

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Rosa Maria Melim Saavedra **Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis**

Rosa Maria Melim Saavedra

**Prevenir antes de remediar:
Prevenção da violência nos relacionamentos
íntimos juvenis**

UMinho | 2010

Dezembro de 2010

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Rosa Maria Melim Saavedra

**Prevenir antes de remediar:
Prevenção da violência nos relacionamentos
íntimos juvenis**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Especialidade de Psicologia da Justiça

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Carla Machado

Dezembro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

E porque cheguei até aqui, mas não sozinha, o meu agradecimento sentido a todos os que me deram a mão, me protegeram, me “empurraram” e, algumas vezes, me pegaram ao colo.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Carla Machado, minha orientadora e mestre, pela qual nutro uma profunda gratidão e admiração. Pela sua imensa sabedoria, exigência e profissionalismo e pelo papel inestimável que desempenhou nesta etapa, transmitindo-me sempre a confiança e segurança que eu chegaria ao fim, mas também que o fim não era necessariamente aqui. Obrigada por ter percorrido este caminho comigo e por me permitir (continuar a) crescer consigo.

À Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, por ter apoiado a minha aspiração de *mais saber* no domínio da prevenção e por nunca me ter “cortado as asas” neste longo voo. Um agradecimento especial ao João Lázaro, colega e amigo, por ter percebido a minha necessidade de crescer, mas essencialmente, pela autonomia e confiança que deposita no meu trabalho. Aos meus colegas e amigos da APAV, o meu obrigada pelos momentos de partilha, reflexão e humor.

À Professora Doutora Carla Martins, pela ajuda e disponibilidade inestimáveis nas análises em SPSS que estes estudos exigiram e por me ter dado a honra da co-autoria em alguns dos trabalhos.

Às minhas colegas da equipa de investigação coordenada pela Prof. Doutora Carla Machado, em especial à Sónia Caridade, à Rita Conde e à Cláudia Coelho, por me terem feito sentir “mais presente”, quando as minhas passagens pela universidade eram tão escassas.

Ao *Centre for Prevention Science*, em especial ao David Wolfe, por ter acreditado no meu trabalho e por nos ter confiado o mais bem guardado dos seus tesouros: o *The Fourth R*.

Às escolas e alunos que participaram nestes estudos. Sem a sua colaboração e contributo este processo não teria sido possível. Um agradecimento especial à Direcção, professores e alunos da Escola Secundária Inês de Castro.

À Isabel Lima e à Marlene Fonseca, pela amizade, mas sobretudo pelo trabalho de equipa no âmbito da implementação do Programa 4d e por se terem, contagiadas por mim, apaixonado pelo projecto.

À Vera, pela presença discreta na minha vida, mas providencial nesta etapa.

Aos meus pais, a quem agradeço o respeito pelas minhas opções e pelo orgulho e confiança que sempre me transmitiram.

À minha avó, pelas velinhas protectoras.

À minha irmã e melhor amiga, que assume um papel único e insubstituível na minha vida, especialmente por me compreender, mesmo no silêncio.

Aos meus afilhados Ricardinho e Gui, pelo mimo e colo que tão desinteressadamente me dão. Espero com o produto do meu trabalho estar a contribuir para que possam ter um futuro melhor.

Ao Ricardo, meu companheiro de “viagem”, a quem devo TUDO! Por me ter persuadido a não adiar até ao final deste percurso outros papéis da minha vida, designadamente, o de ser mãe; pela (im)paciência, pelo apoio, por tentar conhecer de perto o meu trabalho mas, sobretudo, pelas vezes em que me disse que tinha saudades minhas e me perguntou se ainda faltava muito para terminar.

À Ema, a minha maior fonte de motivação e inspiração.

Agradeço, finalmente, à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pela atribuição da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/28483/2006 (bolsa de Investigação no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES) que permitiu a realização desta dissertação.

ESTA DISSERTAÇÃO FOI CONDUZIDA NO ÂMBITO DO PROJECTO "VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES JUVENIS DE INTIMIDADE" (PTDC/PSI/65852/2006), FINANCIADO PELA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA E PELO PROGRAMA OPERACIONAL CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (POCTI) DO QUADRO COMUNITÁRIO DE APOIO III E COMPARTICIPADO PELO FUNDO COMUNITÁRIO EUROPEU FEDER.

PREVENIR ANTES DE REMEDIAR: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS JUVENIS

RESUMO

A prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, numa vertente mais proactiva de combate à problemática, foi, durante muito tempo, relegada para um segundo plano no âmbito da intervenção e investigação sobre este tema. Todavia e não obstante o adiamento na proliferação destes esforços, o quadro científico internacional apresenta-nos hoje programas de prevenção exemplares, dirigidos à população juvenil, numa óptica de prevenção primária do problema, e com resultados muito promissores.

A relevância deste estudo resulta da constatação que a violência nas relações de namoro assume, também entre os jovens portugueses, valores inquietantes de vitimação e de perpetração e do vazio investigativo (quantitativo e qualitativo) presente no panorama nacional relativamente ao desenvolvimento de esforços de prevenção primária ou universal neste domínio.

Assim, os objectivos desta investigação foram: (i) sistematizar conceitos no domínio da prevenção, com particular incidência na prevenção primária e universal da violência nos relacionamentos íntimos, (ii) perceber quais as principais características, resultados e lacunas identificadas nos programas de prevenção desenvolvidos até agora, no quadro nacional e internacional, e (iii) identificar boas práticas e características de sucesso em programas de prevenção.

Sendo uma das dificuldades recorrentemente apresentadas quanto aos programas nesta área o facto de os primeiros esforços de prevenção dirigidos aos mais jovens terem sido adaptações forçadas de modelos de intervenção utilizados junto da população adulta — com repercussões óbvias ao nível da selecção instrumentos de avaliação —, e face à ausência de instrumentos já validados para a população juvenil portuguesa que nos permitissem conhecer os comportamentos e atitudes nos seus relacionamentos de namoro, consideramos importante a validação de dois instrumentos que possibilitariam identificar as atitudes e comportamentos dos jovens quanto à violência nas relações de namoro, assim como poderiam ser utilizados na avaliação do impacto das estratégias de prevenção a desenvolver: O Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes, uma tradução e adaptação do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI) (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, &

Straatman, 2001) e a Escala de atitudes acerca da violência no namoro, uma tradução e adaptação da *Attitude Toward Dating Violence Scale* (Price, Byers & The Dating Violence Research, 1999), foram, assim, traduzidos, adaptados e validados para a população juvenil portuguesa.

A partir deste levantamento, realizamos dois estudos-piloto na área da prevenção da violência. O primeiro, desenvolvido em 2005/2006, foi o Projecto IUNO II, uma intervenção de curta duração (três sessões de 90 minutos cada), realizada em contexto escolar, que consistiu na implementação e avaliação do impacto de uma acção de sensibilização e informação sobre violência nas relações de namoro ao nível das atitudes e comportamentos dos adolescentes. Este estudo apresentou resultados bastante encorajadores ao nível da mudança de atitudes a curto e médio prazo, mas levantou algumas interrogações acerca da necessidade de investir em modelos de prevenção de mais longa duração, capazes de produzir mudanças de comportamento.

O segundo estudo incidiu na análise dos dados preliminares da implementação do Programa 4d – um currículo de prevenção para o 9º ano de escolaridade, uma tradução e adaptação autorizada no âmbito desta investigação do *The Fourth R* (© 2001 David A. Wolfe, Ph.D). Este programa destacou-se na literatura científica pela sua abordagem integrada da prevenção e pelos resultados promissores que havia apresentado ao nível da mudança de conhecimentos, atitudes, comportamentos e aprendizagem de novas competências. Este estudo-piloto foi implementado em 2008/2010, também em contexto escolar, e apresentou resultados positivos ao nível da mudança de atitudes, assim como dos comportamentos positivos de resolução de problemas.

Não obstante os resultados do Programa 4d serem ainda preliminares e apesar das limitações identificadas (e que conduzirão a uma reformulação de alguns aspectos do programa em implementações futuras), mantemos a nossa percepção acerca do seu carácter inovador no quadro científico nacional e internacional, designadamente neste domínio da prevenção, reunindo características teóricas, técnicas e metodológicas que motivaram e continuam a motivar uma aposta na sua continuidade.

TO PREVENT BEFORE RESOLVE: PREVENTION OF VIOLENCE IN JUVENILE INTIMATE RELATIONSHIPS

ABSTRACT

In a more proactive aspect of eradication, the prevention of violence in intimate relationships has for long been relegated to a more discrete position in what intervention and research is concerned. While mainstream research focused mainly in the identification of the phenomenon, intervention was basically reactive, aiming at minimizing and resolving the impact of victimization, particularly when perpetrated against women. However, and without questioning the efforts made until now, the international scientific world recently presented several model prevention programs directed to the youth population as a primary prevention scheme establishing promising results.

Thus, the importance of this study results from the acknowledgement that violence in dating relationships – also in Portugal juvenile - assumes disturbing numbers of victims and occurrences. Furthermore, it contributes to fill in the void in the quantitative and qualitative research on primary and universal prevention that characterizes the current national status quo.

Therefore, the ultimate goals of this research were (i) organize the concepts of primary and universal prevention in the context of violence in intimate relationships, (ii) understand the main characteristics and gaps of the national and international prevention programs developed until now, and (iii) identify best practices and successful aspects of these prevention programs.

One of the most frequent challenges presented by the programs in this field comes from the fact that their first efforts have come from forced adaptations of intervention models normally used in a more adult population. Furthermore, the obvious repercussions from the selection of assessment instruments not adjusted to the Portuguese youth population, prevents us from identifying behavior and attitudes in their dating performances. Considering this, we think that the validation of two instruments would not only allow us to identify beliefs and youth behavior towards violence in loving relationships, but also to assess the impact of these strategies in the developing prevention schemes. These instruments were translated, adapted and validated for the Portuguese youth population from the “Conflict in adolescent dating relationships inventory

(CADRI)” (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, & Straatman, 2001) and the “Attitude toward dating violence scale” (Price, Byers & The Dating Violence Research, 1999).

From this assessment, we undertook two pilot studies in the field of primary prevention of violence. The first study - “Project IUNO II” - was developed in 2005/2006 and was mainly a short-term intervention (3 sessions of 90 minutes each) in school context. It consisted in the implementation and the impact evaluation of raising awareness and providing information sessions about violence in dating relationships at a youth attitude and behavior level. This study showed encouraging results regarding the level of attitude change. However, it brought up some questions regarding the need to invest in longer-term prevention models in order to produce behavior changes.

The second study focused on the analysis of the preliminary results of the 4d Program implementation – an authorized translation and adaptation of the *Fourth R*. (© 2001 David A. Wolfe, Ph.D). This program, stood out in the scientific literature due to its integrated approach to prevention and its promising results in the change of knowledge, attitudes, behavior and learning of new skills. This pilot study was implemented in 2008-2010 – also in school context – and showed positive results in the change of attitude and positive behavior in conflict resolution. However, data on the intervention impact suggested that these changes may have been limited to the male gender.

In spite of its somewhat limited and preliminary results of Program 4d, we still advocate its innovative character within the national and international scientific framework, namely at this prevention domain, since it gathers the theoretical, technical and methodological characteristics that motivated us in the past and that still fosters the need for its continuation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO I

PREVENÇÃO UNIVERSAL DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	9
--	----------

1. PREVENÇÃO: CONCEITO E PARADIGMAS.....	11
1.1. Definições de prevenção.....	11
1.2. Prevenção primária ou prevenção universal?	13
1.3. Paradigmas da prevenção: ciência preventiva e desenvolvimento juvenil positivo	14
2. BASES TEÓRICAS DA PREVENÇÃO	16
2.1. Teoria da Aprendizagem Social	16
3. A ESCOLA COMO CONTEXTO PRIVILEGIADO DE PREVENÇÃO	18
4. A ADOLESCÊNCIA COMO JANELA DE OPORTUNIDADE PARA A PREVENÇÃO	20
5. PROGRAMAS DE PREVENÇÃO UNIVERSAL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E CRITÉRIOS DE SUCESSO.....	25
6. AVALIAÇÃO: UMA ETAPA NECESSÁRIA.....	32
7. CONCLUSÃO	34
8. REFERÊNCIAS	35

CAPÍTULO II

INVENTÁRIO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES

(CADRI).....	41
---------------------	-----------

1. INDICAÇÕES	43
1.1. Dimensões avaliadas	43
1.2. População-alvo	43
2. HISTÓRIA	44
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
4. ESTUDOS REALIZADOS EM PORTUGAL	45
4.1. Data e objectivos	45
4.2. Amostra e metodologia	46

4.3.Dados qualitativos e quantitativos dos itens.....	47
4.4.Resultados no âmbito da precisão.....	48
4.5.Resultados relativos à validade.....	49
4.6.Procedimentos de aplicação e correcção.....	52
5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	53
5.1.Dimensões e sua interpretação.....	53
5.2.Normas, critérios ou parâmetros.....	53
6. AVALIAÇÃO CRÍTICA	54
6.1.Vantagens e potencialidades.....	54
6.2.Limitações.....	55
6.3.Desenvolvimento e estudos futuros	55
7. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL	56

CAPÍTULO III

ESCALA DE ATITUDES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO NAMORO (EAVN) 59

