

# **O AUTOCONCEITO NO FENÓMENO DE BULLYING EM ADOLESCENTES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**SANDRA CRISTINA CASTRO BRAGA**

Dissertação Apresentada ao ISMT para a Obtenção do Grau de Mestre em  
Psicologia Clínica Ramo de especialização em Família e Intervenção Sistémica

Orientadora: Professora Doutora Sónia Simões

Coimbra, novembro de 2012

## **Agradecimentos**

Antes de iniciar a exposição desta dissertação de mestrado, sinto o dever de expressar o meu mais sincero agradecimento às entidades e pessoas que tornaram possível a sua concretização.

Agradeço à minha orientadora, Doutora Sónia Simões pela sua dedicação, empenho e por todo o apoio prestado nesta reta final de curso.

À Professora Doutora Margarida Pocinho, pela orientação e contributo no tratamento estatístico da dissertação.

À minha família pelo carinho, força e apoio incondicional em todos os momentos.

Ao meu companheiro Bruno Pimentel pelo seu apoio, encorajamento, carinho e amor sempre presente.

À minha irmã Diana Braga por me encorajar, apoiar e incentivar a seguir o meu sonho.

Ao colega e amigo Dr. Jorge Ferreira, pela parceria no processo de investigação, pela amizade e apoio sempre que necessário.

À Dr.<sup>a</sup> Ana Sofia Pereira, pelo seu incentivo, dedicação, disponibilidade, amizade e apoio.

Gostaria, ainda, de agradecer a todos os elementos da Direção da Escola Secundária com 3º ciclo Dr. Bernardino Machado e aos alunos que participaram na investigação realizada.

## Resumo

Nas últimas duas décadas, a violência escolar tem sofrido uma crescente visibilidade e, como tal, tem-se notado um aumento da investigação em torno deste tema, em especial num tipo específico de violência escolar – o bullying. O bullying é uma ação negativa quando intencionalmente alguém causa, ou tenta causar mal-estar ou danos a outra pessoa. Assim, é caracterizado pela intencionalidade do comportamento, a repetição ao longo do tempo desse mesmo comportamento e, ainda, pelo desequilíbrio do poder entre pares (Carvalhosa, 2010). A literatura tem reconhecido que as vítimas de bullying apresentam uma baixa autoestima, tornando necessário compreender qual a relação entre o autoconceito e o comportamento de bullying. Dado a pertinência deste tema, este estudo visa analisar a relação entre o bullying e o autoconceito dos adolescentes.

A amostra nesta investigação envolveu 50 adolescentes do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ( $M = 14,22$ ;  $DP = 1,38$ ), recolhida numa escola secundária da Figueira da Foz. Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: *Questionário Sociodemográfico*; *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE, Martins, 2005a)* e *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2, Veiga, 2006)*.

Os resultados desta investigação sugerem que o bullying está presente nesta escola, uma vez que os adolescentes identificam-se nos papéis de vítima, agressor, observador e vítima/agressor. Os adolescentes mais velhos destacam-se no tipo de agressão física na conduta de agressão, e são as raparigas que mais exclusão social e violência verbal exercem na conduta de observação, colocando em evidência a prática do bullying indireto. Acrescenta-se que os adolescentes de nível socioeconómico baixo são os mais vitimizados nestas situações. No que respeita à associação entre o fenómeno de bullying e o autoconceito dos adolescentes, foi encontrada uma associação significativa entre estas variáveis. Assim, quanto mais envolvidos em condutas de vitimação e agressão, mais baixo é o autoconceito destes adolescentes. É interessante verificar que não foi encontrada associação entre a conduta de observação e o autoconceito. Refira-se, ainda, que é o tipo de exclusão social e violência verbal, no contexto das três condutas de bullying, que mais se associam ao autoconceito. Em conclusão, este estudo sugere que os adolescentes envolvidos nos papéis de vítima e agressor apresentam um autoconceito desfavorável, isto é, quanto mais envolvidos em situações de bullying menor é o seu autoconceito.

**Palavras-chave:** bullying, autoconceito, adolescentes

## Abstract

In the last two decades, school violence has suffered an increasing visibility so it has been noticed an increase of research around this subject, in particular on a specific type of school violence – bullying. Bullying is a negative action when someone intentionally causes or attempts to cause discomfort or harm to another person. So it is characterized by intentionality, repetition over time of that behavior and still by the imbalance of power between peers (Carvalho, 2010). The literature has recognized that victims of bullying have a low self-esteem, making it necessary to understand what the relationship between self-concept and bullying behavior. In this context, the focus of this study is to analyze the relationship between bullying behavior and the self-concept of adolescents.

The sample involved 50 adolescents from high school, aged between 12 and 17 years ( $M = 14,22$ ;  $DP = 1,38$ ) collected in a high school in Figueira da Foz. For data collection, these following instruments were used: *Sociodemographic Questionnaire*; *Social Exclusion and School Violence Questionnaire* (QEVE; Martins, 2005a) and the *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2; Veiga, 2006).

The results of this investigation suggest that bullying is present in this school, because adolescents identify themselves in the roles of victim, aggressor, observer and victim/aggressor. Older adolescents are involved in physical aggression in the conduct of aggression, and girls use more verbal violence and social exclusion putting in evidence the practice of indirect bullying. Also adolescents with low socioeconomic level are the most victimized. We also found a significant association between the phenomenon of bullying and self-concept of the adolescents. As they are involved in conducts of victimization and aggression, the lower the self-concept. The interesting point to note is that there are no association between bully behavior observation and self-concept. What is noticeable is that social exclusion and verbal violence, is the type of violence most closely associated to self-concept, found in the context of the three pipelines of bullying. In conclusion this study suggests that adolescents involved in the roles of victim and offender have a negative self-concept, so the more they are involved in bullying situations the lower is their self-concept.

**Key word:** bullying, self-concept, adolescents

## **Introdução**

### **Bullying e Violência Escolar na Adolescência**

A adolescência é um termo que deriva do latim e significa tornar-se adulto e, segundo Alarcão (2002), é uma das etapas mais longas e difíceis do ciclo vital. É um período de vida que se caracteriza por inúmeras alterações, ao nível cognitivo, na construção da autoimagem, no relacionamento com os pais e familiares, com os amigos e com os jovens do sexo oposto (Martins, 2005a). Este período de transição para a vida adulta exige um permanente equilíbrio entre as exigências do sistema familiar e as aspirações do próprio sistema individual (Alarcão, 2002).

Na adolescência ocorre igualmente a maturação psicológica, até à idade em que um sistema de valores e crenças se encaixem numa identidade estabelecida (Sampaio, 1995) sendo que, por vezes, a construção dessa identidade poderá afastar-se da sequência normal da vida, levando a comportamentos de risco (Erikson, 1976).

Nesta etapa do desenvolvimento, o contexto escolar é palco da edificação e estruturação da personalidade, que é influenciada pelas relações interpessoais e relacionais aí estabelecidas, e onde se vivenciam muitas vezes experiências negativas de rejeição e apreensão (Amado e Freire, 2002). A escola é, então, uma instituição de uma importância vital no processo de desenvolvimento do adolescente, uma vez que detém a característica de ser uma simulação da vida. É um lugar de socialização por excelência, onde o adolescente constrói a sua identidade, tornando-se parte do seu grupo de pares, enfrentando diversas situações, de competição, rivalidade, ciúme, partilha, ou seja, reproduz o sistema social (Fleming, 2005).

A violência escolar é uma preocupação social crescente que, nas últimas décadas, tem sido objeto de inúmeros estudos e tem sido referida apenas como um conjunto de agressões que ocorrem em contexto escolar (Carvalhosa, 2010). Por seu lado, o bullying é apresentado como um subgrupo desse comportamento agressivo, refletindo um tipo particularmente pernicioso (Smith e Morita, 1999, cit. por Martins, 2005a). O bullying leva a situações mais problemáticas, ou seja, aquelas em que existe uma relação de poder assimétrica entre dois alunos, onde um detém o papel de agressor e agride o outro (vítima) de forma repetida, sistemática e intencional. Este tipo de violência caracteriza-se pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro, infligindo dor física ou perturbação emocional (Amado e freire,

2002). No mesmo sentido, para Olweus (1995) e Smith e Morita (1999) (cit. por Martins, 2005a), o termo bullying designa determinadas condutas de agressão/vitimização que ocorrem entre pares, em que existe o abuso de alguém mais forte, sobre alguém mais fraco ou, ainda, o abuso de um grupo sobre uma vítima indefesa (Seixas, 2005).

Contudo, o bullying é um construto que ainda não apresenta uma tradução consensual e, em Portugal, esta expressão pode traduzir-se por vitimização e/ou intimidação entre pares, por maus tratos entre iguais (Martins, 2005b) e ainda por provocação (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

Muitos autores dividem o bullying em direto (físico e verbal), que envolve ataques abertos à vítima, e em indireto, como forma de isolamento social ou exclusão intencional do grupo (Olweus, 1997; Smith e Sharp, 1995, cit. por Martins, 2009a).

Deste modo, existe uma multiplicidade de comportamentos de bullying, dos quais se destacam três fatores principais, 1) trata-se de uma conduta agressiva intencional, com o objetivo de ganhar controlo sobre outra pessoa; 2) assume um carácter repetitivo e sistemático, ou seja, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas torna-se crónico e regular; 3) existe uma desigualdade de poder entre os intervenientes, isto é, os agressores veem as suas vítimas como um alvo fácil (Carvalhosa, 2010; Leonardo, 2007; Seixas, 2006) e sem motivações evidentes (Barros, Carvalho e Pereira, 2009).

