressividade e as dimensões da personalidade: extroversão e psicoticismo.

Conseguimos ainda encontrar dois modelos explicativos para os dois tipos de agressão. Sendo assim as variáveis que melhor explicam as condutas de Exclusão e Agressão de gravidade média são o comportamento transgressivo próprio e dos amigos, o suporte afectivo da família, as crenças que suportam a agressividade e a dimensão da personalidade: extroversão. O conjunto de variáveis que melhor explicam a Agressão grave é o comportamento transgressivo dos amigos, a aceitação por parte dos amigos, a supervisão parental, as crenças que suportam a agressividade e a dimensão da personalidade extroversão.

Bibliografia

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior Special Issue: Bullying in the schools*, 26, 49-56.

Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 1, 17-31.

Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 2, 165-174.

Bauman, S., & Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 219-231.

Bogenschneider, K., Wu, M., Raffaelli, M., & Tsay, J. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69, 6, 1672-1688.

Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 3, 341-362.

Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 3, 315-329.

Boulton, M., Trueman, M., Chau, C., Whithand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 4, 461-466.

Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 2, 467-482.

Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX): 523-537.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2.ed. New York: Academic Press.

Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School Bullying: Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims, and Defenders. *European Psychologist*, 13, 4, 248-254.

Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 8, 2, 86-93.

Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.

Díaz-Aguado, M., Arias, R., & Seoane, G. (2004). *La violència entre iguales en la escuela y en el ocio*. 1ª Éd., Madrid: Instituto de la Juventud.

Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 6, 419-429.

Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78, 3, 326-333.

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychological health among students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, *319*, 344-8.

Fors, S., Crepaz, N., & Hayes, D. (1999). Key factors that protect against health risks in youth: Further evidence. *American Journal of Health Behavior*, *23*, 5, 368-380.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Catwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, *42*, 2, 141-156.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In: Damon, W., & Eisenberg, N. *Handbook of child psychology*. (553-617). Hoboken: John Wiley & Sons.

Hazler, J., Miller, L., Carney, V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, *43*, 2, 133-146.

Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, *12*, 4, 374-390.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, *112*, 1231-1237.

Kashani, J., Deuser, W., & Reid, J. (1991). Aggression and anxiety: A new look at an old notion. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*, 2, 218-223.

Kim, Y., Leventhal, B., Koh, Y., Hubbard, & Boyce, W. (2006). School Bullying and Youth Violence: Causes or consequences of Psychopathologic Behavior?. *Arch Gen Psychiatry*, *63*, 1035-1041.

Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 12, 1567-1577.

Kupersmidt, J., & Coie, J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 5, 1350-1362.

Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior Special Issue: Bullying in the schools*, 26, 1, 125-134.

Lochman, J., & Lampron, L. (1985). The usefulness of peer ratings of aggression and social acceptance in the identification of behavioral and subjective difficulties in aggressive boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 2-3, 187-198.

Martins, M. (2005a). Conduitas agressivas na adolescência: Factores de risco e protecção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 129-135.

Martins, M. (2005b). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1, 93-115.

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.

Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychological Adjustments. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158, 730-736.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviours Among US Youth: Prevalence and Association With Psychological Adjustment. *National Institutes of Health*, 285, 16, 2094-2100.

Neto, A. (2005). Bullying – aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81, 5, 164-172.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 7, 1171-1190.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, J., & Rubin, H., *The development and treatment of childhood aggression* (411-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Orpinas, P., Basen-Engquist, K., Grunbaum, J., & Parcel, G. (1995). The comorbidity of violence-related behaviors with health-risk behaviors in a population of high school students. *Journal of Adolescent Health*, 16, 3, 216-225.

Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. 1ª Ed, Washington: American Psychological Association.

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A., & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1, 1-8.

Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 2, 216-224.

Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and Delinquency in Adolescence: Victims' and Perpetrators' Family and Peer Relations. *Swiss Journal of Psychology, 64* 1, 51-64.

Perry, D., Perry, L., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 3, 700-711.

Perry, D., Williard, J., & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 5, 1310-1325.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International, 25*, 2, 241-254.

Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *An Pediatr, 1*, 2, 101-4.

Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.

Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L., & Udry, R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association, 278*, 10, 823-832.

Roland, T., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 6, 446-462.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 10, 1268-1278.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: *A two-year follow-up*. *Aggressive Behavior*, 24, 3, 205-218.

Scholte, R., Engels, R., Overbeek, G., Kemp, R., & Haselager, G. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *Journal Abnorm Child Psychology*, 35, 217, 228.

Seixas, R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 97-110.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 7, 873-881.

Wal, M., Wit, C., & Hirasing, R. (2003). Psychosocial Health among Yong Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 1, 3-25.

Xie, H., Swift, D., Cairns, B, & Cairns, R. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development, 11, 2*, 205-224.

Anexos

Anexo 1

(Questionário de Factores d Risco da Agressão em contexto escolar)

Questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar

Alves, Ponteira, Quintas & Serra (2009)

DADOS DEMOGRÁFICOS

A – És rapaz ou rapariga?

1 – Rapaz 2 – Rapariga

B – Que idade tens? _____ anos.

C – Em que ano estás? _____ ano.

D – Com quem vives?

1 - Pai 2 - Mãe 3 – Irmãs/Irmãos 4 – Outros: Quem? _____

Nº total de pessoas do teu agregado familiar? _____

	PAI	MÃE	E –
Profissão			
Habilitações académicas			

F – Estado civil do teu pai?

1 - Casado 2 - Divorciado 3 - Viúvo 4 – Solteiro 5 - Outro _____

G – Estado civil da tua mãe?

1 – Casada 2 – Divorciada 3 – Viúva 4 – Solteira 5 – Outro _____

H – Onde moras?

1 – Vivenda 2 – Andar/Apartamento 3 – Bairro Social 4 – Bairro de barracas

ACERCA DE TI

A – Já reprovaste algum ano?

1 – Nunca reprovei 2 – Reprovei uma ou duas vezes 3 – Reprovei três ou mais vezes

B – Gostas dos recreios?

1 – Não gosto nada 2 – Não gosto 3 – Gosto um pouco 4 - Gosto muito

C – Achas-te forte fisicamente?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

D – Achas-te fraco fisicamente?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

E – Tens alguma deficiência física?

1 – Não 2 – Sim. Qual? _____

F – Praticas desporto?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

G - Gostas da escola?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

H - Tens negativas?

1 – Não 2 – três ou menos 3 – entre três e seis 4 – mais de seis

I - Tens interesse em actividades extracurriculares?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

J - Achas que estudar é importante para o teu futuro?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

K - Participas em actividades organizadas pela escola?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

L - Alguma vez sentiste medo na escola?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

M - Tens dificuldades em enfrentar os teus problemas sozinho?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

N - Preocupas-te com o que os outros pensam de ti?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

ACERCA DOS AMIGOS

A – Tens facilidade em arranjar amigos?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

B – Quando tens problemas pessoais costumavas partilhar com algum amigo?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

C – Costuma brincar com os teus amigos na escola?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

D – Quantas vezes te aconteceu, este ano, que os outros colegas não quiseram brincar/conversar contigo e acabaste por ficar sozinho?

1 – Nunca aconteceu 2 – Só uma ou duas vezes 3 – Três ou quatro vezes 4 – Cinco vezes ou mais

E – Os teus amigos aceitam-te como és?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

F - Os teus amigos costumam faltar às aulas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

G - Os teus amigos costumam ser mal comportados nas aulas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

H - Os teus amigos costumam embriagar-se?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

I - Os teus amigos costumam usar drogas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

J - Os teus amigos costumam fazer pequenos roubos?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

K - Os teus amigos costumam agredir outros?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

ACERCA DA FAMÍLIA

A – Quando sais os teus pais sabem onde andas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

B – Quando os teus pais te castigam:

1 – Não me castigam 2 – Não te deixam ouvir música 3 – Não te deixam ver T.V.

4 – Batem-te 5 – Não te deixam sair com os amigos 6 – Cortam-te a mesada/semanada

C – Quando tens problemas costumavas contar aos teus pais?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

D – Quando tens problemas na escola os teus pais ajudam-te?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

E – Os teus pais encorajam-te a ter boas notas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

F – Os teus pais impõem-te regras?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

G – Os teus pais deixam-te sair sozinho ou com amigos?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

H – Os teus pais são muito protectores?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

I – Os teus pais conhecem os teus amigos?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

J – Os teus pais participam em actividades/reuniões na escola?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

K – Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

L – Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

M – Costumas realizar actividades de lazer com os teus pais?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

ACERCA DA ESCOLA

A – Os professores ajudam-te quando tens dificuldades no estudo?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

B – Sentes que os professores estão disponíveis para te ajudar?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

C – A escola faz campanhas contra a violência escolar?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

D – A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

E – Sentes que os professores te incentivam a ter boas notas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

F - Sentes que a tua escola tem bom ambiente?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

G - Sentes que a tua escola tem regras adequadas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

H - Sentes que a tua escola é justa quando castiga algum aluno?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

ACERCA DOS COMPORTAMENTOS

A – Já alguma vez faltaste às aulas?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 - Sempre

B – Já alguma vez vandalizaste o espaço escolar?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 - Sempre

C – Já alguma vez andaste armado? (ex: navalha)

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 - Sempre

D - Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

E - Já alguma vez usaste drogas ilegais?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

F - Já alguma vez ficaste embriagado?

1 – Nunca 2 – Às vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre

- 3.2 – deu-me um sermão
- 3.3 – fui castigado

L - Os teus pais falaram contigo acerca de teres agredido outro (s) colega (s)?

- 1 – Não agredi ninguém
- 2 – Não, não falaram comigo
- 3 – Sim. Que aconteceu?
 - 3.1 – nada
 - 3.2 – deram-me um sermão
 - 3.3 – fui castigado

M – O que pensas dos colegas que agredem outros?

