

---

**INVENTÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA VIOLÊNCIA  
NA ESCOLA (IAVE) - CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO  
PRELIMINAR**

**INVENTORY FOR THE EVALUATION OF SCHOOL  
VIOLENCE (IAVE) - PRELIMINARY CONSTRUCTION  
AND VALIDATION**

Filomena Adelaide de Matos

*Universidade do Algarve*

Helena Ralha-Simões

*Universidade do Algarve*

Saul Neves de Jesus

*Universidade do Algarve – snjesus@ualg.pt*

**Resumo:** O objetivo do presente estudo é construir e validar um instrumento que permita avaliar a violência entre pares em meio escolar.

O instrumento proposto é um inventário de quatro escalas, de seis itens cada, que permite avaliar todos os intervenientes da violência entre pares e ainda o ambiente escolar. A amostra a que recorremos para validar o inventário de escalas é constituída por 210 alunos do 2º e 3º ciclos de Ensino Básico do Concelho de Faro, devidamente autorizados pelos seus pais. Dos resultados, podemos referir que o inventário proposto apresenta características psicométricas válidas e sensíveis.

**Palavras-chave:** Instrumento de avaliação; Validação; Violência entre pares; Ensino básico; Adolescência.

**Abstract:** The main goal of this study is to construct and validate an instrument that allows to evaluate violence in school.

The instrument proposed is composed by four scales with six items each, to evaluate every actor in peer violence and also school environment. We have a sample of 210 students of Basic School from Faro who were authorized by their parents. From the results, we find valid and accurate psychometric characteristics.

**Key-words:** Questionnaire; Validation; Peer violence; Basic school; Adolescence.

## Introdução

As escolas são locais onde se cruzam inúmeros indivíduos, com culturas e valores próprios e situações particulares. Deste ponto de vista, existem nas escolas e no que concerne às relações entre os pares, muitos tipos de agressividade e violência. A violência entre pares, violência em contexto escolar, é um fenómeno crescente que tem sido verificado nas últimas décadas, com preocupação evidenciada por todos os que contactam com crianças e adolescentes, dado o desconforto que tais situações implicam para a criança/ adolescente, para a escola, e para a comunidade em geral.

Assim, a identificação destes casos de violência e agressividade, assume uma grande importância, uma vez que os custos de prevenção, tratamento e divulgação de informação são muito elevados (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), porque a violência causa mal-estar e a necessidade de se atuar adequadamente para a promoção de um ambiente de bem-estar é cada vez mais urgente. Para tal, torna-se necessário identificar os diferentes atores da violência e ainda o que cada um pensa do ambiente escolar em geral.

No que respeita à identificação da violência entre pares em meio escolar, após termos feito uma análise dos instrumentos utilizados e validados para a população portuguesa, nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) encontramos um questionário (Freire, Simão & Ferreira, 2006) validado para a população portuguesa que verificámos ser demasiado extenso para aplicar conjuntamente com outros instrumentos, como pretendíamos. Encontrámos ainda questões sobre violência entre pares inseridas em instrumentos para avaliar comportamentos de saúde, nomeadamente no Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (Matos et al., 2009). Assim, não tendo encontrado nenhum instrumento que satisfizesse os nossos objetivos e corroborando com a perspectiva de Noar e Zimmerman (2005) de que, quando o investigador não encontra o que pretende exatamente em estudos já existentes, pode criar algo que vá ao encontro do que procura, propusemo-nos a construir um inventário de escalas. O instrumento por nós construído é uma escala tipo Likert que permite a cada aluno autoidentificar-se como agredido (ou vítima), agressor ou espetador e ainda se pronuncie acerca do que pensa e sente do ambiente da sua escola em geral, no que respeita à violência e à segurança.

### **Fundamentação Teórica que norteou a construção da EVEPME**

O fenómeno da violência é considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um grave problema de Saúde Pública (Srabstein & Leventhal, 2010). Assim, tendo por base os resultados das investigações periódicas do HBSC em vários países, a OMS vai delineando estratégias de promoção da Saúde. O HBSC é um estudo periódico sobre o comportamento dos adolescentes, efetuado por uma rede de investigadores de vários países e iniciou-se em 1982, colaborando com a OMS desde 1983. Participam atualmente neste estudo 43 países, de entre os quais Portugal (HBSC, 2012).

