

**A AUTO-EFICÁCIA DOS ALUNOS NO ENSINO  
BÁSICO E O FENÓMENO BULLYING.**

**Ana Maria Reis Alves**

---

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**  
**Especialização em Análise e Intervenção em Educação**

**Setembro, 2011**

Dissertação apresentada para cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Especialização em Análise e Intervenção em Educação), realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

# DECLARAÇÕES

Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e nas referências.

O candidato,

---

Lisboa, 30 de Setembro de 2011.

Declaro que esta dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O orientador,

---

Lisboa, 30 de Setembro de 2011.

Dedico esta dissertação a todos os que acreditaram em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor João Nogueira por ter aceite orientar o presente trabalho de investigação, por estar sempre disponível e ser compreensivo em relação às minhas limitações e potencialidades na realização do mesmo. Por isso, fica aqui, o meu obrigada por tudo, principalmente por ter colaborado no estudo que desenvolvi.

Agradeço a colaboração das escolas seleccionadas para o desenvolvimento do estudo: a Escola Secundária Fernando Lopes-Graça e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António. Estas, não só autorizaram a aplicação dos questionários como também contribuíram significativamente para este trabalho de investigação. Agradeço ainda, e principalmente, aos alunos pela colaboração prestada, e aos respectivos responsáveis dos mesmos pela autorização concedida.

Agradeço à minha preciosa família, especialmente os meus pais, pelo incentivo e paciência. Apesar da distância, foram fundamentais para a minha formação académica, incentivando e colaborando na concretização de mais um sonho. Fica assim o meu reconhecimento a pessoas tão especiais, Arnóbio e Bernadete, os meus pais.

Agradeço em geral, às pessoas que incentivaram, seja de forma directa como indirecta. Foram fundamentais para a realização deste projecto. Ressalto principalmente as pessoas que confiaram e acreditaram na minha capacidade de concretizar este trabalho de investigação.

Agradeço por fim, e em especial, a uma força superior, que conheço como o meu único Deus.

## RESUMO

### A AUTO-EFICÁCIA DOS ALUNOS NO ENSINO BÁSICO E O FENÓMENO BULLYING.

De acordo com esta investigação, que teve como proposta principal aprofundar a provável relação entre o comportamento agressivo entre pares (*bullying*) com auto-eficácia, foram propostas outras questões referentes aos objectivos específicos: elucidar a teoria da auto-eficácia e o *bullying*; perceber se existem relações entre o fenómeno *bullying* e auto-eficácia e verificar as possíveis diferenças de género com relação a auto-eficácia e o *bullying*. De seguida, foi delineado todo o percurso teórico, onde são expostos os pontos cruciais relativamente à fundamentação teórica dos principais conceitos e definições de *bullying* e de auto-eficácia. A amostra foi composta por 95 alunos de ambos os sexos, das turmas de 8º ano de duas escolas públicas do distrito de Lisboa. Esses participantes variam entre 13 e 16 anos. Os instrumentos utilizados foram dois questionários adaptados, respectivamente: o de *bullying* (vítima e agressor) de Pinheiro (2006), e o de auto-eficácia o SEQ-C (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*), Nogueira (2008). Na análise dos resultados, pode-se dizer que há uma relação significativa entre as escalas de auto-eficácia (académica, social e emocional) e o *bullying*. Em suma, esta pesquisa revela que ser vítima ou ser agressor, está relacionado à baixa auto-eficácia, é importante salientar, que supostamente as vítimas, na auto-eficácia académica, são mais eficazes academicamente em relação ao agressor. Em contrapartida, na auto-eficácia social, apresentam uma auto-eficácia baixa e provavelmente são inseguras e menos confiante nas relações interpessoais. Assim, pressupõe-se, que as vítimas são consideradas melhores alunos e com fortes crenças de auto-eficácia académica. Quanto aos agressores, estes associam-se a menor auto-eficácia académica, sendo, provavelmente, menos confiantes academicamente, o que leva a crer que a falta de confiança nas áreas académicas conduz a comportamentos agressivos. O agressor, na auto-eficácia social, tem maior segurança, em relação a vítima. No que se refere à auto-eficácia emocional, ambos, os actores sociais do *bullying*: vítima e agressor, partilham a mesma característica: são inseguros emocionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: *bullying*, vítima, agressor, auto-eficácia, auto-eficácia académica, auto-eficácia social e emocional.

## ABSTRACT

### SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN SCHOOL BULLYING AND THE PHENOMENON

According to this research, which had as main purpose to deepen the probable relationship between aggressive behavior among peers (bullying) with self-efficacy, other proposals have been issues relating to specific objectives: to determine the theory of self-efficacy and bullying; see if relationships exist between the phenomenon bullying and self-efficacy and their potential gender differences regarding self-efficacy and bullying. Then we have outlined all the theoretical approach, which outlines the key points regarding the theoretical foundation of concepts and definitions of bullying and self-efficacy. The sample comprised 95 students of both sexes, the 8 th grade classes from two public schools in the district of Lisboa. These participants range from 13 to 16 years. The instruments used were two questionnaires adapted, respectively, that of bullying (victim and perpetrator) Pine (2006), self-efficacy and the SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children), Nogueira (2008). In analyzing the results, we can say that there is a significant relationship between self-efficacy scales (academic, social and emotional), and bullying. In short, this research reveals that the victim or be the aggressor, is related to low self-efficacy, it is important to note, supposedly the victims in academic self-efficacy, are more effective academically in relation to the aggressor. In contrast, social self-efficacy, have a low self-efficacy and are probably insecure and less confident in interpersonal relationships. Thus, it is assumed that the victims are considered the best students with strong beliefs in academic self-efficacy. As the aggressors, they are associated with lower academic self-efficacy, and probably less academically confident, which suggests that the lack of confidence in the academic fields leads to aggressive behavior. The aggressor, self-efficacy in social security has increased in relation to the victim. With regard to emotional self-efficacy, both the social actors of bullying: victims and perpetrators, they share the same characteristic: they are emotionally insecure.

**KEYWORDS:** bullying, victim, aggressor, self-efficacy, academic self-efficacy, social self-efficacy and emotional.

# ÍNDICE

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

1.1 Problema .....	1
1.2 Propósito do estudo .....	3

## CAPÍTULO 2

### REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Bullying .....	4
2.1.1 O agressor .....	8
2.1.2 A vítima .....	9
2.1.3 Observador .....	11
2.1.4 Alguns Estudos sobre bullying.....	12
2.2 A teoria Social Cognitiva.....	15
2.2.1 A auto-eficácia.....	16
2.2.2 As crenças da auto-eficácia .....	17
2.2.3 Os três domínios da auto-eficácia.....	20
2.3. Auto-eficácia e bullying.....	21

## CAPÍTULO 3

### MÉTODO

3.1 Participantes.....	25
3.2 Instrumentos.....	26
3.2.1 Avaliação da auto-eficácia do aluno.....	26
3.2.2 Avaliação do bullying dos alunos .....	27
3.3 Procedimento .....	28

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS**

4.1 Estatística descritiva.....	29
4.2 Diferenças entre grupos.....	37
4.3 Correlações entre as variáveis.....	39

## **CAPÍTULO 5**

<b>DISCUSSÃO</b> .....	43
Referências.....	49
Anexos.....	52
Questionário.....	53
Vítima.....	54
Agressor.....	55
Auto-Avaliação.....	56

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### **1-Problema**

A instituição escolar tem uma função social imprescindível na formação do ser humano, no que concerne no ensinar e aprender. Porém, além deste papel educativo, cabe também à instituição lidar com outras situações adversas, no que diz respeito às relações interpessoais dos actores sociais, principalmente dos alunos. Por vezes, são estes que apresentam alguns desvios comportamentais pouco apropriados nas relações interpessoais, o que irá, conseqüentemente, destabilizar o ambiente escolar, o que desperta a preocupação de alguns estudiosos no que toca a este assunto sobre a violência escolar, o fenómeno *bullying*. Anteriormente este assunto era pouco discutido ou até mesmo desconhecido, porém, com a maior divulgação por parte dos meios de comunicação, nomeadamente, pela televisão, jornais, revistas e internet, há conseqüentemente maior repercussão social.

Sendo toda a forma de violência na escola uma preocupação dos educadores e da sociedade em geral, como já dissemos, quando ela assume um carácter sistemático aumenta, obviamente, essa preocupação, não só pelos efeitos que causa nas vítimas e agressores, a curto e a longo prazo, como pelo efeito nos próprios observadores, particularmente nas escolas onde o fenómeno apresenta uma maior incidência. A violência que se observa em cada escola é desencadeada por um pequeno grupo de entre os seus alunos. Apesar disso, muitas crianças e adolescentes vêm-se confrontados frequentemente, no seu quotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afectam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social. (Freire, Simão & Ferreira, 2006, p.160).

Desta maneira lidar com essas questões de violência na escola gera uma reflexão importante sobre este tipo de comportamento agressivo entre pares, pois resultam conseqüências imediatas, principalmente junto da vítima, no que toca a alguns pontos cruciais deste indivíduo, como os aspectos sociais, emocionais, físicos e psicológicos. Enquanto que para o agressor há também um efeito de uma possível causa e conseqüência sobre as condutas anti-social, pré-estabelecidas pelas normas sociais.

Porém, além desses dois actores principais do *bullying*, há também, o observador ou espectador, que participa de forma directa ou indirecta nessas consequências. Enfim, para estes actores sociais do *bullying*: vítima, agressor e observador há repercussões distintas a curto e a longo prazo.

Porém, a escola além de enfrentar os problemas que lhe cabe referente a aprendizagem, há também outras questões que lhe tocam. Conforme (Camacho, 2001) afirma:

A ideologia dos tempos contemporâneos, que prega o individualismo exacerbado, que nega e até combate as iniciativas colectivas, faz com que o sujeito não enxergue o outro. O outro é o diferente, é o estranho, é o nada. O que tem valor é o “eu” e aqueles com os quais o “eu” se identifica. O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, por qualquer motivo banal, ser destruído, eliminado, segregado e excluído (p.133).

Desta forma, não se pode esquecer que a escola deve ter como essência o prazer de conviver entre pares e de cultivar nos discentes valores, tais como: o respeito, a solidariedade e o bem-estar entre os actores educativos, mas principalmente entre os alunos. Por isso, a partir daqui, a questão em pauta terá como princípio a auto-eficácia dos alunos e, desta forma, verificar a possível relação entre auto-eficácia e algumas práticas de violência escolar, conhecida como *bullying*. Por sua vez, a auto-eficácia, segundo Bandura (2005), é um conceito vital no âmbito educativo, uma vez que se trata da percepção que o indivíduo tem das suas capacidades numa determinada situação. As crenças de auto-eficácia apresentam uma forte influência no ser humano actuando nos seus pensamentos e comportamentos (citado por Gomes, 2008). Por isso, os alunos devem ser isentos de comportamentos agressivos, capazes de respeitar as diferenças e de partilhar as experiências e assim desenvolver as crenças de auto-eficácia.

No que concerne à auto-eficácia nas crianças, a família constitui o primeiro meio de informação para o reforço ou não da percepção de eficácia manifestado por intermédio da sua dependência em relação aos pais (Pastorelli et al., 2001). Os pares e a escola são igualmente importante para o aumento da auto-eficácia (Pastorelli et al., 2001), pois é a partir dos pares que a criança cria novas relações e as mantém, assumindo-se como um meio de validar a percepção da sua auto-eficácia. A escola contém um papel igualmente relevante, porque através da avaliação de desempenho dos

professores que as crianças e os adolescentes sabem o que são capazes de desenvolver nas actividades escolares, onde têm meios de incentivar ou não a percepção da sua auto-eficácia. (citado por Almeida, 2009, p.12).

### **1.1-Propósito**

Assim, o propósito deste presente estudo, é esclarecer se há uma relação de auto-eficácia dos discentes com o comportamento agressivo, o *bullying*. Além disso, tem os seguintes objectivos específicos: Elucidar o fenómeno *bullying* e a teoria da auto-eficácia; Perceber se existem relações entre o fenómeno *bullying* e auto-eficácia e Verificar as possíveis diferenças de género na relação entre o *bullying* e auto-eficácia.

A importância deste estudo, pretende despertar a comunidade escolar para a problemática do fenómeno *bullying*, contribuindo assim para que a acção pedagógica escolar direcione projectos educativos de forma a amenizar o índice de violência escolar, e consequentemente, modificar tais comportamentos. Logo, os comportamentos agressivos podem ser alterados, caso estimulem os sentimentos das crenças da auto-eficácia dos alunos como via de acesso para melhor desempenho educacional.

É imprescindível, antes da elaboração e execução dos projectos educativos, envolver a comunidade escolar na discussão e esclarecimento sobre tais assuntos, a auto-eficácia e o *bullying*. E capacitar os professores de forma a aprenderem a lidar com tais situações de comportamentos agressivos, apresentados pelos alunos.

O presente trabalho é composto por cinco capítulos. Neste capítulo 1 apresenta-se a introdução, onde se delinea o percurso do trabalho, no capítulo 2 revê-se a revisão da literatura, onde esclarece os conceitos fundamentais sobre o fenómeno *bullying* e a auto-eficácia dos alunos respectivamente. Pretende-se ainda compreender, entrelinhas, as definições e as possíveis relações dos assuntos perspectivados e hipótese. Já no capítulo 3 é desenvolvida a parte metodológica do estudo, a qual define o tipo de estudo, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a pesquisa, assim como o procedimento para a recolha dos dados. No capítulo 4 apresenta-se a análise estatística dos resultados tendo em conta os objectivos. E no último capítulo a discussão do estudo.

## CAPÍTULO 2

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 2.1-Bullying

A violência é preocupante para a sociedade em geral, porque os conflitos humanos repercutem e atingem todos os níveis sociais. A escola, conseqüentemente é atingida por essa problemática social da violência, seja de forma silenciosa ou punitiva. É mais uma problemática para a instituição lidar e tentar resolver. A escola terá, primeiramente, que identificar que tipo de violência está a ocorrer, para depois tomar as devidas precauções. Conforme (Camacho, 2001, p.133) afirma: “A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa imune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de conseqüências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista”.