- 1 – Querem humilhar os outros
- 2 – Não compreendo porque o fazem
- 3 – Gostam de mandar e são fortes
- 4 – Aborrece-me muito que o façam

N - Achas que os alunos agressivos são mais populares?

- 1 – Nunca
- 2 – Às vezes
- 3 – Muitas vezes
- 4 – Sempre

O - Achas que é necessário meter medo aos outros para seres respeitado?

- 1 – Nunca
- 2 – Às vezes
- 3 – Muitas vezes
- 4 – Sempre

P - Achas que um aluno tem o direito de arranhar o carro de um professor se este lhe deu uma má nota injustamente?

- 1 – Nunca
- 2 – Às vezes
- 3 – Muitas vezes
- 4 – Sempre

Q - Achas justo bater em alguém que te roubou ou insultou?

- 1 – Nunca
- 2 – Às vezes
- 3 – Muitas vezes
- 4 – Sempre

Anexo 2

(Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres - CEVEO)

Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO)

Díaz-Aguado, Arias e Seoane (2004)

1 - Em baixo encontram-se uma série de perguntas que descrevem várias situações pelas quais passam rapazes e raparigas na escola e na relação com os seus colegas. Pensa se já passaste por alguma destas situações e rodeia com um círculo a resposta que reflecte a frequência com que esta sucedeu durante os últimos meses.

A – Os meus colegas ignoram-me	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Os meus colegas rejeitam-me	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Os meus colegas impedem-me de participar	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – Insultam-me	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – Chamam-me nomes que me ofendem ou ridicularizam	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Falam mal de mim	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
G – Escondem-me coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
H – Destroem-me coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
I – Roubam-me coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
J – Batem-me	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
K – Ameaçam-me para me meter medo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
L – Obrigam-me a fazer coisas que não quero através de ameaças (dar-lhes dinheiro; fazer-lhes recados)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
M – Intimidam-me com frases e insultos de carácter sexual	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
N – Obrigam-me, com ameaças, a ter comportamentos ou atitudes de carácter sexual que não quero ter	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
O – Ameaçam-me com armas (ex: paus ou navalhas)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

2 – Durante os últimos meses fizeste alguma das coisas abaixo indicadas, incomodando algum colega dentro da escola?

A – Rejeitando-o	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Ignorando-o	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Impedindo-o de participar em algo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – Insultando-o	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – Chamando nomes que o ofendem e ridicularizam	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Falando mal dele(a)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
G – Escondendo-lhe as coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
H – Destruindo-lhe as coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
I – Roubando-lhe coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
J – Batendo-lhe	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
K – Ameaçando-o para lhe meter medo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
L – Obrigando-o a fazer coisas que não quer através de ameaças (dar-me dinheiro, fazer-me recados)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
M – Intimidando-o com frases ou insultos de carácter sexual	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
N – Obrigando-o, com ameaças, a ter comportamentos ou atitudes de carácter sexual que não quer ter	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
O – Ameaçando-o com armas (ex: paus ou navalhas)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

3 – Durante os últimos meses aconteceu aos teus colegas algo como o que está descrito abaixo e que tu tenhas tido conhecimento mas não os acusaste?

A – Rejeitaram-no	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Ignoraram-no	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Impediram-no de participar em algo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – Insultaram-no	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

E – Chamaram-lhe nomes que o ofendem e ridicularizam	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Falaram mal dele(a)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
G – Esconderam-lhe as coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
H – Destruíram-lhe as coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
I – Roubaram-lhe coisas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
J – Bateram-lhe	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
K – Ameaçaram-no para lhe meter medo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
L – Obrigaram-no a fazer coisas que não quer através de ameaças (dar-me dinheiro, fazer-me recados)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
M – Intimidaram-no com frases ou insultos de carácter sexual	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
N – Obrigaram-no, com ameaças, a ter comportamentos ou atitudes de carácter sexual que não quer ter	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
O – Ameaçaram-no com armas (ex: paus ou navalhas)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

4 – Quando acontece uma das situações anteriores, a ti ou a algum colega teu, quem intervém para ajudar e até que ponto intervém ou podias pedir ajuda?

A ti:

A – Os amigos	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Os colegas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Os professores (as)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – O meu pai	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – A minha mãe	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Outra pessoa	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
Quem? _____				

A um colega:

A – Os amigos	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Os colegas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Os professores (as)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – O meu pai	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – A minha mãe	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Outra pessoa	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
Quem? _____				

5 – Durante os últimos meses qual é a atitude ou comportamento dos professores perante os problemas mencionados anteriormente.

A – Trabalham activamente para prevenir estes problemas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Não se interessam	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Olham para outro lado	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – Não sabem impedi-los	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – Intervêm activamente para acabar com esses problemas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Actuam como mediadores para ajudar a resolver os problemas	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
G – Podemos contar com os professores quando alguém nos incomoda	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

6 – Durante os últimos meses qual foi a tua atitude ou comportamento quando algum dos teus colegas agrediu ou insultou outro.

A – Tento acabar com a situação se é meu amigo(a)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
B – Tento acabar com a situação mesmo não sendo meu amigo(a)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
C – Peço ajuda a um professor(a)	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
Quem? _____	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
D – Não faço nada, mas penso que devia fazer	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
E – Não faço nada, o problema não é meu	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre
F – Meto-me com ele ou com o grupo	1 – Nunca	2 – Às vezes	3 – Muitas vezes	4 – Sempre

Anexo 3

(Questionário de Personalidade para crianças e jovens)

Questionário de Personalidade para crianças e jovens (EPQ-J)

H. J. Eysenck e S.B. G. Eysenck (1975)

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| 1. Gostas de muita animação à tua volta? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 2. Mudanças facilmente de disposição? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 3. Gostas de fazer mal às pessoas de quem gostas? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 4. Aborreces-te com facilidade? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 5. Costumas divertir-te a dizer piadas que podem magoar os outros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 6. Fazes sempre imediatamente o que te pedem? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 7. Às vezes pensas em coisas que não te deixam dormir? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 8. Na escola fazes sempre o que te mandam? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 9. Gostavas que os outros tivessem medo de ti? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 10. És uma pessoa cheia de energia? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 11. Há coisas que te aborrecem? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 12. Gostavas de abrir e cortar animais numa aula? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 13. Às vezes sentes-te triste e infeliz sem razão? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 14. Às vezes gostas de tratar mal os animais? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 15. Já alguma vez fizeste de conta que não ouvias quando te chamam? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 16. Gostavas de explorar uma casa velha onde te dissessem que havia fantasmas? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 17. Achas muitas vezes que a vida é aborrecida? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 18. Achas que és mais rebelde ou respondão que os outros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 19. Acabas sempre os teus deveres antes de te ires divertir? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 20. Gostas de ser rápido a fazer as coisas? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 21. Preocupas-te com coisas horríveis que podem acontecer? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 22. Quando ouves os outros dizerem palavrões, tu manda-los calar? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 23. Consegues organizar e animar uma festa? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

24. Ficas facilmente magoado quando os outros não gostam do que dizes ou do que fazes? Sim Não
25. Pedes sempre desculpa quando és mal-educado? Sim Não
26. Achas que há alguém que se queira vingar de ti porque pensa que tu lhe fizeste mal? Sim Não
27. Gostavas de fazer sky aquático? Sim Não
28. Sentes-te muitas vezes cansado sem razão?
29. Gostas de te divertir a arreliar os outros? Sim Não
Sim Não
30. Estás sempre calado se os mais velhos estão a falar? Sim Não
31. Ficas facilmente ofendido? Sim Não
32. Achas que te metes em muitas brigas? Sim Não
33. Já alguma vez disseste coisas feias ou más acerca de outra pessoa? Sim Não
34. Gostas de contar anedotas ou piadas aos teus amigos? Sim Não
35. Às vezes sentes tonturas? Sim Não
36. Na escola metes-te em mais sarilhos do que os outros? Sim Não
37. Geralmente apanhas os papeis e o lixo que os outros deitam no chão da sala de aula? Sim Não
38. Tens muitos passatempos e interessas-te por muitas coisas? Sim Não
39. Ficas magoado com facilidade? Sim Não
40. Gostas de pregar partidas de mau gosto? Sim Não
41. Lavas sempre as mãos antes das refeições? Sim Não
42. Numa festa, preferes ficar sentado a olhar do que participares e divertires-te? Sim Não
43. Muitas vezes sentes-te farto e chateado com tudo? Sim Não
44. Achas engraçado, às vezes, ver um grupo de crianças a arreliar outras mais novas? Sim Não
45. Portas-te sempre bem na aula, mesmo quando a professora não está? Sim Não
46. Às vezes estás tão irrequieto

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| que não consegues ficar sentado muito tempo? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 47. Gostavas de ir à lua se tivesses maneira para isso? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 48. Na igreja cantas sempre com os outros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 49. Gostas de andar misturado com os outros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 50. Tens pesadelos muitas vezes? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 51. Os teus pais são demasiado exigentes contigo? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 52. Gostas de sair sem dizer nada a ninguém? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 53. Gostarias de praticar pára-queda? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 54. Ficas preocupado durante muito tempo se sentes que fizeste figura de parvo? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 55. Gostas de remédios de sabor forte, tipo xarope para a tosse? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 56. Comes sempre tudo o que te põem no prato? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 57. Consegues descontrair-te e divertir-te numa festa animada? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 58. Às vezes achas que a vida não vale a pena ser vivida? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 59. Já alguma vez foste mal-educado com os teus pais? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 60. Andas frequentemente na lua quando estás a fazer um trabalho? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 61. Os teus pais embirram muitas vezes contigo? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 62. Gostas de mergulhar ou de te atirares à água no mar ou numa piscina? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 63. É difícil adormecer quando andas preocupado com alguma coisa? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 64. Em casa, achas que andas sempre metido em sarilhos? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 65. Os outros pensam que és uma pessoa cheia de energia? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 66. Sentes-te muitas vezes só? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 67. Gostas muito de sair com os amigos? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 68. Já alguma vez fizeste batota ao jogo? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 69. Sentes-te umas vezes muito alegre e outras vezes muito triste sem nenhuma razão para isso? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

70. Deitas papéis no chão se houver um caixote de lixo perto? Sim Não
71. Habitualmente és uma pessoa alegre e bem disposta? Sim Não
72. Alguma vez disseste que foste tu que fizeste coisas que foram feitas por outra pessoa? Sim Não
73. Consideras-te uma pessoa satisfeita da vida? Sim Não
74. Muitas vezes, sentes que precisas de amigos que te compreendam e te animem? Sim Não
75. Já alguma vez perdeste ou partiste coisas que eram de outra pessoa? Sim Não
76. Gostavas de conduzir ou de andar numa mota a grande velocidade? Sim Não
77. És frequentemente acusado de coisas que nunca fizeste? Sim Não
78. És uma pessoa nervosa? Sim Não
79. Quando vais de carro, preocupa-te poderes ter um acidente? Sim Não
80. Eras capaz de dizer uma mentira aos teus pais para não teres um castigo? Sim Não
81. Causou-te algum mal-estar preencher este questionário? Sim Não

Anexo 4

(Pedido de autorização)

Anexo 5

(Primeira folha do Questionário)



Questionário

Este questionário destina-se a um estudo sobre o relacionamento entre jovens.