Os problemas da violência entre pares continuam camuflados mas as questões da violência devem ser percebidas como indicadores de risco para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Estudos efetuados quer em Portugal (Freire et al., 2006; Seixas, 2006; Neto, 2008; Matos et al., 2009), quer em outros países da Europa e do mundo (Olweus, 1993; 1994; 1995; 2003; Sigfusdottir, L.D. Gudjonsson, G.N. & Sigurdsson, 2009; Srabstein, J.C. & Leventhal, B.L., 2010), e as notícias diárias nos meios de difusão de informação, comprovam um aumento crescente e preocupante da violência entre pares.

Este fenómeno, universal, identificado inicialmente por Olweus (1994; 1995; 2003; 2010; 2011) e denominado bullying, revela uma tendência crescente e possui obvias implicações prejudiciais para o desenvolvimento saudável do jovem a nível escolar, familiar ou da comunidade (Seixas, 2006; Matos et al., 2009). No entanto, a violência em meio escolar nem sempre se traduz em factos facilmente identificáveis como a agressão física, acontecendo inúmeras vezes em pequenos casos que contribuem para degradar o clima geral da escola (Blaya, 2008), tornando imperativa a identificação dos casos e dos atores de violência.

Sabemos que neste fenómeno estão incluídos três tipos de atores: os agredidos ou vítimas, os agressores ou vitimizadores e os espectadores ou observadores. Existem ainda agredidos ou vítimas que são concomitantemente agressores. Assim, podemos ainda identificar dois tipos de vítimas, as passivas e as agressivas (Olweus, 1993, 2000; Seixas, 2006; Blaya, 2008; Matos et al., 2009).

Quanto aos tipos de violência que ocorrem, a classificação entre os vários autores portugueses consultados não é unânime (conquanto não seja contraditória), existindo vários modos de agrupar os tipos de violência. Freire, Simão e Ferreira (2006), agrupam a violência na escola ou maus-tratos entre iguais em: maus-tratos físicos (atacar, roubar ou estragar os pertences), maus-tratos verbais (chamar nomes, ameaçar) e maus-tratos indiretos (espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente). Seixas (2006), agrupa os tipos de violência em: agressão física, agressão verbal, agressão psicológica, agressão relacional e agressão sexual, dividindo cada um destes tipos de agressão em agressão direta e agressão indireta. Já Matos et al. (2009), classificam a agressividade/ violência em violência verbal (através dos insultos, ameaças,

criticar), violência física (através de ataque físico), violência social, violência psicológica (através da exclusão social e dos boatos) e violência sexual (quer através do assédio, quer do abuso).

Neste contexto, define-se ainda bullying, como uma forma de violência ou agressão hostil, intencional e sistemática (Olweus, 1993; Seixas, 2006; Blaya, 2008; Matos et al., 2009), em que existe desequilíbrio de poder, sendo por isso uma forma repetida e a longo prazo de atitudes negativas de um aluno contra outro. Esta relação implica uma situação de poder pelo agressor e a intenção deliberada de prejudicar, ocorrendo durante pelo menos um mês, com a frequência mínima de uma vez por semana (Olweus, 1993), ou segundo Lowenstein (1978) citado em Blaya (2008), com a duração de seis meses. Matos et al. (2009), referem-se ainda a este fenómeno como bullying/ provocação, e definem-no como sendo o tipo de violência mais comum quer em Portugal, quer nas escolas europeias. Por outro lado, no que respeita à violência é também importante, para Blaya (2006), ter em conta o clima escolar quando se estuda o fenómeno da violência, sendo que o clima escolar é fruto da perceção individual e coletiva da realidade de cada escola.