Uma das manifestações da violência na escola que na literatura educacional tem atingido maior visibilidade, é a agressão entre alunos, particularmente o fenômeno conhecido a nível internacional pelo termo *bullying* que aqui designaremos também por maus-tratos entre iguais. Esta forma de violência entre pares distingue-se da agressão ocasional não só pela sua persistência no tempo, como pela desigualdade de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), inscrevendo-se, portanto, numa relação de poder assimétrica (Olweus, 2000: pp. 9-10 citado por Freire, Simão & Ferreira, 2006, p.160).

Desta forma, pode-se entender que a capacidade de reconhecer tais comportamentos agressivos é imprescindível no contexto escolar para tentar amenizar tais situações e diferenciar uma mera discussão ou brigas entre alunos, sem que haja maiores proporções no ambiente escolar. Com isso, o ambiente escolar, para não se tornar um local desestimulante e conseqüentemente um espaço com problemas de relacionamentos e dificuldades de aprendizagem, torna-se necessária uma definição do fenômeno *bullying* para a comunidade escolar, para que não haja equívoco de conceito e das suas conseqüências para os actores sociais da escola.

O termo *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocabulário inglês *to bully*, que

significa agredir, intimidar, atacar. Nessa perspectiva, *bullying* constitui o ato de ser um agressor, intimidador, juntamente com todas as condutas usadas por esses agressores contra outras pessoas. Debarbieux (2001 citado por Campos & Jorge, 2010, p.109) afirma que estudos sobre violência, realizados em países de língua inglesa, encontraram dificuldades em definir a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola, pois em inglês *violence* se refere apenas a violência física. Em decorrência, os pesquisadores convencionaram usar o termo *bullying* para descrever grande parte das violências que acontecem no espaço escolar.

Olweus define, pela primeira vez, em 1978, os termos anglo-saxónicos de *bully* (autor da acção - o significado literal da palavra inglesa *bully* significa agressor ou brigão) e *bullying* (acção de intimidar): «vitimização ou o maltrato por acaso entre iguais é uma conduta de agressão física e /ou psicológica realizada pelo aluno elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques. Esta acção negativa, intencionada e repetida coloca as vítimas em posições de que, dificilmente, podem sair pelos seus próprios meios. A continuidade destas agressões provoca nas vítimas efeitos claramente negativos: baixa auto-estima, estados de ansiedade e mesmo quadros depressivos, o que dificulta a sua integração no meio escolar e o desenvolvimento normal das aprendizagens». (Serrate, 2009, p. 16).

Na mesma concepção afirma (Serrate, 2009, p.18) deve referir-se que os termos provocação ou intimidação não devem ser utilizados quando os alunos de idade e força semelhantes discutem ou brigam. Para se poder utilizar esses termos deve existir um desequilíbrio de forças, isto é, o aluno que sofre as acções negativas deve ter dificuldade em defender-se e deve sentir-se em situação de inferioridade em relação ao aluno ou alunos que o intimidam.

Gendreau e Archer (2005) entendem que nem toda a agressão é considerada *bullying*, enquanto o *bullying* é sempre agressão, por ser considerado um comportamento hostil, com a intenção de magoar. Pereira (2002) também distingue o *bullying* das outras formas de agressão, afirmando que aquilo que diferencia este comportamento de outras situações ou comportamentos agressivos é “intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita”.(p.18). Martínez (2006) corrobora a ideia de Pereira (2002) ao considerar importante demarcar o que não pode ser classificado como *bullying*, especificamente as situações de interacção brusca

entre alunos, as situações perturbadoras da convivência (disrupção, lutas ocasionais, jogo turbulento, quezílias esporádicas), as condutas criminosas e o abuso sexual, desde que não se verifiquem situações de recorrências, intencionalidades e desequilíbrio. Este autor sustenta que o termo intimidação-opressão, física ou psicológica, dirigida a uma pessoa com menos poder e praticada por alguém que possui maior poder (Farrington, 1993b; Rigby, 1996) – por encerrar em si as variáveis desequilíbrio, repetição e insistência pode ser identificado com *bullying*. (citado por Almeida, 2010, p.50).

Os diversos autores, de modo a investigar este problema, nem sempre têm operacionalizado este conceito do mesmo modo. Isto é, em relação aos comportamentos abrangidos, uns só se referem à violência física e outros referem-se a física, à verbal e à psicológica, sendo poucos aqueles que se referem à sexual; quanto ao número de intervenientes envolvidos, alguns não especificam que o *bullying/vitimação* pode ocorrer individualmente ou em grupo; e no que diz respeito à duração do comportamento ao longo do tempo, alguns questionam sobre o último período escolar, outros sobre a totalidade da vida escolar, entre outros. (Carvalhosa, 2010, p.6).

Assim, em geral, o termo *bullying* é definido por alguns estudiosos, num consenso, que é a intenção de magoar alguém propositadamente, frequentemente e ao mesmo tempo, é também considerado *bullying* quando se verifica o desequilíbrio de forças entre alunos, ou seja, entre vítima e agressor. No entanto, a dimensão deste acto violento vai definir estas situações, sendo assim o *bullying* é um fenómeno preocupante no contexto global, especificamente no contexto escolar.

Conforme os estudos realizados, citado por (Matos & Gonçalves, 2009) “O estudo sobre *bullying* iniciou-se com a investigação sistemática de Olweus no início dos anos 70 na Noruega e Suécia, tendo sido inquiridos aproximadamente 80.000 estudantes de escolas primárias e secundárias. O *bullying* é um comportamento intencional, com o objectivo principal de fazer mal e magoar alguém, é repetido ao longo do tempo (e.g., Chapell et al., 2004; DeHaan, 1997; Olweus, 1994)”.

De acordo com Martins (2005a; 2005d citado por Gomes, 2008) refere que diversos autores, como Olweus, Smith e Sharp, afirmam que o *bullying* ou maus-tratos podem manifestar-se essencialmente de três formas, a saber:

I. **Directo e físico** implica agressão ou ameaças dessa mesma agressão; pontapear, tirar e/ou danificar objectos que pertencem aos pares, fazer a extorsão de dinheiro ou fazer ameaças em como vai fazê-la, obrigar a comportamentos sexuais ou fazer ameaças em como vai fazê-los, forçar ou ameaçar os pares a concretizar tarefas servis contra a sua vontade;

II. **Directo Verbal** compreende a ofensa, chamar nomes ou atribuir alcunhas pejorativas/constrangedoras, troçar, fazer comentários racistas e /ou que enfatizem qualquer defeito de deficiência dos pares;

III. **Indirecto** prende-se com situações de exclusão, isto é, pôr de parte algum elemento do grupo com regularidade, e/ou ameaçá-lo em como perderá a sua amizade ou será excluído do grupo com o intuito de obter algo do outro ou ainda fazer represálias como resposta a um mal ou ofensa que lhe foi feito, procedendo com actos semelhantes, denegrir a imagem de alguém espalhando boatos relativamente aos atributos e/ou condutas. É a tentativa de manipulação da vida social dos colegas (pp.6-7).

Para Bullock (2002 citado em Velez, 2010, p.53) considera três tipos de *bullying*:

- Físico ou directo (abrange comportamento com bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, usar armas e brincar de uma forma rude e que intimida);
- Psicológico (refere-se a chamar nomes, arreliar ou pegar com alguém, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas e ameaçar);
- Indirecto (é o dissimulado e consiste em excluir ou rejeitar alguém de um grupo).

Para Ramírez (2001 citado por Velez, 2010, p.53), o *bullying* pode assumir as seguintes formas:

- Física (atacar fisicamente, roubar ou danificar objectos);
- Verbal (insultar, pôr alcunhas, interrogar em tom desafiante e ameaçador);
- Indirecta (lançar rumores pejorativos, exclusão social).

Além de ajudar a compreender as três formas de manifestações do *bullying*, também é imprescindível transcorrer os envolvidos deste fenómeno, que são: o agressor,

a vítima e o espectador ou observador. Porém, o presente estudo, enfatizou-se apenas os dois actores sociológicos do *bullying*: a vítima e o agressor nos respectivos questionário e também na discussão, em que será mais detalhados nos capítulos 4 e 5.

### **2.1.1.O agressor**

O agressor destaca-se por algumas características comportamentais agressivas em relação a vítima. Olweus estabeleceu três perfis principais para o agressor: “O activo, em que estabelece uma relação directa com a vítima em questão, agredindo-o de forma pessoal. Este tipo é o mais estudado, ainda que, estaticamente, é o grupo menos numeroso. O social directo, trata-se do agressor que dirige de forma dissimulada os seus seguidores, induzindo-os a comportarem-se de forma violenta com outros alunos. Este tipo é muito mais fácil de identificar, visto que o seu perfil não é o do agressor-tipo e a sua actividade não é claramente perceptível. O passivo: trata-se do sujeito que não participa directamente na acção violenta, mas que apoia o agressor (sendo seu seguidor ou partidário). Este grupo é o mais numeroso, se bem que a sua conduta não tem sido tão analisada como a do agressor activo, apesar de uma grande parte da responsabilidade do acto violento recair sobre eles”. (Serrate, 2009, pp. 101-102).

Em suma, o agressor é caracterizado por ameaçar ou agredir a vítima seja de forma directa ou indirecta, considera-se então que o agressor activo é o que age de forma prática e intencional no acto de violência. Enquanto o social directo é o que age de maneira sucinta, ou seja, não ataca, porém instrui os outros a realizarem o mesmo acto de violência. Por último o passivo que participa de maneira indirecta, não pratica a acção, porém, por vezes, concorda com a agressão realizada à vítima.

“De acordo com outra definição (Boulton e Smith 1994 citado por Carvalhosa, 2010, p.20), o *bully*, ou agressor, é aquele que frequentemente implica com os outros, ou que lhes bate, ou que os arrelia ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão”.

Assim, por apresentar tal comportamento agressivo, o *bully*, ou agressor tem a intenção de magoar a vítima sem motivo real que justifique a sua acção incoerente com a vítima. Pode entender-se que esta relação deve-se a influências do meio a que pertence, mas principalmente do ambiente familiar. Iremos assim considerar que estas influências negativas contribuirão para que o agressor apresente comportamento

agressivo, porém, não apresenta sentimento de culpa por tais atitudes que revela fora do seu ambiente familiar. Acredita-se que o prazer em magoar a vítima é demonstrável nas suas acções. Em geral, o agressor tem um comportamento intencional de magoar a vítima seja de forma directa ou indirecta.

Caravita (2004) afirma que o comportamento prepotente do agressor, e a sua agressividade em geral, resultam de disposições estáveis de personalidades que se desenvolvem na interacção com o ambiente e que se cristalizam com o tempo. Olweus (1973) defende que a personalidade agressiva do agressor parece ser determinada por uma particular combinação de elementos pessoais e de estilos cognitivos específicos, organizando num permanente modelo de comportamento. Lochman e Dodge (1994) entendem que o estilo cognitivo dos jovens agressores compreende a propensão para culpar ou perceber hostilidade nos outros, em vez de em si próprio, facto que tem a sua origem nos problemas de vinculação os primeiros anos de vida (Downey et al. 1998). (citado por Velez, 2010, p.58).

Enfim os diversos autores terminam numa conclusão em geral em que primeiramente o agressor pode ter uma predisposição na sua personalidade para a conduta agressiva, embora possa também está relacionado com outras vertentes sejam cognitivas, sociais ou emocionais ou até mesmo na sua própria formação enquanto indivíduo social.

### **2.1.2. A vítima**

De todos os actores representados no quadro sociológico de *bullying* escolar, as vítimas são, sem dúvida, os mais desconhecidos, para além de serem aqueles que são directamente mais afectados. Em geral, sabemos mais sobre o agressor do que do jovem vitimizado, visto que, o desejo de notoriedade e a procura de protagonismo são traços que definem o agressor, contra a timidez e a tendência para o isolamento do segundo.(Serrate, 2009, p. 81).

Isto deve-se ao facto do agressor apresentar um comportamento mais enfático na sala de aula e fora dela, visto que este é considerado o mais destacado, ou seja, mais perturbador. Enquanto a vítima, por caracterizar-se como sendo um aluno quieto, com um comportamento aparentemente normal por não causar conflitos dentro e fora da sala

de aula, passando despercebido pela sua timidez no ambiente de convivência, irá tornar mais complexo de identificá-la quando esta sendo vítima de *bullying*.

“ Segundo a definição de Boulton e Smith 1994, a vítima é alguém com quem frequentemente implicam, ou que lhe batem, ou que arrelham, ou que lhes fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão”. (citado por Carvalhosa, 2010, p.22).

Serrate (2009) também esclarece sobre os tipos de vítima, quando afirma que:

Assim como acontece no caso do agressor, existem vários tipos de vítimas, analisados de forma exaustiva pelo Norueguês Dan Olweus, modelo vulgarmente aceite entre a comunidade científica, em que diferencia os tipos de vítimas em função dos mecanismos de resposta que desenvolvem mediante as burlas e as ameaças: vítimas passivas, activas ou provocativas»: **A vítima activa ou provocativa** consegue exhibir os seus próprios traços e características, combinado um modelo de ansiedade e de reacção agressiva, que é utilizado pelo agressor para desculpar a sua própria conduta. A vítima provocativa consegue actuar como agressor mostrando-se violenta e desafiadora. Podem ser alunos que têm problemas de concentração e tendem a comportar-se de forma irritante. Às vezes são apontados de hiperactividade e o mais habitual é que provoquem reacções negativas em grande parte dos seus companheiros. São o tipo de vítima que tem mais carácter e dão provas das suas tentativas de resposta a hostilidades. Esta reacção à violência, muito menos frequente, tende a dar-se em adolescentes mais irritáveis e violentos, com menos maturidade e com maiores problemas para se relacionarem com os seus companheiros. Um aspecto que chama atenção deste perfil que recorre à violência física ou verbal, como resposta à própria violência de que é alvo, é que deste modo eles próprios se transformam em potenciais intimidadores no futuro. **A vítima passiva** é a mais comum. São sujeitos inseguros que se mostram pouco e que sofrem calados o ataque do agressor. Em geral, estes alunos, mais frágeis e vulneráveis, sentem-se aterrorizados e não respondem com violência. São os alunos que perante o insulto desatam a chorar ou cedem à chantagem do intimidador, uma situação que os transforma em pessoas ansiosas, temerárias e solitárias (pp. 83-84).