Lê com atenção as questões que se seguem e responde com o máximo de sinceridade, pondo um **círculo** à volta do número que corresponde à tua resposta. No caso de te enganares podes riscar e fazer o círculo na resposta correcta.

Não te esqueças que o preenchimento deve ser feito em silêncio e cada um responde por si.

No final, verifica se respondeste a todas as questões.

Lembramos que as respostas são confidenciais, servindo apenas para a realização deste estudo.

Desde já agradecemos a tua colaboração.

Anexo 6

(Artigo)

Factores de Risco e Protecção na Agressão em Contexto Escolar

Ana Ponteira e Jorge Quintas

**Departamento de Psicologia do
Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte
UnIPSa**

Resumo

Com esta investigação pretende-se aferir a dimensão da agressividade em contexto escolar, verificar se o nível de agressividade difere entre ambos os sexos e entre as diferentes idades e níveis de escolaridade, e ainda identificar quais os factores que influenciam os níveis de agressividade em contexto escolar. Esta análise centra-se apenas nos agressores. Foram estudadas as relações entre diversos factores de risco associados à escola, à família, ao grupo de pares, ao comportamento, ao sistema de crenças e à personalidade e examinados os contributos específicos de cada um desses indicadores na previsão dos níveis de agressividade. Para tal, utilizou-se um questionário sobre Factores de Risco da Agressão em contexto escolar, um questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO) e um questionário sobre a Personalidade para crianças e jovens (EPQ – J). Estes questionários foram aplicados a uma amostra de 425 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos, abrangendo desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, de uma Escola Básica da área do grande Porto. Comparativamente a Espanha, os níveis de agressividade da nossa amostra são inferiores. Constatou-se que existem diferenças entre os sexos no que respeita ao nível de agressividade, bem como entre os níveis de escolaridade no que respeita, apenas, a Exclusão e Agressão de gravidade média. O mesmo não se verifica quando comparadas as diferentes idades. Os indicadores que melhor permitem prever a Exclusão e a Agressão de gravidade média são o comportamento transgressivo próprio e pelo dos amigos, o suporte afectivo familiar, o sistema de crenças e pela extroversão. A Agressão grave é predita pelo comportamento transgressivo dos amigos, pela aceitação por parte dos amigos, pela supervisão parental, pelo sistema de crenças e pela extroversão. Estes resultados confirmam, genericamente, a importância dos factores individuais e ambientais na determinação da conduta agressiva em contexto escolar.

Abstract

This research seeks to establish the extent of aggression in schools, whether the level of aggression differs between the sexes and between different ages and educational levels, and identify which factors influence the levels of aggression in the context school. This analysis focuses only on the perpetrators. We studied the relationship

between various risk factors associated with school, family, peer group, behavior, beliefs and personality and examined the specific contributions of each of these indicators in predicting the level of aggression. To this end, we used the questionnaire of Risk Factors for Aggression in schools, the questionnaire for the Assessment of School Violence and Leisure (CEVEO) and the Personality Questionnaire for children and young people (EPQ - J). These questionnaires were administered to a sample of 425 students of both sexes, aged 9 to 19 years, ranging from the 5th to 9th grade at a primary school in Oporto area. Compared to Spain, the levels of aggression in our sample are lower. It appears that there are gender differences regarding the level of aggression, and between levels of education with regard only to exclusion and aggression of medium severity. The opposite is true when comparing the different ages. The indicators which best predict exclusion and aggression of medium severity are the transgressive own behavior and that of friends, family emotional support, the system of beliefs and extroversion. The aggression of high severity is predicted by transgressive behavior of friends, acceptance by friends, parental supervision, beliefs and extroversion. The results confirm, generally, the importance of individual factors and environmental determinants of aggressive behavior in schools.

Factores de Risco e Protecção na Agressão em Contexto Escolar

O fenómeno da agressão escolar é, nos dias que correm, uma das preocupações da nossa sociedade. Esta problemática tem despertado o interesse de pais, professores, profissionais de saúde, e também dos próprios alunos, que são os actores principais desta situação. As estatísticas da Polícia de Segurança Pública e do Ministério de Justiça apontam no sentido do aumento da violência escolar e delinquência juvenil, nos últimos anos (in Martins, 2005b). Embora seja possível que as condutas de violência escolar tenham, de facto, aumentado nas últimas décadas, é provável que o agravamento deste problema se deva ao aumento do interesse e estudos relacionados com este fenómeno, ou seja, aumentou o conhecimento acerca do problema, não o problema em si (DeVoe, Peter, Kaufman, Ruddy, Miller, Planty et al., 2002 in Orpinas & Horne, 2006). É importante analisar e esclarecer alguns conceitos relacionados com a agressão em contexto escolar, como o *bullying*, a agressividade, a violência e a delinquência juvenil frequentemente utilizados de forma, por vezes, indistinta na literatura. O conceito de *bullying* refere-se a “provocação/vitimização” ou “intimidação” (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001) e é considerado a forma de violência mais prevalente nas escolas e a que afecta mais estudantes (Batsche, 2002 in Bauman & Rio, 2006. Olweus (1993), autor de referência neste domínio, define *bullying* afirmando que “um aluno está a ser provocado/vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de um ou mais alunos”. Os comportamentos que são considerados *bullying*, qualificam-se por três pontos: *desequilíbrio de poder* entre as duas partes, alguém exerce poder de forma abusiva sobre outra pessoa; *intenção do comportamento*, intuito deliberado de prejudicar ou magoar outro; o comportamento é executado *repetidamente e ao longo do tempo*. (Orpinas & Horne, 2006; Martins, 2005b; Carvalhosa et al., 2001; Craig & Pepler, 2007; Piedra, Lago & Massa, 2006; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999; Díaz-Aguado, 2005; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004). A *agressividade* define-se usualmente pela conduta que intencionalmente permite infligir dano físico ou psicológico a outros (Martins, 2005b). Neste contexto, vários autores consideram o *bullying* como uma subcategoria do comportamento

agressivo, particularmente nociva, que implica o ataque, por diversas vezes, a uma vítima incapaz de se defender (Ramirez, 2001). Na *violência*, usualmente considera-se o comportamento que se limite à utilização da força ou poder físico sobre o outro (Ramirez, 2001; Matos et al, 2009), isto é, o agressor usa o seu próprio corpo ou de um objecto para agredir o outro (p. ex.: navalha, pistola). Nesta concepção, *bullying* e violência serão manifestações distintas de conduta agressiva que se podem sobrepor em certas situações, como é o caso de um tipo de *bullying* específico, o *bullying* físico (p. ex.: bater em alguém). A *delinquência juvenil* tem, usualmente, uma conotação jurídica e designa os actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, que transgridem as leis estabelecidas (Martins, 2005b). Embora considerando que os dois conceitos remetem para construtos teóricos diferentes, vários autores interpretam os dados considerando que o *bullying* pode constituir uma parte integrante de um processo de desenvolvimento que culminaria na delinquência (Baldry & Farrington, 2000; Kupersmidt & Coie, 1990; Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006). Muitos autores entendem o *bullying* como sendo componente de um padrão de comportamento mais generalizado associado ao não cumprimento de regras e comportamento anti-social, que mostra uma estabilidade considerável ao longo do tempo (McLellan, Rissel & Bauman, 1999; Baldry & Farrington, 2000). Evidentemente, a delinquência juvenil não se confina ao espaço escolar, embora nele possa ocorrer. O conceito de agressão escolar afigura-se, assim, como o mais adaptado para abarcar a panóplia de condutas deste tipo ocorridas no espaço escolar, na medida em que não está confinada às restrições do conceito de *bullying*, ao carácter marcadamente físico associado à noção de violência e às manifestações extra-escolares, conotações jurídicas e mesmo aos limites etários inerentes ao conceito de delinquência juvenil. A agressão manifesta-se de variadas formas, podendo ser classificada relativamente ao seu objectivo e à natureza dos actos agressivos. (Orpinas & Horne, 2006). No que se refere ao *objectivo da agressão*, os autores fazem uma divisão entre *agressão reactiva*, relacionada com agressão antecedente, real ou percebida, ou ameaça de agressão; e *agressão proactiva*, referente ao comportamento agressivo usado para obter benefícios (dinheiro, objectos, respeito de outros), não sendo resultado de uma provocação (Orpinas & Horne, 2006; Matos et al, 2009). Roland & Idsoe (2001) e Neto (2005) fazem ainda uma subdivisão da agressão proactiva em dois tipos: a *agressão proactiva relacionada com o poder*, em que o poder é dirigido à vítima; e a *agressão proactiva*