Esta ação pode ser física (bater, lutar, dar pontapés, danificar pertences, forçar a dar dinheiro e extorsão), verbal (dizer coisas desagradáveis, caluniar, chamar nomes), psicológica (ameaçar, arrelhar, implicar, deixar deliberadamente um indivíduo fora de um grupo social, ignorar, ninguém falar com ele/ela) e, por fim, sexual (assédio, abuso) (Martins, 2009a).

A maioria dos estudos sobre bullying sugere uma característica grupal comum entre os intervenientes, isto é, existem diferentes tipos de papéis na participação deste fenómeno: os agressores, as vítimas e as vítimas/agressoras (Seixas, 2006) e os observadores (Carvalhosa, 2010; Carvalhosa et al., 2001; Martins, 2007). Seixas (2005), no seu estudo, distinguiu vítimas passivas (incapazes de se defenderem) e vítimas agressivas (retaliam o ataque), que simultaneamente agredem e são vitimizadas. Também Carrilho e Bacelar (2010) verificaram que o maior índice de agressividade não provinha dos agressores mas das vítimas/agressoras, ou seja, aqueles sujeitos que retaliam os ataques vindos dos agressores.

No que respeita à caracterização dos grupos de agressores, vítimas e observadores, os agressores são sujeitos que desejam ser o centro das atenções, obtendo status através de ações de ameaça, agressão e humilhação das vítimas. Por seu lado, as vítimas são sujeitos frágeis,

que se sentem diferentes ou prejudicados, não pedem ajuda, demonstram medo e pouca vontade de frequentar a escola. Por fim, os observadores aprendem a conviver com os agressores, calando-se e tornando-se testemunhas das ações de bullying (Barros et al., 2009).

Este fenómeno de bullying é estudado a nível internacional, nomeadamente na Noruega, Estados Unidos da América, Austrália e muitos outros países, concluindo-se que pelo menos 15% dos estudantes estão envolvidos em comportamentos de bullying (Carvalhosa, 2010). Em Portugal os estudos sobre bullying em contexto escolar revelam que, em amostras de crianças e adolescentes, 73% são agredidas às vezes, 21% nunca foram agredidas, e 5% foram agredidos muitas vezes (Pereira, Almeida e Valente, 1994). Não obstante, há estudos que não encontram diferenças significativas entre agressores e vítimas (Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente e Smith, 1997).

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos diversos estudos em Portugal, com o intuito de perceber a associação do bullying com diferentes variáveis, nomeadamente ano de escolaridade dos jovens (Espenheira, 2009), contexto escolar (Barros, Carvalho e Pereira, 2009), prevalência e sucesso escolar (Costa e Pereira, 2010), emoções em contexto escolar e de lazer (Martins, 2009b), segurança escolar (Sales, 2009), violência escolar (Sales, 2009; Seixas, 2005), bem-estar e ajustamento escolar (Seixas, 2006), diferenças de género (Seixas, 2009) e gestão educacional (Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009).

O fenómeno do bullying foi estudado de forma aprofundada e sistematizada pela primeira vez por Dan Olweus (1978, cit. por Carvalhosa, 2010), que o definiu como o uso sistemático de violência física e/ou mental por um ou vários rapazes contra outro, refletindo assim um maior envolvimento do género masculino nestes comportamentos. Nesta perspetiva, a literatura tem descrito que estas situações de violência são encontradas predominantemente no género masculino, estando estes envolvidos como agressores e como vítimas (Amado, 1998; Freire, 2001; Pereira et al., 1997; Seixas, 2006) e ainda revelando a predominância de um tipo de conduta específico, a agressão física (Martins, 2005a, 2009a). Este comportamento verificado no género masculino é explicado por Seixas (2009), que considera o papel das variáveis de funcionamento cerebral, no sentido em que os rapazes são mais propensos à ação e a comportamentos físicos e que as raparigas são mais propensas a utilizar as suas competências comunicativas e a manipular as redes sociais.

No que respeita à variável ano de escolaridade, os estudos sugerem que este fenómeno do bullying diminui com o aumento da escolaridade (Martins, 2005a, 2009a; Seixas, 2006). Já

em relação ao nível socioeconómico, não foram encontradas quaisquer relações com os comportamentos de bullying (Martins, 2005a, 2009a; Olweus, 1997, cit. por Martins, 2009a).

Os estudos sobre os diferentes papéis assumidos no bullying têm encontrado frequências diferentes. Assim, têm sido referidos valores de 25,9% para o grupo de vítimas/agressoras, 21,4% para o grupo de vítimas e apenas 10,2% para o grupo de agressores (Carvalhosa et al., 2001; Carvalhosa e Matos, 2004), em contraste com o estudo de Seixas (2006), que identificou uma menor percentagem no grupo de vítimas/agressoras e igual percentagem tanto para o grupo de vítimas como para o grupo de agressores.

No que respeita aos tipos de conduta de bullying, os estudos têm indicado que o tipo de conduta mais praticado seria do tipo indireto ou relacional, com predomínio da exclusão social. Não obstante, tem sido referido que os adolescentes experienciam simultaneamente a condição/papel de vítima, agressor e observador nestas situações de bullying (Martins, 2005a, 2009a; Seixas, 2006).

O fenómeno de bullying é preocupante em Portugal, pois existem taxas elevadas e um aumento dos comportamentos de bullying nas escolas nos últimos anos. Os jovens do género masculino com idades entre os 11 e os 13 anos colocam Portugal, comparativamente com outros países, no 4º lugar no ranking da vitimização e no 6º lugar no ranking do bullying na escola (Carvalhosa, 2010).

### **A relação entre o Bullying e o Autoconceito dos Adolescentes**

A evolução e transformação da sociedade exigem cada vez mais que o indivíduo encontre uma identidade, verificando-se a necessidade de conhecer-se a si mesmo e saber responder à questão: Quem sou eu? (Veiga, 1995). Assim, o autoconceito aparece como um construto de grande utilidade, permitindo ao indivíduo percecionar-se a si próprio como tal e a si mesmo em relação com os outros.

O autoconceito engloba o eu, como agente conhecedor e ativo, e engloba o mim, como algo conhecido. É, portanto, o conjunto das perceções, das representações, das avaliações e das imagens que o sujeito tem de si mesmo, incluindo as ideias que tem do modo como é visto pelos outros. Apesar da multidimensionalidade atribuída ao autoconceito, o indivíduo tem sempre uma perceção de si próprio como um todo, nunca esquecendo as atitudes particulares, relativas a dimensões específicas que interagem e se correlacionam com essa mesma totalidade (Veiga, 1991).

O autoconceito tem sido relacionado com diversas variáveis sociodemográficas. Porém, nem sempre têm sido encontradas relações entre estas variáveis e todas as dimensões do autoconceito (Veiga, 1995). No sentido de explicar os resultados diferenciados do autoconceito face à classe social, Rosenberg (1979), sugere que podem dever-se ao facto de a classe social apresentar um significado diferente em crianças, adolescentes e adultos, sendo esta associação maior quanto mais velhos são os sujeitos. Em relação ao género, é necessário ter em conta alguns fatores, como a cultura, família e contexto social, que poderão condicionar o indivíduo na sua autoafirmação (Veiga, 1995). De uma forma geral, Wylie (1979) diz existir diferenças significativas no autoconceito em função do género, apresentando os rapazes níveis superiores de autoconceito. Em concordância, Piers (1969) também afirma que o género masculino evidencia níveis superiores de autoconceito, mas não se generaliza a todas as dimensões da escala, apenas nas dimensões popularidade, aparência física e ausência de ansiedade. Neste contexto, Veiga (1995) realça que a construção do autoconceito poderá estar relacionada com processos de socialização diferenciados em função do género.

No que respeita à relação entre o autoconceito e a idade, a maior parte dos estudos não descreve associações entre as variáveis (Wylie, 1979; Friend e Schroer, 1985; Savin-Williams e Demo, 1984).

Porém, a literatura é contraditória, uma vez que outras investigações encontram associações entre estas duas variáveis (Jegede, 1982; Veiga, 1995). Os resultados destes últimos estudos sugerem que a estabilidade do autoconceito pode ser afetada por fatores contextuais, mudança de expectativas face ao sucesso escolar ou comparação com novos grupos sociais (Harter, 1983). Esta relação entre idade e autoconceito pouco consistente pode dever-se, igualmente, ao facto deste construto ter sido avaliado mais na sua globalidade do que na sua multidimensionalidade (Veiga, 1995). Também a variável ano de escolaridade, tal como a idade, não apresenta associações estatisticamente significativas com o autoconceito (Piers, 1988). Estes resultados poderão ser explicados devido à instabilidade do autoconceito, que pode estar relacionada com a idade e com o desequilíbrio emocional (Rosenberg, 1979). Para Rosenberg (1979), esta instabilidade verifica-se entre os 12 e os 14 anos, uma vez que os valores são adquiridos muito antes de se ter a liberdade de os escolher.

O autoconceito tem sido relacionado em diversos estudos com outras variáveis, para além das variáveis sociodemográficas, nomeadamente, dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008), vinculação e depressão (Cigarro, 2011), imagem corporal (Carvalho,

Cataneo, Galindo e Malfará, 2005; Henriques, 2009), rendimento escolar (Henriques, 2009; Paiva e Lourenço, 2010), transgressão/disrupção escolar (Veiga, 1995; Paiva e Lourenço, 2010), fracasso escolar (Veiga, 1991), obesidade (Pereira, 2004), relação com o ensino secundário (Faria e Azevedo, 2004) suporte social em jovens institucionalizados (Nunes, 2010), em crianças com epilepsia (Lee, Hamiwka, Sherman e Wirrel, 2008) e, ainda, em crianças com stress pós-traumático (Saigh, Vasik, Oberfield e Halamandaris, 2008).

A literatura tem, igualmente, realçado a importância da relação entre o autoconceito e o bullying, uma vez que, já em 1979, Rosenberg constatou que o autoconceito pode ver-se alterado por uma multiplicidade de fatores confluindo, muitas vezes, no fenómeno do bullying, o que pode alterar a consciência do indivíduo acerca de si próprio.

