

**Universidades Lusíada**

Nunes, Marta Catarina da Costa, 1996-

**As práticas parentais percecionadas pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de violência ocorridos em contexto escolar**

<http://hdl.handle.net/11067/5853>

**Metadados**

**Data de Publicação**

2020

**Resumo**

O presente estudo, pretende estudar a perceção das práticas parentais percecionadas por parte das crianças e adolescentes e a relação com os comportamentos de violência escolar. Foram utilizados os dados do estudo Health Behavior in School Age Children (HBSC) de 2018. A amostra aleatória é composta por 5286 alunos participantes no estudo, 50,9% do género feminino, com uma média de idades total de 13 anos, que frequentavam o 6.º e 8.º anos de escolaridade. Foram analisadas variáveis relacionadas ...

The present study aims to study the parental practices perceived by children and their relationship with school violence behaviors. Data from the 2018 Health Behavior in School Age Children (HBSC) study were used. For the objective to be achieved, a random sample composed of 5,286 students participating in the study, 50.9% female, with an average age of 13 years, who attended the 6th and 8th years, was used. Variables related to school violence (bullying, cyberbullying, etc.) and parental practi...

**Palavras Chave**

Violência na escola, Pais e Filhos, Parentalidade

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-05-17T10:09:36Z com informação proveniente do Repositório



**UNIVERSIDADE LUSÍADA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Mestrado em Psicologia Clínica**

**As práticas parentais percebidas pelas crianças e a sua relação  
com os comportamentos de violência ocorridos  
em contexto escolar**

**Realizado por:**  
Marta Catarina da Costa Nunes

**Orientado por:**  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

**Constituição do Júri:**

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Túlia Rute Maia Cabrita  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos  
Arguente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Mayra Armani Delalibera

Dissertação aprovada em: 19 de março de 2021

Lisboa

2020



**U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

**As práticas parentais percebidas pelas crianças  
e a sua relação com os comportamentos de  
violência ocorridos em contexto escolar**

**Marta Catarina da Costa Nunes**

Lisboa

novembro 2020



Marta Catarina da Costa Nunes

As práticas parentais percebidas pelas crianças  
e a sua relação com os comportamentos de  
violência ocorridos em contexto escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e  
Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a  
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Tânia Gaspar Sintra dos  
Santos

Lisboa

novembro 2020

## Ficha Técnica

**Autora** Marta Catarina da Costa Nunes  
**Orientadora** Prof.<sup>a</sup> Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos  
**Título** As práticas parentais percecionadas pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de violência ocorridos em contexto escolar  
**Local** Lisboa  
**Ano** 2020

### MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

NUNES, Marta Catarina da Costa, 1996 -

As práticas parentais percecionadas pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de violência ocorridos em contexto escolar / Marta Catarina da Costa Nunes ; orientado por Tânia Gaspar Sintra dos Santos. - Lisboa : [s.n.], 2020. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - GASPAR, Tânia, 1977-

#### LCSH

1. Violência na escola
2. Pais e filhos
3. Parentalidade
4. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. School violence
2. Parent and child
3. Parenthood

4. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

#### LCC

1. HQ755.85.N86 2020

## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Tânia Gaspar, pela orientação, confiança e pelo apoio prestado na conclusão desta etapa e em todo o percurso académico.

À Professora Doutora Túlia Cabrita, por toda a dedicação, paciência, disponibilidade ao longo de todos estes anos.

À Professora Doutora Teresa Leite, pela intensa partilha do seu conhecimento em áreas da psicologia do meu interesse.

À Professora Doutora Manuela Faia Correia por toda a exigência e sabedoria partilhada.

Ao Professor Doutor António Rebelo por todo o apoio, carinho e dedicação.

Ao Professor Doutor Góis Horácio por toda a exigência e rigor que sempre nos habituou.

Ao Professor Doutor Manuel e ao Professor Doutor Barracho por toda a irreverência e sábios conselhos.

A todos os professores que me acompanharam ao longo de todo o percurso académico, sendo fundamentais na construção da minha identidade enquanto estudante de psicologia e futura profissional.

Um agradecimento a todos os colegas do curso que se cruzaram no meu caminho que contribuíram e muito para a concretização deste sonho, Nuno Madeira, Pedro Alves, Beatriz Clérigo, João Pereira e principalmente à minha companheira de todas as horas Maria Beatriz Marques, que sem a sua ajuda, apoio e dedicação não teria sido possível.

À minha irmã de coração, por ter sempre acreditado no meu potencial quando eu mesma duvidei, por nunca faltarem palavras de incentivo e consolo nas horas mais

difíceis, por segurar a minha mão na vida académica e pessoal e principalmente por todo amor e amizade!

Ao Sérgio pelo excelente companheiro que é na maior aventura de todas, que é a vida e que está lá sempre para tudo!

À minha amiga e companheira de casa, Filipa Rodrigues.

À minha família, por acreditarem em mim!

A mim por toda a resiliência, trabalho e dedicação ao longo destes 5 anos.

A todos que fizeram parte deste caminho e tiveram algo a acrescentar, “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

## Resumo

O presente estudo, pretende estudar a percepção das práticas parentais percebidas por parte das crianças e adolescentes e a relação com os comportamentos de violência escolar. Foram utilizados os dados do estudo *Health Behavior in School Age Children (HBSC)* de 2018. A amostra aleatória é composta por 5286 alunos participantes no estudo, 50,9% do gênero feminino, com uma média de idades total de 13 anos, que frequentavam o 6º e 8º anos de escolaridade. Foram analisadas variáveis relacionadas com a violência escolar (*bullying, cyberbullying* etc.) e as práticas parentais (positivas e negativas). Após a análise dos resultados recolhidos é possível verificar uma evidência estatística significativa entre o estilo parental utilizado e o nível de afeto dado às crianças, assim como, a punição física ou ausência da mesma, características dos vários estilos parentais. Existem dados que apontam para relações entre as práticas parentais percebidas e a violência escolar, oferecendo sugestões de intervenções futuras, possíveis investigações e salientando a necessidade de desenvolver estratégias de prevenção de comportamentos de violência.

**Palavras-chave:** Práticas parentais; Violência escolar; Crianças; *Bullying*



## **Abstract**

The present study aims to study the parental practices perceived by children and their relationship with school violence behaviors. Data from the 2018 Health Behavior in School Age Children (HBSC) study were used. For the objective to be achieved, a random sample composed of 5,286 students participating in the study, 50.9% female, with an average age of 13 years, who attended the 6th and 8th years, was used. Variables related to school violence (bullying, cyberbullying, etc.) and parental practices (positive and negative) were analyzed. The quantitative and qualitative analysis of the data obtained revealed a statistically significant relationship between the parental style used and the level of affection given to the children, as well as the physical punishment or absence thereof, characteristics of the various parenting styles. There are data that point to relationships between the parental practices perceived and school violence, offering suggestions for future implementation, possible investigations and ways of preventing behaviors of violence.

**Key-words:** Parental practices; School violence; Children; Bullying



## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Características sociodemográficas .....	33
Tabela 2 – Situação profissional dos pais .....	34
Tabela 3 – Situação profissional das mães .....	34
Tabela 4 – Comunicar com os pais .....	35
Tabela 5 – Quantas vezes tomaste parte em provocações .....	35
Tabela 6 – Quantas vezes foste provocado .....	36
Tabela 7 – Envolvido em lutas .....	36
Tabela 8 – Com que frequência fizeste cyberbullying .....	37
Tabela 9 – Com que frequência foste vítima de cyberbullying .....	37
Tabela 10 – Relação com a família e amigos .....	38
Tabela 11 – Tipos de comportamento de bullying .....	38
Tabela 12 – Estatísticas descritivas .....	39
Tabela 13 – Comparação: Género .....	40
Tabela 14 – Comparação por ano letivo .....	41
Tabela 15 – Comparação situação profissional do pai .....	42
Tabela 16 – Comparação situação profissional da mãe .....	43
Tabela 17 – Correlações .....	44
Tabela 18 – Regressão linear: Variável dependente relação com a tua família.....	45



## **Lista de abreviaturas, siglas, acrónimos e símbolos**

% - Percentagem

( $\alpha$ ) – Alfa de Cronbach

CLISSIS -

DP – Desvio padrão

M – Média

ME - Ministério da educação

N – População total

n – Amostra da população

OMS – Organização Mundial de saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF - United Nations Children's Fund

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

WHO – World Health Organization



## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	III
Abstract.....	V
Lista de tabelas .....	VII
Lista de abreviaturas, siglas, acrónimos e símbolos .....	IX
Índice .....	XI
Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	3
Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner .....	3
Família .....	5
Parentalidade.....	9
Práticas parentais .....	13
Comunicação e relação com os pais .....	16
Estilos parentais .....	18
Violência escolar .....	21
Objetivos.....	25
Metodologia.....	27
Participantes.....	27
Instrumentos .....	28
Procedimentos.....	30
Resultados.....	33
Discussão de Resultados.....	47
Conclusão .....	55
Referências .....	61



## Introdução

O presente estudo centrou-se na relevância das práticas parentais, mais especificamente na comunicação e na relação com a família, através da percepção das crianças/filhos e qual a influência exercida das mesmas nos comportamentos de violência escolar (*bullying e cyberbullying*).

As várias formas dos pais se relacionarem com os filhos têm sido vistas como um fator de extrema importância, uma vez que se tem verificado uma influência por parte das mesmas no desenvolvimento e comportamento das crianças (Alarcão, 2002). Apesar de existirem novas composições familiares ao nível da estrutura da mesma, mantiveram-se as principais funções como o apoio, supressão das necessidades e os papéis familiares (Dias, 2011).

Este estudo teve como base teórica o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1977), por forma a compreender a percepção dos filhos relativamente às práticas parentais exercidas pelos pais. Sendo que se entende por práticas parentais, estratégias utilizadas pelos pais para atingir um objetivo definido e os estilos parentais o conjunto dessas mesmas práticas que retratam o modo de relacionamento com os filhos (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1966) teve um papel determinante no estudo do impacto das práticas e estilos parentais no desenvolvimento das várias dimensões da vida das crianças. Desta forma o objetivo do presente estudo prende-se com o aprofundar do conhecimento acerca das influências que as práticas parentais percebidas pelos filhos determinam os comportamentos dos mesmos, neste caso em específico, se as boas práticas dos pais resultam em comportamentos ajustados no ambiente escolar das crianças e adolescentes.

Este estudo é constituído pelo enquadramento teórico com informação detalhada sobre o tema definido, seguidamente um capítulo dedicado exclusivamente à metodologia do mesmo, tendo em consideração a questão principal da investigação, objetivos, instrumentos. Após a conclusão desse capítulo serão apresentados os resultados da investigação e a discussão dos mesmos, seguidos da apresentação das conclusões e limitações do estudo e possíveis sugestões de aplicabilidade futura.

## **Enquadramento teórico**

### **Modelo ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner**

Este modelo teve a sua origem com a redação do livro “A ecologia do desenvolvimento humano” pelo autor Urie Bronfenbrenner, datado no ano 1976, introduzindo uma nova visão do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1977; Tudge, 2007). Inovou com a apresentação de várias premissas relacionadas com o desenvolvimento de pesquisas científicas nos ambientes naturais dos indivíduos, em vez das pesquisas serem executadas em contexto de laboratório (um contexto controlado), como até então. Para o autor, essas investigações científicas realizadas em laboratório, tinham o seu foco no desenvolvimento do indivíduo num ambiente estático e restrito, ignorando os vários contextos do quotidiano dos indivíduos, que poderiam exercer influência no desenvolvimento dos mesmos (Bronfenbrenner, 1977;1996). O autor defende que o indivíduo e o grupo se inter-relacionam, exercendo influência mútua e, conseqüentemente não é possível o estudo isolado de nenhuma das unidades (Bronfenbrenner, 1996).

Modelo esse que teve na sua origem a insatisfação que o autor tinha com as teorias vigentes na época. Para si a psicologia não podia ser uma ciência social com carácter científico se não fosse descontextualizada e neutra (Bronfenbrenner, 1979). Esta insatisfação foi sendo estruturada através das teorias que estudavam o desenvolvimento humano de uma forma fragmentada, pois só se focavam no objeto de estudo pretendido, sem estender a pesquisa ao meio envolvente, estudando por exemplo: só a família, só a criança, só a sociedade, etc. O que conduzia a estudos limitados e artificiais (Bronfenbrenner, 1996, p. 16).