Assim, para avaliação das situações de violência, têm sido utilizadas várias escolhas metodológicas, todas elas com vantagens e com desvantagens, que se estabelecem em quatro grandes vertentes: 1. a observação dos alunos no seu ambiente natural, através de grelhas de avaliação e registo tem como vantagem a informação objetiva de situações facilmente identificáveis como agressão mas a desvantagem de passarem despercebidas casos de violência que sejam menos explícitos, 2. instrumentos de autopreenchimento, através de escalas, inventários ou questionários que apresenta a vantagem de cada criança se auto-identificar como vítima ou agressor pelo que se passa com ela mas a desvantagem de o próprio poder não dar a resposta correta por medo ou por qualquer juízo de valor, ou ainda, 3. e 4. dois tipos de instrumentos de hetero-identificação cujo preenchimento é feito pelos pares que indicam determinados comportamentos, ou pelos professores, que caracterizam o perfil do seu aluno, que tem como vantagem poder ser mais objetivo mas como desvantagem poder não corresponder exatamente ao que se passa na escola (Crothers & Levinson, 2004; Seixas, 2005).

Como referimos inicialmente, um dos instrumentos existentes para o estudo da violência entre pares, validados para a população portuguesa foi inspirado nos estudos de Dan Olweus, é da autoria de Freire, Simão e Ferreira (2006) e consiste num questionário que tem a grande vantagem de avaliar exaustivamente todas as situações de violência possíveis em meio escolar, tendo em conta quer os atores quer o tipo de violência, assim como os locais onde essas situações podem existir e a sua frequência. No entanto, este questionário torna-se demasiado extenso quando se pretende avaliar outras situações ou processos psicológicos dos respondentes, concomitantemente, como é o nosso objetivo. Por outro lado, as questões sobre violência formuladas no HBSC da OMS (Matos et al., 2009), também não satisfaziam os nossos requisitos, pois não avaliam, por exemplo, o ambiente escolar na ótica do aluno.

Como referem Carmo e Ferreira (1998), o tamanho dos instrumentos deve ser reduzido ao máximo de modo a permitir que o respondente não desista de responder ou não forneça dados errados e de modo a evitar reações prévias negativas.

Tendo considerado os aspetos atrás referidos no que diz respeito à identificação do fenómeno da violência em meio escolar e considerando que este fenómeno é sentido por cada indivíduo de forma única, sendo as vivências internas obviamente melhor percebidas pelo indivíduo do que pelos seus pares (Österman, 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Seixas, 2005), decidimos optar pela autoidentificação ou autonegação do indivíduo, apesar de sabermos que os questionários que pretendem a autoidentificação apresentam, por vezes, coeficientes de fidelidade mais baixos, parecendo que a resposta pode ser condicionada pela resposta considerada socialmente correta (Rigby & Slee, 1990; Craig, 1998; Österman, 1999).

### **Construção dos itens da escala**

Assim, partindo dos referenciais teóricos já referenciados e inspirando-nos nos questionários para o estudo da violência entre pares validado para a população portuguesa (Freire, Simão & Ferreira, 2006), construímos um inventário de quatro escalas para avaliação da violência entre pares em meio escolar. Este inventário tem como objetivo a autoidentificação do respondente como qualquer um dos atores da violência, ou seja, como agressor, vítima, espetador, como vítima e agressor, como agressor e espetador, como vítima e espetador ou como vítima, agressor e espetador.

Não encontramos unanimidade formal na definição dos tipos de violência. Por isso, para respeitarmos as correntes ideológicas sobre este assunto que, embora não definam de igual modo os tipos de violência também não são contraditórias, construímos uma grelha, onde agrupámos os tipos de violência, respeitando então o que é unânime entre os vários autores consultados. Assim, a tipologia adotada foi: violência física (direta e indireta. Ex: empurrar, bater, apalpar, estragar coisas), violência verbal e psicológica (direta e indireta. Ex: ameaçar, fazerem intrigas, humilhar, gozar) e violência relacional (Ex: exclusão).

Definindo os tipos de violência e partindo do pressuposto de que os tipos de violência são os mesmos para todos os atores, construímos inicialmente três escalas pequenas (de seis itens), sendo a primeira para identificação das vítimas (na minha escola já me aconteceu...), a segunda para identificação dos espectadores/ observadores (na minha escola já vi alguém...) e a terceira para identificação dos agressores (na minha escola eu já...). A conjugação das três escalas dá-nos também a conjugação possível entre os vários atores. Faltava-nos então o que diz respeito à percepção do ambiente da escola, quer naquilo que cada um pode mudar, pois depende de si, quer naquilo em que depende dos outros (em geral, na escola...).