Andreou (2000), no seu estudo com crianças dos 8 aos 12 anos, sobre as relações entre as características de personalidade e o fenómeno do bullying, concluiu que tanto as vítimas como os agressores apresentavam uma autoestima baixa e que a condição simultânea de agressor/vítima era o grupo que revelava índices mais baixos de autoestima, comparativamente com os anteriores. Foram apresentadas semelhantes num estudo sobre as relações entre o autoconceito e as condutas de agressão e vitimização, em que os adolescentes apresentavam simultaneamente a condição de agressor e de vítima revelaram um autoconceito desfavorável (Marsh, Parada, Yeung e Healey, 2001). Segundo os autores, o baixo autoconceito ou uma visão desfavorável de si próprio, poderiam despoletar e fazer persistir as condutas agressivas. Na mesma linha de resultados, O'Moore e Kirkham (2001), numa amostra com crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, concluíram que, quer as vítimas, quer os agressores têm uma perceção sobre si mesmos (autoconceito geral) mais baixo do que os seus pares não envolvidos no fenómeno do bullying. Os adolescentes agressores poderiam procurar atenção por parte dos seus pares, em resultado do medo infligido aos colegas, como uma estratégia para melhorar e compreender a perceção que têm de si próprios. Por outro lado, as vítimas estariam num círculo vicioso, contribuindo para um baixo autoconceito ainda mais acentuado. Este círculo vicioso provém da influência mútua entre vitimização e competência social, dando origem à desvalorização pessoal e contribuindo para o aumento do tratamento agressivo. Assim, a vitimização prolonga-se no tempo, agravando-se os problemas de ajustamento psicossocial (Egan e Perry, 1998).

Porém, contrariamente à maioria da literatura, Olweus (1999, cit. por Martins, 2009a), constatou no seu estudo que os agressores não apresentavam sinais de insegurança, nem

ansiedade, nem baixa autoestima, isto é, os agressores manifestavam no geral níveis de insegurança e ansiedade médios ou abaixo da média. Obtiveram resultados semelhantes Jonhson e Lewis (1999), na sua investigação sobre as percepções que os agressores tinham sobre si próprios, ou seja, os agressores tinham globalmente, uma boa imagem de si próprios.

Ao concluir a revisão da literatura, constata-se que a maior parte dos estudos de investigação tem relacionado o autoconceito e os comportamentos agressivos envolvidos no fenómeno de bullying. Tanto agressores como vítimas apresentam um autoconceito desfavorável, e o grupo de vítimas/agressoras apresenta, de uma forma geral, valores ainda mais desfavoráveis de autoconceito, podendo levar à continuação do círculo vicioso existente entre vítima e agressor. Deste modo, o presente estudo pretende compreender melhor o fenómeno de bullying no contexto de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico e o modo como o autoconceito se relaciona com a sua manifestação.

## **Objetivos**

Como principal objetivo deste estudo, pretende-se *analisar qual a relação entre o fenómeno de bullying em contexto escolar e o autoconceito, junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Perceber o fenómeno de bullying, no que respeita à frequência e associações entre as diferentes condutas (vitimização, agressão e observação de situações de vitimização/agressão) e tipos de conduta (vítima de exclusão social e agressão verbal, vítima de agressão física, agressor físico, agressor verbal e de exclusão social, observador de agressão menor, observador de agressão grave, observador de exclusão social e agressão verbal); 2) Estudar as diferenças no autoconceito global dos adolescentes e no bullying (condutas e tipos de condutas) em função de algumas variáveis (género, idade e o nível socioeconómico percebido); 3) Estudar a relação entre o bullying (condutas e tipos de condutas) e o autoconceito global.

## **Materiais e Métodos**

O estudo empírico é realizado através de uma investigação quantitativa, em que os dados recolhidos são observáveis e quantificáveis (Fortin, 1999). Assim, a presente investigação do é transversal, descritivo e correlacional, com base na recolha de dados por questionário (Maroco, 2010).

## **Procedimentos**

Iniciou-se o procedimento do estudo, ao enviar o pedido de autorização à Direção da Escola Secundária com 3º Ciclo Dr. Bernardino Machado na Figueira da Foz (Anexo 1), para a realização da investigação. Com o pedido deferido, elaborou-se o consentimento informado dirigido aos pais e encarregados de educação (Anexo 2), para a autorização da participação do seu educando na pesquisa.

Seguidamente, procedeu-se à aplicação dos questionários, durante o segundo período do ano letivo, num horário cedido pelos respetivos diretores de turma, nomeadamente, aulas de formação cívica de 45 minutos, estando presentes dois investigadores e os respetivos diretores de turma. A passagem dos questionários decorreu de forma coletiva, após terem sido explicados os objetivos do estudo e assegurada a respetiva confidencialidade e o anonimato dos dados fornecidos.

## **Amostra**

Do universo de 139 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Secundária Dr. Bernardino Machado na Figueira da Foz, apenas 50 questionários foram utilizados neste estudo, reunindo as condições necessárias para serem incluídos na investigação. Neste sentido foi utilizada a amostragem não-probabilística acidental, (Fortin, 1999) por conveniência.

Como critério de inclusão foram definidos os alunos frequentarem o 3º Ciclo do ensino básico e terem idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos.

Participaram no estudo uma percentagem semelhante de sujeitos pertencentes ao género masculino (48%) e ao género feminino (52%), com uma média etária de 14,22 anos ( $DP = 1,38$ ). A maioria dos adolescentes frequentava o 8º ano de escolaridade (68%). No que respeita ao número de retenções, é de salientar que uma grande percentagem (64%) nunca reprovou e que 28% dos adolescentes já reprovaram 1 a 2 vezes. Relativamente à posição na fratria, existe uma distribuição muito semelhante pelos grupos constituídos por filhos únicos (28%), filhos mais novos (30%) e filhos mais velhos (28%), sendo menos frequentes os filhos do meio (14%). Por último, na perceção do nível socioeconómico, a grande maioria dos adolescentes perceciona um nível médio (78%) e apenas 20% percecionam um nível socioeconómico baixo. Seguidamente, pode observar-se na Tabela 1 os dados sociodemográficos relativos à amostra de adolescentes.

**Tabela 1***Caraterização Sociodemográfica da Amostra de Adolescentes*

	<i>n</i> = 50	%	Medidas descritivas
<b>Género</b>			<i>M</i> = 1,52
Masculino	24	48	<i>Me</i> = 2,00
Feminino	<b>26</b>	<b>52</b>	<i>Mo</i> = feminino <i>DP</i> ± 0,51
<b>Idade</b>			<i>M</i> = 14,22
12 - 14 Anos	<b>34</b>	<b>68</b>	<i>Me</i> = 14
15 - 17 Anos	16	32	<i>Mo</i> = 13 <i>DP</i> ± 1,38
<b>Ano de escolaridade</b>			<i>M</i> = 2,24
7º Ano	2	4	<i>Me</i> = 2,00
8º Ano	<b>34</b>	<b>68</b>	<i>Mo</i> = 8º ano
9º Ano	14	28	<i>DP</i> = 0,52
<b>Nº de reprovações</b>			<i>M</i> = 1,71
0 vezes	<b>32</b>	<b>64</b>	<i>Me</i> = 2,00
1 a 2 vezes	14	28	<i>Mo</i> = 0 reprovações
3 ou mais vezes	4	8	<i>DP</i> = 0,77
<b>Posição na fratria</b>			<i>M</i> = 2,42
Filho único	14	28	<i>Me</i> = 2,00
Filho mais novo	<b>15</b>	<b>30</b>	<i>Mo</i> = filho mais novo
Filho do meio	7	14	<i>DP</i> = 1,18
Filho mais velho	14	28	
<b>Nível socioeconómico percebido</b>			<i>M</i> = 1,82
Baixo (dificuldades económicas)	10	20	<i>Me</i> = 2,00
Médio (sem dificuldades económicas)	<b>39</b>	<b>78</b>	<i>Mo</i> = nível socioeconómico médio
Alto (com poder económico)	1	2	<i>DP</i> = 0,44

*n* = número de sujeitos da amostra; *M* = média; *Me* = mediana; *Mo* = moda; *DP* = desvio padrão

A Tabela 2 apresenta a caraterização sociodemográfica dos pais dos adolescentes em estudo. Na situação civil dos pais, a maior parte encontra-se casado ou em união de facto (64%), refletindo-se no tipo de família mais comum, que é a família nuclear (64%). Por último, no que concerne ao nível de escolaridade, tanto os pais (58%) como as mães (66%) possuem, com maior frequência, o 9º e o 12º ano.

**Tabela 2***Caraterização Sociodemográfica dos Pais dos Adolescentes*

	<i>n</i> = 50		%			Medidas descritivas
<b>Situação Civil dos pais</b>						<i>M</i> = 1,40
Casados/União de facto	<b>32</b>	<b>64</b>				<i>Me</i> = 1,00
Divorciados/Separados	17	34				<i>Mo</i> = casados/união de facto
Viúvo (a)	1	2				<i>DP</i> = 0,61
<b>Tipo de Família</b>						<i>M</i> = 0,46
Nuclear	<b>33</b>	<b>66</b>				<i>Me</i> = 0
Monoparental	14	28				<i>Mo</i> = família nuclear
Reconstituída	3	6				<i>DP</i> = 0,71
	Pai		Mãe			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
<b>Habilitações académicas</b>						<i>M</i> = 2,72
Sem grau de escolaridade	1	2	1	2		<i>Me</i> = 3,00
4º - 6º Ano	16	32	14	28		<i>Mo</i> = 9º ao 12º Ano
9º - 12º Ano	<b>29</b>	<b>58</b>	<b>33</b>	<b>66</b>		<i>DP</i> (pai) = 0,64
Ensino Superior	4	8	2	4		<i>DP</i> (mãe) = 0,57

*n* = número de sujeitos da amostra; *M* = média; *Me* = mediana; *Mo* = moda; *DP* = desvio padrão

## **Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados três instrumentos, nomeadamente o *Questionário Sociodemográfico*, o *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE)*, e o *Questionário de Autoconceito (PHCSCS 2)*.