De facto a vítima é consequentemente quem mais sofre diante deste problema de vitimização, a vítima passiva, em geral, é incapaz de reagir à violência os quais são submetidas, tanto física como verbal, também isto está relacionado com algumas características da personalidade que apresentam, nomeadamente: timidez, insegurança

entre outras. Enquanto a vítima provocativa ou activa já tem uma reacção oposta, ou seja, reage também as agressões que sofrem, sendo por vezes confundida como agressor, não se podendo descartar a possibilidade deste se torna também um agressor, pode passar de vítima a agressor simultaneamente.

Olweus (1978) refere que as vítimas podem apresentar poucas competências sociais e são poucas assertivas quando estão em grupo ou respondem de forma provocativa. De uma forma geral, estes alunos são inseguros, passivos e revelam pouca habilidade para reagir e para se adaptarem no grupo. Apresentam baixa auto-estima, fraco rendimento escolar e um aspecto físico diferente dos padrões impostos pelos seus pares. Este autor chama atenção para o facto de estas características poderem ser tanto como consequências do *bullying*, uma vez que, se este comportamento agressivo ocorrer sistematicamente, conduz a um aumento, quer da insegurança, quer do autoconceito negativo. (Velez, 2010, p.56).

As vítimas são as que mais sofrem maus-tratos e também as consequências nos diversos aspectos: psicológicos, físicos, sociais, familiares e escolares. Por isso a vítima é consequentemente o actor social da escola em que mais centra-se a repercussão tanto na vida pessoal, social e académica a curto e longo prazo.

### **2.1.3. Observador**

Conforme Serrate (2009) “Os espectadores são quem segue o carrasco. A este une-os os sentimentos agressivos e especialmente o medo de se transformar em vítima se não apoiar o agressor: o espectador não quer ser vítima, ainda que não esteja tão seguro de querer desempenhar o papel do agressor. Observa os factos mantendo-se à margem do que acontece” (p.126).

Estes indivíduos que não se envolvem nos conflitos e nem se manifestam quanto a eles, são os participantes passivos diante da situação do *bullying*. Isso leva a querer que, seja por falta de informação, por concordar com acção de magoar alguém propositadamente ou então por medo de represálias, este observador, geralmente, tem uma reacção apática diante do problema. Porém, a acção deste indivíduo ou grupo em interferir ou denunciar tais comportamentos agressivos seriam fundamentais para amenizar este fenómeno *bullying*.

As testemunhas da violência que se assiste nas escolas, embora não tendo envolvimento directo, relatam sentimentos negativos em relação ao *bullying*, (por exemplo, sentir-se mal, ter medo de vir a ser vítima), podendo desenvolver ansiedade e medo em relação aos ambientes onde o *bullying* ocorre (Sudermann e tal., 1996). Lopes Neto e Saavedra (2003) alertam para o facto de que a falta de iniciativa da escola em divulgar a inadequação do *bullying* pode fazer com que alguns alunos acreditem que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançar a popularidade ou o poder (dado que os agressores são temidos e “respeitados” pelos outros colegas), e esses podem acabar tornando-se autores de *bullying*. (citado por Pinheiro, 2006).

#### **2.1.4 Alguns Estudos sobre *bullying*.**

É de destacar alguns estudos referentes a modelos de escalas destas mesmas investigações. Conforme afirma Gomes (2008), este estudo visa investigar esta temática tomando como ponto de partida auto-eficácia dos alunos e, como tal, é o nosso objectivo verificar esta possível relação entre auto-eficácia e as práticas de *bullying*. O objectivo principal deste estudo consiste em observar a relação da auto-eficácia dos alunos com o comportamento agressivo denominado *bullying*.

Com o objectivo de medir os níveis de *bullying* e de auto-eficácia aplicaram-se dois questionários a 170 alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Para medir auto-eficácia geral do aluno foi aplicado um questionário adaptado às crianças SEQ (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*) construído por Muris (2001), traduzido e adaptado por Nogueira (2008). Este questionário é composto por 24 itens representativos de três escalas de auto-eficácia (1) a auto-eficácia académica; (2) auto-eficácia social; (3) auto-eficácia emocional. Foi solicitado aos alunos que respondessem a todas as questões com base numa escala de 5 pontos, sendo 1 indicativo de nunca e 5 indicativo de sempre.

Para medir a frequência com que o *bullying* é praticado na escola, foi aplicado e adaptado o questionário de Pereira e Tomás (2002) por sua vez, modificado de Olweus, em quatro blocos (1) dados pessoais do aluno; rejeição ou não pelos pares. Se sim, ocasionalmente ou sistematicamente; (3) níveis de vitimação e observação; (4) níveis de

agressão. Os resultados apontam para o seguinte: os alunos com menos idade são os que mais agredem, os que têm menos auto-eficácia também são os que mais agredem, as meninas são menos auto-eficazes emocionalmente, os alunos com melhores notas ajudam mais apresentando uma auto-eficácia social maior e, não há diferenças nas manifestações de *bullying* por género, mas há entre os anos. Por fim é fundamental salientar a importância com que se reveste este estudo, em especial de carácter pedagógico. Primeiro que tudo procura a existência de um comportamento agressivo, o *bullying*, que perturba o bom funcionamento na escola e que interfere e prejudica a vida escolar do aluno. Além disso, tenta ainda perceber as causas das situações de *bullying*, sensibilizando para a importância que o papel e o desenvolvimento da auto-eficácia pessoal desempenha na vida do indivíduo tentando, ao mesmo tempo, dar um fio condutor para ajudar na redução das situações de *bullying*.

No trabalho de investigação de Marques (2009), procurou-se determinar a existência ou não de uma relação significativa entre a vinculação aos pais e ao grupo de pares e o *bullying*. Procurando provar o efeito, utilizou-se uma amostra de 255 sujeitos, do género masculino (N=113) e feminino (N=142), institucionalizados (N=84) e não institucionalizados (N=171), com idades compreendidas entre 9 e 17 anos, utilizando como instrumento o questionário “Inventário sobre vinculação na Adolescência (I.P.P.A)” e o questionário “*Bullying* - A agressividade entre crianças no espaço escolar. Os resultados apontam para uma associação evidente entre a vinculação e o *bullying*, mais propriamente entre a vinculação aos amigos e o *bullying*, ao contrário do que seria de esperar, não sendo a vinculação aos pais determinante”

O estudo de Bandeira (2009) teve como objectivo verificar se existe diferença na auto-estima de adolescentes envolvidos no *bullying*, enquanto vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas, por sexo. A amostra foi composta por 465 adolescentes, de ambos os sexos, estudante de quartas e oitava séries do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre *bullying*, com 15 questões de múltipla escolha e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg. Os resultados mostraram que 67,5% foram vítimas, 54,7% foram agressores, 43,6% foram vítimas/agressores e 83,9% foram testemunhas de *bullying*. Verificou-se que os meninos no grupo de testemunhas apresentaram maior média de auto-estima que no grupo de vítimas. Verificou-se que as meninas no grupo de agressoras apresentaram média mais alta que o grupo das vítimas/agressoras. Conclui-se que o *bullying* é um

fenómeno de ocorrência muito comum e que apresenta diferentes implicações na auto-estima das meninas e dos meninos envolvidos em diferentes papéis.

De acordo com Almeida (2009), está em vista compreender a relação dos diferentes intervenientes que actuam no processo do *bullying-bullies*, vítimas, *bully* e *bystanders*-com a empatia, a regulação da auto-eficácia, a idade e o sexo. Com uma amostra de 256 estudantes da região de Lisboa, através da utilização de um questionário, verificou-se uma relação positiva significativa dos participantes que se identificam como *bystanders* com idade e com tendência relativa ao sexo. Também se obteve uma relação positiva significativa dos participantes que se identificam com as vítimas com a gestão de stress. Por outro lado verificaram-se relações negativas significativas, quando os participantes se identificavam como *bully-vítimas*, ambas relacionadas com a idade. Porém houve resultados não esperados, nomeadamente, não se obteve nenhum resultado significativo quando os participantes se identificavam como *bullies* e também não se conseguiu apurar resultados em relação à empatia. Contudo, o trabalho reflectiu que é importante dar mais atenção ao papel exercido pelos participantes que se identificam como *bully-vítimas* e *bystanders* de modo a complementar a eficácia nos programas de intervenção de prevenção ao *bullying*.

A violência escolar é um fenómeno com diferentes expressões e múltiplas causas. No nosso país tem assumido maior visibilidade nos últimos tempos, quer pela atenção que lhe tem sido dispensada pela comunicação social, quer pelo falado aumento de comportamentos de indisciplina e *bullying* nas escolas. A presente investigação tem como objectivo geral conhecer as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola. Foram formuladas doze questões de estudo com o propósito de analisar a distribuição dos alunos pela vitimização, agressão e disrupção escolar, bem como a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização, agressão e disrupção escolar entre alunos de anos de escolaridade diferentes (8º e 10º ano) e cursos diferentes (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais). Os sujeitos da amostra foram alunos do 8º e 10º anos de escolaridade que frequentavam uma escola secundária do distrito de Setúbal, num total de 196. Para avaliar a vitimização e agressão foi utilizada a escala *Peer Victimization Scale*, na sua adaptação para Portugal (Veiga, 2007 citado por Velez, 2010). Para avaliar a disrupção utilizou-se a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), criada e desenvolvida por Veiga (1996 citada por

Velez, 2010). A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças nas dimensões da vitimização, agressão e disrupção escolar em função do ano de escolaridade. A generalidade dos resultados aproxima-se de estudos prévios e destaca a importância de contextos facilitadores do desenvolvimento de um ambiente escolar isento de violência. O estudo remete para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade. A violência na escola é um fenómeno com diferentes expressões e múltiplas causas. No nosso país tem assumido maior visibilidade nos últimos tempos, quer pela atenção que lhe tem sido dispensado (Velez, 2010).

## **2.2-A Teoria Social Cognitiva**

O valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano. A teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam. O conhecimento de processos de modelação oferece orientações informativas sobre como proporcionar que as pessoas efectuem mudanças pessoais, organizacionais e sociais (Bandura, 1969, 1997; Bandura & Rosenthal, 1978 citado por Bandura, 2008, p.18)

Tendo em conta esta concepção, o foco principal incide num estudo que possui determinados pontos cruciais: a experimentação e a validação. Entretanto, a complexidade destas análises percorre uma discussão e um aprofundamento coerente diante das discordâncias no meio científico, porque a divergência de ideias, é um processo comum de averiguação para comprovar de facto o teor da dada pesquisa realizada. Para reforçar ainda esta concepção da teoria, Bandura concentra-se sua seguinte afirmação: O objectivo da construção de teorias é identificar um pequeno número de princípios que possam explicar uma variedade de fenómenos. No interesse da generalidade abrangente, a teoria social cognitiva concentra-se em princípios integrativos os quais operam em diferentes esferas do funcionamento. A generalidade do componente auto-regulador na teoria social cognitiva foi corroborada pelas aplicações variadas desse conhecimento no desenvolvimento educacional, na promoção da saúde, na regulação do afecto, no desempenho do atlético e no funcionamento organizacional (Bandura, 1997,1999, 2004c; Frayne & Latham, 1987; Zimmerman, 1989, citado por Bandura, 2008, p.28). Desta maneira, o favorecimento destas teorias

em geral, só contribui significativamente de forma macro e micro estrutural para a sociedade, em diversos campos ou áreas. Mas no que concerne principalmente ao comportamento humano, a teoria social cognitiva vem justamente contribuir nessa perspectiva de mudanças nos diversos aspectos: pessoais, organizacionais, sociais e consequentemente educacional.

A teoria social cognitiva que foi desenvolvida por Bandura, citado por (Gomes, 2008, p.14) afirma: “A teoria social cognitiva proposta por Albert Bandura, em 1986, valoriza a importância das autocrenças no funcionamento humano. O indivíduo é perspectivado como auto-organizado, pró-activo, auto-reflector e auto-regulado. A partir do intercâmbio entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (reciprocidade triádica), desencadeia-se o pensamento e acção humana.

Estas denominações: pessoais, comportamentais e ambientais, independentes mas ao mesmo tempo indissociáveis, irão ter uma influência dominante do pensamento e acção do indivíduo.

### **2.2.1-Auto-eficácia**

A auto-eficácia que foi estudada por Bandura a partir da publicação de *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, nos anos 70, exactamente em 1977, diz-nos: “ a auto-eficácia foi inicialmente definido como um tipo específico de expectativas, de crenças sobre as capacidades pessoais de realização do(s) comportamento(s) necessário(s) para atingir um determinado resultado (Bandura, 1977, 2000). Progressivamente, o conceito clarificou-se mantendo, no entanto, a raiz nas crenças que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso as etapas necessárias à execução de uma dada tarefa. (citado em Ramos, Paixão & Silva, 2007, p.25).

Nesta concepção, a auto-eficácia é o entendimento da própria capacidade do indivíduo em reconhecer a habilidade que possui para realizar uma dada tarefa, porém para desenvolver esta determinada actividade é necessário, antes de mais nada, ter confiança para realizar uma determinada tarefa. Porém, além disso, da habilidade ou aptidão para desenvolver o que se pretende, é indispensável acima de tudo a confiança para a concretização do resultado positivo.

Segundo Goleman (1998), a auto-eficácia é o julgamento positivo que uma pessoa faz da sua própria capacidade de desempenho. A auto-eficácia não é a mesma coisa que as capacidades reais que possuímos, mas antes a nossa convicção acerca do que somos capazes de fazer com as capacidades de que dispomos. O nível de auto-eficácia constitui um indicador mais forte de um futuro desempenho do que o nível de competência real. Normalmente, o sujeito evita situações ou áreas em que receia um possível insucesso, mesmo que tenha de facto as capacidades necessárias para triunfar numa determinada tarefa, se não acreditar que é capaz de vencer os desafios que lhe são colocados, pode começar a agir de uma forma que os leva ao insucesso. O pensamento de que não se é capaz de fazer determinada coisa é inibidor. (Conceição, 2008, p.9).

### **2.2.2- As crenças da auto-eficácia**

As crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição universalmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance” (p.391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. (citado por Bzuneck, 2002).

