

INÊS FILIPA DE ALMEIDA FERREIRA

**“PROGRAMA DE PREVENÇÃO EM
TRANSGRESSIONALIDADES JUVENIS – À
VIOLÊNCIA DIZ NÃO”**

Orientador: Pedro Pechorro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

INÊS FILIPA DE ALMEIDA FERREIRA

**PROGRAMA DE PREVENÇÃO EM
TRANSGRESSIONALIDADES JUVENIS – À
VIOLÊNCIA DIZ NÃO**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Forense e de Exclusão Social do Curso de Mestrado em Psicologia Forense e de Exclusão Social, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Pedro Pechorro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

Epígrafe

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é
violento. Mas ninguém chama
violentas às margens que o
comprimem.*

(Brecht)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus Heróis de
sempre, aos meus queridos Pais e Tios

Agradecimentos

“A ignorância é a maldição de Deus, o conhecimento é a asa com que voamos para o céu” William Shakespeare.

O percurso foi longo, mas o apoio e a motivação que me proporcionaram foi o motor de força para o término de mais esta etapa.

Gostaria de agradecer em primeiro ao meu Orientador, Professor Doutor Pedro Pechorro por me ajudar e apoiar na realização do presente trabalho.

Gostaria também de agradecer à Professora e Mestre Maria Conceição Louro, pelo apoio e motivação ao longo do percurso de realização desta dissertação.

Não posso deixar de agradecer à minha Mentora, Professora Tânia Borja Manuel que sempre me apoiou e motivou ao longo de todo o percurso académico.

Aos meus Pais e Tios pelo apoio incondicional e compreensão.

Não poderia esquecer o agradecimento a Alzira Correia e David Roque pela compreensão, apoio e motivação, sem dúvida sem a vossa ajuda o percurso teria sido mais moroso.

Às minhas colegas de trabalho, Leila, Rita, Ana Catarina, Sofia e Lara, um muito obrigada pelo apoio, simpatia e colaboração tão úteis nos momentos mais difíceis.

Agradecer também a duas grandes amigas que me acompanharam durante toda esta jornada, que sempre acreditaram e me motivaram para fazer o melhor, Cátia Pinheiro e Ana Sofia Costa um muito obrigada.

Por fim agradecer a todos os que tornaram este processo possível. Um muito Obrigada a todos vocês !

Resumo

A presente investigação visa a elaboração de um programa de prevenção de transgressões juvenis, nomeadamente do fenómeno da violência juvenil e escolar. Para a elaboração do mesmo utilizou-se os métodos quantitativos e qualitativos com o objetivo de uma intervenção mais eficaz e direcionada. O programa desenvolvimento tem como população-alvo jovens da Escola Secundária da Ramada, em Odivelas, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos, tendo como principal objetivo a promoção de comportamentos não violentos bem como a promoção de competências pessoais e sociais necessárias para uma vida saudável e plena.

Palavras-Chave: Adolescência; Transgressionalidades; Violência; Violência escolar e juvenil; Prevenção

Abstract

This research aims to establish a program for the Prevention of juvenile transgression, in particular the phenomenon of youth and school violence. For the preparation of the same we used quantitative and qualitative methods at a more effective and targeted intervention methods. The development program is targeted at young people of the Ramada Secondary School in Odivelas, with aged thirteen to sixteen, having as main objective the promotion of non-violent behaviour and the promotion of personal and social skills necessary to healthy and fulfilling life.

Keywords: Adolescence; Transgression; Violence; School and Youth Violence; Prevention

Índice

- Introdução.....	11
-Parte A Fundamentação Teórica.....	13
1.1 – Adolescência.....	14
1.2 – Transgressão e suas teorias.....	28
1.3 – Transgressão Juvenil – Conceitos-Chave.....	33
1.4 – Violência e Agressão.....	51
1.5 – Atores Principais no Fenómeno da Violência.....	67
1.6 – Fatores de Risco e Proteção na Violência.....	72
1.6.1 – Família.....	75
1.6.2 – Individuais.....	79
1.6.3 – Escola e Pares.....	80
1.6.4 – Comunitários.....	84
1.7 – AutoEstima e Violência.....	85
1.8 – Desenvolvimento de Programas e Perspetivas Teóricas.....	89
1.9– Prevenção aplicada à Violência – Níveis e Estratégias.....	92
1.10 – Estratégias de Prevenção – Abordagens.....	94
- Parte B Legitimação.....	96
2.1 - Violência Escolar e Juvenil.....	97
2.2 – Prevenção em Contexto Escolar.....	103
2.3 – A importância de Estratégias de Coping.....	106

2.4 – Estratégias na base ao desenvolvimento do “Programa de Prevenção de Transgressionalidades Juvenis – à violência diz NÃO”	110
- Parte C Metodologia.....	115
3.1 – Metodologia.....	116
3.2 – Procedimentos.....	117
3.3 – Instrumentos.....	119
3.4 – Conclusão.....	120
- Parte D Cartografia do Programa.....	122
4.1 – Objetivos Gerais.....	123
4.1.1 – Objetivos Específicos.....	123
4.2 Indicadores.....	123
4.3 – População Alvo.....	123
4.4 – Equipa.....	123
4.5 – Instituições e Parcerias.....	124
4.6 – Duração e Calendarização.....	124
4.7 – Supervisão.....	125
4.8 – Avaliação Interna e Externa.....	125
- Considerações Finais.....	126
- Referências Bibliográficas.....	127
- Apêndices.....	I

Introdução

O presente estudo versa sobre uma das problemáticas que cada vez mais vem sendo abordada nos mais diversos contextos e através dos mais diversos meios, a violência juvenil e escolar.

Desse modo se observarmos os dias de hoje a violência é perspectivada enquanto um problema de saúde pública, nomeadamente no que concerne à adolescência, uma vez que as estatísticas cada vez mais indicam o aumento desta problemática nesta faixa etária (Neto, 2005). Olhando ao termo violência escolar podemos inferir que o mesmo corresponde a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos materiais, atos transgressivos, entre outros (Neto, 2005).

Os autores Klewin, Tillman e Weingart (2001) definem a violência escolar enquanto um fenómeno extenso, no qual se podem distinguir três grandes categorias, nomeadamente a ofensa física que é caracterizada por conflitos entre indivíduos, onde pelo menos um deles utilize força física ou instrumentos que visem causar dor; a segunda categoria assenta na agressão verbal e/ou psicológica, como insultos, ameaças ou mesmo humilhações. Por fim o *bullying* que pode ser visto enquanto uma variação específica de violência, podendo juntar ambas as categorias anteriores.

Segundo Neto (2005) a violência juvenil assume cada vez maior predominância na sociedade global, atendendo que a mesma é assim denominada por ser cometida por indivíduos com idades entre os 10 e os 21 anos. Para este autor indivíduos ou grupos onde o comportamento violento existe antes da puberdade tendem a posteriormente adotar atitudes cada vez mais agressivas podendo remeter para ações violentas graves durante a adolescência e persistência ou agravamento desses atos na fase adulta.

Atento à preocupação cada vez mais crescente, a presente investigação visou a elaboração de um programa de prevenção sobre o fenómeno supra citado, dirigido para a população-alvo, ou seja os jovens contemplando também outros vetores importantes, como a família e toda a comunidade em geral revestindo-se de técnicas dinâmicas sobre saberes científicos. Desse modo a presente dissertação encontra-se dividida em três partes que se interligam, nomeadamente a fundamentação teórica, onde se aborda a adolescência e a sua evolução; a transgressão e as teorias subjacentes à mesma; a transgressão juvenil na perspectiva da identificação dos conceitos principais; a transgressão juvenil; a violência e a agressão, explorando ambos os conceitos, as teorias mais aclamadas bem como a sua manifestação; os atores principais que compõem o fenómeno da violência, para que se possa compreender na totalidade esta problemática; fatores de risco e proteção, nomeadamente no contexto familiar, individual, escolar e de pares bem como comunitário; a autoestima e a sua relação com a violência; o desenvolvimento de programas e as perspectivas teóricas que se encontram associadas; prevenção aplicada no contexto da violência, nomeadamente os seus níveis e estratégias; e por fim as estratégias de prevenção através de abordagens e programas. Esta primeira componente permite ao leitor uma visão mais generalista e holista da dimensão e vetores do fenómeno e dos atores abordados.

A segunda parte corresponde à legitimação onde são abordados temas como a violência escolar e juvenil; a prevenção em contexto escolar; a importância das estratégias de *coping*; bem como estratégias de base ao desenvolvimento do “programa de prevenção de transgressionalidades juvenis – à violência diz não”, onde se aborda as dinâmicas selecionadas e a importância das mesmas. A terceira parte corresponde à metodologia e que inclui a metodologia utilizada, os procedimentos seguidos, os instrumentos utilizados para elaboração do programa e a conclusão.

Por fim a quarta parte corresponde à cartografia do programa, onde se apresentam os objetivos; os indicadores; a população alvo; a equipa designada; as instituições e parcerias já estabelecidas; a duração e calendarização do programa elaborado; a supervisão bem como a avaliação interna e externa. Por fim contemplam-se as considerações finais.

Em suma a presente dissertação visou a construção de um programa que conseguisse contemplar diversos vetores, bem como técnicas tendo em consideração não só a idiossincrasia do grupo-alvo e as suas características específicas mas também os estudos já realizados e implementados.

PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Adolescência

Quando se aborda o conceito de adolescência é importante referir que o mesmo abrange uma complexa e perplexa teia de estudos que referem que a definição deste período não tem sido consensual nem fixo ao longo do tempo, refletindo assim as mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade.

Assim para se compreender este conceito torna-se fulcral reavivar a história do mesmo. Desse modo e de forma sintética a palavra adolescência eflui da palavra em latim “adolescere”, que significa crescer para adulto (Silva, 2008). Segundo Ariès (1973, cit. Simões, 2007), este período esteve submerso na infância até cerca do século XVIII. O mesmo autor (1981, cit. Almeida, 2003) refere ainda que a limitação temporal existente na adolescência era um marco primitivo presente nas sociedades pré-industriais, uma vez que o género masculino ao atingir uma certa autonomia, transpunha para a idade adulta. Torna-se assim também importante mencionar que até cerca do século XX a adolescência não era vislumbrada enquanto um período de desenvolvimento, existindo apenas a infância e a idade adulta (Almeida & Miguel, 2010).

Segundo alguns investigadores a adolescência apenas passa a ser considerado um acontecimento importante após a I Guerra Mundial, nomeadamente na Europa (Claes, 1985). Já na perspetiva de Braconnier e Marcelli (2000) o conceito de adolescência apenas foi conhecido após a II Guerra Mundial, vindo Silva (2004) a afirmar que este período apenas passou a ser distinguido da idade adulta no século XX. Apesar da ausência de consenso quanto ao seu surgimento, existem dados que permitem constatar que já à alguns séculos este período era mencionado, uma vez que na Antiguidade, através de Aristóteles os adolescentes eram vislumbrados enquanto sujeitos impulsivos e apaixonados, demonstrando assim a existência de

características da adolescência (Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos & Oliveira, 2003).

Diversos investigadores no seguimento da discussão face ao surgimento da adolescência, referem que a mesma só passou a dispor do seu estatuto atual após a revolução industrial (Sêco, 1997) apresentando enquanto motivo para esta alteração de estatuto a mudança no conceito de família, que passou a assumir a categoria de família moderna, tendo como característica principal a sua constituição (Coslin, 2009). Este novo conceito analisa a família enquanto uma conceção que “fechar-se-á cada vez mais na vida privada para se concentrar nas tarefas educativas: assegurar a promoção social dos filhos e garantir a persistência do seu sistema de valores” (Claes, 1985, cit. Coslin, 2009, p.16).

Dessa forma quando falamos em adolescência é também importante mencionar que o primeiro estudo científico sobre a mesma emerge apenas em 1905, através Stanley Hall (Silva, 2004) que forneceu as primeiras respostas científicas das dúvidas sociais existentes sobre o tema (Debesse, 1965, cit. Silva, 2004), percecionando a adolescência enquanto um período essencial no desenvolvimento do ser humano (Sprinthal & Collins, 1994, cit. Almeida & Miguel, 2010). Se olharmos a adolescência enquanto um «*continuum*» é possível constatar que se transitou de uma fase em que a mesma não fazia parte do desenvolvimento, para um período em que passou a ser considerada enquanto uma etapa fundamental (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003).

O conceito de adolescência, assim como se conhece atualmente, é mais recente do que seria de esperar, nomeadamente no que concerne ao período do desenvolvimento assinalado por características específicas. Dessa forma se olharmos aos primeiros estudos sobre o conceito de adolescência é possível constatar que a mesma era concebida enquanto um período confuso e problemático, com a

necessidade presente de recapitulação da evolução da espécie humana que iria ser confrontada com as influências produzidas pela sociedade (Wall, 1975). Segundo Sprinthal e Collins (1994) é na adolescência que se experimenta novamente os estádios já anteriormente superados, embora se deva referir que esta experiência ocorre de forma mais intrincada.

Atualmente quando falamos em adolescência referimo-nos a uma fase de desenvolvimento que é composta por um período de tempo alargado, podendo iniciar aos onze/doze anos e prolongar-se até aos trinta anos de idade (Simões, 2007). Este último facto referenciado resulta de fatores sociais como o aumento da liberalização, da tolerância dos costumes e o reforço da dependência provocado pela economia nomeadamente o prolongamento dos estudos e do desemprego (Braconnier & Marcelli, 2000). Na sequência do referido anteriormente a alteração no meio familiar também sofreu influências do prolongamento da escolaridade, bem como da necessidade de se atingir um determinado nível de escolaridade para se poder entrar no mundo laboral o que dificulta a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho e consequentemente aumenta a sua dependência dos progenitores (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003), adiando dessa forma a sua independência financeira postergando o casamento e os filhos (Prazeres, 2002).

Assim torna-se claro a influência que as alterações que ocorrem na sociedade possuem no desenvolvimento do sujeito a vários níveis e a influência que as mesmas exercem sobre as mais distintas fases da vida. Como afirma Cabié (1999) a adolescência transpôs para um complemento da evolução da família bem como da sociedade. No entanto, e ao abordar um tema tão abrangente, torna-se fulcral também compreender que apesar da adolescência atualmente se estender por um período maior de tempo a sua duração não apresenta demarcações fixas, o que conduz à existência de muitas confusões teóricas e dessa forma à exacerbação da sua complexidade.

No que respeita ao momento que marca o início da adolescência existe maior consenso, uma vez que segundo alguns autores este é assinalado pelo início da puberdade que ocorre entre os dez e os treze anos (Braconnier & Marcelli, 2000). No entanto nos últimos cem anos esta questão tem sido alvo de modificações atento a uma antecipação das alterações (Velosos & Matos, 2008). No polo oposto Braconnier e Marcelli (2000) afirmam que o final da adolescência está associado ao início da vida profissional e conseqüente independência financeira. Uma das definições mais consensuais quanto à delimitação e divisão da adolescência é mencionada por Baumerind (1987; cit. Simões, 2007) que cogita a adolescência enquanto um período compreendido entre os dez e os vinte e cinco anos de idade, que pode ser esconjuntado em três fases distintas: a fase inicial da adolescência compreendida entre os dez e os quinze anos, a fase intermédia que se encontra entre os quinze e os dezoito anos e a fase final correspondente ao término do ensino secundário e fim da aquisição de um ou mais papéis específicos da idade adulta.

Desse modo a adolescência pode ser cogitada enquanto um período de transição no desenvolvimento da criança, onde se efetua a passagem entre a infância e a idade adulta (Morel, Boulanger, Hervé, & Tonnelet, 2001). Esta transição incorpora diferentes alterações aos mais diversos níveis, como biofisiológico, psicossocial, cognitivo (Fonseca, Miranda & Monteiro, 2003), familiar, emocional (Vilelas, 2009), bem como atitudes e decisões que vão incidir na construção da identidade do jovem (Marques, 2005; Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009). Moiosseff (1999) menciona que esta transição deve ser percecionada enquanto uma interrupção e não enquanto um rompimento com a situação anterior.

É ainda importante mencionar que quando nos referimos a questões como a identidade falamos de dúvidas como quem sou eu, o que é que é este corpo, uma imagem corporal distorcida, o não reconhecimento de si próprio, à recusa de crescer, ambivalência do

querer ser adulto mas não querer deixar de ser criança, relacionado com algum estatuto atribuído atualmente às crianças e também a questões de identificação, nomeadamente não sabe quem é nem quem quer ser, colocando aqui em ênfase a dificuldade de autonomização. É também nesta altura que surge o grupo de pares e a unificação que o mesmo pode trazer à vida do jovem que ainda está a construir o seu «eu», a sua identidade (Martins, 2005). Segundo Steinberg (2001) um dos conceitos sempre associado a este período reside na ideia de mudança que sempre esteve presente na abordagem à adolescência, isto também face ao facto de ser esse o significado da palavra adolescente em latim.

Ao falarmos de alterações biológicas falamos em modificações tanto no corpo do jovem como no seu comportamento (Braconnier & Marcelli, 2000). As alterações cognitivas impelem o pensamento fazendo com que o mesmo se torne mais eficiente e complexo. Se olharmos à teoria dos estádios desenvolvida por Piaget (1983; cit. Simões 2007), é possível constatar que durante o período da adolescência o jovem atinge o estágio das operações formais, o que lhe facilita a obtenção de operações mentais mais abstratas, lógicas, complexas e flexíveis. No entanto é importante denotar que apesar destas alterações cognitivas o cérebro apenas alcança a sua completa maturação por volta dos vinte anos de idade enfatizando assim o constante crescimento e mudança (Veloso & Matos, 2008).

Por outro lado quando se menciona as alterações emocionais é importante aludir que as mesmas influenciam a forma como o adolescente se percebe, ou seja, o seu auto-conceito e a sua independência (Simões, 2007; Steinberg, 2001). Segundo Strecht (2003, p.53) os primeiros anos de vida refletem a construção emocional do jovem representando dessa forma base “do futuro equilíbrio psicossocial”. Já para Sá (2002), é fundamental que o jovem seja capaz de compreender as suas emoções e de que forma poderá

regulá-las, uma vez que as mesmas irão valorizar a sua vida quer ao nível pessoal como social.

No que diz respeito às mudanças referidas, estão presentes a procura de identidade e a conquista da autonomia. Desse modo quando falamos em auto-conceito, referimo-nos à descrição que o sujeito faz das suas competências e identidade, formulando um conjunto de perceções sobre si (Assis et al., 2003) assim como um julgamento em relação a si mesmo (Gaspar, 2008). Por outro lado a procura de identidade é para diversos autores, uma das dimensões mais importantes da adolescência. No entanto também esta questão gera discussão e controvérsia entre os investigadores, nomeadamente quanto à duração da mesma. Bosna (1994) refere que este período consiste numa fase que permite o desenvolvimento total da identidade do jovem; por outro lado Zacarés (1997) vislumbra a identidade do sujeito enquanto um processo que se desenvolve durante toda a vida, embora reconheça que a adolescência tem um enfoque mais predominante neste processo (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003). Selosse (2001) definiu a identidade enquanto uma construção não estática da consciência que o individuo formula sobre si. Outro autor bastante relevante no conceito e definição da construção da identidade foi Erickson (1972; cit. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003), que afirmou que a mesma se relaciona de forma direta com a capacidade de se definir enquanto pessoa, a capacidade de definir os seus próprios valores bem como a diretriz que deseja atribuir à sua vida.

Erickson (1982, cit. Simões, 2007) menciona ainda que a procura da identidade pressupõe a interação com os outros de forma que permita ao jovem experienciar distintos papéis bem como a realização de uma avaliação do seu desempenho. No entanto é importante mencionar que a construção da identidade depende também de fatores intrapessoais e culturais (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003).

A construção da identidade integra ainda transformações ao nível individual e social assim como as expectativas face ao presente e ao futuro (Veloso & Matos, 2008). Outra questão fundamental passa pela família, escola, grupo de pares e comunidade que representam os principais contextos de socialização dos adolescentes e que exercem influência nesta fase, nomeadamente nesta conquista (Pereira & Matos, 2008), no entanto e apesar de assumirem importância é necessário que o jovem ganhe a sua independência dentro do grupo para que possa atingir uma identidade sua, madura e exclusiva (Simões, 2007).

Olhando à teoria do desenvolvimento psicossocial de Erickson (1963, cit. Moreira, 2005) é possível ainda compreender que existem diversos conflitos e que os mesmos ocorrem em determinadas etapas da vida do jovem permitindo dessa forma a conquista da identidade descrita, através do seguimento da sucessão de estádios (Moreira, 2005). Enquadrando no período que tem vindo a ser abordado o estágio correspondente à teoria de Erickson é enquadrado no conflito *Identidade vs. Confusão de Identidade*, que tem como objetivo primordial a superação positiva (Simões, 2007). Assim a construção de uma identidade positiva pressupõe que o adolescente assuma a continuidade temporal, reconhecendo as alterações que está a sofrer, demarcando-se da imagem interiorizada dos pais e comprometendo-se com as suas escolhas (Martins, 2005).

Também Márcia (1966, cit. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003) refere que existem duas dimensões muito importantes na formação da identidade, por um lado uma crise ou fase da exploração em que a mesma se dá, como por exemplo a tomada de decisão em relação aos valores a adotar; e por outro lado o compromisso que pressupõe que o jovem tenha efetuado uma escolha, ou seja uma decisão firme que lhe permitirá orientar o seu comportamento no futuro. A aquisição de uma identidade pessoal contribui para o processo de tomada de decisão que abrange os mais

diversos setores da vida, permitindo assim ao jovem ter autonomia, iniciativa e confiança nas suas decisões. Segundo Erickson (1963, cit. Simões, 2007) a ausência de resolução da identidade pode resultar em diversos problemas de comportamentos manifestados na adolescência (Simões, 2007).

Márcia (1966, cit. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003) menciona a existência de quatro estados distintos de identidade, nomeadamente o estado da execução caracterizado pelo facto do adolescente seguir os objetivos e ideais que os outros definem, não existindo assim uma crise; o estado da moratória no qual o jovem passa por uma crise pois ainda não tomou decisões diretas e reais; o estado da construção da identidade caracterizado pela tomada de decisões e compromisso para com as mesmas efetuada pelo adolescente e por fim o estado de difusão da identidade em que o jovem não está perante uma crise nem um compromisso, constituindo por isso uma fase inicial da procura de identidade ou mesmo o resultado de uma procura sem sucesso.

Se olharmos novamente à teoria desenvolvida por Erickson (1987, cit. Groppo, 2009) é possível constatar que também o autor utiliza o conceito de moratória, definindo-o como uma fase característica da adolescência na qual é permitido ao jovem experimentar diversos papéis sociais e comportamentos de forma a definir a sua identidade. Assim esta fase representa uma etapa caracterizada por experiências em que o jovem determina quais os papéis e ideologias com que mais se identifica, sendo que também através dessa mesma tentativa podem surgir comportamentos considerados antissociais ou negativos (Kelly, Loeber, Keenan, & DeLamatre, 1997), remetendo-nos para o facto de durante a fase da moratória a probabilidade de transgressão juvenil tender a aumentar, face ao seu cunho exploratório. Olhando a esta questão é importante referir que apesar de muitos dos comportamentos que são experienciados durante esta fase serem transitórios é necessário ter em

consideração que a fase da moratória faz parte do processo que contempla a construção da identidade e permite dessa forma adotar um determinado estilo de vida (Pereira & Matos, 2008).

De uma forma generalista a adolescência consiste numa fase de pesquisas e conquistas, não só pela procura da identidade mas também da autonomia. Esta última questão muitas vezes coloca os cuidadores no papel central. Para Braconnier e Marcelli (2000), no período da adolescência, os cuidadores são objeto de duas necessidades contraditórias, por um lado a separação e por outro a dependência. A separação emana de um sentimento de revolta e desilusão que pode provocar o afastamento dos jovens dos seus pais, conseqüentemente aproximando-os do grupo de pares, que vão assumir um papel importante na vida do adolescente. A desilusão está diretamente relacionada com o facto dos pais já não deterem poder na satisfação das necessidades do adolescente, sendo que conseqüentemente que o mesmo procure no exterior essa satisfação. No entanto apesar do afastamento dos cuidadores, continua presente a ligação afetiva bem como uma dependência em relação aos mesmos, embora muitas vezes o jovem tente esconder ou resistir a essa condição, podendo conduzir á origem de alguns conflitos vivenciados nesta fase bem como da adoção de algumas condutas, tais como os comportamentos de oposição (Simões, 2007). A resolução do conflito influencia de forma significativa a conquista da autonomia por parte do jovem. Ducret e Selosse (2001) na sua teoria reforçaram a relação existente entre a procura da autonomia e o comportamento do jovem ao mencionarem que a mesma está diretamente relacionada com a interiorização de normas e valores.

A adolescência é muitas vezes também descrita enquanto uma crise no que respeita aos valores, uma vez que pressupõe o distanciamento das figuras cuidadoras levando o jovem a reavaliar os valores e os comportamentos que lhe foram ensinados pela família, podendo estes depois serem reforçados ou não pelo grupo de pares,

onde dessa forma o jovem deverá incidir pela conformidade ou pelo desvio. Assim esta fase pode ser encarada como um período de reavaliação e construção de valores que irão guiar o comportamento do adolescente. Atendendo a todas estas questões neste período é possível constatar alterações ao nível do raciocínio moral do jovem caracterizado enquanto o responsável pela compreensão da moralidade e das regras, proporcionando assim ao mesmo situar o seu comportamento e o dos outros, principalmente no que respeita ao correto e incorreto (Born, 2005) e à conformidade com as normas sociais.

Durante o período da adolescência advem também mudanças sociais, por um lado o jovem passa a conseguir antecipar as respostas e comportamentos dos outros e por outro lado aprende a perceber as características pessoais, intenções e sentimentos através da análise do comportamento permitindo assim amplificar as suas relações sociais (Sprinthall & Colins, 1999, cit. Simões, 2007). Outras alterações notórias a este nível é o aumento da quantidade de tempo que o adolescente passa com o grupo de pares e o aparecimento de relações amorosas e sexuais (Steinberg, 2001).

Ainda durante esta fase emergem novas necessidades sociais, que irão influenciar o comportamento do adolescente, nomeadamente a aprovação do grupo de pares bem como a aquisição e manutenção de um determinado estatuto social. Outra inquirição que se deve ter em consideração quando abordamos as alterações sociais corresponde à importância da compreensão de que as mesmas não afetam apenas o jovem, estendendo-se aos vários contextos que o mesmo frequenta e às pessoas com as quais se relaciona. Neste sentido e atendendo à importância que o grupo de pares assume durante este período é importante mencionar algumas das funções que o grupo assume, nomeadamente a atribuição de um estatuto e identidade, a transmissão de um sistema de valores, o estabelecimento de relações recíprocas, a oportunidade de aprendizagem social, a promoção do sentimento de

segurança e de autoestima (Lutte, 1988, cit. Simões, 2007), a proteção, integração e valorização (Silva, 2004) bem como a experimentação de novos comportamentos permitindo dessa forma que o jovem repense e reformule algumas das suas atitudes e valores (Simões, 2007).

Para Danish, Fazio, Nellen e Owens (2002, cit. Calmeiro, 2008) as alterações sociais e aprendizagens que decorrem neste período da adolescência resumem-se à aquisição de competências, a regulação emocional, a luta pela autonomia e independência bem como o estabelecimento de relações duradouras. Apesar da fase da adolescência ter uma importância elevada no desenvolvimento do sujeito, não deve ser perspectivada enquanto uma etapa isolada, uma vez que mesmo sendo caracterizada por uma série de mudanças estas não provocam um corte total com os anos de vida que a antecedem (Calmeiro, 2008)

Assim o comportamento e as aprendizagens que subrepujam este período, são bastante importantes para perceber as condutas adotadas pelo adolescente e até mesmo pelo adulto, devendo por isso ser analisadas na compreensão da transgressão enquanto um «*continuum*». Ao olharmos à infância é possível constatar que determinados comportamentos adotados, na adolescência, seriam classificados enquanto transgressões como é o caso da violência, no entanto devido à idade dos atores são normalmente vislumbradas pelos adultos significativos com uma menor gravidade. Dessa forma é esperado que com o processo de socialização, sobretudo com a influência dos cuidadores e professores, esses comportamentos sejam controlados, facto que a não ser realizado pode conduzir à permanência de tais atos no reportório da criança/jovem e com a entrada na fase da adolescência serão classificados enquanto transgressão ou mesmo delinquência (Carbonneau, 2008). Assim torna-se fulcral que os núcleos mais próximos do jovem ajudem o mesmo a controlar o seu comportamento e a desenvolver estratégias alternativas de resolução de problemas.

Outra questão que deve ser tida em consideração quando se aborda o tema da adolescência diz respeito aos comportamentos de risco que tendem a ser adotados pelos adolescentes. Segundo Arnett (1992, cit. Feijó & Oliveira, 2000) a adolescência é considerada o período da vida em que os indivíduos praticam e assumem mais comportamentos de risco, principalmente no que se refere em termos das consequências que os mesmos podem ter para a saúde física e mental. Para Arnett (1992, cit. Feijó & Oliveira, 2000) dentro destes comportamentos os mais visíveis são conduzir sobre o efeito do álcool, o uso de drogas, as relações sexuais precoces e desprotegidas bem como atos transgressivos que se devem à necessidade exacerbada de procura de emoções fortes (Feijó & Oliveira, 2000).

Para Jessor (1992, cit. Feijó & Oliveira, 2000) o risco deve ser interpretado sobre uma perspetiva interacionista, fazendo a ligação entre o individuo e o contexto social em que está inserido, sendo o resultado a relação destes dois fatores com os fatores de risco e de proteção presentes na vida do adolescente, tentando assim verificar porque é que nem todos os adolescentes têm uma conduta de risco. Para este autor é importante também distinguir dois momentos na adolescência e na sua relação com o risco, nomeadamente quando o mesmo já se encontra presente tendo sido descoberto tardiamente, uma vez que nestes casos deve-se falar numa intervenção para lidar com a situação; e o caso em que existe a possibilidade de risco mas não efetivo, falando-se neste caso numa perspetiva preventiva, nomeadamente primária, para evitar a propagação do comportamento (Feijó & Oliveira, 2000).

Para ambos os autores o risco faz parte da adolescência e é visto como a procura de si mesmo por parte do jovem, dos valores que quer seguir, dos seus ideais e da sua construção. A transgressão que faz parte do ser humano, encontra-se mais exacerbada nesta faixa uma vez que existe aqui a procura do certo e do errado, o corte com os valores

dos adultos significativos, a procura de autonomia, da integração na sociedade e da independência (Feijó & Oliveira, 2000).

No seguimento desta mesma ideia Becker e Oliveira (2001) consideram comportamentos de risco a participação em atividades que possam comprometer a saúde física e psicológica do adolescente, podendo estes mesmos comportamentos iniciar pelo carácter exploratório do jovem, pela influência dos pares, que caso não sejam prematuramente assinalados poderão levar à solidificação desses comportamentos e conseqüentemente às alterações individuais, familiares e sociais (Feijó & Oliveira, 2000). É importante denotar no entanto que o risco faz parte da adolescência e que deve ser por isso encarado também como fase do crescimento e muitas vezes de superação, não implicando uma prevenção da proibição do risco mas sim da gestão do mesmo. É através do risco que o jovem absorve algumas realidades que permitem o crescimento e por isso é tão importante aprestar na prevenção para que chegado o período da adolescência possa tomar as suas decisões de forma conscienciosa (Feijó & Oliveira, 2000).

Em suma é importante referir que a adolescência é frequentemente caracterizada enquanto um período de instabilidade e desorganização, no entanto isso não é visível em todos os adolescentes, sendo ainda notório que muitos jovens vivenciam esta fase sem dificuldades significativas ao nível social, emocional e comportamental (Simões, 2007). Desse modo a transgressão surge muitas vezes apenas enquanto forma de lidar com esta turbulência, sendo que muitos problemas vividos na adolescência devem ser considerados apenas uma forma de exploração comum e necessária para que se dê o desenvolvimento do jovem, bem como um reflexo da ausência de harmonia entre o desenvolvimento biológico e social (Moffitt, 1993, cit. Simões, 2007).

1.2 – Transgressão e as suas teorias

Para que se possa obter uma melhor compreensão e contextualização do que é hoje em dia o conceito de transgressão, mostra-se fundamental uma breve revisão de algumas teorias desenvolvidas ao longo do tempo sobre a temática. Dessa forma e em primeiro plano é importante mencionar que entre os anos de 1920 e 1930, emerge a Ecologia Criminal, na Universidade de Chicago marcando o início da criminologia americana.

Numa fase embrionária, esta teoria, dedicou grande parte da sua atenção à problemática do «*ghetto*» abordando a cultura delincente, a sua transição bem como a taxa de criminalidade existente (Dias & Andrade, 1997). A escola de Chicago congrega a ocorrência de certos problemas sociais, como por exemplo a criminalidade juvenil e os «*gangues*» ao constructo de heterogeneidade moral (Teixeira, 2008).