Bronfenbrenner (1996) concentra-se na forma como o indivíduo lida com o que

retira do seu meio envolvente, do contexto onde está inserido e de como essa exposição vai influenciar o material psicológico do indivíduo em desenvolvimento, revelando-se crucial para o seu entendimento. Nessa perspetiva o desenvolvimento infantil dá-se consoante a criança vai adquirindo experiências do meio social e físico, da forma como processa a informação recolhida, de como a interioriza e interpreta, para mais tarde trabalhar sobre a mesma.

O modelo ecológico do desenvolvimento humano não é estático nem revela o seu foco para aquilo que é unificado, mas direciona a sua teoria para aquilo que é constante, deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996 p.18). O autor definiu essas estruturas de: microssistema; mesossistema; exossistema; macrossistema e o cronossistema. Estas estruturas têm uma importante função, uma vez que se influenciam mutuamente e afetam o desenvolvimento do indivíduo.

O microssistema está relacionado com o dia-a-dia, é o sistema mais próximo do indivíduo, sendo que é constituído por relações da pessoa com o seu meio envolvente mais próximo, podendo estas relações ser as relações familiares (por exemplo: mãe, pai, irmãos, avós) ou em contexto escolar (por exemplo: relação entre pares), constituindo o círculo mais íntimo do indivíduo, círculo esse em que o indivíduo desempenha um papel ativo, influencia e é influenciado (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994). O mesossistema é constituído pelas relações existentes nos vários contextos onde o indivíduo se insere, nomeadamente as inter-relações que podem ser entre dois ou mais contextos (por exemplo: relação casa/escola), a situação do indivíduo não é passiva, assume um papel de personagem ativa.

O mesossistema está em constante desenvolvimento/aumento, desde que o indivíduo deseje fazer parte de novos contextos. Em alguns casos, fazem parte deste sistema as relações que o indivíduo mantém no trabalho ou na escola, na igreja, com os vizinhos, por exemplo.

O exossistema é a interação entre dois ou mais contextos, sendo que em pelo menos um contexto o indivíduo em desenvolvimento não detém um papel ativo, embora as situações que aí ocorram exercem influência no ambiente em que o próprio habita (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994). Por exemplo, a empresa onde o pai de uma criança trabalha, pode ser considerada um exossistema, quando o pai transfere para a criança o stress que adquiriu no seu dia de trabalho.

O macrosistema é o que unifica todos os sistemas, anteriormente descritos, formando assim uma rede de conexões. É nele que estão inseridos todos os sistemas: económico, social, político, religioso e cultural (Bronfenbrenner, 1994, p.40).

Por último, o cronossistema corresponde ao elemento do tempo e à passagem do mesmo, e da forma como este pode influenciar o ambiente no qual o indivíduo está inserido, por exemplo mudanças de uma escola para outra com o decorrer dos anos (Bronfenbrenner, 1994).

Bronfenbrenner foi sempre apostando no desenvolvimento das suas teorias ao longo do tempo, introduzindo novos elementos e componentes de forma a aperfeiçoar o seu trabalho.

## **Família**

A família é um sistema onde se criam relações, sentimento e emoções, independentemente dos vínculos biológicos (Alarcão, 2006). É caracterizada por estar

sempre em desenvolvimento e em constante transformação, é um sistema ativo e com autorregulação sendo aberto à interação com outros subsistemas, mantendo uma hierarquia sistémica (Alarcão, 2006; Relvas, 1996).

O conceito de família é definido por “um conjunto de pessoas unidas por laços sanguíneos e/ou afetivos, em interação contínua.” (Alarcão, 2002, p.99). A família não pode ser definida somente por laços de consanguinidade entre os membros, mas também por uma dinâmica complexa de relações, envolvendo entre si aspetos afetivos, cognitivos, culturais e sociais (Petzold, 1996). O conceito de família tem sofrido várias alterações, muito devido a novos conceitos de formação do sistema familiar, alterações essas provenientes do processo de desenvolvimento das sociedades atuais, contudo a essência e a base do conceito mantêm-se até à atualidade (Dias, 2011), sendo a família um grupo social complexo em que há uma unidade repleta de relações interpessoais em convivência permanente onde cada membro tem a sua função no seio do sistema familiar e conseqüentemente vai exercendo influência direta na dinâmica familiar existente (Dias, 2000).

Apesar da reestruturação do sistema familiar ser recente, já nos primórdios da sociedade havia interesse em aprofundar o conhecimento sobre o sistema familiar, despertando desse modo vários estudos sobre os tipos de relações existentes (Dias, 2000). As reestruturações feitas com o decorrer do tempo deram origem a vários tipos e composições familiares: famílias recompostas, uniões de facto, famílias nucleares, famílias homossexuais e famílias monoparentais (Gaspar, 2016). A par desta diversidade existem diversas definições que se podem atribuir e conceber como sistema familiar (Relvas, 2000).

É importante ver a família como parte de um sistema histórico, material, social e como únicos, para compreender a multiplicidade de diferenças entre cada sistema familiar (Dessen, 2010).

A estrutura organizacional da família é definida por vários subsistemas, nomeadamente: o individual; o fraternal; o filial; o parental e o conjugal (Alarcão, 2006; Relvas, 1996). A partir destes subsistemas são definidos os vários papéis e funções, com o objetivo de dar resposta às necessidades que vão surgindo, ao desenvolvimento de todos os elementos e às expectativas sociais do sistema familiar (Relvas, 1996). A família é um sistema composto por indivíduos com as suas idiossincrasias. As características únicas dos pais vão afetar o desenvolvimento/crescimento dos filhos e as próprias características dos filhos afetaram as práticas parentais, estando a dinâmica familiar em constante adaptação (Bornstein & Sawyer, 2006).

A família a primeira organização social a que a criança é exposta, cujo objetivo é prestar os melhores cuidados para o seu bem-estar, proteção da mesma e dos respetivos membros dessa coletividade. É ainda responsável pela transmissão de crenças, significados, ideais, valores, costumes vigentes da sociedade em questão (Kreppner, 2000). Desenvolvendo, desta forma, um papel de extrema relevância no desenvolvimento das crianças, em que no seio da família, aprendem e desenvolvem as suas relações interpessoais e o modo de como interpretar o ambiente envolvente. A família desempenha um papel relevante no desenvolvimento pessoal e social da criança durante o ciclo vital da mesma (Rutter, 1987).

Relativamente aos padrões familiares de relacionamento, de interação e de comunicação, os mesmos podem variar durante o desenvolvimento da criança. Vão surgindo adaptações associadas à mudança das necessidades que vão ocorrendo no seio

familiar, bem como nas competências sociais da família ao longo do tempo, a família passa por períodos críticos “estágios de desenvolvimento familiar” nos quais todos os membros da família têm de se adaptar a várias situações e funções (Duvall, 1977).

A qualidade da relação “pai e mãe” (relação conjugal) é determinante para o bom funcionamento e bem-estar da família, uma vez que os conflitos exercem uma carga negativa a todos os elementos da mesma, influenciando desta forma o desenvolvimento das crianças. Tão ou mais importante que a relação conjugal é a relação parental, constituindo-se o elemento crucial no ajustamento e desenvolvimento psicológico da criança (Cruz, 2005).

Na infância são os pais e a família os mediadores que exercem a principal influência no processo de estruturação e educação da criança, apesar do desenvolvimento ser contínuo, é na infância que se destaca uma maior absorção de comportamentos e informação dos modelos observados, por isso a parentalidade constitui-se como a centralização do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994). É no seio do sistema familiar que a criança dá início ao desenvolvimento de várias áreas determinantes para o seu desenvolvimento, com o passar do tempo leva consigo esses ensinamentos para outras instituições, onde irá resultar um desenvolvimento mais amplo com a junção dos ensinamentos prévios com os novos ensinamentos de outros sistemas, sendo por isso os pais a fonte de maior influência, direta ou indiretamente na evolução da criança e conseqüentemente do seu comportamento em todos os contextos onde a criança se insere (Dessen & Polónia, 2007).

Torna-se por isso fundamental entender a importância dos comportamentos, das atitudes e das relações existentes na prática da parentalidade (Cardoso & Veríssimo, 2013).

## **Parentalidade**

Mesmo antes da criança nascer já existe uma história, a sua pré-história, que tem origem na história individual de cada um dos seus pais, onde se inicia a vontade de ter um filho e onde começam a emergir as lembranças da sua infância e dos cuidados parentais que tiveram. Stern (1997) defende que as representações que os pais têm sobre a criança, iniciam-se muito antes do nascimento efetivo, começado mesmo na infância de cada um, podendo ser desenvolvidas nas brincadeiras de infância e/ou nos desejos/fantasias decorrentes da adolescência. Não podendo, deste modo restringir unicamente a parentalidade ao momento da concepção ou do nascimento efetivo da criança, uma vez que as identificações ocorridas numa altura precoce da infância e/ou adolescência vão ter um papel determinante na forma como cada um poderá exercer a parentalidade.

Apesar das múltiplas definições de parentalidade presente na literatura, existe um ponto onde todas as definições dão relevância, trata-se do processo maturativo de duas pessoas, cujo objetivo é satisfazer as necessidades dos filhos, por meio da parentalidade (Simões, Farate & Pocinho, 2011).

Houzel (2004) atribuí a origem do termo parentalidade a Paul Claude Recamier em 1961. Só mais tarde em 1985, o termo começou a ser utilizado, com o impulso de Renée Clement, quando o autor introduz a ideia de que para um indivíduo ser mãe e/ou pai não basta se progenitor(a), mas é necessário que esse mesmo indivíduo tenha capacidades mentais complexas específicas (processos mentais conscientes e inconscientes) e que desempenhe as funções necessárias para um bom desenvolvimento da criança, sendo considerada esta fase da parentalidade uma fase determinante do ponto de vista do desenvolvimento psicoafectivo tanto para a mãe como para o pai. A

partir desse marco o termo parentalidade tem vindo a ser utilizado para caracterizar o processo pelo qual os pais passam ao se tornarem pais e ao exercerem as suas funções.

O termo parentalidade é recente na psicologia, mas é de uma importância preponderante no que toca à influência que exerce na educação e bem-estar dos filhos. Pode definir-se a parentalidade, sob o olhar da psicologia, como o colmatar das influências e funções desempenhadas pelos cuidadores ou progenitores, em que o principal objetivo deve centrar-se na promoção de um desenvolvimento saudável e adaptativo da criança (Cruz, 2013).

De acordo com o que está estipulado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990), é da inteira responsabilidade dos pais (ou dos cuidadores) assegurar que todas as necessidades da criança são asseguradas, assim como assegurar todas as condições necessárias para o desenvolvimento da mesma, tendo em conta as competências pessoais e monetárias dos progenitores.

A parentalidade é definida como um “modelo de funcionamento que pressupõe o desempenho das funções executivas, como proteção, educação, integração na cultura familiar (...). Resulta sempre da reelaboração dos modelos de parentalidade construídos nas(s) família(s) de origem” (Alarcão, 2006, p.353). Associadas, estão três grandes funções: exercer autoridade; promover a socialização e individualização e a afetividade associada à vinculação e aos cuidados (Taborda Simões, Martins & Formosinho, 2006). Relativamente ao exercício da autoridade caracteriza-se pela função executiva, tendo como mediadores os estilos e as práticas parentais (Baumrind, 2005). Relativamente ao incentivo da autonomia tem como objetivo o desenvolvimento individual e social da criança (Relvas & Alarcão, 2002). Nos cuidados afetivos o objetivo principal é uma vinculação adequada e uma afetividade positiva (Cummings & Cummings, 2002;

Herbert, 2004).

A parentalidade pode ainda ser definida como “um conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou cuidadores) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (Cruz, 2013, p. 13).

Com o termo parentalidade a ganhar destaque, Hoghughi (2004) decide investir nos estudos do termo e daí teve origem o modelo dimensional da parentalidade, em que subdivide o termo em três áreas distintas que se complementam: a área das atividades parentais, a área funcional e por último a área dos pré-requisitos operacionais. A primeira área é foca na homeostase da criança, em que a mesma tem todo o tipo de cuidados desde físicos, biológicos a emocionais tendo como princípio o bem-estar geral da criança e diminuir ao máximo qualquer tipo de desconforto ou problema, para que a criança fique o melhor possível protegida do sofrimento para que apenas e só, se concentre no seu desenvolvimento positivo e saudável, mas a par disso e para que isso seja possível, com a implementação de regras e disciplina por parte dos pais. A segunda área, rege-se pela atenção e vigilância do progenitor em relação a todas as necessidades que possam existir na criança para que sejam imediatamente suprimidas, nomeadamente saúde física, psicológica e interações sociais. Para Hoghughi (2004) os pais são o maior agente socializador da criança, exercendo uma enorme influência no carácter das relações sociais das crianças. Uma vez que devem adotar o papel de guia no desenvolvimento de ferramentas da criança de modo a orientá-las para a aquisição de capacidades como a comunicação, versatilidade e adaptação às normas a nível social e cultural. Por último, a área dos pré-requisitos operacionais que enquadra e classifica o desempenho das funções parentais: a compreensão; noção das necessidades da criança;

os recursos disponíveis (suporte social por exemplo); a motivação e as oportunidades (vendo uma oportunidade como por exemplo tempo de qualidade a brincar com o filho).