1. INDICAÇÕES	61
1.1.Dimensões avaliadas.....	61
1.2.Populações-alvo.....	61
2. HISTÓRIA	62
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	63
4. ESTUDOS REALIZADOS EM PORTUGAL	64
4.1.Data e objectivos	64
4.2.Amostra e metodologia.....	65
4.3.Dados qualitativos e quantitativos dos itens.....	65
4.4.Resultados no âmbito da precisão.....	66
4.5.Resultados relativos à validade.....	66
4.6.Procedimentos de aplicação e correcção.....	71
5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	72
5.1.Dimensões e sua interpretação.....	72
5.2.Normas, critérios ou parâmetros.....	72
6. AVALIAÇÃO CRÍTICA	73
6.1.Vantagens e potencialidades.....	73

6.2.Limitações.....	74
6.3.Desenvolvimento e estudos futuros	75
7. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL	75

CAPÍTULO IV

PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS

ÍNTIMOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRÁTICA INTERNACIONAL E PORTUGUESA ... 77

1. RESUMO	79
2. INTRODUÇÃO	79
3. ESTUDO 1: REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS	82
3.1.Metodologia.....	82
3.2.Resultados	89
4. ESTUDO 2: PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS CONDUZIDOS EM PORTUGAL	96
4.1.Metodologia.....	96
4.2.Resultados	103
5. DA REALIDADE INTERNACIONAL À REALIDADE EM PORTUGAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS DOIS ESTUDOS	108
6. CONCLUSÃO	110
7. REFERÊNCIAS	113

CAPÍTULO V

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES: AVALIAÇÃO DO

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE SENSIBILIZAÇÃO E INFORMAÇÃO EM CONTEXTO

ESCOLAR 119

1. RESUMO	121
2. INTRODUÇÃO	121
3. OBJECTIVOS DO ESTUDO	125
4. METODOLOGIA	126
4.1.Descrição da intervenção.....	126
4.2.Amostra	128
4.3.Instrumentos.....	129

4.4.Procedimentos	131
5. RESULTADOS	132
5.1.Resultados ao nível das atitudes	132
5.2.Resultados ao nível comportamental	137
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	143
7. CONCLUSÃO	148
8. REFERÊNCIAS	149

CAPÍTULO VI

PROGRAMA 4D: PREVENÇÃO INTEGRADA EM CONTEXTO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DE RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS E PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO 153

1. RESUMO	155
2. INTRODUÇÃO	155
2.1.The Fourth R – o ponto de partida	160
2.2.Programa 4 d – Enquadramento da implementação em Portugal	161
3. OBJECTIVOS DO PROGRAMA	163
4. METODOLOGIA	165
4.1.Domínios e estrutura do projecto	165
4.2.Enquadramento teórico da intervenção	166
4.3.Avaliação da eficácia da intervenção	170
4.4.Instrumentos e procedimentos.....	171
5. CONCLUSÃO	173
6. REFERÊNCIAS	174

CAPÍTULO VII

PROMOTING HEALTHY RELATIONSHIPS AMONG ADOLESCENTS: A PROGRAM FOR THE PREVENTION OF VIOLENCE IN INTIMATE RELATIONSHIPS 177

1. ABSTRACT	179
2. INTRODUCTION	179
2.1.Prevention of violence in intimate relationships.....	182
2.2. <i>The Fourth R</i> – a framework for the implementation in Portugal.....	184
3. OBJECTIVES OF THE STUDY	185

4. METHODS	185
4.1. Description of intervention	185
4.2. Sample.....	186
4.3. Instruments.....	187
4.4. Procedures.....	188
5. RESULTS	188
5.1. Baseline characteristics of control and intervention groups	189
5.2. Impact of the intervention	189
6. DISCUSSION	195
7. CONCLUSION	201
8. REFERENCES	202

CAPÍTULO VIII

CONCLUSÃO INTEGRATIVA	207
------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221
---	------------

ANEXOS	235
---------------------	------------

ANEXO I: Inventário de conflitos nos relacionamentos de namoro adolescentes (CADRI).....	237
---	------------

ANEXO II: Escala de atitudes acerca da violência no namoro (EAVN).....	243
---	------------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I - 1. Ingredientes desejáveis dos programas de prevenção universal	27
Tabela II - 1. Itens da Escala de comportamentos do próprio que integram a subescala "Estratégias de resolução de conflitos abusivas" e respectiva saturação	50
Tabela II - 2. Itens da Escala de comportamentos do próprio que integram a subescala "Estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas" e respectiva.....	51
Tabela II - 3. Itens da "Escala de comportamento do outro" que integram a subescala "estratégias de resolução de conflitos abusivas" e respectiva saturação.	51
Tabela II - 4. Itens da "Escala de comportamentos do outro" que integram a subescala "estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas" e respectiva saturação.	52
Tabela II - 5. Percentis dos scores totais dos factores da "Escala de comportamento do próprio" e da "Escala de comportamentos do outro"	54
Tabela III - 1. Itens da subescala (1) Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VPM) e sua saturação no factor.	67
Tabela III - 2. Itens da subescala (2) Atitudes acerca da violência física perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VFM) e sua saturação no factor.	68
Tabela III - 3. Itens da subescala (3) Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VSM) e sua saturação no factor.	69
Tabela III - 4. Itens da subescala (4) Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelas raparigas (VPF) e sua saturação no factor.	69
Tabela III - 5. Itens da subescala (5) Atitudes acerca da violência física perpetrada pelas raparigas (VFF) e sua saturação no factor.	70
Tabela III - 6. Itens da subescala (6) Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelas raparigas (VSF) e sua saturação no factor.	71
Tabela III - 7. Estatística descritiva das pontuações totais das seis subescalas de Atitudes acerca da violência no namoro.....	73

Tabela IV - 1. Objectivos, orientação teórica e financiamento	85
Tabela IV - 2. Contexto e técnicos responsáveis pela implementação, público-alvo, tipo de intervenção e duração	86
Tabela IV - 3. Conteúdos e métodos utilizados.....	87
Tabela IV - 4. Design experimental e principais resultados da avaliação	88
Tabela IV - 5. Objectivos, orientação teórica e financiamento	99
Tabela IV - 6. Contexto, técnicos responsáveis pela implementação, público-alvo, tipo de intervenção e duração	100
Tabela IV - 7. Conteúdos e métodos utilizados.....	101
Tabela IV - 8. : Design experimental e principais resultados da avaliação	102
Tabela V - 1. Tabela 1: Descrição das sessões de sensibilização e informação realizadas no âmbito do Projecto IUNO II	127
Tabela V - 2. Tabela I: Atitudes face à utilização de violência nos relacionamentos de namoro, no grupo de controlo e no grupo experimental, nos momentos de pré e pós-teste.....	133
Tabela V - 3. Resultados do impacto da intervenção ao nível das atitudes (ANOVA para medidas repetidas) no grupo experimental.....	134
Tabela V - 4. Resultados da intervenção ao nível das atitudes (Teste t para amostras emparelhadas) no grupo de controlo.....	135
Tabela V - 5. Diferenças de género nos valores médios da nota total da escala de atitudes, nos diferentes momentos de avaliação	136
Tabela V - 6: Diferenças de género no impacto ao nível atitudinal, nos diferentes momentos de avaliação.....	137
Tabela V - 7. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no pré e no pós-teste (teste t para amostras independentes) relativamente à utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro.....	138
Tabela V - 8. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no pré e pós-teste (teste t para amostras emparelhadas) relativamente à utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro	140

Tabela V - 9. Diferenças de género nos valores médios da utilização de estratégias de resolução de conflitos, por parte do próprio e por parte do outro	141
Tabela V - 10. Diferenças de género no impacto da intervenção (teste T para amostras emparelhadas) na utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro.....	142
Tabela VI - 1. Descrição das sessões do Programa 4d	166
Tabela VI - 2. Bateria de instrumentos que integram o questionário on-line.	172
Table VII - 1. Curriculum overview	186
Table VII - 2. List of the instruments that integrate the online	188
Table VII - 3. Baseline characteristics of control and intervention groups	190
Table VII - 4. Results of the impact of the program in the intervention group and control group	191
Table VII - 5. Gender differences before and after the intervention.....	193
Table VII - 6. Impact of the intervention according to the gender of the subjects	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - 1. Modelo de intervenção integrada.....	31
--	----

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos juvenis, apesar de ter tido o seu início em meados dos anos 80 (Levy, 1984), e ainda que nos últimos anos se tenha vindo a assistir à sua proliferação através de dinâmicas de intervenção progressivamente mais proactivas, expressas através do desenvolvimento de programas de prevenção primária e universal, continua a não ser uma linha de intervenção e investigação prioritária no combate contra a violência nas relações afectivas. A evolução da publicação de análises comparativas dos programas de prevenção neste domínio reitera esta análise: no final da década de 90, Wekerle e Wolfe (1999) efectuaram uma análise comparativa de seis programas de prevenção da violência no namoro; em 2006, O'Leary, Woodin e Fritz descreveram dez programas; e também em 2006, Whitaker Lindquist, O'Neil, Nesius, Mathew, e Reese (2006) identificaram e discutiram onze programas. Para além do número de estudos comparados ser, claramente, diminuto, é também importante referir que as referências utilizadas nestas revisões são, em parte, coincidentes, o que significa que, nos últimos trinta anos, o número de publicações internacionais sobre programas de prevenção da violência íntima juvenil com relevância científica, são bastante escassas. Pela utilização do conceito relevância científica entende-se a possibilidade de comparar cada programa com outras experiências, em virtude da pormenorizada descrição metodológica efectuada, da identificação das actividades desenvolvidas e da avaliação do impacto da intervenção realizada.

Em Portugal, o panorama nesta matéria não é divergente, pelo menos no que à relevância do tema diz respeito. Quanto à publicação de estudos de implementação e avaliação do impacto de estratégias de prevenção, estes esforços eram, aquando do início deste estudo, ainda mais escassos e pontuais, como veremos ao longo deste trabalho (APAV, 2005; APAV, 2007; Matos, Machado, Caridade, & Silva, 2006; Rodrigues, 2007; Saavedra & Machado, 2007).

Em nosso entender, alguns factores poderão justificar que estes esforços tenham sido, num primeiro momento, relegados para um segundo plano no domínio da intervenção na violência nos relacionamentos íntimos:

a) o foco de atenção da maioria dos estudos realizados até agora no âmbito da violência na intimidade foi predominantemente a caracterização deste fenómeno, com particular incidência na recolha de dados de prevalência da vitimação e perpetração; num primeiro momento, relativamente à violência nos relacionamentos adultos, e mais recentemente, em relação à violência nas relações de namoro entre mais jovens (Caridade, 2008; Hickman, Jaycox, & Aranoff, 2004). Posteriormente, o foco dos estudos alargou-se ao impacto da violência, desvendando os seus efeitos, a curto e longo prazo;

b) na sequência do reconhecimento da gravidade destes efeitos e da continuidade existente entre a exposição à violência nos relacionamentos juvenis e a violência sofrida e perpetrada na idade adulta (e.g., Wekerle & Wolfe, 1999; Lichter & McCloskey, 2004), as iniciativas de intervenção percebidas como mais urgentes ao nível da violência na intimidade juvenil possuem uma natureza sobretudo reactiva, procurando minimizar e *remediar* o impacto da vitimação efectiva e consumada (e.g., Atkinson, Indermaur, & Blagg, 1998; Hammond, Whitaker, Lutzer, Mercy, & Chin, 2006; Matos, 2002; Schewe, 2002; Wolfe & Jaffe, 1999);

c) finalmente, as mulheres adultas vítimas de violência doméstica foram, e ainda são, o principal foco de atenção, não apenas das instituições de apoio que trabalham no auxílio directo às vítimas de violência, mas também das estruturas governamentais que coordenam medidas de incentivo e mudanças legislativas que visam a promoção de níveis mais eficazes de protecção e de inclusão¹. Talvez por isso, as primeiras experiências de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis tenham sido, segundo alguns autores (Wekerle & Wolfe, 1999), adaptações forçadas de abordagens dirigidas à população adulta, quer ao nível das temáticas seleccionadas, quer ao nível das dinâmicas implementadas, quer ainda no domínio dos instrumentos de avaliação utilizados;

A pesquisa nacional parece ter reproduzido esta tendência, tendo sido recentemente identificados níveis preocupantes de prevalência da violência nos relacionamentos afectivos dos mais jovens. Segundo um estudo nacional divulgado em 2008 (Caridade, 2008; Machado, Caridade, & Martins, 2009), realizado com uma amostra de 4667 jovens com idades

¹ O panorama nacional apresenta-nos inúmeras instituições de apoio a vítimas de violência doméstica (cf. Guia de recursos na área da violência doméstica, 2006), um número crescente de estruturas de acolhimento e medidas que parecem acompanhar estes esforços legais (e.g. mudança da designação da lei nº 152 do Código Penal “Maus tratos e infracção de regras de segurança” para “Violência Doméstica” e a inclusão de elementos que favorecem a protecção de relações entre pessoas do mesmo sexo e em relacionamentos de namoro) (cf. Código Penal, 2007).

compreendidas entre os 13 e os 29 anos, e cujos dados serviram os propósitos de uma campanha nacional de sensibilização desenvolvida pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, um em cada quatro jovens já havia sido vítima de violência nos seus relacionamentos íntimos. Estes dados, que chamaram a atenção nacional para a relevância da intervenção junto dos mais jovens, vieram reiterar o que os dados internacionais haviam revelado, já em 1957, numa investigação realizada por Kanin (Kilmartin & Allison, 2007), em que este detectou níveis elevados de violência sexual masculina nas relações de namoro: 30% das mulheres entrevistadas relatavam terem sido alvo de violação ou de tentativa de violação, durante um encontro no secundário. Todavia, apesar deste alerta, apenas no início dos anos 80, Makepeace (1981) trouxe a público o tema da violência no namoro, com a informação de que um em cada cinco dos jovens por si interrogados dizia ter sido vítima de violência nos seus relacionamentos afectivos.