Surge então a questão da subcultura delincente que simboliza um conceito importante e a ter em atenção, uma vez que o mesmo se assume enquanto base de várias teorias explicativas da transgressão e delinquência juvenil. Cohen (1955, cit. Dias & Amaral, 1997) considera que este conceito é uma resposta do grupo à desilusão que deriva da necessidade de preservação do estatuto social (Dias & Andrade, 1997), não sendo apenas rejeitados os valores da classe dominante, mas sim a sua permuta por outros que o grupo considere mais aliciantes e que incentivem a delinquência (Giddens, 2004).

Durkheim (1987, cit. Cusson, 2006) foi um autor bastante importante na purgação do conceito de crime e da sua conceção enquanto um fenómeno social normal em detrimento de algo patológico. O autor afirmou que o crime e o desvio devem ser vislumbrados enquanto fenómenos sociais necessários à evolução da sociedade, atendendo a que a transgressão promove a mudança através

da adaptação e manutenção de limites comportamentais. Um dos conceitos mais conhecidos do autor é a anomia que consiste na ausência de normas e de modelos presentes na sociedade, o que pode suscitar nos sujeitos um sentimento de ansiedade e desorientação (Giddens, 2004), podendo impelir muitas vezes à ausência de controlo dos seus desejos.

Esta desorientação anteriormente mencionada surge quando existe uma alteração na ordem social a que o sujeito está habituado no seu quotidiano podendo ser causada por exemplo, pela entrada numa nova fase de desenvolvimento como a adolescência (Cusson, 2006). Durkheim (1987, cit. Benavente, 2002) afirma ainda através da sua teoria da coesão social, que a ligação que o jovem desenvolve e solidifica com o seu grupo de pares favorece o conformismo com as normas vigentes e a identificação dada pelos outros, desenvolvendo assim o controlo externo e interno do comportamento.

Em 1939 Merton, revisa o conceito de anomia, cogitando o mesmo enquanto a tensão causada pela excessiva importância que a sociedade atribui ao sucesso (Simões, 2007). Atendendo ao conceito de anomia reformulado e à forma como o sujeito resolve este conflito, o autor identifica cinco grupos distintos de sujeitos: os conformistas, caracterizados enquanto sujeitos que aceitam os valores socialmente defendidos como as formas convencionais de os atingir, representando o grupo com maior expressão; os inovadores considerados sujeitos que apesar de aceitarem os valores da sociedade, adotam meios ilícitos para os atingir; os ritualistas caracterizados enquanto sujeitos que se conformam com os modelos socialmente aceites, fazendo-o de forma automática sem possuírem nenhum objetivo a longo prazo e por fim os rebeldes, sujeitos que rejeitam os valores e meios socialmente aprovados com intuito de substituí-los. Dessa forma podemos verificar que para Durkheim (1987, cit. Teixeira, 2008) a anomia e o comportamento desviante são constituídos e explicados assumindo por

base o indivíduo, enquanto para Merton (1939, cit. Teixeira, 2008) a explicação encontra-se na componente social.

Em 1960 Cloward e Ohlin aplicam a teoria de Merton ao contexto da delinquência juvenil, defendendo que a assimilação de determinados ideais sociais e comportamentos, por jovens de bairros carênciados, pode acarretar sentimentos de «*stress*», frustração e de injustiça por não disporem de meios legítimos para atingir o sucesso social, o que pode remeter o jovem para a delinquência, enquanto uma solução alternativa (Cusson, 2006). Estes autores distinguem assim três tipos de subculturas que podem emergir nesta ocasião como: subcultura do conflito e violência que consede satisfação das necessidades de afirmação, a subcultura criminal que consente ao sujeito obter bens que deseja e a subcultura de retirada que é caracterizada pela indagação da satisfação imediata (Born, 2005).

Outro autor que assumiu importância relativamente ao tema da transgressão juvenil foi Sutherland (1940, cit. Born, 2005) que pretendeu compreender o processo que leva o sujeito a enveredar pela delinquência. O autor considera assim que o comportamento delinquento advém associação diferencial, ou seja, da associação a pares que preservam e se orientam tendo por base determinadas normas consideradas transgressivas, com as quais o jovem se identifica e que homologa (Born, 2005; Giddens, 2004; Simões, 2007). A teoria de Sutherland (1939, cit. Martins & Gomes, 2011) foi mais tarde retomada por Akers (1979, cit. Martins & Gomes, 2011) que afirmou que os comportamentos desviantes ou transgressivos são apreendidos no grupo de pares, através do mecanismo da imitação e do reforço positivo.

Akers (1979, cit. Martins & Gomes, 2011) reformula a sua teoria mais tarde tendo por base quatro pilares: a associação diferencial, o reforço diferencial definição e imitação, não tendo de assumir estar ordem. A associação diferencial caracteriza-se pela apreensão do

comportamento desviante estar diretamente relacionada com os grupos de socialização básicos, tais como a família e o grupo de pares. Esta definição prende-se com as atitudes adotadas em relação a um dado comportamento que é considerado transgressivo e o significado que o mesmo assume para o jovem, o que está diretamente relacionado com o tipo de reforço que é exercido sobre esse ato. Por outro lado a imitação depende da influência que o modelo observado exerce, assim como das consequências dos atos, assumindo estes uma função determinante para a reprodução ou não dos comportamentos, ou seja quanto maior a consequência menor a tendência para a reprodução do ato. Por último o reforço diferencial baseia-se na análise das recompensas e sanções sentidas no passado e no presente, antevendo também determinado comportamento, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ocorrência (Dias & Andrade, 1997).

Becker (1973; cit. Giddens, 2004) vê a transgressão sob uma nova perspetiva, atendendo que defende o término da terminologia comportamento desviante sugerindo que se use a expressão enquanto comportamentos socialmente encarados como tal. Vai mais longe ao afirmar que o rótulo de desviante não depende necessariamente do comportamento adotado, mas sim da perceção que os restantes, ou seja, a comunidade têm desse comportamento, dependendo da sociedade em geral, uma vez que a mesma rotula os comportamentos com base nas normas atuais permitindo classifica-lo enquanto adequado ou desadequado (Teixeira, 2008).

Becker (1973; cit. Sá, 2001) menciona na sua teoria que se deve privilegiar a compreensão do que afasta a maioria dos sujeitos da transgressão e do desvio, em detrimento da procura do que leva a esse mesmo comportamento, uma vez que segundo o mesmo todos os seres humanos possuem tendências desviantes que são abolidas pelo compromisso assumido com as normas e instituições impostas numa determinada sociedade. Outra teoria que se deve ter em consideração é a da rotulagem, uma vez que a mesma afeta a imagem do individuo

perante os outros bem como perante si mesmo influenciando a sua identidade e auto-conceito. Foi precisamente na questão do rótulo que Lemert (1967, cit. Cusson, 2006) direcionou a sua teoria, mencionando a existência de um desvio primário e de um desvio secundário. O desvio primário equipara-se ao momento em que aparece uma dada transgressão sem que a mesma exerça influência sobre a identidade do indivíduo, embora o mesmo possa ser rotulado pelos restantes enquanto transgressor. Já o desvio secundário ocorre aquando a interiorização do indivíduo sobre um determinado rótulo negativo e que se passa a reconhecer enquanto desviante, podendo levar ao prosseguimento ou impulsão desse comportamento. Quando o indivíduo se identifica com o comportamento, aumenta exponencialmente a probabilidade de socialização com outros transgressores, formando-se destarte subculturas com normas específicas (Cusson, 2006; Giddens, 2004).

Dessa forma é importante referenciar que a estigmatização associada à teoria da etiquetagem, bem como a interiorização de uma imagem negativa pode impelir à ampliação da transgressão, sendo que em casos extremos pode mesmo capear à exclusão social. Tannenbaum (1938; cit. Cusson, 2006) defende que o comportamento transgressivo e delinquente no período da adolescência é regido pelo prazer, aventura, pelo jogo e procura de emoções, não tendo no entanto que possuir necessariamente uma componente patológica, sendo que esse é um atributo dado pelos adultos que estigmatizam não só o ato mas também o ator (Cusson, 2006).

A teoria do controlo social sustenta que é no processo de socialização que acontece a interiorização das normas e valores presentes numa determinada sociedade, tendo por isso um efeito de constrangimento do sujeito, limitando dessa forma o seu comportamento ao que é espectável (Giddens, 2004). Hirschi (1969, cit. Giddens, 2004) considera que o sujeito pondera o seu envolvimento em determinada atividade delinquente analisando os

riscos e as vantagens da mesma (Giddens, 2004; Veríssimo, 2001). Na continuação da sua teoria, Hirschi (1969, cit. Agra, 1998) refere que o controlo social e a conformidade estão interligados e por isso dependentes de quatro tipos de laços entre o sujeito, a sociedade e os comportamentos estipulados enquanto legais, nomeadamente: apego, compromisso, participação e crença, sendo que os mesmos se dilatam através do processo de socialização. A transgressão e delinquência podem, de uma forma generalista, ser originadas pela vinculação estabelecida ser considerada fraca, atendendo a que o ser humano possui uma tendência natural para o delito que é atenuada pela pressão social (Cusson, 2006).

Em suma torna-se importante refletir que a ideia de estudar a transgressão juvenil, interessando-se por um período alargado desde a infância até à adolescência assenta em duas premissas essenciais. A primeira corresponde ao interesse simbolizado no conhecimento das características idiossincráticas de cada sujeito e a forma como influencia o ato da transgressão. A segunda premissa assenta no reconhecimento da importância do desenvolvimento e dos processos adotados durante o mesmo na aquisição de condutas transgressivas. Dessa forma e atento a tudo o que caracteriza a adolescência o comportamento transgressivo dos jovens alicia cada vez mais a sociedade atento ao seu alcance (Le Blanc, Ouimet, & Szabo, 2008).

1.3 – Transgressão Juvenil – Conceitos Chave

O tema da transgressão juvenil tem vindo a ser cada vez mais investigado em todo o mundo, atento ao aumento da preocupação por parte da sociedade. Em Portugal, foi no final da década de 90 que se constatou um aumento da inquietude associada ao tema da transgressão juvenil (Santos, 2004). Ao falarmos em transgressão torna-se obrigatoriamente necessário mencionar conceitos como as normas, o desvio, crime, delinquência, controlo social, socialização e

risco e de uma forma geral descrever e contextualizar este tipo de comportamentos.

Fazendo primeiramente referência às normas torna-se fulcral compreender que as mesmas são essenciais no tema da transgressão juvenil, uma vez que para existir o comportamento transgressivo é indispensável a existência de regras e de um consenso social em relação às mesmas. Outro aspeto importante no conceito de norma é que apesar da sua importância, o mesmo não gera consenso. Cusson (2006) refere que as normas sociais correspondem a regras de conduta que são elaboradas pelas sociedades num dado momento, onde uma infração é suscetível de sanção. Assim as normas sociais impõem padrões comportamentais que a sociedade considera enquanto adequados, ou seja, permitem a modulação, classificação e previsão dos comportamentos adotados pelos sujeitos (Veríssimo, 2001). Dessa forma a transgressão refere-se aos comportamentos que se encontram fora dos padrões anteriormente mencionados. Torna-se assim imprescindível referenciar que na sociedade atual algumas das normas, princípios, objetivos e limites são pouco nítidos e objetivos, encontrando-se muitas vezes em constante mudança o que dificulta a definição de limites claros e também eles objetivos (Silva, 2004).

As referidas sanções exercem uma função de fortalecimento das normas sociais atento que evitam que a transgressão seja olvidada e que os sujeitos adotem uma atitude passiva e de indiferença em relação a este tipo de comportamento (Cusson, 2006). As normas sociais devem ser aceites pela sociedade bem como colocadas em prática por um determinado número de sujeitos, que seja considerado significativo numa determinada comunidade. No entanto torna-se importante referenciar que para que o sujeito adote determinada norma é necessário que a mesma detenha significado para o indivíduo e que o mesmo seja coincidente com os valores sociais existentes. A norma pode ser então encarada enquanto a aplicação de um valor ou um

conjunto de valores que induzem a uma regra socialmente aceite (Born, 2005).

Assim numa perspetiva idealista as normas seriam consensuais para toda a sociedade, situação que não se constata uma vez que estão presentes subculturas que se regem por valores e regras diferentes, sendo dessa forma criada uma multiplicidade de normas. Ao mencionar subculturas é importante referir que estamos a falar de sujeitos que adotam um modo característico de pensar, agir e comunicar que pode discrepar da sociedade comum e que foi apreendido e compartilhado por esse grupo particular de sujeitos (Selosse, 2001). Assim é compreensível que possam existir grupos que defendem e adotam normas que outros rejeitam.

Cialdini e Trost (1998) identificam três tipos distintos de normas, nomeadamente as normas descritivas, as normas prescritivas e as normas subjetivas. As normas descritivas mostram quais os comportamentos que são considerados adequados em determinadas situações que são avaliados a partir das respostas comportamentais da maioria da população em condições idênticas, ganhando as mesmas força quando o indivíduo está perante uma situação nova ou ambígua, acabando por adotar o comportamento dos outros. As normas prescritivas designam a forma como o sujeito se deve comportar, tendo por base a perceção do que os outros aceitam enquanto adequado ou desadequado, bem como as regras morais do grupo, ou seja falamos do critério da desejabilidade social. Por fim as normas subjetivas correspondem à forma como o sujeito percebe as expectativas dos outros em relação ao seu comportamento perante uma determinada situação (Cialdini & Trost, 1998).

Apesar da transgressão das normas poder acarretar consequências para o sujeito, a realidade é que ninguém consegue ao longo da sua vida, em todos os momentos cumprir todas as regras existentes, tal como, se torna muito difícil desrespeitar as mesmas na

sua totalidade (Giddens, 2004). Assim segundo Giddens (2004) é possível compreender que qualquer indivíduo a dado momento da sua vida possa transgredir uma norma social, bem como nas subculturas que são consideradas transgressivas, apesar das mesmas assumirem normas desviantes, existem normas convencionais (Born, 2005). Torna-se também ainda importante referenciar que existem na sociedade diferentes tipos de normas que são revestidas também elas por diferentes valores, o que pode originar que nem todos os incumprimentos tenham o mesmo significado, assumindo dessa forma que o desrespeitar de uma norma pode ser perspectivado como um mero desvio ou transgressão consoante a seriedade comportada pelo comportamento bem como do que seja estipulado como ilícito numa determinada comunidade e momento (Born, 2005).

Para Giddens (2004) o desvio deve ser conjecturado enquanto um comportamento que transfoge das normas aceites por um número considerado significativo de pessoas, ou seja, atitudes e comportamentos que não vão ao encontro com o modo de agir de determinado grupo ou sociedade, ou mesmo com as suas expectativas (Sampaio, 2010). Durkheim (1987, cit. Cusson, 2006) na sua teoria menciona que o desvio não deve ser percecionado como algo negativo, representando o mesmo uma componente essencial para o equilíbrio social, uma vez que permite o reforço das normas sociais e a fomentação da coesão (Cusson, 2006).

O comportamento desviante reporta-se a qualquer comportamento que posterguem as expectativas ou normas que são definidas pela sociedade (Simões, 2007), mesmo que estas não estejam especificadas na lei (Nunes, 2010), sendo considerado dessa forma um conceito abrangente. A transgressão enquadra-se também neste conceito podendo ser depreendida enquanto a infração de qualquer norma social, desde que esta seja reconhecida por um número significativo de pessoas, abrangendo os mais diversos tipos de comportamentos (Nunes, 2010).

Dessa forma torna-se importante ressaltar que existem diferenças entre os indivíduos que numa determinada situação empregam a transgressão e aqueles que passam a recorrer a um estilo de vida transgressivo fixo e constante (Moffitt, 1993, cit. Selosse, 2001). No primeiro caso é importante referenciar que ocorre principalmente na adolescência, embora também possa acontecer a qualquer sujeito seja qual for a fase do seu desenvolvimento. Outra característica de referenciar é que não é só o comportamento que pode ser classificado, uma vez que também o indivíduo pode ser apontado enquanto transgressor. Por desviante ou transgressor compreende-se o autor de um comportamento transgressivo, mas também aquele que é julgado como tal pela sociedade com base em componentes como o seu estatuto, sexo, idade, etnia, nível socioeconómico e cultural (Selosse, 2001). A rotulagem do sujeito ou do seu comportamento enquanto desviante é sempre originada pela reação social, sendo que este processo pode conduzir à exclusão de grupos, podendo levar à interiorização de uma identidade negativa, originando em alguns casos o aumento da transgressão e a sua prossecução ao longo da vida (Selosse, 2001).

O conceito de transgressão não deve ser compreendido como algo fixo, pois as normas variam conforme a época e o local, fazendo com que a classificação do comportamento enquanto transgressivo dependa essencialmente do contexto em que decorre, por exemplo o que há dez anos era considerado transgressivo, na sociedade atual é considerado comportamento normal. O conceito de crime insere-se na perspetiva jurídico-legal, ajustando-se ao comportamento que a lei criminal tipifica enquanto crime. Nessa perspetiva o comportamento considerado criminoso é agente de uma penalização legal (Dias & Andrade, 1997). Diretamente associado a estes conceitos surge também o termo delinquência. Do ponto de vista jurídico, a delinquência aproxima-se do conceito de crime, atento a que é

considerado delinquente o sujeito que praticou atos que são punidos por lei e a quem foi aplicada uma sanção (Negreiros, 2001).

No entanto ao falarmos em delinquência é importante compreender que a mesma corresponde à infração de uma norma jurídica por parte de jovem menor, enquanto a transgressão corresponde à infração de qualquer tipo de norma. Santos (2004) refere que os comportamentos tipificados pela lei enquanto crimes mais praticados pelos adolescentes dizem respeito a furtos simples e violência, nomeadamente ofensas corporais. Simões (2007) aborda a diferença entre a transgressão e a delinquência, mencionando que é importante ter em consideração que nem todos os jovens que a determinada fase adotam comportamentos desviantes se tornam delinquentes. Dessa forma e atendendo a tudo o que foi anteriormente mencionado podemos concluir que o comportamento delinquente pode ser considerado transgressivo mas o contrário não se verifica (Simões, 2007).

Dessa forma a transgressão juvenil enquadra-se na categoria dos comportamentos sociais, justificando a importância do processo de socialização do indivíduo e das suas aprendizagens para a compreensão desta temática (Carbonneau, 2008). Born (2005) define a socialização enquanto um processo que permite ao sujeito interiorizar e assimilar diferentes papéis sociais, valores e normas, concedendo assim ferramentas essenciais à adaptação social. É através deste processo que o indivíduo alcança e acentua as normas sociais que regem os seus comportamentos. Teixeira (2008) refere que este processo assume muita importância no período da infância e adolescência, no entanto atua ao longo de toda a vida, devendo por isso ser encarado enquanto um contínuo. Ao longo da vida, cada ser humano estabelece um diverso número de relações, no entanto apenas sofre influência das pessoas e grupos com os quais nos equiparamos, partilhamos os mesmos gostos, comportamentos e crenças (Simões, 2007).

Quando falamos no processo de socialização não podemos deixar de mencionar o controlo social, uma vez que o mesmo é essencial, pois é composto por um conjunto de intervenções psicossociais, que têm como incumbência a execução das normas, exercendo também função no controlo da transgressão e na asseveração à conformidade necessária à vida em sociedade (Selosse, 2001). Le Blanc (2008) cria a expressão constrangimento social para efetuar referência às pressões que impelem o sujeito para a conformidade, podendo provir da sociedade ou de pessoas que detenham soberania para tal. Dessa forma é possível depreender que os conceitos de controlo social e constrangimento social se reportam ao mesmo fenómeno.

Desse modo o constrangimento social pode ser qualificado através de duas tipologias distintas, por um lado a formal ou informal e por outro lado interno ou externo. Quando falamos em constrangimento formal referimo-nos às pressões exercidas por determinadas instituições que detém poder para aplicar algumas sanções com o objetivo de regular o comportamento do sujeito, tais como por exemplo o sistema judiciário/tribunal/policia. Por outro lado quando essas pressões surgem de pessoas com quem o sujeito estabelece relações próximas, como no caso da família ou do grupo de pares, falamos em constrangimento informal. Para Cusson (2006) a eficácia do controlo informal encontra-se diretamente relacionada com a integração num grupo, da desaprovação de uma qualquer transgressão bem como da reintegração do transgressor, para aular a aprendizagem de um comportamento normativo e evitamento da censura e exclusão. O controlo informal para que possa ser funcional, as normas e as relações estabelecidas no grupo tem de reunir três aspetos fundamentais como a continuidade, intimidade e intensidade (Cusson, 2006).

O constrangimento interno emerge da interiorização das normas defendidas e reforçadas pelos cuidadores, escola e sociedade. Já o constrangimento externo tem por base o comportamento de outras

pessoas que sejam estreitas ao indivíduo, ou seja, figuras significativas (Le Blanc, 2008). Assim o controlo ou constrangimento social é um recurso amplo revestido de diversas medidas, podendo as mesmas assumirem-se enquanto preventivas e repressivas; ações de carácter privado ou público; e por meios podendo os mesmos serem persuasivos e/ou dissuasores. No que respeita às medidas mencionadas a diferença mais visível assenta no carácter penal das intervenções, uma vez que este apenas se encontra nas medidas de tipo repressivas. No que respeita às ações, as privadas são as que se inserem no âmbito da educação e das pressões sociais para a conformidade, estando assim intimamente relacionadas com o controlo social informal, enquanto as ações públicas estão associadas a uma ação penal. Por fim os meios utilizados no controlo social, podem ser designados de persuasivos quando implicam uma ação moral e coerciva quando se encontram associados a uma medida repressiva (Cusson,2006).

Numa conceção sociológica, a transgressão na adolescência pode ser dissecada e explanada através de dois modelos: o já mencionado modelo do controlo social onde é defendido que o desvio surge da ausência conformidade com a autoridade e controlo que existe na sociedade; e o modelo da identidade de subcultura que aborda a transgressão enquanto uma resposta de demanda interna vivenciada pelo adolescente no processo de construção de identidade (Benavente, 2002). Para Dias e Andrade (1997) o conceito de subcultura delinquente assume relevância uma vez que se encontra enquanto alicerce de várias teorias explicativas da transgressão em termos generalistas e da transgressão juvenil em particular. Quando falamos em transgressão surgem outros conceitos associados nomeadamente os comportamentos de risco, as situações de risco e perigo. Segundo Simões (2007), o conceito de comportamento de risco corresponde a comportamentos encarados enquanto prejudiciais para a saúde, quer ao nível físico como psicológico do sujeito.

Para Trimpop (1994) o conceito de comportamento de risco deve ser abordado de forma generalista, mencionando que o mesmo deve ser encarado como qualquer comportamento consciente ou inconsciente que abarque a percepção do risco bem como a percepção de que o resultado é incerto, sendo que existem influências de diversos fatores como as preferências pessoais, experiências anteriores e interpretações individuais do risco que podem alterar essa mesma percepção.

Primeiramente é importante compreender que existem diversas explicações para a covariação entre os comportamentos de risco nomeadamente o fato de o comportamento do individuo influenciar os que o rodeiam e vice-versa; os comportamentos de risco representam manifestações de uma aptidão geral para a desviância; um determinado e muito específico grupo de fatores pode ser responsável por diversos comportamentos de risco (Ingra & Irwin, 1996); o fato de os comportamentos de risco se influenciar mutuamente (Simões, 2007); bem como que a ecologia social da vida do jovem favorece oportunidades para a aprendizagem de determinados conjuntos de comportamentos de risco que podem ocorrer em simultâneo; diferentes comportamentos de risco podem exercer as mesmas funções (Jessor, 1991) e a adoção de um estilo de vida delinvente e a procura de sensações enquanto traço de personalidade (Ketterlinus, Lamb & Nitz, 1994).

No que respeita ao perigo Teixeira (2008) no seu estudo efetua a distinção deste conceito do de situação de risco, mencionando que no primeiro existe uma ameaça concreta para o sujeito, enquanto no segundo existe apenas maior possibilidade de ocorrência de perigo quando em comparação com outras situações em que essa probabilidade quase não existe. Jessor (1991) acentua a importância de se diferenciar o conceito de risco do conceito de estar em risco. Para o autor o conceito de estar em risco apenas deve ser utilizado quando o jovem já adotou comportamentos de risco, aumentando dessa forma a

probabilidade de ter consequências que interfiram no seu desenvolvimento.

No que respeita à transgressão as teorias que a abordam, assumem essencialmente três direções: as teorias biológicas, psicológicas ou cognitivas e ambientais ou sociais. De uma forma simplista e generalista as teorias biológicas recorrem aos efeitos hormonais e predisposições genéticas enquanto recurso para explicar a transgressão; as teorias psicológicas abrangem na sua explicação fatores como as competências cognitivas, a noção do risco, o processo de tomada de decisão, nível da autoestima deficitário, instabilidade afectiva, imaturidade cognitiva bem como a procura de novas sensações; as teorias ambientais abordam a transgressão, e mais propriamente o comportamento de risco, tendo em consideração as normas sociais e as interações que o sujeito estabelece com as diversas dimensões da vida, nomeadamente família, grupo de pares e comunidade (Ingra & Irwin, 1996). Por fim a teoria biopsicossocial incorpora as três perspetivas mencionadas anteriormente, completando com a maturação biológica que induz as respostas cognitivas do jovem, o seu auto-conceito, a sua perceção social bem como os seus valores pessoais. Assim estes fatores através da mediação da perceção do risco e do grupo de pares ajudam a auspiciar a probabilidade de ocorrência de determinados comportamentos de risco (Ingra & Irwin, 1996).

Para se depreender melhor esta última teoria, é possível mencionar enquanto exemplo a teoria geral do sujeito auto-poiético (Da Agra, 1990), uma vez que a mesma considera a existência de três sistemas complexos que constituem e influenciam o individuo bem como o seu comportamento, sendo elas a personalidade, a ação e as significações. Estes três sistemas juntos amestram o sujeito auto-poiético que é também perspetivado enquanto um sistema complexo com capacidade de se auto-organizar, de se recriar, estando dessa forma em constante alteração (Da Agra, 1990).

Thomberry (1996) desenvolveu a teoria interacional onde a transgressão emerge devido à combinação de um contexto social que proporciona a aprendizagem deste tipo de comportamentos constatando um déficit na vinculação com a sociedade e as suas normas (Nunes, 2010). Assim e atendendo a tudo o que foi mencionado anteriormente a presente investigação, aborda a transgressão juvenil numa perspetiva integradora, atento a que se consideram vários fatores e abordagens com o intuito de uma visão integradora deste fenómeno.

Ensminger (1987, cit. Ketterlinus, Lamb, & Nitz, 1994) identifica quatro teorias gerais relacionadas com a transgressão e os comportamentos de risco, nomeadamente: a teoria do comportamento problema, a teoria do controlo social, a teoria da aprendizagem social e a teoria desenvolvimental, sendo no entanto notória uma maior popularidade pela primeira.

A teoria do comportamento problema foi desenvolvida por Jessor e Jessor (1977) contendo uma perspetiva psicossocial. O termo comportamento problema na perspetiva dos autores deve ser aplicado a qualquer comportamento inadequado ou indesejável que reprove de forma formal ou informal a autoridade (Moreira, 2005), englobando dessa forma comportamento violentos. Segundo a teoria os comportamentos problema emergem devido a uma tendência psicossocial para o desvio e para a transgressão (Simões, 2007).

A teoria do controlo social (já abordada anteriormente) defende que é através do processo de socialização que ocorre a apreensão das normas e valores vigentes, o que exerce uma espécie de coação no sujeito, limitando dessa forma o seu comportamento. A existência de omissões no processo de socialização, na obtenção de regras e de autocontrolo pode contribuir para que os sujeitos não conferirem importância às consequências danosas ao longo do tempo que podem provir de determinadas transgressões, de comportamentos de risco, o que justifica que estes ocorram repetidamente (Simões, 2007).

Bandura (1986, cit. Simões, 2007) desenvolveu a teoria da aprendizagem social onde menciona que a criança aprende através da observação do comportamento do outro e que o torna enquanto modelo, abrangendo nomeadamente as consequências do ato aprendido. Este facto pode explicar a dilatação da vulnerabilidade do sujeito quando exposto a grupos de pares que legitimam e incitam a transgressão, ou quando se desenvolve num ambiente onde os modelos disponíveis reforçam este tipo de comportamento. No entanto torna-se fundamental compreender que a aprendizagem não passa por um processo passivo, mas sim de um processo ativo onde o individuo tem a possibilidade de colocar o comportamento que observou em prática bem como o reforço do mesmo, podendo ocorrer de forma indireta.

Para Simões (2007) os reforços percecionados pelo individuo, ou a expectativa em relação a eles, determinam a motivação para a ação, ou seja quando um determinado comportamento é punido, tenderá a diminuir a sua probabilidade de ocorrência. Veríssimo (2001) analisa o processo de aprendizagem primeiramente pela observação, onde o individuo apreende e assimila o comportamento e as suas consequências, reprisando os mesmos quando a avaliação do custo-benefício é positiva; de seguida pela auto-eficácia, ou seja, pela crença do individuo nas suas próprias capacidades de realização e no resultado das suas ações. A teoria da aprendizagem social aborda a transgressão enquanto uma aprendizagem igual aos demais comportamentos, efetuada através de um processo de modelagem e reforço que é mediado por diversos fatores pessoais, como por exemplo as cognições, atitudes e crenças (Moreira, 2005).

A perspetiva desenvolvimental alude que para se assimilar o comportamento do adolescente torna-se necessário analisá-lo a dois níveis: macrogénese e microgénese. A macrogénese abrange o comportamento, abrangendo igualmente os diversos contextos da vida do jovem antes da ocorrência do comportamento em causa, tentando dessa forma identificar e compreender o que numa perspetiva

longitudinal desencadeou a passagem ao ato. Por outro lado a microgênese centra os acontecimentos mais próximo do momento da passagem ao ato (Born, 2005). Em suma este tipo de análise permite uma visão enquadrada da transgressão na trajetória do sujeito, conferindo-lhe outro significado.

Ainda no que respeita às teorias que permitem uma melhor inferência da transgressão juvenil, pode-se mencionar a teoria da regulação social e pessoal desenvolvida por Le Blanc (1997). Esta teoria refere que as interações são estabelecidas entre quatro componentes, sendo eles os laços que o adolescente estabelece com a sociedade e os seus atores; o constrangimento derivado das organizações sociais; o grau de aloctrismo e as oportunidades de contato com as influências pró-sociais. Algumas características, tais como, a idade, o género bem como o estatuto socioeconómico medeiam as interações anteriormente mencionadas (Le Blanc, 2008). Analisando cada uma das componentes da teoria pode-se referenciar que os laços sociais devem ser perspetivados de três formas: enquanto um vínculo que se estabelece com as pessoas; um investimento em atividades consideradas convencionais e o envolvimento nas instituições sociais. No que concerne aos vínculos que se estabelecem com as pessoas é importante referir que a vinculação à família assume um papel central, uma vez que influencia os restantes laços sociais. As atividades consideradas convencionais nas quais o jovem investe, ou deve investir englobam por exemplo as obrigações escolares. No que se relaciona com o envolvimento falamos da forma como o indivíduo se posiciona em relação a determinadas obrigações que estão associadas à educação, religião, desporto e cultura (Le Blanc, 2008).

Relativamente ao constrangimento formal ou informal, o mesmo já foi anteriormente abordado. No que concerne ao aloctrismo, o mesmo refere-se à habilidade e disponibilidade para se importar com os outros, o que coloca o jovem no polo oposto ao egocentrismo, funcionando como um fator que favorece a conformidade com as

normas sociais. No que respeita às influências pró-sociais a que o indivíduo é exposto bem como às oportunidades que existem para tal exposição, não se deve apenas considerar as características dos pares a que o jovem se associa mas também a outros fatores como o conteúdo dos programas televisivos a que assiste, à taxa de delinquência do contexto em que está inserido, o envolvimento em atividades não convencionais ou em atividades convencionais tais como as práticas desportivas e culturais. Esta teoria demonstra de uma forma clara que os laços sociais e vínculos que o jovem estabelece, a forma como reage perante o constrangimento, a existência de um grau elevado de alocentrismo e a predominância de oportunidade de contato com as influências sociais positivas diminuem a probabilidade de ocorrência da transgressão juvenil. Pelo oposto, o assegurar de ligações sociais instáveis, uma maior tendência para o egocentrismo, constrangimentos sociais defecitários bem como o contato com a transgressão aumentam a hipótese de ocorrência deste tipo de comportamentos (Le Blanc, 2008).

Na literatura é possível distinguir várias tipologias úteis para o tema da transgressão, embora seja importante denotar que alguns autores utilizam o termo delinquência, fazendo com que os dois conceitos surjam sobrepostos. Dessa forma torna-se importante ressaltar que a delinquência, numa perspetiva jurídica, refere-se aos indivíduos que praticam atos que são punidos por lei e a quem foi aplicada uma condenação (Negreiros, 2001); a transgressão por outro lado engloba infrações a todo o tipo de normas ou mesmo expectativas sociais (Negreiros, 2001).