Finalmente, definimos a frequência com que a violência ocorre. Decidimos dar a hipótese de cada respondente poder graduar em seis níveis de resposta, a frequência com que a violência costuma ocorrer na sua escola (entre nunca e sempre, tendo em conta que, para determinada pessoa nunca é a negação de violência, isto é, nunca participou em atos de violência, nunca foi vítima de violência ou nunca foi espectadora de violência, 1 ou 2 vezes é uma violência esporádica, 2 ou 3 vezes por mês, é uma violência não sistemática mas frequente e que, 1 vez por semana, várias vezes por semana e sempre, correspondem à violência sistemática que pode ser chamada de bullying segundo os vários autores).

O inventário para Avaliação de Violência na Escola (IAVE) é então constituído por quatro escalas que pretendem avaliar as várias vertentes que constituem o fenómeno da violência em meio escolar: os atores e o ambiente (o agredido ou vítima, o agressor, o espetador e o ambiente da escola). Têm expressas todas as componentes da violência (violência física, psicológica, outros tipos de violência como exclusão, etc.), bem como a frequência com que a violência ocorre.

### **Metodologia - validação do IAVE**

Este é um estudo metodológico, cujo objetivo é construir um inventário de escalas relativamente pequeno que permita que sujeito se identifique como agredido, espetador ou agressor e, ainda, identifique, como é no seu entender o clima geral da escola.

O IAVE foi construído com o objetivo de identificar em que tipo de actor da violência entre pares (agredido, agressor ou espetador), cada pré-adolescente/adolescente se insere, e o que pensa do clima geral da sua escola, a partir das suas respostas.

Para garantir a validade do conteúdo, definimos os atores da violência, a frequência da violência e as características gerais do meio escolar. Assim, construímos os itens tendo em conta o tipo de agressão (física, psicológica ou outra) e a frequência com que ela ocorre, repetindo os mesmos itens em cada dimensão, dado que as características da violência são as mesmas, quer se seja agressor, agredido ou espetador. Os itens obtidos foram resultado da revisão da literatura sobre o tema e da análise de outros instrumentos existentes para avaliar a violência, a agressividade e a indisciplina em meio escolar.

Posteriormente, o inventário foi revisto por quatro juizes na área da Psicologia, sendo que um deles sugeriu a inclusão de um item relativo à situação da provocação (ser provocado por outros ou provocar outros), item esse que constitui o 6º item em cada uma das três primeiras escalas.

Tendo cumprido estes requisitos metodológicos, a versão do IAVE como inventário de quatro escalas foi apresentada e aplicada a estudantes do Concelho de Faro (n=210), devidamente autorizados pelos seus pais/ encarregados de educação a participarem no estudo.

## Características da amostra

O IAVE foi aplicado a alunos do Concelho de Faro, que frequentam o 2º e 3º ciclos ( $n = 210$ ).

Os alunos têm idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos (com 10 anos, 13,8%, com 11 anos, 26,2%, com 12 anos, 19,5%, com 13 e 14 anos, 13,3%, com 15 anos, 9,5%, com 16 anos, 2,9% e com 17 anos, 1,4%)  $M = 12,33$   $DP = 1,748$ . Quanto ao género, 91 alunos (43,3%) são do género masculino e 119 alunos (56,7%) são do género feminino. Quanto ao ciclo de estudos, 122 alunos (58,1%) frequentam o 2º ciclo e 88 alunos (41,9%) frequentam o 3º ciclo.

## Material

A versão do IAVE é uma prova de papel e lápis, constituída por quatro escalas, de autopreenchimento, com seis itens em cada escala, numa Escala tipo Likert, de seis níveis de resposta, em que o respondente assinala a frequência com que determinada situação ocorreu. Assim, os níveis de resposta são os seguintes: 1 "nunca", 2 "1 ou 2 vezes", 3 "2 a 3 vezes por mês", 4 "1 vez por semana", 5 "várias vezes por semana" e 6 "sempre", variando a cotação de cada escala entre 6 e 36 pontos.