Ainda que esta linha de pesquisa tenha colocado num plano secundário as actividades de prevenção, reuniu dados que se apresentam como argumentos relevantes para o investimento em esforços de prevenção primária, designadamente, a elevada prevalência do fenómeno e a maior probabilidade de os adolescentes envolvidos em relacionamentos violentos reproduzirem estes actos nos seus relacionamentos adultos (Cano, Avery-Leaf, Cascardi, & O'Leary, 1998; Cleveland, Herrera, & Stuewig, 2003; Wekerle & Wolfe, 1999).

Assim sendo, percebida a relevância da prevenção neste domínio e dada a escassez de estudos realizados em Portugal ao nível da prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, os estudos que nos propusemos realizar nesta dissertação procuram responder à necessidade de introduzir abordagens mais proactivas no combate à violência nas relações de intimidade juvenil, através do desenvolvimento, implementação e avaliação da eficácia de modelos de intervenção centrados na prevenção primária e universal.

Na observância destes objectivos, esta dissertação está estruturada de acordo com a seguinte sequência:

O primeiro capítulo integra uma revisão teórica sobre a prevenção universal em contexto escolar, apresentando o período da adolescência como uma janela de oportunidade para a prevenção de comportamentos de risco e para a promoção de comportamentos saudáveis. Procura ainda sistematizar conceitos relevantes no domínio da prevenção, com particular incidência na prevenção primária e na prevenção universal. Ainda neste capítulo, são elencados

alguns dos principais pressupostos teóricos para a prevenção, bem como as principais características e critérios de sucesso de um programa preventivo no domínio dos comportamentos de risco juvenis.

No segundo e terceiro capítulos procedemos à descrição da adaptação e validação de dois instrumentos de avaliação destinados a jovens, procurando assim ultrapassar o obstáculo apresentado por alguns autores acerca da utilização, junto dos adolescentes, de instrumentos desenvolvidos para a população adulta (Wekerle & Wolfe, 1999). Os dois instrumentos apresentados – *Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes* (Anexo I) e a *Escala de atitudes acerca da violência no namoro* (Anexo II) – têm por objecto os comportamentos de *coping* (adaptativos e abusivos) dos jovens para lidar com os conflitos nas suas relações de intimidade, assim como as atitudes acerca da violência nestas relações, e foram desenvolvidos com o propósito de aplicação junto de adolescentes, apresentando uma linguagem e exemplos próximos das suas realidades relacionais. Apesar de poderem ser utilizados para recolher dados acerca da prevalência da violência do namoro ou das atitudes de legitimação da mesma, o nosso propósito nesta tese não foi esse (visto tratar-se de algo que foi já realizado no âmbito dos estudos de Caridade, 2008 e de Machado, Caridade, & Martins, 2010). Antes foi nossa finalidade validar e dispor de instrumentos que nos permitissem avaliar o impacto da intervenção preventiva que pretendíamos desenvolver, ao nível da mudança de atitudes e estratégias de resolução de conflitos por parte dos jovens.

No quarto capítulo procuramos analisar e caracterizar a prática nacional e internacional relativamente ao desenvolvimento de programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos. Procuramos identificar a estrutura, componentes, metodologia de avaliação e resultados dos diferentes programas relatados na literatura, encontrar pontos de contacto entre eles e sinalizar factores técnicos e metodológicos que têm penalizado a sua eficácia. Por outro lado, percebendo a evolução dos esforços internacionais desenvolvidos, procuramos projectar mudanças de estratégia necessárias ao nível da prática preventiva nacional.

No quinto capítulo, apresentamos o Projecto IUNO II, um estudo piloto sobre a avaliação do impacto de uma intervenção breve de sensibilização e informação sobre a violência nas relações de namoro, implementada em contexto escolar, ao nível dos conhecimentos, atitudes e

comportamentos dos adolescentes no domínio da violência no namoro. Para este efeito, foram utilizados os instrumentos descritos nos capítulos anteriores.

Atendendo às limitações encontradas neste tipo de abordagem preventiva, no sexto capítulo, procede-se à descrição teórica do *Programa 4d – um currículo de prevenção para o 9º ano de escolaridade*, uma tradução e adaptação autorizada no âmbito desta investigação do programa *The Fourth R* (© 2001 David A. Wolfe, Ph.D), um programa de prevenção da violência no namoro e comportamentos de risco associados, desenvolvido pelo *Centre for Prevention Science*, coordenado por David Wolfe (Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006). Este programa foi identificado por nós no âmbito da revisão sistemática apresentada no Capítulo IV, destacando-se na literatura científica pela sua abordagem integrada à prevenção e pelos resultados promissores que havia apresentado ao nível da mudança de conhecimentos, atitudes, comportamentos e aprendizagem de novas competências. Neste capítulo abordam-se as características da implementação realizada em Portugal deste programa, nomeadamente os seus objectivos, o enquadramento teórico da intervenção, a metodologia e conteúdos da intervenção, a sua estrutura temporal e técnica e as características da sua avaliação.

O objectivo central do sétimo capítulo é a apresentação dos resultados da primeira experiência de implementação do 4d em Portugal, ocorrida durante o ano lectivo 2008/2009². Pretendemos, com este capítulo, apresentar os resultados do impacto do programa ao nível dos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos jovens no âmbito dos seus relacionamentos de intimidade e reflectir acerca da eficácia desta intervenção nos domínios assinalados. Pretendemos ainda, visto que o programa está a ser aplicado num contexto social e culturalmente diferente daquele para o qual foi concebido, identificar pistas para a melhoria futura da sua eficácia, nomeadamente alterações que eventualmente pudessem ser necessárias ao nível dos seus conteúdos, metodologia de acção ou processo de avaliação.

Finalmente, no último capítulo, procuramos integrar os resultados dos diferentes estudos apresentados nesta tese, reflectindo acerca do percurso cumprido durante esta investigação e sobre os contributos destes resultados para a prática da prevenção universal, realizada em contexto escolar, no domínio da violência nos relacionamentos íntimos juvenis. Partindo dos principais resultados e limites identificados, procedemos à elaboração de algumas

² No ano lectivo de 2009/2010 o programa foi replicado e o âmbito de aplicação do mesmo, em termos de escolas abrangidas, foi expandido. Estão actualmente a ser tratados os dados dessa segunda aplicação.

recomendações práticas relativamente às estratégias de implementação destas dinâmicas, nomeadamente no que concerne à necessidade de posicionar a prevenção “propriamente dita” nas prioridades nacionais de combate à violência nos relacionamentos íntimos e de delinear investimentos assentes em lógicas de sustentabilidade.

Cabe dizer que cada um dos capítulos que integram esta tese, à excepção desta introdução e do último capítulo, de natureza integrativa, já foram anteriormente publicados, estão no prelo ou submetidos para publicação, sob a forma de artigos ou capítulos de livros, a nível nacional ou internacional. Incluímos, no início de cada capítulo, a referência à sua publicação original. Esta tese assume, portanto, o formato de uma "dissertação assente em publicações", um dos modelos possíveis de apresentação dos trabalhos de Doutoramento em uso na Universidade do Minho.

CAPÍTULO I
PREVENÇÃO UNIVERSAL DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

CAPÍTULO I

PREVENÇÃO UNIVERSAL DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR ^{3 4}

1. PREVENÇÃO: CONCEITO E PARADIGMAS

Este capítulo procura sistematizar conceitos no domínio da prevenção, com particular incidência nos domínios da prevenção primária e da prevenção universal, bem como na apresentação de estratégias de prevenção em contexto escolar. O objectivo central é apresentar a adolescência como uma janela de oportunidade para a prevenção de comportamentos de risco e para a promoção de comportamentos saudáveis e identificar as principais características de boas práticas de prevenção.

1.1. Definições de prevenção

As primeiras definições de prevenção emergiram associadas a questões de saúde pública (cf. Doll, Saul, & Elder, 2007), sendo que o conceito foi posteriormente expandido para a psiquiatria e para outros espectros da vida social e comunitária (cf. Bloom, 1996). De acordo com Bloom, um dos principais precursores no debate das questões relacionadas com a prevenção, sobretudo a que designamos por prevenção primária, esta poderá ser definida como um conjunto de “acções coordenadas que procuram prevenir problemas previsíveis, proteger estados actuais de saúde e funcionamento saudável e promover potencialidades desejáveis nos indivíduos e grupos, nos seus contextos físico e sociocultural, ao longo do tempo” (1996, p. 2). Numa lógica bastante similar, Durlak (1995) sistematiza este conceito como “um conjunto de estratégias que procuram prevenir o desenvolvimento de problemas, em populações normais, através da introdução de mudanças no meio e/ou nos indivíduos” (p. 5), mas atribui-lhe um estatuto de “ciência multidisciplinar conduzida em vários campos como a saúde pública, epidemiologia, educação, medicina, desenvolvimento comunitário e psicologia clínica” (p. 1).

³ Este capítulo foi publicado no livro *Vitimologia, das novas abordagens teóricas às novas práticas de intervenção*, em co-autoria com Carla Machado.

⁴ Este texto foi elaborado no âmbito do Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela FCT e pelo Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

Barker (1987 cit. Bloom, 1996), por sua vez, procura identificar aqueles que, segundo ele, são os responsáveis por estas acções, referindo que são desenvolvidas por trabalhadores sociais ou outros, que visam minimizar ou eliminar condições sociais, psicológicas ou outras identificadas como causa ou contributo para problemas físicos ou emocionais e, muitas vezes, socioeconómicos. Kaplan (2000, cit. Wolfe & Wekerle, 2003), por sua vez, apresenta o conceito de prevenção como um escape a um percurso de vida negativo, bem como a promoção de competências e conhecimentos com vista a evitar o dano.

Para complementar esta caracterização do conceito, Negreiros de Carvalho (1991) elabora uma descrição muito interessante sobre o conceito de prevenção (focalizada na questão do abuso de álcool e drogas), estabelecendo, em alguns momentos, um paralelo entre os conceitos de saúde e de doença⁵, fazendo alusão não apenas aos fundamentos biológicos inerentes a estes conceitos, mas também às dimensões social e psicológica. Assim, aponta três requisitos essenciais da prevenção. Citando Cowen (1982a, cit. Negreiros de Carvalho, 1991), reforça a orientação social colectiva do conceito, apesar da salvaguarda da sua aplicação em contextos mais individualizados; utilizando as palavras de Bower (1969, cit. ibidem) aponta, por um lado, para a promoção ou intensificação do funcionamento emocional e, por outro, para a redução dos valores de incidência e prevalência do desajustamento emocional, indicadores estes relevantes para a avaliação dos resultados dos esforços realizados; parafraseando Goldston (1977, cit. ibidem), direcciona as dinâmicas de prevenção fundamentalmente para grupos de alto risco.

Importará então sublinhar a linguagem positiva subjacente ao critério apresentado por Bower, fazendo crer, pela data da citação em questão, que a conceptualização da prevenção de uma forma positiva, concebida como a promoção de comportamentos saudáveis, não é uma abordagem tão recente como poderíamos eventualmente considerar. Tal como Negreiros de Carvalho (1991) refere, “os objectivos da prevenção não se restringem, deste modo, a evitar o aparecimento de perturbações e/ou acontecimentos desfavoráveis, mas visam também promover a saúde, estimular potencialidades e maximizar o desenvolvimento psico-social dos indivíduos” (p. 21).

⁵ Os conceitos de saúde e doença surgem sempre muito próximos das referências à prevenção, uma vez que os primeiros esforços de prevenção surgem associados às questões de saúde pública.

Segundo Cowen (1983 cit. Fields & McNamara, 2003), o propósito central da prevenção primária é a redução da incidência dos problemas, actuando na população em geral, junto de uma comunidade ou, por exemplo, junto de uma escola.

Em síntese, a prevenção primária deve ser proactiva, universal e deve dotar cada indivíduo dos instrumentos necessários para reagir à adopção de comportamentos prejudiciais (Fields & McNamara, 2003). Podem existir vantagens na analogia dos esforços de prevenção para a saúde mental e nos esforços para a saúde pública, se pensarmos o quão interiorizados e inquestionáveis são, nos dias de hoje, por exemplo, os procedimentos de vacinação nos cuidados de saúde, numa lógica de prevenção da doença infantil, mas também de promoção da saúde.

1.2. Prevenção primária ou prevenção universal?

Segundo a tipologia mais clássica, a prevenção pode ser conceptualizada em termos do momento da evolução da condição (Caplan, 1964 cit. Kessler & Albee, 1975), da seguinte forma: *primária*, intervenção anterior ao problema/ doença, de forma a evitar o aparecimento de novos casos; *secundária*, intervenções destinadas a, uma vez identificado o problema/doença, o/a tratar o mais precocemente possível; e *terciária*, evitar recaídas, prevenindo a frequência e severidade dos danos. Pode também, de acordo com a tipologia de Gordon (1983 cit. Doll et al. 2007), ser definida de acordo com o tipo de população a que se destina: *universal*, se dirigida à população em geral, independentemente do nível de risco; *selectiva*, se dirigida a grupos de indivíduos em maior risco do que a população em geral; e *indicada*, se destinada à intervenção junto de grupos de alto risco.

Bloom, Klein e Goldston (1977 cit. Durlak, 1995) simplificaram a definição mais clássica de prevenção uma vez que consideraram abusivo o uso dos conceitos de prevenção secundária e prevenção terciária, que já não estarão verdadeiramente a retratar esforços de prevenção de uma ocorrência. Durlak (1995), por sua vez, utiliza apenas os conceitos de prevenção primária e secundária, referindo-se à prevenção terciária como tratamento ou reabilitação.