Moffitt (1993, cit. Negreiros, 2001) refere duas tipologias de delinquência, a delinquência persistente e a delinquência limitada à adolescência. Tal como a designação atribuída indica a delinquência persistente é caracterizada pela continuidade ato transgressivo após o período da adolescência, no decorrer das quais pode sofrer algumas mutações levando ao agravamento do comportamento (Negreiros,

2001). Outra característica deste tipo de delinquência é o seu início precoce, ou seja ainda na fase na infância (Simões, 2007). Por outro lado a delinquência limitada à adolescência surge associada à delinquência regressiva, atento a que consiste num período transitório revestido de um significado exploratório, adaptativo, utilitário e instrumental (Negreiros, 2001).

No que respeita ao carácter utilitário referenciado referimo-nos a objetivos relacionados com ganhos materiais, prestígio, reconhecimento, adesão a um grupo (Born, 2005), à obtenção de alguma autonomia no que respeita aos adultos e a aceitação social por parte do grupo de pares (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Simões, 2007). Este tipo de delinquência caracteriza-se também pelo seu início após os onze ou doze anos de idade (Born, 2005). Moffitt (1993, cit. Negreiros, 2001) menciona ainda que a delinquência limitada à adolescência pode derivar do desfasamento entre a maturação biológica e social e da forma como o jovem tenta coordenar este conflito.

No que respeita ao desenvolvimento e evolução da transgressão, os autores Stouthamer-Loeber et al. (2001) mencionam a existência de três trajetórias distintas sendo elas a trajetória aberta, a trajetória coberta e a trajetória do conflito com a autoridade. Estas trajetórias desenvolvem-se tendo por base uma sequência previsível de comportamentos com uma severidade crescente (Negreiros, 2001). A trajetória do conflito com a autoridade é aquela que surge mais precocemente, geralmente antes dos doze anos, evoluindo do desafio à autoridade ou desobediência para o evitamento da figura de autoridade, podendo manifestar-se por fugas, vadiagem entre outras. O tipo de comportamentos presentes na trajetória coberta desenvolvem-se a partir dos comportamentos cobertos menores tais como furtos em lojas e mentiras, tendendo a evoluir para a destruição de propriedade podendo mesmo culminar na delinquência, inicialmente moderadamente grave, como fraude ou roubo de carteiras, evoluindo

para a delinquência grave. Esta trajetória pode emergir até aos quinze anos de idade. A trajetória aberta surge em último lugar e evolui através de agressões menores, envolvimento em lutas físicas e por fim formas graves de violência que provoquem sérios danos culminando o muitas vezes em morte (Stouthamer-Loeber et al., 2001). Através do mencionado anteriormente é importante referir que nem todos os indivíduos atingem os comportamentos mais graves, podendo estagnar num determinado momento de progressão da vida em que se encontram (Simões, 2007). Benavente (2002) e Laranjeira (2007) consideram que a relação entre a adolescência e a transgressão é um fator obrigatório no que respeita ao desenvolvimento ajustado de novas formas de socialização.

São também muitos os autores que percecionam a transgressão juvenil enquanto funcional, intencional, instrumental e direcionada para determinados objetivos normais no desenvolvimento do adolescente (Jessor, 1991), tais como por exemplo a procura da identidade e autonomia, procura de originalidade (Braconnier & Marcelli, 2000), autonomia em relação à família, aproximação e identificação com o grupo de pares (Ingra & Irwin, 1996), descoberta, vivência do risco, ganhar o respeito do grupo, avaliação das capacidades, necessidade de fazer opções (Pereira & Matos, 2008), forma de pelear com a ansiedade, insatisfação e antecipação do insucesso, afirmação da maturidade e da personalidade, recusa das normas e regras de autoridade como forma de marcar a passagem para uma idade adulta (Jessor, 1991), fonte de divertimento, de recompensas por parte dos outros e auto-recompensa (Trimpop, 1994), desejo de bens materiais, necessidade de excitação constante e de novas sensações, demonstrações de estatuto perante os outros, forma de derrotar o aborrecimento (Nunes, 2010), procura de uma forma alternativa de resolução de conflitos (Laranjeira, 2007) e a procura dos seus próprios limites (Simões, 2007).

Apesar de algumas normas poderem não ser totalmente claras para os adolescentes, este facto não significa que todos os jovens que recorrem à transgressão efetuam uma avaliação errada do seu comportamento, antes pelo contrário, muitos têm consciência dos riscos inerentes, no entanto atribuem mais importância às consequências a curto prazo que às consequências a longo prazo (Ingra & Irwin, 1996). Para Martins (2009) embora os adolescentes possam ter consciência das consequências que podem advir dos seus comportamentos, por vezes desenvolvem a crença de que não sofrerão as consequências. Arnett (1992, cit. Simões, 2007) refere que esta tendência é possível de comprovar através de alguns estudos que verificaram que os adolescentes avaliam de forma diferente a probabilidade de ocorrência de consequências derivadas dos comportamentos de risco em si e nos demais.

Brochu e Cousineau (2008) referem alguns exemplos de transgressões consideradas recorrentes na adolescência e que podem ter apenas uma função exploratória, sem originar consequências graves na maioria dos jovens, destacando o consumo de substâncias e atos delinquentes de pequena gravidade. No entanto é importante referenciar que para alguns adolescentes, estes comportamentos podem originar o início de uma verdadeira trajetória desviante, sendo que nesses casos a transgressão pode prejudicar o desenvolvimento do jovem, afetando muitas vezes a adoção de papéis sociais adequados, a auto-eficácia e a preparação para a fase adulta (Jessor, 1991 cit. Simões, 2007). Atendendo a tudo o que foi referenciado torna-se fulcral distinguir as transgressões que podem desempenhar uma função adaptativa daquelas que podem prejudicar o desenvolvimento do jovem.

Baumerind (1987, cit. Simões, 2007) menciona que a transgressão juvenil torna-se disfuncional quando contribui para o distanciamento da sociedade, para a não partilha de interesses com os demais que lhe são próximos, o afastamento de um papel social

adequado e o sentimento de incompreensão ou rejeição social. Mesmo quando se verifica que a transgressão sucedida é grave e persistente, e que pode originar sérias consequências, deve-se ter em mente a Regra Oito de «*Beijing*» que refere que se deve evitar a identificação e classificação do jovem enquanto delinquente, através da não divulgação de informações relativas à sua conduta (Santos, 2004).

O comportamento dos adolescentes deve ser interpretado sempre tendo em consideração as características do período de vida que atravessam, nomeadamente o número significativo de tentativas e erros associados à aprendizagem social e a todas as mudanças que conduzem a incertezas relativamente aos limites e consequências do seu comportamento (Braconnier & Marcelli, 2000). Além do comportamento transgressivo e do período de desenvolvimento do sujeito, é necessário indagar também a durabilidade do comportamento, a sua intensidade e os fatores causais mais salientes, permitindo compreender o significado que o comportamento assume para o indivíduo e as suas modelações (Negreiros, 2001).

No que corresponde à duração da transgressão juvenil, são diversos os autores que defendem que a probabilidade de ocorrência de transgressões diminui com o aumento da idade, nomeadamente à medida que o jovem se torna mais prudente, responsável e sério. Este facto aduz a que seja um comportamento considerado transitório (Cusson, 2006). Por fim no que se refere à duração da transgressão, quando o comportamento emerge em idade precoce, a tendência é que perdure ao longo do tempo (Negreiros, 2001).

Dentro do tema das transgressionalidades juvenis é importante mencionar que são vários os autores que consideram que o género do indivíduo também influencia a ocorrência deste tipo de atos, referenciando que estes comportamentos estão mais presentes no género masculino (Le Blanc, 2008; Negreiros, 2001; Simões, 2007). No entanto torna-se necessário analisar os dados de forma crítica,

referenciando mais do que diferenças quantitativas, mas também diferenças qualitativas uma vez que o comportamento e o tipo de transgressão diferem consoante o género. O género masculino recorre mais a furtos ou assaltos, lutas e vandalismo, enquanto o género feminino utiliza mais a mentira, as faltas à escola, fugas, consumos e comportamentos de prostituição (Simões, 2007). Outra diferença constatada refere-se à forma como a transgressão é percecionada consoante o género que a pratica, uma vez que a sociedade tolera mais este tipo de comportamentos nos rapazes (Veiga, 1996) tendo em consideração que a sociedade sempre imputou diferentes papéis sociais consoante o género aproximando dessa forma os rapazes do conceito de transgressão. Este facto leva a que as reações sociais à transgressão difiram consoante o género (Veiga, 1996).

1.4 – Violência e Agressão

Desde muito cedo que a agressividade entre os seres humanos tem sido abordada por disciplinas distintas como a biologia, a antropologia, a sociologia e a psicologia. Cada área do conhecimento concede a este tema uma perspetiva diferente, desenvolvendo hipóteses, algumas mais amplas, recorrendo por exemplo à utilização de fatores demográficos, culturais ou mesmo princípios evolucionistas; e outras mais específicas, ou seja apoiadas pelas modificações metabólicas que visam explicar as origens da agressividade (Tedeschi & Felson, 1994). Dessa forma a palavra Agressividade eflui do latim (*ad gradior*), significando movimento (*gradior*) para a frente (*ad*), ou seja, a procura metas, de não recuar (Zimerman, 2001).

É importante referir desde cedo que apesar de semelhantes, os termos agressão e violência não são o mesmo conceito. A agressão, conforme referido deriva do latim e significa intenção de agredir, para uma sucessão de condutas hostis e destrutivas (Ferreira, 1999). Para

Houaiss et al. a agressão pressupõe ainda um ataque à integridade física ou mesmo moral de outra pessoa, ou um ato de provocação (Houaiss, Villar & Franco, 2001).

Violência deriva do latim (*violentia*) e significa a qualidade de ser violento, ou seja atributo do que atua recorrendo à força ou ao forte impulso, utilizando a ação violenta, tirania ou opressão, ou mesmo qualquer força contra a vontade ou liberdade de um sujeito (Ferreira, 1999). Pode ainda manifestar constrangimento moral ou físico praticado sobre o indivíduo de forma a obrigá-lo a resignar-se à determinação de outrem (Ferreira, 1999). A agressão pode assim ser encarada enquanto um comportamento harmonizado absorvido como a aplicação física ou verbal em resposta a uma apreensão de ameaça (Kristensen et al., 2003). Já a violência é descrita enquanto um comportamento mal adaptado, caracterizado por uma agressão dirigida de forma errónea e com uma intensidade desadequada tanto no tempo como local onde ocorre (Kristensen et al., 2003).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório de 2002, a violência deve ser definida enquanto “o uso intencional de força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou que tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002). A referida definição faz a associação entre a intencionalidade e a prática do ato, independentemente do resultado, excluindo assim os incidentes considerados não intencionais. A inclusão na definição da palavra poder, além da expressão “uso da força física”, amplifica a natureza do ato violento, dilatando também o entendimento padronizado da violência de forma a serem considerados também os atos resultantes da existência de uma relação de poder, como por exemplo ameaças, intimidações, negligência, entre outros (Organização Mundial de Saúde, 2002).

Ainda no ano de 2002, a Organização Mundial de Saúde propõe uma tipologia de violência que pressupõe a subdivisão em três categorias, nomeadamente a violência autodirigida caracterizada pelo perpetrador e a vítima representarem o mesmo indivíduo e inclui a auto-mutilação; a segunda categoria é intitulada de violência coletiva tendo como principais características os conflitos armados, a utilização da mesma por parte de membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade e a sua determinação ser de carácter social, político ou económico; por fim a violência interpessoal caracterizada pela ocorrência entre sujeitos em contextos familiares e comunitários incluindo a violência juvenil, assaltos, crimes contra a propriedade, violência no local de trabalho, na escola e/ou outras instituições (Organização Mundial de Saúde, 2002, p.4-5). Na presente investigação será esta última tipologia de violência que será abordada.

A tipologia referida inclui ainda uma categorização em função da natureza da violência que necessita ser referida, podendo a mesma assumir-se através de forma física, sexual, psicológica bem como na forma de negligência ou privação, apesar das fronteiras entre os diferentes tipos de violência nem sempre serem claras (Organização Mundial de Saúde, 2002). A violência é considerado um fenómeno complexo, possuindo causas com base na interação de diversos fatores, como os biológicos, psicossociais, culturais, económicos e/ou políticos (Organização Mundial de Saúde, 2002).

Dessa forma a Organização Mundial de Saúde (2002) propõe a aplicação de um modelo ecológico, que explora a correlação entre componentes individuais e contextuais, considerando a violência enquanto resultado de vários níveis de influência sobre o comportamento. Ao falarmos nos diferentes níveis é importante referir que este modelo é constituído por quatro níveis interligados, nomeadamente o individual, relacional, comunitário e social. O primeiro nível intitulado de individual corresponde à identificação de fatores da história pessoal que influenciam a probabilidade do

indivíduo vir a tornar-se vítima ou perpetrador de violência. Neste nível são consideradas características biológicas e demográficas, como por exemplo idade, género, educação e vencimento; desordens de personalidade, consumo e/ou abuso de substâncias tóxicas bem como história prévia de comportamento agressivo e de experiência de abuso. O segundo nível intitula-se de relacional e tem como foco central as relações sociais próximas, nomeadamente as que são estabelecidas com a família, os pares e parceiros, analisando a forma como essas mesmas relações se influenciam no que respeita a vir a ser uma vítima ou um perpetrador de violência. Neste sentido Cairns (1988), Vitaro et al. (1997) e Coie (2004) referem que na adolescência estar próximo amigos que estimulam a violência contribui para o aumento do risco na incorrência em condutas violentas.

O terceiro nível, intitulado comunitário, corresponde à análise dos contextos comunitários onde as relações sociais ocorrem, nomeadamente escola, locais de trabalho, tipo de bairro onde se reside bem como contextos de convívio informal, procurando diferenciar as características dos referidos contextos que possam estar associados ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador de violência. O quarto e último nível é intitulado de social e procura identificar os fatores sociais mais amplos, nomeadamente disponibilidade de armas, normas culturais e sociais, políticas económicas, educacionais e sociais que contribuem para manter a desigualdade económica e social entre os grupos sociais, que criam um ambiente favorável ao encorajamento ou inibição da violência (Organização Mundial de Saúde, 2002).

Ainda no que respeita ao modelo referido é importante mencionar que o mesmo possui uma estreita relação entre os quatro níveis considerados, onde cada nível, os fatores são modificados ou reforçados por fatores de outros níveis. Dessa forma para que se possa fazer prevenção à violência mostra-se necessário atuar simultaneamente nos diferentes níveis (Organização Mundial de Saúde, 2002; Orpinas & Horne, 2006).

Em 1992, Pain refere que a violência é uma agressividade malvada e injusta, que se pode revestir de formas físicas e psicológicas. Fisher (1994) define a violência enquanto “o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica” (p.15) e Olweus (1999) considera-a enquanto um comportamento agressivo em que o indivíduo utiliza o seu corpo ou um objeto, para infligir dor ou desconforto sobre outro indivíduo.

Para Sebastião e colaboradores (1999) “a violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de rutura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coação é imperativa” (Sebastião et al., 1999, p. 123).

Dessa forma pode-se constatar que em conformidade com o anteriormente referido o comportamento agressivo é um elemento que abrange diversos atos, variando os mesmos, de acordo com as manifestações características da idade, austeridade e escolha da vítima e/ou adversário (Loeber & Hay, 1997). A violência na outra face é uma particularidade de certas formas de agressão que visa causar dano extremo (Anderson & Bushman, 2002) entre elementos de uma determinada espécie particular, os seres humanos.

Cerca dos anos quarenta, os etólogos, Konrad Lorenz e Tinbergen (1966, cit. Kristensen et al., 2003), fizeram alterações ao modelo biológico, aumentando a complexidade do mesmo, ao demonstrarem que os instintos traduziam as práticas comportamentais, aduzindo assim um comportamento genético. Através desta perspetiva, define-se instinto enquanto a resposta que é dada pelo organismo a certos estímulos, não pressupondo a existência de qualquer envolvimento cerebral, ficando dessa forma mais complexo à medida

que o sistema nervoso de uma espécie se torna também ele mais complexo (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackman, 2003).

Lorenz, em 1966 (cit. Kristensen et al., 2003) desenvolveu uma teoria onde simplificava as perspetivas precedentes, denominando-a de instinto da agressão, na qual consigna o comportamento agressivo como preservador de vida. De acordo com o autor, as pulsões agressivas aparecem como consequência da pressão da seleção intraespecífica, fazendo emergir o comportamento que é reprovável nas sociedades atuais.

No âmbito desta teoria surgiram algumas críticas à utilização do termo instinto no que respeita às influências biológicas no comportamento agressivo em seres humanos. Um exemplo atribuído relaciona-se com o instinto da agressão, descrito por Lorenz (1966, cit. Kristensen et al., 2003) não enquanto um princípio que tem como objetivo a destruição e a morte, mas sim como um contribuinte da proteção e natureza da vida. Entre todos os conflitos existentes entre espécies distintas, a função preservadora é evidentemente a agressão intraespecífica. Para Lorenz (1966, cit. Kristensen et al., 2003), as funções básicas do comportamento agressivo animal são reguladas pelos instintos de hierarquia, territorialidade e defesa, sendo que os mesmos atuam consoante a situação em que o animal se encontre, podendo mesmo em vez de atuarem serem reprimidos.

Dollard, Doob, Miller, Mower e Sears (1941, cit. Kristensen et al., 2003) desenvolveram o conceito de frustração definindo-o como um ato ou evento que impede o sujeito de atingir um objetivo, como por exemplo uma barreira física, social como leis ou regras, ou mesmo uma simples interrupção. A frustração modera a produção de energia agressiva que por sua vez, instiga o comportamento agressivo. No entanto a frustração não parece adstringir a ocorrência de atos agressivos, tendendo a aular distintos tipos de resposta, sendo a

agressividade uma dessas formas de instigação (Miller et al., 1941, cit. Kristensen et al., 2003).

A manifestação da agressividade é regulada por diversos fatores, entre os quais a posição hierárquica que é ocupada pela atuação à agressão. Assim a intensidade da resposta também varia consoante uma panóplia de fatores, entre os quais a força com que se tenta atingir determinado objetivo bem como a valorização atribuída a este e o grau de ingerência. Atendendo a tudo o que foi referido as reações agressivas e catárticas são auto-reforçadas, minimizando a energia negativa que é incitada pela frustração, diminuindo dessa forma a probabilidade do sujeito voltar a incorrer em comportamento agressivo contra alguém (Kristensen et al., 2003)

No entanto, estudos recentes têm vindo a demonstrar o contrário, referindo que reações catárticas tendem a aumentar ainda mais a agressividade (Tedeschi & Felson, 1994), sendo a conclusão demonstrada através do estudo em que expostos a mensagens pró-catárticas com possibilidade de manifestar fisicamente a raiva, verificou-se um aumento da probabilidade de desenvolvimento do comportamento agressivo, sendo esperado o oposto, ou seja que favorecesse o relaxamento e a recréscimo da raiva (Bushman, Baumeister & Stack, 1999). A questão do redirecionamento, designado enquanto a substituição do alvo a ser atacado em resposta a um estímulo, também foi tido em consideração, sendo que quanto maior forem as coincidências com a fonte de frustração, maior é a probabilidade de um sujeito ser vítima de comportamentos agressivos.

Bandura (1973), numa perspetiva diferente desenvolveu a teoria da aprendizagem social, onde a agressividade não aduz qualquer dependência de impulsos internos nem é açulada pela frustração. Bandura (1973, cit. Anderson & Bushman, 2002) refere ainda que a maior fonte de agressão reside no incentivo e nas recompensas que o ato oferece, onde o sujeito confrontado com a situação avalia os

potenciais benefícios e riscos em expressar o comportamento agressivo.

Posteriormente à avaliação, no caso de o indivíduo constatar que os benefícios são superiores optará pela agressão com intuito de assestar os seus objetivos. Bandura não estriba com a presença de um estímulo inato de agressão perante um estímulo repulsivo (Tedeschi & Felson, 1994), defendendo que os atos de violência excessiva não podem ser considerados enquanto naturais, necessitando por isso de ser aprendidos e treinados para que sejam executados. Outro fator importante de referenciar reside no facto de os mesmos atos serem apreendidos lentamente existindo a necessidade de modelos que os pratiquem, por exemplo família, sociedade ou ídolos, que realcem ações que são recompensadores ou suscetíveis de punição.

A agressividade pode também ser apreendida através da modelação, podendo efetuar-se através de quatro processos integrados, onde primeiramente o indivíduo deve estar atento às orientações que lhe são dadas, de seguida as observações devem ser codificadas de forma a serem armazenadas na memória, essas representações serão transformadas em padrões de reprodução de comportamento e são imprescindíveis incentivos adequados à atuação do que foi aprendido (Bandura & Cervone, 1983, cit. Anderson & Bushman, 2002).

Após a escolha do modelo a ser seguido, o sujeito é influenciado a aplicar determinados critérios, como a inteligência e o estatuto sendo verosímil que alguém que esteja numa posição supra à dele na hierarquia social, seja o modelo eleito. Bandura, Ross e Ross (1961) demonstraram a influência da modelação no comportamento agressivo da criança, uma vez que depois de apreendido o comportamento em causa, basta que exista uma condição adequada para que o mesmo se manifeste. Dessa forma o indivíduo passa a efetuar uma antecipação da recompensa ou punição resultante do ato, onde conforme o resultado efetuado nesta avaliação cognitiva, o comportamento agressivo será

expresso. De referenciar que a existência da punição não tem relação direta com o evitamento da continuação do comportamento agressivo. No final da década de 50, Bandura e Walters (1959, cit. Anderson & Bushman, 2002) realizaram um estudo onde constataram que a punição física da criança levava ao aumento do conflito bem como ao reforço do modelo agressivo, contrariando o que se esperava na altura.

Mais recentemente surgiram os modelos integrativos que se focam na diversidade dos fatores utilizados na definição da agressividade, onde vários autores procuram na década de 90, uma fórmula detalhada de forma a abranger toda a diversidade da agressividade. Dos modelos mais recentes na presente investigação optou-se por abordar os que maior destaque têm tido, nomeadamente o modelo do cognitivismo neo-associativista, o de processamento de informação social, o da interação social e o modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento (Anderson & Bushman, 2002).

No modelo cognitivista neo-associativista, pela época da Segunda Guerra Mundial, Miller et al. (1941, cit. Kristensen et al., 2003) referiram que uma tentativa devia ser elaborada com intuito de aperfeiçoar a hipótese fundamental da frustração-agressão. Em 1998, Berkowitz no âmbito do modelo identificado, definiu a frustração enquanto a não atribuição de uma gratificação esperada. O mesmo autor refere que as experiências menos positivas são valorizadas e dessa forma geram um sentimento negativo que desencadeia atitudes primárias como a fuga e confronto, arrostadas como redes de atribuições cognitivas, emocionais, fisiológicos e motores relacionados (Berkowitz, 1998). Este ponto de vista contextua a existência de uma associação entre os sinais que são manifestados numa dada situação desagradável e as consequências reais da situação atual (Anderson & Bushman, 2002).

Geen (1998) refere-se à perspetiva neo-associacionista enquanto um modelo que visa definir um potencial de agressividade através do

aproveitamento de outros conceitos, atribuindo uma causa através da definição do afeto negativo. Já no conceito de Berkowitz (1998), nem toda a frustração dirige à manifestação do comportamento agressivo, isto porque nem sempre a frustração apresenta uma perspectiva lesiva, subordinando-se indispensavelmente à experiência do indivíduo em determinada ocorrência.

Nesta perspectiva, podem ser executados dois sistemas de comportamento agressivo: a agressão reativa ou afetiva e a agressão instrumental ou proativa. Quando falamos em agressão reativa primeiramente pode-se mencionar que a mesma se define enquanto uma reação agressiva que é suscitada por estímulos negativos que estão dependentes da condição inata de interiorizar a origem do estímulo negativo ou outro alvo designado. Este tipo de agressão resulta de uma explosão emocional em que o nível de tensão é bastante elevado, ultrapassando a capacidade do sujeito para enfrentar o acontecimento de outra forma. Neste caso de agressão o sujeito expressará um menor nível de agressividade imediatamente após ter dado uma resposta agressiva, uma vez que o objetivo de agredir foi atingido, no entanto isso não será fator de exceção para que possa ser mais agressivo quando se depare com uma situação que estimule a agressão (Berkowitz, 1998). A raiva, nesta perspectiva funciona enquanto um estimulante da resposta violenta. O mesmo autor refere a existência de um sistema de cognições sistematizadas que determinam o estímulo negativo que é exercido sob o sujeito, que irá induzir uma dada intensidade, submetendo-se à qualidade do estímulo bem como à potencial reação agressiva (Berkowitz, 1993). Outros autores referem que a agressividade reativa surge no seguimento de uma provocação efetuada por algo ou por alguém, tendo comportamentos descritos enquanto impulsivos e defensivos (Dodge & Coie, 1987; Eisenberg & Fabes, 1992). Berkowitz explora ainda um segundo sistema de comportamento agressivo, a agressão proativa ou instrumental, que está diretamente relacionada com um comportamento apreendido com o

intuito de atingir a recompensa e evitar as punições, não sendo dessa forma considerado uma potencial reação. Ao contrário da agressão reativa a proativa tem por base o prazer e a estimulação do ego. Este sistema tem como base o sistema anteriormente mencionado, no entanto é o sistema de agressão reativa impulsiva, o que assume mais significado na compreensão da agressão humana (Tedesci & Felson, 1994).

Torna-se assim importante referir que diversos estudos efetuaram análise fatorial e diferencial concluindo que existem diferenças entre a agressividade reativa e proativa nomeadamente em adolescentes (Poulin & Boivin, 2000; Salmivalli & Nieminen, 2002). Dessa forma adolescentes com predominância na agressividade reativa tendem a ter uma maior tendência para problemas no contexto social, académico e emocional (Dodge et al., 1997; Poulin & Boivin, 2000; Schwartz et al., 1998; Waschbusch, Willoughby, & Pelham, 1998). No outro vértice e curiosamente, adolescentes com predominância na agressividade proativa tendem a ser mais propícios a atividades criminais bem como ao consumo de substâncias sendo que os mesmos se podem prolongar até à idade adulta (Pulkkinen, 1996; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000). Ainda nesse sentido é importante mencionar que estudos mais recentes revelam que a agressão proativa e reativa podem não ser mutuamente exclusivas, sendo que em alguns jovens emparelham as duas (Daniels & Bradley, 2011).

Dodge e Coie (1987) verificaram que os sistemas cognitivos que estão abarcados no comportamento violento também estão presentes nos mecanismos similares nomeadamente a agressão reativa e a agressão instrumental, pese embora a finalidade seja diferente. Bushman e Anderson (2001) partilham desta mesma perspetiva, referindo que a distinção deve residir na finalidade imediata e posterior do comportamento, defendendo que se deve deixar de falar tanto na dualidade dos sistemas e focar a formulação de novos

modelos teóricos, representando dessa forma uma segunda geração de paradigmas.

Inicialmente a perspectiva de Dodge (1987) foi desenvolvida tendo em consideração a capacidade de adaptação social em crianças tendo por base quatro processos mentais: a codificação dos sinais das situações, a representação e interpretação desses mesmos sinais, a procura mental de respostas à situação e por último a escolha de uma dessas mesmas respostas (Dodge & Coie, 1987). Mais tarde Dodge et al. (1987) desenvolveram um modelo com uma estruturação periódica, tentando dessa forma representar o processamento de informação em paralelo. Este modelo é ainda constituído por seis passos: primeiramente a codificação de sinais internos e externos, seguindo-se a interpretação e representação mental dos sinais, seleção de um objetivo, a construção ou acesso à resposta, bem decisão da resposta e realização do comportamento (Dodge & Coie, 1987).

Para se compreender melhor esta ligação é importante referenciar que a criança depreende um reflexo do seu comportamento no sexto estágio e o mesmo converge para a codificação do estímulo no início da sequência, concluindo o carácter cíclico do modelo (Geen, 1998). É através do tipo de sistematização existente entre o ambiente e o individuo, que se torna possível desenvolver uma tendência hostil, no qual o individuo tende a atribuir objetivos agressivos. Crick e Dodge (1994) através de diversas investigações conseguiram estabelecer uma correspondência alta entre este tipo de disposição e o comportamento agressivo em crianças e pré-adolescentes (Crick & Dodge, 1994). Dodge (1994) possui uma abordagem centrada nas perceções e atribuições do sujeito, enquanto Huesmann (1988) numa fase inicial consagrou um modelo direcionado para a aprendizagem através da observação, onde mais tarde apresentou um modelo agregado do processamento de informação para a agressão.

A Teoria de Huesmann (1988, cit. Huesmann, Moise, Podolski, & Eron, 1997) abrange o conceito de script mental, definido enquanto uma ação/visão que aconteceu num determinado momento e que sugere ao sujeito que se pode repetir, dando origem a estratégias de como o mesmo se deveria comportar e reagir a essa mesma duplicação de eventos, fazendo uma previsão dos resultados mais prováveis dos seus comportamentos. Assim as fantasias e expectativas relativamente à agressão encontram-se estreitamente relacionadas com a exibição de diversos tipos de comportamento agressivo em ambos os géneros. Ainda dentro do mesmo modelo é importante referir que as cognições referidas se desenvolvem na infância e que uma vez enraizadas, tornam-se resistentes à mudança (Huesmann, Moise, Podolski, & Eron, 1997).

O modelo unificado de Huesmann (1988, Huesmann, Moise, Podolski, & Eron, 1997), conforme mencionado, é constituído pelo processamento de informação social sendo que o mesmo é composto por quatro partes, onde a primeira corresponde à perceção de hostilidade frente a situações ambíguas como por exemplo crianças com características e agressividade mais patente são mais propensas a interpretações de atos ambíguos praticados por outros enquanto hostis, ainda que estes não o sejam. A segunda parte assenta na aquisição, manutenção e restauração de scripts e esquemas mentais alusivos ao comportamento social (Beck & Freeman, 1993). De referir que as primeiras experiências de aprendizagem que a criança efetua desempenham um papel fundamental na aquisição destes esquemas, que são compostos pela relação das diferenças biológicas e ambientais, que irão permitir a modulação tanto o mecanismo do processamento cognitivo, como do comportamento manifestado pelo sujeito. A terceira parte consiste na observação de determinados comportamentos assim como a obtenção do reforço aos mesmos. Por fim verifica-se a influência na manifestação de determinados comportamentos por parte da ativação dos esquemas mentais, da

memória para as ações que se observou mais recentemente bem como do estado emocional apresentado pelo sujeito. (Beck, 2000; Huesmann, 1998). A permanência de um determinado «*script*» estará dependente do resultado do seu uso, das consequências desejadas pelo sujeito, representando um fator que constitui a aprendizagem instrumental (Beck, 2000).

Tedeschi e Felson (1994), desenvolveram a teoria de interação social onde referenciavam a importância da compreensão do porque dos comportamentos agressivos adotados pelos sujeitos, aplicando um modelo de decisão onde o sujeito terá de determinar os meios alternativos para atingir o objetivo ou mais especificamente a um dos objetivos seguintes: controlo do comportamento dos outros, restauro da justiça assegurando e protegendo identidades. Na procura destes objetivos, o sujeito efetua as suas escolhas através das retribuições previstas, custos e resultados (Anderson & Bushman, 2002). Na perspetiva de Tedeschi e Felson (1994) a utilização de terminologia como agressão direciona a apreciação para componentes internas como os processos psicológicos e biológicos, com intuito de ignorar os intuídos sociais dos atores na utilização da coibição (Anderson & Bushman, 2002).

Conforme anteriormente mencionado, a agressividade pode ser definida enquanto a intenção de prejudicar, no entanto é importante referir que o conceito de intenção é bastante ambíguo, onde na presente investigação a intenção é vislumbrada no processo de tomada de decisões, sendo atribuído um valor associado à ação ou atitude escolhida. Obviamente existe um objetivo, ou consequência imediata, que consiste na submissão diretamente relacionado com o objetivo final, designado de motivo. Nesta perspetiva mesmo a agressão reativa pode possuir um fundamento racional implícito, como por exemplo a punição do provocador com o objetivo da redução de futuras provocações ou agressões (Anderson & Bushman, 2002).