### **Questionário Sociodemográfico**

Foi construído um *Questionário Sociodemográfico*, que possibilitou recolher junto dos adolescentes informações relativas às suas características e dos seus pais. Este questionário é composto por 9 questões, permitindo recolher informação sobre: idade, género, ano de escolaridade, número de reprovações, habilitações académicas e situação civil dos pais, número e idade dos irmãos (determinando a posição na fratria), com quem vivem (determinando a tipologia familiar) e, por fim, o nível socioeconómico percebido pelos adolescentes. De modo a facilitar as futuras análises, reconheceu-se a necessidade de recodificar as variáveis idade (1: 12-14anos; 2: 15-17anos) e nível socioeconómico percebido (1: baixo; 2: médio ou elevado).

### **Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE)**

Utilizou-se o *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE)* de Diaz-Aguado (2004) adaptado para a população portuguesa por Martins (2005a), que é um questionário de autorrelato sobre o tipo e grau de envolvimento do indivíduo em condutas de bullying. O QEVE é constituído por um total de 79 itens, divididos em 7 subescalas, onde todas as respostas são fechadas, de escolha múltipla de 1 a 7 (de muito mal a muito bem), respetivamente do item 1 ao 12, e do item 13 ao 79. As respostas são cotadas de 1 a 4 (1= nunca, 2= algumas vezes, 3= muitas vezes, 4= quase sempre).

Este estudo apenas incide nas 3 subescalas correspondentes aos blocos B, C e D (15 itens cada), que pretendem avaliar em que medida o respondente foi vítima de diferentes formas de agressão, se foi agressor ou observador. Em cada subescala de 15 itens, os primeiros 4 itens remetem para situações de exclusão social ou bullying indireto (exemplos: os meus colegas ignoram-me, impedem-me de participar nas suas atividades, falam mal de mim e rejeitam-me); os 2 itens seguintes remetem para agressão verbal (exemplos: os meus colegas insultam-me e gozam-me, e chamam-me nomes que me ofendem); os 5 itens

seguintes referem-se a situações de violência com agressão menor (exemplos: os meus colegas escondem-me coisas, estragam-me coisas, roubam-me, batem-me, ameaçam-me para meter medo); e os últimos 4 itens referem-se a situações de violência com agressão grave (exemplos: os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero, intimidam-me com insultos de carácter sexual, obrigam-me a participar em situações de carácter sexual, ameaçam-me com facas...).

Os restantes blocos A (12 itens), E (8 itens), F (7 itens) e G (7 itens) do questionário, não se coadunam com os objetivos propostos para este estudo. Esta parte do questionário diz respeito ao modo como o adolescente se sente em diferentes lugares, situações e nos relacionamentos que estabelece com as pessoas significativas na sua vida e avalia ainda, quem, do ponto de vista dos sujeitos, intervém e ajuda quando ocorrem situações de bullying, avalia as atitudes dos professores (tal como percebidas pelo adolescente) relativamente a essas situações e avalia a atitude do próprio adolescente face a condutas de bullying perpetradas pelos colegas.

Segundo Martins (2009a), este questionário tem a vantagem de enunciar objetivamente as situações de vitimação/agressão sem nunca mencionar a palavra bullying, levando os sujeitos a não efetuar ou induzir juízos de valor sobre as situações.

Os *alfas de Cronbach ( $\alpha$ )* das 3 subescalas (B, C e D) foram respetivamente: 0,8409, 0,8040 e 0,8943, com um *alfa* para a escala total de 0,8202, o que indica que este instrumento apresenta uma boa consistência interna, logo uma elevada fidelidade (Martins, 2005a).

No presente estudo, os valores de *alfa de Cronbach* obtidos para as subescalas B, C e D e para a escala total foram, respetivamente, 0,834, 0,900, 0,923 e 0,909. Estes valores situam-se entre os 0,8 e 0,9, revelando uma boa consistência interna (Pestana e Gageiro, 2008).

### **Piers -Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)**

Para avaliar o Autoconceito foi utilizado o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)*, que foi originalmente desenvolvido por Piers e Harris (1964) e reeditado por Piers (1984). Este instrumento foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Veiga (1989) e, depois de ser revisto por Piers e Herzberg (2002), passando de 80 para 60 itens, esta versão reduzida foi novamente traduzida e adaptada para a população portuguesa por Veiga (2006).

É um instrumento de autorrelato que avalia o autoconceito de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e 18 anos. É composto por 60 itens, onde cada item descreve como o adolescente se pode sentir acerca de si mesmo, através de uma resposta tipo Thurstone (itens dicotómicos sim/não). Cada resposta indicadora de autoconceito positivo é classificada com 1 ponto. O somatório dos pontos atribuídos aos 60 itens, tendo em conta os itens invertidos, indicará o valor do autoconceito global, sendo que um maior valor corresponderá a um autoconceito mais elevado. Esta escala tem os seguintes itens invertidos: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58 e 59.

O PHCSCS-2 é composto por 6 fatores, podendo-se calcular a pontuação para cada um, através do somatório dos itens correspondentes (Veiga, 2006). O fator aspeto comportamental (AC) engloba 13 itens (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58), que se referem à percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em distintas situações e da responsabilidade pelas suas atitudes, quer na escola ou no seio familiar. O estatuto intelectual (EI) tem 13 itens (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55), que permitem verificar a forma como o indivíduo se vê a si próprio relativamente ao rendimento atingido nos trabalhos escolares. Estes itens encontram-se relacionados com o pensamento generalizado que os pares têm dele como elemento integrante da turma, devido à sua capacidade de aprendizagem e das suas ideias. O fator aparência física (AF) é composto por 8 itens (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54) que têm como finalidade avaliar o que pensa o indivíduo acerca da sua aparência física. A ansiedade (AN) contém 8 itens (4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59) que dizem respeito às incertezas, aos receios, às preocupações e às inquietudes que o sujeito se observa e enfrenta nas situações (juízos negativos e emoções). De notar que quanto maior é a pontuação neste fator, menor é a ansiedade. A popularidade (PO) contempla 10 itens (1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57) que dizem respeito à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos, ao nível de popularidade e à maneira como se sente envolvido e pretendido nas atividades de grupo, particularmente nos desportos. Por fim, a satisfação e felicidade (SF) tem 8 itens (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60), que revelam a satisfação que o sujeito expressa por ser como é, estando associado ao grau de felicidade.

No que respeita à validade interna do PHCSCS-2, os valores para os 6 fatores foram respetivamente: AC- 0,74; EI- 0,75; AF- 0,72; AN- 0,62; PO- 0,70; e SF- 0,67, sendo de 0,89 para a escala global, concluindo-se que o instrumento apresenta bons índices de consistência interna (Veiga, 2006).

No presente estudo, os valores de *alfas de Cronbach* para os 6 fatores foram respetivamente: AC- 0,44; EI- 0,20; AF-0,61; AN- 0,81; PO- 0,52; e SF- 0,12, sendo de 0,58 para a escala global. Uma vez que os *alfas de Cronbach* apresentavam-se muito baixos, à exceção da dimensão ansiedade, realizou-se uma análise fatorial com rotação varimax, tendo-se verificado que os itens saturavam em vários fatores em simultâneo. Salienta-se, ainda, que alguns itens não apresentavam validade facial relativamente à dimensão em que estavam inseridos. Optou-se, então, por efetuar a análise da consistência interna da escala total, tendo sido retirados todos os itens que apresentavam uma correlação negativa com a escala. Deste modo, foram retirados 27 itens (2, 3, 5, 9, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 39, 41, 42, 44, 46, 49, 50, 53, 54, 60), ficando a escala composta por 33 itens, com um *alfa de Cronbach* de 0,88, que pode ser considerado como um bom valor (Pestana e Gageiro, 2008).

### **Análise Estatística**

Os dados obtidos para este estudo foram tratados através do Software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0 para Windows.

Inicialmente, procedeu-se ao cálculo da normalidade da distribuição da amostra através do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, apresentando-se esta com uma distribuição não normal ( $p < 0,05$ ), pelo que se optou pelo uso de uma estatística não paramétrica.

Em seguida, fez-se uma análise descritiva das variáveis, calculando-se as medidas de tendência central (média, mediana, moda) e medidas de dispersão (desvio padrão, amplitude) para as variáveis quantitativas e recorrendo às frequências absolutas e relativas no caso das variáveis qualitativas. Para analisar a correlação entre as diversas escalas e subescalas em estudo, utilizou-se da correlação de *Rho de Spearman*. Para testar diferenças nas escalas e subescalas em função de algumas variáveis sociodemográficas dos adolescentes (género, idade e nível socioeconómico percebido), recorreu-se ao teste de *U de Mann-Whitney*.

### **Apresentação dos Resultados**

Apresentam-se em seguida os resultados obtidos no presente estudo, de acordo com os objetivos específicos definidos. Na Tabela 5 é exposta a análise descritiva das condutas e tipos de conduta referentes ao fenómeno de bullying. Observa-se que a conduta de observação apresenta o valor médio mais elevado ( $M = 22,38$ ;  $DP \pm 6,72$ ), estando as condutas de

vitimação ( $M = 18,34$ ;  $DP \pm 3,86$ ) e a agressão ( $M = 17,46$ ;  $DP \pm 4,16$ ) com valores equiparados. Apesar da proximidade de valores, os tipos de conduta que mais se salientam são a exclusão social e agressão verbal do observador ( $M = 10,98$ ;  $DP \pm 4,33$ ) e agressão física da vítima ( $M = 10,00$ ;  $DP \pm 1,21$ ).