De facto, a prevenção primária não deixa de ser uma acção de certo modo utópica, na medida em que irá lidar com um problema que (ainda) não existe, com sujeitos que não percebem porque é que estão a ser alvo de qualquer intervenção e com uma intervenção que,

provavelmente, ainda não apresentou indicadores de eficácia e sucesso neste domínio (Bloom, 1996). Esta leitura do conceito de prevenção tem condicionado uma progressiva adopção do conceito de prevenção universal em alternativa ao conceito de prevenção primária, dado que, quando dirigimos um programa a todo um grupo ou população, estamos conscientes de que poderão existir sujeitos com níveis de risco superiores e este grau de consciência é importante para poderem ser delineadas estratégias de actuação mais específicas.

1.3. Paradigmas da prevenção: ciência preventiva e desenvolvimento juvenil positivo

Uma revisão da literatura efectuada por Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard, e Arthur (2002) identificou duas correntes de pensamento nas abordagens de prevenção realizadas desde os anos 90: a) desenvolvimento juvenil positivo e b) ciência preventiva. Estas duas perspectivas são similares na abordagem integrada e compreensiva que fazem junto das crianças e adolescentes mas parecem diferir nos principais objectivos, apesar de convergirem em algumas recomendações. Assim, enquanto a *ciência preventiva* focaliza os esforços de prevenção na redução dos factores de risco e na promoção dos factores protectores, o *desenvolvimento juvenil positivo* tem uma abordagem mais geral à capacitação dos adolescentes (Wolfe, 2005), não apenas através da promoção de factores protectores, mas também pela promoção da resiliência.

Uma das bases teóricas mais importantes na abordagem de desenvolvimento juvenil positivo é a psicologia do desenvolvimento, que identifica etapas importantes no percurso evolutivo de crianças e adolescentes (e.g., as tarefas da confiança, autonomia, iniciativa, indústria e intimidade da Teoria Psicossocial de Erickson) e salienta que o facto de as crianças ou os adolescentes não completarem com sucesso este percurso pode torná-los mais vulneráveis a influências negativas por parte de terceiros (Catalano et al., 2002).

No que concerne à *ciência preventiva*, os seus defensores apontam para a necessidade de abandonar a focalização num único factor de risco e direccionar a intervenção para múltiplos factores e, nesse, sentido, investiram na identificação de inúmeros preditores (e.g., insucesso escolar, conflitos familiares, história familiar de crime ou de consumo) que parecem não só aumentar a probabilidade de envolvimento ou desenvolvimento de comportamentos de risco

como também estar relacionados entre si, reforçando-se mutuamente (Catalano et al., 2002). Relativamente aos factores protectores, foram também identificados preditores (e.g., as competências intelectuais do indivíduo, a sua capacidade de se relacionar com outros de forma positiva, competências emocionais) que diminuem a probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco. Os cientistas da prevenção enfatizam o limitado impacto social que a intervenção individual poderá produzir, apelando a uma intervenção mais abrangente (Bligan, Brennan, Foster, & Holder, 2004).

Apesar destas divergências, estas duas correntes apresentam recomendações bastante similares no que concerne à concepção de programas de prevenção. Estes deverão:

- i. Actuar nos vários domínios sociais do indivíduo: família, pares, escola e comunidade;
- ii. Reconhecer o impacto social e do contexto no desenvolvimento das crianças e adolescentes;
- iii. Agregar factores de risco e factores protectores e não optar apenas por uma destas dimensões na intervenção, uma vez que os factores de protecção moderam os efeitos negativos dos factores de risco.

Deste modo, a integração dos princípios destas duas abordagens será uma melhor estratégia para uma abordagem holística e integrativa, não apenas ao nível dos objectivos mais individuais (como a oferta de oportunidades de desenvolvimento positivas, ajustadas à sua idade e à sua experiência), mas também pela inclusão dos contextos de vida do sujeito, em especial a família e a comunidade, uma vez que os comportamentos positivos ou negativos poderão ter lugar nestes diferentes espaços (Burt, 2002).

Existe ainda um outro ponto de união, ou melhor, um ponto de partida comum, entre estes dois paradigmas: o quadro conceptual da *promoção para a saúde*, dentro do qual terão emergido os dois paradigmas anteriormente descritos. Esta é uma estratégia universal para reduzir a incidência e prevalência de factores de risco (Wolfe et al., 2006), que actua nas áreas da promoção da educação, protecção e prevenção, e que procura combinar a abordagem de redução do dano e a do desenvolvimento positivo, fornecendo oportunidades para a tomada de escolhas positivas perante uma diversidade de situações de risco (Downie, Tannahill, & Tannahill, 1990 cit. ibidem).

2. BASES TEÓRICAS DA PREVENÇÃO

Duas categorias de teorias parecem emergir na elaboração de programas de prevenção primária ou universal: teorias que focam a redução de factores de risco e/ou a promoção de factores protectores – sendo que as combinam estas duas vertentes têm demonstrado níveis mais elevados de sucesso – e teorias que procuram explicar as mudanças de comportamento. Entre as teorias que procuram explicar a mudança de comportamentos, a mais frequentemente identificada em programas de sucesso é a teoria da aprendizagem social⁶ ou teoria sociocognitiva de Albert Bandura (cf. Cornelius & Resseguie, 2007; Losèl & Beelmann, 2003; Whitaker, Morrison, Lindquist, Hawkins, O'Neil, Nesisus, Mathew, & Reese, 2006). Descreveremos de seguida, brevemente, a teoria da aprendizagem social, por ser a que, de modo mais unânime, surge associada aos esforços de prevenção com sucesso.

2.1. Teoria da Aprendizagem Social

O ponto de partida desta teoria é, por um lado, a rejeição da aceitação do comportamento humano como uma resposta mecânica aos estímulos do meio e, por outro, o repúdio da noção de que os sujeitos gozam de total independência na escolha do seu comportamento, antes concebendo os indivíduos como simultaneamente produtores e produtos dos sistemas sociais (Bandura, 1984, 2001).

Apesar de existirem padrões de comportamento que de algum modo se tornam rotina, no seu dia-a-dia o indivíduo tem que tomar decisões relativamente às acções que irá desenvolver e ao nível de esforço que irá colocar na realização dessas mesmas acções (Bandura, 1984). O pressuposto subjacente é o seguinte: o comportamento humano é um produto emergente e interactivo de factores pessoais (componentes cognitivos e afectivos) e factores ambientais (contextos sociais e físicos) (Bandura, 1980).

Contudo, os aspectos centrais nesta teoria são os factores cognitivos, nomeadamente o elemento da auto-eficácia, ou seja, a auto-percepção do sujeito relativamente às suas competências para atingir um determinado nível de desempenho. Deste modo, se o indivíduo acredita ser capaz ou possuir competências para desencadear uma acção, haverá uma maior

⁶ Por considerar que o seu trabalho ia para além do domínio da aprendizagem social, Bandura abandona a designação teoria da aprendizagem social e adopta uma nova nomenclatura: teoria sociocognitiva. A parte social do nome relaciona-se com as origens sociais do pensamento e da acção humana, enquanto a faceta cognitiva reforça a intervenção dos processos cognitivos para a acção, emoção e motivação humanas (Bandura, 2006a cit. Vieira, 2008).

probabilidade de realizar tal comportamento (Bandura, 1998; Bandura & Adams, 1977). Assim, as pessoas tendem a evitar comportamentos que acreditam exceder as suas capacidades e a realizar os que pensam ser capazes de efectuar com sucesso, sendo que se pessoas não acreditarem que as suas acções irão produzir os efeitos desejados, existirá pouca motivação para desempenhar essas mesmas acções (Bandura, 1998).

Relativamente à replicação de comportamentos observados, as crianças e os indivíduos em geral não só tendem a imitar os comportamentos que viram ser recompensados e reforçados nos modelos que lhes são mais próximos (Bandura, 1977 cit. O'Keefe, 1998), como também são capazes de aprender qualquer comportamento que observem, seja seguido de reforço ou não (Bandura, Ross, & Ross, 1963 cit. Vieira, 2008). A título ilustrativo, as crianças ou adolescentes expostos à violência familiar apresentariam uma maior probabilidade de reproduzir ou tolerar esses mesmos comportamentos; as crianças/jovens mais expostos a modelos que são figuras públicas ou mediáticas poderão ter tendência a reproduzir os comportamentos destes (Piotrow et al., 1997 cit. Campbell & Manganello, 2006).

Os programas de prevenção baseados na *teoria da aprendizagem social* ou *teoria sociocognitiva* focam a sua atenção nos défices comportamentais de relacionamento, procurando promover experiências relacionais alternativas, com modelos de comportamento apropriados e desafiar as influências socioculturais (Wekerle & Wolfe, 1999). Segundo Bandura (1989b, cit. Bloom, 1996), a participação e envolvimento da comunidade em projectos de prevenção poderá ser útil, quer enquanto elementos chave na transmissão de informação, quer como potenciais modelos de comportamento, sendo que a eficácia de uma intervenção com vista à mudança de um comportamento estaria associada aos seguintes mecanismos (Bandura, 1998; Bandura & Adams, 1977):

1. Promoção de oportunidades de um desempenho positivo, num contexto próximo da realidade, favorecedor de experiências de mestria;
2. Promoção de oportunidades para poder ver outros a aplicar com sucesso essas competências (experiências vicariantes);
3. Possibilidade de receber *feedback* imediato por parte dos pares e dos adultos relativamente à prática das competências (persuasão verbal);

4. Promoção destas oportunidades num contexto de aprendizagem seguro e não gerador de ansiedade.

Assim, de acordo com Bandura, “programas psicossociais multifacetados que equipem os sujeitos com conhecimento, com meios e com crenças pessoais para o exercício do controlo e que forneçam suporte para os esforços dirigidos à mudança pessoal, podem atingir resultados benéficos elevados” (1989b cit. Bloom, 1996, 355).

3. A ESCOLA COMO CONTEXTO PRIVILEGIADO DE PREVENÇÃO

A escola, a par da família, é um contexto de socialização fundamental para as crianças e jovens, não apenas relativamente às aprendizagens curriculares associadas ao *saber-saber* mas também um contexto de aprendizagem social relevante, onde podem ser aprendidas competências sociais, essenciais no comportamento em sociedade e em grupo, e na promoção da auto-eficácia dos alunos face ao desenvolvimento destas competências sociais e pessoais.

Existem, contudo, outros factores que tornam a escola num contexto privilegiado de intervenção:

1. O facto de ser uma Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude, ou seja, uma estrutura de apoio educativo, social e de protecção de crianças e jovens (Magalhães, 2002);

2. A conclusão de que o sucesso social, comportamental e académico em idade escolar favorece o ajustamento e produtividade na vida adulta (Durlak, 1995);

3. A diversidade social e cultural que a escola acolhe no seu seio (Linney, 1989) e que permite uma intervenção dirigida a todos, numa lógica de prevenção universal; e

4. Ser na escola que se iniciam as primeiras experiências de amizade, intimidade e amor, mas também, as primeiras experiências de violência e de outros comportamentos de risco (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hugges, & Jaffe, 2005).

Outro aspecto relevante e só mais recentemente explorado é o sentimento de ligação à escola enquanto factor protector para o envolvimento em comportamentos de risco, reforçando assim a importância de criar neste contexto dinâmicas apelativas, promotoras do bem-estar e do relacionamento positivo com pares e professores (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002).

Durante o século passado, o mundo e as experiências das crianças foram alvo de alterações significativas, sendo que estas mudanças incluíram não apenas as pressões das mudanças económicas e sociais nos núcleos familiares, mas também o progressivo e fácil acesso das crianças e dos adolescentes aos meios de comunicação social que, segundo Short e Talley (1997 cit. Weissberg & O'Brien, 2004), parecem encorajar o envolvimento em comportamentos de risco, enquanto enfraquecem o papel das instituições sociais integradoras: família, igreja e comunidade. Diminuída a influência e poder das instituições, a exigência para a actuação das escolas neste domínio aumentou.

Por outro lado, a escola de hoje acolhe um sem número de alunos com lacunas evidentes ao nível das competências sociais e emocionais e com elevadas percentagens de envolvimento em comportamentos de risco, como a violência, o consumo e abuso de substâncias, os comportamentos sexuais de risco e mesmo comportamentos auto-destrutivos (ibidem). Desta forma, a escola não pode ser afastada das tarefas de sinalizar, avaliar e actuar perante situações de risco efectivo.

Segundo Durlak (1995), “a escola é um ambiente natural para a realização de programas de prevenção porque a maioria das crianças frequenta a escola e toda a infra-estrutura subjacente permite afectar um elevado número de crianças durante os anos de formação” (p. IX). A escola assegura, em larga medida a aprendizagem de competências formais de escrita, leitura e aritmética, bem como outras competências como o pensamento crítico, a criatividade, mas também, de um modo menos formal, competências sociais e interpessoais, preconceitos e estereótipos (Bloom, 1996).

Com efeito, poder-se-á mesmo afirmar que a maioria dos programas de prevenção têm lugar em contexto escolar e que os programas desenvolvidos neste contexto terão tão mais sucesso quanto mais tempo lhes for dedicado em contexto de sala de aula, quanto mais os professores se sentirem habilitados e motivados para trabalharem o tema e quando maior suporte administrativo a escola disponibilizar (Avery-Leaf & Cascardi, 2002)⁷.