É ainda importante referir o modelo geral da agressividade que tem por base as estruturas do conhecimento (Anderson & Bushman, 2002; Anderson & Dill, 2000; Bushman & Anderson, 2001) tornando-se numa das mais recentes tentativas de integração teórica no que respeita à agressividade humana. Este modelo determina a existência de estruturas de conhecimento para componentes como a perceção, interpretação, tomada de decisão e ação, ou seja comportamentos, que são definidos de forma específica em três subtipos de estruturas: esquemas perceptuais, esquemas pessoais e «*scripts*» comportamentais. As estruturas referidas, desenvolvem-se através da experiência do sujeito acabando dessa forma por condicionar a sua perceção nos mais diversos níveis, sendo de extrema importância referir que à medida que as mesmas vão sendo utilizadas, vão-se autonomizando, mantendo-se associadas a estados emocionais, sendo dessa forma direcionada a resposta comportamental do sujeito face ao ambiente ao qual se encontra exposto (Anderson & Bushman, 2002).

Anderson e Bushman (2002), no que respeita ao modelo referido anteriormente referem que o mesmo se encontra direcionado para o sujeito na ação/ situação, a qual pode ser chamada de um episódio, tendo como fundamentação um ciclo de interações sociais contínuas. Este tipo de afirmação encontra-se muito presente na psicologia social, nomeadamente na perspetiva apresentada por Higgins (1990), onde os padrões e o conhecimento social, ou crenças sociais, são percecionadas enquanto uma função do sujeito e da situação, representando fundamentos basilares do significado das situações, como por exemplo ações, eventos e/ou episódios, ao nível psicológico, exercendo dessa forma influência sobre as reacções (Anderson & Bushman, 2002).

Segundo Bushman e Anderson (2001) o modelo geral da agressão tem por base as estruturas de conhecimento podendo utilizar-se na compreensão de comportamentos agressivos que advenham de múltiplos motivos, proporcionando dessa forma uma ligação entre a

agressão instrumental e reativa (Bushman & Anderson, 2001). Neste modelo encontram-se presentes três aspetos fundamentais: «*inputs*» referentes ao sujeito, como por exemplo traços, sexo, crenças, atitudes, valores, scripts e objetivos; e ao contexto, como por exemplo os incentivos, provocação, frustração, desconforto ou dor, drogas, ou dicas agressivas; situação interna atual, como por exemplo a cognição, excitação e afeto e os resultados que são derivados dos processos de avaliação, podendo ser imediata ou automática bem como secundária ou controlada e a decisão. Este modelo possui ainda um caráter periódico que se destaca quando os resultados finais do processo de decisão têm função de «*inputs*» a um próximo episódio (Bushman & Anderson, 2001).

Ao olharmos a todas as teorias referidas é possível distinguir algumas características atendendo a que se por um lado os modelos recentes atribuem importância às consideradas causas próximas, os modelos clássicos atribuem maior importância a causas últimas. Outra diferença presente reside que as perspetivas clássicas (Bandura, 1973; Dollard et al., 1939; Lorenz, 1966) apresentam teorias abrangentes sobre o ser humano, enquanto os modelos mais recentes, como o cognitivismo, neo-associacionista, processamento de informação social, interacionismo social e o modelo geral da agressividade apresentam teorias mais detalhadas nomeadamente dos processos cognitivos, contemplados na agressividade humana.

Ainda dentro dos modelos mais recentes é evidente a falta de ponderação das causas últimas no termo agressividade ou comportamento agressivo. Olhando a esta questão uma das soluções podia passar pela utilização de uma abordagem biológica, tanto pelo poder explicativo presente na teoria evolucionista em definir as condicionantes ambientais ao longo da filogenia, quanto pela compreensão da neurobiologia humana presente no processo de desenvolvimento (Bandura, 1973; Dollard et al., 1939; Lorenz, 1966). Tanto a abordagem evolucionista como das neurociências aparecem

enquanto duas consistentes sustentações para as teorias psicológicas que sugerem o conhecimento, comportamento e compreensão (Bandura, 1973; Dollard et al., 1939; Lorenz, 1966).

Ainda dentro da questão da agressividade humana é importante referir que a mesma não tem origem na componente biológica, no entanto existe uma relação perceptual e motora que apela à manifestação do respetivo comportamento (Haller e Kruk, 2006). As experiências sociais decorridas ao longo do desenvolvimento neurológico são fatores determinantes da cognição que permite o processamento de informação. Estas mesmas experiências exercem influência sobre o sujeito, nomeadamente na interpretação das informações exteriores ou seja ambientais, vistas como potenciais ameaças, admitindo um comportamento de forma mais ou menos agressiva. Assim é possível concluir-se que a agressividade se expõe através do comportamento agressivo, enquanto resultado da neuroadaptação aos fatores psicossociais e ambientais, como consequência dos efeitos biológicos no desenvolvimento psicossocial (Grisso, 1996). No entanto é fulcral mencionar que a agressividade permite ao individuo proteger-se e manter-se vivo, sendo por isso habitual na sociedade animal bem como fundamental no que respeita à sobrevivência do individuo ou da espécie (Haller & Kruk, 2006).

1.5 – Atores principais no fenómeno da violência

Conforme referido anteriormente é perceptível que a violência tem assumido um poderoso papel enquanto processo de controlo social (Olweus, 1993). Assim no caso do agressor o mesmo tem vindo a ser analisado enquanto um indivíduo que procura o poder e a liderança junto do grupo de pares (Olweus, 1993). Por outro lado a vítima e a consequente vitimização pode ser considerada enquanto um processo coletivo, um fenómeno social onde a violência infligida pelos agressores é reforçada através da interação social entre os membros do grupo (Lisboa, 2005).

Dessa forma torna-se indiscutível que por ser considerado um fenómeno social, o mesmo abrange diversos atores. De seguida iremos abordar sinteticamente quais as características mais predominantes nos atores principais deste fenómeno, bem como a sua relação com a violência. Uma das figuras centrais no fenómeno da violência é o agressor. Quando nos referimos a agressores juvenis falamos de jovens que agem de forma agressiva contra colegas que na sua perspetiva são mais fracos, tendo como objetivo magoar e prejudicar o outro, sem que para isso tenha existido necessariamente uma provocação por parte da vítima (Berger, 2007). Frequentemente o agressor percebe a sua agressividade como uma qualidade, tendo opiniões positivas sobre si mesmo, sendo também geralmente bem aceite pelos outros, no entanto esta aceitação pode dever-se a admiração mas também a medo. Outra característica presente na maioria dos agressores juvenis remete para o prazer e satisfação em controlar, dominar e causar danos nos outros (Lopes, 2005).

Diversos estudos têm ido no sentido do referido anteriormente, nomeadamente efetuam referências a que os agressores são fisicamente mais fortes, reagem com maior agressividade, têm uma postura provocadora, por vezes manifestam pouca empatia com os demais mostrando-se satisfeitos com o sofrimento que provocam. Apresentam tendência ao egocentrismo, hedonismo, com uma autoestima defensiva elevada. Muitas vezes mantêm uma relação hostil com a escola e dentro do seu grupo são populares (Castro, 2002).

Atento a todas estas características, estes atores apresentam uma tendência maior para a adoção de comportamentos de risco. Outra característica importante de ser mencionada refere-se à possibilidade de consolidação do papel enquanto agressor ao longo da vida, uma vez que a adolescência é um período de mudança e consequentemente de consolidação de identidades e condutas. Contudo também é possível que o jovem agressor desenvolva sentimentos de culpa e vergonha pelos atos inadequados, podendo conduzir em casos extremos a

atitudes de isolamento e mesmo de exclusão social (Cantini, 2004). Rolim (2008) refere que a agressão escolar é aplicada e perpetuada, atento à visão que o agressor possui face às vítimas, nomeadamente pela ausência de defesa eficaz das agressões impelindo na solidificação das posições da hierarquia do grupo a que pertencem bem como ao aumento da popularidade do agressor junto dos colegas que efetuam reforços positivos.

Outro papel fundamental de ser mencionado quando falamos em violência escolar corresponde à vítima. Quando nos referimos ao jovem vítima de violência escolar reportamo-nos ao jovem que é repetidamente exposto a atos agressivos por parte de outros jovens que têm a intenção de magoá-lo, estando geralmente associado diferença de força, tanto real como percebida (Berger, 2007). As vítimas que sofrem de violência continuada são caracterizadas enquanto possuidoras de um comportamento social inibido, passivo ou mesmo submisso. Estes adolescentes tendem a apresentar sentimentos de vulnerabilidade, medo ou vergonha intensos, sendo a autoestima diretamente influenciada, com tendência a enfraquecer, avultando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz & Zawadski, 2007). Em diversas situações as reações que apresentam são pouco assertivas, com tendência para o choro ou abandono da situação. Além de baixa autoestima tendem a apresentar baixa autoconfiança e uma autoimagem negativa (Castro, 2002). Outra característica muito presente em jovens vítimas de violência escolar está relacionada com a componente física e mental, apresentando os mesmos maiores probabilidades de sofrer de dores de cabeça, dores abdominais, insónias e enurese noturna (Rolim, 2008).

Egan e Perry (1998) têm procurado esclarecer os mecanismos e fatores de risco que podem predispor à vitimização, no sentido de compreender se esta condição é uma causa ou uma consequência do isolamento social, da insegurança, vulnerabilidade e restantes características já anteriormente referidas, concluindo que o sentido

causal destas relações não é totalmente clara. No entanto a investigação evidencia que pode emergir um círculo vicioso uma vez que uma baixa autoestima, problemas de saúde e insegurança parecem incidir para uma vitimização continuada e aquando presentes, parecem predispor à vitimação, sendo quase sempre agravadas por essa mesma condição (Egan & Perry, 1998).

Outro papel bastante marcante na questão da violência escolar reside em jovens que são, vítimas mas também agressores, ou seja são considerados vítimas/agressores. Segundo diversos estudos estes jovens apresentam uma combinação entre baixa autoestima, atitudes agressivas bem como provocativas, sendo que em alguns casos é possível constatar alterações no funcionamento psicológico. Podem apresentar características depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas tentando dessa forma humilhar os colegas na tentativa de encobrir aquelas que consideram ser as suas limitações (Lopes, 2005). As vítimas/agressores apresentam uma maior probabilidade de possuírem problemas de comportamento externalizado sendo em grande parte maltratadas pelos colegas. Dessa forma tendem a experienciar dificuldades com o comportamento impulsivo e reatividade emocional. Este grupo representa o maior número de problemas de conduta na escola, com o grupo de pares, sintomas psicossomáticos e psicológicos bem como uma maior persistência no envolvimento em comportamentos agressivos (Liang, Flisher & Lombard, 2007). Para alguns autores o comportamento agressivo destes jovens remete para um estado de escassez em modular a raiva e a irritabilidade sendo dessa forma maior do que a capacidade de utilização de estratégias sociais positivas com um objetivo orientado (Robin et al., 2005). Outra característica representa o risco aumentado destes jovens para diversos comportamentos nomeadamente antissociais e violência, quando comparados com jovens não envolvidos em violência escolar (Liang et al., 2007).

Para alguns autores é importante distinguir no que responde aos diferentes atores do fenómeno da violência escolar o comportamento agressivo proativo e reativo. Dessa forma e tendo em consideração o que já foi referido anteriormente sobre este tipo de agressão, o comportamento agressivo proativo envolve tentativas de influenciar o outro com recurso à utilização de meios represivos numa situação que não foi provocada (Gini & Pozzoli, 2006). Este é ainda considerado um comportamento voluntário, determinado e instigado através reforços externos (Lisboa, 2005). Representa na grande maioria o tipo de agressão mais utilizada por aqueles que são considerados típicos agressores. No outro polo o comportamento agressivo reativo corresponde a um ato impulsivo em resposta a uma provocação ou ameaça (Gini & Pozzoli, 2006), consistindo numa resposta defensiva de raiva (Lisboa, 2005). Este é o tipo de agressão maioritariamente utilizada pelas vítimas/agressores (Lisboa, 2005).

Outro papel presente na questão da violência escolar reside nas testemunhas. Estes são atores que apesar de saberem o que se passa entre o grupo de pares não se quer envolver. Este geralmente é um grupo que apresenta uma percentagem de alunos superiores aos dos restantes atores (Salmivalli et al., 1996). Segundo Berger (2007) a maioria dos alunos não se envolve diretamente em comportamentos de violência escolar, não denunciando muitas vezes esse tipo de atos, com receio de ser a próxima vítima, por não saber como agir e por não acreditar nas medidas adotadas pela escola. Uma grande maioria das testemunhas sente empatia pelas vítimas, tendendo a não culpar as mesmas pelo sucedido, na maioria condena o comportamento dos agressores e deseja uma intervenção eficaz e rápida (Lopes, 2005). Garandeau e Cillessen (2005) no seu estudo referem que um adolescente que testemunha atos de violência não poderá ter um comportamento neutro, pois ou escolhe o lado da vítima, ou por outro lado junta-se ao agressor bem como manter-se passivo. De ressaltar que aquando da opção da passividade não se fala do mesmo que

aquando se opta por ser neutro, uma vez que a atitude passiva reforça a agressão, por mostrar ao agressor que nada irá interromper os seus atos, permitindo a perpetuação dos mesmos (Garandau & Cillessen, 2006).

Nas investigações realizadas nos últimos anos é possível constatar que existe um maior envolvimento por parte do género masculino em comportamentos de violência escolar, tanto no papel de agressores como de vítimas, apresentando no entanto maior incidência enquanto agressores (Martins, 2003). As diferenças entre os géneros são acentuadas nomeadamente no que respeita ao recurso a força física, apresentando os homens uma maior predominância neste tipo de agressão (Martins, 2003; Olweus, 1999). Muitos autores fundamentam estes resultados tendo por base a associação que é estabelecida entre a agressão e os estereótipos de dominação à questão da masculinidade (Diaz-Aguado et al., 1996). Atento a este facto a Organização Mundial de Saúde (2005) associa a prevenção da violência à promoção da igualdade de género.

Alguns autores (Crick, 1997; Schafer, Werner & Crick, 2002) têm sugerido que a agressão se manifesta de maneira diferenciada em função do género, uma vez que se constatarem algumas evidências no sentido de que as raparigas se envolveriam em situação de violência indireta, tanto no papel de vítimas como enquanto agressoras. Através de diversos estudos também foi possível concluir que as diferenças existentes entre os géneros e idade são evidentes no nível de escolaridade, onde alunos mais novos (nomeadamente 1º e 2º ciclos de escolaridade) tendem a envolver-se mais em situações de violência escolar comparativamente a alunos mais velhos. Esta diminuição segundo os autores está diretamente relacionada com o aumento das competências sociais (Smith, Madsen & Moody, 1999). Uma inquirição importante de constatar sobre estudos efetuados sobre delinquência juvenil (Farrington, 2002) é que apesar da forte associação entre as condutas agressivas, as situações de pobreza

acentuada e os baixos rendimentos económicos, em muitos estudos recentes sobre a violência entre pares, ou seja escolar, esta associação não se constata (Martins, 2005; Olweus, 1999; Pereira, 2002).

1.6– Fatores de Risco e Proteção

Atento ao fenómeno da violência e transgressão juvenil constatou-se um aumento de estudos sobre fatores considerados de risco e de proteção presentes, nomeadamente face ao fato de determinadas populações serem consideradas mais vulneráveis à vitimização e à perpetração da violência. Dhalberg, Toal, Shawn e Behrens (2005) referem que muitos dos fatores de risco encontrados são provocados em parte pela proximidade existente entre vítimas e agressores.

Ao olharmos atentamente para a literatura é possível constatar que conceitos como risco, proteção e resiliência surgem enquanto constructos úteis para a conceptualização do desenvolvimento de problemas sociais e de saúde, nomeadamente problemas de *coping* das crianças e das suas famílias. Com a utilização destas terminologias por parte dos investigadores é possível vislumbrar uma nova e promissora forma de compreender problemas sociais que vão desde baixos resultados escolares até à violência juvenil (Richman & Fraser, 2001).

Um estudo sobre a orientação para o risco e a resiliência tem por base a ideia de que o comportamento adaptativo emerge da interação entre a combinação de fatores preditores de resultados desenvolvimentais negativos, ou seja fatores de risco e a combinação de fatores equilibrantes que visam a redução ou a melhoria do risco, ou seja fatores protetores que proporcionam um grau de proteção na presença do risco. Os fatores de proteção desempenham ainda, em algumas crianças e jovens, a função de «*coping*» bem-sucedido bem como de adaptação mesmo quando expostos a adversidade. Por fim quando falamos em resiliência referimo-nos a conseguir prevalecer com sucesso sobre a adversidade (Richman & Fraser, 2001).

Segundo Richman e Fraser (2001, p.2 e 3) o risco pode definir-se enquanto “presença de um ou mais fatores ou influências que aumentam a probabilidade de um resultado negativo para uma criança ou jovem”. Atendendo a esta definição é importante referir que os fatores de risco podem conter etiologia genética ou biológica, com base ecológica ou biopsicossocial combinada, podendo ser compostos por traços e atributos individuais ou condições do meio. Assim os fatores de risco amplificam a probabilidade de um jovem se tornar violento, não sendo no entanto causa direta da violência juvenil, apenas contribuindo para a sua ocorrência (Mercy et al., 2002, cit. Dhalberg et al., 2005).

Fraser, Richman e Galinsky (cit. Richman & Fraser, 2001) conceptualizaram os fatores de risco enquanto específicos e não específicos, onde estes últimos não se encontram diretamente ligados a um aumento num resultado particular, mas sim a uma variedade de condições e resultados negativos. Pondera-se que os fatores específicos como por exemplo o alcoolismo dos pais estejam ligados a um resultado negativo específico.

Outro conceito que se deve ter em consideração incide no risco cumulativo (Gest, Reed & Masten, cit. Richman & Fraser, 2001), que corresponde a fatores de risco que afetam diversos problemas sociais. Dessa forma o número de fatores de risco pode apresentar uma maior importância do que a sua natureza específica. Esta última afirmação resulta da pesquisa desenvolvida que sugere que os problemas sociais têm uma determinação múltipla, podendo significar por exemplo que existem diversas maneiras de uma criança ou jovem se tornar violenta (Richman & Fraser, 2001).

Richman e Fraser (2001) referem que os fatores protetores correspondem às características individuais e condições ambientais que ajudam crianças e jovens a resistir ou mesmo compensar os comportamentos de risco aos quais estão expostos. Independentemente

da categoria conferida aos fatores protetores, os mesmos têm uma função compensatória e amortecedora (Fraser, Richman & Galinsky, cit. Richman & Fraser, 2001). No caso da função compensatória a mesma melhora diretamente uma condição problemática, isto é, diminui de forma proporcional as probabilidades de um resultado negativo para cada grau de uma condição de risco. Dessa forma quando um fator protetor interage com o risco resulta um efeito amortecedor. Segundo Richman e Fraser (2001) “os fatores protetores proporcionam pistas importantes para desenhar programas de prevenção mais eficazes” uma vez que ao se entender que fatores protetores, pessoais ou recursos ambientais, ajudam crianças e jovens a contrariar as probabilidades, ajudando na definição de estratégias que visem a promoção, desenvolvimento e aumento da proteção, ao mesmo tempo que se procura a minimização do risco.

Outro conceito fundamental diz respeito à resiliência que não deve ser encarado enquanto apenas composto por características individuais, mas sim enquanto uma ligação entre um elevado risco e a presença de recursos excepcionais, sejam esses recursos de carácter pessoal ou ambiental. É importante constatar que existem jovens que apesar de expostos a um elevado número de fatores de risco, são relativamente bem-sucedidos e ajustados (Pereira, 2004).

Quando nos referimos a fatores de risco e de proteção é importante referir que os mesmos se encontram divididos por contextos, nomeadamente os Individuais, Familiares, Escolares, de Pares e Comunitários, conforme descrito em seguida (Gonçalves, 2003; Lipsey & Derzon, 1998; Resnick et al., 2004, cit. Dahlberg et al., 2005; Douglas & Skeem, 2005; Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch, & Baer, 2001; Williams, Rivera, Neighbours, & Reznik, 2007).

1.6.1 -Fatores de Risco e Proteção – Família

Quando nos referimos à família e à sua contribuição nos fatores de risco e proteção é importante primeiramente mencionar que a

mesma constituiu um sistema dinâmico, complexo, aberto e homeostático. É vislumbrada enquanto um sistema dinâmico porque se encontra em constante mutação, condigno ao desenvolvimento e vida dos membros que a constituem bem como à evolução da sociedade (Silva, 2004). É considerada enquanto um sistema complexo, atento às relações que se estabelecem entre os seus membros, onde cada um tem influência nos restantes, sendo por isso considerado que o que afeta um elemento acaba por de certa forma afetar os restantes (Moreira, 2005). A característica correspondente a um sistema aberto deriva de poderem ocorrer influências do exterior. Por fim é considerado um sistema homeostático devido à adaptação com objetivo de manutenção de estabilidade e consequentemente o evitamento da dissolução (Moreira, 2005).

A família exerce um papel fulcral no desenvolvimento global do jovem, atuando nos mais diversos aspetos da vida do mesmo, nomeadamente na educação, socialização, prestação de cuidados básicos e transmissão de crenças e regras sociais (Silva, 2004; Simões, 2007). Segundo Moreira (2005) é através do cenário familiar que o jovem aprende os padrões de socialização e adquire as competências necessárias para conseguir generalizá-los a outros contextos específicos. É importante ainda referir que as aprendizagens, nomeadamente de competências e padrões de socialização dependem de transmissão de normas, da sua interiorização e da aquisição da função do controlo do comportamento que emerge cerca dos dois anos de idade e desenvolvendo-se através dos limites impostos pelos cuidadores (Born, 2005).

A família permite ao jovem ensaiar alguns comportamentos, sendo a reprodução dos mesmos efetuada no futuro e em outros contextos, consoante o reforço ou ausência do mesmo, por parte dos cuidadores, ou seja, depende se assume uma classificação adequada ou desadequada (Camacho & Matos, 2006). Através deste tipo de ação a família exerce a função de controlo informal, atendendo a que os

comportamentos que sofreram reforço entrem em conflito com os comportamentos que incitam a transgressão (Negreiros, 2001; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). De denotar à partida que aquando os valores defendidos pela família são desviantes, os mesmos podem assumir-se enquanto fatores de risco. Dessa forma ao constituir-se enquanto um dos primeiros e principais contextos de socialização a que o jovem tem acesso, a família deve abordar os comportamentos adequados e desadequados, bem como as suas consequências (Simões, 2007).

Outro quesito a ter-se em consideração refere-se às práticas parentais, também comumente conhecidas enquanto estilos parentais e que se encontram relacionados com a transgressão. Os estilos parentais são definidos enquanto o conjunto de atitudes, manifestações e reações que os pais protagonizam com os seus filhos, permitindo a caracterização do tipo de relação e interação que se estabelece entre eles (Reppold et al., 2002). As práticas parentais têm como principal objetivo a promoção da socialização da criança ou jovem (Salvo, Silves & Toni, 2005). Assim é possível constatar que os estilos parentais exercem influência sobre todo o repertório comportamental do jovem, os seus objetivos, atitudes, desempenhos, o desenvolvimento das competências cognitivas bem como sociais (Camacho & Matos, 2006), a aquisição de valores, os comportamentos e normas (Born, 2005), a autoestima, o ajustamento social, psicopatologia e o autoconceito (Steinberg, 2001). Outra questão que se deve ter em consideração no que respeita aos estilos parentais corresponde à sua forma bidirecional, atento a que as atitudes e práticas parentais não influenciam apenas os jovens mas também sofrem influências dos mesmos (Camacho & Matos, 2006).

Para Baumerind (1987) é possível identificar três estilos parentais, nomeadamente o autoritário, o permissivo e o democrático. O estilo autoritário é caracterizado pela presença de graus elevados de controlo e inflexibilidade face aos padrões de comportamento,

punições e violência enquanto resposta à transgressão das normas instituídas (Simões, 2007). Caracteriza-se também pela definição de regras que têm de ser assumidas de forma absoluta e inquestionável, pela valorização do respeito pela autoridade, trabalho, ordem e tradições (Born, 2005), pelo desencorajamento ao diálogo e à autonomia, além de não ter em consideração as vontades e interesses demonstradas pelo jovem (Oliveira et al., 2002). Todas estas características fazem com que os cuidadores sejam percebidos enquanto hostis impelindo ao fracasso das competências sociais que se podem manifestar pela dificuldade de interiorizar valores éticos e morais (Urta, 2009).

O estilo permissivo pelo oposto ao anteriormente referido caracteriza-se pela redução ou mesmo ausência de normas (Simões, 2007), pela soberania da vontade ou impulso do jovem, pouca exigência face às responsabilidades e cumprimento de normas (Born, 2005), afeto e pouco controlo comportamental e tolerância que pode induzir a jovens dependentes, com falta de iniciativa e desadaptados socialmente (Urta, 2009).

O estilo democrático pode ser considerado o mais equilibrado uma vez que se caracteriza pelo controlo comportamental de forma adequada, suporte familiar, afetividade (Born, 2005), uma definição clara das regras, uma atenção e disponibilidade face às necessidades e interesses do jovens, bem como a reflexão sobre as consequências dos seus comportamentos (Simões, 2007). Este último estilo parental está associado a jovens adaptados, com confiança em si mesmos, independentes, detentores de responsabilidade pessoal e conduta socialmente aprovada (Urta, 2009).

No que se refere ainda à família é possível identificar duas vias de iniciação à transgressão nomeadamente a impregnação delinquente na família e a rutura familiar (Schenker & Minayo, 2003). A impregnação delinquente refere-se à ocorrência de aprendizagem

social neste contexto, ou seja, referimo-nos a jovens que aprendem a partir do comportamento dos seus familiares, onde famílias desviantes podem transmitir normas desviantes através dos seus comportamentos (Schenker & Minayo, 2003). No que diz respeito às ruturas familiares, as mesmas relacionam-se com a quebra do vínculo entre membros da mesma família. Este tipo de rutura pode influenciar e remeter para o enfraquecimento do papel da família enquanto fonte de controlo informal, exacerbando dessa forma a ocorrência de transgressões (Schenker & Minayo, 2003).

Para Loeber e Stouthamer (1986) existem dois paradigmas que estão diretamente relacionados com a família e uma maior probabilidade de transgressão, nomeadamente o paradigma da negligência caracterizado pela ausência de supervisão e participação dos cuidadores e o paradigma do conflito que corresponde ao desentendimento entre os cuidadores sobre a disciplina ou mesmo rejeição da mesma por parte do jovem (Born, 2005).

Assim no que se refere à família a mesma tem contribuição na manifestação da violência, apresentando como fatores de risco: a monitorização ou supervisão diminuta, o funcionamento familiar diminuto, uma retaguarda familiar autoritária, a prática de uma disciplina rígida, desleixada ou inconsistente, a presença de criminalidade ou de abuso de substâncias por parte dos cuidadores, baixos rendimentos e nível de educação parental, baixo envolvimento parental bem como uma diminuta vinculação emocional com os cuidadores (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009).

Enquanto fatores de proteção a família pode contribuir com envolvimento em atividades sociais, atividades frequentes partilhadas com os pais, presença dos progenitores no quotidiano da criança/jovem, ligação a familiares ou adultos fora da esfera da família nuclear, expectativas parentais percebidas face ao desempenho

escolar assim como a capacidade para discutir os mais diversos problemas com os pais (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009).

1.6.2 - Fatores de Risco e Proteção – Individuais

Outro vetor que se deve ter em consideração ao falar de fatores de risco e proteção corresponde ao indivíduo. O comportamento individual resulta das características e competências biológicas, sociais e ambientes de cada ser humano, razão pela qual estas devem ser tidas em consideração no estudo da transgressão atento a que exercem influência direta na probabilidade de ocorrência da mesma. Outro fator que deve ser denotado corresponde ao contexto em que o mesmo está inserido bem como das situações com que lida e consequentemente tem que produzir resposta (Becoña, 2002). Uma vez que falamos numa fase como a adolescência é importante denotar que a mesma é uma fase de desenvolvimento que tem características biológicas e psicológicas específicas como por exemplo a insegurança, impulsividade, rebeldia e mesmo agressividade (Bertol & Souza, 2010).

No que corresponde aos fatores diretamente relacionados com o jovem e a violência é possível constatar enquanto fatores de risco história de vitimização ou envolvimento com a violência; défice de atenção, hiperatividade e/ou problemas de aprendizagem; disfunções no sistema nervoso central; desordem de conduta; Exposição a violência e/ou conflito na família; envolvimento com substâncias; baixo quociente intelectual; elevado «*stress*» emocional; crenças e atitudes antissociais; história com presença de comportamento agressivo precoce; controlo comportamental diminuto e défices ao nível das competências sociocognitivas ou no processamento de informação (Bertol & Souza, 2010).

No que concerne aos fatores de proteção é possível constatar uma atitude intolerante face à violência; expectativas positivas e otimistas face ao futuro; orientação social positiva; competências de

gestão de «*stress*» e regulação emocional; temperamento resiliente; elevado quociente e/ou bons resultados escolares; perceção do apoio social por parte dos adultos e pares; um sentido saudável de si mesmo e a valorização do envolvimento em atividades religiosas (Bertol & Souza, 2010).

1.6.3 -Fatores de Risco e Proteção - Escolares e de Pares

No que se refere aos fatores de risco e proteção na escola e grupo de pares é importante primeiramente diferenciar estes dois agentes de socialização para uma melhor compreensão do leitor. Assim a escola durante a adolescência torna-se um dos principais contextos de socialização do jovem. Apesar de a escola ter como função central a aquisição de competências académicas é possível constatar a existência de outras aquisições que se produzem neste contexto, tais como a aquisição de valores de respeito pelo outro, respeito pela diversidade cultural (Santos, 2004), aquisição de normas e padrões comportamentais (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009), a preparação para a conformidade para as regras e a construção da identidade social (Silva, 2004).

As diversas mudanças que têm ocorrido na sociedade nas últimas décadas, também produziram alterações na escola (Monteiro, 2009). A globalização derivou em diversas transformações socioculturais nos mais diversos organismos, levando a que a escola tivesse uma heterogeneidade superior de alunos devido aos fluxos migratórios e ao aumento da escolaridade obrigatória (Monteiro, 2009).

A transgressão que ocorre maioritariamente em meio escolar é frequentemente referido enquanto *disrupção escolar* ou *comportamento disruptivo*, caracterizando-se pelo conjunto de infrações escolares que tendem a prejudicar a aprendizagem, o ambiente do ensino bem como as relações estabelecidas neste contexto. Numa investigação desenvolvida por Lawrence et al. (1984) em cinco países da Europa foi possível constatar os seguintes comportamentos de transgressão na

escola: ameaças ou violência física contra os colegas e/ou professores, vandalismo; faltar às aulas, perturbar a ordem das aulas, desinteresse, irritação, recusa de obediência aos professores, uso de linguagem imprópria, alcoolismo, perturbação da ordem da escola bem como roubos (Veiga, 1996). Apesar do tempo já decorrido desde o estudo é possível constatar a presença destes comportamentos em âmbito escolar.

Outra característica fundamental e que efetua a ligação com a família corresponde precisamente às dificuldades que a mesma pode apresentar e à forma como isso pode impelir no desempenho e comportamento escolar do jovem. Assim adolescentes que têm ausência de acompanhamento dos cuidadores no que respeita ao seu desenvolvimento escolar e que estão emersos no «*stress*» causado pelas dificuldades familiares tendem a ter uma maior dificuldade em lidar com as exigências de conformidade e desempenho que são impostas pelas escola que pode direcionar para atitudes negativas face a escola mas também à adoção de comportamentos de oposição (Born, 2005). Este tipo de situações pode levar a que o jovem procure pares que se encontrem na mesma condição, podendo esse fator representar e favorecer o aparecimento da transgressão juvenil.

Assim a escola constitui um espaço privilegiado de intervenção, uma vez que permite o acesso a um número elevado de jovens, representando um dos principais contextos de socialização na adolescência e porque segundo a maioria dos investigadores é neste contexto que os problemas sociais já existentes se tendem a agravar, podendo mesmo assestar proporções muitas vezes incontornáveis (Teixeira, 2008). No que respeita ao grupo de pares o mesmo apresenta uma elevada importância na fase da adolescência, uma vez que representa um contexto de socialização privilegiado, tendo ganho a sua relevância através da teoria da associação diferencial desenvolvida por Sutherland (Le Blanc, 2008).

Durante a adolescência, o grupo de pares tende a passar mais tempo junto, funcionando de forma mais autónoma, com ausência de supervisão por parte de uma figura adulta, aumenta o contacto com o género oposto e o grupo tende a ir aumentando (Steinberg 1998, cit. Simões, 2007). O grupo de pares tem função de partilha de informação, experiências e sentimentos que cada ator do grupo vivência em diferentes situações e contextos e que satisfazem as necessidades sociais dos jovens, fomentando o sentimento de integração social bem como o ensaio e aprendizagem das relações sociais que mais tarde desempenharão um papel fundamental (Braconnier & Marcelli, 2000).