relacionada com a afiliação, a afiliação ocorre entre os agressores, e daí decorrem as emoções positivas experienciadas por eles. Existe ainda uma outra diferenciação no que diz respeito aos tipos de agressão, a *natureza dos actos agressivos*, que pode ser directa ou indirecta. Na categoria de agressões do tipo directo encontra-se a *agressão física*, (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Bauman & Rio, 2006) caracterizada pelo uso intencional da força física com potencial para causar dano (bater, morder, empurrar); a *agressão verbal* (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009; Juvonen et al., 2003), que engloba a utilização intencional de palavras com potencial para causar dano emocional ou psicológico (insultar, ameaçar, colocar alcunhas, ridicularizar); e a *agressão sexual* (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009), que abrange condutas ou palavras, não solicitadas ou encorajadas, de natureza sexual (gestos sugestivos, comentários, apalpar, espiar). Na categoria de agressões do tipo indirecto inclui-se a *agressão social* (Seixas, 2005; Piedra et al., 2006; Matos et al, 2009), expressa por comportamentos que prejudicam alguém através da deterioração de relações sociais (rumores, isolamento, exclusão) (Orpinas & Horne, 2006; Piedra et al., 2006; Ramirez, 2001; Wal, Wit & Hirasing, 2003). Embora toda a dinâmica da agressão envolva as vítimas, os agressores e possíveis observadores, este estudo focaliza-se na análise dos agressores. Boulton e Smith (1994) definem o agressor como aquele que frequentemente implica com outros, que lhes bate, ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem razão aparente. Tal como existem vários tipos de agressão, existem também diferentes tipos de agressores. Estes classificam-se em agressivos, passivos e sociais (Orpinas & Horne, 2006). Os *agressores agressivos* tendem a iniciar a agressão, usam a agressão física ou verbal, bem como ameaças e intimidações, para atingir os seus objectivos. Respondem com agressividade a ataques reais ou percebidos (Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006). Já os *agressores passivos*, também chamados seguidores, são menos comuns. Não iniciam a conduta agressiva mas seguem o agressor agressivo caso as consequências da agressão sejam compensadoras, encorajando-o, ou seja, participam no acto mas não se envolvem na agressão (Salmivalli, 1999; Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006; Juvonen et al., 2003). Por último, os *agressores sociais*, que usam formas indirectas de agressão. Danificam relações através da exclusão e isolamento da vítima, ameaçam com o término da amizade, espalham rumores acerca da vítima, sendo tudo isto é particularmente prejudicial à auto-estima das vítimas (Orpinas & Horne, 2006,

Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006). Apesar das oscilações visíveis na utilização dos conceitos e necessariamente na abrangência dos comportamentos considerados em cada estudo importa examinar alguns dados sobre a dimensão do problema. Os primeiros estudos surgiram na Escandinávia, nas décadas de 70 e 80, reflectindo que a percentagem de alunos agressores, numa amostra que abrangia o 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, rondava os 10%. Um estudo realizado à escala nacional na Noruega, em 1983, concluiu que 7% dos alunos agridem outros e 2% fazem-no regularmente (mais que uma vez por semana) (Olweus, 1993). Um outro estudo realizado por Roland (1987 in Olweus, 1993) na Suécia concluiu que a distribuição dos agressores se situava nos 7,4% no ensino básico e nos 7% no ensino secundário. Os trabalhos realizados em Espanha por Cerezo e Esteban, entre 1991 e 1996, reflectem que 11,4% dos indivíduos da amostra são agressores (Ramirez, 2001). Estes autores salientam ainda que o nível de ensino com maior incidência de *bullying* é o 7º ano. No mesmo país, estudos de Ortega (1994) referem que 10% dos indivíduos da amostra afirmam ser muitas vezes violentos com os colegas. Segundo Sudermann, Jaffe & Schick (2000, in Carvalhosa et al., 2001) os estudos em vários países mostram que os comportamentos de *bullying* são comuns e que, pelo menos, 15% dos estudantes estão envolvidos nesses comportamentos. No que se refere à população portuguesa, estudos de Carvalhosa et al. (2001) referem que, em 1998, 42.5% dos alunos, entre os 11 e os 16 anos, relataram nunca se terem envolvido em comportamentos de *bullying*, 10.2% revelaram que são agressores, 21.4% referiram ser vítimas e 25.9% eram simultaneamente vítimas e agressores. Referem também que os alunos agressores se encontram no grupo dos alunos mais velhos e têm mais escolaridade que as vítimas (Carvalhosa et al., 2001). Já em 2004, os mesmos autores verificaram que 41.3% dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9.4% são agressores, 22.1% são vítimas e 27.2% são vítimas e agressores em simultâneo. Estudos de Pereira et al. (2004) revelam que 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas “às vezes” e 5% “muitas vezes”. De acordo com os resultados do HSBC em 2002, os tipos de agressão mais frequentes em Portugal foram o gozo, o insulto e a troça (26,1%), seguidos pelos comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais (14,3%) e pela exclusão intencional social ou de actividades (13,1%) (Matos et al., 2006 in Matos et al, 2009). De acordo com o relatório do estudo HBSC em 2006, os comportamentos de provocação analisados mostram que 63.8% do total da amostra refere nunca se envolver em comportamentos de provocação,

33.1% refere envolver-se uma vez por período a uma vez por semana, e 3.0% refere que se envolve em comportamentos de provocação várias vezes por semana. Desta amostra, 58.2% dos rapazes e 69.3% das raparigas relatam não se envolverem em comportamentos de provocação, 38.1% dos rapazes e 28.3% das raparigas referem envolver-se uma vez por período a uma vez por semana, e 3.7% dos rapazes e 2.4% das raparigas referem que se envolvem em comportamentos de provocação várias vezes por semana. Quanto à comparação entre idades verifica-se que 33.6% dos alunos com 11 anos, 36.7% dos alunos com 13 anos, 31.8% dos alunos com 15 anos e 28.4% dos alunos com mais de 16 anos se envolvem uma vez por período a uma vez por semana em comportamentos de provocação; 2.5% dos alunos com 11 anos, 3.1% dos alunos com 13 anos, 3.1% dos alunos com 15 anos e 3.4% dos alunos com mais de 16 anos envolvem-se em comportamentos de provocação várias vezes por semana. (Matos et al., 2006 in Matos et al., 2009).

Factores de Risco e de Protecção

Os factores de risco dizem respeito às características de um indivíduo ou de um ambiente que aumentam a possibilidade do indivíduo adoptar determinado comportamento. No caso da agressão em contexto escolar, estes factores são os que predispõem a criança/adolescente a comportar-se agressivamente (Orpinas & Horne, 2006, Serra, 2006). Os factores de protecção referem-se às características de um indivíduo ou ambiente que ajudam a diminuir a probabilidade de que um indivíduo adopte um comportamento de risco (Orpinas & Horne, 2006). Estes factores de protecção podem ser um dos extremos de um contínuo (por exemplo: a comunicação pais/criança), encontrando-se no extremo oposto os factores de risco, ou apresentarem-se como totalmente independentes dos factores de risco (por exemplo: actividades que aumentem a auto-estima, como a prática de desporto) (Orpinas & Horne, 2006).

Factores Intrapessoais

De acordo com vários estudos realizados verificou-se que os rapazes têm maior propensão para recorrer a comportamentos agressivos que as raparigas (Grunbaum et al., 2004 in Orpinas & Horne, 2006), sendo a maioria dos agressores de *bullying* do sexo masculino (Olweus, 1998 cit in Piedra et al., 2006; Seixas, 2005; Pereira et al., 2004). Em geral, os agressores são caracterizados como tendo atitudes positivas face à violência (Olweus, 1994; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999) e dificuldade na

capacidade para raciocinar de acordo com princípios (Gibbs, 1991), sentindo-se confiantes na utilização da agressividade para atingir os seus objectivos com sucesso (Perry, Perry e Rasmussen, 1986), não antecipando consequências negativas que daí possam advir (Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005), e acreditam que a sua conduta é justificável (Díaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004). Crianças com uma atitude que promove o uso de meios pacíficos de resolução de problemas têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos agressivos (Orpinas & Horne, 2006). Caracterizam-se ainda como sendo pouco empáticos (Matos et al, 2009; Díaz-Aguado et al., 2004), muito impulsivos (Matos et al, 2009; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkkqvist, Österman & Kauklainen, 1996; Neto, 2005), bem como possuindo uma baixa tolerância à frustração (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996). De acordo com Matos et al. (2009) e Piedra et al. (2006), apresentam uma auto-estima elevada, estabelecem padrões relacionais agressivos, não se sentem culpados nem responsabilizados pelos seus comportamentos agressivos. Crêem-se líderes e sinceros (Piedra et al., 2006). Adreou (2000) verificou ainda a presença de traços de maquiavelismo e manipulação na sua personalidade. Outros autores reconheceram dificuldades de autocontrolo (Matos et al, 2009; Pellegrini et al., 1999), dificuldade em cumprir normas (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996), dificuldades na auto-crítica (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996) e presença de comportamentos desafiadores (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000). Vários estudos demonstram que os agressores se envolvem mais em comportamentos de risco, tais como o uso de tabaco (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004), o consumo de álcool (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Nansel et al., 2004; Nansel et al., 2001) e drogas (Martins, 2005b; Matos et al, 2009; Nansel et al., 2001; Kupersmidt & Coie, 1990). Apresentam uma maior probabilidade de recorrer ao uso de armas (navalhas, paus, armas de fogo), de se associarem a gangs e de iniciarem precocemente a actividade sexual (Orpinas, Basen-Engquist, Grunbaum & Parcel, 1995; Matos et al, 2009). Wal et al. (2003) defendem ainda que os agressores exibem mais comportamentos delinquentes.