Assim entende-se que o indivíduo tem que analisar as suas competências, habilidades, conhecimentos e entre outros como é nomeado pela expressão *capacidades*. Mas além deste conjunto de factores que contribuem para as crenças de auto-eficácia, essas não garantem suficientemente o resultado por si só, pelo contrário, independente destas questões, o mais importante é o indivíduo estabelecer e executar linhas de acções, por isso o determinante nesta acção são as seguintes expectativas (“*eu consigo...; eu posso ...*”), numa determinada acção.

Segundo Bandura, o comportamento dos indivíduos é um reflexo das crenças que eles têm sobre as suas capacidades mais do que aquilo que eles são realmente capazes de concretizar. A estas crenças que os indivíduos têm sobre as suas capacidades foi atribuído o termo de auto-eficácia: avaliações individuais das capacidades próprias para e organizar e concretizar acções necessárias para atingir determinadas tipos de desempenho ou para gerir situações desejadas. As crenças de auto-eficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e capacidades que têm. De

facto, o nível de motivação, os estados afectivos e as acções das pessoas são sobretudo baseados naquilo que elas acreditam (Pajares, 2002a/2002b citado por Conceição, 2008).

Desta maneira, auto-eficácia pode ser desenvolvida tanto a nível pessoal quanto social, pois as crenças de auto-eficácia alteram os comportamentos, sendo significativa na aquisição e apreensão de novo comportamento. Seguindo esta linha teórica relativamente ao constructo de auto-eficácia, Bandura, (1997) citado por (Gomes, 2008, pp.6-7) refere a existência de quatro efeitos resultantes das crenças de auto-eficácia:

1) A escolha das acções que compreende a envolvimento em actividades, ou seja, o indivíduo tende a escolher aquelas em que se sente eficaz e a evitar as que não se sente eficaz;

2) Esforço e resistência à adversidade, isto é, quanto maior é o grau de auto-eficácia, maior é o esforço e conseqüentemente maior é a resistência às adversidades da vida e a recuperação mais rápida;

3) Melhor rendimento efectivo; este efeito prende-se com o nível de desempenho pelo indivíduo em que quanto maior a auto-eficácia, é melhor o desempenho;

4) Padrões de pensamento e reacções emocionais que explica que o indivíduo que se sente mais eficaz perante uma tarefa, produz serenidade e pensamentos positivos, ao contrário do indivíduo que se sente menos eficaz que mais provavelmente gera padrões de pensamentos negativos, o que, conseqüentemente, vai influenciar no sucesso da tarefa.

As crenças da auto-eficácia são desenvolvidas por meio de quatro fontes fundamentais: experiências de êxito; experiências vicárias; persuasão verbal e estados fisiológicos, em que estas mesmas fontes contribuem para os que os alunos avaliem o seu nível de eficácia.

A primeira considera-se a mais crucial nesse âmbito, pois determina o grau de eficácia, ou seja, para a obtenção das *experiências do êxito*, o indivíduo ao realizar qualquer tarefa, terá conseqüentemente um resultado tanto positivo quanto negativo, portanto, o nível de eficácia será maior se o mesmo obteve sucesso, enquanto, que o fracasso na realização de uma certa tarefa terá um resultado negativo, conseqüentemente o nível da auto-eficácia dependerá do resultado da tarefa que foi executada. Bzuneck

(2002) afirma que o pai da auto-eficácia, o havia constatado, um sucesso conquistado com grande esforço pode contribuir menos para auto-eficácia pelo facto de o aluno concluir que precisou de muito esforço porque não possuiria as habilidades desejadas. Da mesma, forma, sucesso em tarefas consideradas fáceis são menos aptas a promoverem crenças de auto-eficácia do que tarefas que exigiram um esforço sustentado, dado o seu grau de dificuldade.

Por seu turno, nas *experiências vicárias*, o determinante é a observação, logo, o resultado do que se foi visto, fará com que aluno se motive para desenvolver ou não o que foi proposto. Porém, esse julgamento pode ser precipitado, do que outro foi capaz, pois o resultado positivo ou negativo estimulará ou não a execução do que foi proposto, isso pode resultar numa conclusão errónea, devido ao tipo de observação que este indivíduo realiza nesse percurso de observação.

A *persuasão verbal* é basicamente o valor de transmissão da mensagem que lhe foi transmitida tanto positiva quanto negativa, ou seja, alguém o encoraja dizendo que pode desenvolver tal tarefa e que o mesmo tem capacidade para tal, entretanto, o interlocutor que transmite essa mensagem tem que mostrar auto-confiança do que está afirmando ao locutor para que o mesmo tenha credibilidade ao ouvinte.

E por fim, os *estados fisiológicos*, que são descritos como os sintomas de ansiedade alta, pois influenciam os resultados, quando o indivíduo percebe ou julga o seu nível de capacidade, de auto-eficácia.

Em síntese, segundo a Teoria Social Cognitiva de Bandura, as crenças de auto-eficácia influenciam as escolhas e as acções dos indivíduos em todos os campos. Quanto maior for a crença de eficácia, maior será o esforço, a persistência e a resiliência na realização de actividades ou na concretização de objectivos. As crenças de auto-eficácia também influenciam o nível de stress e ansiedade que os indivíduos experienciam na realização de actividades. Consequentemente as crenças de auto-eficácia influenciam o nível de concretização em qualquer campo da vida das pessoas. (Conceição, 2008, p.11).

Pajares (2005), apoiando-se em Bandura, refere a necessidade de uma reflexão crítica face ao conhecimento e capacidades do indivíduo, ou seja, o indivíduo escolhe o que fazer e o que não fazer, daí deverá resultar uma interpretação dos resultados,

daquilo que realizou, que conclusões tirar, bem como a reflectir sobre a qualidade dos seus conhecimentos e competência que possui. (citado por Gomes, 2008, p.7).

Assim, entende-se que a percepção do indivíduo em reconhecer a própria potencialidade e competência que o possui, assim como as suas limitações em qualquer actividade que for desenvolver determinará as suas capacidades para realizar uma dada tarefa.

### **2.2.3-Os três domínios da auto-eficácia: Auto-eficácia Académica, Social e Emocional**

De acordo com a investigação realizada neste trabalho, em que aplicou-se um questionário de auto-eficácia o *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C), é imprescindível destacar as ideias básicas sobre os três domínios da auto-eficácia relacionada ao comportamento de aprendizagem. Por isso torna-se necessário percorrer as ideias principais de acordo como Gomes (2008) afirma:

Comunian que informa que, habitualmente, a análise de auto-eficácia está confinada a escalas para adultos que foram adequadamente adaptados para as crianças e jovens. Bandura desenvolveu medidas com o objectivo de avaliar o nível de auto-eficácia geral das crianças. A escala compreende três áreas principais de auto-eficácia: auto-eficácia social que diz respeito à capacidade da criança em lidar com os desafios sociais; auto-eficácia académica que norteia a capacidade do aluno em gerir desafios académicos; auto-eficácia emocional que se centra na capacidade de envolvimento do aluno face a desafios de ordem emocional e afectiva ( p.15).

Nessa perspectiva, à ideia de auto-eficácia compete a capacidade de realizar uma dada tarefa, em suma, a auto-eficácia académica esta estreitamente relacionado ao processo de aprendizagem, ou seja, a competência de executar actividades no âmbito das disciplinas, enquanto auto-eficácia social é mais na generalidade nas relações interpessoais seja num âmbito escolar ou fora dele e por último a auto-eficácia emocional em que esta relacionado com as emoções do indivíduo em relação ao mesmo e ao outro. Porém, a auto-eficácia académica pode ser mais destacada devido envolvimento directo no aspecto da aprendizagem do aluno, em termos de conhecimentos e habilidades diante de uma dada tarefa que foi lhe incumbida para a resolver uma actividade. Na auto-eficácia social, a escola além de ser um espaço de

ensino e aprendizagem, não pode restringir somente ao processo do conhecimento, mas também nas relações humanas que ocorrem também dentro deste espaço, o que conseqüentemente cabe também a esta lidar com estas questões, por isso é fundamental que as crenças de auto-eficácia social sejam valorizadas e estimuladas. Por último, a auto-eficácia emocional que está relacionado intrinsecamente ao indivíduo em lidar com as suas próprias emoções.

Pesquisadores, para preverem o sucesso dos alunos, concluíram que o sucesso acadêmico dos jovens não depende apenas da sua inteligência, mas também das crenças de auto-eficácia. “Claramente, não é simplesmente uma questão do quão são capazes; é também uma questão do quão capazes se acham ser” (Pajares, 2005, p.343 citado por Gomes, 2008). Isto demonstra que o sucesso acadêmico ou a auto-eficácia acadêmica não depende apenas do grau de inteligência, mas da superação do aluno em acreditar que a capacidade que possui é maior que a sua própria inteligência. Mas além disto, deve acreditar na potencialidade que possui para realizar uma certa tarefa, que possa obter um resultado favorável.

### **2.3.Auto-eficácia e o *bullying*.**

A auto-eficácia está centrada no julgamento que o indivíduo faz sobre a competência pessoal. Conforme Conceição (2008) afirma:

Quanto maior for o sentimento de eficácia, maior o esforço dispensado num determinada actividade, maior a persistência e a resiliência face a obstáculo e situações adversas. As crenças de eficácia também influenciam o nível de stress e ansiedade que os indivíduos experienciam na realização de uma determinada actividade e o nível de concretização que conseguem atingir. Crenças na competência pessoal ajudam a determinar resultados esperados. Pessoas com fortes crenças de eficácia antecipam resultados de sucesso (p.11).

As crenças de auto-eficácia tocam muitos aspectos da vida pessoal, nomeadamente a vulnerabilidade ao stress e à depressão, a sua produtividade, as suas escolhas de vida. Bandura (1997, citado por Pajares, 2002a) distingue os termos auto-eficácia e confiança ao referir que a confiança é o termo que se refere à força da crença seja ela uma crença de sucesso ou de insucesso. A auto-eficácia refere-se à crença na capacidade individual de atingir um determinado objectivo. Inclui afirmação de um

nível de capacidade e a força dessa crença, ao mesmo tempo. (Citado por Conceição, 2008).

Pessoas com um forte sentido de eficácia são pessoas que crêem mais fortemente nas suas competências pessoais, factor chave para o agenciamento humano. Ou seja, pessoas com um forte sentido de competência pessoal envolvem-se em actividades difíceis que encaram como desafios; esforçam-se para atingir objectivos; atribuem o fracasso a um esforço insuficiente ou à falta de conhecimentos necessários, o que permite evitar o stress e a depressão e permite criar sentimentos de serenidade face a actividades e tarefas mais difíceis. (Conceição, 2008, p.11).

No contexto académico, um aluno motiva-se a envolver-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno seleccionará actividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou curso de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde do início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes. (Bzuneck, 2002).

Desse modo, auto-eficácia determina em grande medida o *locus* de controle interno, ou seja, se uma pessoa se sente eficaz e acredita possuir as habilidades necessárias, estabelecerá relações entre suas acções e os resultados. E de outro modo, o “*locus* de controle” determina autoeficácia: diante de uma tarefa, as pessoas com *locus* de controle interno que crêem estarem desprovidos das habilidades necessárias desenvolvem um limitado sentido de autoeficácia e enfrentam a situação com um sentido de inutilidade. (Barros & Santos, 2010, p.6).

Quando as autoras se referem ao “*locus de controle*”, tentam dizer que pode ser visto como a percepção do indivíduo sobre a fonte controladora do seu comportamento. Para Bandura (1994), as pessoas consideram suas reacções de stress (.....) e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho. Em actividades que envolvem força e resistência, as pessoas julgam sua fadiga, dores e sofrimentos como sinais de debilidade física. Contudo, o autor salienta que não é o grau de intensidade das reacções físicas e emocionais que é importante, mas como elas são interpretadas. As pessoas que

têm alto senso de eficácia podem ver seus estados de excitação como facilitador energizante do desempenho, enquanto outras, com autodúvidas, consideram sua excitação como debilitador (Barros, 2010, et al., pp.4-5).

Visto isto, podemos subentender e afirmar que há uma relação em ambos os estudos, ambos tocam num aspecto comum: o estudo sobre o comportamento do indivíduo, diferindo no entanto no objecto de estudo. Por isso, faz-se necessário, caracterizar os dois actores sociais do *bullying*: vítima e agressor nos aspectos psicológicos.

As características psicológicas da vítima de acordo como a autora, os alunos que são vítimas de intimidação são tipicamente ansiosos, inseguros, cautelosos, sensíveis, calmos e tímidos. Normalmente, têm uma auto-estima baixa e raramente se defendem ou exercem represálias quando são confrontadas pelos agressores, exceptuando os casos de vítima activas-provocativas. Por vezes, carecem de habilidades sociais e até de amigos, e com frequência encontram-se socialmente isolados. As vítimas tendem a ter uma relação próxima com os seus pais que, às vezes, os protegem em excesso. No comportamento das vítimas de violência valorizou-se especialmente a auto-estima e a sua relação com os efeitos contextuais dos seus companheiros considerando-se uma constante entre os alunos que são violentadas. A opinião que tem de si próprios e da sua situação é muito negativa. (Serrate, 2009, p.85).

Olweus identifica o agressor como um indivíduo de temperamento agressivo e impulsivo, com grandes dificuldades de comunicação e de negociação. Por isso as suas capacidades sociais são deficientes. Por outro lado, o autor atribui-lhe uma grande falta de sensibilidade para os sentimentos da vítima, sendo totalmente alheio ao sentimento de culpabilidade. Outra característica que define a personalidade desses indivíduos é a sua falta de controlo da raiva e o levado nível de hostilidade que faz que interpretem as suas relações como fonte de conflito e agressão para si mesmos. São pessoas eminentemente conflituosas e impulsivas tanto com os seus próprios companheiros como os adultos, com uma necessidade constante de dominar os outros. (Serrate, 2009, pp.105-106)

O objectivo deste trabalho, é assim, discutir a relação entre a auto-eficácia e o *bullying*. Ser vítima ou ser agressor possivelmente está relacionado com as crenças de auto-eficácia dos alunos, pois quanto maior for o sentimento de eficácia dos discentes,

nas áreas acadêmica, social e emocional, menor será a ocorrência do fenômeno *bullying* na escola.