Ao falarmos do grupo de pares é fulcral referir a influência que o mesmo pode exercer sobre o adolescente, podendo esta assumir duas formas nomeadamente a informal, uma vez que o grupo constitui uma fonte de conhecimento no que concerne ao comportamento, atitudes, valores bem como as suas consequências auxiliando a chegada da informação ao jovem que lhe permite validar as suas ações; e a normativa uma vez que o grupo de pares assume uma fonte de pressão social para a conformidade com os padrões comportamentais definidos pelo próprio grupo (Sprinthall & Collins, 1994, cit. Veloso & Matos, 2008). Para Simões (2007) outra característica que se deve ter em conta recai sobre os fatores que ajudam à influência do grupo nomeadamente o género, a idade, o comportamento final, estatuto e a deterioração das relações entre o jovem e os adultos. Schaffer (1994) acrescenta que esta influência pode assumir diferentes formas nomeadamente através do reforço que pode manter, fortalecer ou eliminar comportamentos consoante a reação positiva ou negativa dos pares; a modelagem social que permite ao adolescente a qualificação de determinados comportamentos enquanto favoráveis ou desfavoráveis com base na observação do grupo; a comparação social que permite a comparação do seu comportamento com o dos outros e consequentemente a aquisição sobre a sua personalidade; agentes de

persuasão uma vez que através de debate de vários argumentos fazendo emergir um conflito cognitivo que pode impelir a uma alteração das atitudes e pressão normativa. Silva (2004) invoca que apesar de a adolescência ser uma época em que o grupo de pares assume uma grande importância, a sua influência delimita a esta fase uma vez que a qualidade das relações que se estabelecem neste período interfere na capacidade de ajustamento bem como no comportamento do adulto.

Outra consideração que se deve ter em conta está diretamente relacionada com a influência que o grupo produz nos interesses e comportamentos do jovem nos mais diversos níveis como a ocupação de tempos livres, rotinas, gostos musicais, hábitos, linguagem assim como formas de interação individuais e sociais (Simões, 2007). Dessa forma as características do grupo, os valores e os comportamentos que adotam e reforçam que vão decidir se essa influência possui um carácter positivo ou negativo.

No que se refere à transgressão o grupo aumenta este potencial quando um número significativo pratica este tipo de atos (Born, 2005). No entanto torna-se também fundamental referir que não é apenas esta associação a pares com comportamentos transgressivos que induz à transgressão, ou seja o comportamento transgressivo do jovem também leva à associação deste tipo de pares. Este tipo de fenómeno tende a surgir através do recurso recorrente a comportamentos transgressivos, que pode levar à exclusão de grupos mais conformistas, induzindo à procura de outros grupos com os quais exista uma identificação superior (Cusson, 2006). Quando estas ações acontecem, ou seja, quando o jovem se associa a grupos de pares transgressores, a transgressão deixa de ser punida, passando a ser valorizada e recompensada remetendo para o enfraquecimento da norma social que é violada (Veríssimo, 2001).

Dessa forma enquanto fatores de risco é possível identificar a associação com pares transgressivos e/ou delinquentes; envolvimento

com «gangs»; baixo compromisso com a escola e fracasso escolar; rejeição social dos pares; baixos resultados académicos e falta de envolvimento em atividades convencionais. No que diz respeito aos fatores de proteção é possível referir o compromisso com a escola; boa relação com os pares; envolvimento em atividades sociais; escola de elevada qualidade/regras/padrões/critérios claros e motivação/atitude positiva face à escola.

1.6.4 - Fatores de Risco e Proteção – Comunitários

No que corresponde aos fatores de risco e proteção, existe também o vetor comunitário, este contempla características mencionadas anteriormente mas expande-se a todos os estratos da sociedade. Dessa forma quando falamos em fatores de risco comunitários é possível referir oportunidades económicas diminutas; elevado nível de transitoriedade; alta concentração de residentes com dificuldades económicas; elevado nível de disrupção familiar; vizinhanças socialmente desorganizadas e baixos níveis de participação comunitária.

No que corresponde aos fatores de proteção podemos identificar a coesão social; ambientes promotores de segurança e saúde; comunidades economicamente estáveis e expectativas elevadas por parte da comunidade. Por fim é importante referir que os fatores de risco e de proteção tem sido bastante investigados, constatando-se que o género feminino é mais vulnerável a problemas familiares graves, no entanto é de mencionar que não existem grandes resultados sólidos quanto a outras conclusões (Loeber & Hay, 1997).

1.7- Autoestima e violência

O conceito de autoestima tem vindo a ser estudado pelos mais diversos autores, sendo considerado um importante indicador de saúde mental na adolescência. A autoestima pode ser considerada enquanto a

avaliação que o sujeito efetua e que mantém em relação a si mesmo. A mesma pode remeter para a expressão de um sentimento ou atitude de aprovação bem como de repulsa, estando diretamente relacionada com a percepção que o indivíduo tem de si, ou seja, se se considera bem-sucedido e valioso (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989).

O conceito de autoestima pode também ser entendido enquanto um juízo de valor, expresso através das atitudes que o sujeito tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre as suas capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros (Coopersmith, 1989; Heatherton & Wyland, 2003). Segundo Coopersmith (1989) a autoestima pode ainda ser definida enquanto a forma como o sujeito elege as suas metas, se aceita a si mesmo, a valorização do outro, as expectativas e projetos, sendo que o ponto crucial corresponde ao aspeto valorativo. Assim é possível constatar que a percepção que o indivíduo tem de si e a avaliação que efetua, representam os pilares fundamentais da autoestima, sendo esta considerada uma experiência subjetiva, acessível aos outros através do discurso verbal e do discurso não-verbal (Coopersmith, 1989).

Muitas teorias recentes sobre a autoestima encontram-se baseadas na teoria denominada «*The looking-glass self*» (Heatherton & Wyland, 2003). Esta teoria proposta por Charles Horton Cooley no início do século XX sustenta que o sujeito e a sociedade não existem dissociados, uma vez que um é o produto do outro. Segundo o autor da mesma forma que compreendemos a nossa aparência quando nos olhamos ao espelho, também o mesmo acontece na autoestima através da reação que a comunidade tem perante nós. Dessa forma a maneira como nos vemos é fortemente influenciada pela maneira como os outros nos percebem (Heatherton & Wyland, 2003).

Heatherton e Wyland (2003) referem que existem diferenças entre o género masculino e feminino no que diz respeito à autoestima. Segundo os mesmos autores a autoestima do género feminino sofre

influências através dos relacionamentos, enquanto o género masculino apresenta mais influência pelo sucesso dos seus objetivos. Segundo Steinberg (1999) existe uma correlação entre a autoestima, o rendimento escolar e a aprovação social, sendo esta correlação considerada generalizável a todos os grupos étnicos e culturais. A autoestima pode desenvolver influência na participação exitosa de um adolescente em atos violentos, uma vez que uma autoestima reduzida levará ao desenvolvimento de mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de pensamentos e sentimentos dificultando a integração no grupo de pares (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Uma autoestima elevada pode ajudar no bom funcionamento do adolescente, uma vez que a mesma ajuda a que o jovem acredite e confie em si mesmo, ajudando também na forma de lidar com o ambiente. Segundo alguns estudos, adolescentes com uma boa autoestima tendem a fazer mais progressos perante tarefas difíceis aquando comparados com adolescentes com uma autoestima reduzida.

A posição ocupada pelo adolescente no grupo de pares também representa uma componente bastante importante uma vez que a autoestima representa uma função deste estatuto dentro do grupo. Dessa forma jovens cujo grupo de pares menospreza, tende a ter menos oportunidades de desenvolver as suas competências sociais (Steinberg, 1999). Segundo Rosenberg (1989) jovens com autoestima diminuta tendem a envolver-se em comportamentos delinquentes.

No entanto também o conceito de autoestima é controverso uma vez que alguns autores a identificam enquanto um traço estável da personalidade enquanto outros a vislumbram enquanto um estado especificamente ligado ao contexto (Heatherton & Wyland, 2003). As teorias que abordam a autoestima enquanto um traço relativamente estável da personalidade justificam-nos enquanto um elemento que é construído ao longo do tempo através de experiências pessoais bem-sucedidas, sofrendo valorizações por parte de pessoas significantes. Outra visão tem emergido nos últimos anos abordando a autoestima

tanto como um estado como quanto um traço (Heatherton & Wyland, 2003). Rosenberg (1989) sugere que o julgamento pessoal é formado logo desde a infância, embora seja no início da adolescência que os jovens se encontram mais suscetíveis à inconstância dos sentimentos sobre si, a autoestima tende à estabilidade ao longo de todo o ciclo vital. Nos estudos desenvolvidos por Rigby e Cox (1996) sobre a relação entre a violência escolar e a autoestima, as conclusões sugerem uma relação entre a baixa autoestima e a violência no género feminino, não sendo encontrada a mesma relação no que concerne ao género masculino.

Outras evidências têm sido constatadas no que se refere à autoestima e à sua relação com a violência nomeadamente que níveis elevados de autoestima com presença de narcisismo contribuem para a agressão. Já Jankauskiene, Kardelis, Sukys e Kardeliene (2008) referem que a baixa autoestima está associada a uma maior probabilidade de serem vítimas e não ao aumento dos níveis de violência. No entanto e atendendo à complexidade do conceito de autoestima Sandstrom e Jordan (2008, cit. Ostrowsky, 2009) diferenciam entre autoestima explícita e autoestima implícita, sendo que a primeira refere-se à visão consciente e deliberada que o individuo tem de si, enquanto a segunda reflete uma visão menos consciente e mais automático e reflexiva do «*self*».

Por seu lado Taylor et al. (2007, cit. Ostrowsky, 2009) referem que para se compreender a autoestima e a sua relação com a agressividade é importante ter em consideração construtos que se encontram relacionados com o conceito em causa, mas ao mesmo tempo distinta do mesmo, como por exemplo o narcisismo e o auto-conceito. Num estudo desenvolvido constatou-se ainda que sujeitos com baixo auto-conceito se encontram mais predispostos para a agressividade do que sujeitos que detenham um auto-conceito elevado (Ostrowsky, 2009).

Tendo em consideração tudo o que foi mencionado é importante compreender a relação entre a autoestima e a agressividade proativa e reativa. Segundo estudos desenvolvidos jovens com componente de agressividade proativa tendem a sentir-se mais confiantes na sua habilidade para a realização de atos violentos (Crick & Dodge, 1996, cit. Ostrowsky, 2009). Através dos mesmos estudos foi possível compreender que o género masculino que evidencia agressividade proativa tende a ser considerado líder pelos seus pares, contrariamente aos rapazes com agressividade reativa (Dodge & Coie, 1987, cit. Ostrowsky, 2009). Segundo Dodge (1991, cit. Ostrowsky, 2009) jovens com agressividade reativa tendem a incorrer em comportamentos configurados pelo risco de vida, assim como traumas, vítimas de abuso e relações com baixos níveis emocionais enquanto na agressividade proativa existe a observação de comportamento violento de sucesso.

Outra evidência importante vai no sentido de que indivíduos com agressividade reativa tendem a atribuir hostilidade e intenção de forma prejudicial face a estímulos ambíguos resultando a reação dessas interpretações. Atento a essa mesma questão jovens com agressividade reativa tendem a ser rejeitados pelos pares (Ostrowsky, 2009). No âmbito do estudo supra citado foi possível inferir que jovens com agressividade proativa tendem a apresentar níveis mais elevados de autoestima enquanto jovens com agressividade reativa tendem a ter níveis mais baixos de autoestima (Ostrowsky, 2009).

1.8 – Desenvolvimento de Programas e Perspetivas Teóricas

Na presente investigação pretende-se proceder à conceptualização de um programa de prevenção, tornando-se por isso fundamental abordar algumas das teorias mais importantes que se encontram subjacentes a essa mesma elaboração. Uma das principais perspetivas e por isso fulcrais de mencionar é a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, cit. Durlak, Taylor et al., 2007) que

apresenta utilidade na categorização das influências sistémicas. Para o autor, existem quatro níveis sistémicos complexos que interatuam e influenciam os sujeitos, sendo eles o microsistema onde estão incluídos a família, a escola e várias organizações comunitárias; o mesosistema que se refere às possíveis relações entre os microsistema, por exemplo a parceria escola-família; o exosistema caracterizado pela ocorrência de processos ao nível comunitário como os recursos e serviços disponíveis na comunidade local; o macrosistema refere-se a influências de nível social amplo relacionados com esses aspetos, tais como normas e valores políticos, económicos e culturais.

No que se refere ao meio escolar procura-se efetuar uma intervenção ao nível das três primeiras categorias supracitadas através de programas de aprendizagem pessoal e emocional que se destinam à mudança do meio escolar, a mudanças na organização/rotina das turmas ou ao ambiente psicossocial das turmas ou mesmo escolas inteiras (Durlak et al., 2007). Atendendo à complexidade da população atual, à elevada prevalência do abuso de substâncias, delinquência, violência juvenil e outros problemas associados especialmente à juventude, como por exemplo comportamentos sexuais de risco e insucesso escolar, constatou-se a necessidade de identificação e disseminação de estratégias de prevenção eficazes (Nation et al., 2003). Através dessa premissa de que os princípios gerais resultantes das intervenções eficazes podem apoiar os profissionais a selecionar, modificar ou criar programas que sejam eficazes tendo em consideração a análise de revisões das áreas mencionadas, Nations et al. (2003) identificaram nove características que se encontram de forma consistente associadas a programas de prevenção eficazes, tais como os programas que eram abrangentes, onde se encontravam incluídos métodos de ensino variados, com fases suficientes, sustentados em teorias, com oportunidades de relacionamentos positivos que ocorriam num tempo apropriado, sendo socioculturalmente relevantes onde incluíam a avaliação dos

resultados e envolviam pessoas com treino especializado (Nation et al., 2003).

Para se compreender melhor estas nove características de seguida indica-se as definições para cada uma de forma individual. Assim a primeira característica que corresponde à abrangência pode ser definida enquanto a intervenção multimodal, dirigida a domínios críticos, como por exemplo família, pares e comunidade, que influência o desenvolvimento e a perpetuação dos comportamentos a prevenir (Nation et al., 2003). A segunda característica intitulada métodos de ensino variados corresponde no programa à inclusão de diversos métodos de ensino, centrados no aumento da consciência e compreensão dos comportamentos considerados problemáticos e na aquisição ou reforço de competências. A terceira característica designada de fases suficientes refere-se à parte do programa que proporciona uma intervenção considerada suficiente para a produção dos efeitos desejados bem como facultar o *follow-up* necessário para manutenção desses mesmos efeitos. A quarta característica diz respeito ao suporte teórico correspondente ao programa que possui uma justificação teórica, baseados em informação exata e em pesquisa teórica. As relações positivas são a quinta característica e correspondem no programa que possibilita o contacto com pares e adultos de uma forma promotora de relacionamentos fortes e sustentáveis com resultados positivos. A sexta característica é identificada enquanto o tempo apropriado correspondendo no programa à iniciação precoce o suficiente para produzir impacto no desenvolvimento do comportamento problema e que tem sensibilidade perante as necessidades desenvolvimentais de cada indivíduo (Nation et al., 2003).

A relevância do ponto de vista sociocultural corresponde à sétima característica que diz respeito no programa à formatação de acordo com as normas comunitárias e culturais dos sujeitos, tentando incluir o grupo alvo no planeamento e implementação do mesmo. A

oitava característica diz respeito á avaliação dos resultados caracterizada no programa enquanto a composição do mesmo por metas e objetivos claros que levam à documentação de forma sistemática os resultados obtidos. Por fim o treino especializado corresponde à última característica e diz respeito às pessoas que conferem suporte ao programa e que recebem treino para a sua implementação (Nation et al., 2003).

Dessa forma e atendendo a tudo o já referido é importante mencionar que os programas deverão, sempre que possível, envolver a comunidade, o meio escolar, as turmas e práticas pedagógicas bem como serem dirigidos não só a indivíduos mas também a grupos. A questão da direção para grupos está altamente ligada aos indicadores que sugerem a agressão em contexto escolar enquanto um fenómeno grupal, no qual a condição de vítima e de agressor nem sempre se encontram independentes uma da outra (Martins, 2003; Salmivalii et al., 1998, cit. Martins, 2005).

1.9 – Prevenção Aplicada à Violência – Níveis e Estratégias

Na literatura, uma das conceptualizações mais mencionada (Negreiros, 2001; Matos, Machado, Caridade, & Silva, 2006) sobre o conceito de prevenção da violência é a que se insere no modelo de saúde pública, onde se postula a existência de três tipos de intervenções preventivas, nomeadamente a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária. A divisão mencionada torna-se particularmente útil na definição de diferentes tipos de população-alvo nas intervenções, englobando a prevenção primária uma intervenção precoce, de forma evitar o aparecimento do problema, ou seja ações direcionadas à população em geral; a prevenção secundária pressupõe a existência de um problema que está instalado ou seja é direcionada para ações que sejam orientadas para grupos em risco e a prevenção terciária centra-se na reabilitação e reinserção social do sujeito, tendo em vista o evitamento da recidiva, ou seja é

direcionada para ações que visem a recuperação e/ou tratamento dos sujeitos destinatários, sejam eles agressores ou vítimas (Moreira, 2005; Paúl & Fonseca, 2001).

No que respeita aos níveis de intervenção é possível identificar dois níveis distintos. O primeiro corresponde às abordagens centradas na pessoa, ou seja, individuais, tendo como principal objetivo atingir a população alvo de forma direta, sem prever qualquer alteração significativa nos contextos. Alguns dos elementos que se enquadram neste tipo de intervenção são por exemplo as técnicas de tratamento extraídas da literatura clínica ou de consulta, tais como a aprendizagem social e abordagens de instrução direta (Petermann, Jugert, Tânzler, & Verbeek, 1997, cit. Atria & Spiel, 2007). O segundo nível reporta-se às intervenções centradas no contexto, ou seja, ecológicas, que pretendem provocar a mudança nos indivíduos através da alteração do seu contexto. Comumente estes programas encontram-se integrados em políticas globais de escolas ou pelo menos em políticas de turma. O principal objetivo destas intervenções refere-se à constituição de um ambiente sustentável a um desenvolvimento saudável. Torna-se assim claro que ao se falar de termos de intervenção individual e ecológica, estas devem ser entendidas enquanto dois extremos de um «*continuum*», existindo muitos programas que efetuam uma combinação das duas abordagens, pese embora se centrem mais numa ou noutra.

Por fim no que corresponde à caracterização através da forma como é efetuada a seleção da população para a intervenção é possível diferenciar três estratégias, nomeadamente a prevenção universal que é destinada à população em geral tendo como objetivo prevenir ou adiar o comportamento de risco; a prevenção seletiva que tem como alvo de intervenção determinados estratos da população que detenham características específicas que podem levar à presença de risco; a prevenção indicada que é dirigida que ainda não têm critérios de diagnóstico de comportamentos de risco mas no entanto possuem

sinais preocupantes e que visa prevenir o início de risco. Estes tipos de intervenções são baseados na avaliação de fatores de risco e de proteção existentes (Ferreira-Borges & Cunha Filho, 2004; Moreira, 2005).

Melo (2002, p.23) refere que “a prevenção – (...) – é uma intervenção para evitar que aconteça algo considerado negativo”. Moreira (2005, p.12) por seu lado refere que a prevenção resume-se “aos esforços destinados a evitar o aparecimento da condição”.

1.10 – Estratégias de Prevenção – Abordagens

Antes de se enumerar abordagens e estratégias de prevenção torna-se importante referir que uma das funções incumbida ao psicólogo forense e da exclusão social passa pela elaboração e implementação de programas/projetos de prevenção/intervenção dirigidos para grupos e temas específicos. Este processo torna-se possível através da intervenção juspsicológica que mune o psicólogo de ferramentas que permitem a captação, descodificação, compreensão e explicação de fenómenos sociais e dessa forma a elaboração de programas de intervenção que sejam adequados (Poiares, 2004).

Dessa forma Poiares e Ramos (2004, p.11) afirmam que a intervenção juspsicológica deve assumir-se enquanto um programa “dotado de plasticidade, que lhe assegura as potencialidades de adequação a cada situação concreta, com os seus cenários específicos e os atores sociais que neles se movimentam e protagonizam a realização dos atos transgressivos”. Quando se pretende elaborar um programa de prevenção é importante compreender as abordagens existentes bem como a eficácia demonstrada por cada uma. Dessa forma torna-se fulcral mencionar que alguns estudos recentes levaram à identificação de um conjunto de abordagens que podem ser consideradas enquanto as mais promissoras, tendo por base o

conhecimento extraído das exaustivas avaliações dos relatórios sobre as intervenções que surgem na literatura (Thornton et al., 2001).

Torna-se ainda importante referir que no que respeita à prevenção de violência juvenil alguns fatores fazem com que esta abordagem seja difícil para identificar as práticas mais eficazes nos esforços para a eficácia da mesma (Thornton et al., 2001). Assim em primeiro lugar, a investigação dirigida ao campo da prevenção da violência juvenil é recente, tendo sido realizados poucos estudos longitudinais e de controlo aleatório. Em segundo lugar os estudos que avaliaram os resultados das intervenções, de uma forma generalista não avaliaram a eficácia na execução de cada uma das práticas. Dessa forma a maioria das práticas apresentadas têm por bases as observações empíricas e diretas dos técnicos que participam na intervenção e dos avaliadores (Thornton et al., 2001).

Negreiros (2001) identificou três abordagens preventivas fundamentais, nomeadamente as estratégias baseadas no desenvolvimento de competências, as intervenções ao nível da família e as intervenções em contextos escolares. Thornton et al., (2001) na sua revisão efetuaram uma distinção semelhante, nomeadamente as estratégias sociocognitivas, as estratégias baseadas no contexto familiar e estratégias baseadas no contexto escolar. Os mesmos autores acrescentam também as intervenções multifocais, onde é possível incluir estratégias de diversas classes (Thornton et al., 2001). Na presente investigação e atendendo aos objetivos da mesma, serão utilizadas as estratégias de desenvolvimento de competências ou sociocognitiva, procurando a união entre o contexto escolar e familiar de forma a uma intervenção mais completa e focada.

PARTE B – LEGITIMAÇÃO

2.1 – Violência Escolar e Juvenil

A escola representa a instituição de aprendizagem, transmissão de valores e conhecimento, bem como do exercício da ética e da razão, tendo sido constatado que nos últimos anos tem sido também espaço de proliferação da violência. Torna-se assim fulcral referir primeiramente que a violência escolar não representa um novo fenómeno, existindo alguns estudos que fazem menção ao fenómeno desde sempre. Se recuarmos a alguns anos atrás é possível constatar que a violência escolar era encarada com uma visão diferente da dos dias de hoje, nomeadamente pelos comportamentos agressivos e violentos serem considerados enquanto normais e associados ao crescimento do jovem (Daniels & Bradley, 2011).

Dessa forma inicialmente a violência na escola encontrava-se tendencialmente relacionada com problemas de conduta, manifestações agressivas por parte de alguns alunos/as ou grupos, bem como com a indisciplina, tendo posteriormente passado a serem analisados no que diz respeito à influência da cultura da escola, das atitudes e das normas sociais, ou seja na questão interpessoal e social que se encontra presente neste fenómeno (Almeida & Barrio, 2003).

Embora nos últimos anos se tenha tentado investir para a diminuição do fenómeno em causa é evidente em diversos estudos estatísticas surpreendentes sobre a frequência da violência escolar. Uma das constatações evidentes nos estudos referidos é o aumento da violência em âmbito escolar bem como que mais de um terço dos jovens do ensino médio já se sentiu inseguro na escola devido a este fenómeno (Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Hoover, Oliver & Hazler, 1992; Limber et al., 1997).

Para diversos autores a violência escolar deve ser perspectivada enquanto um fenómeno multifacetado e complexo que abarca uma panóplia de manifestações desde comportamentos antissociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros

(Vale & Costa, 1998, cit. Seixas, 2005). Noutra perspetiva a violência escolar pode ser definida enquanto um fenómeno que ocorre na escola, em atividades desenvolvidas pela mesma, bem como no trajeto entre escola e casa ou no ambiente comunitário (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002). Mais recentemente tem sido abordado o fenómeno enquanto «*bullying*» (Berthold & Hoover, 2000; Weinhold, 2000; Endresen & Olweus, 2001, cit. Seixas, 2005).

Quando falamos em «*bullying*» referimo-nos ao facto de um jovem estar exposto repetidamente e durante um determinado período de tempo a ações negativas por parte de um aluno/ a ou grupo (Olweus, 2000, cit. Almeida & Barrio, 2003). Assim o «*bullying*» abrange uma panóplia de comportamentos de maus-tratos entre os pares podendo esses mesmos comportamentos serem de carácter físico ou psicológico (Branwhite, 1994; Borg, 1998; Mynard & Joseph, 2000 cit. Seixas, 2005), possuindo um carácter intencional (intenção de magoar terceiros), repetitivo e sistemático e em geral é dirigido a vítimas mais novas ou mais fracas que os agressores (Seixas, 2005). Conforme referido anteriormente e atento ao descrito, na presente investigação será adotada a terminologia de violência escolar.

Assim a violência escolar pode assumir várias formas, podendo no entanto a maioria dos comportamentos serem agrupados em duas categorias, nomeadamente a violência direta e a violência indireta (Bullock, 2002; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993). A violência direta é mais facilmente identificada tendo como objetivo ferir ou prejudicar outra pessoa (Bullock, 2002; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993). Este tipo de violência é também caracterizado por comportamentos como bater, pontapear, empurrar, roubar objetos de outra pessoa bem como a exibição de comportamentos intimidatórios. No polo oposto as formas mais dissimuladas de violência representam a intitulada violência indireta, tendo como principal característica comportamentos mais ambíguos que podem ser mais difíceis de detetar para os demais.

Assim a violência indireta pode incluir comportamentos como ofensas verbais, provocações, insultos bem como ameaças contra o outro. Atendendo à ambiguidade destes comportamentos e à sua difícil identificação intervir perante o mesmo torna-se difícil (Daniels & Bradley, 2011). Outro aspeto importante é a agressão social, também conhecida enquanto agressão relacional constituindo uma forma de violência. Este tipo de violência encontra-se diretamente ligado com a presente investigação atendendo a que a mesma envolve o recurso aos pares e às relações sociais como meio para atingir ou prejudicar os demais (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995).

Da mesma forma que a violência indireta, a relacional também apresenta um carácter subtil, menos óbvia bem como de difícil deteção. Dessa forma a violência relacional pode apresentar comportamentos como ignorar ou excluir os outros, chamar nomes, ser mal-educado com os demais bem como comportamentos que visem destruir relações de amizade (Crick & Grotpeter, 1995). Este tipo de violência além de ser de difícil observação, o seu impacto pode ser devastador. Ainda no que se refere ao último tipo de violência referido após a realização de alguns estudos foi possível apurar que a mesma se encontra com uma prevalência mais elevado no género feminino, enquanto o género masculino demonstra um padrão comportamental direcionado para a violência direta (Crick, 1996; Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995). No seguimento da tipologia da violência alguns autores referem ainda que a mesma pode manifestar-se de diversas formas, nomeadamente fisicamente, psicologicamente, verbalmente e relacionalmente, sendo as mesmas distintas e podendo ser perpetradas pelo mesmo agressor e dirigidas à mesma vítima (Benbenishty & Astor, 2005; Nishina, 2004; Rigby, 2002, cit. Berger, 2007 & Seixas, 2005).

Para Berger (2007) a violência física é caracterizada por atos como o bater, empurrar, pontapear, entre outros, sendo o tipo de violência mais perceptível e reconhecido pelas crianças e mesmo pelos

adultos. A violência verbal diz respeito ao uso recorrente de comentários ou nomes depreciativos com objetivo de humilhação. Este tipo de violência é bastante constatado entre os jovens, tendo mais expressão do que a violência física. Outro tipo de violência que se pode identificar e já referido anteriormente, é a violência relacional (Crick & Grotpeter, 1995, cit. Berger, 2007) que é caracterizada por ignorar deliberadamente uma tentativa de aproximação por parte de um colega, afastar-se quando o colega se aproxima ou mesmo espalhar ou repetir um boato considerado humilhante, provocando perturbações nas relações sociais com os pares, assumindo maior importância na adolescência, uma vez que os jovens nessa fase se tornam mais competentes socialmente e onde a aprovação por parte dos pares assume uma importância primordial. Segundo Berger (2007) num estudo efetuado refere que os jovens tendem frequentemente a condenar a violência física, sendo notório no entanto o envolvimento noutras formas de violência social.

Quando se aborda a questão da violência escolar é importante referir que a mesma pode acontecer através de ataques diretos e indiretos. Assim num ataque direto a vítima tem perceção do seu agressor enquanto no ataque indireto a vítima sofre mas não sabe quem responsabilizar. Outro fator importante de ser destacado na violência indireta é que os ataques na mesma tornam-se mais fáceis de realizar no entanto mais difíceis de detetar sendo a autodefesa considerada quase impossível e com ausência de intervenção de adultos (Vaillancourt, 2005, cit. Berger, 2007).

Outra questão que se torna importante referir na questão da violência escolar, em qualquer um dos tipos, é que a mesma tem que ser manifestada por alguém, tendo como alvo outro jovem ou grupo, tornando-se assim subjacente o envolvimento ativo de pelo menos, dois sujeitos: o agressor e a vítima. Assim nesta perspetiva quando ocorre um episódio de violência pressupõe-se que ocorra simultaneamente uma situação de vitimização (Seixas, 2005).

Olweus (2000, cit. Almeida & Barrio, 2003) na sua investigação revelou a existência de padrões comportamentais considerados regulares, no que respeita a idade e género em países distintos, evidenciando a predominância do género masculino no envolvimento em violência, tanto como perpetradores como vítimas, a diminuição regular dos maus tratos com o aumento da idade bem como um efeito de género nas formas que assumem os maus tratos, onde as agressões físicas e verbais diretas são mais observáveis no género masculino enquanto a violência indireta são mais habituais no género feminino. Na mesma pesquisa foi possível ainda constatar uma percentagem entre os 10% e os 27% de jovens que referem sofrer de violência, sendo que cerca de 50% destas agressões não são comunicadas aos cuidadores nem professores (Almeida & Barrio, 2003).

Através do estudo referenciado anteriormente, bem como de outros foi possível constatar que as vítimas aparentavam um grupo heterógeneo como o esperado, nomeadamente no que concerne nas respostas expressas à sua vitimização. Olweus (1978, cit. Seixas, 2005) aduziu uma primeira distinção entre vítimas passivas (caracteristicamente inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas agressivas (temperamento exaltado e que retaliam o ataque). As vítimas agressivas, jovens que simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se enquanto um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que ambos partilhem algumas características (Seixas, 2005).

Martins (2005) através de diversos estudos refere que o fenómeno da violência escolar é um fenómeno grupal, onde é possível identificar atores como vítimas, agressores, bem como indivíduos que são simultaneamente vítimas e agressores e ainda observadores dos quais o papel pode ir desde o apoio aos agressores principais até à ajuda à vítima, passando pela indiferença e pela ignorância das ocorrências, apesar da última ser menos frequente.

Outra característica fundamental no fenómeno da violência escolar consiste nas consequências para os principais envolvidos, quer a curto prazo, quer a longo prazo. Atento a todas estas questões é importante referenciar que as vítimas tendem a exibir um auto-conceito geralmente desfavorável, baixa autoestima, problemas de saúde física como sintomas psicossomáticos e de saúde mental como por exemplo sintomas depressivos, insegurança e ansiedade e tendem a ser rejeitados pelos pares. Apesar de não existir sentido causa-efeito nas relações referidas, a maioria dos estudos indica a existência de um círculo vicioso, no qual estes problemas parecem predispor à vitimização e são, sem dúvida, seriamente agravados (e.g. Egan & Perry, 1998, cit. Martins, 2005).

No que respeita aos agressores, diversos estudos indicam que com a idade, estes sujeitos demonstram uma tendência em evoluir no sentido da delinquência e criminalidade mais séria na idade adulta (Olweus, 1997, cit. Martins, 2005). Torna-se também importante referir que em contextos sociais onde a agressão não é valorizada, os jovens agressivos tendem a ser rejeitados pelos pares, no entanto em contextos opostos, ou seja onde a agressão é valorizada, os mesmos tendem a ser detentores de um estatuto sociométrico controverso, médio ou mesmo popular (Martins, 2005).

No que corresponde aos dados relativos ao auto-conceito de jovens agressores (Martins, 2005), os mesmos não são conclusivos, uma vez que alguns há presença de um auto-conceito favorável e outros remetem para um auto-conceito desfavorável. É compreensível que os jovens agressores construam o seu auto-conceito através do poder e protagonismo social que as condutas agressivas adotadas lhe fornecem, face aos pares e que compreendam a sua competência social também em função do contexto social onde estão inseridos valorizar ou não a agressão.

Em alguns estudos têm-se identificado que diversas crianças e jovens agressivos são diagnosticados com quadros clínicos como distúrbio da conduta e/ou déficit de atenção e hiperatividade (com base na classificação proposta pelo DSM-IV). Nesses estudos têm-se verificado também grupos de jovens que são simultaneamente agressores e vítimas, que são por isso identificados enquanto situações de maior risco psicossocial, por apresentarem simultaneamente características de ambos os polos (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 2000, cit. Martins, 2005).