Factores relacionados com a família

As famílias dos agressores são caracterizadas como pouco carinhosas e afectivas, com enormes dificuldades em partilhar sentimentos e como sendo muito desestruturadas (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Neto, 2005; Eslea & Rees, 2001). O facto de os pais serem agressivos (batem ou insultam os filhos e o/a parceiro/a, utilizam métodos punitivos violentos) torna mais provável a possibilidade de os filhos adoptarem comportamentos anti-sociais (Olweus, 1991; Matos et al, 2009). É usual existirem fracos vínculos afectivos entre os elementos da família (Perren & Hornung, 2005), levando a que os pais não apoiem os seus filhos e não demonstrem interesse pelas suas vidas (Baldry e Farrington, 2000). Os pais tendem apenas a criticar os filhos, esquecendo os elogios e acabam por incutir nos mesmos um sentimento de que a agressividade é aceitável (Olweus, 1991). Diferentes estudos apontam a ausência de monitorização parental, altos níveis de permissividade, a ausência de limites e a inexistência de consequências para os comportamentos negativos como características da dinâmica pais/filhos que influenciam negativamente as condutas de agressão (Batsche e Knoff, 1994; Olweus, 1991; Orpinas & Horne, 2006; Matos et al, 2009; Neto, 2005; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996;; Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Eslea & Rees, 2001) Uma outra característica que parece ser constante nas famílias dos agressores é o facto de usarem estilos de disciplina muito punitivos e rígidos, maioritariamente castigos físicos (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Espelage et al., 2000; Eslea & Rees, 2001). Os pais dos agressores fazem uso de um estilo educativo autoritário, ou seja, esperam obediência total à sua autoridade (Baldry & Farrington, 2000). Por outro lado, a família pode também funcionar como um factor de protecção extremamente forte. Pais preocupados e eficientes estabelecem limites no comportamento dos seus filhos, mantêm-se informados acerca do paradeiro dos mesmos, conhecendo os seus amigos dos, e envolvem-se nas actividades e reuniões escolares, de forma a transmitir a ideia de que a escola é importante e também de que estão atentos à vida escolar dos filhos, quer relativamente ao rendimento quer ao comportamento (Orpinas & Horne, 2006; Limper, 2000).

Factores relacionados com o grupo de pares

O grupo de pares ao qual o agressor se associa é constituído por crianças/adolescentes delinquentes ou agressivas, que usam tabaco, álcool ou drogas (Orpinas & Horne, 2006; Nansel et al., 2001). Os pares podem ainda participar na manutenção destes comportamentos através do fornecimento de um reforço activo aos agressores, encorajando as agressões e denegrindo as vítimas aquando da agressão (Salmivalli, 1996; Piedra et al., 2006; Nansel et al., 2004).

Factores relacionados com o ambiente escolar

As políticas que a escola utiliza para combater a agressividade e violência vão influenciar a percepção que o agressor tem da escola. No caso de a escola usar uma política de “tolerância zero” às condutas agressivas, pode transmitir a ideia de que não se preocupa em ouvir os alunos e tentar perceber qual é a raiz do problema, limitando-se a reagir a problemas disciplinares, punindo os agressores, em vez de procurar uma solução para estes problemas e preveni-los (Curwin & Mendler, 1997 in Orpinas & Horne, 2006; Gladden, 2002 in Martins, 2005a). Se o oposto acontecer, ou seja, a escola não punir devidamente os agressores, estes podem perceber esta falta de intervenção como apoio à sua conduta agressiva, uma vez que não existem consequências negativas para os seus actos (Piedra et al., 2006; Díaz-Aguado, 2005). Um outro componente que possibilita a continuação das agressões é a falta de supervisão por parte dos adultos. Estas tendem a ocorrer em locais onde os professores ou auxiliares não estão presentes, como as casas-de-banho e principalmente os recreios (Glover, Gough, Johnson & Cartwright, 2000; Pereira et al., 2004). Isto pode transmitir aos alunos que os adultos não se apercebem das agressões, o que facilita a continuidade do comportamento. Segundo Hazler, Miller, Carney & Green (2001) e Holt & Keyes (2004) os professores e auxiliares consideram a agressão social como menos danoso (Hazler et al., 2001; Holt & Keyes, 2004), fazendo com que intervenham menos e tomem medidas menos severas para com os agressores sociais (Bauman & Rio, 2006). No que se refere ao rendimento escolar, os estudos são concordantes, reflectindo que os agressores apresentam elevadas taxas de insucesso e absentismo escolar (Andreou, 2000; Matos et al, 2009; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Kupersmidt & Coie, 1990; Neto, 2005). Segundo alguns autores, o fraco rendimento escolar pode resultar na diminuição de reforços positivos e na

deterioração das relações com professores e pares (Pellegrini et al., 1999), o que leva a que transmitam aos agressores um feedback negativo (Matos et al, 2009) e estes se sintam infelizes na escola, participando pouco ou nada nas actividades escolares, tornando reduzido o seu envolvimento escolar (Due, 1999; Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999).

Método

Participantes

A amostra é constituída por 425 alunos de uma Escola Básica da área do grande Porto, 209 rapazes (49,2%) e 209 raparigas (49,2%), sendo que 7 alunos não responderam. A idade varia dos 9 aos 19 anos, com uma média de 12,55 e desvio padrão de 1,74. Os anos de escolaridade abrangidos foram o 5º ano (24%), 6º ano (17,2%), 7º ano (25,4%), 8º ano (16%) e 9º ano (16,9%).

Material

Os instrumentos foram construídos e seleccionados de forma a possibilitar a avaliação dos agressores e das vítimas de agressão em contexto escolar, embora aqui apenas sejam abordados os agressores.

Questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar

Este questionário foi elaborado por Alves, Ponteira, Quintas & Serra (2009), tendo por base os diversos factores de risco presentes na literatura relacionados com a escola, a família, o indivíduo, o ambiente que o rodeia e o grupo de pares. Contempla os dados demográficos de cada participante e explora várias dimensões pertinentes ao estudo, relacionadas com o indivíduo, a família, os amigos e a escola. É constituído por 77 itens, em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, com algumas excepções.

Questionário de Avaliação da Violência na Escola e nos Tempos Livres (CEVEO)

Este questionário é da autoria de Díaz-Aguado, Arias e Seoane (2004), tendo sido construído a partir de estudos realizados com a amostra adolescente espanhola. O questionário é de auto-preenchimento e pretende avaliar as situações de violência entre

pares, em contexto escolar e extra-escolar, indagando os participantes acerca de frequência com que sofrem como vítimas, praticam como agressores e conhecem como observadores, uma séria de diversas condutas agressivas de diferentes naturezas. Averigua também a possibilidade de contar com a ajuda de diferentes agentes sociais e a conduta do indivíduo durante as situações de agressão. O questionário é constituído por 106 itens, distribuídos por 9 dimensões, em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Uma vez que para a presente investigação não eram pertinentes as questões relacionadas com o contexto extra-escolar, foram excluídas as dimensões que abordavam esse tema. Sendo assim, o questionário utilizado foi uma tradução do questionário espanhol original, constituído por 70 itens, distribuídos por 6 dimensões, em que a resposta é dada segundo uma escala Likert entre “nunca”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”.

Questionário de Personalidade para crianças e jovens (EPQ-J)

Este questionário, da autoria de H. J. Eysenck e S.B. G. Eysenck (1975), avalia várias dimensões da personalidade - Neuroticismo, Extroversão e Psicoticismo – acrescida de uma escala de Sinceridade. Foi realizada uma tradução da adaptação espanhola deste questionário (Seisdedos & Cordero, 1995), adaptada pela Editora TEA, que compreende 81 itens, os quais são respondidos com “sim” ou “não”.

Desenho e Procedimentos

O desenho da investigação caracteriza-se como observacional-descritivo transversal e foi utilizado o método epidemiológico correlacional.

Foi enviado um pedido de autorização ao Conselho Executivo da Escola para administrar o questionário aos alunos da mesma, o qual foi deferido, responsabilizando-se a escola pela participação dos alunos no estudo. Os dados foram recolhidos em todas as turmas da escola, durante o horário de uma das disciplinas, entre os meses de Abril e Junho. Na primeira folha do questionário¹ encontravam-se as indicações necessárias para o preenchimento do mesmo, as quais eram lidas aos alunos de forma a esclarecer qualquer dúvida existente e sublinhar o facto de que as respostas eram confidenciais. Ao longo do preenchimento, os investigadores estiveram presentes de forma a esclarecer

¹ Em anexo

qualquer dúvida que surgisse aos alunos. O tempo aproximado de preenchimento do questionário foi de 50 minutos.

Após a recolha, os dados foram analisados utilizando o programa S.P.S.S. 18.0. Foram utilizadas estatísticas descritivas, testes de comparação de médias, análises de variâncias, correlações e regressões.

Resultados

Dimensão do problema

Uma primeira análise mostrou-nos que 44,2% (n=188) da amostra apresenta índices de agressão², contrariamente aos restantes 55,3% (n=235). A análise de gravidade da agressão realizou-se recorrendo a dois factores³ encontrados por Díaz-Aguado et al. (2004) no seu estudo: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave. Comparámos os resultados da nossa amostra com os resultados do estudo de Díaz-Aguado et al. (2004), realizado com uma amostra da população espanhola. Podemos concluir que os níveis de Exclusão e Agressão de gravidade média são menores na amostra portuguesa (M=8,26; $dp = 2,35$) comparativamente com a amostra de Espanha (M=10,82; $dp = 4,23$), $t = -22,406$; $gl = 422$; $p < .001$. Para seleccionar os indivíduos que praticam actos de Exclusão e Agressão de gravidade média de forma acentuada, Díaz-Aguado et al. estabeleceu como ponto de corte o percentil 90. Sendo assim, na nossa amostra existem 8 (1,9%) indivíduos acima do ponto de corte. Este resultado reflecte a existência de poucos indivíduos que apresentam comportamentos acentuados de Exclusão e Agressão de gravidade média. Fazendo, novamente, a comparação dos nossos resultados com os resultados do estudo de Díaz-Aguado et al. (2004), podemos concluir que a amostra portuguesa (M=8,37; $dp = 1,85$) apresenta um índice mais baixo de Agressão grave, comparativamente à amostra espanhola (M=8,83; $dp = 2,55$), $t = -$

² São considerados agressores todos os indivíduos que tenham praticado, uma ou mais vezes, alguma conduta agressiva, ou seja, que tenham respondido afirmativamente em qualquer item do bloco de questões referentes às situações de agressão, no questionário CEVEO.