Porém, e ainda que a escola seja identificada por muitos como um contexto privilegiado para a prevenção (e.g., Bond & Compas, 1989) um estudo realizado pelo *National Study of Delinquency Prevention in Schools* revela que, em geral, a qualidade das actividades de

⁷ Também existem experiências de prevenção de sucesso fora da escola, como é o exemplo do *Youth Relationships Project*, um programa de referência pela sua cuidadosa estrutura metodológica (Wolfe et al., 1996; Wolfe et al., 2003).

prevenção realizadas neste contexto tende a ser diminuta e que os níveis de fidelidade apresentados, porque bastante baixos, limitam a possibilidade de análise plena dos resultados (Gottfredson, Gottfredson, & Czel, 2000 cit. Fagan & Mihalic, 2003). Os motivos apresentados por alguns investigadores para este facto relacionam-se, fundamentalmente, com a falta de motivação e preparação dos professores para estas actividades, com consequências óbvias na qualidade da sua execução (cf. Fagan & Mihalic, 2003), e com uma implementação a curto-prazo e fragmentada, devido a limitações de tempo e de recursos (Weissberg & O'Brien, 2004). Outros aspectos não podem também ser descurados, tais como: o necessário apoio e compromisso não apenas por parte das estruturas administrativas das escolas, mas também pelos responsáveis pelo projecto; a qualidade e adequação da preparação dos técnicos que irão conduzir o programa; as características específicas do próprio programa, nomeadamente no que concerne à presença de um racional claro para todos os intervenientes no processo (Fagan & Mihalic, 2003); e a necessidade de coordenação, monitorização, avaliação e melhoramento contínuo dos programas (Weissberg & O'Brien, 2004). Finalmente, os programas implementados em contexto escolar não podem ser indiferentes às necessidades organizacionais e às prioridades da própria escola (ibidem). Esta consciência é também um ponto essencial para o sucesso da intervenção.

4. A ADOLESCÊNCIA COMO JANELA DE OPORTUNIDADE PARA A PREVENÇÃO

O investimento na prevenção dirigida aos adolescentes é relativamente recente, sendo que, no passado, as intervenções neste grupo tipicamente ocorriam como uma forma de reacção ao seu comportamento negativo. Esta opção estaria muito provavelmente associada, segundo Burt (2002), a pelo menos duas circunstâncias:

- i. comparativamente com as crianças ou com as pessoas idosas — possuidoras de um estatuto de maior vulnerabilidade —, as ameaças desenvolvimentais no contexto de vida dos adolescentes não são tão óbvias e, em termos práticos, as consequências efectivas de algumas destas ameaças não ocorrem durante a adolescência, mas a longo prazo, já na idade adulta;
- ii. a normalização e expectativa de que a adolescência seja, de um modo geral, uma fase complexa e problemática parecem ter adiado o desenvolvimento de esforços

preventivos e, mais do que isso, a percepção da necessidade de o fazer, em virtude da noção de que estes problemas são normativos e têm um carácter meramente transitório.

Por oposição a estas crenças, a opção por novas estratégias de acção na adolescência assenta, em essencial, na convicção de que adolescentes que apresentam comportamentos mais disruptivos e problemáticos, na ausência de qualquer intervenção, terão uma maior probabilidade de os replicar ao longo da sua vida (Burt, 2002) e que, de um modo geral, decisões erradas durante a adolescência tendem a ter consequências mais graves do que na infância (sendo que ao adolescente é imputada mais responsabilidade por estas decisões e consequências) (Petersen, 1988 cit. Lerner et al., 1998). A reforçar estes dados, é hoje reconhecido que esta fase de transição é propícia ao envolvimento em comportamentos de risco e que, para 3 a 5 em cada 100 adolescentes, estes problemas não serão restritos a este período, antes tendo uma perpetuação mais prolongada no tempo (Rutter, 1989, 1996 cit. Davey, Eaker, & Walters, 2003).

Neste sentido, Lerner e Galambos (1998) caracterizam a adolescência como uma “espada de dois gumes”, na medida em que é um período de enorme potencial mas em que a probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco é maior. Burt (2002) utiliza, por sua vez, a metáfora de um vulcão para a compreensão dos comportamentos de risco nos adolescentes: este tem uma estrutura central e um sem número de fissuras através das quais a pressão exercida até à parte central poderá ser aliviada. Assim, os comportamentos de risco poderiam ser as diferentes fissuras do vulcão: comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias, violência, insucesso ou abandono escolar. A completar esta analogia, a autora considera que se queremos introduzir mudanças na vida dos adolescentes teremos que usar mecanismos para diminuir a pressão - baixar a temperatura na base do vulcão - ou ainda, canalizar tal energia para tarefas positivas.

A adolescência constitui, assim, um período de desafio para o indivíduo (Ebata, Petersen, & Conger, 1990 cit. Davey et al., 2003), mas, segundo Masten (1994, cit. ibidem), esta é uma adversidade normativa. Assim, apesar de constituir um período de maior probabilidade para o envolvimento em comportamentos de risco (e.g. Wolfe, Crooks, Chiodo, Hudges & Jaffe, 2005; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006) – mais do que em qualquer outra etapa de desenvolvimento, o percurso pela adolescência envolve a experimentação e a exploração (e.g.

Wolfe et al., 2005; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006) —, é também indicada como uma “janela de oportunidade” ideal para a educação e para a aprendizagem de competências, nomeadamente no que diz respeito a relacionamentos saudáveis (Kazdin, 1993 cit. Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 2003).

No que concerne especificamente a esta última dimensão, alguns autores defendem a focalização dos esforços de prevenção na adolescência, não apenas para prevenir a ocorrência de violência nos relacionamentos juvenis, mas também de forma a circunscrever futuras trajetórias violentas (e.g. Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary, & Cano, 1997; Cornelius & Resseguie, 2007; Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Kock, & Linder, 1998, 2000; Weisz & Black, 2001; Whitaker et al., 2006; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006). Efectivamente, este período é frequentemente caracterizado por uma panóplia de experiências relacionais, que promovem a emergência e a clarificação de identidades sexuais e de género (Paul & White, 1990). Porque se encontram numa fase de transição e de maior instabilidade, os jovens podem estar mais receptivos e predispostos para a mudança, para a experimentação de diferentes papéis e para testarem estratégias de relacionamento com os outros (Wolfe et al., 2006). De notar ainda que as mudanças cognitivas integradas e multidimensionais (Graber & Petersen, 1991 cit. Lerner et al., 1998) típicas desta fase desenvolvimental, como o aumento da competência cognitiva, tornam-nos mais rápidos e eficientes no processamento da informação, nomeadamente em registos onde se sentem mais à-vontade (Ceci & Brofenbrenner, 1985).

Desta forma, não só a adolescência poderá ser um período ideal para a prevenção, como há autores que defendem que os relacionamentos podem ser o elemento orientador e central das dinâmicas de prevenção dirigidas aos adolescentes. Segundo Wolfe, Jaffe e Crooks (2006), “os relacionamentos dos jovens e a sua cultura de pares têm um papel fundamental na compreensão de muitas das motivações e crenças que estão na base de escolhas saudáveis ou de risco” (p. 17).

A questão que se levanta é, portanto, a de como potenciar estas escolhas saudáveis. Sintetizamos de seguida alguns dos elementos sobre os quais há relativo consenso na literatura, que nos podem ajudar a estruturar a prevenção dirigida a esta faixa etária:

i. Segundo Dryfoos (1990 cit. Lerner et al, 1998), as quatro categorias de comportamentos de risco usualmente presentes na adolescência são o consumo e abuso de

substâncias (e.g., drogas e álcool); os comportamentos sexuais de risco, que podem resultar na gravidez ou na transmissão de infecções sexualmente transmissíveis; o insucesso e abandono escolar; e a delinquência, crime e violência. Efectivamente, apesar de o consumo de tabaco parecer menos popular entre as classes mais jovens, a verdade é que o consumo de drogas como a marijuana, cocaína, LSD e outros alucinogéneos parece ganhar uma maior popularidade (Johnston et al. 1996 cit. Lerner et al, 1998). Por outro lado, as diferenças de género anteriormente identificadas neste tipo de consumos parecem ter-se dissipado, pelo menos entre os 12 e os 17 anos (Ketterlinus et al., 1994 cit. ibidem). Este consumo pode facilitar o envolvimento em outros comportamentos de risco. Relativamente ao envolvimento em comportamentos sexuais de risco por parte dos adolescentes, este também não é um factor novo, assim como também não o são as consequências associadas a estes comportamentos: transmissão de infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez. Contudo, a idade em que os adolescentes iniciam estas práticas parece progressivamente mais precoce (Lerner et al., 1998). Os pares parecem ser uma poderosa fonte de influência para o início da actividade sexual, sendo que este valor parece estar associado, pelo menos nas raparigas, com a existência de amigas e/ou irmãs sexualmente activas (Scott-Jones & White, 1990 cit. ibidem). Por fim, e no que à violência nos relacionamentos diz respeito, os dados que temos apontam para níveis de violência preocupantes: no mais recente estudo realizado em Portugal no domínio da violência no namoro, com uma amostra de 4667 estudantes do ensino secundário, do ensino profissional e do ensino superior, 25.4% dos jovens, entre os 13 e os 29 anos, referiram ter sido vítimas de violência na sua relação de namoro durante o último ano (Machado, Caridade, & Martins, 2009). Sabemos também que estes comportamentos “desviantes” não surgem de forma isolada, mas coexistem nos adolescentes e apresentam trajectórias em tudo similares (Biglan, Brennan, Foster, & Holder, 2004; Wolfe et al., 2006); a violência é apresentada, já em 1977, por Jessor e Jessor (cit. in Whitaker et al., 2006) como “parte da constelação de factores de risco que têm lugar na adolescência” (p. 162). Por estas razões, a abordagem isolada dos factores de risco e não articulada com o contexto social e relacional não tem demonstrado resultados tão encorajadores como os estudos que optam por abordagens mais holísticas e integradas (Wolfe, 2005);

ii. Algumas das investigações realizadas neste domínio indicam que, antes de atingirem a maioridade, 25% dos adolescentes já se envolveram em comportamentos potencialmente perigosos para si ou para outros e que outros 25% estarão em risco moderado

de o fazerem. Se somarmos estes valores, facilmente poderemos concluir que cerca de metade dos adolescentes estão em risco, ainda que apenas uma escassa percentagem (cerca de 3% a 5%) apresente um padrão de comportamento problemático mais prolongado no tempo (Carteie Coincidi, 1995, cit. Giarratano-Russell, 1998);

iii. Este é um período pautado por uma progressiva aproximação ou identificação com os pares, sendo óbvio o poder que estes têm sobre as suas escolhas, sobre as opções relacionais que tomam e também na forma como se assumem como os seus principais recursos quando os adolescentes buscam apoio ou aconselhamento. As relações entre pares podem constituir um factor para o envolvimento em comportamentos de risco, já que, não raras vezes a informação que partilham entre si é errada ou pouco precisa ou, em algumas circunstâncias, é legitimadora ou minimizadora da violência. Por outro lado, os jovens podem replicar nos relacionamentos de namoro as pobres competências sociais que reforçaram com os pares. Contudo, os pares podem também assumir-se como um factor protector e promotor do envolvimento em comportamentos saudáveis, uma vez que relacionamentos positivos entre pares fornecem estruturas relacionais fundamentais para as relações de maior intimidade (e.g., Biglan et al., 2004; Wolfe et al., 2006);

iv. Tendo em conta o conhecimento adquirido até ao momento, interessa a desdramatização dos comportamentos problemáticos dos jovens, percebendo-os como parte do percurso “normativo” da adolescência e não necessariamente como precursores inequívocos de um futuro desviante. Mais que reduzir comportamentos de risco, o que passa por assumir que alguns adolescentes irão de facto envolver-se em tais condutas, o objectivo é reduzir os seus danos e a sua persistência temporal (Wolfe et al., 2006).

O desafio, também segundo Wolfe (2006), é pois bastante elevado: deixar os adolescentes fazerem o seu percurso normativo, mas garantir que estes tomam decisões seguras e responsáveis. A estratégia é apresentar-lhes um conjunto de opções para a redução do risco, sendo que meramente ensinar-lhes a “dizer não” não é uma opção realista nem eficaz, assim como também não o será apenas investir na eliminação de determinados comportamentos. Programas de sucesso ensinam aos participantes não apenas o que evitar, mas também como ultrapassar obstáculos (Danish, 1997). O essencial é que os jovens se sintam envolvidos na informação e motivados para a busca de alternativas e tomadas de decisão

responsáveis. Uma forma de o fazer é abordar os adolescentes como um recurso válido, mais do que como um problema de saúde pública (Wolfe et al., 2006).

A intervenção na adolescência enquanto *timing* não é, contudo, um facto absolutamente consensual para todos os domínios de actuação. Quando falamos em adolescência, estamos a enquadrar o início da intervenção na faixa etária dos 13-14 anos. E aqui poderão surgir dúvidas: por um lado, “*Será que estamos a actuar demasiado cedo?*” (sendo que esta questão está usualmente associada ao receio de promover a curiosidade dos adolescentes acerca de determinados aspectos, motivando-os ao envolvimento em comportamentos de risco) e, por outro lado, “*Sendo prevenção, não deveríamos começar muito antes da adolescência?*” (uma vez que alguns adolescentes poderão iniciar práticas de risco antes dos 13 anos). A resposta a estas questões irá depender da intenção da intervenção a realizar, ou seja, do que se pretende prevenir. Por exemplo, se o objectivo é abordar os relacionamentos de namoro, ao actuarmos junto de crianças para quem estas questões ainda estão longínquas, poderemos arriscar-nos a ter o que Wolfe e colaboradores designaram por uma “audiência contemplativa” (2006, p. 170). Para os grupos-alvo, quaisquer que sejam, atribuírem alguma importância aos temas abordados nas acções preventivas, estes deverão ter significado no contexto das suas experiências pessoais ou interpessoais. Assim, e mantendo-nos neste exemplo, a adolescência será um bom período para a prevenção da violência no namoro, uma vez que a maioria dos adolescentes, mesmo que não namorem nem tenham já namorado, anseia o início desta experiência. Assim, as intervenções não podem ser programadas demasiado cedo, sob pena de poderem perder o seu efeito positivo e, se programadas demasiado tarde, o problema poderá já estar instalado e ser difícil de controlar (Mrazek & Haggerty, 1994 cit. ibidem).