Os estudos orientados para a parentalidade estão diretamente relacionados com os comportamentos dos pais, em que Baumrind (1967) nomeia de práticas educativas, focando-se nas práticas que se caracterizam por valores, atitudes e comportamentos (Cruz, 2013).

Essas práticas educativas e os estilos parentais exercem uma influência extrema no desenvolvimento das crianças (Baumrind, 1967, 1971; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

Em suma a parentalidade consiste no desempenhar de funções que vão ao encontro do bem-estar da criança em comunhão com o desenvolvimento saudável da mesma, de modo a potenciar a qualidade de vida. É de salvaguardar que os pais/cuidadores têm um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades físicas, sociais e psicológicas das crianças, ao longo de toda a infância e crescimento, tonra-se fundamental que consigam ajudar ao máximo o desenvolver de todas as capacidades inerentes a um desenvolvimento adaptativo e completo (Barroso & Machado, 2010), uma vez que são os responsáveis pela preparação da criança para o ambiente que a envolve e ainda pelas ferramentas que a mesma desenvolve para ser um agente ativo ao longo de toda a vida de forma ajustada (Bornstein, 2002).

A parentalidade constitui-se por si só um grande desafio, acarreta disponibilidade e prontidão quase total para os filhos, o que por si só é cada vez mais difícil dar resposta devido ao ritmo frenético da sociedade atual e de todas as outras obrigações em simultâneo (por exemplo obrigações laborais). Todos esses desafios

impostos e subjacentes à parentalidade, por vezes prejudicam e exercem uma influência negativa direta nas práticas parentais (Bornstein, 2002; Coleman & Karraker, 1997).

### **Práticas parentais**

Entende-se por práticas parentais as competências e estratégias utilizadas, em diferentes contextos, pelos pais na orientação e na educação dos filhos, de modo a que ao longo do seu desenvolvimento vital mantenham comportamentos socialmente aceitáveis (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). A qualidade do tipo de cuidados parentais realizada à criança é a variável mais determinante para o desenvolvimento da mesma (Sroufe, 2002).

Lopes e Dixe (2012) defendem que práticas parentais estão intimamente correlacionadas com um envolvimento parental adequado e uma rede de suporte familiar consistente para que a parentalidade possa ser exercida de uma forma adaptativa e positiva. Contudo é fundamental que as relações com as crianças sejam positivas, onde haja uma relação segura pautada por envolvimento emocional de ambas as partes, em que existe preocupação por parte dos cuidadores e onde a criança e o seu desenvolvimento sejam vistos como prioridade em paralelo com o estabelecimento de regras e limites ajustados. Para que a parentalidade seja exercida de uma forma saudável é necessário que seja dada importância às qualidades tanto do cuidador como da própria criança, por forma a aproveitar as mesmas potenciando a individualidade de cada um em prol da relação.

As práticas parentais positivas são manifestadas através do respeito, amor, dedicação, ajuda, no desenvolvimento e crescimento da criança, para que a criança

possa desenvolver os seus alicerces, nomeadamente a autoconfiança e autoestima, tão importantes para o crescimento saudável (American Academy of Pediatrics, 2005).

A parentalidade não é exercida de forma isolada e homogénea por todos os pais/cuidadores, existem variáveis idiossincráticas, variáveis biológicas e sociais, de carácter intrínseco e/ou extrínseco aos indivíduos que exercem influência na parentalidade (Bornstein, 2002; Cruz, 2013) a par das variações de cada sistema familiar. Desta forma é possível perceber a relação existente entre as práticas parentais e o desempenho da parentalidade (Baumrind, 1971).

Através de investigações científicas realizadas por Bronfenbrenner (1979) e Belsky (1984), é possível a divisão da parentalidade em 3 domínios: pré-requisitos (o que os pais precisam de ter/desenvolver para o exercício da parentalidade); atividades parentais (elementos que permitam o exercício da parentalidade adequadamente) e áreas funcionais (características relevantes do desenvolvimento da criança). Através deste modelo e dos seus indicadores é possível a caracterização das valências parentais (Hoghugh, 2004). As atividades parentais acima referidas são compostas por dimensões de: controlo, cuidado, desenvolvimento e têm como principal finalidade a supressão das necessidades da criança (Hoghugh, 2004). Relativamente à dimensão do controlo, é de extrema importância para o desenvolvimento saudável da criança, a imposição de regras, barreiras e limites. O cuidado é estabelecido através da proteção da criança e a supressão de todas as suas necessidades. Por fim, a dimensão do desenvolvimento caracteriza-se pela realização da criança, através do desenvolvimento do seu potencial máximo, em todas as dimensões da sua vida.

Para que a parentalidade seja desempenhada com eficácia é necessário a presença de alguns pré-requisitos fundamentais: o conhecimento, com o objetivo de

quanto mais conhecimento os pais adquirirem melhor vão ser desempenhadas as suas funções; a motivação por forma a utilizar o conhecimento na prática, suprimindo as necessidades que a criança vá desenvolvendo ao longo do seu crescimento; as oportunidades relativamente ao tempo disponível, ao espaço físico e a utilização dos recursos disponíveis, que podem ser de carácter material ou pessoal (Hoghugh, 2004). Relativamente aos recursos pessoais e materiais é de ressaltar que para o exercício da parentalidade é necessário a aquisição e desenvolvimento de práticas/competências parentais; a qualidade da parentalidade desenvolvida; as redes de suporte social e os recursos monetários dos pais. Sendo a parentalidade afetada pelas idiossincrasias (características individuais) dos pais, as valências que vão ou não adquirindo ao longo de tempo (competências), pela qualidade do suporte social disponível e pelos recursos económicos que tenham ao dispor, sejam eles escassos ou confortáveis. A par das dimensões pessoais e materiais dos pais vêm as dimensões da criança, nomeadamente o desenvolvimento da criança, nas várias áreas: saúde mental, física, social, educacional e educativa (Hoghugh, 2004).

Como se pode constatar através de vários estudos (Rohner; Khaleque & Cournoyer, 2009), são os comportamentos dos cuidadores que vão exercer influência na estabilidade, no desenvolvimento e no comportamento da criança. Torna-se por isso determinante perceber que comportamentos de negligência e/ou rejeição funcionam como fatores prepotentes de comportamentos desadaptativos, como por exemplo agressividade e hostilidade. Se a criança, pelo contrário, sentir carinho e aceitação por parte dos cuidadores, gera-se em torno da mesma um clima de proteção favorável a um desenvolvimento social e emocional mais adaptativo. Em suma, a família constitui-se

como um fator determinante no desenvolvimento da criança podendo ser um fator de risco ou um fator facilitador, dependendo do ambiente que proporciona.

### **Comunicação e relação com os pais**

O estabelecimento da relação pais e filhos tem por base várias dimensões que se conjugam para a construção e desenvolvimento da relação, sendo a comunicação uma dimensão de grande destaque (Carr, 2006). A comunicação é definida como a transmissão de várias informações, com uma função vital no seio familiar, uma vez que permite aos membros da família reconhecerem as necessidades/exigências que a parentalidade acarreta em cada etapa do desenvolvimento da criança (Carr, 2006; Relvas, 1996).

Com o desenvolvimento normal das crianças e adolescentes, vêm transformações na dinâmica familiar, nomeadamente na comunicação. É necessário que haja um ambiente favorável à comunicação entre pais e filhos, constituindo-se dessa forma, um alicerce à boa relação familiar. Uma boa dinâmica de comunicação familiar desenvolve a autoestima e o bem-estar das crianças, para além disso o tipo de comportamento e estratégias utilizadas no dia-a-dia da criança, são muitas vezes consolidadas em conversas com os pais, havendo uma relação direta entre comunicação eficaz com bem-estar e comportamentos ajustados (Jackson, Bijstra, Oostra & Bosma, 1998).

A comunicação entre pais e filhos é influenciada por alguns fatores: cultura, nível de escolaridade, género, estrutura familiar e nível socioeconómico (Segrin & Flora, 2005).

Ríos-González (1994) após a observação das diferentes formas de comunicação entre pais e filhos e diferentes estratégias utilizadas para esse efeito, classificou três tipos de comunicação: 1) a comunicação aberta; 2) a superficial 3) e a fechada.

Quando há disponibilidade e aceitação para que haja um diálogo fluído, aberto a vários assuntos sem que os membros se sintam julgados ou com receio de expor as suas opiniões, onde existe uma comunicação direta, responsável, afetiva e profunda, melhor será o desenvolvimento das relações no seio familiar (Jakson & cols., 1998; Ríos-González, 1994). Quando existem limites rígidos, impostos na comunicação familiar, começa-se a criar um distanciamento entre pais e filhos, pois as crianças começam por ocultar certas informações aos pais, uma vez que os mesmos se revelam menos disponíveis. Muitas vezes os pais/cuidadores procuram provas de responsabilidade dadas pelos filhos, mas não há uma comunicação assertiva e orientadora nesse sentido (Cervený & Berthoud, 1997). Bons níveis de comunicação entre pais e filhos revelam um ambiente facilitador das relações familiares (Ríos-González, 1994; Jakson & colaboradores 1998).

A comunicação classificada como fechada é caracterizada pelo excesso de rigidez, ordens, ameaças e autoridade por parte dos pais, desta forma não dão o espaço necessários para que os filhos falem abertamente, desta forma as famílias começam por desenvolver a comunicação com base na superficialidade e em temas que façam parte do dia-a-dia da família, tendo a comunicação um carácter supérfluo e ocasional, sendo pouco profunda e afetiva (Ríos-González, 1994).

A comunicação em contexto familiar desempenha várias funções determinantes para o estabelecimento de uma boa relação entre parentes, tem por base várias dimensões que constituem uma comunicação eficaz tais como, afeto e apoio emocional,

como por exemplo uma comunicação de carácter positivo entre os membros; a importância de haver transparência naquilo que se transmite e a importância para a resolução de problemas, (Ségrin & Flora, 2005).

A comunicação familiar ganha um grande destaque quando se fala no desenvolvimento da socialização da criança em meio escolar, uma vez que funcionou primeiramente como modelo de experimentação e desenvolvimento da mesma, sendo que agora há um transporte desse modelo para o seu novo meio social, o grupo de pares (Streeck, 2002). A capacidade de socialização das crianças é mais desenvolvida quando utilizam estratégias de coping (resolução de problemas), sendo que a comunicação previamente desenvolvida em contexto familiar determina a competência e eficácia das mesmas (Gentzler, 2005).

A comunicação positiva entre pais e filhos é uma variável protetora/moderadora de comportamentos de risco das crianças no seio escolar (Riesh, 2006), uma vez que a manutenção da mesma (responsividade comunicacional) desenvolve nas crianças competências sociais (capacidade de pensar no outro, cuidar do outro, sinceridade, capacidade de justiça e igualdade, responsabilidade entre outros valores sociais positivos) (Bumpus & Hill, 2008).

### **Estilos parentais**

Os estudos direcionados à tipologia da parentalidade tiveram início com as investigações de Diane Baumrind (1971), em que a mesma observou várias relações entre pais e filhos, tendo investigado o controlo exercido, a comunicação existente, a exigência de maturidade e o afeto. Com base nos seus estudos a autora propôs a classificação da parentalidade em três tipos: o estilo autoritativo, autoritário e

permissivo, servindo estes conceitos como o ponto de partida para um novo conceito atribuído à tipologia parental, conjugando aspetos do foro comportamental e emocional (Baumrind, 1966). Fazem parte destes estilos parentais um conjunto de interações, afetos, atitudes, valores e normas que se traduzem por meio da educação e comunicação exercidas no desenvolvimento da criança.