³ Estes factores surgem do questionário CEVEO, especificamente do bloco de questões que dizem respeito às situações de agressão, constituído por 15 itens. Os dois factores encontrados foram: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave.

688,79; $gl = 420$; $p < .001$. À semelhança do factor anterior, usámos o ponto de corte estabelecido por Díaz-Aguado et al. (2004) para identificar os indivíduos que praticam actos de Agressão grave de forma acentuada. Sendo assim, na nossa amostra existem 21 (4,9%) indivíduos acima do percentil 90. Este resultado demonstra que existem poucos indivíduos que apresentam comportamentos de Agressão grave acentuados. Comparámos os resultados das três dimensões da personalidade estudadas – neuroticismo, extroversão e psicoticismo - da nossa amostra, com a amostra espanhola do estudo de Seisdedos & Cordero (1995). Foram analisados separadamente os resultados de ambos os sexos. Através dos dados apresentados na tabela 18, podemos concluir que, no sexo masculino, os níveis de neuroticismo ($t = -70,37$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -49,26$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa. Já os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 42,61$, $gl = 208$, $p < ,001$). No que diz respeito ao sexo feminino o mesmo se verifica. Os níveis de neuroticismo ($t = -64,69$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -35,79$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa e os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 49,39$, $gl = 208$, $p < ,001$).

Factores de Risco e Agressão

Tendo por base a literatura acerca do tema, foram analisados diversos factores de risco que poderão estar relacionados com a agressão em contexto escolar. Agrupámos estes factores de risco em cinco áreas: Escola, Amigos, Família, Comportamento e Crenças e Personalidade. Cada área é constituída por um conjunto de indicadores compostos por itens do questionário de Factores de Risco da Agressão em contexto escolar. Os indicadores dizem respeito a itens isolados do questionário, e também a agrupamentos de diversos itens do mesmo questionário. Para averiguar a consistência interna dos últimos, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, que testa em que medida o resultado num item está relacionado com as respostas aos restantes itens. Relativamente à escola utilizaram-se dois indicadores directos relativos ao rendimento escolar e ao insucesso escolar e dois indicadores que resultam do agrupamento de vários itens: ambiente escolar e envolvimento escolar. Analisando os 4 indicadores, verificamos que o ambiente escolar é percepcionado como positivo ($M = 3,03$; $dp = 0,58$) e o envolvimento escolar é elevado ($M = 2,98$; $dp = 0,63$). No que diz respeito ao rendimento escolar verifica-se que a média é de três ou menos negativas nas

classificações de final de período nas várias disciplinas ($M = 1,92$; $dp = 0,94$). As médias do insucesso escolar indicam que o número de reprovações é baixo ($M = 1,30$; $dp = 0,50$). No que respeita aos amigos utilizaram-se dois indicadores directos relativos à confiança nos amigos e à aceitação por parte dos amigos e um indicador que resulta do agrupamento de vários itens: comportamento transgressivo dos amigos. Analisando os 3 indicadores, concluímos que o comportamento transgressivo dos amigos é quase inexistente ($M = 1,42$; $dp = 0,37$). A confiança que os indivíduos depositam no grupo de pares apresenta-se elevada ($M = 2,80$; $dp = 1,06$), bem como o sentimento de aceitação neste mesmo grupo ($M = 3,64$; $dp = 0,72$). No que se refere à família utilizaram-se três indicadores directos relativos à supervisão parental, à imposição de regras e aos elogios dados pelos pais e um indicador que resulta do agrupamento de vários itens: suporte afectivo. A partir das médias dos indicadores, constatamos que os indivíduos da amostra possuem um bom suporte afectivo familiar ($M = 3,21$; $dp = 0,55$). Verificamos também que o nível de supervisão parental ($M = 3,70$; $dp = 1,08$) e imposição de regras ($M = 3,16$; $dp = 0,98$) é elevado. Verificamos ainda que os pais elogiam os filhos com frequência ($M = 3,61$; $dp = 0,73$). Relativamente aos comportamentos e crenças utilizaram-se dois indicadores que resultam do agrupamento de vários itens: comportamento transgressivo próprio e crenças. Ao analisarmos a médias dos indicadores, constatamos que as condutas transgressivas são pouco frequentes ($M = 1,17$; $dp = 0,42$) e as crenças não vão no sentido de apoiar a agressividade ($M = 1,76$; $dp = 0,60$). Comparámos os resultados das três dimensões da personalidade estudadas – neuroticismo, extroversão e psicoticismo - da nossa amostra, com a amostra espanhola do estudo de Seisdedos & Cordero (1995). Foram analisados separadamente os resultados de ambos os sexos. Através dos dados apresentados na TABELA 1, podemos concluir que, no sexo masculino, os níveis de neuroticismo ($t = -70,37$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -49,26$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa. Já os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 42,61$, $gl = 208$, $p < ,001$). No que diz respeito ao sexo feminino o mesmo se verifica. Os níveis de neuroticismo ($t = -64,69$, $gl = 208$, $p < ,001$) e extroversão ($t = -35,79$, $gl = 208$, $p < ,001$) são menores na amostra portuguesa e os níveis de psicoticismo são mais elevados na amostra portuguesa ($t = 49,39$, $gl = 208$, $p < ,001$), como representa a TABELA 2.

Estudos de comparação

Caracterizamos os alunos relativamente ao sexo e ano de escolaridade, tendo em conta os dois tipos de agressão: Exclusão e Agressão de gravidade média e Agressão grave. Constatamos que os rapazes ($M = 1,23$; $dp = 0,41$) apresentam valores mais elevados na Exclusão e Agressão de gravidade média quando comparados com as raparigas ($M = 1,15$; $dp = 0,26$), $t = 2,50$, $gl = 347,14$, $p = 0,013$. Da mesma forma, também para a Agressão grave são os rapazes ($M = 1,08$; $dp = 0,32$) que apresentam valores mais elevados que as raparigas ($M = 1,01$; $dp = 0,08$), $t = 3,24$, $gl = 233,53$, $p = 0,001$. Verificamos que existem diferenças entre os diferentes anos de escolaridade apenas relativamente à Exclusão e Agressão de gravidade média ($F = 3,63$ $gl = 4$, $p = 0,006$). Por ordem crescente os níveis de escolaridade apresentam-se da seguinte forma: 5º ano ($M = 1,12$; $dp = 0,26$), 6º ano ($M = 1,12$; $dp = 0,22$), 9º ano ($M = 1,28$; $dp = 0,30$), 8º ano ($M = 1,25$; $dp = 0,35$) e 7º ano ($M = 1,26$; $dp = 0,46$).

Estudos de relação

Apresentamos aqui a análise da associação entre a idade e os dois tipos de agressão, bem como entre os diferentes factores de risco e os dois tipos de agressão. Para realizar este estudo utilizámos coeficientes de correlação momento-produto de *Pearson*. Como já foi referido, os factores de risco estão relacionados com a Escola, os Amigos, a Família, os Comportamentos e Crenças e com a Personalidade. Apresentamos na TABELA 3 as correlações entre os diversos factores de risco e os dois tipos de agressão. É de salientar que embora existam correlações significativas essas relações são fracas (Cohen, 1988). Relativamente ao ambiente escolar, verificamos que apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -.192$, $p < .001$), bem como com a Agressão grave ($r = -.236$, $p < .001$), o que significa que os indivíduos que percebem o ambiente escolar como mau são os que apresentam níveis mais elevados dos dois tipos de agressão. No que se refere ao envolvimento escolar, verificamos que também apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -.121$, $p = .013$) e com a Agressão grave ($r = -.190$, $p < .001$), ou seja, aqueles que têm um menor envolvimento escolar apresentam níveis mais elevados dos dois tipos de agressão, sendo isto mais significativo para a Agressão grave. O baixo rendimento escolar apenas apresenta correlação positiva com a Agressão grave ($r = .124$, $p = .011$), o que indica que indivíduos com rendimento escolar negativo

recorrem mais a este tipo de agressão. No que se refere ao insucesso escolar não foram encontradas correlações significativas com os tipos de agressão analisados. No que se refere ao comportamento transgressivo dos amigos, verificamos que apresenta uma correlação positiva com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = .271, p < .001$) e com a Agressão grave ($r = .298, p < .001$), isto é, indivíduos cujo grupo de pares manifesta comportamentos transgressivos apresentam níveis mais elevados em ambos os tipos de agressão. No que respeita à confiança que depositam nos amigos e à aceitação por parte dos mesmos, não foram encontradas correlações com os tipos de agressão, indicando que estes factores não influenciam o comportamento agressivo dos indivíduos. No que diz respeito ao suporte afectivo familiar, verificamos que apresenta uma correlação negativa quer com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -.214, p < .001$) quer com a Agressão grave ($r = -.178, p < .001$), indicando que indivíduos que têm um fraco suporte afectivo por parte da sua família apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão. No que se refere ao indicador supervisão parental, verificamos igualmente que apresenta uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -.156, p = .001$) e com a Agressão grave ($r = -.242, p < .001$), apontando para o facto de que os indivíduos que são pouco, ou nada, supervisionados pelos pais apresentam níveis mais elevados em ambos os tipos de agressão. Não foram encontradas correlações entre a imposição de regras por parte dos pais e os dois tipos de agressão, indicando que a existência ou ausência de regras não influenciou significativamente na prática destes tipos de agressão. No que diz respeito à existência de elogios por parte dos pais, verificamos que apresenta também uma correlação negativa com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = -.092, p = .058$) e com a Agressão grave ($r = -.101, p = .039$), indicando que indivíduos que não recebem elogios dos seus pais apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão. Relativamente ao comportamento transgressivo, verificamos que apresenta uma correlação positiva com a Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = .274, p < .001$) e com a Agressão grave ($r = .222, p < .001$), ou seja, indivíduos que praticam condutas transgressivas apresentam níveis mais elevados nos dois tipos de agressão. Encontramos também uma correlação positiva entre Exclusão e Agressão de gravidade média ($r = .273, p < .001$) e crenças que suportam a agressividade, bem como entre Agressão grave ($r = .338, p < .001$) e essas mesmas crenças. Isto indica que indivíduos que acreditam que o medo é sinal de covardia, que a denúncia da agressão implica