As escalas correspondem diferentes dimensões: Dimensão 1 - Eu como agredido/ vítima; Dimensão 2 - Eu como espetador; Dimensão 3 - Eu como agressor; Dimensão 4 - Clima geral da escola, sendo esta constituída por duas sub-dimensões (interna - para a qual o indivíduo contribui e depende da sua vontade - e externa - que depende apenas dos outros ou de fatores que o indivíduo não controla -).

Para a construção dos itens recorremos aos construtos teóricos que se relacionam com a violência entre pares. O agrupamento das situações de violência diz respeito ao tipo de violência a que o indivíduo foi potencialmente sujeito. A frequência com que a violência é exercida permite-nos identificar o tipo de actor e ainda um conceito mais específico de violência escolar - o bullying.

Considerámos assim na validação do inventário cada uma das escalas em termos individuais, o que nos permite conhecer os agredidos, os agressores, os espetadores e ainda características em geral da escola segundo o indivíduo. Ao cruzar a escalas de identificação dos agressores e a escala de identificação dos agredidos teremos as vítimas-agressoras. Além disso, assumimos que o somatório dos itens nos dá o score da "violência total" a que cada indivíduo é potencialmente sujeito na sua escola.

Assim,  $\Sigma Av + E + AG + G = Vts$ , em que

Av - agredido (vítima)

E - espetador

Ag - agressor

G - no geral

Vts - violência total percecionada pelo sujeito

Por outro lado, podemos ainda comparar a violência sentida em cada escola, se considerarmos a média experimentada por cada aluno, desde que possamos aplicar a escala a todos os alunos. Assim,

$$\frac{\sum Vts}{\text{N}^\circ \text{ de alunos respondentes}} = \text{Nível de violência sentida na escola}$$

Considerando ainda a frequência dos comportamentos a que os alunos estiveram sujeitos, podemos considerar os que não estiveram sujeitos a violência, o que estiveram esporadicamente e frequentemente sujeitos a violência e as vítimas de bullying e bullies.

Através do cruzamento das várias escalas que constituem este inventário, podemos ainda saber quais os alunos que se identificam apenas como vítimas, os que se identificam apenas como agressores, o que se identificam apenas como espetadores, e todas as variações de conjugação (vítimas e agressores, vítimas e espetadores, agressores e espetadores e vítimas, agressores e espetadores).

### **Análise das características psicométricas do IAVE**

Para a análise das características psicométricas do instrumento e para avaliar a sua validade teórica, recorreremos numa primeira fase à análise factorial sob o método de componentes principais (ACP), com recurso à rotação ortogonal pelo método de Varimax, verificando, empiricamente, de que forma os itens se agregam em redor em redor dos fatores que compõem a escala. De seguida, procedemos à verificação da validade convergente e da validade discriminante (Pestana & Gageiro, 2000; Hill & Hill, 2003, 2005; Maroco, 2003; Nave, 2007).

Quanto ao estudo da fidelidade interna do instrumento, procedemos à análise da consistência interna, através do coeficiente do Alpha de Cronbach (Pestana & Gageiro, 2000; Hill & Hill, 2005; Maroco & Garcia-Marques, 2006).

### **Resultados**

O inventário é composto por quatro escalas, cada uma com seis itens, sendo que nas tabelas nº 1, nº 2, nº 3 e nº 4, podemos verificar a estrutura factorial resultante da ACP pelo método de Varimax, de cada uma delas. Optámos por suprimir as saturações inferiores a 0,40, para facilitar a leitura.

Escala 1 – Eu como agredido/ vítima... (Na minha escola já me aconteceu...)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 1, que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente.



Esta estrutura unifactorial, apresenta uma variância explicada de 48,759%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0,786.