Pais que adotam o estilo autoritativo definem normas e limites no comportamento da criança, por meio da comunicação positiva e de um clima afetivo. Para além de pautarem o comportamento da criança, detêm uma exigência direcionada à maturidade da mesma, sempre tendo em conta as respetivas idiossincrasias (desenvolvimento, interesses, capacidades) e ainda promovem a autonomia e o respeito. O controlo feito neste estilo parental, é moderado sem recurso a punições excessivas, prevalecendo o diálogo, a confiança e o reforço positivo (Baumrind, 1966). A relação de proximidade mantida permite que haja a partilha de ideias entre os pais e a criança por forma a que criança aprenda a expor as suas questões e inconformismos, apesar dos pais manterem firmes as suas decisões aquando da discordância com a criança, explicando sempre as decisões tomadas (Baumrind, 1966). Crianças cujo estilo parental seja o autoritativo, são crianças que apresentam melhores competências académicas, mais confiança em si próprios e maior desenvolvimento emocional (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Para além dessas características são crianças que são menos problemáticas, com níveis menores de depressão, menos ansiosas, sendo por outro lado, mais criativas, assertivas e autorreguladas (Baumrind, 1966). Estes pais mantêm valores altos de exigência e concomitantemente de afetividade, desenvolvendo desta forma um ambiente intelectualmente estimulante para as crianças. A par dessas características

mantêm uma postura ativa e de investimento na educação dos filhos (Baumrind, 1967, 1971, 1993).

Por outro lado, o estilo autoritário, manifesta-se um estilo com valores elevados de controlo, restritividade e valores reduzidos de afetividade. Têm uma atitude pautada pelo controlo, uma atitude avaliativa de todo o comportamento da criança, exercendo a parentalidade com base nos padrões pré-estabelecidos, privilegiando a obediência, a punição, autoridade, tradição, trabalho e o cumprimento da ordem estabelecida por forma a controlar e moldar o comportamento da criança nessas crenças por meio de medidas punitivas físicas e/ou verbais, não dando oportunidade à individualidade e independência (Baumrind, 1966, 1967, 1971). Os pais atribuem extrema relevância à obediência absoluta, exigem níveis altos de maturidade concomitantemente com afeto insuficiente e pouco frequente. Todas as características deste estilo e consequente educação devem ser aceites pela criança sem contestar, não dando oportunidade à comunicação e ao diálogo (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). Com o monopólio que este estilo exerce, tanto a nível de pensamento como de atividade, dá origem a crianças com comportamentos problemáticos e personalidades mais hostis e repressoras (Baumrind, 1966).

Por sua vez o estilo permissivo, os pais têm uma atitude exageradamente tolerante e de aceitação quase total dos comportamentos da criança, sem exigência de maturidade ou a imposição de regras e limites. Evitam tomar uma posição autoritária ou de exercerem qualquer tipo de controlo sobre a criança, manifestando-se pais pouco punitivos, dando liberdade e autonomia excessiva à criança sem regularem o seu comportamento e as suas decisões, deixando isso ao critério da mesma (Baumrind, 1967, 1971). Os pais deste estilo demonstram afeto e mantêm uma comunicação

positiva, são vistos como amigos ou como facilitadores dos desejos da criança, em vez de serem a figura significativa modeladora do comportamento e desenvolvimento ajustado dos filhos (Baumrind, 1966).

### **Violência Escolar**

É na infância e na adolescência que surgem os maiores desafios relacionados com a saúde, sendo um período em que as crianças e os jovens têm uma maior suscetibilidade à influência do meio envolvente (Mulye et al., 2009). É neste seguimento que a família tem um papel de extrema importância na promoção da saúde e do bem-estar (Gaspar & Matos, 2008).

A questão da violência escolar tem-se revelado como um fenómeno preocupante quer na comunidade social quer escolar (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Não existe um consenso para uma definição universal de violência, daí cada autor ter a sua própria definição baseada na sua visão. Uma possível definição de violência consiste na “utilização da agressão ou poder/influência física ou psicológica, como ameaça face a outra pessoa, grupo ou comunidade. Tem como objetivo ferir o outro física ou psicologicamente, e inclui a manipulação e sedução, como objetivo de obter algo, coagir ou demonstrar domínio e poder sobre outrem.” (Ministério da educação, 2010). Este comportamento agressivo pode ter na sua origem características emocionais, em que muitas das vezes o objetivo da agressão é o de magoar intencionalmente o outro (ME, 2010).

Para Chauí (2000) a “violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana

de alguém”.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório de 2002, a violência tem sido cada vez mais alarmante dado a ocorrência excessiva e às consequências adversas que provoca. A violência constitui-se um problema de saúde pública que necessita de uma urgente dedicação por parte de todos os países na prevenção primária. Para tal foi formulado um relatório, em que nele incluíram nove recomendações, na qual se destaca a sexta recomendação: “A prevenção primária da violência deve ser integrada nas políticas educativas e sociais, assim como a promoção da igualdade de género” (OMS, 2002, p.33). No presente relatório a violência está definida como “a utilização intencional de poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p.4).

Apesar da violência nas escolas ser bastante recorrente, nos últimos anos tornou-se um fenómeno de investigação com uma projeção de destaque, na sequência da violência praticada por crianças e adolescentes (Almeida & Barrio, 2003). A violência escolar é manifestada das seguintes formas (por exemplo): abuso de uma criança sobre outra; rejeição; intimidação; maus tratos (Sánchez, 2005). Alguns dos comportamentos de violência que se fazem sentir entre as crianças e os jovens são manifestações de *bullying*. Não há tradução, na língua portuguesa, para a palavra *bullying*, mas existem palavras que se aproximam do seu significado como por exemplo abuso; vitimização; intimidação e provocação (Ferreira Pereira, 2001). O presente fenómeno social, apelidado de *bullying*, é um acontecimento que não é recente ou de uma geração recente, apenas ficou conhecido internacionalmente pela investigação do norueguês

Olweus, em meados dos anos 80. A partir deste marco os comportamentos violentos, recorrentes e discriminatórios passaram a ser definidos como comportamentos de *bullying* (Freire & Aires, 2012). Muitas das vezes alguns comportamentos similares podem ser confundidos com *bullying*, é fundamental que haja informação disponível e acessível para que seja feita uma correta distinção dos mesmos (Fernandes & Seixas, 2012). Desta forma foram identificados certos critérios para que essa distinção seja efetuada com rigor, nomeadamente para que um comportamento seja considerado *bullying* é necessário preencher três critérios definidos por Fernandes e Seixas (2012): 1) desigualdade entre o agressor e a vítima, nomeadamente de poder; 2) propósito e/ou intencionalidade de magoar o outro física e/ou emocionalmente; 3) de forma recorrente e persistente no tempo. Passam a enumerar-se exemplos concretos de comportamentos de *bullying*: agressão física; estragar e/ou roubar objetos do outro; extorquir; intimidar/ameaçar; difamar; ignorar; gozar; excluir; discriminar; espalhar boatos; provocar; tecer comentários e/ou gestos sexuais ou obscenos; assediar e/ou abusar sexualmente (Matos, Negreiros, et al., 2009). Olweus (1993) definiu *bullying* como “um aluno está a ser vítima de *bullying* quando está exposto, repetidamente e ao longo de um período de tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas”.

Para que qualquer ato de violência seja definido desta forma é necessário que haja, no mínimo, dois intervenientes, uma vítima e um agressor. O mesmo interveniente pode ser vítima (vítima de *bullying* por parte de outrem), agressor (quem pratica o *bullying*) e de testemunha (observa a prática de *bullying*) em circunstâncias diferentes (Fernandes & Seixas, 2012). Há ainda a distinção na categoria de vítima, em que a mesma pode ser passiva ou agressiva, o que vai depender da forma como reage aos ataques por parte do agressor. As vítimas agressivas conseguem defender-se, apesar de

sofrerem de *bullying*, uma vez que detêm níveis de assertividade e autoconfiança a par do seu agressor, ainda que também estejam presentes elevados níveis de rejeição e/ou incapacidade. As vítimas passivas, apenas manifestam falta de autoestima, de assertividade e de confiança, revelando-se incapazes de se defenderem (Olweus, 1994).

Quando o *bullying* é praticado em contexto escolar, há a utilização, por parte do agressor, da sua aptidão física e psicológica por forma a magoar, dominar, ridicularizar, humilhar e vitimizar a vítima, alguém que vêm como uma pessoa fraca, indefesa, vulnerável e que não consegue defender-se de modo a fazer frente ao abuso de que é alvo (Freire & Aires 2012; Fernandes & Seixas, 2012). Há ainda a condição denominada de testemunha, que presenciam as agressões de forma indireta, como espetadores desempenhando um papel passivo de indiferença, encorajando desta forma o agressor (Camargo, 2009; Fernandes & Seixas, 2012).

A violência no meio escolar pode influenciar negativamente as relações interpessoais das crianças, sendo um comportamento de risco de grande influência para o desenvolvimento saudável das mesmas (ME, 2010).

Daí a importância de se desenvolverem programas que permitam uma intervenção adequada e consistente, em torno de toda a comunidade escolar “desenvolvimento e manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo, inclusivo e de apoio mútuo” (Fernandes & Seixas, 2012, p.83). Só desta forma, atuando em todas as variáveis do contexto escolar será possível a redução dos comportamentos desadaptativos e reconhecer resultados positivos enquadrados nos programas de prevenção (Fernandes & Seixas, 2012, p.83).

## **Objetivos**

**Problema de estudo** – Estudo da relação entre a percepção das práticas parentais e a violência em contexto escolar.

**Objetivo geral** – Compreender e caracterizar as práticas parentais percebidas pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de violência ocorridos em contexto escolar.

### **Objetivos específicos**

1. Compreender e caracterizar a percepção das crianças e adolescentes relativamente às práticas parentais
2. Compreender e caracterizar os comportamentos de violência em contexto escolar
3. Compreender e caracterizar as práticas parentais



## Metodologia

### Participantes

Para o cumprimento dos objetivos propostos foi realizada uma abordagem de carácter quantitativa, para que fosse possível a mensuração das variáveis por intermédio de uma amostra representativa do universo pretendido (Gil, 2008).

Segundo as diretrizes de aplicabilidade do questionário Health Behavior in School-aged Children (HBSC) a recolha de dados da amostra foi realizada através da técnica “*cluster sampling*” em que a unidade em estudo foram as turmas do 6º ano e 8º ano, por intermédio da aplicabilidade de questionários via online. Para que haja viabilidade dos resultados, foram escolhidos 42 agrupamentos sorteados de escolas do ensino regular de todo o país continental (5 regiões escolares), para que a amostra seja representativa da população (6º ano e 8º ano) escolar de Portugal.

O estudo obteve a participação total de 5286 (N) alunos cuja média (M) de idades é de 12,97, variando entre o mínimo de 10 anos e um máximo de 20 anos. Sendo que o desvio padrão (DP) correspondente a 1,33. Relativamente aos anos de escolaridade dos alunos inquiridos constata-se que 47,7% (n = 2520) são do 6º ano enquanto que 52,3% (n = 2766) são do 8º ano. Em relação ao género dos participantes do estudo constata-se que 49,1% (n = 2596) são do sexo masculino e 50,9% (n = 2690) são do sexo feminino. Posto estes números verifica-se que não existe uma disparidade entre o número de participantes do sexo masculino e feminino, sendo as percentagens muito equiparadas.

Os dados acima referidos foram obtidos por intermédio do questionário respondido que continha questões sociodemográficas.

### **Instrumentos**

Para que seja realizado um estudo quantitativo é necessário que o investigador tenha à sua disposição instrumentos de carácter quantitativos estruturados, para conseguir ter acesso à informação pretendida, sem desvios da mesma. Esses instrumentos estruturados (ex: questionários com perguntas previamente estabelecidas pelo investigador) são necessários por catalogarem as “categorias estandardizadas que permitam encaixar as respostas individuais” (Coutinho, 2004, p.441). Para o autor os estudos quantitativos são realizados a partir de hipóteses-dedutivas, sendo que o enquadramento teórico (pesquisa teórica) funciona como justificação e fundamentação para explicar os fenómenos estudados, sendo que este tipo de estudos tem como premissa a recolha dos dados necessários para que as hipóteses definidas sejam rejeitadas ou aceites (Coutinho, 2004, p.440).