## **CAPÍTULO 3**

### **MÉTODOS**

Um método para a compreensão mais aprofundada do comportamento humano, é separar as simples relações entre aqueles factores e elementos que se pensa terem algo que se decide nos fenómenos em questão. Esse fim obtém-se através do valor da investigação correlacional, é nos útil começar a examinar a correlação, os temas com ela relacionados e indicar os propósitos presentes na análise estatística. O principal objectivo da ciência, é descobrir as relações entre fenómenos com um grande grau de visibilidade para que em alguns casos se passa controlar a sua existência. A maioria das investigações sociais e educativas, preocupa-se em estabelecer inter-relações entre as variáveis. A correlação é a teoria que estuda a intensidade da relação ou dependência entre as duas variáveis de uma distribuição bidimensional. O conceito de correlação é um dos mais básicos e importantes no estudo das relações bivariadas. As medidas de correlação indicam a força e a direcção da associação entre um par de variáveis. (Torre, Almeida & Pereira, s.d.).

#### **3.1-Participantes**

Para desenvolver este estudo foi seleccionada uma amostra de 95 alunos de duas instituições públicas do ensino regular: Escola Secundária e Escola de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico do Distrito de Lisboa. Nestas escolas, teve-se em conta turmas do 8º ano, duas de cada uma das escolas. Foi numa escolha aleatória, apesar de não se descurar que há maior conflitos entre alunos que estão numa fase de transição de desenvolvimento psicossocial de escolaridade, que a selecção das turmas foi feita. Foram também importantes as conversas que se mantiveram com os educadores antes, durante, e depois da aplicação dos questionários. Destas conversas consegue-se deter algumas ideias acerca do grupo. Estes acreditam que há maiores desafios com estes discentes num processo de ensino e aprendizagem.

Esta amostra é composta por 95 participantes que frequentam o 8º ano de escolaridade, do sexo feminino (N=53) e do sexo masculino (N=42), com idades compreendidas entre 13 a 16 anos, sendo que à faixa etária de 13 anos corresponde a frequência de 47 dos inquiridos, e 5 correspondem os alunos inquiridos de 16 anos.

### 3.2.Instrumentos

Os instrumentos que foram utilizados para a investigação deste estudo foram dois questionários adaptados, esclarecidos a seguir: o primeiro questionário está relacionado com *bullying* ou intimidação entre pares, mais concretamente com os actores sociológico deste assunto: vítima e agressor. O segundo questionário é direccionado para as diferentes escalas de auto-eficácia dos alunos (académica, social e emocional).

#### 3.2.1.Avaliação do Bullying (vítima e agressor)

Para medir o *bullying* ou intimidação entre pares, foi adaptado e aplicado um questionário de Fernanda Pinheiro (2006), este, por sua vez, sofreu alterações de Olweus. Este questionário foi criado pelo pioneiro dessa abordagem, das 26 questões 14 foram traduzidas do protocolo de pesquisa desenvolvido pela “*Organization for Health Behaviour in School-Ageal Children*” (Currie et al., 2001 citado por Pinheiro, 2006), que utilizou o questionário do pesquisador pioneirista deste assunto, Olweus (1996), para medir o envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying*. No questionário adaptado por Fernanda Pinheiro são apresentados 13 itens tanto para vítima quanto para o agressor. Este teve como validade a utilização do coeficiente de correlação de Spearman que é mais adequado em distribuição assimétricas (Barbetta, 2005 citado por Pinheiro, 2006). A autora afirma que utilizou em todas as análises o nível de significância ( $\alpha$ ) de 5%.

Nesta pesquisa, contrariamente aos dois autores, apresenta 16 questões em cada questionário, tanto para a vítima quanto para o agressor. As questões compreendidas entre 1 e 13 são cotadas de 1 à 5, com as seguintes indicações: (1) Nenhuma vez; (2) 1 ou 2 vezes por mês; (3) 2 ou 3 vezes por mês; (4) 1 vez por semana e (5) várias vezes por semana. Na questão 14 o valor varia entre 0 a 100; na questão a 15, a pergunta é descritiva: “*diz o que poderias fazer para mudar*”. Já a pergunta 16 é escalada entre 0 a 100, relacionando-se com a questão anterior.

Como se pode observar (ver em anexo o questionário de *Bullying*), estas questões, tanto para a vítima como para o agressor, podem enquadrar-se nas três manifestações possíveis do *bullying*: directo físico, directo verbal e indirecto. No

*directo verbal*, enquadram-se as questões 1, 4, 5, 6, 7, 10, 11 e 12; ao *directo físico* correspondem as questões 3, 8 e 13; e ao *indirecto* correspondem as questões 2 e 9.

### **3.2.2-Avaliação da auto-eficácia do aluno**

Para medir a auto-eficácia geral do aluno foi aplicado um questionário adaptado às crianças: SEQ-C (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*), construído por Muris (2001), traduzido e adaptado por Nogueira (2008).

Este questionário é composto por 24 itens, subdividido em 8 itens, cujas representações são três escalas: (1) a auto-eficácia académica; (2) a auto-eficácia social e (3) auto-eficácia emocional com coeficientes de Alfa de Cronbach de 0,84; 0,76 e 0,79, respectivamente.

Desta forma, foi pedido aos alunos que respondessem a todas as questões com base numa escala de 1 a 5, em que o 1 representa *nunca* e 5 *sempre*.

De acordo com Nogueira (2008) As três subescalas cada um contêm oito itens em que os participantes têm a taxa de seu nível de competência em uma escala de 5 pontos tipo Likert (1= nada a 5 = muito bem). Pontuações são somadas para produzir uma medida de auto-eficácia para cada domínio e, em uma pontuação de auto-eficácia total. Validade da SEQ-C foi determinada por quatro estudos na Europa e nos EUA [12] com a análise factorial exploratória que apoiam a existência dos 3 Factores. Sua descoberta de relações negativas entre auto-eficácia e as dimensões das relações de psicopatologia e positiva entre auto-eficácia e satisfação com a vida deu apoio à validade de constructo da-escala. A confiabilidade das três escalas foi boa em todos os estudos ( $\alpha > 0,80$ ). No estudo actual, foi utilizada a primeira tradução em português, corrigido por um psicólogo bilingue, que incluía todos os 24 itens iniciais. O termo "crianças" foi traduzido como colegas, visto que pares abrange qualquer faixa etária.

### 3.3-Procedimento

Os dados foram recolhidos durante o final do ano lectivo de 2010/11.

Após a autorização da escola, foram realizadas aplicações de dois questionários adaptados as turmas dos 8º ano, em que se esclareceu o teor da pesquisa aos alunos.

Foram dadas as informações necessárias a respeito do presente estudo de investigação, nomeadamente do teor dos questionários, a colaboração do aluno e o anonimato do mesmo. Foi também salientada a importância do preenchimento dos inquéritos, e foi ainda esclarecido o conteúdo dos questionários. Foi dito para os alunos que a leitura seria feita em voz alta, porém se compreende-se o sentido do questionário, não seria necessário a leitura do questionário completo (*bullying* e auto-eficácia), só por caso se houvesse dúvidas em relação alguma palavra, termo ou questão que seria esclarecido individualmente, ou até mesmo seria colectivamente caso a dúvida ocorresse frequentemente na mesma questão.

Aos alunos foi pedido que permanecessem na sua mesa, após o término do questionário, de modo a que se conferisse rapidamente se não havia questões em branco ou com respostas duplas. Apesar da obediência dos inquiridos em relação a este procedimento, alguns ficaram inquietos pela espera.

Quando todos os inquiridos terminaram de responder, houve novamente o agradecimento pela participação dos inquiridos.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS

Para a obtenção dos resultados esperados foi utilizado o *programa PASW Statistics 18 (Predictive Analytics Software)* e, desta maneira construiu-se análises de variância, estatística descritivas, *testes- t* e correlações.

#### 4.1. Estatística descritiva

A tabela 1 apresenta a frequência das classificações do 2º período da disciplina de português.

**Tabela 1-Frequência das classificações**

<b>Classificações</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	1	1,1
<b>2</b>	9	9,5
<b>3</b>	43	45,3
<b>4</b>	26	27,4
<b>4,5</b>	2	2,1
<b>5</b>	9	9,5
<b>Total</b>	95	100

Em relação às notas, no 8º ano de escolaridade vigora o critério de 1 a 5. De acordo com a tabela 1, os alunos que têm 45,3% correspondem ao nível 3, enquanto com o nível 5 apenas 9,5% corresponde a esse percentual. Em segundo lugar surge o nível 4 com 27,4%. Estas classificações são razoáveis, com a média de 3,4.

Na análise da tabela 2 apresentam-se os resultados relativos à vítima no que toca à estatística descritiva das questões de 1 a 13 do questionário de vítima.

Tabela 2- Estatística descritiva dos itens do questionário de vítima

	N	Média	Desvio Padrão
1. Foste insultado por um (a) colega, foste vítima de brincadeira de mau gosto ou foste provocado de forma ofensiva.	95	1,40	0,86
2. Alguns colegas excluíram-te propositadamente do seu grupo ou ignoraram-te por completo.	95	1,32	0,93
3. Foste agredido fisicamente.	95	1,11	0,42
4. Alguns colegas espalharam mentiras e boatos falsos ao teu respeito, e tentaram que ninguém gostasse de ti.	95	1,28	0,68
5. Foste ridicularizado por causa da tua etnia.	95	1,05	0,27
6. Foste ridicularizado por causa da tua religião.	95	1,10	0,59
7. Houve colegas que fizeram piadas, gestos ou comentários de natureza sexual direccionado a ti.	95	1,29	0,85
8. Foste vítima de roubo.	95	1,09	0,39
9. Recebeste bilhetes ou mensagens via telemóvel ou internet com ameaças ou conteúdo desagradável.	95	1,13	0,61
10. Foste tratado por alcunha ou nome ofensivo.	95	1,49	1,08
11. Utilizaram características físicas tuas para fazerem piadas ofensivas (exemplo: peso, altura, cabelo o facto de usar óculos os aparelhos nos dentes).	95	1,47	1,02
12. Algum(a) colega fez piadas acerca do teu vestuário.	95	1,39	0,93
13. Algum(a) colega ameaçou bater-te ou ameaçou-te com coisas que te podem prejudicar.	95	1,20	0,66
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>1,22</b>	<b>0,46</b>

Em geral, pode verificar-se que os índices das duas escolas a que foram aplicados os questionários são baixos em relação à vitimização. Ressalta-se apenas a questão 10, que corresponde “*Foste tratado por uma alcunha ou nome ofensivo*”. Esta apresenta um índice maior em comparação aos outros, com média de 1,49. Enquanto a média mais baixa é de 1,05 que corresponde a questão 5 “*Foste ridicularizado por causa da tua etnia*” num quadro geral.

Dos 95 inquiridos que responderam as questões, apenas na questão 1 “*Foste insultado por um (a) colega, foste vítima de brincadeiras de mau gosto ou foste provocado de forma ofensiva*” e na questão 6 “*Foste ridicularizado por causa da tua religião*”, que correspondem as seguintes médias 1,40 e 1,10 respectivamente, somente 1 não respondeu, ou seja, houve 94 respostas em ambos os itens.

Na tabela 3, apresenta a estatística descritiva, em relação ao agressor.

Tabela 3- *Estatística descritiva dos itens do questionário do agressor*

	N	Média	Desvio Padrão
1. Insultaste um colega, foste responsável por brincadeiras de mau gosto ou provocaste ofensivamente um colega.	95	1,27	0,63
2. Excluíste um colega propositadamente do teu grupo de amigos ou ignoraste-o por completo.	95	1,36	0,96
3. Agrediste fisicamente um colega.	95	1,15	0,50
4. Espalhaste mentiras e boatos falsos de um colega, e tentaste que ninguém gostasse dele.	95	1,03	0,18
5. Ridicularizaste um(a) colega por causa da sua etnia.	95	1,09	0,48
6. Ridicularizaste um(a) colega por causa da sua religião.	94	1,05	0,30
7. Já fizeste piadas, gestos ou comentários de natureza sexual direccionado a respeito de algum(a) colega.	95	1,17	0,48
8. Roubaste ou tiraste algo sem pedir a um(a) colega.	95	1,08	0,45
9. Enviaste bilhetes ou mensagens via telemóvel ou internet com ameaças ou conteúdo desagradável.	95	1,02	0,14
10. Trataste algum(a) colega por uma alcunha ou nome ofensivo.	95	1,41	0,97
11. Utilizaste algumas características físicas para fazer piadas ofensivas a um(a) colega (exemplo: peso, altura, cabelo o facto de usar óculos os aparelhos nos dentes).	95	1,21	0,50
12. Fizeste piadas acerca do vestuário de um(a) colega.	95	1,36	0,81
13. Ameaçaste bater ou fazer coisas que prejudicassem um(a) colega.	95	1,15	0,52
Total	95	1,18	0,32

Quanto ao agressor, distingue-se, nas questões 2 e 9, respectivamente, as seguintes médias 1,36 e 1,02, sendo descritas no questionário com as seguintes indagações: “*Alguns colegas excluíram-te propositadamente do seu grupo de amigos ou ignoraram-te por completo*”; e “*Recebestes bilhetes ou mensagens via telemóvel ou internet com ameaças ou conteúdo desagradável*”. Também é interessante dizer que essas duas questões enquadram-se num tipo de manifestação de maus-tratos, especificamente no indirecto, é a maneira de manipular a vida social do indivíduo, principalmente no que concerne à exclusão social.

Em suma, os resultados apresentam que as médias destes dois actores sociológicos do *bullying*: a vítima e o agressor, com os seguintes resultados: 1,22 e 1,18, respectivamente.

Na tabela 4 apresentam-se os resultados de auto-eficácia académica, auto-eficácia social e auto-eficácia emocional.