fraqueza, que a agressividade atrai popularidade, que é preciso ameaçar para obter respeito e que é legítimo responder com agressividade perante uma injustiça e perante uma agressão, apresentam níveis mais elevados nos tipos de agressão analisados. Relativamente às dimensões da personalidade, verificamos que a extroversão apresenta uma correlação negativa com Agressão grave ($r = -.135$, $p = .006$), o que significa que os indivíduos impulsivos, com baixa tolerância à frustração, que apresentam comportamentos desafiadores e dificuldades de auto-controlo são os que apresentam níveis mais baixos agressão grave. No que se refere à dimensão psicoticismo, verificamos que também apresenta uma correlação negativa apenas com a Agressão grave ($r = -.115$, $p = .018$), isto é, os indivíduos que apresentam valores mais baixos de psicoticismo apresentam níveis mais elevados de agressão grave. No que se refere à dimensão de neuroticismo não foram encontradas correlações significativas com os tipos de agressão analisados.

Estudos de previsão

Foi efectuada uma análise de regressão, apresentada na TABELA 4, com a finalidade de averiguar quais os indicadores que eram melhores preditores para os dois tipos de agressão estudados: Exclusão e agressão de gravidade média e Agressão grave. Utilizámos o método *enter*, incluindo como preditores no modelo da regressão as variáveis que constituem as áreas em estudo: Escola, Família, Amigos, Comportamentos e Crenças e Personalidade. Quanto à Exclusão e Agressão de gravidade média os resultados obtidos através da análise de regressão levam-nos a um modelo que explica 18% da sua variância, $F(18) = 4,71$; $p < .001$; $R^2 = ,18$. Foram então retidas neste modelo as variáveis comportamento transgressivo dos amigos ($\beta = .15$; $t = 2.67$; $p = .008$), suporte afectivo familiar ($\beta = -.16$; $t = -2.57$; $p = .011$), comportamento transgressivo próprio ($\beta = .12$; $t = 2.20$; $p = .028$), crenças ($\beta = .16$; $t = 2.77$; $p = .006$) e extroversão ($\beta = -.39$; $t = -2.70$; $p = .007$). Sendo assim, o nível de gravidade de Exclusão e Agressão de gravidade média é determinado positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pelo comportamento transgressivo próprio, pelas crenças; e é influenciado negativamente pelo suporte afectivo familiar e pela dimensão extroversão. Foi também encontrado um modelo explicativo para a Agressão grave que explica 20% da sua variância, $F(18) = 5,52$; $p < .001$; $R^2 = ,20$. Foram então retidas neste modelo as variáveis comportamento transgressivo dos amigos ($\beta = .17$; $t =$

3.08; $p = .002$), aceitação por parte dos amigos ($\beta = .09$; $t = 1.95$; $p = .052$), supervisão parental ($\beta = -.13$; $t = -2.75$; $p = .006$), crenças ($\beta = .19$; $t = 3.36$; $p = .001$), extroversão ($\beta = -.35$; $t = -2.48$; $p = .013$). Isto significa que o nível de gravidade da Agressão grave é determinado positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pelo aceitação por parte dos amigos e pelas crenças; e é influenciado negativamente pela supervisão parental e pela dimensão extroversão.

Discussão

Uma primeira análise dos resultados mostra-nos que quase metade da amostra já cometeu algum, ou vários, actos agressivos para com os seus colegas. Apesar disto a nossa amostra apresenta níveis de agressão mais baixos que a amostra espanhola. Numa análise mais aprofundada, recorreremos ao estudo dos dois factores que classificam a gravidade da agressão: Exclusão e Agressão de gravidade média, na qual se incluem actos de agressão verbal e social; e Agressão grave, na qual estão incluídos actos de agressão verbal, social, física e sexual. Através desta análise constatamos que os actos de Agressão grave são praticados, de forma acentuada, mais frequentemente que os actos de Exclusão e Agressão de gravidade média. Isto significa que a agressão verbal e social é praticada por uma grande parte dos alunos, mas aqueles que recorrem à agressão de forma repetida fazem-no utilizando formas de agressão consideradas mais graves, como a agressão física e sexual. A análise da nossa amostra demonstrou também que os rapazes apresentam mais comportamentos agressivos que as raparigas, o que vai de encontro aos vários estudos já realizados (Grunbaum et al. 2004 in Orpinas & Horne, 2006, Olweus, 1998 in Piedra et al., 2006, Seixas, 2005, Pereira et al. 2004 e Carvalhosa et al. 2001), reforçando a ideia de que o sexo masculino possui uma maior tendência para recorrer a condutas agressivas. No que diz respeito à idade não foram encontradas diferenças no que se refere ao nível de agressão, não indo ao encontro de outros estudos (Carvalhosa et al., 2001) que demonstram que os agressores se encontram no grupo dos indivíduos mais velhos. Quanto ao ano de escolaridade, outros estudos (Carvalhosa et al. 2001) referem que os agressores estão entre os anos de escolaridade mais elevados, na nossa amostra verificou-se que apenas existem diferenças entre os cinco anos de escolaridade na Exclusão e Agressão de gravidade média, sendo que os anos de

escolaridade que apresentam níveis mais elevados deste tipo de agressão são o 7º ano e o 8º ano. Este resultado vai de encontro aos estudos de Cerezo & Esteban. (1996 *in* Ramirez, 2001), que referem que o 7º ano apresenta maior incidência de comportamentos deste tipo. Relativamente ao comportamento dos agressores verificamos que estes apresentam mais comportamentos transgressivos, o que vai apoiar as conclusões obtidas em outros estudos (Nansel et al., 2004; Nansel et al., 2001; Martins, 2005a; Matos et al, 2009; Kupersmidt & Coie, 1990). No que se refere ao sistema de crenças dos agressores verificamos que aponta no sentido da valorização da agressividade. Os nossos resultados vêm corroborar os resultados obtidos por outros investigadores. Os agressores sentem-se confiantes na utilização da agressão para atingir os seus objectivos e acreditam no sucesso desta estratégia (Perry et al., 1986), não demonstrando preocupação com possíveis punições (Orpinas & Horne, 2006; Neto, 2005) e acreditando que este tipo de comportamento é uma resposta comportamental justificável (Díaz-Aguado et al., 2004). Caso este tipo de comportamento seja premiado com o atingir dos objectivos, sem que isso acarrete qualquer penalidade para o agressor, a crença de que a agressividade é compensatória vai ser reforçada (Perry, Williard & Perry, 1990). Acreditam ainda que a conduta agressiva é necessária para atingir um status significativo no seu grupo de pares, ou seja, crêem que o seu comportamento lhes proporciona um elevado nível de popularidade entre os colegas (Orppinas e Horne, 2006). No que se refere às características da personalidade o nosso estudo vem contrariar estudos de outros autores que caracterizam os agressores como sendo impulsivos (Matos et al, 2009; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkkqvist, Österman & Kauklainen, 1996; Neto, 2005), como possuindo uma baixa tolerância à frustração (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996), como apresentando dificuldades de autocontrolo (Matos et al, 2009; Pellegrini et al., 1999) e presença de comportamentos desafiadores (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000). As famílias dos agressores proporcionam um fraco suporte afectivo para os mesmos. Não existe interesse por parte dos pais na vida escolar e social dos filhos. Não se esforçam para conhecer o grupo de amigos onde os filhos estão inseridos, nem se mostram capazes de suportar os problemas dos filhos e partilhar momentos de lazer com eles, indicando que existem fracos vínculos afectivos nestas famílias (Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Neto, 2005; Eslea & Rees, 2001). A fraqueza destes vínculos é também percebida pelo facto

de os pais dos agressores não elogiarem os seus filhos, fazendo com que estes apenas oiçam críticas por parte dos seus pais, levando ao reforço do sentimento de aceitação da agressividade (Olweus, 1991). Esta falta de interesse reflecte-se também na esfera escolar, já que estes pais não estabelecem contacto com a escola a fim de conhecer e monitorizar o percurso escolar dos filhos, não os ajudam com as tarefas escolares e não os incentivam a aplicarem-se nos estudos. Estas características parentais estão mais marcadamente presentes nos pais de indivíduos que praticam agressões graves. Os nossos resultados apontam ainda para a ausência de supervisão parental nas famílias dos agressores, consistente com outros estudos (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1991, Orpinas & Horne, 2006; Matos et al., 2009; Neto, 2005; Pellegrini et al. 1999), que indica que a permissividade dos pais provoca o aumento das condutas agressivas. À semelhança das características referidas anteriormente, também a permissividade parental é mais acentuada em famílias de agressores que praticam condutas agressivas graves. O grupo de pares dos agressores é constituído por indivíduos que apresentam comportamentos transgressivos, estando estes resultados em concordância com outros estudos (Orpinas e Horne, 2006; Nansel et al., 2001). Já o facto de os agressores não demonstrarem dificuldade em travar novas amizades e confiar nos seus amigos vem contrariar as conclusões de outros investigadores (Pellegrini, 1999; Matos et al., 2009; Salmivalli et al., 1996; Olweus, 1993; Kupersmith & Coie, 1990). A percepção que os agressores têm do ambiente escolar é negativa, o que vem corroborar outros estudos (Orpinas & horne, 2006; Piedra et al., 2006; Díaz-Aguado, 2005) que também concluíram que a percepção de que a escola possui um sistema disciplinar ineficaz, não punindo devidamente actos de natureza agressiva, vai aumentar os níveis de agressão. Os indivíduos vão apreender a ausência de castigo como reforço à continuação das condutas agressivas. Os agressores apresentam ainda um fraco envolvimento escolar, não participando nas actividades escolares nem atribuindo importância à escolaridade. Esta atitude verifica-se de forma mais acentuada nos indivíduos que praticam agressões graves. Analisamos também o rendimento escolar dos agressores e constatamos que é muito fraco apenas nos indivíduos exercem condutas agressivas graves, podendo resultar na obtenção de um feedback negativo por parte de professores e pares, o que por sua vez vai ainda influenciar negativamente o envolvimento escolar (Due, 1999; Forero et al., 1999). Contrariamente ao esperado, as taxas de insucesso escolar não são elevadas, ou seja, embora os agressores apresentem um elevado número de negativas o