5. PROGRAMAS DE PREVENÇÃO UNIVERSAL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E CRITÉRIOS DE SUCESSO

Segundo Bloom (1996), desde os anos 80 verifica-se um elevado investimento na produção de materiais para a prevenção primária, com recurso a uma panóplia de teorias, métodos e resultados, apesar de apenas alguns destes programas reunirem as estratégias e condições necessárias para atingir efectivamente os objectivos propostos. De facto, não é suficiente implementar um programa, sendo igualmente crucial comprovar a sua eficácia,

processo este que, entre outros factores, dependerá da qualidade do projecto, da sua implementação e do *design* experimental utilizado. (Jaycox, McCaffrey, Ocampo, Shelley, Blake, Peterson, Richmond, & Kub, 2006). A escassez do número de avaliações realizadas, comparativamente com o número de esforços levados a cabo, é aliás uma lacuna dos esforços de prevenção salientada por diversos autores (e.g. Hickman, Jaycox, & Aronoff, 2004; Whitaker et al., 2006; Whitaker, Charlene, & Baker, 2007).

Porém, as críticas também surgem quando os relatos dos programas incidem apenas nos resultados destes, votando ao esquecimento o processo envolvido na implementação (Mihalic & Irwin, 2003). Por processo, entenda-se a implementação integral e fiel do programa, a sua monitorização, a sua duração e as estratégias utilizadas. Desta forma, para além dos resultados obtidos, é importante ser capaz de dizer não apenas *o que* foi colocado em prática, mas também *como* foi colocado em prática, o que nos daria informação relevante para a replicação de um programa, por exemplo, em diferentes contextos (ibidem).

Quais são, então, os componentes fundamentais de um programa de prevenção primária eficaz, dirigido a jovens?

Desde logo, um elemento essencial na elaboração dos programas de prevenção é a definição clara dos alvos de mudança, de forma a adequar-lhes as estratégias de intervenção. Por exemplo, se o objectivo é aumentar o conhecimento acerca da problemática ou promover a tomada de decisões mais informadas, necessariamente deverá existir uma componente informativa no programa; se o objectivo é mudar atitudes acerca de uma determinada problemática, poderão ser introduzidas dinâmicas para a reflexão e discussão dos temas, a par com informação acerca do impacto de determinadas acções ou comportamentos; e se o objectivo é mudar ou aprender comportamentos, então, será imprescindível a criação de momentos para a assimilação e treino de novas competências. Um facto parece unânime: a mera educação ou informação acerca de um tema não promove a mudança de atitudes, do mesmo modo que a mudança de atitudes não permite assumir que ocorrerá uma mudança de comportamentos (Durlak, 1995; Wolfe et al., 2006).

Quanto a este último aspecto, o treino de competências de comportamento será tão mais eficaz quanto mais específica for a competência e quanto mais prática for a sua aplicação. Tomando mais uma vez como exemplo a questão da violência no namoro, será mais eficaz ensaiar como responder ao namorado numa situação específica, do que treinar competências

em situações abstractas e desconexas da realidade do sujeito (Kirby, Short, Collins, Rugg, Kolbe, Howard, Miller, Somenstein, & Zabin, 1994 cit. Luna & Finkelhor, n.d.).

Sendo óbvio que cada domínio da prevenção terá tópicos e dinâmicas específicas, é ainda assim possível traçar as características gerais desejáveis dos programas de prevenção primária ou universal, reunindo os contributos de diferentes autores (e.g., Avery-Leaf & Cascardi, 2002; Cornelius & Ressenguie, 2007; Hansen, 1992; Foshee et al., 1998; Gottfredson & Bower, 2007; Mihalic & Irwin, 2003; Reppucci, Woolard, & Fried, 1999; Ross, Barkaoui, & Scott, 2007; Wolfe et al., 2006). Apresentamos estes ingredientes na Tabela I-1.

Tabela I - 1. Ingredientes desejáveis dos programas de prevenção universal

Atenção individualizada	Intervenção planeada de acordo com as necessidades específicas do indivíduo ou grupo; os programas devem ser adequados à idade, nível de desenvolvimento e cultura dos indivíduos-alvo.
Abordagem compreensiva/holística	A atenção do programa deverá incidir não apenas no indivíduo, mas também nos contextos sociais nos quais este se movimenta: família, escola, comunidade.
Intervenção precoce e desenvolvimentalmente ajustada	Intervenção o mais precoce possível, de acordo com o nível de desenvolvimento dos indivíduos; quanto maior for o risco da população, mais precoces deverão ser os esforços preventivos.
Escolha adequada dos alvos de mudança	Aumento de conhecimento, mudança de atitudes, mudança de comportamentos e aprendizagem de novas competências são os alvos de mudança mais comuns.
Base teórica coerente	O ponto de partida para o planeamento deverá ser uma base teórica clara e com evidências de sucesso proporcionadas pela investigação. Esta base teórica irá nortear a definição dos objectivos e das estratégias da intervenção.
Abordagem integrada dos factores de risco e dos factores de protecção	Os programas devem ser desenvolvidos de modo a reduzirem os factores de risco e a promoverem os factores de protecção de forma integrada.
A escola como contexto de intervenção	Os programas de intervenção de sucesso usualmente têm lugar em contexto escolar, apesar de muitas vezes serem coordenados por estruturas exteriores à escola (Instituições Particulares de Solidariedade Social ou outras estruturas sociais de apoio).

Envolvimento da família e da comunidade (componentes múltiplos)	<p>Os programas de intervenção na escola têm mais sucesso quando complementados por intervenções na família (pais e encarregados de educação) e na comunidade, uma vez que estes poderão reforçar e promover as mudanças de comportamento. Especificamente no que concerne ao grau de participação dos pais, este deverá ser ajustado à faixa etária dos principais intervenientes (sob pena de ser considerado inapropriado ou infantilizador).</p>
Envolvimento dos pares (componentes múltiplos)	<p>Dada a poderosa influência dos pares, alguns programas têm-se mostrado bastante promissores, recorrendo ao encorajamento dos pares na promoção ou condenação de comportamentos (de <i>bullying</i>, por exemplo). Há mesmo programas integralmente assentes na acção dos grupos de pares como agentes preventivos (Coelho & Machado, no prelo). Qualquer que seja o grau de envolvimento directo dos pares, não se deve descurar a sua importância e devem ser incluídas actividades que possam trabalhar de forma positiva esta influência.</p>
Utilização de métodos interactivos de transmissão de informação	<p>Seleccionar actividades com um formato interactivo, apelativo e adequado à faixa etária a que se destinam: grupos de discussão, debates, <i>brainstorming</i>, <i>role-play</i>, etc.</p>
Aprendizagem e treino sistemático de competências	<p>Devem ser utilizados programas de instrução compreensivos, que abordem uma variedade de competências sociais: resolução de conflitos, assertividade, tomada de decisão, escuta activa, bem como o treino destas através da adopção de estratégias cognitivo-comportamentais dinâmicas, tais como <i>role-play</i>, simulação de situações próximas da realidade e das experiências pessoais dos sujeitos, <i>feedback</i>; intervenções de modificação de comportamento (através do reforço ou punição de determinados comportamentos) ou de adopção de estratégias de raciocínio/cognitivas específicas (pensar antes de agir, comunicar de forma assertiva).</p>
Promoção da auto-consciência	<p>Ajudar os adolescentes a identificar o que estão a sentir e a pensar e a terem uma visão realista das suas competências.</p>
Promoção de consciência social	<p>Ajudar os adolescentes a compreenderem as emoções e pensamentos dos outros e a apreciarem a interacção positiva com diferentes grupos.</p>
Gestão das emoções	<p>Lidar com as emoções de modo a que estas facilitem e não interfiram com as tarefas a desenvolver; trabalhar a tolerância e a gestão da frustração.</p>

Focalização nos relacionamentos	Dotar os adolescentes para o estabelecimento de relacionamentos positivos com os outros promove a sua capacidade de comunicarem, cooperarem, negociarem soluções para conflitos, procurarem ajuda (se necessário) e resistirem de forma apropriada à pressão dos pares e aos desafios do meio.
Tomada de decisão responsável	Aprender a ponderar todos os factores relevantes para a tomada de decisão, bem como as consequências prováveis de determinados comportamentos.
Formação, supervisão e trabalho multidisciplinar	A preparação dos técnicos é fundamental para dotar os grupos de conhecimentos e competências mas, fundamentalmente, de motivação e de compromisso; a qualidade desta preparação irá influenciar a qualidade e o sucesso da implementação.
Clarificação de valores	Clarificar os discursos socioculturais acerca da problemática em questão; por exemplo, clarificar, discutir e comunicar normas culturais e legais acerca da utilização de comportamentos violentos.
Neutralidade na abordagem do género	É importante respeitar a identidade de género dos adolescentes. Em determinadas problemáticas (e.g. violência nas relações de namoro, violência doméstica) é importante manter um discurso neutro em relação às eventuais diferenças de género. Dependendo do contexto, a intervenção poderá ser realizada com grupos mistos ou de género único ⁸ .
Focalizar nos níveis normativos das problemáticas	Se a ênfase for colocada apenas em formas de desajustamento mais severas, tal poderá gerar sentimentos de angústia e impotência, bem como estimular o sentimento de insegurança dos participantes. Assim, por exemplo, na prevenção da violência, pode ser mais adequado abordar níveis "normativos" de violência, ou seja, as formas de violência mais comuns num determinado grupo, do que procurar abordar todas as formas de violência. Uma abordagem mais ampla obrigará à utilização de múltiplas estratégias, podendo tornar a linguagem da intervenção excessivamente complexa.

⁸ Este é muitas vezes um ponto de discussão importante no que à implementação de um programa de prevenção diz respeito. Contudo, e uma vez que a literatura não evidencia que um método seja mais eficaz do que outro (Avery-Leaf & Cascardi, 2002), podemos dizer que a maioria das escolhas será realizada de acordo com as oportunidades do contexto de intervenção. Mais do que insistir na intervenção junto de grupos homogéneos deverá optar-se pela selecção de materiais cuja abordagem à temática sob a óptica do género seja neutra. Tomando mais uma vez como exemplo os programas de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, os esforços para colocar os rapazes à vontade para expor a sua opinião acerca de uma dada temática serão obviamente comprometidos se os materiais apresentados os colocarem, à partida, numa situação em que eles são sempre os agressores e as raparigas são sempre as vítimas. Ainda assim, importará reflectir acerca das vantagens e desvantagens das duas opções em cada caso concreto.

Alternativas de comportamento	Mais do que tentar eliminar os comportamentos de risco, a intervenção deverá apresentar alternativas de comportamento incompatíveis com o uso de comportamentos inadequados (e.g., comportamentos de resolução de conflitos não violentos).
Informação	Conhecimentos sobre os factores de risco e as consequências de determinado comportamento e sobre as estruturas sociais de apoio.
Lidar com a pressão	Estratégias para lidar com situações difíceis: negação, adiamento e negociação.
Suporte social	Fornecer suporte para resolver os problemas de vida através da apresentação de estruturas de sociais de apoio (e.g., para vítimas e agressores).
Clareza dos conteúdos e simplicidade dos materiais	Manuais fáceis de utilizar ou actividades estruturadas são elementos relevantes, atractivos e facilitadores da implementação do programa.
Implementação completa dos conteúdos	Garantir que o programa é implementado na sua totalidade e cumprindo os objectivos propostos (preparar esquemas de monitorização).
Intervenção intensiva e longo prazo	Os programas de prevenção devem ser intensivos e a longo prazo, de modo a reforçar os objectivos de prevenção originais (ponderar a inclusão de sessões de reforço para reforçar as aprendizagens).
Avaliação	Utilização de um <i>design</i> experimental ou quasi-experimental; recolha de dados em pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i> ; utilizar instrumentos adequados aos objectivos e à população a que se destinam.
Sustentabilidade	Apesar de a avaliação dos programas estar muito direccionada para a sua eficácia, a importância de avaliar os custos <i>versus</i> benefícios da implementação e a sua sustentabilidade a longo-prazo (após financiamento, por exemplo) não deverá ser relegada para segundo plano. A desatenção a este factor pode comprometer a possibilidade de replicação do programa.

Wolfe e colaboradores (2006) apresentam um modelo de intervenção compreensiva e integrada que procura representar a interacção entre as competências dos indivíduos, as pressões de que os adolescentes são alvo nos seus diferentes contextos – pares, família, valores culturais e sociais e contexto escolar – e de que forma estas pressões podem influenciar o envolvimento em comportamentos de risco.

Este modelo reforça a necessidade de uma intervenção holística e integrada que inclua os diferentes contextos de vida do indivíduo e a constelação de factores presentes na adolescência.