**Tabela 4- Estatística descritiva dos itens do questionário da auto-eficácia.**

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1.Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	94	3,91	1,09
2.Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim	92	3,90	1,07
3.Consigo voltar a ficar bem-disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável	94	3,61	1,18
4.Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	95	3,17	1,34
5.Consigo acalmar-me depois de me assustar	94	4,05	1,14
6.Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.	95	4,28	0,95
7. Consigo estudar um capítulo para um teste	95	3,91	1,18
8.Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço	93	3,53	1,23
9.Consigo não me enervar	92	3,38	1,22
10.Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente	95	3,54	1,21
11.consigo trabalhar bem com os meus colegas	94	4,10	1,04
12. Consigo controlar os meus sentimentos	95	3,85	1,04
13.Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas	94	3,30	1,13
14.Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto	95	3,85	1,04
15.Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo	94	3,67	1,07
16.Consigo passar a todas a disciplinas	93	4,03	1,14
17.Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas	95	4,24	1,08
18.Consigo acalmar-me depois de ficar irritado	95	3,60	1,09
19.Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar	95	3,80	1,08
20.Consigo manter as amizades com os outros colegas	95	4,36	0,98
21. Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis	95	3,62	1,14
22.Consigo ter aproveitamento num teste	95	3,74	1,01
23.Consigo evitar conflitos com colegas	95	4,00	1,13
24.Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer	94	3,59	1,26

Na tabela 4, pode-se enquadrar os oito primeiros itens na auto-eficácia acadêmica. Verifica-se que a afirmação 6 “*consigo fazer amizades com os meus colegas de escola*”, apresenta uma média de 4,28. Contrariamente a questão 4 “*consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer*”, obteve uma média de 3,17.

Da afirmação 9 à 16, vamos ter presentes questões relacionadas com a auto-eficácia social. Na afirmação 11 “*consigo trabalhar bem com os meus colegas*” verificamos que existe uma média de 4,10, diferentemente ao que corresponde afirmação 13 “*consigo estar sempre com atenção durante as aulas*” com a média de 3,30. Nos últimos oito itens apresenta-se, por sua vez, a auto-eficácia emocional. Aqui, a média maior verifica-se na afirmação 17 “*consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas*” que corresponde a 4,24, ao contrário da média inferior que é 3,59 na afirmação 24 “*consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer*”.

Em suma referente ao questionário da auto-avaliação, sem avaliar os critérios dos 8 itens (auto-eficácia acadêmica, auto-eficácia social e auto-eficácia emocional), mas numa perspectiva geral, relacionado as afirmações 4 e 20 respectivamente: “*consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer*” e “*consigo manter as amizades com os outros colegas*”, tem as médias de 4,36 e 3,17.

Na tabela 5, apresentam-se os resultados da estatística descritiva das variáveis do estudo.

**Tabela 5- Estatística descritiva das variáveis do estudo.**

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Total vítima</b>	95	1,25	0,46
<b>“Como fui tratado”</b>	94	80,60	21,73
<b>“Sou capaz de não ser vítima”</b>	92	77,34	31,48
<b>Total agressor</b>	95	1,18	0,32
<b>“Como tratei”</b>	95	83,42	19,72
<b>“Sou capaz de não ser agressor”</b>	95	76,25	34,22
<b>Auto-eficácia acadêmica</b>	95	3,66	0,87
<b>Auto-eficácia social</b>	95	4,03	0,78
<b>Auto-eficácia emocional</b>	95	3,67	0,80
<b>Auto-eficácia total</b>	95	11,36	2,07
<b>Idade</b>	95	13,70	0,85
<b>Classificação</b>	95	3,40	0,83

No que refere à tabela, em relação a “como fui tratado” e “como tratei”, tem as seguintes médias de 80,60 e 83,42 tanto para a vítima quanto para o agressor, respectivamente. Enquanto na questão 16 para ambos os actores sociais do *bullying*, vítima e agressor, as médias são de 77,34 e 76, 25, respectivamente.

Na análise do questionário aplicado, temos de ter em conta que a questão 14 não é igual para a vítima e para o agressor. Assim, para a vítima questionou-se: “*Tendo em conta a forma como os teus colegas te tratam, diz como te tens sentido?*”; para o agressor a questão foi colocada da seguinte forma: “*De que forma trataste os teus colegas?*”. Relativamente a questão 16, temos de ter em atenção que a questão é a mesma aplicada aos diferentes actores sociológicos: “*Se mudar como descreveste fosse uma opção seria capaz de o fazer (0-100).*”

Na tabela 6, apresentam-se os resultados, numa análise de estatística descritiva, o género e também as frequências das variáveis: auto-eficácia académica; auto-eficácia social; auto-eficácia emocional; auto-eficácia total e classificação.

**Tabela 6- Estatística descritiva das variáveis do estudo segundo o género**

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>“Bem tratado”</b>	M	41	82,36	23,19
	F	53	79,24	20,64
<b>“Capaz de não ser vítima”</b>	M	41	75,23	36,50
	F	51	79,03	27,03
<b>“Trata bem”</b>	M	42	80,00	22,85
	F	53	86,00	16,51
<b>“Capaz de não agredir”</b>	M	42	73,42	37,24
	F	53	78,49	31,81
<b>Vítima</b>	M	42	1,31	0,61
	F	53	1,21	0,29
<b>Agressor</b>	M	42	1,29	0,45
	F	53	1,10	0,12
<b>Auto-eficácia académica</b>	M	42	3,37	0,87
	F	53	3,90	0,80
<b>Auto-eficácia social</b>	M	42	3,92	0,86
	F	53	4,13	0,71
<b>Auto-eficácia emocional</b>	M	42	3,76	0,88
	F	53	3,60	0,73
<b>Auto-eficácia Total</b>	M	42	11,05	2,27
	F	53	11,61	1,89
<b>Classificação</b>	M	42	3,20	0,96
	F	53	3,57	0,69

Analisando a tabela 6, globalmente atribuída à auto-eficácia académica, em que a maioria dos sujeitos é do sexo feminino (53 alunas, correspondente a média de 3,90), enquanto apenas 42 do sexo masculino correspondem a média 3,37).

Em relação auto-eficácia social as raparigas apresentam uma média de 4,13, em comparação aos rapazes, que apresentam uma média de 3,92, isto leva a querer que as raparigas têm maior auto-eficácia social em relação aos rapazes.

Analisando os resultados da auto-eficácia emocional, em que os rapazes apresentam uma média de 3,76, enquanto as raparigas apresenta uma média de 3,60, verifica-se que os rapazes têm uma média superior à das raparigas de auto-eficácia emocional. Em relação, as classificações, da disciplina de português as raparigas tem a média de 3,57 e os rapazes de 3,20.

Outro dado interessante em relação *capaz de não agredir*, as raparigas têm em média 78,49 enquanto os rapazes 73,42, conclui-se assim que os rapazes são os que mais agridem em comparação com as meninas. Também no *tratar bem* estão superiores as meninas em relação aos meninos, tendo as seguintes médias 86,00 e 80,00 respectivamente. E no item “ *capaz de não ser vítima*”, aos meninos (N=51) corresponde a média de 75,23 enquanto as meninas 79,03 (N=41) quer isto também dizer que os meninos são mais vítimas de maus-tratos em relação às meninas.

Na tabela 7 apresentam os resultados da estatística descritiva das duas escolas que são denominadas: A e B Escola Secundária e Escola do 2ºe 3º ciclo, respectivamente.

Tabela 7- Estatística descritiva das variáveis em função das escolas.

	Escola	N	Média	Desvio Padrão
<b>“Bem tratado”</b>	A	51	80,88	20,97
	B	43	80,27	22,85
<b>“Capaz de não ser vítima”</b>	A	50	76,55	32,93
	B	42	78,28	30,03
<b>“Trata bem”</b>	A	52	84,13	19,82
	B	43	82,55	19,80
<b>“Capaz de não agredir”</b>	A	52	79,11	33,34
	B	43	72,79	35,34
<b>Vítima</b>	A	52	1,27	0,51
	B	43	1,23	0,41
<b>Agressor</b>	A	52	1,19	0,34
	B	43	1,15	0,29
<b>Auto-eficácia académica</b>	A	52	3,55	0,90
	B	43	3,79	0,81
<b>Auto-eficácia social</b>	A	52	3,92	0,78
	B	43	4,16	0,77
<b>Auto-eficácia emocional</b>	A	52	3,54	0,79
	B	43	3,81	0,80
<b>Auto-eficácia total</b>	A	52	11,02	2,03
	B	43	11,77	2,07
<b>Classificação</b>	A	52	3,53	0,86
	B	43	3,24	0,78

De acordo com a tabela 7 apresentam os seguintes resultados: na escola A tem 51 alunos, com a média correspondente de 80,88, enquanto a escola B, com o número global de 43 alunos, a média é de 80,27. No questionário de intimidação, perguntava-se, na questão 14 “*tendo em conta a forma como os teus colegas te tratam, diz como te tens sentido?*”.

No que se refere “*capaz de não ser vítima*”, as médias correspondentes, são 76,55 e 77,28, respectivamente.

Porém, na questão de 16 “*Se mudar como descreveste fosse uma opção, serias capaz de o fazer (0-100)*”, em que na tabela está denominado: “*capaz de não agredir*”, à A e B correspondem as médias 79,11 e 72,79, respectivamente. Neste caso já se observa uma relativa diferença entre ambas, mas pouco significativa.

Em relação à vítima e ao agressor, apresenta-se uma média de 1,27 e 1,19 para a escola A, enquanto a escola B apresenta uma média, tanto para a vítima como para o agressor de 1,23 e 1,15, respectivamente.

Referente auto-eficácia acadêmica, auto-eficácia social, auto-eficácia emocional e auto-eficácia total. As médias da escola A, respectivamente, são: 3,55; 3,92; 3,54 e 11,02. Quanto à escola B as médias são: 3,79; 4,16; 3,18 e 11,77, respectivamente.

No resultado das classificações, da disciplina de português, as duas escolas: A e B, tem as seguintes médias: 3,53 e 3,24 respectivamente.

#### 4.2.Diferenças entre Grupos de vítimas e agressores

A amostra foi dividida em 3 grupos, de acordo com os valores dos questionários da vítima e do agressor. O grupo das não-vítimas é constituído pelos valores mais baixos, até no percentil 25. O grupo 1 é constituído pelos valores medianos (entre o percentil 25 e o percentil 75) e o grupo das vítimas contém valores acima do percentil 75. Foram comparados os grupos extremos de vítimas e de agressores.

Na tabela 8 apresentam-se a estatísticas descritiva para o grupo de não-vítimas e vítimas e os valores do teste t de *Student* para amostras independentes.

**Tabela 8- Estatística descritiva e teste t para amostras independentes para não- vítimas e vítimas**

	N	Média	Desvio Padrão	t
<b>Auto-eficácia acadêmica</b>	38	3,62	0,94	1,47
	17	3,23	0,84	
<b>Auto-eficácia social</b>	38	4,17	0,80	3,07**
	17	3,44	0,84	
<b>Auto-eficácia emocional</b>	38	3,73	0,84	2,50*
	17	3,12	0,84	
<b>Classificação</b>	38	3,28	0,77	-1,45
	17	3,64	0,99	
<b>Auto-eficácia total</b>	38	11,5	2,33	2,67*
	17	9,80	1,95	
<b>Agressor</b>	38	1,11	0,32	-2,44*
	17	1,38	0,47	

\*\* Significativas para  $p < 0,01$

\* Significativas para  $p < 0,05$

Há diferenças significativas entre os que são vítimas e o que não são vítimas nas variáveis da auto-eficácia social, auto-eficácia emocional auto-eficácia total. Os resultados serão assim: (t (53) = 3,07)  $p < 0,01$  ; (t (53) =2,50,  $p < 0,05$ ), (t (53) = 2,67,  $p < 0,05$ ) respectivamente, isto significa que à um favorecimento aos que não são vítimas.

As variáveis correspondentes aos agressores ( $t(53) = -2,44, p < 0,05$ ), vão favorecer os que são vítimas.

Na tabela 9 apresentam-se estatística descritiva para o grupo de não agressores e de agressores e os valores do teste *t* de *Student* para amostras independentes.

**Tabela 9-Estatística descritiva e teste *t* por amostras independentes para não-agressores e agressores**

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t</b>
<b>Auto-eficácia académica</b>	43	3,83	0,92	2,37*
	28	3,34	0,77	
<b>Auto-eficácia social</b>	43	4,12	0,79	0,76
	28	3,97	0,85	
<b>Auto-eficácia emocional</b>	43	3,80	0,78	1,96
	28	3,41	0,88	
<b>Nota</b>	43	3,27	0,61	-0,91
	28	3,46	0,96	
<b>Auto-eficácia total</b>	43	11,76	2,16	1,99
	28	10,72	2,12	
<b>Vítima</b>	43	1,09	0,17	-2,89**
	28	1,41	0,57	

\*\* Significativas para  $p < 0,01$

\* Significativas para  $p < 0,05$

Há diferenças significativas entre os que são agressores e os que não são agressores, apresentando as variáveis da auto-eficácia académica ( $t(69) = 2,37, p < 0,05$ ) favorecendo os que não são agressores. No total de vítima ( $t(69) = - 2,89, p < 0,01$ ) favorecem-se os agressores.

### 4.3. Correlações entre as variáveis

Tabela 10- correlação entre as variáveis do questionário

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Vítima	—	0,34**	-0,12	-0,34*	-0,24*	0,21*	-0,27**	-0,66**	-0,16	-0,42**	-0,07
2.Agressor		—	-0,38**	-0,19	-0,26*	0,00	-0,33**	-0,05	-0,31**	-0,54**	-0,25*
3.Auto-eficácia académica			—	0,49**	0,54**	0,45**	0,81**	0,16	0,14	0,36**	0,20
4.Auto-eficácia Social				—	0,71**	0,24*	0,86**	0,51**	0,14	0,40**	0,15
5.Auto-eficácia emocional					—	0,15	0,88**	0,42**	0,13	0,43**	0,24*
6.Notas						—	0,33**	-0,03	-0,00	0,11	-0,01
7.Auto-eficácia total							—	0,43**	0,16	0,47**	0,23*
8.Bem tratado								—	0,13	0,56**	0,06
9.Capaz de não ser vítima									—	0,24*	0,74**
10.Trata bem										—	0,15
11.Capaz de não ser agressor											—

\*\* Significativas para  $p < 0,01$

\* significativas para  $p < 0,05$

Na tabela 10 verifica-se que a vítima se relaciona negativamente com a auto-eficácia social ( $r = -0,34$ ,  $p < 0,05$ ) e com a auto-eficácia emocional ( $r = -0,24$ ,  $p < 0,05$ ) da mesma forma que apresenta valores negativos na auto-eficácia total ( $r = -0,27$ ,  $p < 0,01$ ). No que toca ao bom tratamento, que corresponde no questionário da vítima à questão: “*Tendo em conta a forma como os teus colegas te tratam, diz como te tens sentido?*”, os resultados são os seguintes ( $r = -0,66$ ,  $p < 0,01$ ), enquanto que correspondem ao “*trata bem*” ( $r = -0,42$ ,  $p < 0,01$ ).