2.2 – Prevenção em Contexto Escolar

Conforme tem vindo a ser referenciado ao longo do presente estudo, o mesmo incide sobre a prevenção da violência juvenil em contexto escolar. Assim é importante referir que a ideia de que as escolas representam uma oportunidade crucial para mudar o comportamento social reúne consenso alargado (Macy, 2007). De uma forma geral a maioria da população passa pela instituição escolar, iniciando numa fase precoce do período do desenvolvimento e formativo. Por outro lado, as situações de agressividade e violência recorrentes, que até então se enquadravam nos assuntos privados das escolas, foram transformando-se em elementos recorrentes na política social e educativa (Asseiceira, 2007). O crescente aumento de referências às situações de violência em meio escolar tem sido acompanhado de forma paralela, pela exposição mediática de fenómenos de delinquência juvenil, coincidindo na ideia de que ambos convergem e por isso representam uma ameaça (Sebastião, Campos, Alves & Amaral, 2004).

Através de uma vasta revisão da literatura, Hahn et al. (2007) referem cinquenta e três estudos de programas universais, desenvolvidos em meio escolar, verificando que nos 1º e 2º ciclo do ensino básico os programas são centralizados em comportamentos antissociais e disruptivos, alterando, a partir do 3º ciclo para o

epicentro na violência geral e específica, conforme se explica de seguida.

Assim no pré-escolar o foco é o comportamento antissocial e disruptivo (com uma percentagem de 86%) passando a estratégia de intervenção por uma abordagem cognitiva/afetiva (50%) e pela promoção de competências sociais (33%); no 1º ciclo do ensino básico constata-se enfoque no comportamento antissocial e disruptivo (57%) e violência em geral (29%) tendo como estratégia de intervenção a promoção de competências sociais (48%) e a mudança ambiental (14%); o 2º e 3º ciclo do ensino básico têm como foco o comportamento antissocial e disruptivo (30%), violência em geral (43%) e violência escolar (17%), usando como estratégias a transmissão de conhecimento e informação (21%) e a promoção de competências sociais (52%); por fim no ensino secundário o foco além da violência em geral (50%), violência escolar (25%) e violência no namoro (25%) utilizando como estratégias de intervenção a transmissão de conhecimento/informação (33%), a promoção de competências sociais (33%) bem como a alteração do ambiente escolar (14%) (Hahn et al., 2007).

Através do referido anteriormente é importante mencionar que as abordagens interventivas se alteram de uma abordagem cognitiva/afetiva, caracterizada pela modificação do comportamento através da alteração dos mecanismos cognitivos e afetivos ligados a determinados comportamentos, para uma abordagem de promoção de competências sociais onde se enfatiza o desenvolvimento das competências comportamentais ao invés de alterações nas cognições, pensamento consequencial bem como dos processos afetivos (Hahn et al., 2007).

No seguimento da mesma investigação Hahn et al. (2007) constataram que os programas universais aplicados em contexto escolar se revelaram eficazes para todos os níveis escolares bem como

para diferentes populações, concluindo que o programa de prevenção contribui de forma significativa para a redução de comportamentos violentos, bem como na promoção de estilos de vida saudáveis em diferentes esferas do contexto juvenil. Wilson e Lipsey (2007) na sua revisão constataram também a redução de comportamentos violentos ou agressivos, contribuindo os programas para a minimização no absentismo e melhorias nos resultados escolares.

Dessa forma a investigação em torno da prevenção demonstra que programas eficazes alteram a forma como os jovens pensam sobre os comportamentos de risco nos quais se envolvem, desempenhando também um papel importante no que se refere aos comportamentos e suas alterações poderem ser discutidas em contexto de trabalho pelo grupo de pares. É ainda possível referir que a eficácia de um programa aumenta quando existem diversas oportunidades para praticar o uso do novo pensamento e/ou comportamento, devendo por isso os programas promover a prática ativa de competências em diversos contextos, nomeadamente a escola, a casa e a comunidade (Botvin, 2002).

Osofsky (1997, cit. Beja, 2003) menciona que o testemunho de atos violentos tem um forte impacto no compromisso social da criança, ainda em desenvolvimento, incluindo nesta perspetiva a perceção e internalização por parte da criança no que respeita às suas responsabilidades e direitos morais, assim como na sua compreensão de justiça social e imparcialidade. Pohan (2000, cit. Beja, 2003) refere que as escolas podem ser agentes de formação positiva, contrariando as atitudes negativas apreendidas em outros contextos e trabalhando atitudes, comportamentos e competências de forma saudável e positiva, através de programas de prevenção de violência.

No que se reporta à adolescência é fundamental compreender que os jovens confiam sobretudo nos grupos de pares no que diz respeito a conselhos e orientação sobre atitudes e comportamentos sociais, indumentária e identidade, sendo por isso de realçar que a educação de

pares tem sido uma ferramenta imprescindível no que corresponde à prevenção da violência uma vez que concentra a atenção num processo natural através do qual os jovens aprendem uns com os outros enquanto algo quotidiano (Shiner, 1999, cit. Beja, 2003). Avery-Leaf e Cascardi (2002, cit. Beja, 2003) no seguimento das constatações anteriormente referidas advogam que a escola representa um local de excelência para a implementação de programas de prevenção, uma vez que podem ajudar os pares a tornarem-se agentes de mudança, contribuindo dessa forma para a minimização da violência.

Hilton et al. (1998, cit. Beja, 2003) referem um estudo que é composto por «*workshops*» dirigidos à violência no namoro para jovens do 11º ano. Os autores concluíram que no pós-teste imediato os níveis de conhecimento sobre assuntos relacionados com a violência melhoraram para os «*workshops*» escolhidos pelos jovens, sendo que no «*follow-up*» após seis semanas demonstraram uma melhoria significativa sobre assuntos abordados em workshops que os alunos não frequentaram, concluindo os autores que os jovens se tornaram, eles próprios multiplicadores de informação de prevenção da violência dentro dos seus grupos de pares, partilhando a informação aprendida nos seus respetivos «*workshops*».

2.3 – A importância das estratégias de *Coping*

Quando se aborda o tema da violência é importante referir que as estratégias de coping adotadas poderão ter influência significativa no impacto da violência. Dessa forma Lazarus e Folkman (1984, cit. Cruz, 1987) elaboram um modelo em que o «*stress*» psicológico é definido enquanto “uma relação particular entre a pessoa e o ambiente, a qual é avaliada pelo individuo e considerada como algo que sobrecarrega ou excede os seus recursos e prejudica o seu bem-estar” (Stroebe & Stroebe, 1995, p.257).

Ao abordar o conceito de «*stress*», Lazarus (1993) evidencia a presença de quatro aspetos principais, nomeadamente um agente causal

interno ou externo, que representa a componente de stress na relação individuo-ambiente; uma avaliação que permite a distinção entre o benigno e o ameaçador; os processos de coping para lidar com as exigências da componente de «*stress*» e as reações mais ou menos complexas do mesmo.

Assim o mesmo refere que os sujeitos não são meras vítimas do «*stress*», mas sim o modo como avaliam os acontecimentos gerados do stress, vislumbrando-os como desafio ou ameaça onde os seus recursos e opções para os enfrentarem é que determinam a natureza do stress. Assim o «*stress*» aparece quando uma pessoa considera que as exigências do meio ambiente excedem os recursos pessoais, o que coloca em causa a sua homeostasia (Lazarus & Folkman, 1984, cit. Cruz, 1987).

Dessa forma torna-se fulcral abordar, ainda que de forma sucinta a questão da avaliação cognitiva, uma vez que é através deste processo que o individuo avalia os diferentes elementos do problema bem como as suas consequências, adquirindo dessa forma primordial importância na emergência e experiência de «*stress*» e do processo de «*coping*» para lidar com o mesmo (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985). Na realidade no individuo pode diferenciar o modo como avalia as trocas entre individuo-ambiente, nomeadamente se são ou não geradoras de «*stress*», bem como a avaliação do próprio *stress* em três tipos, o dano efetivo, a ameaça de dano potencial ou desafio se o individuo acredita que consegue ultrapassar as dificuldades (Lazarus, 1993).

Ainda no seguimento da teoria desenvolvida por Lazarus e Folkman (1985), é possível constatar que para os autores os processos de «*coping*» têm como foco central a relação pessoa-ambiente. Atento a esse facto o coping pode ser definido enquanto um processo que abrange um conjunto de “esforços pessoais cognitivos e comportamentais, em mudança constante, para controlar exigências

específicas internas e/ou externas, que são avaliadas como ultrapassando ou excedendo os recursos da pessoa” (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986 p. 993). Lazarus (1985) no seguimento desta definição refere que não existe bom ou mau *coping*, pese embora os esforços possam ser mais ou menos eficazes (Folkman et al., 1986, cit. Berman et al., 2000).

Dessa forma as origens do «*coping*» encontram-se na pessoa, como por exemplo através das capacidades de resolução de problemas e atitudes; e no meio como por exemplo os recursos financeiros e apoio social; onde ambos determinam a forma como o «*coping*» é expresso numa situação particular. Lazarus (1985) menciona que apesar da existência de estilos estáveis de «*coping*», o mesmo é fortemente contextual uma vez que para ser eficaz necessita que exista uma mudança ao longo do tempo que deverá ocorrer através de diferentes condições stressantes (Folkman & Lazarus, 1986, cit. por Berman et al., 2000).

Lazarus (1985) através de diversos estudos afirma que o processo de *coping* é multidimensional onde as pessoas utilizam a maioria das estratégias básicas do processo em cada encontro que gera *stress*; a escolha das estratégias a adotar dependa da avaliação se algo pode ser feito para alterar a situação, o que leva a que existam diferenças no predomínio de estilos nomeadamente centrado no problema ou na emoção; algumas dessas estratégias podem ainda ser mais estáveis, enquanto outras estão mais dependentes de determinados contextos particulares; assim num encontro gerador de *stress* as estratégias de *coping* alteram de uma fase para a outra; agindo dessa forma o *coping* enquanto um mediador dos resultados emocionais e por fim a utilidade de cada estratégia varia com o tipo de encontro, o tipo de personalidade do indivíduo e o tipo de resultados observados, como por exemplo bem estar subjetivo, o funcionamento social ou saúde somática (Lazarus, 1993).

No caso da psicopatologia da criança e do adolescente o *coping* assume uma importância distinta da até aqui referida, nomeadamente nos modelos de competência/vulnerabilidade (Rutter, 1979; 1990, cit. Berman, Silverman & Kurtines, 2000), uma vez que nos modelos referidos este é encarado como um processo que pode convir como fator protetor ajudando a potenciar as respostas individuais aos acontecimentos de vida considerados *stressantes*. Dessa forma a exposição à violência repta a capacidade de gerar respostas de *coping* adaptativo, podendo no entanto desenvolver respostas maladaptativas, incluindo auto-culpabilização, raiva, desistência, culpabilização de outros, entre outras (Schepple & Bart, 1983, cit. por Berman et al., 2000).

Estas estratégias de *coping* dependem de características desenvolvimentais da criança ou adolescente, bem como da existência de uma rede de suporte (Sani, 2003). Hendessi (1997, cit. Sani, 2003) menciona que crianças mais velhas recorrem a métodos mais complexos e diversos, onde o grau de inadequação pode variar consoante as capacidades de aprendizagem e da dimensão do isolamento do grupo de pares e adultos. Dessa forma as crianças com dificuldades de aprendizagem exibem um nível de vulnerabilidade superior.

A abordagem delineada por Lazarus e Folkman (1984) originou a denominação de estratégias direcionadas para o problema podendo ser as mesmas assumir um controlo primário ou de aproximação, incluindo ações concretas, através das quais existe a procura fórmula para lidar com os desafios, controlando-os ou alterando-os; representam também estratégias sobretudo do tipo comportamental e estratégias focadas na emoção consideradas enquanto controlo secundário ou de evitamento, sendo mais centradas na transformação emocional da experiência, incorporando todas as tentativas da criança em lidar com as suas respostas internas de forma a manter um equilíbrio interno. Ryan-Wenger (1990, cit. Lima, Lemos & Guerra, 2002) no seguimento da

teoria referida defende que nas crianças não faz sentido diferenciar estes dois tipos de estratégias, uma vez que em muitas situações não é possível à criança alterar os *stressores*, como por exemplo nas situações de conflitos parentais ou quando se encontram presentes diferenças na estrutura física face aos pares. Perante este tipo de situações, os comportamentos de distração e evitamento podem ser abordados enquanto adaptativos, uma vez que são as soluções apresentadas à criança (Ribeiro, 2008).

Por fim o treino de competências de *coping* pode assumir uma variedade de formas, onde o processo de exposição a si mesmas e aos outros, pode servir enquanto reforço de competências, uma vez que as expectativas da criança relativamente às suas competências são aumentadas através de experiências de exposições bem-sucedidas (Bandura, 1977, cit. Berman et al., 2000).

2.4- Estratégias de Base ao desenvolvimento do “Programa de Prevenção de Transgressionalidades Juvenis – à violência diz não”

Quando se pretende proceder à elaboração de um programa de prevenção, nomeadamente dirigido para jovens torna-se fulcral ter em consideração alguns pressupostos, nomeadamente a idade em que o grupo alvo se encontra, as necessidades percebidas e as necessidades reais bem como a forma de aplicação das ações do programa. Dessa forma e tendo em consideração que na adolescência os jovens enfrentam um conjunto complexo de alterações (Danish et al., 1996), tendo que desenvolver determinadas competências, aprender a lidar com emoções, tornarem-se autónomos, estabelecerem relações interpessoais maduras, clarificarem objetivos bem como desenvolverem integridade pessoal (Chickering, 1969; Havighurst, 1953), torna-se fulcral a adoção de técnicas dinâmicas e motivadoras para as intervenções delineadas.

Assim a presente investigação recorre à intervenção comunitária e aos seus pressupostos uma vez que a mesma se centra na criação de

serviços adequados a populações com alguns défices sociais e ao desenvolvimento de técnicas e estratégias, nomeadamente o *empowerment*, no sentido de facilitar a participação destes mesmos grupos (Ornelas, 1997). Desta forma podemos depreender que a intervenção comunitária dá ênfase à característica ecológica, ou seja, ao ajustamento do indivíduo e ambiente, centralizando a relação entre os diversos indivíduos, que funcionam enquanto comunidade ou grupo específico que possui um sistema íntimo e elaborado de relações formais e informais (Ornelas, 1997). No seguimento deste tipo de intervenção optou-se também pelo recurso à educação por pares que se caracteriza pela troca de saberes entre jovens, ou seja o recurso a pessoas que disponham o mesmo perfil e vivências o que facilita o intercâmbio de práticas e de conhecimentos. Este tipo de recursos tem a função de facilitador na multiplicação de promoção de comportamentos saudáveis. Assim a prevenção pode adotar uma cultura de paz e de não violência que direciona antes de mais para “medir, criar pontes que tentem evitar o aparecimento de problemas e dificuldades, através da sua prévia identificação e da rápida intervenção, ensinando capacidades e competências aos alunos, no sentido de melhorar as suas relações interpessoais” (González-Pérez & Pozo, 2007, p.7).

Desse modo e uma vez que a violência pode ser considerado um comportamento aprendido, alguns autores referem que a mesma também pode representar um comportamento desaprendido (*School-based Violence Prevention Programs*, s.d.), onde a escola aparece enquanto um contexto privilegiado para a aplicação de programas de prevenção, nomeadamente face ao facto de que as aprendizagens de respeito pelo outro, assertividade, resolução pacífica de conflitos, as estratégias de auto-controlo emocional, resistência à frustração e pressão dos pares bem como a consciencialização no que respeita à igualdade de género podem ser trabalhadas neste contexto, mas também solidificadas através do diálogo e mesmo na discussão de

ideias, do treino de competências, através da observação participante impelindo que os jovens possam optar por alternativas não violentas (Cardoso, 2009).

Atento ao referido anteriormente, alguns autores mencionam que o aperfeiçoamento do clima escolar, o desenvolvimento da autoestima, desenvolvimento de literacia emocional assim como a instrução de estratégias de resolução de conflitos são pressupostos que se deve ter em consideração no desenvolvimento de programas que visem a prevenção da violência (González- Pérez & Pozo, 2007). Assim e atento à população alvo do presente projeto fez sentido a adoção de estratégias como o jogo e as artes performativas enquanto ferramenta que permite a exploração educativa de forma a consciencializar para a prevenção de determinado comportamento mas também na promoção da mudança desse mesmo comportamento, atento ao treino que estas atividades proporcionam e potenciam (Cardoso, 2009).

Para o autor Richard Courtney (1980, cit. Cardoso, 2009) a imaginação representa um ato distintivo nos seres humanos, caracterizando-se pelo seu cunho dramático. O autor refere ainda que a capacidade de imaginar tem início no primeiro ano de idade, onde a criança desenvolve o humor e efetua os primeiros jogos de imaginação, geralmente intitulado de faz de conta. Assim a imitação ajuda na identificação com o outro permitindo que aquando o acesso à idade adulta consigamos colocar-nos no lugar do outro bem como imaginar as possibilidades inerentes a essa situação, permitindo o desenvolvimento do processo de empatia que representa um alicerce nas relações humanas (Courtney, 1980).

Através do jogo e das artes performativas o jovem adquire o domínio da comunicação com o outro, tornando hábito o ser visto e ver o outro bem como a ouvir e responder, a compreender e a ser compreendido e por fim a alcançar uma relação com a realidade com os outros (Courtney, 1980). Ingrid Koudela (1984, p.31) refere que

“aprender por meio da experiência significa o estabelecimento de um relacionamento entre o antes e o depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Fazer torna-se experimentar”.

Estudos revelam intervenções preventivas que têm por bases as artes estão associadas a resultados pró-sociais como por exemplo o aumento do bem-estar social, o aumento da motivação, aumento da aprendizagem, o alargamento do desenvolvimento individual e comunitário bem como a redução da agressão, violência e mesmo crime (MacArthur & Law, 1996, cit. Kisiel et al., 2006). Outro contexto que pode ser considerado enquanto pertinente para a criação e elaboração de um plano de prevenção assenta na atividade desportiva. Segundo Cruz (1996) existe um modelo de intervenção psicológica que assenta nos contextos desportivos dos quais os objetivos primordiais incluíam a promoção do desenvolvimento e crescimento psicológico do indivíduo bem como a promoção e otimização do rendimento.

Através desta perspetiva o desporto pode ser vislumbrado enquanto um contexto privilegiado para a intervenção psicológica, tendo por base duas razões centrais. Primeiramente pelo facto de cada vez mais existirem jovens que praticam um determinado desporto, representando um domínio onde os adolescentes consideram importante estarem envolvidos (Cruz, 1996). A segunda razão assenta no facto de a participação em determinados desportos aumentar o desempenho e competência do jovem, representando dessa forma um bom exemplo de treino de competências pessoais sendo revestido enquanto uma analogia eficaz para o ensino de competências para uma vida bem-sucedida (Danish et al., 1990). Esta ligação entre as competências desportivas e as competências para uma vida bem-sucedida levam os autores a acreditar que a participação no do desporto pode desempenhar um efeito benéfico no desenvolvimento psicossocial dos jovens, uma vez que a atividade desportiva pode ser

encarada enquanto “um fórum para aprender responsabilidade, conformidade, subordinação, persistência e até um maior grau de tomada de decisões” (Kleiber & Roberts, 1981, p.114).

Se observarmos os valores da experiência desportiva é possível constatar que um dos mais salientes reside na aplicação de princípios aprendidos durante a participação num determinado desporto em outras áreas e contextos de vida, uma vez que o desporto possui um ambiente apropriado para aprender competências que são possíveis de transmitir para outros contextos sendo justificado por duas razões fundamentais, nomeadamente as competências físicas são similares às competências de vida, uma vez que são aprendidas através de demonstração, modelagem e prática (Danish & Hale, 1981; Whiting, 1969) bem como muitas competências assimiladas e aprendidas através do desporto, incluindo as capacidades de alto rendimento sob pressão, resolução de problemas, cumprimento de prazos e desafios, formulação de objetivos, comunicação, lidar com o sucesso e com o fracasso, trabalhar numa equipa e num sistema bem como o recebimento de «*feedbacks*», são capacidades e competências que devem ser aplicadas bem como transferidas para outros domínios de vida (Danish, 1995).

No entanto torna-se importante referir que a transladação das competências de um domínio para o outro, nomeadamente do desporto para outras áreas extradesportivas, deve-se ter em consideração que as capacidades adquiridas numa área não se adaptam de imediato para outro domínio ou contexto, devendo dessa forma ter-se em atenção que transferir e adaptar é uma competência de vida por si só já bastante crítica (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Dessa forma no presente trabalho irá efetuar-se a junção de todas as técnicas abordadas com vista a uma prevenção mais holística e eficaz.

PARTE C - METODOLOGIA

3.1. Metodologia

Quando abordamos a questão da violência em contexto juvenil e o desenvolvimento de um programa que vise a prevenção desses comportamentos e recompetenciação dos jovens é importante compreender o que abrange a metodologia. Assim segundo Ribeiro (2010, p.15) a prevenção faz parte da ciência e esta última deve ser encarada enquanto “um conjunto de conhecimentos humanos a respeito da natureza, da sociedade e do pensamento, adquiridos pela descoberta e explicação das leis que regem os fenómenos”. Seguindo esta definição é possível verificar que a ciência engloba o conhecimento científico que por seu lado é obtido através do método científico (Almeida & Freire, 1997). Ainda segundo Ribeiro (2010) a ciência emergiu da necessidade dos indivíduos ao estarem rodeados de problemas no seu dia a dia e dessa forma sentirem necessidade da sua resolução. Dessa forma é possível constatar que a ciência procura a compreensão, explicação, predição e controlo de problemas enquadrando com a Psicologia que tem como objetivo “descrever, explicar, predizer e controlar o comportamento humano” (Almeida & Freire, 1997, p.20).

No que diz respeito ao método científico, Bern e Jong (1998, cit. Ribeiro, 2010) referem que o mesmo deve ser metódico, objetivo, sistemático, redutor e evidente. Almeida e Freire (2010) no seguimento do referido anteriormente acrescentam que o método científico deve ser empírico, racional, replicável, analítico, comunicável e cumulativo.

O método científico abarca também a observação do acontecido (Baltes et al., 1977, cit. Ribeiro, 2010), sendo que esta mesma observação pode ser efetuada através de dois métodos, o qualitativo e o quantitativo (Silva, 2010). O método qualitativo caracteriza-se por “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Silva, 2010, p.6), ou seja abarca a compreensão e descrição dos factos. O

método quantitativo abrange as “regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objetividade dos procedimentos” (Almeida & Freire, 1997).

Os métodos referidos estão habilitados para uma intervenção no terreno, consoante a população e contexto devem ser adotadas as estratégias mais adequadas quer na forma de captar, descodificar as situações e traçar os meios para se poder trabalhar; dessa forma pode-se utilizar a natureza compósita desenvolvida por Fernandes (2002). Segundo Poiares (2008) a natureza compósita tem o objetivo conhecer os indivíduos a partir dos seus discursos e condutas, sendo que após a captação e descodificação dos discursos, o psicólogo será detentor de uma maior capacidade de compreensão dos atos dos sujeitos.

A presente investigação assentou na criação de um programa de prevenção secundária, uma vez que já existia registos de presença de alguns comportamentos violentos. Este programa visa precaver comportamentos agressivos nos jovens dotando os mesmos de competências necessárias para que possam viver e relacionar-se de forma positiva. Atento à problemática em causa, recorreu-se tanto ao método qualitativo, através da observação; como método quantitativo a aplicação de questionários para conseguir identificar de forma clara as reais necessidades através de recolha de dados bem como traçar um plano de prevenção que seja eficaz.

3.2 – Procedimentos

Atento ao programa elaborado constatou-se a necessidade de se proceder à recolha de dados que permitissem uma melhor compreensão do fenómeno da violência entre os jovens e a autoestima, bem como de que modo se expressa. Assim a recolha de dados supracitada iniciou-se com uma pesquisa abrangente que permitisse um conhecimento mais aprofundado tanto da problemática como da população-alvo. De seguida e com o objetivo de se compreender a expansão do fenómeno na escola que visa receber e implementar o programa, verificou-se

pertinente a aplicação de um questionário com intuito de perceber a manifestação do fenómeno bem como a sua relação com a autoestima e dessa forma poder elaborar-se um programa eficaz (apêndice I). Tendo em consideração todos os pressupostos referidos na metodologia foi remetido um pedido de aplicação de questionários à Direção Geral de Educação. Paralelamente foi também expedido à Direção da Escola um pedido formal para recolha de dados (apêndice II). Após a referida autorização foram remetidas, através dos diretores de turma, as cartas explicativas do projeto com toda a informação para que os mesmos dessem ou não o seu consentimento (apêndice III).

A aplicação do questionário foi efetuada durante a aula de Oferta Complementar, estando presente além da aplicadora o respetivo professor. Os procedimentos de aplicação passaram pela apresentação do projeto, explicação dos questionários e distribuição dos mesmos. Após o preenchimento todos os questionários foram colocados em envelopes e fechados para garantir a total confidencialidade do processo. Após a recolha completa dos dados procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos através do programa SPSS v.19, sendo que com base nos mesmos bem como da pesquisa efetuada procedeu-se à elaboração do programa de prevenção.

Para a posterior aplicação do presente programa prevê-se o agendamento de uma reunião com a escola e respetivos professores para esclarecimento do programa bem como para se verificar qual o horário disponível de aplicação do mesmo. Após essa reunião pretende-se encaminhar aos encarregados de educação um convite (apêndice IV) para que possam comparecer numa reunião onde o programa será apresentado, nomeadamente os seus objetivos, os temas abordados, a avaliação do programa bem como responder a todas as questões que possam surgir. Com base nesta reunião será dirigido aos encarregados de educação o convite de participação no programa.

Atento a que o programa visa o aproveitamento do espaço escolar, antes do início da aplicação do mesmo serão verificados todos os espaços e sua utilidade. Cada sessão será preparada antecipadamente nomeadamente no que diz respeito ao espaço que irá ser utilizado, de forma a evitar contratempos.

3.3 – Instrumentos

Para um planeamento mais direcionado e eficaz recorreu-se a alguns instrumentos, tanto ao nível qualitativo como quantitativo. No que se refere ao instrumento qualitativo, procedeu-se à observação participante que permite uma proximidade com a população-alvo bem como uma melhor compreensão da problemática presente na mesma. A observação assim como conversas decorridas de forma informal, permitiram uma maior recolha de informação face à perceção da violência juvenil e dificuldade de abordagem do mesmo na perspetiva dos docentes.

No que respeita aos métodos quantitativos recorreu-se à elaboração de um questionário que junta três testes diferentes. Este questionário encontra-se dividido em quatro partes. A primeira corresponde ao questionário sociodemográfico que permite a aferição de dados sobre a população, nomeadamente a idade, género, etnia, nacionalidade, localidade de residência, escolaridade completa, bem como escolaridade e profissão dos pais.

Outro teste que foi utilizado correspondeu à Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1989) que conforme o nome indica foi desenvolvida por Rosenberg. Este teste é considerado uma escala de resposta direta que permite avaliar a autoestima tanto em adolescentes como em adultos. A RSES é uma escala composta por 10 itens com quatro tipos de resposta que se consideram de escala ordinal, nomeadamente discordo fortemente; discordo; concordo e concordo fortemente. Nesta escala resultados elevados indicam níveis de autoestima também eles elevados. Na presente investigação foi

utilizada a versão portuguesa da escala desenvolvida por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira (2011).

Outra escala utilizada na presente investigação foi o questionário de agressividade de Buss-Perry que consiste numa versão reduzida do questionário de agressividade (Buss & Perry, 1992). Esta versão reduzida é considerada uma escala do estilo Likert com possibilidade de cinco respostas nomeadamente “quase nunca/nunca; poucas vezes; algumas vezes; muitas vezes e quase sempre/sempre”. A escala é ainda composta por doze itens que se encontram organizados em quatro escalas, nomeadamente a agressão física, a agressão verbal, a raiva bem como a hostilidade (cada uma destas subescalas contempla três itens). No presente estudo foi utilizada a versão portuguesa da escala desenvolvida por Pechorro et al. (in press).

Por fim a última escala corresponde ao questionário de conflito entre pares composto por quarenta itens que permitem avaliar a agressão proativa, a agressão reativa quer ao nível físico quer relacional. Esta escala contém como forma de resposta quatro itens ordinais nomeadamente “falso; por vezes verdade; muitas vezes verdade e totalmente verdade” (Frick, 2011, cit. Pechorro et al., 2011).

3.4 – Conclusão

Atento a tudo o que foi referido é importante realçar a importância da junção dos métodos quantitativos e qualitativos numa investigação, uma vez que dessa forma se consegue atingir um maior nível de informação que permitirá também uma intervenção mais eficaz. No que respeita à amostra utilizada nos métodos quantitativos, a mesma foi composta por 209 alunos, sendo que noventa e um eram do género masculino e cento e dezoito do género feminino. No que respeita às escalas é importante mencionar que a Escala de Conflito entre pares apresentou uma muito boa consistência interna (Alfa de Cronbach =.90), bem como uma consistência interna boa no que

respeita à dimensão proativa (Alfa de Cronbach =.78 e .80) bem como na dimensão reativa (Alfa de Cronbach =.83 e .67); e a escala de agressividade de Buss-Perry uma consistência boa (Alfa de Cronbach =.78), indicando uma boa consistência na dimensão física (Alfa de Cronbach =.71), uma consistência razoável na agressividade verbal (Alfa de Cronbach =.61) bem como uma boa consistência no que respeita à dimensão da raiva e hostilidade (Alfa de Cronbach =.70 e .80 respetivamente) consistentes com as pesquisas efetuadas. Atento à informação recolhida tanto de forma observacional como através do questionário optou-se por elaborar um programa de prevenção direcionado para a promoção de competências pessoais e sociais, conforme se descreve no próximo capítulo.

PARTE D
CARTOGRAFIA DO PROGRAMA

4.1 – Objetivo geral

O objetivo precípua do presente programa de prevenção é dotar os jovens de competências pessoais e sociais bem como a otimização da prevenção de comportamentos violentos.

4.1.1 – Objetivos específicos

Os objetivos específicos delineados para o presente programa são: i) o aumento da adesão do grupo-alvo a atividades preventivas; ii) aumentar as competências pessoais e sociais dos jovens; iii) redução de comportamentos agressivos.

4.2 – Indicadores

Os indicadores definidos são os seguintes: i) número de jovens presentes nas sessões do programa; ii) conhecimento manifestado pelos jovens sobre o conhecimento da temática; iii) número de jovens que aumentam as competências pessoais e sociais.

4.3 – População-Alvo

A população alvo abrangida pelo presente programa é constituída por grupos de alunos entre quinze a trinta elementos, do género masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, que se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade na Escola Secundária da Ramada.

4.4 – Equipa

A equipa será constituída por uma Psicóloga Forense e de Exclusão Social e um estagiário da área de Psicologia Forense e de Exclusão Social, bem como por um animador sociocultural e um professor de educação física da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

4.5 – Instituições e Parcerias

As parcerias representam um fator fundamental em qualquer programa de prevenção, uma vez que podem contribuir de forma positiva na aplicação e avaliação do programa.

Dessa forma as instituições parceiras que se prevê fazerem parte do desenvolvimento deste programa são:

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, nomeadamente para a aplicação de algumas sessões dirigidas não só aos jovens mas também aos pais e comunidade escolar, uma vez que também esta instituição possui elementos qualificados para a abordagem destes temas.
- Câmara Municipal de Odivelas, nomeadamente no apoio logístico, e avaliação externa do programa.
- Escola Secundária da Ramada, que enquanto entidade recetora disponibilizará os espaços para a realização das ações.
- PSIJUS – Associação para a Intervenção Juspsicológica, enquanto entidade que congrega psicólogos forenses e de exclusão social representando dessa forma a entidade encarregada de controlar o cumprimento dos objetivos enunciados.

De reforçar que uma vez que o programa ainda não se encontra colocado em prática, existem parcerias que poderão surgir através de outras organizações e que por isso mesmo constituam uma mais-valia para o sucesso do mesmo.

4.6 – Duração e Calendarização

O programa tem uma duração equivalente a um ano letivo, atento a que intervenções mais completas tendem a proporcionar melhor eficácia. Dessa forma prevê-se que o mesmo inicie em Setembro e termine em Junho, sendo de ressaltar que irá ser tido em consideração os compromissos avaliativos presentes na escola em causa. O

programa terá a duração de 30 sessões, com duração de 45 a 60 minutos cada (dependendo da ação em causa), sendo realizadas semanalmente, podendo ocorrer duas sessões por semana em casos excepcionais. De referir que após as 30 sessões existe uma semana de prevenção para toda a comunidade escolar.