Perante o objetivo pretendido deste estudo, a relação das práticas parentais com a violência (provocação) escolar, o estudo de carácter quantitativo mostra-se como o mais indicado. Em investigações as variáveis são cruciais para a compreensão dos resultados, uma vez que se constituem como um conjunto de características que transmitem informação sobre o fenómeno que está a ser alvo de estudo (Curado & Maroco, 2014). Através da recolha de uma amostra de valor considerável (N = 5286), é possível considerar a relação proveniente das variáveis em questão e de que forma as práticas parentais (variável independente) influenciam a violência (provocação) escolar (variável dependente) em alunos dos 6º e 8º ano, de forma a que os objetivos pré-estabelecidos sejam exequíveis e a questão base da investigação seja corroborada ou não.

O questionário utilizado foi o HBSC/OMS (*Health Behavior in School-aged Children*). Constitui-se como um estudo colaborativo da OMS, tendo como principal objetivo o estudo do estilo de vida dos adolescentes e os seus respetivos comportamentos nos mais variados contextos. O estudo pioneiro foi realizado em 1982 com investigadores da Noruega, Inglaterra e Finlândia, neste momento fazem parte 44 países, nomeadamente Portugal que se estreou em 1996, sendo membro associado desde 1998 (Currie, Samdal, Boyce & Smith, 2001), ano em que foi realizado o primeiro estudo, seguindo-se os de 2002, 2006, 2010, 2012, 2014 e o mais recente 2018 (Matos, et al., 2018). Foi criada uma rede direcionada à saúde dos adolescentes, através dessa mesma rede é possível que cada um dos países membros contribua com conhecimento e adquira conhecimento através da troca de informações com outros países membros. Para que haja equilíbrio e coordenação nesta rede, foi compilado um protocolo de pesquisa internacional para que os países se guiem (Currie et al., 2001).

O questionário produzido para cada estudo é construído através da cooperação de todos os países, incluindo todos os itens de carácter obrigatório em que neles fazem parte: aspetos da saúde dos jovens a nível comportamental, demográfico e psicossocial, regendo-se pelo protocolo internacional (Currie et al., 2001), fazendo parte questões demográficas, hábitos alimentares, sono, higiene, atividade física, imagem do corpo, novas tecnologias, comportamentos sexuais, saúde e bem-estar. Sendo que o questionário português tem outras questões específicas da população tais como: vivência escolar, lazer, preocupações dos adolescentes, condição física, sono, impacto da recessão económica, autolesões, novas tecnologias, alienação ou participação social, interculturalidade e vivência de doenças crónicas.

O estudo tem por base estudar as várias áreas da vida dos adolescentes, dando importância à sexualidade, ao apoio familiar, à escola, aos amigos, bem-estar, saúde, lazer, sono, sedentarismo, alimentação, consumo de substâncias, migrações e violência.

### **Procedimentos**

Após o questionário HBSC estar construído e disponível para aplicação, foram selecionadas as escolas intervenientes e contactadas no sentido de averiguar a disponibilidade e vontade que teriam em contribuir para o estudo. Após a confirmação da colaboração, foi enviado um e-mail para o conselho executivo de todas as escolas que se constituem como participantes (44) das 5 as regiões escolares correspondentes. Nesse e-mail consta o respetivo questionário HBSC, sendo apresentado o estudo delineado, os procedimentos a realizar, os links de acesso necessários com o seu ano de escolaridade correspondente, foi ainda enviada uma password atribuída a cada turma (para que fosse possível o acesso ao preenchimento do questionário) bem como o consentimento informado para os encarregados de educação dos alunos. Todos os intervenientes foram esclarecidos quando ao facto da resposta do mesmo ser voluntária, anónima e confidencial, foi ainda definido que não existem respostas erradas ou certas e que poderiam desistir a qualquer momento. Só foi possível avançar com o preenchimento quando cada aluno trouxe os consentimentos devidamente assinados.

O questionário é de carácter individual sendo que a forma de resposta é o autopreenchimento. Foi respondido na sala de aula, para que pudesse haver uma supervisão, neste caso específico, do professor. O mesmo foi advertido para que não interferisse no preenchimento e que o questionário deveria ser respondido num tempo compreendido entre os 60 a 90 minutos.

O presente estudo foi realizado no âmbito da colaboração entre o centro CLISSIS da universidade Lusíada de Lisboa e a Equipa Nacional do Estudo *Health Behavior in School-aged Children*, sob a responsabilidade da Professora Doutora Tânia Gaspar.



## Resultados

Tendo por base os objetivos e a questão principal do estudo proposto, serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir do estudo realizado. A análise estatística foi desenvolvida a partir de medidas de estatística descritiva (frequências relativas e absolutas, médias e desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância foi fixado em  $(\alpha) \leq 0.05$ . Utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, o teste Anova *One-Way* e a regressão linear múltipla hierárquica.

A análise estatística realizou-se por meio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão para *Windows*.

Tabela 1 - *Características sociodemográficas (N = 5286)*

	N	%
Gênero		
Masculino	2596	49,1
Feminino	2690	50,9
Idade (M; DP)	12,9	1,33
Escolaridade		
6º ano	2520	47,7
8º ano	2766	52,3
Pessoas que moram contigo		
Mãe	4476	92,7
Pai	3527	73,1
Madrasta	80	1,7
Padrasto	379	7,9
Pai e mãe	1437	72,7

---

Colaboraram na investigação um total de 5286 sujeitos. A idade média é de 12.9 anos, e variava os 10 e os 20 anos. A maioria era do género feminino (50.9%) e frequentava o 8º ano (52.3%). Cerca de 73% morava com ambos os pais.

Tabela 2 - *Situação profissional dos pais*

	N	%
Sim	4312	91,9
Não	220	4,7
Não vejo/tenho	160	3,4
Total	4692	100,0

Uma percentagem muito elevada dos pais (91,9%) encontra-se empregado e apenas uma minoria em situação de desemprego (4,7%).

Tabela 3 - *Situação profissional das mães*

	N	%
Sim	4102	86,6
Não	581	12,3
Não vejo/tenho	53	1,1
Total	4736	100

Relativamente às mães 86,6% encontram-se empregadas e numa percentagem superior á dos homens 12,3%, encontra-se em situação de desemprego.

Tabela 4 - *Comunicar com os pais*

	N	%
Fácil comunicar pai	3445	76,9
Difícil comunicar pai	1037	23,1
Total	4482	100,0
Fácil comunicar mãe	4224	89,4
Difícil comunicar mãe	501	10,6
Total	4725	100,00

Cerca de 77% dos inquiridos afirmam que é fácil comunicar com o pai enquanto, no caso das mães, esta proporção se eleva a 89.4%.

Mesmo assim, cerca de 23,1% dos inquiridos afirmam que é difícil a comunicação com o pai enquanto, no caso das mães, esta proporção diminui para 10,6%.

Tabela 5 - *Quantas vezes tomaste parte em provocações*

	N	%
Não provoquei	4435	89,7
Aconteceu 1-2 vezes	404	8,2
2-3 vezes num mês	44	0,9
Cerca de 1 vez por semana	26	0,5
Diversas vezes por semana	33	0,7
Total	4942	100,0

A maioria dos inquiridos (89,7%) afirma que não tomou parte em provocações na escola nos últimos dois meses, ainda que alguns dos inquiridos (8,2%) afirmam ter tido situações em que provocaram os colegas nos últimos dois meses.

Tabela 6 - *Quantas vezes foste provocado*

---

	N	%
Não fui provocado	3955	80,0
Aconteceu 1-2 vezes	666	13,5
2-3 vezes num mês	104	2,1
Cerca de 1 vez por semana	74	1,5
Diversas vezes por semana	142	2,9
Total	4941	100

---

Nos últimos dois meses a maioria dos inquiridos (80%) diz que não foi provocado, ainda que uma certa parte (13,5%) dos inquiridos sentiu-se provocado.

Tabela 7 - *Envolvido em lutas*

---

	N	%
Não estive envolvido em lutas	3435	69,5
1 vez	746	15,1
2 vezes	332	6,7
3 vezes	162	3,3
4 vezes ou mais	265	5,4
Total	4940	10,0

---

Uma percentagem de 30,5% dos inquiridos afirma ter feito parte de lutas no último ano.

Tabela 8 - *Com que frequência fizeste cyberbullying*

	N	%
Não fiz cyberbullying	4689	94,9
Aconteceu 1 ou 2 vezes	176	3,6
2 ou 3 vezes por mês	27	0,5
Cerca de uma vez por semana	22	0,4
Diversas vezes por semana	27	0,5
Total	4941	100,0

Aproximadamente 95% dos inquiridos afirmam não terem participado em provocações por meio das tecnologias e, apenas 4% aproximadamente praticaram *cyberbullying*.

Tabela 9 - *Com que frequência foste vítima de cyberbullying*

	N	%
Não aconteceu	4526	91,6
Aconteceu 1 ou 2 vezes	296	6,0
2 ou 3 vezes por mês	61	1,2
Cerca de 1 vez por semana	20	0,4
Diversas vezes por semana	37	0,7
Total	4940	100,0

A maioria, 96% dos inquiridos afirmam não terem sido vítimas de *cyberbullying*, sendo que apenas 3,6% dos alunos afirmam terem sido vítimas de *cyberbullying*.

Tabela 10 - *Relação com a família e amigos*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relação com os teus amigos	0,8	0,4	0,3	0,8	1	3,9	4,9	9,5	16,5	17,7	44
Relação com a tua família	0,5	0,3	0,3	1,2	1,6	4,7	4,3	8,3	12,6	16	50,3

*Legenda:* 0 - muito má relação 10 - muito boa relação

Uma percentagem de 44% indica que a relação com os amigos é muito boa e 50,3% dos inquiridos afirmam que a relação com a família é também, muito boa. Mais de 80% dos alunos afirmam que tem 3 ou mais amigos.

Tabela 11 - *Tipos de comportamento de Bullying (%)*

	1	Aconteceu			
		2	3	4	5
Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais	89,3	7,8	0,8	0,9	1,2
Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a etnia ou cor da pele	93,5	4,8	0,5	0,4	0,9
Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a tua religião	95,2	3,3	0,3	0,4	0,8
Chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre a etnia ou cor da pele	92,9	4,7	0,6	0,6	1,2
Chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre a tua religião	94,8	3,2	0,5	0,5	1
Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a tua preferência sexual	93,1	4,6	0,6	0,5	1,2
Chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais	89,2	7,5	0,9	0,9	1,5

Os comportamentos de bullying mais referidos foram “Chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais” (10.8%) e “Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais” (10.7%).

Tabela 12 - *Estatísticas descritivas*

	Média	Desvio Padrão
Provocado	1,19	0,39
Fazer cyberbullying	1,05	0,22
Vítima cyberbullying	1,08	0,27
Lutas	1,30	0,46
Quantos Amigos	1,80	0,39
Relação Amigos	1,61	0,48
Relação Família	1,66	0,47
Pai Emprego	1,14	0,57
Mãe Emprego	1,15	0,44
Provocar	1,10	0,30
Apoio familiar	24,49	6,26
Apoio amigos	21,82	6,99
Comunicar PAI	1,23	0,42
Comunicar Mãe	1,10	0,30

As estatísticas descritivas das variáveis usadas no presente estudo podem ser analisadas na tabela 4. Nelas constam os valores das médias e respetivos desvios padrão.

Quando comparamos os rapazes com as raparigas, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 13 - Comparação: género

	Rapaz		Rapariga		Sig.
	M	DP	M	DP	
Relação Família	1,68	0,46	1,64	0,48	0,056
Relação Amigos	1,60	0,49	1,63	0,48	0,124
Quantos Amigos	1,79	0,41	1,82	0,39	0,185
Provocar	1,13	0,34	1,08	0,27	0,001***
Provocado	1,19	0,40	1,20	0,40	0,412
Fazer cyberbullying	1,07	0,26	1,03	0,17	0,001***
Vítima cyberbullying	1,08	0,27	1,09	0,29	0,053
Lutas	1,44	0,50	1,17	0,38	0,001***
Comunicar PAI	1,17	0,38	1,29	0,45	0,001***
Comunicar Mãe	1,10	0,30	1,12	0,32	0,042*
Apoio familiar	24,75	6,17	24,26	6,35	0,007***
Apoio amigos	21,03	7,28	22,60	6,61	0,001***

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Os rapazes fizeram significativamente mais *bullying* e *cyberbullying* do que as raparigas e envolveram-se significativamente mais em lutas. Percebem significativamente mais apoio familiar do que as raparigas, enquanto estas percebem mais apoio dos amigos. As raparigas obtêm valores significativamente mais elevados em comunicação com os pais.