**Tabela nº 1 – Escala 1 - Eu como agredido/ vítima: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator**

<i>Eu como agredido/ vítima... (Na minha escola já me aconteceu...)</i> Item	KMO	Alpha Cronbach	
	Carga factorial	Correlação item-total	Se item eliminado
Empurrarem-me com violência, baterem-me, magoarem-me de propósito, apalparem-me contra a minha vontade	,675	,514	,759
Ameaçarem-me, fazerem intrigas a meu respeito, levantarem calúnias sobre mim ou sobre a minha família	,729	,581	,744
Gozarem-me, humilharem-me, chamarem-me nomes ofensivos	,779	,632	,731
Tirarem-me coisas que me pertencem, estragarem-me coisas (roupas, objetos) de propósito	,577	,422	,780
Excluírem-me do grupo, das brincadeiras, das conversas	,634	,472	,769
Ser provocado pelos outros	,773	,626	,730
<b>KMO</b>	<b>0,830</b>		
<b>Variância explicada</b>	<b>48,759%</b>		
<b>Consistência interna (Alpha de Cronbach)</b>	<b>0,786</b>		

Note: Person product-moment  $r$  values appear below the diagonal of the matrix; all  $r \geq .38$  are significant at the  $p < .001$  level ( $N = 873$ ). Item 8 was reverse-scored.

Escala 2 – Eu como espetador... (Na minha escola, já vi alguém...)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 2, que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente.

Esta estrutura unifactorial, apresenta uma variância explicada de 61,728%, um KMO de 0,895 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0,876.

**Tabela nº 2 – Escala 2 - Eu como espetador: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator**

<i>Eu como espectador (Na minha escola, já vi alguém...)</i> Item	KMO	Alpha Cronbach	
	Carga factorial	Correlação item-total	If item deleted
Ser empurrado com violência, ser batido, ser magoado de propósito, ser apalpado contra a sua vontade	,792	,686	,851
Ser ameaçado, ser alvo de intrigas ou de calúnias	,830	,737	,842
Ser gozado, humilhado ou a quem chamaram nomes ofensivos	,776	,665	,855
A quem tiraram ou estragaram coisas (roupas, objetos) de propósito	,756	,645	,859
Ser excluído do grupo, das brincadeiras e das conversas	,757	,643	,858
Ser provocado pelos outros	,801	,700	,848
<b>KMO</b>	<b>0,895</b>		
<b>Variância explicada</b>	<b>61,728%</b>		
<b>Consistência interna (Alpha de Cronbach)</b>	<b>0,876</b>		

a – Robust; b - Scaled Chi-Square (Yuan-Bentler); \*  $p < .001$ .

Escala 3 – Eu como agressor... (Na minha escola eu já...)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 3, que todos os itens (à exceção do item 5) têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente.

Esta estrutura factorial, com um fator, apresenta uma variância explicada de 48,759%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0,679.

No que respeita à consistência interna, obteríamos um valor de Alpha de Cronbach superior (de 0,701) se retirássemos o item 5. No entanto e tendo em conta o referencial teórico e os pressupostos que nortearam a construção do inventário de escalas, decidimos não o retirar, apesar de o Alpha de Cronbach ser ligeiramente inferior a 0,7. Também no que concerne à agregação ao redor da escala, este item apresenta uma carga factorial inferior a 0,40. Pelo mesmo motivo (coerência teórica e estrutural), resolvemos mantê-lo.

**Tabela nº 3 – Escala 3 – Eu como agressor: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator**

<i>Eu como agressor... (Na minha escola eu já...)</i>	KMO	Alpha Cronbach	
Item	Carga factorial	Correlação item-total	If item deleted
Empurrei com violência, bati, magoei de propósito, apalpei alguém contra a sua vontade	,745	,515	,576
Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre outros	,688	,460	,592
Gozei outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos	,784	,548	,548
Tirei ou estraguei coisas (roupas, objetos) a outros colegas	,531	,335	,652
Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas	,346	,209	,690
Tomei parte na provocação de outros colegas	,585	,398	,583
<b>KMO</b>	<b>0,766</b>		
<b>Variância explicada</b>	<b>39,748%</b>		
<b>Consistência interna (Alpha de Cronbach)</b>	<b>0,679</b>		

#### Escala 4 – No geral...(Sobre a minha escola)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 4 que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator a que pertencem, o que comprova a validade convergente.

Esta estrutura factorial com dois fatores apresenta no fator 1 uma variância explicada de 41%025 e no fator 2 uma variância explicada de 18,699%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de Alpha de Cronbach de 0,704.