4.7 – Supervisão

A supervisão será efetuada pela Escola Secundária da Ramada, nomeadamente através da equipa do projeto escola saudável, coordenado pela Professora Margarida Castro.

4.8 – Avaliação Interna e Avaliação Externa

Atento a que o presente programa visa a promoção de um estilo saudável através da criação de competências dos jovens para que os mesmos consigam ter um bom ajustamento à sociedade, torna-se fundamental a utilização de uma avaliação interna bem como externa.

Dessa forma a avaliação interna será realizada através de grelhas de presenças (apêndice V) dos alunos que frequentam as atividades bem como de uma grelha que permitirá efetuar a observação individual de cada participante e perceber a sua evolução (apêndice VI). De ressaltar que no final de cada tema será solicitado aos jovens que formulem um quadro de novos conhecimentos de forma a compreender-se o que apreenderam das sessões.

No fim do programa será solicitado a cada jovem, que individualmente preencha uma ficha de avaliação do programa (apêndice VII).

O programa inclui no seu término, uma avaliação holística que será reportada à escola através de um relatório, contendo toda a informação que se considere necessária de forma discriminada.

Por fim e no que respeita à avaliação externa, a mesma ficará ao cargo da PSIJUS.

Considerações Finais

Quando nos referimos à elaboração e aplicação de programas de prevenção no contexto de violência escolar e nomeadamente entre pares é importante apreender que os mesmos representam uma das áreas de trabalho do Psicólogo Forense e de Exclusão Social. Outra inquirição importante de constatar vai no sentido da população alvo escolhida, nomeadamente jovens, uma vez que a fase da adolescência é considerada enquanto uma fase de risco para a adoção e persecução de comportamentos agressivos. Apesar de este tipo de comportamento dever ser trabalhado o mais cedo possível, nomeadamente em prevenção primária, o presente programa emerge da necessidade existente e constatada nas escolas.

Dessa forma a presente investigação tentou incorporar os mais diversos fatores a ter em conta na abordagem ao tema bem como os vetores que podem permitir uma intervenção melhorada e eficaz, apostando na inclusão de encarregados de educação e comunidade escolar enquanto agentes ativos de promoção de comportamentos saudáveis e positivos bem como de diversas técnicas.

De ressaltar que o presente projeto foi pensado para ser realizado em âmbito escolar, no entanto e tendo em consideração a perspetiva de uma prevenção continuada, seria pertinente pensar-se em programas que visem ser implementados no período de férias. Com as características presentes no presente programa, o mesmo poderia ser adaptado para o contexto anteriormente referido, podendo utilizar-se nomeadamente atividades radicais, férias temáticas, entre outros. Dessa forma fica a sugestão para que futuros estudos possam cogitar este tipo de programas ou a adaptação do mesmo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, I. (2010) Representações sociais da adolescência *In: A.C.Fonseca (Ed.) Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar.* (pp.197-222) Coimbra: Almedina.
- Almeida, A., & Barrio, C. (2003). A Vitimização entre companheiros em contexto escolar. *In: Machado & R.A. Gonçalves (Coord.). Violência e Vítimas de Crimes.* (pp. 169-197). Volume 2 – Crianças. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L, & Freire, T. (1997) Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. – *Associação dos Psicólogos Portugueses.* 1ª Ed. Coimbra: APPORT.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arnett, J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Asseiceira, F. (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho Violência nas Escolas. *Assembleia da República Portuguesa: Comissão de Educação, Ciência e Cultura.*
- Assis, S., Avanci, J., Silva, C., Malaquias, J., Santos, N., & Oliveira, R. (2003) A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Colectiva* 8 (3), 669-679
- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *J. Personal Social Psychol.* 45, 1017-1028.

- Bandura, A., Dorothe, & Ross, A. (1961). Trnsmission of aggression through imitation of aggressive models. *7. Abnormal Society Psychol*, 575-582.
- Bandura, A., & Walters, H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.
- Beck, T. (2000). *Prisioners of hate: the cognitive basis of anger, hostility and violence*. Nova York: Perennial.
- Beck, A., & Freeman, A. (1993). *Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Becoña, E. (2002). *Bases Científicas de la Prevención de las Drogodependencias*. Madrid: Plano Nacional sobre Drogas.
- Beja, T. (2003). Educatting a Generation of Healthy Families: Building Partnerships Between schools and Children Who Witness Abuse Programs. Retirado a 18 de Abril de <http://bcsth.ca/content/childrens-services-2>.
- Benavente, R. (2002). Delinquência Juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (20), 637-645.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bertol, C. & Souza, M. (2010). Transgressão e adolescência: individualismo, autonomia e representação identitária. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (2), 824-839
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti and prosocial influences of media events: *A cognitive neoassociation analysis*. *Psychological Bulletin*, 95, 410-427.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.

- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp.49-72). San Diego: Academic Press.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa; Climepsi.
- Brochu, S., & Cousineau, M. (2008). Drogas e questões criminais: um estado da questão a partir dos estudos quebequenses. In Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo, D. (Eds.), *Tratado de Criminologia Empírica* (pp.205-228). Lisboa; Climepsi.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78, 130-133.
- Bushman, B., Baumeister, R., & Stack, A. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 367-376.
- Bushman, B., & Anderson, C. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 452-459.
- Cabié, M-C (1999) Adolescência e Ciclo Familiar Existencial In: C. Gammer & M-C-. Cabié. *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.15-29) 1ª Ed. Lisboa: Climepsi.

- Camacho, I., & Matos, M. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(2),317-327.
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: São Paulo.
- Calmeiro, L. (2008). *Psicologia do Exercício e da Saúde*. Lisboa: Omniserviços.
- Cardoso, N. (2009). O jogo dramático na prevenção do bullying- algumas experiências de intervenção da APAV. *Interações* 13, 275-288.
- Cialdini, R., & Trost, M. (1998). Social Influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey, (Eds). *The Handbook of Social Psychology* (pp.151-192). New York: MacGraw-Hill.
- Claes, M. (1985) *Os problemas da Adolescência*. 2ª Ed. Lisboa: Verbo Editores.
- Cohen, E. (1955). Social Norms, Arbitrariness of frustration and status of the agente of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *J. abnormal Society Psychol*, 51 222-226.
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge. Children's peer relations. *From development to intervention*. Washigton, D.C.: American Psychological Association.
- Coslin, P.G. (2009) *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cusson, M. (2006). *Criminologia*. (1º edição) Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Courtney, R. (1980). *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- Coopersmith, S. (1989) *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115,74-101.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66,710-722.
- Daniels, J., Bradley, M. (2011) *Preventing Lethal School Violence*. Springer.
- Da Agra, C. & Matos, A (1998). *Trajectórias Desviantes*. Gabinete de Planeamento e Coordenação de Combate à Droga. Lisboa.
- Dahlberg, L., Toal, S., Swahn, M. & Behrens, C. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools*. (2ª ed.) Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Debesse, M. (1965). *A Adolescência*. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Euro-América.
- Dias, J. & Andrade, M. (1997). *Criminologia. O homem delinvente e a sociedade criminógena* (2ª reimpressão), Coimbra: Coimbra Editora.
- Diaz-Aguado, M. (2003). *Programas de prevención de la "violência y la exclusión social"*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diaz- Aguado, M. (1996). *Educación y desarrollo de la tolerância*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciência.
- Dodge, K., & Coie, J. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

- Dodge, K., Lochman, J., Harnish, J., Bates, J., & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mower, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Ducret & Selosse (2001). In Doron, R., Parot, F. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Durlak, J., & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 207-214.
- Durlak, J., Taylor, R., Kawashima, K., Pachan, M., DuPre, E., Celio, C., Berger, S., Dymnicki, A., & Weissber R. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*. 39,269-286.
- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. 13 edição, São Paulo: *Companhia Editora Nacional*.
- Egan, S. & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Development Psychology*, 34, 2, 299-309.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York, W.W. Norton and Cia.
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78,326-333.
- Farrington, D. (2002). Factores de risco para a violência juvenil. In. E. Debardieux & C. Blaya, (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.

- Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta ISPA.
- Feijó, Ricardo; Oliveira, Ércio (2000). Comportamentos de risco na adolescência- *Jornal de Pediatria*.
- Ferreira, P. (1999). Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33:55-85.
- Ferreira, P. (1997). Delinquência Juvenil, Família e Escola. *Análise Social*, 32 (4-5), 913-924.
- Fonseca, C., Miranda, M., & Monteiro, O. (2003). Adolescentes Recluídos, Toxicodependências e Doenças Infecto-Contagiosas, *Revista Infância e Juventude*, 4:61-107.
- Gaspar, M. (2008). Saúde e Diversidade Cultural. In Matos, M. (Eds). *Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola* (pp.110-128), (4ª Edição), FMH Edições.
- Gaspar, M., Carvalho, M, & Matos, M. (2008). Representações da delinquência em adolescentes. In Matos, M. (Eds), *Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola* (pp.377-396),(4ª edição). FMH Edições.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Geen, R. (1998). Processes and personal variables in affective aggression. In R.G. Geen & E.Donnerstein (Orgs.). *San Diego, California: Academic*.
- Grisso, T. (1996). Society's retributive response to juvenile violence: A developmental perspective. *Law and Human Behavior*, 20, 229-247.
- González-Perez, J. & Pozo, M.J.C. (2007). *Educar para a não violência: perspectivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K Editora.

- Grosso, L., (2009). O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia, Araquara*, 14 (26), 37-50.
- Higgins, E. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: standards and knowledge activation as a common Language. In L. Pervin (Org.), *Handbook of personality: theory and research* (pp.301-338), Nova York: Guilford.
- Houaiss, A., Villar, M. , & Franco, F. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Huesmann, L. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the Acquisition and maintenance of habitual aggressive behaviour. In. R.G. Geen & E. Donnerstein. *San Diego, California: Academic*.
- Huesmann, L. Moise, J., Podolski, C., & Eron, L.(1997). The roles of normative beliefs and fantasy rehearsal in mediating the observational learning of aggression. In M. Haug & N.G. Simon (Org.), *XII World Meeting of the International Society for Research on Aggression* (p.28). Estraburgo, França.
- Igra, V., & Irwin, C. (1996). Theories of adolescent risk-taking behaviour. In R.J. DiClemente, W.B. Hansen e L.E. Ponton (Eds), *Handbook of Adolescent Health Risk Behaviour*. New York; Plenum Press, 35-51
- Jessor, R. (1991). Risk behaviour in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of adolescence*, 21(3), 305-322.
- Jessor, R., Jessor, S. (1977). Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth. *New York: Academic Press*.
- Kelly, B., Loeber, R., Keenan, K., & DeLamatre, M. (1997). *Developmental pathways in boys disruptive and delinquent behaviour*. Acedido a 10 de Abril de 2014 <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/165692.pdf>.

- Kisiel, C., Blaustein, M., Spinazzola, J., Schmidt, C., Zucker, M., & Van der Kolt, B. (2006). Evaluation of a theater-based youth violence prevention program for elementary school children, *Journal of School Violence*, vol. 5 (2).
- Klewin, G., Tillmann, K. & Weingart, G. (2001). Violence in schools. In J. Hagan (Ed.) *Handbook of research on violence*.
- Kristensen, C., Lima, J., Ferlin, M., Flores, R., & Hackmann, P. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 175-184. Retirado em 15 Junho, 2014 de <http://www.scielo.br>.
- Laranjeira, C. (2007). A análise psicossocial do jovem delinquente: uma revisão da literatura, *Psicologia em estudo*, Maringá 12(2), 221-227.
- Lazarus, R., DeLongis, A. Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes. *The problem of confounded measures. American Psychologist*, 40 (7) 770-779.
- Lazarus, S. (1993). From Psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Le Blanc, M. (2008). Evolução da delinquência oculta e oficial dos adolescentes quebequenses de 1930 a 2000. In Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo., Denis. (2008) *Tratado de Criminologia Empírica*. (pp.49-74) Lisboa: Climepsi.
- Le Blanc, M. (2008). O comportamento delinquente dos adolescentes: o seu desenvolvimento e a sua explicação. In Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo., Denis. (2008) *Tratado de Criminologia Empírica*. (pp.295-336) Lisboa: Climepsi.
- Limber, S., Cunningham, P., Florx, V., Ivey, J., Nation, M., Chai, S., et al. (1997) *Bullying among school children: Preliminary Findings from a school-based intervention program*. Paper presented at the Fifth Internacional Family Violence Research Conference, Durham, NH.

- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: Factores de Risco e Protecção*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lopes, A. (2005). Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nova York: Hartcourt, Brace & World.
- Marques, M. (2005) Avaliação Psicológica do Adolescente e do Risco. *Análise Psicológica*, 1(XXIII): 19-26.
- Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 401-425.
- Martins, M. (2009). *Maus Tratos entre adolescentes na escola*. Editorial Novembro.
- Martins, J., Gomes, P. (2011). Identidade, Desvio e Reputação no grupo de pares. *Antropológicas* nº 12 67-73.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes. Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência*. Gestão de Problemas em Meio Escolar. Coisas de ler. Lisboa. Coordenação: Hilson Cunha Filho e Carina Ferreira Borges.
- Miller, N., Sears, R., Mowrer, O., Doob, L., & Dollard, J. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.

- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behaviour: A developmental Taxonomy. *Psychological Review* 100, 674-701.
- Moisseeff, M. (1999). Aspectos Antropológicos da Terapia Familiar com os Adolescentes In: C. Gammer & M-C. Cabié *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.195-216) 1ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência escolar*. Tese de mestrado não publicada.
- Moreira, P. (2005). *Para uma Prevenção que previna* (4ª edição). Coimbra: Quarteto.
- Morel, A., Boulanger, M., Hervé, F., & Tonnelet, G. (2001) *Prevenção das toxicomanias*. Lisboa Climepsi.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A, Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58, 6/7, 449-456.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis. Trajectórias, Intervenções e Prevenção*, Lisboa: Notícias Editorial.
- Neto, A. (2005). Bullying- Comportamento Agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Vol.81 nº5.
- Niehoff, D. (1999). *The biology of violence*. Nova York: Free Press
- Nunes, L. (2010). *Análise Biográfica do Estilo de Vinculação e da Personalidade em Indivíduos com História de Abuso de Substâncias e Condutas Delinquentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Oliveira, D.; Gomes, A.; A.P.M. & Salgado, L. (2009). Atitudes, Sentimentos e Imagens na Representação Social da Sexualidade entre Adolescentes. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 13(4): 817-823.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of school Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Ornelas, J. (1997). “Psicologia comunitária – origens, fundamentos e áreas de intervenção”, *Análise Psicológica*, 1 (XXV): 153-158.
- Ornelas, J. & Moniz, M. (2007), “Parcerias comunitárias e intervenção preventiva”, *Análise Psicológica*, 3 (XV): 375-388.
- Ostrowsky, M. (2009). *Self-medication and violent behaviour*. El Paso, TX: *LFB Scholarly Publishing*.
- Ostrowsky, M. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem. *Aggression and Violent Behavior* 15 69-75.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C., & Vieira, R. (2011). Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25 (5/6), 174-179.
- Pechorro, P., Barroso, R., Poiares, C., Oliveira, J., & Torrealday, O. (in press). Validation of the Buss-Perry Aggression Questionnaire – Short Form among Portuguese juvenile delinquents. *Psychiatry, Psychology and Law*.
- Pereira, E., & Matos, M. (2008). Grupo de pares, comportamentos desviantes e consumo de substâncias. In Matos, M. (Eds). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*, (pp.160-174) Edições FMH.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25,2,241-254.
- Poiares, C. (2004). *Programa de Intervenção Comunitária e Juspsicológica na zona de Portugal*.

- Poiares, C.A. (2008). *Psicologia Forense: Função intercontributiva nos territórios da justiça*.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Prazeres, V. (2002). *Adolescentes, Pais e Tudo o Mais*. 1ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Pulkkien, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behaviors in young adults. *Aggressive Behavior*, 22,241-257.
- Revilla Castro, J. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*. Madrid n.329, p.513-532.
- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In S.C. Hutz (Eds) *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção* (pp.7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Richman, J. & Fraser M. (2001). *The context of youth violence Resilience, Risk and Protection*. Westport, CR: Praeger.
- Robin, L., Toblina, T., Swartz, D., Gorman, A., & Abouezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escolar, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

- Sá, I. (2001). O Desenvolvimento da Compreensão e da Regulação das Emoções In: I. Sá et al. *Educação Emocional*. (pp.7-16) Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Salvo, C., Silveiras, E., & Toni, P. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia* 22 (2), 187-195.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kraukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sampaio, M. (2010). *O outro lado da vida. Delinquência Juvenil e Justiça*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto de ciências biomédicas Abel Salazar, Porto.
- Sani, A. (2003). *As crenças, o discurso e a acção: as construções de crianças expostas à violência interparental*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, B. (2004). *Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa – uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei tutelar educativa*. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Schwartz, D., Dodge, K., Coie, J., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E., et al. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schenker, M., & Minayo, M. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. *Ciências e Saúde Colectiva*, 8 (1), 299-306.

- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silvares, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Sêco, J. (1997) *Chamados pelo Nome: Da importância da afetividade na educação da adolescência*. 1ª Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, G. (2010). O Método Científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa. Retirado a 10 de Maio, 2014 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0539.pdf>
- Silva, V. (2008). Adolescência: Um bicho de sete cabeças? Retirado a 15 de Maio de 2014 de <http://psicologia.com.pt/artigos/textos/A0449.pdf>
- Simões, C. (2007) *Comportamentos de Riscos na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41,3,267-285.
- Sprinthal, N.& Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (2001). We Know some things: Parental-adolescent relationships in retrospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Strecht, P. (2003) *À Margem do Amor / Notas sobre a delinquência juvenil*. 2ª Ed. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Homish, L., & Wey, E. (2001). Maltreatment of boys and development of disruptive and delinquent behaviour. *Development and Psychopathology* 13, 941-955.
- Sutherland, P. (1940). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tedeschi, J. & Felson, R. (1994). *Violence, aggression and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Teixeira, C. (2008). *O jovem delinvente em contexto escolar. Tese de mestrado não publicada*. Universidade Portucalense, Porto.
- Trimpop, R. (1994). *The Psychology of risk taking behaviour*. Netherlands, North-Holand.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo* (12ª edição), Lisboa, A esfera dos livros.
- Veiga, H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. Investigação diferencial* (2ª edição) Lisboa. Fim de Século.
- Veloso, S. & Matos M. (2008). Adolescência e estilos de vida activos e saudáveis. In Matos, M. (Eds). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. (pp.288-303), Edições FMH.
- Veríssimo, L. (2001). *Papel do Desviante no Sistema Normativo do Grupo*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Vilelas, J. (2009). *A influência da Família e da Escola na vida do adolescente*. Coimbra: Formasau.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.

- Vitaro, F., Trembley, E.; Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friends characteristics and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 4,676-689.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R. & Modzeleski, W. (2002). *The final report of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: United States Secret Service and United States Department of Education.
- Wall, W. (1975). *Adolescência na Escola e na Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Waschbusch, D., Willoughby, M., & Pelham, W. (1998). Criterion validity and the utility of reactive and proactive aggression: Comparisons to attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and other measures of functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 396-405.
- WHO (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2004). *Handbook for the documentation of interpersonal violence prevention programmes*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2004). *Preventing Violence. A guide to implementing the recommendations of the world report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Zacarés, J.J (1997). El desarrollo de la identidade adolescente desde el paradigma de los status de identidade del ego: cuestiones criticas. *Comunicação apresentada no VI Congreso de la Infancia y de la Adolescencia*. Oviedo. Espanha
- Zimerman, D.E. (2001). *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre. Artmed.

APÊNDICES

Apêndice I

Questionário aplicado para recolha de dados.

Questionário Demográfico Escolas

1. Qual é a tua idade? _____ anos.
2. Qual é o teu sexo?
 Masculino Feminino
3. Qual é a tua raça/etnia?
 Branco Negro Mulato Cigano
 Outra (exemplo: Indiano, Chinês). Qual? _____
4. Qual é a tua nacionalidade?
 Portuguesa Países da Europa Países de África
 Brasil Outra. Qual? _____
5. Em que localidade moras habitualmente? _____
6. Que escolaridade tens já completa? _____
7. Que ciclos completos de escolaridade têm os teus pais?

Pai	Mãe
<input type="checkbox"/> Sem estudos/analfabeto	<input type="checkbox"/> Sem estudos/analfabeto
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/> 1º Ciclo (4º ano)
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º ano)
<input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º ano)
<input type="checkbox"/> Ensino Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/> Ensino Secundário (12º ano)
<input type="checkbox"/> Ensino Superior/Universitário	<input type="checkbox"/> Ensino Superior/Universitário
<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não sei
8. Que profissões têm os teus pais?

Pai _____	<input type="checkbox"/> Não sei
Mãe _____	<input type="checkbox"/> Não sei

RSES				
<p>Lê cada uma das questões seguintes e decide o quanto te descreve. Responde a todas as afirmações o melhor que puderes baseando-te na forma como tens sido nos últimos meses.</p>				
	<i>Discordo fortemente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo fortemente</i>
1. De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por vezes penso que não presto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que tenho algumas boas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes sinto que sou um inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto que sou uma pessoa de valor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Devia ter mais respeito por mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. De um modo geral sinto-me um fracassado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho uma boa opinião de mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PCS-SR				
<p>Lê cada uma das questões seguintes e decide o quanto te descreve. Responde a todas as afirmações o melhor que puderes baseando-te na forma como tens sido nos últimos meses.</p>				
	Falso	Muitas vezes verdade	Totalmente verdade	
1. Já magoei outras pessoas para ganhar um jogo ou um concurso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Provoco brigas/lutas para conseguir as coisas que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando magoo outras pessoas, isso faz-me sentir respeitado e com poder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ameaço outras pessoas para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sou cruel com outras pessoas mesmo que elas não me tenham feito nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Planeio cuidadosamente como vou magoar outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Magoo outras pessoas para me vingar de coisas que elas me fizeram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Gosto de magoar outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Gosto de magoar miúdos mais pequenos que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ameaço outras pessoas mesmo que elas não me tenham feito nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gosto de gozar com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Afasto de propósito outros jovens do meu grupo de amigos, mesmo que eles não tenham feito nada contra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tento que os outros fiquem mal vistos de forma a eu conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Para me vingar de certas pessoas, conto segredos sobre coisas que elas fizeram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Espalho boatos sobre outras pessoas para me tornar mais popular e conhecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Para conseguir o que quero, tento fazer amizade com os amigos de outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Quando conto boatos/mentiras sobre os outros sinto-me mais popular e conhecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Espalho boatos e mentiras sobre outras pessoas para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. As vezes deixo de falar com outras pessoas ou tento ignorá-las para elas fazerem o que eu quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Digo coisas más sobre outras pessoas, mesmo que elas não me tenham feito nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PCS-SR (2)				
Lê cada uma das questões seguintes e decide o quanto te descreve. Responde a todas as afirmações o melhor que pudeses baseando-te na forma como tens sido nos últimos meses.				
	Falso	Muitas vezes verdade	Totalmente verdade	
3. Se gozarem comigo pode acontecer eu aleijar alguém ou partir alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando alguma pessoa me magoa, acabo por brigar/lutar com ela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ameaço as pessoas que me fazem coisas más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando alguém me ameaça, acabo por brigar/lutar com ela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Magoo outras pessoas quando estou zangado com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Se outras pessoas me irritam/enervam eu magoo-as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Quando alguém me irrita/enerva eu atiro-lhe coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Quando me meti em discussões ou brigas/lutas foi porque não parei para pensar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Quando fico zangado pode acontecer eu magoar alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Já me meti em brigas/lutas mesmo por causa de pequenos insultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Às vezes falo mal de outras pessoas quando estou zangado com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Espalho boatos e mentiras sobre outras pessoas quando elas fazem algo de mal contra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando alguém me chateia, digo aos meus amigos para deixarem de se dar com essa pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Faço novos amigos com o objetivo de me vingar de pessoas com quem me zanguei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quando outras pessoas me irritam/enervam escrevo coisas más sobre elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Quando estou zangado com outras pessoas tento que elas fiquem mal vistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Quando outras pessoas me irritam/enervam conto boatos e segredos sobre elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Quando me zango com outras pessoas, tento que elas percam/fiquem sem os amigos que tinham.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Se algum dia espalhei boatos sobre uma pessoa foi sem intenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Se me zango com uma pessoa, tento afastá-la do meu grupo de amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BPAQ-SF					
Responde a todas as afirmações o melhor que puderes baseando-te na forma como tens sido nos últimos meses. Com que frequência tu...	Quase nunca / Nunca	Pouca vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre / Sempre
1. Se me provocarem bastante, posso bater noutra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Houve pessoas que me pressionaram tanto que andámos à pancada (luta).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Já ameacei pessoas que conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Entro em desacordo com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não consigo deixar de discutir quando as pessoas discordam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os meus amigos dizem que gosto de discutir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Exalto-me facilmente, mas passa-me rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Perco o controlo sem razão em especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho dificuldade em controlar o meu feitio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sinto que a vida não me dá boas oportunidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. As outras pessoas parecem ter sempre as melhores oportunidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pergunto-me por que motivo às vezes me sinto tão amargo com as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apêndice II

Autorizações da Escola Secundária da Ramada.

Pedido de Colaboração em Estudo Científico

Eu, Inês Filipa de Almeida Ferreira, portadora do Cartão de Cidadão nº 13615271 6 ZY5, e da conta de correio electrónico inesfilipaferreira45@gmail.com, estudante do Mestrado de Psicologia Forense e de Exclusão Social na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho pedir a colaboração da Escola Secundária da Ramada no estudo intitulado “Programa de Prevenção em Transgressionalidades Juvenis – À Violência diz não”, orientado pelo Senhor Professor Doutor Pedro Pechorro.

A colaboração solicitada à Escola Secundária da Ramada consistiria na autorização para aplicação de um questionário sobre comportamentos violentos e auto-estima às turmas de 8º ano para posterior elaboração de um programa que visa prevenir comportamentos agressivos entre jovens e dessa forma evitar a prossecução dos mesmos pela idade adulta.

O questionário seria aplicado no presente ano de 2014, até ao fim do ano lectivo, com data a designar pela escola, atendendo ao horário e obrigações escolares dos alunos.



Comprometo-me por minha honra e tendo em atenção o bom nome da entidade de Ensino Superior em que o referido estudo se enquadra, bem como pelo bom nome da Escola Secundária da Ramada a desenvolver o presente trabalho sob confidencialidade dos dados, respeitando os participantes do mesmo.

Comprometo-me igualmente a fazer referência expressa ao nome da Escola na tese resultante da investigação bem como na sua defesa perante um júri.

Lisboa, 03 de Março de 2014

Inês Filipa de Almeida Ferreira

~~mensagem eliminada~~ ~~De: inês l ferreira <inesl@esramada.pt>~~

 **Direcção** <cexecutivo@esramada.pt>
para mim 

24/03   

Em 2014-03-02 23:16, Ines Ferreira escreveu:

...

Cara Inês,
Está por mim autorizada a realizar o que propõe.
Com os melhores cumprimentos.
Edgar Oleiro
(Diretor da Escola Secundária da Ramada)

Apêndice III

Carta aos Encarregados de Educação.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Exmo. Sr. Ou Sra. Encarregado (a) de Educação

Assunto: Pedido de Autorização para participação em estudo universitário

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito do projecto final de Mestrado de Psicologia Forense e Exclusão Social, venho por este meio solicitar autorização a V. Exa. para que o vosso (a) educando (a) possa participar na aplicação de um questionário anónimo e confidencial.

O questionário tem uma duração de resposta média de 25 minutos, sendo composto por itens sociodemográficos e por escalas de agressividade.

A participação é estritamente voluntária, anónima e confidencial.

O objectivo consiste em obter uma amostra escolar que permita posteriormente a formulação de um programa de prevenção de comportamentos violentos.

Eu, _____, Encarregado (a) de Educação do aluno (a) _____, da turma _____, **Não autorizo** o meu educando a participar no presente estudo.

O Encarregado (a) de Educação

Apêndice IV

Consentimento Informado.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo em participar na presente investigação de Mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social de Inês Filipa de Almeida Ferreira a decorrer na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Foi-me dada uma explicação da natureza e dos objetivos deste estudo e concedida a possibilidade de perguntar e esclarecer todos os aspectos que me pareceram pertinentes.

Foi-me dada a informação de que os dados obtidos por este questionário são anónimos/confidenciais e que os participantes não serão analisados individualmente.

Concordo em que os dados recolhidos sejam analisados estatisticamente pelos investigadores envolvidos no estudo.

Sei que a participação é voluntária e que há liberdade de desistir deste estudo se for esse o meu desejo.

Local _____

Data _____

Obrigado pela colaboração!

Apêndice V

Convite aos Encarregados de Educação.

*Idade primaveril,
As emoções afluem a mil,
O coração está sempre em festa,
Mas o adolescente, às vezes contesta.*

*Ganha mais atenção a aparência.
Viver tem mais urgência.
Não é adulto, não é criança,
Mas é evidente a mudança.*

*É a necessidade de responsabilidade.
É a busca da felicidade.
É a ciência da consciência.
É efervescência, é adolescência!*

*Maria Vichineski (in "Adolescência em
Festa")*

Caros Encarregados de Educação,

Esta é uma fase de grandes mudanças para os vossos educandos. A fase da descoberta e da mudança. A fase do "Adolescer", do crescer! Deste modo, vimos convidá-lo (a) para estar presente no dia ____ de _____ de ____ pelas _____, na Escola _____ para uma reunião onde irá ouvir a nossa proposta para um programa de intervenção; um programa do seu educando e um programa seu. Porque "adolescer" acontece em família. Esta reunião será informativa e a sua presença é fundamental.

Teremos todo o gosto em recebê-lo (a).

Com os melhores Cumprimentos,

Eu, _____ comprometo-me a estar presente na reunião
do dia ____ de _____ de _____.

Assinatura,

Apêndice VII

Grelha de Observação Individual.

Grelha de Observação Sessão _____

Data: ____/____/____

Nome/Número: _____

1= Nunca; 2= Por vezes; 3 = Sem alteração; 4 = Muitas vezes; 5 = Sempre

	1	2	3	4	5
1. À Vontade intergruppal					
2. Relação entre colegas					
3. Capacidade de Comunicação					
4. Expressão de Emoções					
5. Iniciativa de Grupo					
6. Assertividade e Comunicação					
7. Interesse					
8. Conhecimento do Tema					
9. Dinâmica					

Observações Comportamento Verbal

Observações Comportamento Não Verbal

Observações Gerais

Apêndice VIII

Ficha de Avaliação Geral do Programa.

Avaliação do Programa

Qual foi para ti a sessão mais importante?

Qual foi para ti a sessão menos importante?

Como avalias o teu grau de satisfação, onde 1 = Nada Satisfeito e 5 = Muito Satisfeito?

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Pertinência/ Importância dos Temas Abordados					
Material Utilizado					
Dinâmicas Utilizadas					
Exposição dos Conteúdos					

Utilizando a mesma escala como avalias a equipa formadora

	1	2	3	4	5
Capacidade de Comunicação Oral					
Capacidade Empática					
Disponibilidade para Esclarecer Dúvidas					

Obrigada pela Colaboração !

Apêndice IX

Apresentação das Sessões para os alunos

Sessão de Apresentação

Sessão 1

“Ser ou Não Ser”

Material: Cadeiras; Bola leve

Objetivos: Apresentação e conhecimento do grupo; Promover a interação grupal.

Pertinência: A sessão de apresentação assume uma importância fulcral no desenvolvimento de um programa de prevenção uma vez que permite não só efetuar o “quebra-gelo”, deixando o grupo descontraído mas também compreender o grupo com o qual se vai trabalhar e a interação dos seus elementos em contexto dinâmico.

Tempo: 10 Minutos

Descrição da Ação: Os técnicos organizam o grupo em círculo, para que todos os elementos consigam estabelecer contato visual. De seguida é explicado que os jovens deverão atirar a bola a um colega e o mesmo terá que se apresentar (dizendo nome e idade) bem como uma característica sua. De seguida tem que atirar a bola a outro colega que fará o mesmo. O jogo só terminará quando todos os elementos se tiverem apresentado.

“Ativar”

Material: Salão Polivalente/Desportivo

Tempo: 20 Minutos

Descrição da Ação: Os técnicos efetuam a divisão do grupo em três subgrupos “Gigantes; Magos e Elfos”. Estas Equipas serão colocadas

para que todos se consigam ver. De seguida terão que efetuar os gestos associados à personagem em causa.

Os gigantes terão que ficar em pontas dos pés e a rugir;

Os magos agacham-se e fingem lançar um feitiço devendo dizer algo em tom de magia.

Os elfos ficam baixos e devem colocar as mãos nas orelhas para imitar orelhas pontiagudas, devendo também emitir algum som.