Quanto ao agressor correlaciona-se negativamente com auto-eficácia académica ( $r = -0,38$ ,  $p < 0,01$ ) e auto-eficácia emocional ( $r = -0,26$ ,  $p < 0,05$ ). Também este se correlaciona negativamente, na auto-eficácia total ( $r = -0,26$ ,  $p < 0,05$ ) e num capaz de não ser vítima ( $r = -0,31 < 0,01$ ), e no tratar bem ( $r = 0,54$ ,  $p < 0,01$ ) e capaz de não ser agressor ( $r = -0,25$ ,  $p < 0,05$ ).

Verifica-se ainda que a vítima e o agressor estão positivamente correlacionados ( $r = 0,34$ ). No entanto, a vítima também está correlacionada positivamente com a classificação ( $r = 0,21$ ,  $p < 0,05$ ) tendo assim, supostamente melhor desempenho académico do que o agressor.

Os agressores correlacionados com a vítima não tratam bem também, tem mais baixa auto-eficácia académica, quanto a vítima, e provavelmente são menos eficazes academicamente, enquanto as vítimas supostamente são mais eficazes na auto-eficácia académica, porém são menos na auto-eficácia social.

No que se refere ser capaz de não ser vítima há uma correlação com ser agressor negativamente: os agressores não são capazes de serem vítimas e de tratar bem. No entanto, as vítimas também não são capazes de tratar bem.

Pode-se, revelar que ambos os actores sociológicos do *bullying*: vítima e agressor, têm uma baixa auto-eficácia emocional.

Tendo em conta o item 15 do questionário de intimidação entre pares, em que se pergunta tanto para a vítima como para o agressor: “*diz o que poderias fazer para mudar*”, tem de se levar em conta as três manifestações do *bullying*: directo físico, directo verbal e indirecto. No entanto, alguns alunos inquiridos respondem de forma a dificultar a sua inserção tanto no grupo das vítimas como dos agressores.

No directo verbal, enquadram-se em relação à vítima, as seguintes afirmações: de alguns alunos: *não dizerem mentiras sobre mim; não deverias gozar com os colegas; Nada pois eu não ligo a essas “piadinhas”; Conseguir dizer aos meus amigos ou colegas para pararem com brincadeiras....* No directo físico: *andar armado; andar com uma 12 milímetros no tornozelo; andar armado (com navalha)* e por último o indirecto: *tentar esforçar-me para entrar num grupo, uma vez que sou excluída, ignoram-me sempre que estou sozinha e nem falam comigo; começar a dá-me bem com outras pessoas; desmentir os boatos, dizer a verdade.* Na maioria, os outros participantes opinaram suas ideias em relação ao assunto, por isso destaca-se algumas respostas: “*Não porque está tudo bem*”; “*respeitar mais os meus colegas*”; “*se tratasse mal meus colegas devia arrepender-me*” ...; *Não tenho nada a dizer; estou bem; dou-me bem com toda gente, mas há sempre conflitos; “acho que fazer sexo 1 vez por dia....;” “tentar ser melhor pessoa”; “continuar a não ofender os meus colegas...”*

“;Nada ”; “Nos não podemos gostar de todos os colegas, mas isso não significa que temos de os intimidar”.... Em suma, em relação ao assunto, muitos foram os alunos que deram como respostas: *nada*.

Em relação ao agressor também o índice é muito pequeno, as respostas descritas foram parecidas com as do papel de vítima na mesma questão. O directo físico (*tratar melhor os colegas e não ser tão agressiva*); directo verbal (*não ofender os meus colegas; não fazer piadas*) e o indirecto (*tentar esforçar-me para entrar num grupo, a mesma que não consigo, porque ignoram-me sempre que estou sozinha e nem falam comigo...;começar a dá-me bem com outras pessoas*). Nesta análise mais geral o índice de maus-tratos entre pares é relativamente baixo. Também a maioria das respostas não tem conteúdo avaliativo, os alunos respondia *nada*; as outras respostas foram: “*Parar de gozar com os colegas*”; “*Protegê-los mais*”; “*Não discutir com o meu colega, onde o ofendi*”; “*tentar fazer as pazes e não falar do assunto*”; “*eu trato bem os meus colegas e acho que seria incapaz de uma coisa dessas*”.

De acordo com a fonte: o defensor del Pueblo, 1999 citado por Serrate, 2009), afirma:

Em Portugal, as agressões verbais (os insultos, por parte de outros colegas) surgem como a modalidade de abuso entre iguais mais frequente, logo seguida das agressões físicas, rumores pejorativos e roubos, que ocorrem a maior parte das vezes nos recreios. Estas agressões representam 30 por cento das ocorrências. As agressões físicas à pessoa ou aos seus pertences aparece em 18 por cento dos casos. As ameaças para gerar medo em mais de 8 por cento dos alunos do 3º ciclo do ensino básico e Secundária. Entre 12 e 9 por cento afirma ser objecto de exclusão. Os casos de ameaças com armas e *bullying* sexual são muito raros em todos os estudos. As agressões mais graves, como a chantagem com armas apresentam uma frequência menor, sendo menos de 1 por cento. O *bullying* sexual não chega a 2 por cento (p.24).

Verifica-se assim que ambos os estudos não estão em discrepância nos resultados em relação as manifestações do *bullying*, apesar do primeiro estudo ter ocorrido em 1999 e o presente estudo em 2011. Verifica-se, possivelmente, que há as

mesmas ocorrências de *bullying*, principalmente no que se relaciona com o directo físico e o directo verbal.

## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÃO

O ponto de partida deste estudo, foi a relação entre auto-eficácia e *bullying*. Em termos gerais, as crenças de auto-eficácia dos discentes interferem provavelmente nos comportamentos agressivos dos discentes, pois ser vítima ou ser agressor possivelmente está relacionado com as escalas das auto-eficácias: académica, social e emocional.

Assim, é importante explicitar, os resultados obtidos na estatística descritiva, nas quatro turmas do 8º ano: as médias para a vítima e para o agressor correspondem a 1,25 e 1,18, respectivamente. Isto vai assim demonstrar que há mais vítimas do que agressores, embora não seja tão significativo em termos de amostras. Em relação às auto-eficácias académica, social e emocional, têm-se as seguintes médias: 3,66, 4,03 e 3,67, respectivamente, o que verifica-se que há maior índice na auto-eficácia social.

Além desses resultados, é importante salientar que nas correlações das variáveis, as vítimas, tem maior auto-eficácia académica em relação ao agressor, provavelmente, as vítimas são mais eficazes academicamente. Em contrapartida, na auto-eficácia social, apresentam uma auto-eficácia baixa e supostamente são inseguras e menos confiante nas relações interpessoais, isolando-se assim dos contactos sociais, principalmente dos que perturbam, no caso dos colegas.

Assim, pressupõe-se, que as vítimas são consideradas melhores alunos e com fortes crenças de auto-eficácia académica, em relação ao agressor. Quanto aos agressores, estes associam-se a menor auto-eficácia académica, sendo, provavelmente, menos confiantes academicamente, o que leva a crer que a falta de confiança nas áreas académicas conduz a comportamentos agressivos. O agressor, na auto-eficácia social, tem maior segurança, em relação a vítima.

No que se refere à auto-eficácia emocional, ambos, os actores sociais do *bullying*: vítima e agressor, partilham a mesma característica: são inseguros emocionalmente.

Em relação ao género, ponto proposto num dos objectivos específicos, apresentaram-se resultados que demonstram que os rapazes são mais agressores e

vítimas, enquanto as raparigas demonstram ser menos agressivas e vitimizadas. A auto-eficácia académica, das raparigas apresentam um índice maior do que os rapazes em termos de média: 3,89 para as raparigas e 3,37 para os rapazes. Na auto-eficácia social, as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes, existindo uma significativa diferença nas médias: as raparigas apresentam uma média de 3,91 e os rapazes de 4,12. Na auto-eficácia emocional os resultados demonstram que os rapazes têm uma média superior à das raparigas, sendo de 3,75 e 3,59 respectivamente. Assim, conclui-se que há provavelmente uma relação entre a auto-eficácia e o *bullying*, no que toca as diferenças de género.

De acordo com os estudos de Gomes (2008), em que registou-se 13,54% de vítimas e de agressores 15,29%, confirma-se a existência de *bullying* nas escolas onde foram aplicados os questionários da pesquisa realizada. No que refere às auto-eficácias académica, social e emocional, os resultados conduzem a uma conclusão em que alunos vítimas e agressores apresentam uma menor auto-eficácia social e emocional. O mesmo não acontece na auto-eficácia académica por se tratar de uma outra natureza, foi o concluiu a sua investigação. Ressalta-se, também que teve como um dos objectivos principais se existiam diferenças de níveis de escolaridades, com isso há uma diferenciação em ambos os estudos, no que concerne nesse ponto. Enquanto a autora investigou se existiam diferenças de níveis de escolaridade, centrou-se num único nível de escolaridade, nas turmas do 8º ano. Porém, a problemática da pesquisa, foram centrais para ambos os estudos, que tiveram como ponto de partida a possível relação da auto-eficácia dos alunos, e as práticas de violência, conhecido, como o *bullying*.

Em Portugal, são conhecidas as investigações de Pereira et al. (1994) relativas a dois concelhos do Norte do País, segundo o qual 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas »às vezes » e 5 % »muitas vezes ». E as de Carvalhosa, Lima & Matos (2001), com uma amostra nacional representativa constituída por 6903 alunos, onde se verifica que 42, 5 % dos alunos entre os 11 e os 16 anos de idade relataram nunca se terem envolvidos em comportamento de *bullying*, 10,2 % afirmaram serem *bullies* (uma vez ou mais, no último período escolar), 21, 4 % referiram serem vítimas (uma vez ou mais, no último período escolar) e 25, 9% eram simultaneamente vítimas e *bullies*. Já em 2004, Carvalhosa e Matos reaplicaram o estudo anterior (amostra de 6131 alunos) e verificaram que 41, 3 % dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9,4 % são *bullies*, 22,1 % são vítimas e

27, 2 % são tantas vítimas como *bullies*. Pode-se assim concluir que em Portugal também existem taxas elevadas de comportamentos de *bullying*, nas escolas. (citado por Carvalhosa, 2010, pp.11-12).

Quanto à metodologia do estudo, passou por algumas limitações. Uma delas refere-se dimensão da amostra. Muito embora se tenha tentado um número mais alargado, não foi possível, pelas circunstâncias do momento que não favoreceram a colecta de dados para esta pesquisa. Por este motivo, comparada com outras amostras utilizadas sobre este mesmo assunto, este presente trabalho teve um número reduzido. De qualquer forma, destaca-se que o questionário aplicado aos alunos das turmas do 8º ano foi um número representativo, logicamente não foi uma amostra significativa, certamente era necessária uma comunidade superior para aprofundar esta investigação em relação ao presente tema investigado. Outro factor importante foi o momento da aplicação, pois observou-se que não foi muito favorável, porque os alunos estavam no final do ano lectivo, e também estavam num processo avaliativo, logo estavam inquietos. À partir disso, não sei até que ponto as suas respostas foram dadas seriamente, pois a percepção que estavam passando numa perspectiva de brincadeira por alguns inquiridos no momento de responderem, principalmente numa das turmas do 8ºano, mesmo com os esclarecimentos dados sobre a importância da pesquisa para os alunos.

Por seu turno, é relevante salientar, que o que se percebe na sociedade em geral será também reproduzido no ambiente escolar. Ou seja, se a sociedade como um todo tem sido violenta, nas mais variadas formas, essa violência também será vista na escola. E, conseqüentemente, vai fazer o que a sociedade tem feito com os são diferentes, com os que não se enquadram; com os que não entram, por assim dizer, na competição, na disputa, na lógica do empurrar para o abismo o outro, para não ser o sujeito da vez do abismo. Agora, para além dessa violência generalizada, existe uma violência que tem sido perpetrada pelos (as) estudantes no ambiente escolar. A ela nomeia-se *bullying*, é a lógica é a mesma: excluir para não ser excluído. (Julio, 2010). A sociedade passa por uma crise de valores, conseqüentemente tudo que acontece nesse meio social reflecte-se também na instituição educacional, há a difícil tarefa de a escola reestruturar a educação como um todo nesse novo contexto actual, mas além desse papel que lhe foi transferido, também cabe à mesma, sensibilizar-se que a educação perpassa além do conhecimento, mas nas relações humanas que influenciam directamente esse espaço de relações

interpessoais. Para isso é necessário que cada um tome a responsabilidade que lhe cabe dentro ou fora desse espaço educativo.

Assim, o importante desta investigação passa pela contribuição no contexto educacional dos agentes envolvidos na educação formal ou informal, assim promovendo e esclarecendo alguns conceitos fundamentais sobre auto-eficácia e o *bullying* e trazendo aqui uma breve discussão a respeito dessas questões que interferem na educação formal. Entende-se que os alunos têm que acreditar que o ambiente escolar ainda é um espaço confiável de conviver e principalmente estimulante para a aprendizagem e para as relações humanas.

Outra contribuição relevante, foi que a maioria das pesquisas realizadas deram a entender que se centrava muito na questão do termo que se deve utilizar sobre este tipo de violência escolar, o *bullying*. Pode-se assim compreender que há uma preocupação exacerbada sobre este tipo de violência na escola, mais principalmente pelo termo que se deve utilizar, se é *bullying* ou maus-tratos entre pares ou intimidação. Contudo, o termo da palavra *bullying* é muito discutido na maioria dos estudos, considera-se que este facto deve ser secundário e não ser o foco principal sobre esta abordagem.

Por isso, até que ponto o termo *bullying* ou a tradução deve ser considerado mais importante do que a própria consequência que o indivíduo ou grupo sofre neste tipo de violência escolar?

Assim, para responder esta indagação, deve ser colocado em pauta, alguns pontos cruciais: partir do princípio que compreender as ideias principais e conceitos já é favorável para identificar e diferenciar qual é o tipo de violência que se está a presenciar, para não cometer um erro do senso comum, que muitas vezes são pronunciadas de maneira equivocada pelos meios de comunicação social ou até mesmo pela própria instituição escolar que não sabe identificá-la, porque qualquer tipo de violência já é a considerada como *bullying*.