**Tabela 5**

*Análise descritiva das Condutas e dos Tipos de Conduta de Bullying*

Condutas/Tipos de conduta	M	Mínimo	Máximo	DP
Exclusão social e agressão verbal	8,34	6	22	2,98
Agressão física	10,00	9	15	1,21
<b>Conduta de vitimação</b>	<b>18,34</b>	15	37	3,86
Exclusão social e agressão verbal	9,04	7	23	2,87
Agressão física	8,42	8	19	1,61
<b>Conduta de agressão</b>	<b>17,46</b>	15	42	4,16
Exclusão social e agressão verbal	10,98	6	22	4,33
Violência com agressão menor	7,00	5	16	2,31
Violência com agressão grave	4,40	4	8	0,90
<b>Conduta de observador</b>	<b>22,38</b>	15	45	6,72

*M = média; DP = desvio padrão*

Na Tabela 6 são apresentadas as correlações entre as diferentes condutas e os tipos de condutas de bullying. As condutas de vitimação, agressão e observação correlacionam-se entre si de modo positivo. Deste modo, a conduta de agressão correlaciona-se com as condutas de vitimação ( $\rho = 0,616$ ;  $p = 0,000$ ) e de observação ( $\rho = 0,412$ ;  $p = 0,003$ ), bem como a conduta de vitimação se associa com a conduta de observação ( $\rho = 0,456$ ;  $p = 0,001$ ). Por seu lado, também as condutas de bullying estão positivamente correlacionadas de forma estatisticamente significativa com os tipos de conduta a si correspondentes. Destaca-se que a exclusão social e agressão verbal é o tipo de conduta de bullying que tem uma associação mais forte no contexto de cada uma das três condutas, respetivamente de vitimação ( $\rho = 0,936$ ;  $p = 0,000$ ), de agressão ( $\rho = 0,957$ ;  $p = 0,000$ ) e de observação ( $\rho = 0,963$ ;  $p = 0,000$ ).

**Tabela 6***Correlações de Rho de Sperman entre as Condutas e Tipos de Conduta de Bullying*

		Conduta e tipos de Vitimação			Conduta e tipos de Agressão			Conduta e tipos de Observação		
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	Exclusão social e agressão verbal									
B	Agressão física	,433**								
C	<b>Conduta de Vitimação</b>	<b>,936**</b>	,669**							
D	Exclusão social e agressão verbal	,534**	,467**	,623**						
E	Agressão física	,195	,279*	,237	,231					
F	<b>Conduta de Agressão</b>	,522**	,493**	<b>,616**</b>	<b>,957**</b>	,450**				
G	Exclusão social e agressão verbal	,486**	,216	,466**	,487**	,195	,494**			
H	Violência com agressão menor	,412**	,241	,420**	0,228	,234	,242	,758**		
I	Violência com agressão grave	,068	-,074	,050	,157	,166	,142	,439**	,593**	
J	<b>Conduta de Observação</b>	,476**	,194	<b>,456**</b>	,412**	,185	<b>,412**</b>	<b>,963**</b>	,880**	,589**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ 

Foram estudadas as diferenças referentes às condutas e tipos de condutas de bullying em função do género, idade e nível socioeconómico percebido pelos adolescentes. No que respeita ao género, pode-se observar na Tabela 7 que apenas há diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,034$ ) no tipo de conduta de exclusão social e agressão verbal como observador, em que as raparigas ( $Me = 12,00$ ) utilizaram mais este tipo de conduta, comparativamente aos rapazes ( $Me = 9,50$ ).

**Tabela 7***Diferenças nas Condutas e nos Tipos de Conduta de Bullying em Função do Género*

Condutas e Tipos de conduta	Gênero				U	p
	Masculino (n = 24)		Feminino (n = 26)			
	Me	A	Me	A		
Exclusão social e agressão verbal	7,00	9	7,50	16	278,50	0,512
Agressão física	10,00	3	9,00	6	274,00	0,441
<b>Conduta de vitimação</b>	17,50	10	17,00	22	256,00	0,276
Exclusão social e agressão verbal	8,50	16	8,00	9	266,00	0,362
Agressão física	8,00	11	8,00	3	295,00	0,608
<b>Conduta de Agressão</b>	16,50	27	16,00	10	270,50	0,413
Exclusão social e agressão verbal	<b>9,50</b>	12	<b>12,00</b>	16	204,00	<b>0,034*</b>
Violência com agressão menor	6,00	7	6,50	11	270,00	0,405
Violência com agressão grave	4,40	2	4,00	4	286,00	0,490
<b>Conduta de observação</b>	20,00	16	24,00	30	220,50	0,075

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ ; Me = mediana; A = amplitude entre grupos; U = U de Mann-Whitney.

Na Tabela 8 observa-se as diferenças nas condutas e nos tipos de conduta de bullying em função da idade, destacando-se diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,011$ ) no tipo de agressão física do agressor, sendo os adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos

os que utilizam mais este tipo de conduta ( $Me = 8,00$ ;  $A = 11$ ), comparativamente com os adolescentes mais novos ( $Me = 8,00$ ;  $A = 1$ ).

**Tabela 8**

*Diferenças nas Condutas e nos Tipos de Conduta de Bullying em Função da Idade*

Condutas e Tipos de conduta	Idade				U	P
	12 – 14 (n = 34)		15 – 17 (n = 16)			
	Me	A	Me	A		
Exclusão social e agressão verbal	7,50	16	7,00	9	268,00	0,938
Agressão física	10,00	6	10,00	2	243,50	0,539
Conduta de vitimação	17,50	22	17,00	10	269,50	0,963
Exclusão social e agressão verbal	8,00	9	8,50	16	233,50	0,416
Agressão física	8,00	1	8,00	11	191,00	0,011*
Conduta de Agressão	16,00	10	17,50	27	204,50	0,151
Exclusão social e agressão verbal	11,50	16	10,00	12	208,50	0,186
Violência com agressão menor	6,00	11	5,50	5	235,00	0,434
Violência com agressão grave	4,00	4	4,00	3	271,50	1,000
Conduta de observação	22,50	30	20,50	20	212,00	0,214

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ ;

A Tabela 9 apresenta as diferenças nas condutas e tipos de conduta de bullying em função do nível socioeconómico percebido pelos adolescentes. Observam-se diferenças estatisticamente significativas, dependendo do nível socioeconómico, na conduta de vitimação ( $p = 0,000$ ) e dentro desta conduta, nos tipos de exclusão social e agressão verbal da vítima ( $p = 0,000$ ), e agressão física da vítima ( $p = 0,033$ ), e ainda no tipo de violência com agressão menor do observador ( $p = 0,039$ ). Os alunos com nível socioeconómico médio ou elevado têm scores significativamente mais baixos nos respetivos tipos e condutas acima mencionados ( $Me = 16,00$ ;  $7,00$ ;  $9,00$ ; e  $6,00$ ), comparativamente com os adolescentes que percecionam pertencer a um nível socioeconómico baixo ( $Me = 20,50$ ;  $11,00$ ;  $10,50$  e  $8,50$ ).

**Tabela 9**

*Diferenças nas Condutas e nos Tipos de Conduta de Bullying em Função do Nível Socioeconómico Percebido*

Condutas e Tipos de conduta	Nível Socioeconómico				U	P
	Baixo		Médio ou Elevado			
	(n = 10)		(n = 14)			
	Me	A	Me	A		
Exclusão social e agressão verbal	11,00	15	7,00	6	57,00	0,000**
Agressão física	10,50	6	9,00	3	117,00	0,033*
Conduta de vitimação	20,50	20	16,00	7	56,00	0,000**
Exclusão social e agressão verbal	9,00	9	8,00	16	154,50	0,260
Agressão física	8,00	3	8,00	11	169,00	0,282
Conduta de Agressão	17,50	10	16,00	27	143,50	0,161
Exclusão social e agressão verbal	12,00	12	9,50	16	134,50	0,111
Violência com agressão menor	8,50	5	6,00	11	118,00	0,039*
Violência com agressão grave	4,00	2	4,00	4	175,50	0,515
Conduta de observação	24,50	17	19,50	30	130,00	0,089

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Foram estudadas as diferenças do autoconceito global em função do género e idade dos adolescentes e do seu nível socioeconómico percebido. Na Tabela 10 pode-se ler que as três variáveis não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, apesar de o nível socioeconómico médio ou elevado apresentar valores que tendem para a diferença ( $p = 0,081$ ). Assim os adolescentes que percecionam um nível socioeconómico médio ou elevado manifestam uma tendência estatisticamente não significativa para terem um autoconceito mais elevado (Me = 26,00), comparativamente com os adolescentes com uma perceção do nível socioeconómico baixo (Me = 20,00).

**Tabela 10**

*Diferenças no Autoconceito Global em Função do Género, Idade e Nível Socioeconómico Percebido*

	Autoconceito Global			
	Me	A	U	P
<b>Género</b>				
Masculino (n = 24)	26,00	27	253,50	0,259
Feminino (n = 26)	24,00	24		
<b>Idade</b>				
12-14 (n = 34)	24,00	27	239,00	0,498
15-17 (n = 16)	26,00	17		
<b>Nível socioeconómico percebido</b>				
Baixo (n = 10)	20,00	18	128,00	<b>0,081</b>
Médio ou Elevado (n = 40)	<b>26,00</b>	<b>27</b>		

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Por último, na Tabela 11 são apresentadas as correlações entre as condutas e os tipos de bullying correspondentes e o autoconceito global.