Quando se compara os sujeitos em função do ano que frequentam, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 14 - *Comparação por ano letivo*

	6º ano		8º ano		Sig.
	M	DP	M	DP	
Provocar	1,08	0,27	1,13	0,33	0,001***
Provocado	1,19	0,39	1,21	0,41	0,124
Fazer cyberbullying	1,04	0,19	1,06	0,24	0,001***
Vítima cyberbullying	1,06	0,24	1,10	0,30	0,001***
Lutas	1,32	0,47	1,29	0,45	0,045*
Comunicar Pai	1,15	0,36	1,30	0,46	0,001***
Comunicar Mãe	1,06	0,23	1,15	0,36	0,001***
Apoio familiar	25,44	5,71	23,67	6,60	0,001***
Apoio amigos	22,20	7,00	21,50	6,96	0,001***

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Os alunos do 8º ano obtêm valores significativamente mais elevados em quase todas as variáveis, designadamente, em provocar, provocado, fazer *cyberbullying*, vítima de *cyberbullying*, comunicar pai e comunicar mãe. Os alunos do 6º ano obtêm valores significativamente mais elevados na participação em lutas, percepção do apoio familiar e apoio dos amigos.

Tabela 15 - Comparação da situação profissional do pai

	Sim		Não		Não vejo		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Relação Família	1,67	0,47	1,62	0,49	1,55	0,50	0,043*
Relação Amigos	1,62	0,49	1,61	0,49	1,62	0,49	0,984
Quantos Amigos	1,81	0,39	1,78	0,42	1,78	0,42	0,619
Provocar	1,10	0,30	1,09	0,29	1,14	0,35	0,282
Provocado	1,19	0,39	1,20	0,40	1,28	0,45	0,021*
Fazer cyberbullying	1,05	0,21	1,05	0,21	1,08	0,27	0,161
Vítima cyberbullying	1,08	0,27	1,07	0,26	1,13	0,33	0,108
Lutas	1,30	0,46	1,31	0,47	1,32	0,47	0,822
Comunicar Pai	1,22	0,42	1,26	0,44	1,61	0,50	0,001***
Comunicar Mãe	1,10	0,30	1,12	0,33	1,19	0,39	0,004**
Apoio familiar	24,77	5,98	24,14	6,12	20,74	8,95	0,001***
Apoio amigos	21,92	6,93	22,00	7,10	20,62	7,44	0,064

Os alunos cujos pais se encontram empregados obtêm valores significativamente mais elevados na relação com a família e na percepção do apoio familiar. Os alunos que não sabem se o pai está empregado, obtêm valores significativamente mais elevados no provocado, comunicar pai e comunicar mãe.

Tabela 16 - Comparação situação profissional da mãe

	Sim		Não		Não vejo		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Relação Família	1,67	0,47	1,62	0,49	1,69	0,47	0,311
Relação Amigos	1,61	0,49	1,63	0,48	1,70	0,47	0,573
Quantos Amigos	1,81	0,40	1,84	0,37	1,61	0,50	0,013*
Provocar	1,10	0,30	1,09	0,29	1,19	0,40	0,087
Provocado	1,19	0,39	1,22	0,42	1,36	0,48	0,002**
Fazer cyberbullying	1,05	0,21	1,04	0,19	1,13	0,34	0,009**
Vítima cyberbullying	1,08	0,27	1,07	0,26	1,21	0,41	0,002**
Lutas	1,30	0,46	1,31	0,46	1,25	0,43	0,594
Comunicar PAI	1,23	0,42	1,26	0,44	1,33	0,48	0,088
Comunicar Mãe	1,10	0,30	1,13	0,33	1,69	0,48	0,000***
Apoio familiar	24,71	6,00	23,87	6,94	20,09	9,52	0,000***
Apoio amigos	22,01	6,84	21,30	7,33	20,96	8,40	0,045*

Os alunos cujas mães se encontram empregadas obtêm valores significativamente mais elevados na percepção do apoio familiar e apoio dos amigos. Os alunos que não sabem se a mãe está empregada, obtêm valores significativamente mais elevados em provocado, fazer *cyberbullying*, vítima de *cyberbullying* e comunicar mãe. Os alunos cujas mães estão desempregadas obtêm valores significativamente mais elevados na quantidade de amigos.

Tabela 17 - Correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Provocado	--												
2 FazerCyberB	0,13**												
3 VítimaCyberB	0,30**	0,38**											
4 Lutas	0,15**	0,15**	0,11**										
5 Quantos amigos	-,09**	-,09**	-,11**	-,04*									
6 Relação com os Amigos	-,13**	-,04	-,09**	-,08**	0,22**								
7 Relação com a Família	-,11**	-,06**	-,12**	-,08**	0,12**	0,36**							
8 Pai-Emprego	0,04**	0,02	0,02	0,00	-,02	-,00	-,05*						
9 Mãe-Emprego	0,04**	0,01	0,02	-,00	-,024	,02	-,02	,17**					
10 Provocar	0,26**	0,28**	0,15**	0,18**	-,05*	-,04	-,06**	,01	,01				
11 Apoio familiar	-,12**	-,07**	-,13**	-,07**	0,15**	0,17**	0,41**	-,11**	-,08**	-,07**			
12 Apoio amigos	-,17**	-,10**	-,10**	-,11**	0,27**	0,35**	0,18**	-,03*	-,03*	-,10**	,30**		
13 Comum. PAI	0,10**	0,01	0,08**	0,02	-,05*	-,06**	-,28**	,05**	,03*	,03*	-,25**	-,08**	
14 Comum. Mãe	0,09**	0,05**	0,06**	0,06**	-,06**	-,10**	-,26**	,04**	,07**	,07**	-,28**	-,09**	,41**

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na tabela 17 pode analisar-se os coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis. Os coeficientes de correlação mais elevadas ocorrem entre as variáveis Comunicar Pai e Comunicar Mãe ( $r = 0,41$ ), apoio familiar e qualidade da relação familiar ( $r = 0,41$ ) e entre fazer *cyberbullying* e ser vítima de *cyberbullying* ( $r = 0,38$ ).

Tabela 18 - Regressão linear: Variável dependente relação com a tua família

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		t	Sig.
	N	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)		4,139	0,522		7,922	0,000
Idade	4734	-0,063	0,03	-0,028	-2,113	0,035*
Género	4734	-0,167	0,051	-0,047	-3,271	0,001***
Pai Emprego	4692	0,107	0,083	0,017	1,282	0,200
Mãe Emprego	4736	-0,104	0,066	-0,022	-1,585	0,113
Apoio familiar	4824	0,042	0,005	0,143	8,967	0,000***
Relação Família	4822	2,767	0,06	0,717	46,165	0,000***
Comunicar PAI	4482	0,006	0,059	0,002	0,107	0,915
Comunicar Mãe	4725	-0,409	0,078	-0,079	-5,227	0,000***
Apoio amigos	4917	0,005	0,004	0,018	1,192	0,233
Relação Amigos	2009	0,09	0,056	0,024	1,627	0,104
Quantos Amigos	2055	0,214	0,064	0,046	3,337	0,001***
Provocar	4942	0,209	0,079	0,037	2,652	0,008**
Provocado	4941	-0,101	0,063	-0,023	-1,595	0,111
Fazer CyberBullying	4941	0,015	0,122	0,002	0,126	0,900
Vítima CyberBullying	4940	-0,095	0,091	-0,015	-1,037	0,300
Lutas	4940	-0,1	0,055	-0,025	-1,825	0,068

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Para identificar os preditores significativos da relação com a família realizou-se uma regressão linear hierárquica por blocos com as variáveis independentes emprego da mãe, emprego do pai, idade e género num primeiro bloco, as variáveis independentes comunicar pai, comunicar mãe e apoio familiar num segundo bloco, as variáveis independentes quantidade de amigos, relação com os amigos e apoio dos amigos num terceiro bloco e as variáveis independentes provocar, provocado, vítima *cyberbullying*, lutas e fazer *cyberbullying* num quarto bloco e a variável Relação com a tua família como variável dependente. O modelo de regressão explica 71,7% da variância total da Relação com a tua família e é estatisticamente significativo,  $f(12, 1636) = 348.541$ ,  $p = 0,001$ . O primeiro bloco explica 1,6% dos dados, o segundo bloco explica 69,7%, o terceiro bloco explica 0,4% e o quarto bloco explica 0,2%. As variáveis idade, género,

apoio familiar, comunicação mãe, quantidade de amigos e provocar revelaram-se preditores significativos da Relação com a tua família.

## **Discussão de Resultados**

Tendo por base os resultados descritos anteriormente, foi possível responder à questão principal do presente estudo, nomeadamente qual a relação entre a percepção das práticas parentais e a violência em contexto escolar.

As práticas educativas parentais têm sido relacionadas diretamente com atitudes coercivas (proibições ou punições) e atitudes afetivas (compreensão, carinho) por parte dos pais (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Essas dimensões são denominadas, respetivamente, de exigência e responsividade. Relativamente à exigência é composta por atitudes de controlo dos filhos por parte dos pais, através de delimitação de regras, imposições associadas a uma maior rigidez, enquanto que a responsividade está associada a comportamentos menos rígidos, como apoio emocional, apelo à autonomia, uma boa comunicação entre pais e filhos. É ao combinar estas duas dimensões da parentalidade que se dá origem à caracterização dos estilos parentais (Maccoby & Martin, 1983).

As práticas educativas parentais foram divididas em duas formas: as negativas e as positivas. As negativas percebem-se com a ausência de carinho, atenção e detêm-se com práticas de negligência e humilhações, são categorizadas como negativas, sendo que se constituem como fatores de risco no desenvolvimento dos filhos. Enquanto que as práticas positivas constituem atenção, afeto, monitorização adequada, implementação de regras e limites adequados a um desenvolvimento psicossocial saudável, sendo que todo este conjunto de normas são delegados em conjunto com as crianças, tendo em conta o seu parecer sobre as mesmas (Weber, 2007). Os estudos de Cecconello et al. (2003) demonstram que as práticas parentais positivas surgem com o objetivo dos pais criarem crianças que tenham um bom desempenho académico, afetivo e social, com o

intuito de suprimir comportamentos que não consideram adequados e que possam prejudicar as próprias crianças ou ao ambiente social das mesmas (Teixeira et al., 2004; Sampaio, 2007; Weber, 2007).

Relativamente à percepção que os inquiridos têm na comunicação com os pais, pode verificar-se que a maioria mantém níveis bastante satisfatórios na comunicação com a mãe (89,4%) e na comunicação com o pai (76,9%). Sendo que as práticas parentais positivas revelam nos filhos uma boa capacidade de socialização e de controlo comportamental por parte dos mesmos (Gulliford et al., 2015), é possível confirmar, com a resposta dos inquiridos que têm facilidade de comunicação e aceitação por parte dos pais, que 89,7% dos inquiridos afirmou que não tomou parte em provocações e apenas 8,2% revelam que aconteceu apenas 1 ou 2 vezes no máximo. A comunicação entre pais e filhos é objeto de vários estudos (DeVore & Ginsburg, 2005; Kafka & London, 1991; Stoker & Swadi, 1990) que concluem que essa comunicação consiste como um fator de proteção para alguns comportamentos considerados desajustados e de risco. E pelo contrário, pode verificar-se que as práticas parentais negativas e falta de comunicação existente prejudicam as competências sociais e emocionais das crianças (Asscher et al., 2008; Schmidt et al., 2016).

Os amigos têm um grande destaque pela influência que exercem, pois é no grupo de pares que as crianças se revêm, mas o papel da família é considerado o mais determinante, uma vez que é no seio do convívio familiar que se desenvolvem os valores morais, padrões de conduta (Costa, 2008; Gomide, 2008), a educação e a socialização da criança (Shaffer, 2005). Uma percentagem de 61,7 dos inquiridos revelam ter uma boa ou muito boa relação com os amigos e mais de 80% dos alunos afirmam ter entre três ou mais amigos. A falta de amigos é vista como um preditor de

comportamentos de risco nas crianças (Bogart, Colens, Ellickson, & Klein, 2007; Tomé, Matos, & Diniz, 2008), o mesmo não se verifica na resposta proveniente dos inquiridos que revelam boas relações interpessoais, 69,5% dos alunos afirmam que nunca estiveram envolvidos em nenhuma luta. Para além das boas relações que mantêm com os amigos o mesmo se verifica com a relação com a família, em que 66,3% dos alunos afirmam ter uma boa ou muito boa relação com os familiares. Quando se tem uma boa comunicação com os amigos/pares e com os pais/familiares é de ressaltar que esse padrão de bom relacionamento se traduz num desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças, funcionando como fator de proteção para comportamentos desviantes (Matos et al., 2006). Uma vez que a maioria dos alunos mantem um padrão de comunicação facilitado com os pais e com os amigos, pode ser um dos fatores explicativos dos resultados minoritários da violência escolar na generalidade do estudo. Quanto mais apoio familiar a criança tiver menor será a possibilidade de vir a desenvolver comportamentos agressivos (Alves & Dell’Aglia, 2015).