Após a distribuição e explicação de cada personagem o formador deverá dar início ao jogo, devendo o grupo efetuar a mímica indicada. De seguida os gigantes deverão apanhar os elfos, os elfos os magos e os magos os gigantes. O jogo termina quando uma das equipas ganhar ou quando o tempo terminar.

Sessão 2

“Saltas Tu; Salto Eu; Saltamos Nós”

Material: Jornais; Sala de aula livre

Objetivo: Promoção de Interajuda; Promoção de Relações Interpessoais

Pertinência: A segunda sessão continua dentro do tema de apresentação uma vez que para que o grupo se sinta motivado bem como confiante se torna necessário explorar através de dinâmicas a sua interação.

Tempo: 20 minutos

Descrição da Ação: Cada jovem recebe uma folha de jornal que deverá colocar à sua frente no chão. O formador deverá dar as instruções indicando que quando disser Dentro os jovens deverão cada um pisar o seu jornal; Fora significa que o jovem deverá sair de cima do jornal; Trocar de Lugar implica que o jovem pise o jornal do colega do lado. Após o treino de algumas das instruções o formador deverá ir retirando alguns jornais, sendo que os jovens que ficam sem jornal

deverão ficar junto de outro colega e do jornal do mesmo. Esta ação repete-se sucessivamente até que fique apenas um jornal e conseqüentemente não caibam todos no mesmo jornal.

Nota: O formador poderá recorrer à utilização de música de fundo, bem como à alternância da velocidade das ordens.

No final o formador deverá colocar as seguintes questões:

- Quais as principais dificuldades?
- Se jogassem de novo que estratégia usariam?

“Refazer o CírculoSom”

Material: Sala sem cadeiras nem mesas; vendas para os olhos.

Objetivo: Promoção da descontração; Promoção da comunicação não-verbal.

Pertinência: Através deste jogo de apresentação introduz-se de forma simples o recurso à comunicação não-verbal, efetuando assim a ligação com as restantes sessões.

Tempo: 20 minutos.

Descrição da Ação: O formador solicita aos jovens que formem um círculo em pé. De seguida pede-se a cada participante que efetue um som característico, podendo utilizar para o efeito a boca, os pés, as mãos, etc. É importante referir que nenhum dos participantes poderá repetir o som igual a um que já tenha sido feito. Após todos terem efetuado o seu som o formador questiona se todos ouviram, da esquerda para a direita, sendo que no caso de algum esquecimento poderão repetir os sons pela ordem referida. De seguida coloca-se uma música de fundo e pede-se aos jovens que circulem pela sala até ao término da música. Após esse tempo o formador coloca uma venda a cada um dos participantes devendo os mesmos efetuar apenas o “seu” som. De seguida os participantes, de olhos vendados, deverão efetuar o círculo

anterior através da localização dos ruídos corretos, sem recorrer à utilização verbal ou visual.

Reflexão: Todos os jovens se devem sentar num círculo. De seguida o técnico deverá ajudar a refletir sobre as ações efetuadas, nomeadamente qual a ação que custou mais; que dificuldades sentiram; no jogo “Refazer o CírculoSom” o que sentiram por apenas poderem utilizar a comunicação não-verbal; bem como que estratégias utilizavam para poderem concluir todas as tarefas.

Tempo de Reflexão: 10 minutos.

Nota – As sessões de apresentação contemplam o delineamento de “Regras do Programa” por parte dos jovens.

3ª Sessão

Sessão Informativa

“Tempestade de Ideias”

Material: Post-it; Canetas; Semáforo previamente efetuado.

Objetivos: Sensibilizar para o tema da violência juvenil e escolar; promoção do recurso à nãoviolência; Promoção da comunicação.

Pertinência: Atento ao tema central do presente programa tona-se fundamental a realização de ações direcionadas para o mesmo. Dessa forma optou-se por dinâmicas que visem o debate e a troca de informação entre os pares, uma vez que diversos estudos demonstram a eficácia deste tipo de ações.

Tempo: 20 minutos

Descrição da ação: O formador deverá inserir a questão face à violência escolar e juvenil desafiando os jovens a colocarem em post-its tudo o que se lembrarem sobre o tema e a colocar os mesmos no quadro.

Atribui-se alguns minutos para a realização da tarefa e no fim debate-se cada conteúdo dos post-its estimulando o debate grupal.

“Semáforo”

Material: Semáforo previamente efetuado.

Objetivos: Reflexão; Promover e estimular a tomada de decisão; promoção de adoção de comportamentos saudáveis e positivos.

Pertinência: Após a exposição e debate do tema da violência é fundamental refletir sobre o mesmo bem como solidificar as ideias referidas.

Tempo: 20 minutos.

Descrição da ação: A ação do semáforo vem no seguimento da “tempestade de ideias” e visa desafiar os jovens a colocar as ideias-chave de procedimentos no semáforo. Onde o vermelho corresponde ao que não se deve fazer; o amarelo o que se deve evitar e o verde o que se deve efetuar. Esta ação visa o debate de ideias, bem como chegar ao consenso sobre que semáforo efetuar.

4ª Sessão

Sessão Informativa

“Camuflagem”

Material: Folhas com personagens; Canetas; Sala composta com mesas e cadeiras

Objetivos: Sensibilizar para o tema da violência; Promover a empatia.

Pertinência: Atendendo à dimensão do tema da violência escolar e juvenil e uma vez que o fenómeno abrange os pares torna-se fundamental promover a troca de papéis, ou seja a empatia para que o jovem compreenda os sentimentos dos outros bem como a sensibilização para este fenómeno.

Tempo: 15 minutos.

Descrição da ação: O formador/facilitador divide o grupo em subgrupos. De seguida distribuí imagens de jovens correspondentes aos atores da violência escolar (agressor, vítima, vítima-agressor, testemunhas). As imagens podem ser diretas, ou seja com expressões faciais e corporais consideradas enquanto típicas ou uma imagem em branco apenas com a indicação de que ator se refere para que os jovens possam desenhar as expressões que associam. Cada subgrupo terá que construir a personagem, contando a sua história bem como a mesma se pode sentir. Após esse exercício os jovens discutirão cada uma das personagens.

“Você está na TV”

Material: Câmara; acessórios (pintura e acessórios).

Objetivo: Sensibilização para o tema da violência; promoção do trabalho em equipa; promoção da comunicação.

Tempo: 25 a 30 minutos.

Pertinência: Através da presente ação pretende-se efetuar um reforço à informação apreendida uma vez que os jovens terão que autonomamente efetuar um vídeo sobre o fenómeno da violência. Esse vídeo permite não só utilizar a comunicação enquanto instrumento de partilha de ideias, a estimulação da sua utilização de forma correta mas também a visualização e análise posterior.

Descrição da ação: Com a ajuda dos técnicos os jovens devem criar um telejornal onde ilustrem o que sabem sobre o tema da violência escolar e juvenil, podendo utilizar as técnicas que quiserem e devendo atribuir papéis a casa um. O vídeo será gravado e posteriormente visualizado.

5ª Sessão

Sessão de Comunicação

“A decisão”

Material: Lista com as instruções.

Objetivo: Promoção da comunicação e da sua utilização de forma eficaz; promoção da valorização de ideias; promoção do trabalho em equipa.

Tempo: 20 a 30 minutos.

Pertinência: Se observarmos a população juvenil é possível constatar por diversas vezes uma utilização errónea da comunicação, levando muitas vezes ao aparecimento e reforço de comportamentos mais agressivos. Assim torna-se fundamental estimular nos jovens a utilização da comunicação de forma correta, o respeito pelas ideias dos demais assim como no recurso à assertividade.

Descrição da ação: Nesta atividade o grupo receberá uma situação problema e deverá chegar a um consenso para a sua resolução. De salientar que como falamos em grupo o formador poderá dirigir a ação primeiramente para que cada jovem chegue ao seu consenso e depois procurem todos em conjunto atingirem um consenso comum.

Descrição da Situação - Problema: “Assumiste a gerência de uma empresa bastante importante e conceituada, no entanto quando chegas à gerência percebes que essa mesma empresa está muito desorganizada. Dessa forma e como não gostas da situação de desorganização em causa assumes como teu principal objetivo corrigir as irregularidades existentes. Como tens plenos poderes a tua primeira função passa por demitir metade dos funcionários. De seguida tens uma lista de diversos funcionários e deverás escolher cinco que devem permanecer na empresa e outros cinco que deverão ser despedidos”.

“- O Senhor Rodolfo tem cinquenta anos de idade, tendo já vinte anos na empresa. É rabugento, mal-humorado e um bocado lento.”

“- A Senhora Cristiana é secretária, muito bonita mas não percebe muito bem o seu trabalho. Tem vinte e três anos, é assídua e pontual. Demora muito tempo a escrever em computador”.

“- O Senhor Carlão é um jovem de dezanove anos, é competente mas chega muitas vezes atrasado e é indisciplinado. Já sofreu várias punições, mas os colegas comentam que ele é apadrinhado/ preferido de um dos diretores”.

“- O Senhor Dionísio é bastante competente, no entanto tem comportamentos muito nervosos e chega a tornar-se violento. Gosta de gritar com as pessoas”.

“- A Senhora Estefânia é uma excelente profissional, escreve muito rápido e por isso trabalha de forma rápida. No entanto é considerada muito “bisbilhoteira”, ocupa o telefone o dia inteiro para falar da vida de todos os colegas e diretores. Além disso tem muitas doenças o que faz com que falte com muita frequência”.

“- O Senhores Felisberto é economista, e executa as funções de forma exemplar. Contudo consumo muito álcool, o que faz com que falte muito ao trabalho e também com que se torne violento”.

“- O Senhor Guilherme é novo na empresa. Está lá à pouco mais de dois meses e ainda não deu para compreender as suas qualidades”.

“- A Senhora Hortênsia fala quatro línguas. Não leva o trabalho muito a sério porque o seu grande sonho era ser atriz. Nos últimos doze meses, já mudou de emprego 4 vezes”.

“- A Senhora Ivone é viúva e tem cinquenta e nove anos. É muito eficiente no seu trabalho mas não se relaciona bem com os colegas. É a funcionária mais antiga da empresa e apresenta problemas cardíacos razão pela qual diz que não pode ser contrariada”.

“- O Senhor Joaquim passa o dia a contar anedotas, às vezes exagera e torna-se de mau gosto. Apresenta uma força física intensa o que ajuda nos trabalhos considerados mais pesados. No entanto é muito preguiçoso”.

Reflexão: Após a concretização da tarefa o formador deve sentar os jovens todos em círculo para refletirem sobre as suas decisões. O que custou mais; Conseguiram respeitar a opinião dos colegas; Acham que é fácil de chegar a um consenso. No fim aborda-se os diferentes tipos de comunicação questionando o grupo sobre que tipos de comunicação pensam que utilizaram mais.

6ª Sessão

Sessão de Comunicação

“Sabes Comunicar?”

Material: Lápis ou Caneta e Folhas em Branco

Objetivo: Promoção da Comunicação verbal e não-verbal; Promoção da capacidade de expressão emocional; Estimulação da capacidade de negociação e assertividade.

Tempo: 45 minutos.

Pertinência: Nesta sessão e após uma primeira ação sobre a comunicação, as formas que a mesma assume bem como a sua importância tornar-se fundamental compreender se em contexto de dramatização os jovens conseguem aplicar esses conceitos, ainda que sob alguma pressão para a tomada de decisão.

Descrição da ação: O formador deve iniciar a ação pedindo a cada elemento do grupo que feche os olhos e imagine situações em que não se sentiram à vontade na comunicação com outras pessoas, ou em situações em que tiveram dificuldade em expressar as suas ideias. Os jovens devem escrever esse pensamento e após alguns minutos cada um irá ler a sua anotação. Após essa partilha o formador pede dois voluntários para efetuarem uma dramatização.

Descrição da Dramatização- “Uma determinada pessoa foi procurar o responsável de uma empresa para informar-se sobre um

emprego, para se poder candidatar de forma correta ao mesmo. Chega ao escritório, toca à campainha e é atendido por uma secretária que o convida a entrar e a aguardar sentado que o chamem. Enquanto espera, a pessoa demonstra algum nervosismo, procurando no bolso um bilhete no qual tinha escrito tudo o que pretendia saber. Nesse preciso momento aparece a secretária que o manda entrar, não dando tempo para que consiga ler o bilhete. Apesar do nervosismo lá entra com um sorriso no rosto. Olha para o responsável que se encontra sentado à mesa, de forma calma mas apresentando alguma preocupação com o trabalho. “Bom dia” diz enquanto se aproxima da mesa. Após alguns minutos o responsável manda-o sentar. E assim o faz senta-se na beira da cadeira de forma acanhada, meio encurvado, com a cabeça inclinada para a frente começando por dizer que tinha lido um anúncio onde a empresa estava a contratar mais funcionários e que antes de se candidatar queria algumas informações. Enquanto falava notava-se uma voz baixa, tímida e preocupada em não falar demais. O responsável da empresa em tom sério questiona qual a formação e experiência que dispõe. Nesta fase o candidato já não quer mais informações e procura de imediato responder ao que lhe perguntaram”.

A esta altura o formador deve aplicar a técnica que se usa em psicodramatização parando a cena e invertendo os papéis. O candidato torna-se responsável sentando-se no lugar do mesmo e o que até então fazia de responsável passa a ser o candidato tendo de representar o seu papel. Através desta alteração torna-se possível observar a mudança de comportamento bem como a alteração da comunicação verbal e não-verbal. Enquanto o duo representa, o formador pede ao grupo que vá anotando tudo o que acharem importante sobre a representação, postura e comunicação. No fim da dramatização irá proceder-se à discussão da mesma, nomeadamente quais as dificuldades sentidas, que tipos de comunicação utilizaram mais e se sentiram mais à vontade, o que alteravam na representação e a importância da adoção de comportamentos comunicativos.

7ª Sessão; 9ª Sessão; 11ª Sessão;

13ª Sessão; 15ª Sessão e 17ª Sessão

Sessões de Desporto

“Work it”

Material: Salão polidesportivo; patins; rádio; cd's; material de ginástica.

Objetivo: Estimulação da capacidade de elaborar objetivos bem como da sua colocação prática; Promoção da comunicação; Estimulação do trabalho em equipa; Promoção da autoestima; Promoção da tomada de decisão; Promoção da regulação emocional.

Pertinência: O desporto representa por si só uma modalidade que permite o trabalho de diversas competências pessoais e sociais através dos mais diversos desportos e ações. Dessa forma no presente programa optou-se por delinear seis sessões que serão direcionadas à utilização da Dança, Ginástica ou Jogos desportivos coletivos enquanto um facilitador do desenvolvimento de competências necessárias para a prevenção da violência e adoção de estilos de vida saudáveis. Cada sessão será posteriormente aplicada também noutros contextos daí que as sessões se encontrem intercaladas com outras, ao invés de serem todas seguidas. Estas ações poderão ser também continuadas no contexto da disciplina de educação física (caso se verifique a sua pertinência), daí que a colaboração dos docentes represente um fator de inclusão e implementação posterior.

Tempo: 45 a 60 minutos.

Descrição da ação: Nestas sessões o formador poderá optar por um dos tipos de desporto supra referenciado de forma a estimular o grupo. Cada sessão contemplará o delineamento de objetivos bem como as estratégias que visam ser utilizadas para os alcançar. O grupo em qualquer um dos tipos de desporto terá que elaborar objetivos, traçar estratégias, procurar o delineamento do papel de cada elemento e

procurar através do trabalho em equipa e da comunicação atingir esses mesmos objetivos. Cada sessão contemplará tomadas de decisões, troca de papéis bem como situações que permitirão trabalhar a regulação emocional. Num exemplo prático caso o grupo se encontre motivado para a dança, primeiramente terão que delinear os objetivos tendo em consideração a elaboração final de uma coreografia, terão que decidir que tipo de musica escolher, como coordenar o grupo, resistir à frustração do erro bem como identificar as suas capacidades individuais e grupais.

Reflexão

Tempo: 10 minutos

Descrição: No fim de cada sessão o formador deverá refletir com o grupo sobre as dificuldades sentidas, que estratégias podem ser alteradas, sentimento de pertença ao grupo bem como a discussão de toda a sessão.

8ª Sessão

Emoções

“Falar com o corpo”

Material: Salão polivalente; Cd’s; Rádio; tapetes de ginástica.

Objetivos: Trabalhar a regulação emocional; Promover a identificação de diferentes emoções; Promover a empatia; Promoção da autoestima.

Pertinência: Na presente sessão irá recorrer-se a técnicas da expressão corporal uma vez que as mesmas permitem uma exploração positiva da comunicação não-verbal e corporal bem como um maior conhecimento do corpo e das suas capacidades pessoais. Este tipo de ação permite ainda uma interação entre participantes, estimulação da troca de papéis bem como da empatia.

Tempo: 45 minutos

Descrição da ação: Na presente ação o formador deverá reunir o grupo em círculo e explicar que se irá dividir em três atividades distintas. De seguida solicita-se ao grupo que se levante e forme uma grande roda. Após a formação da roda o formador deverá dizer ao grupo para fechar os olhos e pensar numa situação que os tenha irritado muito. De seguida deve pedir que cada um grite de forma a expressar a sua emoção perante essa situação; esta ação deve repetir-se até todo o grupo gritar em conjunto. De seguida repete-se o mesmo mas para situações de felicidade, de angústia e de diversão, devendo os jovens expressar-se através de sons como risos, gargalhadas choro entre outros. Na segunda atividade ao som da música escolhida pelo formador o grupo deverá expressar-se através do som, do corpo e das expressões faciais. Numa primeira fase o formador deverá solicitar que o grupo dance ao som da música, não existindo padrão a ser respeitado a regra crucial é que sintam a música e a sigam com movimentos corporais. De denotar que a música deverá ser alterada entre ritmos. Numa segunda fase o formador deverá dar indicações de situações como por exemplo “convidar um amigo para ir ao café”, em que os jovens terão que representar essas mesmas situações sem nunca recorrer à fala. Numa terceira fase os jovens terão que efetuar a demonstração de determinadas emoções/sentimentos recorrendo à expressão facial e corporal, mais uma vez sem nunca utilizarem a voz. No final todo o grupo discutirá que emoções estavam a representar, quais as dificuldades bem como como se sentiram.

Relaxamento

Tempo: 10 a 15 minutos.

Nesta sessão deverá optar-se por terminar com um relaxamento uma vez que a expressão corporal permite a vivência e troca de emoções pessoais. O relaxamento permite ainda aprender a controlar o corpo e reações sendo dessa forma uma ferramenta importante para trabalhar a prevenção da violência. Nesta ação o formador deverá pedir a cada

elemento que estenda um tapete de ginástica no chão e se deita sobre o mesmo voltado de barriga para cima. Ao som de uma música calma deverá ir contando em tom de história, situações que permitam aos jovens com imaginação relaxar. A saída desta ação também ela deve ser efetuada de forma calma.

10ª Sessão

Emoções

“YOGA DO RISO”

Material: Balões, Rádio, Cd’s, Salão polivalente; Restante material a definir pela entidade formadora.

Objetivo: Promoção de emoções positivas; estimulação da empatia e do trabalho de equipa; Promoção de regulação emocional

Pertinência: A técnica do Yoga do Riso permite a descontração mas também o trabalho de emoções bem como de equipa. Dessa forma através de uma técnica positiva torna-se possível motivar a adoção de comportamentos saudáveis e também eles positivos.

Tempo: 45 minutos a 60 minutos.

Descrição da ação: A ação estará a cargo da entidade “Yoga do Riso- Associação Terapia e Meditação”, que explora o riso sem motivo, as emoções positivas bem como a promoção da autoestima.

12ª Sessão

Emoções e Autoestima

“Dramatizando vou Melhorando”

Material: Salão Polivalente

Objetivo: Promoção de comportamento não violentos; estimulação da empatia, do trabalho em equipa bem como da assertividade.

Pertinência: A expressão dramática permite trabalhar a interpretação de diversos papéis bem como a colocação no lugar dos demais. Permite ainda através das expressões corporais e faciais pensar de forma ativa sobre as mais diversas situações permitindo a aprendizagem de novos comportamentos. Nesta ação poderá inserir-se alguns conceitos já trabalhados nas sessões de desporto, para que o jovem consiga aplicar o aprendido a diferentes contextos.

Tempo: 45 a 60 minutos.

Descrição da ação: Nesta ação o formador deverá indicar ao grupo que se deve dividir em subgrupos. Cada subgrupo deverá em alguns minutos pensar em situações que possam dramatizar sobre comportamentos violentos e/ou comportamentos saudáveis bem como solução de conflitos violentos. Após alguns minutos para preparação e ensaio os jovens deverão apresentar as suas dramatizações aos restantes.

Reflexão: Após todas as dramatizações o formador deverá com o grupo debater sobre o que sentiram ao ver as dramatizações, o que foi mais difícil, o que acharam das dramatizações e de que forma se pode promover comportamentos saudáveis.

14ª Sessão

Emoções e Autoestima

“Teatralizar”

Material: Adereços; Rádio e Cd's

Objetivo: Promoção de comportamento não violentos; estimulação da empatia, do trabalho em equipa bem como da assertividade.

Pertinência: A expressão dramática permite trabalhar a interpretação de diversos papéis bem como a colocação no lugar dos demais.

Permite ainda através das expressões corporais e faciais pensar de forma ativa sobre as mais diversas situações permitindo a aprendizagem de novos comportamentos. Nesta ação poderá inserir-se alguns conceitos já trabalhados nas sessões de desporto, para que o jovem consiga aplicar o aprendido a diferentes contextos.

Tempo: 60 minutos

Descrição da ação: Esta atividade vem no seguimento da anterior (efetuada na 12ª sessão) enquanto uma continuação. Dessa forma o formador deverá desafiar o grupo a criar um teatro, onde entrem todos os elementos e que contenha uma situação de violência, os mais diversos atores bem como a resolução dessa situação e promoção de comportamentos não violentos.

Reflexão: Após o teatro o formador deverá com o grupo debater sobre o que sentiram, o que foi mais difícil, o que acharam dos diferentes papéis e o que alteravam.

16ª Sessão

Emoções/ Autoestima/ Comunicação

“Jogo dos Sentimentos”

Material: Sentimentos – Graça Gonçalves – Coleção Jogos dos afetos; Sala.

Objetivos: Identificação de diferentes sentimentos; Aumento de competências de regulação emocional; promoção do autocontrolo; Estabelecer a relação entre sentimentos e comportamentos.

Pertinência: Através do jogo torna-se possível explorar diferentes sentimentos, a empatia bem como trabalhar a colocação no lugar do outro.

Tempo: 45 minutos

Descrição da ação: O formador tem que indicar aos jovens que se devem sentar num semicírculo. As cartas dos afetos devem estar colocadas no centro. De seguida cada um dos jovens, e pela ordem que se encontram sentados devem ir buscar uma carta sem a virar e mostrar apenas ao formador. Depois de todos terem a sua carta devem ir ao meio e representar o sentimento que lhes calhou devendo os outros participantes adivinhar o que está a representar. Após todos terem representado efetua-se uma pequena discussão, nomeadamente sobre a facilidade ou dificuldade de identificar sentimentos através do comportamento das outras pessoas; importância do controlo dos sentimentos e do comportamento bem como partilha de situações em que os sentimentos direcionaram para comportamentos não desejados.

18ª Sessão

Empatia

“Cara Pintada”

Material: Música; Rádio; Conjuntos de Pintura Facial; um espelho por jovem; lenços desmaquilhantes; Sala

Objetivos: Promoção da colocação no lugar do outro.

Pertinência: A expressão plástica ajuda no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como na exploração da capacidade individual e grupal.

Tempo: 45 minutos

Descrição da ação: O formador deve solicitar aos jovens que se sentem cada um em frente a um espelho, solicitando que mantenham o silêncio. Inicialmente deve efetuar um jogo de respiração em segundos para que o grupo fique tranquilo. Após esse jogo o

formador deve pedir aos jovens que fechem os olhos e imaginem a maior felicidade que já tiveram na vida. Para se lembrarem do máximo de pormenores que conseguirem. O formador deve ir dando instruções que permitam uma imaginação mais profunda. De seguida o formador deve pedir para que imaginem como seria pintar essa situação no rosto e que quando se sentir pronto deverá começar a fazer essa mesma pintura, sempre em silêncio. Após todos terem procedido à pintura o formador deverá solicitar que se desloquem pela sala observando a pintura dos colegas. De seguida os jovens deverão escolher um par e sentarem-se frente ao mesmo. Os jovens deverão observar a pintura do colega com atenção e ao fim de alguns minutos o formador deve questionar o que acham da pintura do colega, como é que essa pintura expressa felicidade, se expressa muita felicidade ou pouca, entre outras questões. Os jovens não terão de responder apenas pensar para si mesmos. Após alguns minutos o formador desafia os jovens a observar o olhar do colega da frente de forma a perceberem o que podem acrescentar de bom à pintura desse mesmo colega. Dá-se cinco minutos para que os jovens possam acrescentar alguns pormenores à pintura do colega em simultâneo ou um de cada vez, devendo sempre manter o silêncio. Após o tempo ter terminado os jovens devem ver-se ao espelho e tomar uma decisão, limpar a face ou ficarem pintados. De seguida os jovens são desafiados a formar um círculo e a partilhar como se sentiram.

19ª Sessão

Confiança

“Conduzir - Confiando ”

Material: Rádio; Cd's; salão polidesportivo ou polivalente; vendas para os olhos.

Objetivo: Fomentar a confiança.

Pertinência: Através de dinâmicas simples e de grupo torna-se possível trabalhar a confiança pessoal e grupal.

Tempo: 45 minutos.

Descrição da ação: O formador deve indicar ao grupo que se devem juntar a pares. Aos pares um dos jovens coloca-se atrás do seu par. A pessoa que tem os olhos vendados encontra-se à frente e terá de ser guiada pelo seu par através de pequenos toques, sem nunca recorrer à voz. Após terem efetuado um percurso o formador dá a ordem para trocarem de posição.

Reflexão: Após o exercício o formador deverá reunir o grupo com o intuito de debaterem sobre que posição lhe foi mais confortável (conduzir ou se conduzido); o que acham que esta atividade permite trabalhar; o que foi mais difícil e se confiaram no parceiro.

20ª Sessão

Confiança

“Caindo e Confiando”

Material: Salão polivalente ou polidesportivo.

Objetivo: Fomentar a confiança.

Pertinência: Através de dinâmicas simples e de grupo torna-se possível trabalhar a confiança pessoal e grupal.

Tempo: 45 minutos.

Descrição da ação: O formador deve pedir ao grupo que se divida em subgrupos de três a quatro elementos. Um dos elementos vai para o centro e os restantes deverão formar uma roda pequena à sua volta. O jovem que está no meio deverá movimentar-se como

um pêndulo, deixando-se cair para a frente e para trás bem como para os lados sendo amparado pelos restantes colegas do grupo. Ao fim de uns minutos troca-se o elemento central para que todos efetuem esse papel.

Reflexão: No fim de todos terem terminado o exercício o formador deverá juntar o grupo num círculo e refletir sobre as dificuldades sentidas; o que lhes pareceu ser fácil de executar; se conseguiram confiar que os colegas o apanhariam e como se sentiram no geral da ação.

21ª Sessão

Gestão de Conflito e Tomada de Decisão

“Confrontar e ser Confrontado”

Material: Folhas com os conflitos; Folhas de resolução de conflitos; Sala.

Objetivos: Trabalhar competências de gestão de conflito bem como tomada de decisão.

Pertinência: O jogo permite uma interação direta e simulação de conflitos, permitindo ao jovem refletir sobre as suas atitudes bem como a forma de solução através da prática.

Tempo: 45 minutos

Descrição da ação: O formador deve pedir a dois jovens que representem um conflito dos diversos apresentados pelo formador. De seguida deve escolher cerca de quatro jovens enquanto observadores e entregar-lhes um guião para observação. O restante grupo terá consigo a folha das etapas de resolução de conflitos. Após a representação todos juntos devem refletir sobre o que viram e trocarem de lugar para que todos os

participantes passem pelos diversos papéis. Nesta sessão a reflexão encontra-se incorporada na atividade.

21ª Sessão

Gestão de Conflito e Tomada de Decisão

“A escolha”

Material: Sala;

Objetivos: Trabalhar competências de gestão de conflito bem como tomada de decisão.

Pertinência: O jogo permite uma interação direta e simulação de conflitos, permitindo ao jovem refletir sobre as suas atitudes bem como a forma de solução através da prática. Nesta ação mais uma vez poderá enquadrar-se o desenvolvido nas ações de desporto.

Tempo: 45 minutos

Descrição da ação: O formador deverá juntar o grupo num círculo e explicar que a cidade se encontra em perigo e que têm todos que se mudar. No entanto só existe um barco e não pode levar todos, pelo contrário, apenas pode levar oito pessoas. Cada um dos elementos deverá tentar convencer os restantes que é merecedor do lugar no barco. Os jovens terão alguns segundos para pensarem na construção do personagem que irão interpretar e de seguida inicia-se a atividade.

No fim terão todos que tomar uma decisão e optar quais os oito elementos que seguem no barco, justificando cada um deles.

No fim da ação os jovens deverão descrever como se sentiram ao efetuar uma escolha e como tomaram essa decisão.

23ª Sessão

Assertividade

“Querer ou Não Querer”

Material: Sala

Objetivos: Desenvolver a assertividade; aprender a partilhar a opinião de forma comunicativa.

Pertinência: Através do debate de opiniões é possível aos jovens expressarem as suas opiniões bem como a construírem um discurso assertivo.

Tempo: 45 minutos.

Descrição da ação: O formador escolhe dois jovens para irem ao centro da sala. Um dos jovens terá que pensar numa ordem que gostasse que o colega executasse, por outro lado o colega deverá argumentar o porquê de não dever executar tal ordem. O restante grupo estará a observar e no fim deverá avaliar o grau de assertividade e confiança dos colegas. De seguida seleciona-se outro par e assim sucessivamente até todo o grupo ter experimentado.

No fim o grupo deverá refletir como se sentiu, quais as maiores dificuldades e o que aprenderam.

25ª Sessão

Consolidação da Informação

Visualização do jornal efetuado.

Material: Televisão e DVD

Objetivo: Estimular à promoção de comportamentos saudáveis e à reflexão.

Tempo: 45 minutos.

Descrição da ação: Esta ação visa a visualização do jornal efetuado na sessão informativa. O formador deverá colocar o vídeo e no final deverão discutir sobre o que viram, qual a opinião face ao tema, o que alteravam bem como de que forma se pode prevenir comportamentos violentos.

25ª Sessão à 30ª Sessão

Preparação de Semana “A Violência Não Faz o Meu Género”

Material: Diverso, enquadrando no planeamento dos jovens.

Objetivo: Promoção de comportamentos saudáveis e não violentos; promoção da autoestima e da empatia.

Pertinência: Atento a que o programa se encontra direcionado para a prevenção de comportamentos violentos e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, torna-se fulcral que os jovens possam colocar em prática todas as técnicas aprendidas bem como a passagem de conhecimento através da educação por pares.

Tempo: Uma sessão semanal de 45 a 60 minutos podendo ser alterada consoante o entusiasmo e empenho do grupo.

Descrição da ação: Durante as últimas sessões os jovens serão desafiados a preparem uma semana “A Violência Não Faz o Meu Género” para a escola. Essa semana deverá incidir nas últimas do ano letivo (a coordenar com as avaliações) e deverá incluir a restante comunidade escolar bem como familiares. Dessa forma os jovens deverão pensar e elaborar essa semana recorrendo a tudo o que apreenderam nas restantes sessões podendo dessa forma colocarem os conhecimentos em prática. O formador deverá indicar que poderão escolher diversas atividades para essa semana, no entanto terão que contemplar um Pedy-paper

para jovens mais novos sobre a prevenção da violência escolar e juvenil; a demonstração final do que elaboraram nas sessões de Desporto bem como a ida a outra instituição de ensino fazer uma sessão de prevenção sobre o tema. Para esta última ação os jovens deverão “apadrinhar” alguns professores que os possam ajudar na realização da mesma.

Nota: Aquando a realização da semana “A Violência Não Faz o Meu Género” os jovens deverão realizar a avaliação do projeto bem como serem desafiados a no início do ano letivo “apadrinharem” um colega dos anos anteriores ao seu de forma a poderem formá-los para comportamentos não violentos e inserção na escola. Caso o programa continue implementado na escola estes jovens serão desafiados a participarem nas sessões dos anos seguintes enquanto facilitadores.

Apêndice X

Apresentação Sessões para Pais e Professores

Paralelamente às sessões com os jovens, quinzenalmente e em horário a definir decorreram as sessões para Pais e para Professores.

Estas sessões decorreram separadamente, ou seja, uma será direcionada para Pais e outra para Professores.

Os temas abordados visam ser:

- Adolescência : “Adolescer”;
- Violência Escolar e Juvenil e Sua Prevenção
- Gestão de Conflitos

Tanto os Pais como os Professores serão desafiados a participar de forma ativa na semana “A Violência Não Faz o Meu Género”.