**Tabela nº 4 - Escala 4 - No geral...(Sobre a minha escola): Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator**

No geral...(Sobre a minha escola)	KMO		Alpha Cronbach	
	Fator 1	Fator 2	Correlação item-total	If item
	Interno	Externo		Deleted
Envolver-me em lutas com os outros	,544		,271	,662
Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola		,532	,402	,625
Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva	,834		,485	,619
Eu sou uma pessoa agressiva	,855		,429	,621
Os meus colegas são agressivos		,817	,551	,560
A minha escola é um local perigoso		,831	,410	,645
<b>KMO</b>	<b>0,689</b>		--	--
<b>Variância explicada</b>	<b>41,025%</b>	<b>18,699%</b>	--	--
<b>Consistência interna (Alpha de Cronbach)</b>	--	--	<b>0,704</b>	

Por fim, tendo em conta a equação ( $\Sigma Av + E + AG + G = Vts$ ) avaliámos a consistência interna do total dos 24 itens, através do Alpha de Cronbach (= 0,898).

Na tabela nº 5, podemos verificar um resumo da validação do inventário, com os valores de cada uma das escalas e do total dos itens, sendo que a Escala 1 (Eu como agredido) apresenta um KMO= 0,830 e um Alpha de Cronbach de 0,786, a Escala 2 (Eu como espectador) apresenta um KMO = 0,895 e um Alpha de Cronbach de 0,876, a Escala 3 (Eu como agressor) apresenta um KMO = 0,766, e um Alpha de Cronbach de 0,679, a Escala 4 (No geral na escola) apresenta um KMO = 0,689 e um Alpha de Cronbach de 0,704, sendo os valores do score total (somatório das quatro escalas) de 0,898 para o Alpha de Cronbach.

**Tabela nº 5 - Resumo do estudo de validação da EVEPME**

Escala de avaliação da violência entre pares	KMO	Alpha de Cronbach
Escala 1 - Eu como agredido	,830	,786
Escala 2 - Eu como espectador	,895	,876
Escala 3 - Eu como agressor	,766	,679
Escala 4 - No geral, na minha escola	,689	,704
Score total	--	,898

## Discussão

O inventário, apresenta um score total do Alpha de Cronbach com valores próximos do muito bom, o que revela uma boa consistência interna (Pais-Ribeiro, 1999; Fortin, 2000; Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Nave, 2007).

Quanto às escalas quando avaliadas individualmente, apresentam valores de consistência interna que se encontram entre o bom e o aceitável. No entanto, como referem Pais-Ribeiro (1999) e Fortin (2000), os valores de Alpha de Cronbach até 0,60 justificam-se em escalas com poucos itens (como acontece com cada uma das escalas do inventário) e ainda em escalas que foram pouco usadas. Também no que respeita aos instrumentos para autoidentificação enquanto actor interveniente na violência, esses instrumentos tendem a apresentar valores mais baixos de consistência interna (Rigby & Slee, 1990; Craig, 1998; Österman, 1999), sendo que no nosso estudo de validação, é a escala de autoidentificação de agressor a que apresenta valores mais baixos de consistência interna.

Quanto à análise factorial, três das escalas são unidimensionais, apresentando bons valores de KMO e a última escala apresenta duas dimensões: dimensão 1- fatores internos e dimensão 2 - fatores externos. Deste modo, podemos analisar esta última escala tendo em conta a totalidade da escala e ainda analisar individualmente cada uma das suas dimensões.

## Conclusão

A escala pretende permitir a autoidentificação de agressores, agredidos e espetadores, sendo uma proposta de instrumento validada para a população portuguesa, o que nos parece uma mais-valia.

Apresenta valores que podem ser considerados adequados no que respeita à consistência interna e uma boa estrutura factorial, o que nos permite utilizar a escala em estudos mais aprofundados para avaliação de situações de violência entre pares em meio escolar.

Como refere a literatura, a consistência interna na autoidentificação enquanto agredido e/ ou agressor, apresenta normalmente valores baixos. No entanto, como refere Pais-Ribeiro (1999), podemos considerar um valor de consistência interna aceitável, qualquer valor de Alpha de Cronbach acima de 0,6. Por outro lado, o facto de cada escala do inventário conter apenas seis itens, pode ter influência também no valor da consistência interna, uma vez o aumento de itens de uma escala pode fazer aumentar a sua consistência interna (Pais-Ribeiro, 1999; Maroco & Garcia-Marques, 2006). Em todo o caso, futuros estudos, com amostras constituídas por um maior número de alunos, podem permitir uma melhor avaliação deste aspeto.