De acordo com Serrate (2009), diz que os estudos variam conforme as singularidades das pesquisas efectuadas pelos pesquisadores, por isso autora afirma a seguinte ideia:

Em traços gerais, pode-se concluir que independente do maior ou menor grau incidência do fenómeno nos vários países e das suas diferentes expressões, ou maus-tratos entre iguais é um fenómeno generalizado existente em todos os países estudados. Não é fácil fazer comparações simples dos dados obtidos sobre sua incidência, pois não são homogêneos, por diversas razões: uso de procedimentos diferentes, amostragem de estudo diferente, desenho e análise estatística... Apesar disso, encontram-se tendências gerais em relação alguma variáveis (p. 33).

Conclui-se, neste presente estudo, que os resultados obtidos, confirmam a tendência geral encontrados noutras investigações no sentido de encontrar elevadas frequências de comportamentos agressivos na escola. No entanto, se a escola não está a cumprir o objectivo de combater esta tendência, é porque há uma grande lacuna no seu papel educacional. Assim tais comportamentos agressivos num ambiente escolar podem ser amenizados se a teoria da auto-eficácia for desenvolvida e estimulada junto dos discentes, alimentando-os pelas vias de auto-eficácias: académica, social e emocional. Porém é necessário potencializá-las de várias formas, por exemplo, auto-eficácia social pode contribuir bastante para relações humanas, a competência académica para o sucesso escolar e a emocional para o equilíbrio interno e externo nas relações interpessoais, entre pares.

Portanto, deve-se salientar, que os inquiridos deste estudo, se encontram na fase da adolescência, ou seja, é a transição da infância para a vida adulta, onde se encontram alguns desafios psicossociais, sendo um destes, as emoções, pois os adolescentes, ainda não sabem gerir as suas próprias emoções, o que por vezes geram conflitos internos e externos ocasionados por a falta de competência emocional, por isso pressupõe que a auto-eficácia emocional dos discentes estão supostamente relacionados a uma insegurança emocional.

Contribuindo ainda com esta ideia sobre as emoções, Almeida (2009), afirma que:

Podendo-se concluir que a vida do ser humano está automaticamente ligada às emoções, as emoções são uma base para o mundo social no qual conecta-se com várias experiências e há que haver adaptação, regulação, partilha e minimização de algumas emoções que emergem em determinadas situações. Contudo, o desenvolvimento emocional das crianças e adolescentes está dependente de vários factores podendo haver

diferenças em termos de sexo e de idade reflectindo que em determinadas situações como a do *bullying* os participantes ao revelarem emoções diferentes poderão despoletar a perpetuação ou término do comportamento do *bullying*. Auto-eficácia dos alunos deve ser estimulada (p.13).

Segundo Bock (1999) nessa mesma perspectiva das emoções, é que o importante é compreender que a vida afectiva: as emoções e os sentimentos, compõem o homem e constituem um aspecto fundamental na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos da nossa psique e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Por isso, necessitamos das emoções e sentimentos porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e ajudam-nos nas decisões. São elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções.

Em suma, esta pesquisa revela que ser vítima ou ser agressor, está relacionado à baixa auto-eficácia. Por isso, as vítimas são mais aptas na auto-eficácia académica, sentem-se mais confiantes academicamente, porém, na auto-eficácia social são menos confiantes. Por ser vitimizado, a vítima, requer distância dos contactos sociais, ocorrendo por vezes o isolamento social, principalmente entre pares, os colegas. Enquanto o agressor, considerado o mais forte, se torna o centro das atenções, ganhando assim maior notoriedade no meio social escolar, principalmente entre os colegas ou grupo de convívio, tendo provavelmente uma maior auto-eficácia social. E na auto-eficácia emocional, ambos os actores sociais do *bullying*: vítima e agressor tem uma associação emocionalmente baixa.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. S. A. (2009). *Bullies, vítimas, bullies-vítimas e bystanders: a empatia e a regulação emocional da auto-eficácia*. Tese de Mestrado. ISCTEL – Instituto Universitário de Lisboa.
- Antunes, D. C. E. Z., & A. A. Soares. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia. Social*, 20 (1), 33-41.
- Bandeira, M. C. (2009). *Bullying: auto estima e diferença de género*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia.
- Bandura, A. (2005 / 2008). *A evolução da teoria social cognitiva*. in. Azzai, R. A & Polydoro, S. A. Teoria social cognitiva conceitos básicos. (pp.15-41). Porto Alegre Artmed.
- [http://downloads.artmed.com.br/public/B/BANDURA\\_Albert/Teoria\\_Social\\_Cognitiva/Liberado/Cap\\_01.pdf](http://downloads.artmed.com.br/public/B/BANDURA_Albert/Teoria_Social_Cognitiva/Liberado/Cap_01.pdf).
- Barros, M., & Santos, D. B. C. A. (2010). Por dentro da auto-eficácia: um estudo sobre seus fundamentos, suas fontes e conceitos correlatos. *Espaço Acadêmico*, 112, 1-9.
- Bock, B. M. A. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo. Editora Saraiva.
- Bzuneck, J. A (2002). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J.A Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* ( pp.116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa. Editora. Climepsi.
- Camacho, L. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 123-140.
- Campos, R. H., & Jorge, C. D. S. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, 23 (83), 107-128.
- Conceição, A. C. (2008). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Espinheira, F. & Jóluskin. G. (2009). Violência e bullying na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto, 6, 106-115.
- Francisco, M. V., & L. R. M. Coimbra. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 22 (2), 200-207.

- Freire, I. P., V. Simão, A. M. Veiga & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Gomes, C. S. (2008). *Comportamento agressivo entre pares e auto-eficácia em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Julio, S. L. A. (2010). *Bullying – o retrato da violência*. *África e Africanidades*, 3, (10). Brasil.
- Matos, M. G. & P. M. S. Gonçalves. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia Saúde & Doenças*, 10 (1), 3-15.
- Marques, A. J. F. (2009). *Vinculação e bullying-comparativo de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- [https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1376/3/dm\\_floripesmarques.pdf](https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1376/3/dm_floripesmarques.pdf)
- Medeiros, P. Loureiro, S. Linhares, M. & Marturano, E. (2000). *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Meneses, P. P. M. & Gardênia D. S. (2010). Construção e validação de um instrumento para avaliar auto-eficácia em situações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23 (1), 121-130.
- Muris, P. (2001). A brier questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Neves, S. P. & Faria, L.(2009). *Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar*. Faculdade de ciências Sociais e Humanas. Porto, 6, 206-218.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes, auto-eficácia do professor*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nogueira, J. (2008). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. Consultado em 26 de setembro de 2011, em INTED2008: <http://www.iated.org/inted2008/>.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*. Tese de Mestrado. Faculdade de São Carlos.
- Ramos, A. L., Paixão, P.M. & Silva, J. T. da. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra, 44, 25-44.

- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra, 44, 63-76.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola: Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra. Editora. K.
- Torre, E, Almeida. H, N. Pereira. [s.d.]. *As medidas de relações entre variáveis*. Consultado em 25 de Setembro de 2001. [correlacoes.no.sapo.pt/](http://correlacoes.no.sapo.pt/)
- Velez, P.F.M. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco - um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799_tm.pdf).

## **ANEXOS**

## Questionário

Este questionário faz parte de um estudo para uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

O preenchimento do questionário é confidencial, anónimo e voluntário. Neste são propostas algumas questões relacionadas com teu dia-a-dia.

Desde já agradecemos a tua colaboração.

Muito Obrigada!

Abaixo são apresentadas algumas questões sobre conflitos que podem ocorrer com os colegas na escola. O foco destas questões centra-se no conflito que envolve a **intimidação dos mais fortes sobre os mais fracos**, de forma frequente e **com o propósito de magoar a vítima**. Entendemos que um(a) estudante está a ser **intimidado** quando outro(a) estudante, ou grupo de estudante, diz, ou age de forma desagradável com a vítima. Também é forma de **intimidar** quando um(a) estudante é incomodado repetidamente de forma desagradável, ou quando é, propositadamente, posto de parte. Por outro lado, não se trata de **intimidação** quando dois alunos discutem ou se agredem, se ambos tiverem a mesma força física. Também não se considera **gesto intimidador** quando o incómodo é feito de forma amigável ou em tom de brincadeira.

Para responder à primeira parte dos questionários de vítima e de agressor usa a escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes por mês	2 ou 3 vezes por semana.	1 vez por semana	Várias vezes por semana

Para responder às questões com o número 14 usa qualquer valor de 0 a 100:

<b>0</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>75</b>	<b>100</b>
Muito mal	Mal	Nem bem e nem mal	Bem	Muito bem

Para responder às questões com o número 16 usa qualquer valor de 0 a 100:

<b>0</b>	<b>100</b>
Não consigo	Consigo de certeza

No questionário de Auto-avaliação usa a escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nunca				Sempre

### Vítima

Nos últimos 3 meses, com quem frequência te sentiste intimidado/o na escola por algum colega, tendo em conta a seguinte escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes por mês.	2 ou 3 vezes por semana.	1 vez por semana .	várias vezes por semana.

1.	Foste insultado por um(a) colega, foste vítima de brincadeiras de mau gosto ou foste provocado de forma ofensiva.	1 2 3 4 5
2.	Alguns colegas excluíram-te propositadamente do seu grupo de amigos ou ignoraram-te por completo.	1 2 3 4 5
3.	Foste agredido fisicamente.	1 2 3 4 5
4.	Alguns colegas espalharam mentiras e boatos falsos ao teu respeito, e tentaram que ninguém gostasse de ti.	1 2 3 4 5
5.	Foste ridicularizado por causa da tua etnia.	1 2 3 4 5
6.	Foste ridicularizado por causa da tua religião.	1 2 3 4 5
7.	Houve colegas que fizeram piadas, gestos ou comentários de natureza sexual direccionado a ti.	1 2 3 4 5
8.	Foste vítima de roubo.	1 2 3 4 5
9.	Recebeste bilhetes ou mensagens via telemóvel ou internet com ameaças ou conteúdo desagradável.	1 2 3 4 5
10.	Foste tratado por uma alcunha ou nome ofensivo.	1 2 3 4 5
11.	Utilizaram características físicas tuas para fazerem piadas ofensivas (exemplo: peso, altura, cabelo o facto de usar óculos ou aparelho nos dentes)	1 2 3 4 5
12.	Algum(a) colega fez piadas acerca do teu vestuário.	1 2 3 4 5
13.	Algum(a) colega ameaçou bater-te ou ameaçou-te com coisas que te podem prejudicar.	1 2 3 4 5

14- Tendo em conta a forma como os teus colegas te tratam, diz como te tens sentido?

0	25	50	75	100
Muito mal	Mal	Nem bem nem mal	Bem	Muito bem

15- Diz o que poderias fazer para mudar.

---



---



---



---

16- Se mudar como descreveste fosse uma opção, serias capaz de o fazer (0-100)? \_\_\_\_\_

### Agressor

Nos últimos 3 meses, com que frequência intimidaste alguém na escola, tendo em conta a seguinte escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes por mês.	2 ou 3 vezes por semana.	1 vez por semana .	várias vezes por semana.

1.	Insultaste um colega, foste responsável por brincadeiras de mau gosto ou provocaste ofensivamente um colega.	1 2 3 4 5
2.	Excluíste um colega propositadamente do teu grupo de amigos ou ignoraste-o por completo.	1 2 3 4 5
3.	Agrediste fisicamente um colega.	1 2 3 4 5
4.	Espalhaste mentiras e boatos falsos a respeito de um colega, e tentaste que ninguém gostasse dele.	1 2 3 4 5
5.	Ridicularizaste um(a) colega por causa da sua etnia.	1 2 3 4 5
6.	Ridicularizaste um(a) colega por causa da sua religião.	1 2 3 4 5
7.	Já fizeste piadas, gestos ou comentários de natureza sexual a respeito de algum(a) colega.	1 2 3 4 5
8.	Roubaste ou tiraste algo sem pedir a um(a) colega.	1 2 3 4 5
9.	Enviaste bilhetes ou mensagens via telemóvel ou internet com ameaças ou conteúdo desagradável.	1 2 3 4 5
10.	Trataste algum(a) colega por uma alcunha ou nome ofensivo.	1 2 3 4 5
11.	Utilizaste algumas características físicas para fazer piadas ofensivas a um(a) colega (exemplo: peso, altura, cabelo o facto de usar óculos ou aparelho nos dentes)	1 2 3 4 5
12.	Fizeste piadas acerca do vestuário de um(a) colega.	1 2 3 4 5
13.	Ameaçaste bater ou fazer coisas que prejudicassem um(a) colega.	1 2 3 4 5

14- De que forma trataste os teus colegas?

0	25	50	75	100
Muito mal	Mal	Nem bem nem mal	Bem	Muito bem

15- Diz o que poderias fazer para mudar.

---



---



---



---

16- Se mudar como descreveste fosse uma opção, serias capaz de o fazer (0-100)? \_\_\_\_\_

## Questionário de Auto-avaliação

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das 24 afirmações assinala com um círculo a resposta que melhor corresponde à tua opinião sincera.

Ex: “Consigo fazer amizades com os meus colegas”

Nunca

Sempre

1    2    3    4    5

Se no teu caso, isto acontece sempre assinala o **5**. Se nunca acontece assinala o **1**. Se por vezes acontece deves assinalar o **2**. Se acontece metade das vezes assinala o **3**. No caso de acontecer frequentemente deves assinalar o **4**. Se te enganares em alguma resposta faz uma cruz sobre o círculo e escolhe outra resposta. Responde com base naquilo que acontece no teu caso e não com base no que achas que devia acontecer. Responde sem preocupação com o que respondeste nas questões anteriores ou com o que os professores gostariam que respondesses.

1.	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	1	2	3	4	5
5.	Consigo acalmar-me depois de me assustar	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço	1	2	3	4	5
9.	Consigo não me enervar	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar bem com os meus colegas	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto	1	2	3	4	5
15.	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas	1	2	3	4	5
18.	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter as amizades com os outros colegas	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis	1	2	3	4	5
22.	Consigo ter aproveitamento num teste	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar conflitos com colegas	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer	1	2	3	4	5

Idade: \_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Classificação na disciplina de Português no 2.º período: \_\_\_\_\_