Destaca-se que o autoconceito global tem associações negativas e estatisticamente significativas com as condutas de vitimação ( $\rho = -0,494$ ;  $p = 0,000$ ) e agressão ( $\rho = -0,444$ ;  $p = 0,001$ ). O autoconceito global apresenta, ainda, associações negativas com o tipo de exclusão social e agressão verbal pertencente às três condutas, de vitimação ( $\rho = -0,416$ ;  $p = 0,003$ ), de agressão ( $\rho = -0,395$ ;  $p = 0,005$ ) e de observação ( $\rho = -0,333$ ;  $p = 0,018$ ). O autoconceito associa-se também com o tipo de agressão física, mas só no âmbito da conduta de vitimação ( $\rho = -0,496$ ;  $p = 0,000$ ).

**Tabela 11**

*Correlações de Rho de Sperman entre as Condutas e Tipos de Condutas de Bullying e o Autoconceito Global*

Condutas e Tipos de Conduta de Bullying	Autoconceito Global	P
Exclusão social e agressão verbal	<b>-0,416**</b>	0,003
Agressão física	<b>-0,496**</b>	0,000
<b>Conduta de vitimação</b>	<b>-0,494**</b>	0,000
Exclusão social e agressão verbal	<b>-0,395**</b>	0,005
Agressão física	-0,209	0,146
<b>Conduta de agressão</b>	<b>-0,444**</b>	0,001
Exclusão social e agressão verbal	<b>-0,333*</b>	0,018
Violência com agressão menor	-0,162	0,260
Violência com agressão grave	0,074	0,608
<b>Conduta de observação</b>	-0,245	0,087

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

## Discussão dos Resultados e Conclusões

Este estudo teve como principal objetivo analisar qual a relação entre o fenómeno do bullying em contexto escolar e o autoconceito junto de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente, são analisados e descritos os principais resultados obtidos neste estudo, de acordo com os objetivos considerados.

Assim, esta investigação evidencia que existem nesta escola as condutas de vitimação, agressão e observação que caracterizam o bullying. Os tipos de conduta mais frequentes são o tipo de exclusão social e violência verbal referentes às três condutas, mais saliente na conduta de observador, destacando-se, ainda, o tipo de agressão física na conduta de vítima. Tal como referem Martins (2009), Olweus (1997), Smith e Sharp (1995), citados por Martins (2009a), o

bullying indireto surge em primeiro lugar no âmbito das condutas de bullying. As médias encontradas nas condutas de vitimação e agressão encontram-se equiparados, em conformidade com os valores encontrados por Seixas (2006), onde a percentagem é igual tanto para o grupo de vítimas como para o grupo de agressores. No presente estudo, a conduta de observação apresenta valores ainda mais significativos, revelando que os observadores aprendem a conviver com os agressores, calando-se e tornando-se testemunhas das ações de bullying (Barros et al., 2009). Num estudo de violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico, Freire, Simão e Ferreira (2006) também verificaram que a maior parte dos alunos envolvidos em fenómenos de bullying eram observadores frequentes de situações de agressão entre colegas.

À semelhança de outros estudos, constatou-se nesta investigação a existência de correlações positivas e significativas entre as condutas de vitimação, agressão (Seixas, 2006) e observação (Carvalhosa, 2010; Carvalhosa et al., 2001; Martins, 2007). Assim, os adolescentes experienciam simultaneamente a condição de vítima, agressor e observador e os valores encontrados são de uma forma geral superiores aos encontrados por Martins (2009a). O tipo de conduta que apresenta uma correlação mais forte com as três condutas é, mais uma vez, o tipo de exclusão social e violência verbal, reforçando a ideia de que os adolescentes exercem este tipo de violência em forma de insultos, como chamar nomes ou pôr alcunhas, fazer reparos racistas e/ou salientar deficiências dos colegas, excluir alguém do grupo de pares, ameaçar a perda de amizade, espalhar boatos e manipular a vida social dos pares (Martins, 2005a).

No que respeita às diferenças nas condutas e tipos de condutas de bullying em função de variáveis sociodemográficas, a literatura refere que, por norma, são os rapazes que se apresentam mais envolvidos nestas situações de violência (Amado, 1998; Freire, 2001; Pereira et al., 1997; Seixas, 2006). Porém, no presente estudo, as raparigas são as que em média praticam mais situações de bullying, destacadamente como observadoras de exclusão social e violência verbal. Resultados semelhantes foram referidos por outros autores, que verificaram uma tendência para as raparigas estarem mais envolvidas em situações de bullying indireto e agressão verbal (Carvalhosa et al., 2001; Freire et al., 2006).

A maior parte dos estudos aponta que o bullying é mais frequente em adolescentes mais novos (Whitney e Smith, 1993), estando principalmente no papel de vítimas, ocorrendo de forma mais visível por volta dos 13 anos de idade (Carvalhosa, 2008). Em contradição à maioria da literatura, os adolescentes mais velhos desta investigação envolvem-se mais em

condutas de agressão, mais especificamente no tipo de agressão física. Coloca-se a hipótese de esta conduta ser mais frequente, por se poderem tratar de alunos repetentes. Neste sentido, Pereira (2006, cit. por Nascimento e Neto, 2006) refere que quantos mais anos de reprovações, maior é a probabilidade de vir a ser agressor. Esta relação entre insucesso escolar e agressão física é descrita por diversos autores (Fonseca, Simões e Formosinho, 2000; Pereira, 2002).

Na literatura, as condutas e tipos de condutas de bullying não apresentam quaisquer diferenças dependendo do nível socioeconómico (Martins, 2009; Olweus, 1995, 1997, cit. por Martins, 2009). Em contradição com estes dados, os adolescentes no nosso estudo que percecionam um nível socioeconómico baixo são na sua maioria vítimas e revelam sofrer de exclusão social e violência verbal, bem como de agressão física por parte dos colegas. Também, os adolescentes com um nível socioeconómico mais baixo, são os que relatam serem mais observadores de agressão menor, comparativamente com os adolescentes de nível socioeconómico médio ou elevado. Foram encontrados resultados semelhantes por Whitney e Smith (1993), que verificaram que a desvantagem socioeconómica parecia estar associada a maiores percentagens de bullying.

No que diz respeito ao autoconceito, não foram encontradas diferenças significativas em função das variáveis sociodemográficas, nomeadamente no género, idade e nível socioeconómico. Teoricamente, dependendo do género que as sociedades valorizam mais, os sujeitos que pertencem ao género mais favorecido tendem a apresentar níveis de autoconceito superiores ao do género oposto (Veiga, 1995). Segundo o autor anteriormente citado, bem como também segundo Wylie (1979) e Piers (1969), os rapazes manifestam um autoconceito mais favorável que as raparigas. O presente estudo não evidencia diferenças em função do género, em concordância com os estudos de Crase, Foss e Colbert (1981) e de Moyal (1977).

Em conformidade com a maior parte dos estudos, o autoconceito não apresenta diferenças estatisticamente significativas face à idade dos sujeitos (Wylie, 1979; Frend e Schroer, 1985; Savin-Williams e Demo, 1984).

Segundo Veiga (1995), os adolescentes com um nível socioeconómico baixo revelam valores inferiores de autoconceito e os adolescentes com um nível socioeconómico médio apresentam valores menores que os pertencentes a um nível socioeconómico alto. Em contradição, o presente estudo, não encontra diferenças no autoconceito em função do nível socioeconómico. Esta ausência poderá ter origem na utilização de instrumentos de

autoconceito global e amostras não representativas (Healy e DeBlassie, 1974; Long e Henderson, 1970, cit. por Veiga, 1995), fatores presentes na nossa investigação.

Por último, apresenta-se a resposta ao objetivo principal deste estudo, que se refere à relação entre o bullying e o autoconceito dos adolescentes. Os resultados obtidos revelam que tanto as condutas de vítima, como de agressor de bullying apresentam associações negativas e estatisticamente significativas com o autoconceito. Neste sentido, os resultados sugerem que os adolescentes no papel de vítimas e no papel de agressores de bullying manifestam um autoconceito mais desfavorável. Também se destacam associações negativas entre o autoconceito e os tipos de condutas exercidos, nomeadamente o tipo de exclusão social e agressão verbal no contexto das três condutas (vítima, agressor e observador), sendo assim reforçada a existência da prática de bullying indireto. Neste tipo de conduta, conjuntamente com o tipo de agressão física na vítima, o autoconceito é desfavorável. De acordo com a literatura, existe uma relação significativa entre a vitimação e agressão e o autoconceito dos adolescentes, ou seja, quanto mais frequente as situações de bullying, menor é o autoconceito dos jovens (Andreou, 2000; Egan e Perry, 1998; Marsh, Parada, Yeung e Healey, 2001; O'Moore e Kirkham, 2001). A agressão e a vitimação apresentam consequências negativas, quer a curto prazo, quer a longo prazo no percurso desenvolvimental dos adolescentes. As vítimas exibem um autoconceito desfavorável, baixa autoestima, rejeição do seu grupo de pares e problemas de saúde física e mental. Já os resultados sobre o autoconceito dos agressores não são conclusivos, uma vez que uns apresentam um autoconceito desfavorável e outros um autoconceito favorável (Martins, 2005a).

Na parte final desta dissertação é necessário fazer-se uma reflexão sobre as limitações, contributos e sugestões para futuros trabalhos. Assim, no âmbito das limitações encontradas neste estudo, refira-se a aplicação de instrumentos de autorresposta aos adolescentes e como os próprios tiveram alguma dificuldade em responder a determinadas questões. No presente estudo recorreu-se ao PHCSCS-2, que avalia o autoconceito através de respostas dictómicas tipo Thurstone, tendo-se verificado a impossibilidade de utilizar as 6 dimensões do instrumento, uma vez que apresentavam valores de consistência interna muito baixos. Justifica-se, deste modo, a necessidade de conduzir futuramente um estudo psicométrico em relação a esta escala, que parece ficar comprometida no modo como os itens se distribuem pelas várias dimensões do autoconceito. Acrescenta-se que, posteriormente à realização deste estudo, tomámos conhecimento da adaptação desta escala pelo mesmo autor (Veiga e Domingues, 2012), no sentido de a transformar numa escala de um (discordo totalmente) a

seis (concordo totalmente), sendo apresentada como uma escala com melhores índices de consistência interna que a versão anterior.