Consideramos uma vantagem o facto de ser um inventário de escalas de fácil administração, pelo que é possível, em pouco tempo, aplicá-la a todos os

alunos da escola, permitindo ter uma noção do estado da violência em cada escola e, aplicando-a ao longo dos anos, ter a noção da evolução da violência nas escolas, trocando a frase “na minha escola eu já...” para “este ano/ este período na minha escola eu já...”.

Por outro lado e por ser um inventário pequeno, sendo necessário menos tempo para preenchimento, permite a aplicação conjunta de outros instrumentos.

Finalmente, consideramos outra vantagem deste instrumento o facto de ser de auto-identificação, permitindo perceber como cada aluno se identifica quer enquanto ator de violência, quer quanto à perceção de violência em geral na sua escola.

Face ao estudo, consideramos o IAVE como adequado para aplicar à população portuguesa, a frequentar o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico.

## Bibliografia

- Arneson, L. & Wilson, J. (2003, 2011). *Olweus bullying prevention program*. Acedido 1 de Setembro de 2011 em <http://www.clemson.edu/olweus/contact.html>.
- Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Eric Digest. Acedido em 10 de Outubro de 2009, em <http://www.ericdigest.org/1997-4/bullying.htm>.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carlisle, N. & Rofes, E. (2007). School bullying: do adults perceive long term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.
- Carvalhosa, S.F., Lima, L. & Matos, M.G. (2001). Bullying: a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(XIX), 523-537.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Crothers, L.M. & Levinson, E.M. (2004). Assessment of bullying: a review of methods and instruments. In *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Cunha, J.M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e relatos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Cunningham, N.J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2011). *Bullying in north american schools, 2nded.*, NY: Routledge.
- Freire, I.P., Simão, A.M. & Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Gallardo, J.A. (1994). *Maus tratos à criança*. Porto: Porto Editora.
- HBSC (2012). *Health Behavior in School-aged Children*, acedido em [www.hbsc.com](http://www.hbsc.com) em 20.11.12

- Hill, M.M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda..
- Jackson, D. (s.d.). *Collecting data on bullying*. Acedido em 24 de Maio, 2011, em <http://www.ascd.org/ascd-express/vol2/203-jackson.aspx>
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alpha de Cronbach?: questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Marra, C.A.S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Martinez, J.M.A. (2007). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. El bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Valladolid: Confederación de STEs-Intersindical.
- Martins, M.J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 401-425.
- Matos, F., Jesus, S.N. & Ralha-Simões, H. (2009). Praxes, bullying e resiliência no Ensino Superior. *Educação: Temas e Problemas*, 7(4), 117-127.
- Matos, F. & Jesus, S.N. (2011). Relações entre pares, resiliência e bem-estar dos alunos na escola. *Amazônica. Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 7, 61-76.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência, gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Matos, M.G. & Gonçalves, S.M.P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10(1), 3-15.
- Moreno Ruiz, D., Jesus, S.N., Murgui Pérez, S. & Martinez Ferrer, B (in press). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(19).
- Neto, C. (2008). Portugal e Espanha apresentam níveis de bullying semelhantes. *Dica da Semana*, em 10 de Julho de 2008.
- Neto, C. (Ed.) (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Noar, S.M. & Zimmerman, R.S. (2005). Health behaviour theory and cumulative knowledge regarding health behaviours: are we moving in the right direction? *Health Education Research. Theory & Practice*, 20(3), 275-290.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell Edition.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J. Child Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Current Directions In Psychological Science*, 4(3), 196-200.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.

- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151-156.
- Pais-Ribeiro, J.L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, B.O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P.K. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 97-110.
- Sigfusdottir, I.D., Gudjonsson, G.H. & Sigurdsson, J.F. (2009). Bullying and delinquency: the mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48, 391-396.
- Tuckman, B.W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.