Em relação aos tipos de comportamentos de *bullying* pode constatar-se que a maioria dos alunos inquiridos afirma “ Não chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais” com 89,3%; “Não chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a etnia ou cor da pele” com 93,5%; “Não Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a tua religião” com 95,2% e “Não chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre a tua preferência sexual” com 93,1%.

Pode desta forma concluir-se que a grande maioria dos inquiridos mantém comportamentos adaptativos perante a relação que estabelecem com os colegas, não exercendo violência nem comportamentos de *bullying*.

Em relação aos comportamentos desadaptativos que possam ser alvos “Chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre a etnia ou cor da pele” 92,9% afirmam nunca ter acontecido, assim como comportamentos de “chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre a tua religião” e “chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais” afirmam igualmente nunca ter acontecido, com as respetivas percentagens 94,8% e 89,2%.

Em relação aos comportamentos de *bullying* mais referidos “chamaram-me nomes/insultaram ou fizeram comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais detém 10,8% de taxa de ocorrência e ainda o “Chamar nomes/insultar ou fazer comentários negativos sobre o teu país de origem ou dos teus pais” detém 10,7% de ocorrências, estas taxas vão de 1 a 2 vezes por semana até diversas vezes por semana, sendo que a maioria 7,5%, ocorreu 1 a 2 vezes por semana e 7,8% ocorreu também 1 a 2 vezes por semana, posto isto os comportamentos de *bullying* mais recorrentes têm uma percentagem muito minoritária indo dos 0,6% aos 1,2%, que correspondem às restantes opções de resposta, acontecendo 2 ou 3 vezes por mês, 1 vez por semana e diversas vezes por semana. A escolha das práticas parentais utilizadas e a afetividade que os pais dão, contribuem para uma diminuição e/ou redução de comportamentos desajustados (incumprimento de regras, violência escolar etc.), uma vez que práticas educativas positivas levam a níveis mais elevados de bem-estar emocional, desenvolvimento de competências relacionais e de coping (resolução de problemas) (Begle & Dumas, 2011). Enquanto que as práticas educativas negativas, caracterizadas por rigidez parental, punição física e negligência levam a que haja uma desregulação das vertentes emocionais e sociais da criança (Asscher et al., 2008; Schmidt et al., 2016).

Na variável *cyberbullying* pôde verificar-se que 94,9% dos alunos inquiridos não fizeram *cyberbullying* e 91,6% dos alunos inquiridos afirmam que não foram vítimas de *cyberbullying* nos últimos 2 meses. Enquanto que 4,1% dos alunos afirmam que fizeram *cyberbullying*, 8,4% dos alunos afirmam terem sido vítimas de *cyberbullying*.

Os alunos que fizeram *cyberbullying* podem ter presente no seu dia-a-dia pais que praticam o estilo autoritário, em que não há suporte social adequado à criança e utilizam estratégias agressivas para ultrapassar as dificuldades, enquanto que os pais do estilo autoritativo estabelecem regras de partilha de informação, para que as crianças saibam o que podem e não podem publicar, por forma a orientá-las para que haja um uso seguro da internet e ainda há o incentivo de uma comunicação online baseada no respeito pela diferença dos outros utilizadores (Dilmaça & Aydogan, 2010).

Quando se fazem inferências ao género pode constatar-se que o sexo masculino manifestou mais comportamentos de provocação (1,13%) e de *cyberbullying* (1,08%), ainda que os valores sejam minoritários em relação ao sexo feminino que manifestou 1,08% em comportamentos de provocação e 1,03% de *cyberbullying*. E ainda o sexo masculino esteve significativamente mais envolvido em lutas (1,44%) do que o sexo feminino (1,17%). Há diferenças estatísticas, ainda que os valores não sejam muito díspares. Apesar da proximidade no padrão de comportamento, de acordo com a literatura a condição de provocador e vítima de *bullying* é atribuída ao sexo masculino e a condição de vítima de *cyberbullying* é atribuída ao género feminino (Smith, et al., 2008). Há uma maior disposição do sexo masculino para serem agressores e enquanto vítimas constituem-se como vítimas/agressoras com maior envolvimento em lutas (Matos, et al., 2014).

Os dados obtidos através do estudo HBSC mostram que a grande maioria dos alunos afirmam não estar envolvidos em situações de violência (provocação e *cyberbullying*).

Relativamente ao ano de escolaridade os alunos do 8º ano obtêm valores significativamente mais elevados em quase todas as variáveis, designadamente, em provocar, provocado, fazer *cyberbullying*, vítima de *cyberbullying*, comunicar pai e comunicar mãe. Os alunos do 6º ano obtêm valores significativamente mais elevados na perceção do apoio familiar e apoio dos amigos. As crianças mais velhas, com o avançar do desenvolvimento social e cognitivo, têm uma ideia de que têm algum poder sob as crianças mais novas, perpetuando desta forma comportamentos mais violentos de cariz intencional e direcional sob as mesmas (Hanish & Guerra, 2004).

De acordo com o cariz de situação profissional do pai, pode verificar-se que os alunos dos pais que têm emprego mantêm uma relação com a família e perceção do apoio familiar muito mais satisfatória. Os alunos que não sabem se o pai está empregado, obtêm valores mais elevados nas variáveis “provocado”, “comunicar pai” e comunicar “mãe”. Já os alunos que não sabem se a mãe está empregada obtêm valores mais elevados nas variáveis “provocado”, “fazer *cyberbullying*”, “vítima de *cyberbullying*” e “comunicar mãe”. De acordo com a literatura existem situações mais numerosas de provocação escolar nas crianças com um estatuto socioeconómico baixo, concomitantemente ao viver com condições menos favoráveis (Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005 & Due at all.,2009).

A nível das correlações existentes é possível compreender que as variáveis com correlação mais elevadas são “comunicar pai e comunicar mãe” ( $r = 0,41\%$ ), de seguida

a variável “apoio familiar e qualidade da relação familiar” ( $r = 0,41\%$ ) e por último, a variável “fazer *cyberbullying* e ser vítima de *cyberbullying*” ( $r = 0,38$ ).



## Conclusão

O objetivo central deste estudo prende-se em perceber qual a relação entre as práticas parentais (percebidas pelas crianças) e a violência escolar, até que ponto as práticas positivas ou negativas exercem influência e que tipo de influência, no comportamento das crianças. O estudo ao ter como base o HBSC que tem algumas limitações, uma vez que é de auto-reporte e tem um desenho transversal, mas a nível de vantagens é um estudo com uma amostra em larga escala com um número representativo da população a par de uma metodologia rigorosa em que há a possibilidade de termo de comparação com todos os outros estudos realizados nos anos anteriores e consequentemente posteriores, contando com a participação de 44 países, podendo desta forma, a possibilidade de realizar análises interessantes do ponto de vista da comparação cultural entre os vários países.

Tem despertado imenso interesse nos estudos a influência que as práticas parentais podem exercer no comportamento das crianças. Existem muitas pesquisas que demonstram a relação direta entre as práticas parentais positivas e as capacidades sociais que desenvolvem, assim como as práticas parentais negativas e a associação com comportamentos desviantes nas crianças (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2010; Pereira, Santos & Williams, 2009). Verifica-se ainda correlações positivas entre as práticas parentais positivas e o desenvolvimento de competências: valores/ideais, otimismo, estratégias sociais, entre outros (Antunes, 2010). Há evidências para uma associação direta entre práticas parentais que transmitem suporte social aos filhos com uma relação mais forte entre crianças e pais e entre as crianças e os seus pares (Loos & Casseiro, 2010).

As práticas parentais vão variando de pais para pais, uma vez que são influenciadas por diversos fatores, tais como as idiossincrasias das crianças, os recursos psicológicos disponíveis dos pais, o contexto onde estão inseridos, valores e crenças pré-definidos dos pais (Marin et al., 2011), relação conjugal e a experiência prévia que vivenciaram os próprios pais como filhos (Marin et al., 2011). Quando não há um distanciamento por parte dos pais entre as suas vivências como filhos e da forma como educar os filhos, muitas das vezes recorrem à relação com outros familiares, para em conjunto, delinearem estratégias e repensarem a forma como foram educados por forma a adquirirem práticas parentais mais ajustadas.

Neste estudo pode verificar-se que a maioria das crianças percebe práticas parentais positivas, tendo as mesmas sido associadas a resultados mais positivos no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças inquiridas, potenciando as suas capacidades (Gulliford et al., 2015).

Essas competências socioemocionais adquiridas (comunicação, autorregulação, resolução de problemas) atuam como fatores de proteção, uma vez que essas capacidades cognitivas permitem que as crianças se distanciem de situações de risco e que saibam lidar de forma correta quando estão perante as mesmas, de uma forma mais eficaz e ajustada (Gaspar, Cerqueira, Branquinho & Matos, 2018; Matos, et al., 2015).

Concomitantemente com a literatura, os resultados provenientes da amostra mostram que a maioria das crianças inquiridas, independentemente da idade e do género não demonstram estar em situações de provocação, violência e cyberbullying. Apesar da minoria dos casos relatados de provocação, o género mostrou alguma diferença, sendo que o género feminino esteve em situações de vítima de provocação e os rapazes mais envolvidos em situação de agressores e/ou vítimas não passivas, ou seja, sendo vítimas

tornam-se vítimas que também são agressores posteriormente ao ripostar (Inchley, et al., 2016; Matos, et al., 2014; Smith et al., 2018).

Há uma tendência para que as crianças se assumam mais como vítimas do que como agressores (Matos et al., 2018), o que está em consonância com os resultados obtidos e dos resultados dos outros países (Inchley, et al., 2016; Molcho, et al., 2015).

Como o nosso estudo revela, existe uma associação direta entre as práticas parentais e os comportamentos de violência das crianças. O nosso estudo teve o exemplo do que são boas práticas parentais o que levou significativamente a resultados positivos, pautados por escassez de alunos vítimas e agressores, com percentagens muito inferiores ao que era esperado.

As sugestões a destacar estão direcionadas com a sensibilização de toda a comunidade, sejam pais, avós, professores, profissionais de saúde, educadores é fundamental que haja literacia suficiente para entender que todos os comportamentos têm consequências, mas quando se trata de crianças em desenvolvimento tudo ganha uma dimensão maior. Há necessidade de haver uma maior consciencialização das práticas parentais e o tipo influência que podem ter na criança e no seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social, para que seja possível a supressão de práticas menos ajustadas e desadaptativas para dar lugar a novas oportunidades de educar.

A nível do ambiente escolar é de extrema importância a atenção do professor e que haja um esforço adicional por manter um ambiente unido e positivo tanto na sala de aula entre colegas, tanto como alunos e professores.

Os profissionais de saúde, como é o caso do psicólogo deve ter um papel ativo na psicoeducação, ajudar a manutenção de ambientes positivos em meio escolar,

identificar fatores e/ou comportamentos de risco dos alunos e fazer o transporte para o seio da família, quando e se possível.

Se a comunidade estiver com o objetivo comum de ajudar a criar adultos saudáveis, os esforços reunidos serão importantes ferramentas de sensibilização e atuação numa problemática de extrema importância que é o desenvolvimento e crescimento saudável de todas as crianças.

As limitações deste estudo prendem-se com o auto relato, com a perceção das próprias crianças em relação às práticas parentais aplicadas, havendo sempre presente (como variável parasita) a desajustabilidade social na resposta das perguntas ao questionário, a vergonha de fazer ou ser vítima de violência escolar e por isso, responder de forma mais mascarada a realidade e pela imaturidade natural das crianças. É de ressaltar o número da amostra que por um lado é um fator positivo, uma vez que dá uma maior representatividade populacional e pelo facto de representar todas as zonas geográficas de Portugal continental e chegar a muitas realidades.

Para estudos posteriores, seria pertinente existir mais literatura nos benefícios das práticas parentais positivas, que diferenças efetivas produzem nas crianças e consequentemente no seu comportamento e no seu psicológico, uma vez que a literatura se baseia muito nas práticas parentais negativas e nos seus efeitos, é importante que haja mais informação que sustente as boas práticas e que sejam ilustradas com exemplos explicativos dessa realidade.