No âmbito da investigação, a continuação de estudos relacionados com este fenómeno do bullying levará à consciencialização da sua existência e da definição de medidas de prevenção das consequências nefastas que dela advêm. A título de sugestão, seria interessante alargar este estudo a todas as escolas com 3º ciclo do concelho da Figueira da Foz, aplicando um protocolo de investigação mais personalizado, de forma a explorar informações num sentido mais qualitativo. Talvez até elaborar uma entrevista semiestruturada de modo a obter dados mais específicos ao nível da personalidade dos adolescentes envolvidos em situações de bullying. Deste modo, dar-se-ia resposta de forma aprofundada à questão: *Será que estes adolescentes envolvidos em situações de bullying, terão uma personalidade alterada, talvez até antissocial?* De igual modo, seria importante estudar de forma mais compreensiva os fatores que precipitam e contribuem para a manutenção dos fenómenos de bullying.

No que diz respeito às sugestões de prevenção do fenómeno de bullying, é de salientar a importância de criar formação para professores, funcionários e pais dentro das escolas. Pois desta forma estariam mais sensibilizados para esta realidade e encontrariam estratégias mais eficazes para lidar com este tipo de violência. Poderá assim, ser importante, implementar programas de intervenção e/ou de prevenção nesta área, por técnicos qualificados para o efeito, que envolvam os sistemas escola, família e comunidade, de modo a fornecer-lhes informação e estratégias para que trabalhem como um todo para o mesmo fim. Esta abordagem é muito próxima da apresentada por Bronfenbrenner (1996, cit. por Guadalupe, 2009), que explica o comportamento, o conhecimento, as competências e as escolhas do sujeito através de um modelo sustentado num sistema de níveis (do microssistema ao macrossistema). Este modelo envolve as características individuais da pessoa, mudanças no ciclo vital (processo), as características físicas, económicas, culturais (contexto) e os acontecimentos biológicos (tempo), poderá ser particularmente útil para o planeamento de uma intervenção no contexto dos fenómenos de bullying.

### **Referências Bibliográficas**

Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Amado, J. S. (1998). *Interação pedagógica e indisciplina na aula: Um estudo de características etnográficas*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.

Barros, P. C, Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. (2009). *Um estudo sobre bullying no contexto escolar*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR.

Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.

Carvalhosa, S. (2008). *Experiências e práticas de intervenção: O bullying nas escolas portuguesas*. Acedido em 22 de agosto, 2012, em <http://www.iefp.pt>

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

Carvalhosa, S. & Matos, M. (2004). *Bullying in schools: What's going on?* Paper presented at the 9<sup>th</sup> Biennial Conference of EARA. Porto.

Carrilho, L. & Bacelar, T. (2010). Bullying - Agressividade em contexto escolar. *Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 6, 43-59.

Carvalho, A. M. P., Cataneo, C., Galindo, E. M. C., & Malfará, C. T. (2005). Autoconceito e Imagem Corporal em Crianças Obesas. *Paidéia*, 15 (30), 131 – 139.

Cigarro, A. F. M. (2010). *Vinculação, Memórias de cuidados na Infância, Autoconceito e Depressão em Adolescentes*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Clemente, I. F. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

Costa, P. & Pereira, B. (2010). *O Bullying na Escola: A Prevalência e o Sucesso Escolar*. I Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Universidade do Minho. Braga.

Cruse, S. J., Foss, C. J., & Colbert, K. K. (1981). Children's self-concept and perception of parent's behavior. *Journal of Psychology*, 108, 297-303.

Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.

Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar.

Espinheira, F. (2009). Violência e bullying na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 106-115.

Faria, L. & Azevedo, A. S. (2004). *Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português*. Acedido em 25, março, 2012, em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/29/02.htm>.

Fend, H. & Schroer, S. (1985). The formation of self-concepts in the context of educational systems. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 423-444.

Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer – psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, I. P. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Freire, I. P., Simão, A. M., & Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – Um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Fonseca, A. C., Simões, T., & Formisinho, M. D. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2, 3, 323-340.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de investigação – da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Guadalupe, S. (2010). *Intervenção em rede: Serviço social, sistémica e redes de suporte social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. Wiley: New York.
- Henriques, P. C. M. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Jegede, R. O. (1982). A cross-sectional study of self-concept development in Nigerian adolescents. *Journal of Psychology*, 110, 249-261.
- Johnson, D. & Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal*, 25 (5), 665-667.
- Lee, A., Hamiwka, L., Sherman, E., & Wirrell, E. (2008). Self-concept in adolescents with Epilepsy: Biological and social correlates. *Pediatric Neurology*, 38 (5), 335-339.
- Leonardo, J. (2007). Bullying escolar – Abordagem descritiva de um fenómeno emergente. *Infância e Juventude*, 4, 9-82.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D.P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: Um estudo em escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 208-228.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Martins, M. J. D. (2009a). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, M. J. D. (2009b). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 13, 187-207.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência Interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-78.
- Martins, M. J. D. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (23), 401-425.
- Martins, M. J. D. (2005b). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (001), 93-115.
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Moyal, B. R. (1977). Locus control, self-esteem, stimulus appraisal, and depressive symphons in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 177, 951-952.
- Nascimento, M. L. B. P. & Neto, S. C. S. (2006). *Infância: Violência instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Acto Editora.
- Nunes, M. A. C. (2010). *Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2010). *Disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com modelos de equações estruturais*. Atas do 7º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-254.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L., & Smith, P. (1996). *Facts and figures from the first survey on bullying in portuguese schools*. European Conference on Education Research. Sevilha.

Pereira, B., Almeida, A., & Valente, I. (1994). *Projecto bullying – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Piers, E. & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Selfconcept Scale*. Wilshire Boulevard. California: Western Psychological Services.

Piers, E. V. (1988). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. The Way I Feel About My Self*. (2<sup>nd</sup> ed. Rev.). Tennessee: Conselor Recording and Tests.

Piers, E. (1984). *The Piers-Harris Children's Self-concept Scale, revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services

Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Tennessee: Conselor Recording and Tests.

Piers, E. & Harris, (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Pshychology*, 55 (2), 91-95.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Saigh, P., Yasik, A., Oberfield, R., & Halamandaris, P. (2008). The self-concept of traumatized children and adolescents whith or without PTSD. *Behaviour Research and Therapy*, 46 (10), 1181-1186.

Sampaio, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Savin-Williams, R. C. & Demo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20, 1100-1110.
- Seixas, S. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: Contributos da Neurobiologia. *Interações*, 13, 63-97.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: Bem – estar e ajustamento escolar*. Tese de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação de Coimbra.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de investigação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.
- Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: Uma visão sistémica. *Interações*, 13, 20-34.
- Veiga, F. & Domingues, D. (2012). *A escala Piers-Harris Children's Self-concept Scale: uma versão com respostas de um a seis*. In D. Domingues et al. (eds.) Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos da investigação, ISPA, Lisboa.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito “Piers-Harris Children's Self-Concept Scale” (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5 (1), 39-48.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1991). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação. Tese de doutoramento na Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do “Piers- Harris Children's Self-Concept Scale”. *Psicologia*, 7 (3), 275-284.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University Nebraska Press.

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Pedido de autorização para a realização do estudo de investigação na Escola  
Secundária C/ 3º Ciclo Dr. Bernardino Machado na Figueira da Foz



Figueira da Foz, 10 de novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para investigação no âmbito de tese de dissertação.

Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Diretora Eng.<sup>a</sup> Natália Oliveira,

Os Mestrandos de Psicologia Clínica, ramo de Família e Intervenção Sistémica, Jorge Ferreira e Sandra Braga, estagiários desta instituição, vêm por este meio solicitar a autorização de sua Excelência para efectuar um estudo de investigação, junto dos alunos do 3º ciclo, implicando recolha de dados, sobre o fenómeno de Bullying.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Será igualmente solicitado o pedido de consentimento informado aos encarregados de Educação.

Agradecemos toda a atenção prestada, sem outro assunto de momento apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

---

Joaquim Jorge Ferreira

---

Sandra Cristina Castro Braga

**Anexo 2** – Consentimento informado dirigido aos pais e encarregados de educação para  
a participação dos seus educandos no estudo

## Pedido de Consentimento Informado aos Pais e Encarregados de Educação

Apesar da violência escolar não ser um fenómeno novo, continua a ser um fenómeno muito falado e discutido. Este trabalho debruçar-se-á sobre o estudo da violência escolar (Bullying) e a sua relação com alguns fatores determinantes, nomeadamente fatores pessoais, familiares e escolares.

Este estudo insere-se na dissertação do 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica, sendo conduzido por Jorge Ferreira e Sandra Braga sob a supervisão da Doutora Sónia Simões do Instituto Superior Miguel Torga.

Acrescenta-se que os investigadores estão a desenvolver estágio curricular nesta escola sob a orientação da Psicóloga Educacional, Dr.ª Graça Rijo.

Para a realização deste estudo necessitamos da aplicação de alguns questionários aos alunos do 3º ciclo diurno deste estabelecimento de ensino. Todos os questionários serão **anónimos** e de extrema **confidencialidade**. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente neste estudo. O aluno poderá interromper ou desistir da sua participação a qualquer momento, caso se sinta desconfortável.

Se pretende que o seu educando participe ou não participe neste estudo agradece-se a **devolução do destacável ao diretor de turma até ao dia 10 de fevereiro**.