número de reprovações não é elevado. Depois do estudo da influência dos factores de risco na agressividade, analisamos ainda os indicadores que melhor prevêm os dois tipos de agressão estudados. Verificamos que a Exclusão e Agressão de gravidade média é determinada positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pelo comportamento transgressivo próprio e pelas crenças que suportam a agressividade; e determinado negativamente pelo suporte afectivo familiar e pela dimensão extroversão da personalidade. Isto é, os níveis de gravidade da Exclusão e Agressão de gravidade média são tanto mais elevados quanto mais elevados forem os níveis de comportamento transgressivo próprio e dos amigos e quanto mais fortes forem as crenças que suportam a agressividade. Por sua vez, os níveis de gravidade da Exclusão e Agressão de gravidade média são tanto mais fracos quanto mais fracos forem os níveis de suporte familiar e os níveis da dimensão extroversão da personalidade. Quanto à Agressão grave, concluímos que a sua gravidade é influenciada positivamente pelo comportamento transgressivo dos amigos, pela aceitação por parte dos amigos e pelas crenças que suportam a agressividade; e é influenciado negativamente pela supervisão parental e pela dimensão extroversão. O que significa que os níveis de gravidade da Agressão grave são tanto mais elevados quanto mais elevados forem os níveis de comportamento transgressivo dos amigos, quanto mais elevada for a aceitação dos agressores por parte dos amigos e quanto mais fortes forem as crenças que apoiam a agressividade. Consideramos ainda que os níveis de gravidade da Agressão grave são tanto mais fracos quanto menor for a supervisão parental e quanto menores forem os níveis da dimensão extroversão da personalidade. É de salientar que embora os factores de risco relacionados com a escola tenham apresentado correlações significativas com o nível de agressão, não parecem desempenhar um papel importante na previsão dos comportamentos agressivos. Sublinhamos ainda o facto de os actos de Exclusão e Agressão de gravidade média serem influenciados, principalmente, por factores pessoais, enquanto os actos de Agressão grave são determinados maioritariamente por factores associados ao grupo de pares. Em ambos os casos existe a influência da esfera familiar, nas condutas de Exclusão e Agressão de gravidade média sob a forma de suporte afectivo e na Agressão grave sob a forma de supervisão.

Referências

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior Special Issue: Bullying in the schools*, 26, 49-56.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 1, 17-31.
- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 2, 165-174.
- Bauman, S., & Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 219-231.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 3, 315-329.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX): 523-537.
- Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology*, 8, 2, 86-93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2.ed. New York: Academic Press.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.

-
- Díaz-Aguado, M., Arias, R., & Seoane, G. (2004). *La violència entre iguals en la escola y en el ócio*. 1ª Éd., Madrid: Instituto de la Juventud.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 6, 419-429.
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78, 3, 326-333.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychological health among students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 319, 344-8.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Catwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 2, 141-156.
- Hazler, J., Miller, L., Carney, V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 2, 133-146.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 12, 1567-1577.
- Kupersmidt, J., & Coie, J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 5, 1350-1362.

-
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: an overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior Special Issue: Bullying in the schools*, 26, 1, 125-134.
- Martins, M. (2005a). Condutas agressivas na adolescência: factores de risco e protecção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 129-135.
- Martins, M. (2005b). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1, 93-115.
- 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.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychological adjustments. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158, 730-736.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth: prevalence and association with psychological adjustment. *National Institutes of Health*, 285, 16, 2094-2100.
- Neto, A. (2005). Bullying – aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81, 5, 164-172.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 7, 1171-1190.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, J., & Rubin, H., *The*

development and treatment of childhood aggression (411-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Orpinas, P., Basen-Engquist, K., Grunbaum, J., & Parcel, G. (1995). The co-morbidity of violence-related behaviors with health-risk behaviors in a population of high school students. *Journal of Adolescent Health, 16*, 3, 216-225.

Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. 1^a Ed, Washington: American Psychological Association.

Pellegrini, A, Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 2, 216-224.

Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology, 64* 1, 51-64.

Perry, D., Perry, L., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 3, 700-711.

Perry, D., Williard, J., & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 5, 1310-1325.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International, 25*, 2, 241-254.

Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *An Pediatr, 1*, 2, 101-4.

Ramirez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.

Roland, T., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 6, 446-462.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 10, 1268-1278.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1, 1-15.

Seixas, R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 97-110.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 7, 873-881.

Wal, M., Wit, C., & Hirasing, R. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.

Tabela 1 –Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo masculino

Dimensões	Seisdedos & Cordero (1995)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Neuroticismo	11,64	5,25	0,55	2,28	-70,37	208	0
Extroversão	12,04	4,04	5,06	2,05	-49,26	208	0
Psicoticismo	2,73	3,05	7,16	1,50	42,61	208	0

Tabela 2 –Médias e desvios padrões das dimensões da Personalidade obtidas por Seisdedos & Cordero (1995) e por Ponteira & Quintas (2009), para o sexo feminino

Dimensões	Seisdedos & Cordero (1995)		Ponteira & Quintas (2009)		t	gl	p
	M	dp	M	dp			
Neuroticismo	14,53	5,21	0,91	3,04	-64,69	208	0
Extroversão	11,37	4,41	5,78	2,26	-35,79	208	0
Psicoticismo	2,21	2,36	7,32	1,50	49,39	208	0

Tabela 3 – Correlação da Exclusão e agressão de gravidade média e da Agressão grave com os Factores de Risco

		Exclusão e Agressão de gravidade média		Agressão grave	
		r	p	r	p
Escola	Ambiente escolar positivo	-0,19	0	-0,24	0
	Envolvimento escolar	-0,12	0,013	-0,19	0
	Baixo rendimento escolar	0,09	<i>ns</i>	0,12	0,011
	Insucesso escolar	0,06	<i>ns</i>	-0,01	<i>ns</i>
Amigos	Comportamento transgressivo	0,27	0	0,30	0
	Confiança nos amigos	-0,02	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Aceitação por parte dos amigos	0,04	<i>ns</i>	0,07	<i>ns</i>
Família	Suporte afectivo familiar	-0,21	0	-0,18	0
	Supervisão parental	-0,16	0,001	-0,24	0
	Imposição de regras	0,01	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Elogios	-0,09	0,058	-0,10	0,039
Comportamentos e Crenças	Comportamento transgressivo	0,27	0	0,22	0
	Crenças que suportam a agressividade	0,27	0	0,34	0
Personalidade	Neuroticismo	0,02	<i>ns</i>	-0,06	<i>ns</i>
	Extroversão	-0,04	<i>ns</i>	-0,14	0,006
	Psicoticismo	0,02	<i>ns</i>	-0,12	0,018

Tabela 4 – Regressões da Exclusão e Agressão de gravidade média e da Agressão grave em função dos Factores de Risco

		Exclusão e Agressão de gravidade média			Agressão grave		
		β	t	p	β	t	p
Escola	Ambiente escolar positivo	-0,04	-0,65	<i>ns</i>	-0,06	-1,08	<i>ns</i>
	Envolvimento escolar	0,06	0,99	<i>ns</i>	-0,05	-0,83	<i>ns</i>
	Baixo rendimento escolar	0,01	0,09	<i>ns</i>	0,07	1,38	<i>ns</i>
	Insucesso escolar	0,04	0,68	<i>ns</i>	-0,06	-1,11	<i>ns</i>
Amigos	Comportamento transgressivo	0,15	2,68	0,008	0,17	3,08	0,002
	Confiança nos amigos	0,00	-0,03	<i>ns</i>	-0,04	-0,84	<i>ns</i>
	Aceitação por parte dos amigos	0,06	1,35	<i>ns</i>	0,09	1,95	0,052
Família	Suporte afectivo familiar	-0,17	-2,57	0,011	0,02	0,34	<i>ns</i>
	Supervisão parental	-0,04	-0,74	<i>ns</i>	-0,13	-2,75	0,006
	Imposição de regras	0,09	1,78	<i>ns</i>	0,00	-0,08	<i>ns</i>
	Elogios	0,05	0,85	<i>ns</i>	0,00	0,00	<i>ns</i>
Comportamentos e Crenças	Comportamento transgressivo	0,13	2,20	0,028	-0,02	-0,29	<i>ns</i>
	Crenças que suportam a agressividade	0,16	2,77	0,006	0,19	3,37	0,001
Personalidade	Neuroticismo	-0,10	-0,58	<i>ns</i>	0,01	0,07	<i>ns</i>
	Extroversão	-0,39	-2,70	0,007	-0,36	-2,49	0,013
	Psicoticismo	0,03	0,45	<i>ns</i>	-0,07	-1,09	<i>ns</i>