Seria interessante a utilização de outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a realização de entrevistas às crianças no seio familiar. Seria pertinente não só compreender a perceção que as crianças têm das práticas parentais, mas também a perceção dos próprios pais sobre o seu papel na parentalidade.

Seria interessante, um estudo que se compara os 44 países, para analisar as principais diferenças e a que se devem as mesmas (ex: cultura, educação, meio escolar), de modo a um conhecimento mais profundo do tema, tendo como objetivo a adoção de estratégias positivas que em Portugal ainda não se realizem, de forma a que os países possam trocar ideias e ferramentas entre si.

E ainda a realização de um estudo longitudinal por forma a encontrar as influências específicas que as práticas parentais exercem no desenvolvimento dos filhos e qual a relação das mesmas com a qualidade de vida das crianças.



### Referências

- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios familiares* (2ª ed). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. E Barrio, C. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In Machado, C. e Gonçalves, R. A. Coord.). *Violência e Vítimas de Crimes* (pp.169-197) (vol.2). Coimbra, Quarteto Editores.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Alves, C. F. & Dell’Aglío, D. (2015). Percepção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7 (2): 89-98, 2015 - ISSN 2175-5027.
- Amado, J. (2010). *Da indisciplina escolar ao cyberbullying*. Coimbra: Agregado, Universidade de Coimbra.
- American Academy of pediatrics (2005). *Quality early education and child care from birth to kindergarten*. *Pediatrics*, 115(1), 187-191. doi:10.1542/peds.2004-2213
- American psychologist, 32(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513.
- American Psychologist, Washington, DC: *American Psychological Association*, n.32, p. 513-531.
- Arteaga, I., Chen, C., & Reynolds, A. J. (2010). Childhood predictors of adult substance abuse. *Children and Youth Services Review*, 32, 1108-1120. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.04.025.

- Asscher, J.J.; Hermanns, J.; Dekovic, M. 2008. Effectiveness of the Home-Start parenting support program: Behavioral outcomes for parents and children. *Infant Mental Health Journal*, 29(2): 95-113. doi: 10.1002/imhj.20171
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75, 43-88. doi:6032134
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38, 291-327. doi:10.2307/1127295
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Barroso, R., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52(1), 211-229. doi:10.14195/1647-8606\_52-1\_10.
- Beane, A. (2008). Proteja o seu Filho do Bullying. Porto: Porto Editora.
- Begle, A.M.; Dumas, J.E. 2011. Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *The Journal of Primary Prevention*, 32(2): 67-81. doi: 10.1007/s10935-010-0232-6
- Bogart, L., Collins, R., Ellickson, P., & Klein, D. (2007). Are adolescent substance users less satisfied with life as young adults and if so, why? *Social Indicators Research*, 81, 149- 169.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2008). Predicting young adult social functioning from developmental trajectories of externalizing behaviour. *Psychological Medicine*, 38, 989–999. doi: 10.1017/s0033291707002309.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein, handbook of Parenting, Volume 1, *Children and parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: *Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *The International Encyclopedia of Education* (3), 38-42. Retrieved from: [http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological\\_models\\_of\\_human\\_development.pdf](http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp.3-28). Washington Dc: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Toward an experimental ecology of human development.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvian & M.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: *experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2008). Secrecy and parent-child communication during middle childhood: associations with parental knowledge and child adjustment. *Parenting: Science and Practice*, 8, 93-116.
- Camargo, C. (2009). “Brincadeiras” que fazem Chorar: *Introdução ao Fenômeno Bullying*. São Paulo: All Print.

- Camacho, I., Matos, M., Simões, C., Tomé., & Diniz, J. (2013). Risk Behaviors in Portuguese Adolescents: an Explanatory Model. *Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 12, 3-15.
- Camacho, I., Tomé, G., Matos, M., Gamito, P., & Diniz, A. (2010). A escola e os adolescentes: Qual a influência da família e dos amigos? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1, 101-116.
- Carr, A. (2006). *Family Therapy. Concepts, Process and Practice*. (2nd Ed.). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Cardoso, J., Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a06.pdf>
- Cardoso, N. (2009). O Jogo Dramático na Prevenção do Bullying – Algumas Experiências de Intervenção da APAV. *Revista Interações*, 5(13), 275-288. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/407/361>
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002.
- Ceconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54.
- Cervený, C. M. O. & Berthoud, C. M. E. (1997). *Família e ciclo vital: Nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática.
- Costa, A. E. (2008). Modelação. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoto. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

- Cole (Eds.). *Readings on the development of children* (2nd ed.) (37-43). New York: Freeman.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1997). *Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications*. *Developmental review*, 18, 47-85.  
doi:10.1006/drev.1997.0448
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cummings E. M., & Cummings, J. S. (2002). Parenting and Attachment. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting*. Volume 5. (2nd ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Dessen, M. A., Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia* (17), 21-32. Retrieved from:  
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>.
- DeVore, E., & Ginsburg, K. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 17, 460-465.
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança problemas e influências. *Gestão e desenvolvimento*, 9, 81-102.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica – O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Dilmaç, B., & Aydogan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyberbullying among primary children. *International Science Index, Educational and Pedagogical*, 4(7), 1667- 1671.

- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Soc, M. S., Holstein, B. E., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health* (5), 907-9014.
- Duvall, E. (1977). *Marriage and family development*. New York: Lippincott.
- Fante, C. (2015). Fenômeno bullying: *Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Versus.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). Plano Bullying: *Como Apagar o Bullying da Escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Ferreira, A., e Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira e A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto, Asa.
- Freire, A. & Aires, J. (2012). A Contribuição da Psicologia Escolar na Prevenção de no Enfrentamento do Bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/06.pdf>
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. G. (2018). The effect of a socialemotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57-66.
- Gaspar, T., & Matos, M. (Eds) (2008). Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52: Instrumentos de Qualidade de Vida para Crianças e Adolescentes. Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

- Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). *Parent-child emotional communication and children's coping in middle childhood*. *Social Development*, 14(4), 591-612.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Gomide, P. (2008). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gulliford, H.; Deans, J.; Frydenberg, E.; Liang, R. 2015. Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50(3): 219-231. doi: 10.1111/ap.12121
- Hanish, L. D. & Guerra, N. (2004). *Agressive victims, passive victims and bullies: development continuity or development change?*. *Merrill-Palmer Quarterly* (1), 17-38.
- Hayden, Carol., Blaya, C. (2012). Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: *Violência as escolas*. Brasília: UNESCO.
- Herbert, M. (2004). Parenting Across the Lifespan. In M. Hoghughi, & N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice*. (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Hoghughi, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghughi & N. Long (Eds), *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 1-18). London: Sage.
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., ... Barnekow, V. (Eds.) (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Denmark: WHO Regional Office for Europe.

- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. & Bosma, H. (1998). Adolescent's perception of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Kafka, R., & London, P. (1991). Communication in relationships and adolescent substance use: The influence of parents and friends. *Adolescence*, 26, 587-598.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research* (3), 165-180.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Loos, H., & Casseiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças auto-referenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 293-303.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas Portuguesas. *INTERAÇÕES*, 13, 208-228.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1- 101). New York: Wiley.
- Marin, A.H.; Piccinini, C.A.; Tudge, J.R. 2011. Práticas educativas maternas e paternas aos 24 e aos 72 meses de vida da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4): 419-427. doi: 10.1590/S0102-37722011000400005

- Matos, M. G., Carvalho, M., & Social Adventure Project Team (2014). Psychosocial correlates of violence over 8 years. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2, 219–229.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. C. F. C. Ferreira-Borges (Ed.), *Violência, Bullying e Delinquência* (1ª ed.). Lisboa: *Coisas de Ler Edições*.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J., et al. (2006). A saúde dos adolescentes portugueses – Hoje em 8 anos: Relatório Preliminar do estudo HBSC 2006. Retirado de: [www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com).
- Martins, M. (Ed.). (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola* (1ª Edição ed.): Editorial Novembro.
- Meyer, E. (Ed.). (2011). Gender and sexual diversity in school: explorations of educational purpose (Vol. 10). *London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg*.
- Molcho, M., Walsh, S., Donnelly, P., Matos, M. G., & Pickett, W. (2015). Trend in injury- related mortality and morbidity among adolescents across 30 countries from 2002 to 2010. *Eur J Public Health*, 25 Suppl 2, 33-36.
- Mulye, T., Park, M., Neson, C., Adams, S., Irwin, C., & Brindis, C. (2009). Trends in Adolescent and Young Adult Health in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 45, 8-24.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências Juvenis - Trajectórias, Intervenção e Prevenção*. Porto: Legis Editora.
- Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7), 1171-1190.

- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). World report on violence and health. Summary. OMS: Geneva. (On-line). Disponível em <http://www.who.int/publications/en/> acessado a 20 de Janeiro de 2020.
- ONU/UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. New York: UNICEF. Acessado a 12 de Janeiro de 2020, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos/internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>.
- Pereira, P. C., Santos, A. B., & Williams, L. C. A. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 25(1), 19-28.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED Edizioni Universitarie.
- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, S. C. (2002). Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: *Uma Análise das Práticas Educativas e dos Estilos Parentais*. In C. S. Hutz (Org.). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Pp. 7-51.
- Riesch, S. K., Anderson, L. S., & Krueger, H. A. (2006). Parent– child communication processes: preventing children’s health-risk behavior. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 11(1), 41-56.
- Ríos González, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.

- Rohner, R., Khaleque, A. & Cournoyer, D. (2009). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. University of Connecticut, Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection.
- Roussel, L. *L'enfance oubliée*. Paris: Odile Jacob, 2001.
- Sabbag, G. M., Bolsoni-Silva, A. T. (2010). A relação das habilidades sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de comportamento em adolescentes. *Estudo e Pesquisa em psicologia*, 11(2), 423-441.
- Sampaio, I. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 44-152.
- Sánchez Santa-Bárbara, E. (2005). Aproximación psicosocial al estudio de la violencia escolar. In E. López Zafra, e M. P. Berrios Martos. *Violencia en las aulas*. (pp.29-56). Jaén, Ediciones del Lunar.
- Schmidt, B.; Staudt, A.C.P.; Wagner, A. 2016. Intervenções para promoção de práticas parentais positivas: uma revisão integrativa. *Contextos Clínicos*, 9(1): 01-18. doi: 10.4013/ctc.2016.91.01
- Schultz, N., Duque, D., Silva, C. Souza, C. Assini, L. Carneiro, M. (2012). A compreensão sistémica do bullying. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 17 (2), 247-254.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução da 6ª edição norte-americana Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira.
- Sharaf, A. Y., Thompson, E. A., & Walsh, E. (2009). Protective Effects of Self-Esteem and Family Support on Suicide Risk Behaviors among At-Risk Adolescents. *Journal*

of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 22, 160-168. doi: 10.1111/j.1744-6171.2009.00194

Simões, S., Farate, C., & Pocinho, M. (2011). Estilos educativos parentais e comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(20), 75-99.

Segrin, C., & Flora, J. (2005). *Family Communication*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2018). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*. doi: 10.1016/j.avb.2018.04.006.

Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: prospective, longitudinal data on the role of parents in development'. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 187-202).

Stoker, A., & Swadi, H. (1990). Perceived family relationships in drug abusing adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 25, 293, 297.

Streeck, J. (2002). Culture, meaning, and interpersonal communication. In M. L. Knapp, & J. A. Daly (Eds.), *The handbook of interpersonal communication* (3rd Ed., pp. 300-336). Thousand Oaks, CA: Sage.

Taborda Simões, M. C. T., Martins, R. C., & Formosinho, M. D. (2006). Regulação do exercício do poder paternal: aspetos jurídicos e avaliação psicológica. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. Taborda Simões, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense*. Coimbra: Almedina.

- Teixeira, M., Bardagi, M., & Gomes, W. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica* 3(1), 1-12.
- Tomé, G., Matos, M., & Diniz, A. (2008). Consumo de substâncias e isolamento social durante a adolescência. In M. Matos (Ed.), *Consumo de substâncias: Estilo de vida? À procura de um estilo?* (pp. 95-126). Lisboa, Portugal: Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Tudge, J. (2007). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista. Acedido a 20 de dezembro de 2019, em <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,2008.pdf>.
- Urra, J. (2009). *O pequeno Ditador*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites*. 2ª ed. Revista e atualizada. Curitiba: Juruá.