Figueira da Foz, janeiro de 2012

Obrigado pela sua colaboração



-----  
**Assinatura do Consentimento Informado**

- ☐ **Autorizo o meu educando a participar neste estudo**  
☐ **Não Autorizo o meu educando a participar neste estudo**

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pai ou Encarregado de Educação)

**Anexo 3 – Protocolo de investigação (Questionário Sociodemográfico, Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE) e o Questionário de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2)**

Número de código: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO SÓCIO – DEMOGRÁFICO

Este questionário destina-se a recolher informação pessoal, é anónimo e os dados recolhidos através dele é absolutamente confidencial. Lê cada um dos itens e assinala com uma cruz (x) o quadrado correspondente à tua resposta. Não deixes nenhuma questão por responder. Muito obrigado pela tua colaboração.

1. Que idade tens? \_\_\_\_\_ anos

2. A que género pertences?      Masculino   ☐      Feminino   ☐

3. Que ano estás a frequentar?      7º Ano   ☐      8º Ano   ☐      9º Ano   ☐

4. Já reprovaste algum ano?      Sim   ☐      Não   ☐

4.1. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

5. Quais as habilitações académicas dos teus pais?

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever sem grau de escolaridade		
1º Ciclo (4ºano)		
2º Ciclo (6ºano)		
3º Ciclo (9ºano)		
Ensino Secundário (12ºano)		
Ensino Superior		

6. Qual a situação civil dos teus pais?

Casados	
União de facto	
Divorciados	
Separados	
Solteiros	
Viúvo (a)	

7. Tens irmãos? Sim ☐ Não ☐ Se respondeste **não** passa à pergunta 8.

7.1. Quantos irmãos tens e de que idades?

Número de irmãos		Idade dos irmãos
1		_____
2		_____
3 ou mais		_____

8. Com quem vives?

Pai	
Mãe	
Irmão (s)	
Padrasto	
Madrasta	
Avó (s)	
Instituição	
Outras situações. Com quem?	

9. Qual o teu nível socioeconómico?

Baixo (dificuldades económicas)	
Médio (sem dificuldades económicas)	
Elevado (com poder económico)	

Número de código: \_\_\_\_\_

**QEVE**  
**(ADAPTADO DE DIAZ-AGUADO, 2004, POR M.J.D.MARTINS)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Número de código: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE AUTO-CONCEITO**  
**(ADAPTADO DE PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE 2,**  
**POR F. H. VEIGA, 2006)**

**INSTRUÇÕES:** Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. **Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio.** Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". **Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir.**

**Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.**

**Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.**

Resultado total: Resultado bruto \_\_\_\_\_ Percentil \_\_\_\_\_ Statines \_\_\_\_\_  
Clusters: I \_\_\_\_\_ II \_\_\_\_\_ III \_\_\_\_\_ IV \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_ VI \_\_\_\_\_

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	Sim	Não
2	Sou uma pessoa feliz.	Sim	Não
3	Tenho dificuldades em fazer amizades	Sim	Não
4	Estou triste muitas vezes.	Sim	Não
5	Sou uma pessoa esperta.	Sim	Não
6	Sou uma pessoa tímida.	Sim	Não
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	Sim	Não
8	A minha aparência física desagrada-me.	Sim	Não
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	Sim	Não
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	Sim	Não
11	Sou impopular.	Sim	Não
12	Porto-me bem na escola.	Sim	Não
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	Sim	Não
14	Crio problemas à minha família.	Sim	Não
15	Sou forte.	Sim	Não
16	Sou um membro importante da minha família.	Sim	Não
17	Desisto facilmente.	Sim	Não
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	Sim	Não
19	Faço muitas coisas más.	Sim	Não

20	Porto-me mal em casa.	Sim	Não
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	Sim	Não
22	Sou um membro importante da minha turma.	Sim	Não
23	Sou nervoso(a).	Sim	Não
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	Sim	Não
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	Sim	Não
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	Sim	Não
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	Sim	Não
28	Tenho sorte.	Sim	Não
29	Preocupo-me muito.	Sim	Não
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	Sim	Não
31	Gosto de ser como sou.	Sim	Não
32	Sinto-me posto de parte.	Sim	Não
33	Tenho o cabelo bonito.	Sim	Não
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	Sim	Não
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	Sim	Não
36	Odeio a escola.	Sim	Não
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	Sim	Não
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	Sim	Não
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	Sim	Não
40	Sou infeliz.	Sim	Não
41	Tenho muitos amigos.	Sim	Não
42	Sou alegre.	Sim	Não
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	Sim	Não
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspeto)	Sim	Não
45	Meto-me em muitas brigas.	Sim	Não
46	Sou popular entre os rapazes.	Sim	Não
47	As pessoas pegam comigo.	Sim	Não
48	A minha família está desapontada comigo.	Sim	Não
49	Tenho uma cara agradável.	Sim	Não
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	Sim	Não
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	Sim	Não
52	Esqueço o que aprendo.	Sim	Não
53	Dou-me bem com os outros.	Sim	Não
54	Sou popular entre as raparigas.	Sim	Não
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	Sim	Não
56	Tenho medo muitas vezes.	Sim	Não
57	Sou diferente das outras pessoas.	Sim	Não
58	Penso em coisas más.	Sim	Não
59	Choro facilmente.	Sim	Não
60	Sou uma boa pessoa.	Sim	Não

**Anexo 4** – Estudo psicométrico de Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale  
(PHCSCS-2)

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
esc_auto_con_2	-,897					
esc_auto_con_42	-,897					
esc_auto_con_19	,811					-,312
esc_auto_con_8	,737					
esc_auto_con_40	,728					
esc_auto_con_35	,672	,318				
esc_auto_con_31	-,640	-,306		-,326		
esc_auto_con_58	,529					
esc_auto_con_49	-,475	-,394				
esc_auto_con_44	-,447					
esc_auto_con_20	,397				-,344	-,365
esc_auto_con_38	,317					
esc_auto_con_7		,756				
esc_auto_con_23	,409	,702				
esc_auto_con_10		,653				
esc_auto_con_37		,610				
esc_auto_con_59		,607				
esc_auto_con_56		,606				
esc_auto_con_4	,562	,582				
esc_auto_con_25		,581	,308			
esc_auto_con_29		,512	-,437			
esc_auto_con_6		,481				
esc_auto_con_18			-,795			
esc_auto_con_45			,653			
esc_auto_con_55			-,641			
esc_auto_con_12			-,638		,347	
esc_auto_con_17		,365	,599			
esc_auto_con_16			-,554			,404
esc_auto_con_48	,476		,521			
esc_auto_con_52		,504	,516			
esc_auto_con_36			,515			
esc_auto_con_5			-,490	-,410		
esc_auto_con_26				-,696		
esc_auto_con_39				-,661		
esc_auto_con_1				,610	-,316	
esc_auto_con_13			,396	,578		
esc_auto_con_27			,457	,536	-,425	
esc_auto_con_32	,339			,529		
esc_auto_con_43	,424			,466		
esc_auto_con_24				-,448		
esc_auto_con_47				,446		
esc_auto_con_57				,404		
esc_auto_con_3				,389		

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
esc_auto_con_60					,705	
esc_auto_con_41					,664	,330
esc_auto_con_53					,617	
esc_auto_con_14	,333		,359		-,599	
esc_auto_con_34					-,547	
esc_auto_con_21		,390	,335		,443	
esc_auto_con_33					,442	,375
esc_auto_con_28	-,342		-,396	-,399	-,433	
esc_auto_con_11					-,394	
esc_auto_con_46						,784
esc_auto_con_54						,779
esc_auto_con_9		-,330				,653
esc_auto_con_50			-,301			,562
esc_auto_con_22						,541
esc_auto_con_51						-,512
esc_auto_con_15						,341
esc_auto_con_30						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,877	33

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
esc_auto_con_1	22,80	37,429	,414	,874
esc_auto_con_4	22,84	35,525	,771	,866
esc_auto_con_6	23,14	37,184	,342	,875
esc_auto_con_7	23,02	36,591	,453	,873
esc_auto_con_8	22,84	37,280	,409	,874
esc_auto_con_10	23,16	37,035	,368	,875
esc_auto_con_11	22,86	37,633	,326	,875
esc_auto_con_13	22,76	37,370	,479	,872
esc_auto_con_14	22,68	38,140	,455	,874
esc_auto_con_17	22,76	37,247	,509	,872
esc_auto_con_19	22,72	37,757	,456	,873
esc_auto_con_21	22,94	37,241	,362	,875
esc_auto_con_23	23,04	35,549	,631	,868
esc_auto_con_25	23,08	35,177	,689	,866
esc_auto_con_27	22,72	37,879	,422	,874
esc_auto_con_29	23,32	37,936	,245	,877
esc_auto_con_32	22,84	37,158	,434	,873
esc_auto_con_35	22,84	36,464	,575	,870
esc_auto_con_36	22,92	38,361	,169	,879
esc_auto_con_37	22,88	37,047	,427	,873
esc_auto_con_38	22,82	38,722	,131	,879
esc_auto_con_40	22,76	38,104	,305	,876
esc_auto_con_43	22,80	36,735	,566	,871
esc_auto_con_45	22,70	38,296	,347	,875
esc_auto_con_47	22,90	36,949	,434	,873
esc_auto_con_48	22,76	37,166	,528	,872
esc_auto_con_51	22,78	38,257	,252	,877
esc_auto_con_52	22,90	36,214	,573	,870
esc_auto_con_55	23,28	39,226	,015	,883
esc_auto_con_56	22,88	38,067	,235	,877
esc_auto_con_57	23,24	39,084	,036	,883
esc_auto_con_58	22,88	36,516	,529	,871
esc_auto_con_59	22,98	36,510	,478	,872