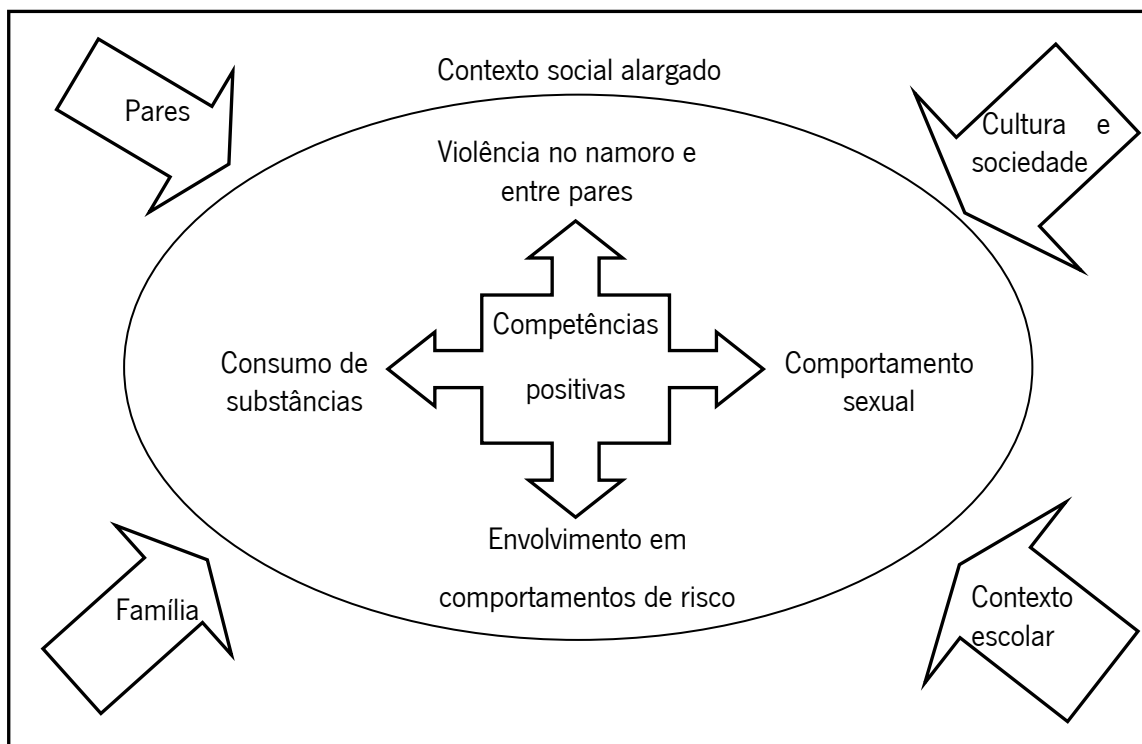


Figura I - 1. Modelo de intervenção integrada

Porém, mais uma vez importa reforçar que, para além das características de um programa, não podemos descurar outros requisitos necessários para uma implementação de sucesso, a saber: as características da estrutura que implementará o programa (e.g., história, filosofia, objectivos, estabilidade, capacidade financeira, qualidade dos canais de comunicação intra-organizacionais, níveis de comunicação com outras estruturas ou organizações); as

características dos técnicos (e.g., motivação⁹ e apoio, competências), o perfil de liderança da pessoa que coordena as actividades e as apresenta aos profissionais¹⁰; a adequação do treino, formação e supervisão dos técnicos, aliada à competência e experiência dos formadores; e o apoio da comunidade e de outras estruturas (Mihalic & Irwin, 2003).

6. AVALIAÇÃO: UMA ETAPA NECESSÁRIA

Apesar da proliferação dos programas de prevenção, é fundamental que estes se baseiem em estratégias que foram testadas e avaliadas como eficazes. Para tal, impõe-se um esforço acrescido na avaliação destes programas, fornecendo um carácter científico e objectivo à intervenção (Schewe & Bennett, 2002).

Os resultados mais frequentemente avaliados dos programas de prevenção incluem mudanças ao nível do conhecimento, atitudes e crenças, competências e comportamentos ou intenções de comportamento (ou seja, o que os sujeitos fariam numa situação hipotética) (Schewe & Bennett, 2002; Weisz & Black, 2001; Whitaker et al., 2006).

Segundo Weiss (1998), o conhecimento destes resultados pode servir os propósitos da intervenção, modificando e melhorando os esforços desenvolvidos, numa lógica mais *instrumental*. Contudo, a avaliação pode também ter um papel mais *conceptual*, se permitir que se gerem novas ideias ou descobertas; de *reforço ou persuasão*, se de algum modo vier validar ou (re)forçar uma mudança de posição face à intervenção; ou ainda, *de influência* nas estratégias de acção e paradigmas de intervenção, sobretudo quando associada a uma acumulação de conhecimento resultante da avaliação de outras propostas de intervenção com objectivos semelhantes. Assim, e ainda segundo o mesmo autor, se a avaliação for perspectivada numa óptica de *colaboração*, mais do que como uma avaliação *stricto sensu*, pode ajudar a equipa ou equipas responsáveis a reflectirem acerca da sua prática, a pensarem de forma crítica acerca dos conteúdos e estratégias e a colocarem questões acerca dos

⁹ Alguns autores abordam a questão do incremento da motivação através da contrapartida financeira (Coolbaugh & Hansel, 2000 cit. Mihalic & Irwin, 2003). Esta questão pode ser particularmente relevante quando os programas são implementados pelos professores, em contexto escolar, como uma tarefa extra, sem qualquer contrapartida. Sendo que as escolas não dispõem de recursos financeiros capazes de dar resposta a esta necessidade, podem ser ponderadas outras estratégias de gratificação, como sejam o reconhecimento público face ao apoio e envolvimento destes profissionais, notas de agradecimento ou atribuição de horário não lectivo para a preparação das actividades. O tempo e o trabalho acrescido necessário para o envolvimento neste tipo de actividades estão entre as principais queixas destes profissionais.

¹⁰ Muitas vezes, esta pessoa será o elo de ligação entre a escola onde a implementação é realizada e a estrutura responsável pela implementação; o relacionamento que estabelece com os profissionais, a sua opinião acerca do programa e das vantagens da sua implementação e a sua capacidade para argumentar a favor deste, são elementos essenciais. Sem esta figura, ou sem estas características, o sucesso da implementação pode estar parcialmente comprometido.

resultados do programa. Outros utilizadores dos resultados da avaliação seriam, desejavelmente, os responsáveis pelo financiamento e pela aprovação destas iniciativas.

A maioria dos trabalhos publicados apresenta, contudo, limitações metodológicas profundas ao nível da avaliação (Hickman et al., 2004; Lösel & Beelmann, 2003) e apesar dos esforços de investigação que têm sido desenvolvidos, alguns autores afirmam que o que nós não sabemos excede em larga medida aquilo que sabemos acerca da prevenção (Gottfredson & Bauer, 2007). Algumas indicações para reforçar as estratégias de actuação neste domínio são: a) a inclusão de medidas directas de avaliação dos comportamentos reconhecidos como problemáticos; b) o encorajamento da investigação de diferentes modalidades de programas; c) a elaboração de *designs* de avaliação mais rigorosos (e.g. grupos de controlo, distribuição aleatória dos sujeitos); d) a avaliação do impacto a curto, médio e longo prazo; e) um maior rigor na caracterização e acompanhamento da implementação do programa, por exemplo através do registo em vídeo das actividades realizadas para posterior visualização (e.g., Gottfredson & Bauer, 2007; Linney, 1989).

A utilização de metodologias experimentais ou quasi-experimentais parece, contudo, também não resolver todas as questões, levantando novos pontos de interrogação: por exemplo, a distribuição aleatória dos sujeitos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo força à determinação de quais os sujeitos que irão beneficiar de uma intervenção (à partida) positiva, o que tem implicações a nível ético (e.g., Cook, 2003; Lösel & Beelmann, 2003); uma implementação de má qualidade pode condicionar as diferenças esperadas entre os grupos; e pode ocorrer – por reacção da escola – um investimento inesperado no grupo de controlo, com um acréscimo nas actividades que lhes são dirigidas (Lipsey & Cordray, 2000). Algumas escolas poderão também apresentar reservas ao *design* experimental, temendo a reacção de pais e funcionários à privação de alguns alunos de uma intervenção potencialmente positiva (e.g., Cook, 2003; Linney, 1989)¹¹.

Não obstante as potenciais limitações identificadas, estas não devem desencorajar a tentativa de adoptar um *design* experimental, sendo que a análise destes obstáculos, quando presentes, deve ser considerada na análise dos resultados.

¹¹ Uma alternativa possível que tem vindo a ser sugerida perante estas dificuldades em recolher um grupo de controlo é a comparação de diferentes modalidades de intervenção (Linney, 1989). Outra possibilidade é a aplicação do programa também ao grupo de controlo, mas num momento temporal posterior à avaliação.

Por outro lado, para que a avaliação tenha efectivamente resultados generativos, precisa de ser claramente comunicada. A apresentação dos resultados da avaliação deverá compreender: a) a identificação dos objectivos da avaliação; b) a descrição do *design* do estudo; c) os resultados; d) ideias e generalizações a partir da avaliação realizada; e) sugestões e recomendações (e.g., ajustamentos ao formato utilizado, aos instrumentos seleccionados) (Weiss, 1998).

Finalmente, a avaliação dos programas de prevenção deve procurar ir mais além do que a questão “*Será que este programa resultou?*” e tentar perceber que estratégias ou combinação de estratégias resultaram melhor e de que forma as escolas (ou outros contextos de intervenção) poderão planear estratégias mais eficazes (Weissberg & O'Brien, 2004).

7. CONCLUSÃO

Bond e Compas (1989) afirmam que os esforços de prevenção que têm lugar em contexto escolar devem assentar em dois alicerces fundamentais: a) um modelo teórico consistente para direccionar a pesquisa e a implementação e determinar os objectivos do programa e b) a utilização de métodos rigorosos para avaliar a sua eficácia, verificando se os objectivos foram atingidos.

Por outro lado, e sintetizando o que dissemos antes, as intervenções devem ser compreensivas, utilizar estratégias diversificadas, transmitir conteúdos em doses adequadas e suficientes, ter uma boa sustentação teórica, encorajar a adopção de comportamentos positivos, ser programadas no tempo, ser social e culturalmente relevantes e sensíveis, incluir o planeamento da avaliação e dispor de pessoal com formação/treino adequado (Doll et al. 2007; Reppucci, Woolard, & Fried, 1999). Em paralelo, os programas deverão ser “planeados, sistemáticos, monitorizados, melhorados e aprimorados de forma constante; se os esforços forem isolados e fragmentados, ainda que possam ter algum impacto, será sempre a curto prazo” (Weissberg & O'Brien, 2004, p. 94).

Um aspecto essencial e a não esquecer é o facto de a demonstração da eficácia de um programa dever ser cada vez mais um critério de sucesso da intervenção, sobretudo nos domínios em que a informação acerca de estratégias de intervenção eficazes é ainda escassa (Jaycox et al., 2006). Contudo, a avaliação não pode centrar-se exclusivamente no passado,

identificando sucessos, lacunas e mudanças necessárias, mas deve apontar para o futuro (Weiss, 1998), para a disseminação das boas práticas preventivas.

Todavia, esta etapa só poderá ser completada se existir vontade de investimento na avaliação e na disseminação dos resultados. Mesmo quando os dados da avaliação demonstram resultados aquém dos esperados ou problemas na implementação, esta informação será de suma importância para os próprios, porque lhes permite corrigir lacunas e erros, e para terceiros, porque os ajuda a tentar estratégias alternativas, não decalcando erros já cometidos. Ainda assim, deveremos estar conscientes que uma intervenção de sucesso não dependerá apenas da adoção de boas práticas já experimentadas em outros contextos, ou mesmo num mesmo contexto e com grupos muito similares. Schon (1987, cit. Weiss, 1998) fala de uma “transferência reflexiva”, ou seja, na importância de pensar acerca das condições nas quais a experiência inicial teve lugar, analisando as diferenças desta face à implementação actual e adaptando o programa em função de tais diferenças.

8. REFERÊNCIAS

- Albee, G. W. & Gullota, T. P. (1997). *Primary prevention works*. Thousand Oaks: Sage.
- Avery-Leaf, S. & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O’Leary, K. D., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescents Health, 21*, 11-17.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 263-268.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*, 231-255.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health, 13*, 623-649.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 287-310.
- Biglan, A., Brennan, P. A., Foster, S. L., & Holder, H. D. (2004). *Helping adolescents at risk. Prevention of multiple problem behaviors*. New York: The Guilford Press.
- Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks: Sage.
- Bond, L. A. & Compas, B. E. (1989). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage.
- Burt, M. (2002). Reasons to invest in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 31*, 136-152.
- Campbell, J. C. & Manganello, J. (2006). Changing public attitudes as a prevention strategy to reduce intimate partner violence. In S.M. Stith (Ed.), *Prevention of intimate partner violence*, (pp.13-39). New York: The Haworth Maltreatment & Trauma Press.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*, 230-239.
- Ceci, S. J. & Bronfenbrenner, U. (1985). Don't forget to take the cupcakes out of the oven: prospective memory, strategic time monitoring and context, *Child Development, 56*, 152-164.
- Coelho, C. & Machado, C. (no prelo). Violência entre jovens: prevenção através da educação por pares. *Actas do VII Congresso de Investigação em Psicologia*.
- Cook, T. (2003). Why have educational evaluators chosen not to randomized experiments? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 589*, 114-149.
- Cornelius, T. L. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: a life skills program for adolescents. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 291-312). Thousand Oaks: Sage
- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: personality, profiles, self-worth, and coping. *Journal of Adolescent Research, 4*, 347-362.
- Doll, L. S., Saul, J. R., & Elder, R.W. (2007). Injury and violence prevention interventions: an overview. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp 21-32). Atlanta: Springer.

- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fagan, A. A. & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology, 31*, 235-253.
- Fields, S. A. & McNamara, J. R. (2003). The prevention of child and adolescent: a review. *Aggression and Violent Behavior, 8*, 61-91.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Kock, G. G., & Linder, G. F. (1998). An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 1*, 45-50.
- Giarratano-Russell, S. (1998). Overview of teen health. In A. Henderson, S. Champlin, & W. Evashwick (Eds.), *Promoting teen health*, (pp.1-7). Thousand Oaks: Sage.
- Gottfredson, D. C. & Bauer, E. L. (2007). Interventions to prevent youth violence. In L.S. Doll, J.A. Mercy, & D.A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp 157-182). Atlanta: Springer.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aranoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse, 5*, 123-142.
- Hyman, I., Guruge, S., Stewart, D. E., & Ahmad, F. (2000) Primary prevention of violence against women. *Women 's Health Issues, 10*, 288-293
- Jaycox, L. H., McCaffey, D. F., Ocampo, B. W., Shelley, G. A., Blake, S. M., Peterson, D.J., Richmond, L. S., & Kub, J. E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation, 3*, 320-336.
- Kessler. M. & Albee, G. W. (1975). Primary prevention. *Annual Review of Psychology, 26*, 557-591.
- Lerner, R. M. & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review Psychology, 49*, 413-446.

- Linney, J. A. (1989). Optimizing research strategies in the schools. In L.A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion on the schools* (pp.50-76). Newbury Park: Sage.
- Lipsey, M.W. & Cordary, D. S. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annual Review of Psychology*, *51*, 345-375.
- Losèl, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review on randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *587*, 84-109.
- Luna, R. & Finkelhor, D. (n.d.). *School-based prevention programs: lessons for child victimization prevention*. Durham. Centre for Research on Crimes against Children. University of New Hampshire.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships in Portugal. *Journal of Family Violence*, DOI 10.1007/s10896-009-9268.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos a crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, *72*, 138-146.
- Mihalic, S. F. & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention. From research to real-world settings – Factor influencing the successful replication of model programs. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *1*, 307-329.
- Negreiros, J. (1998). *Prevenção do abuso de álcool e drogas nos jovens*. Porto: Radicário.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, *13*, 39-57.
- Paul, E. L. & White, K. M. (1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence*, *25*, 375-400.
- Reppucci, N. D., Woolard, J. L., & Fried, C. S. (1999). Social, community and preventive interventions. *Annual Review of Psychology*, *50*, 387-418.
- Ross, J. A., Barkaoui, K., & Scott, G. (2007). Evaluations that consider the cost of educational programs. The contribution of high-quality studies. *American Journal of Evaluation*, *4*, 477-492.

- Schewe, P. A. & Bennett, L. W. (2002). Evaluation prevention programs: challenges and benefits of measuring outcomes. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 247-261). Washington: American Psychological Association.
- Vieira, D. (2008). Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation, 1*, 21-33.
- Weisz, A. N. & Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research, 25*, 89-100.
- Weissberg, R. P. & O'Brien M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political & Social Science, 86-96*.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 151-166.
- Whitaker, D. J., Baker, C. K., & Arias, I. (2007). Interventions to prevent intimate partner violence. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp. 203-221). Atlanta: Springer.
- Wolfe, D.A. (2006). Preventing violence in relationships: psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology, 47*, 44-50.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. London (ON): Yale University Press.
- Wolfe, D. A. & Wekerle, C. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*, 279-291.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationship manual: a group approach with adolescents for*

the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships. Thousand Oaks: Sage.

CAPÍTULO II
INVENTÁRIO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES
(CADRI)

CAPÍTULO II

INVENTÁRIO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES (CADRI)^{12 13}

1. INDICAÇÕES

1.1. Dimensões avaliadas

O Inventário de Conflitos nas Relações de Namoro entre Adolescentes¹⁴ é uma adaptação do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)*, desenvolvido e validado em 2001 por uma equipa de investigadores coordenada por David Wolfe (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, & Straatman, 2001). Este questionário de auto-relato é constituído por 35 itens que permitem avaliar a utilização de estratégias de resolução de conflitos positivas (ou não abusivas) e abusivas nos relacionamentos de namoro entre adolescentes, estabelecendo a distinção entre o comportamento do próprio e o comportamento do(a) parceiro(a). O questionário é preenchido apenas por um indivíduo, relativamente aos seus comportamentos e a aqueles de que é alvo por parte do outro elemento da díade. Afere ainda a ocorrência de formas específicas de abuso, como o comportamento ameaçador, o abuso relacional, o abuso físico, o abuso sexual e o abuso emocional ou verbal.

1.2. População-alvo

A versão original e a versão adaptada desta escala foram elaboradas para aplicação junto da população adolescente e testadas em contexto escolar, sendo dirigidas a alunos do ensino secundário ou com idade igual ou superior a 14 anos de idade. Dirigem-se a jovens com experiência actual ou passada de envolvimento em relações amorosas.

¹² Este capítulo foi aceite para publicação no livro *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (Vol. I)*, em co-autoria com Carla Machado, Carla Martins e Diana Vieira

¹³ Este texto foi elaborado no âmbito do Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela FCT e pelo Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER

¹⁴ Ver Anexo I

2. HISTÓRIA

Segundo os autores, a justificação para o desenvolvimento e validação do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)* assentou na necessidade de adaptar os conteúdos e a linguagem dos questionários sobre este tema dirigidos à população adulta, para a sua utilização junto da população adolescente (Wolfe, Scott, & Reitzel-Jaffe, 2001).

A primeira versão do inventário foi testada junto de estudantes do ensino secundário, tendo revelado um nível de consistência interna adequado e uma estrutura factorial semelhante à apresentada por questionários desenvolvidos e aplicados em adultos. Contudo, posteriormente foi sendo desenvolvida uma série de estudos com o “objectivo de clarificar e confirmar a estrutura factorial da medida do comportamento abusivo no contexto das relações de namoro entre adolescentes e a investigar as propriedades psicométricas das escalas resultantes” (Wolfe *et al.*, 2001, p. 278).

Um primeiro estudo baseou-se numa análise factorial exploratória, semelhante à reproduzida pela nossa equipa de investigadores, e foi realizado com uma amostra de 598 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos que frequentavam o 9º, 10º e 11º anos de escolaridade, entre os quais 65% namoravam ou já haviam namorado. Para este estudo apenas foram considerados os dados relativos às condutas do sujeito relativamente ao seu parceiro ou parceira (comportamentos do próprio).

Um segundo estudo, descrito no mesmo artigo (Wolfe *et al.*, 2001), procurou, através das técnicas de análise confirmatória, identificar a estrutura subjacente aos comportamentos abusivos nas relações de namoro, contrastando um modelo de dois factores – estratégias positivas e estratégias negativas de resolução de conflitos – e um modelo de cinco factores, onde se incluem as diferentes formas de abuso – abuso físico, comportamento ameaçador, abuso sexual, abuso relacional e abuso verbal ou emocional. O terceiro e o quarto estudos descritos por Wolfe e colaboradores (2001) procuraram aferir a fidelidade e validade do modelo final do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)*.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência no namoro tem vindo a receber, sobretudo na última década, a atenção de muitos profissionais e investigadores, não apenas pela frequência que parece assumir dentro

dos relacionamentos íntimos – sendo relatada por 25% a 30% dos jovens portugueses envolvidos em relações afectivas (Machado, Caridade, & Martins, no prelo) - e pelo impacto nas vítimas (Gray & Foshee, 1997 cit. Few & Rosen, 2005) mas, também, por ser considerada como um forte precursor para a violência nas relações de conjugalidade (e.g., Wekerle & Wolfe, 1999).

A primeira chamada de atenção para a questão da violência no namoro e o seu reconhecimento enquanto problema social surge com Kanin (1951 cit. Flanagan, 2003), durante uma investigação em que este analisava a violência sexual masculina nos relacionamentos de namoro: 30% das mulheres entrevistadas relatavam ter sido alvo de tentativa de violação ou de violação durante um encontro enquanto frequentavam o ensino secundário. Contudo, e apesar desta consciência inicial, apenas em 1981 Makepeace trouxe a público o tema da violência no namoro, com a informação de que 20% dos estudantes universitários que havia interrogado diziam ter sido alvo de violência num relacionamento afectivo, enquanto 61% admitiam conhecer alguém que havia passado por esta experiência.

Desde então têm sido numerosos os estudos sobre as taxas de prevalência deste fenómeno, sendo que os resultados apontam para números variáveis entre os 12% (Henton et al., 1983 cit. Jackson, Cram, & Seymour, 2000) e os 59.1% (Jezl, Molidor, & Wright, 1996 cit. *ibidem*). Em larga medida, esta discrepância deve-se a problemas metodológicos variados, tais como a centração excessiva em amostras de alunos universitários, a falta de representatividade das amostras, a focalização da atenção na violência física e os diferentes intervalos temporais avaliados. Por outro lado, verifica-se também uma grande heterogeneidade ao nível dos instrumentos de medida utilizados, o que torna praticamente impossível a comparação dos resultados obtidos por diferentes autores.

4. ESTUDOS REALIZADOS EM PORTUGAL

4.1. Data e objectivos

A recolha de dados para a validação e adaptação do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (Wolfe et al., 2001) foi realizada no âmbito do *Projecto IUNO II* –

sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual, desenvolvido pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, entre 2005 e 2006¹⁵.

A necessidade de encontrar instrumentos apropriados para avaliar este tema junto da população juvenil foi sentida durante um projecto anterior¹⁶, no qual a avaliação havia sido realizada através de instrumentos sobre a violência nas relações de intimidade que haviam sido aferidos para a população adulta (ECVC e IVC; cf. Machado, Gonçalves, & Matos, 2008). Durante a resposta a estes instrumentos, os jovens expressaram, em algumas circunstâncias, dificuldades ao nível da compreensão dos temas e da formulação dos itens. A aplicação de instrumentos desenvolvidos e testados junto da população adolescente assumiu-se, então, como uma prioridade nos projectos subsequentes.

A utilização do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* procurou responder a dois propósitos: em primeiro lugar, recolher dados acerca da prevalência do fenómeno da violência no namoro na população adolescente e, em segundo lugar, avaliar o impacto da intervenção realizada junto dos destinatários, através da sua aplicação em três momentos temporais distintos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) (APAV, 2007). Com vista a responder a um terceiro objectivo, que era compreender em que medida as atitudes da população adolescente acerca da violência física, psicológica e sexual nas relações de namoro estão relacionadas com o comportamento de agressão e/ou de vitimação, foi aplicada também uma escala de atitudes acerca da violência nas relações de namoro, uma tradução e adaptação autorizada da *Attitudes Toward Dating Violence Scale* (Price, Byers, & The Dating Violence Research, 1999), que mede a legitimação dos adolescentes face à violência física, psicológica e sexual, perpetrada pelos rapazes e raparigas nas relações de namoro.

4.2. Amostra e metodologia

A amostra total foi composta por 578 alunos, provenientes de 11 escolas dos concelhos de Matosinhos, Porto, Paredes, Paços de Ferreira, Santo Tirso, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia. Contudo, do total da amostra, apenas 508 namoravam ou já haviam namorado,

¹⁵ Este foi um projecto financiado pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento social (POEFDS), Medida 4.4 Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres, Tipologia 4.4.3.1 Sistema de Apoio Técnico e Financeiro às ONG.

¹⁶ O *Projecto IUNO - sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*, desenvolvido entre 2003 e 2005 pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima e financiado no mesmo âmbito.

cumprindo o critério para preenchimento do inventário. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos ($M=16.5$; $SD=0.05$), sendo 281 (55.3%) do sexo feminino e 227 (44.7%) do sexo masculino. Tratou-se de uma amostra de conveniência, uma vez que os alunos que preencheram o inventário foram os alunos seleccionados pelas escolas para integrarem o projecto de prevenção levado a cabo pela APAV (2007). A aplicação dos questionários foi assegurada pela equipa de dinamizadores do *Projecto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*.

O processo de adaptação desta escala compreendeu os seguintes momentos:

1. Pedido de autorização aos autores da escala para traduzir e adaptar o instrumento;
2. Tradução e adaptação dos conteúdos;
3. Reflexão falada sobre cada um dos itens, com quatro grupos de adolescentes (um grupo de 10 e três turmas com cerca de 20 alunos cada), com vista a avaliar se a sua formulação era a mais ajustada;
4. Reformulação de alguns itens, aproximando alguns termos da linguagem utilizada pelos adolescentes portugueses.

4.3. Dados qualitativos e quantitativos dos itens

Alguns dos itens de violência sexual, violência física e comportamento ameaçador revelaram-se, tal como no estudo original, pouco discriminativos. Assim sendo, seguindo as indicações da análise realizada pelos autores da escala, os itens de violência física (*“Eu atirei-lhe alguma coisa”; “Eu dei-lhe pontapés, bati-lhe ou dei-lhe murros”; “Eu dei-lhe uma bofetada ou puxei-lhe o cabelo”; “Eu empurrei-o(a), dei-lhe encontrões ou abanei-o”*) e de violência sexual (*“Eu toquei-o(a), sexualmente, contra a vontade dele(a)”; “Eu forcei-o(a) a ter relações sexuais comigo quando ele(a) não queria”; “Eu ameacei-o(a) para tentar ter relações sexuais com ele(a)”; “Eu beijei-o(a) quando ele(a) não queria”*) foram combinados e somados numa categoria de *“violência severa”*. Os itens relativos aos comportamentos de ameaça (*“Eu destruí ou ameacei destruir alguma coisa de que ele(a) gostava”; “Eu tentei assustá-lo(a) de propósito”; “Eu ameacei magoá-lo(a)”; “Eu ameacei terminar o namoro”*) foram também combinados e somados numa categoria designada por *“comportamento ameaçador”*.

No que concerne ao abuso emocional (*“Eu disse coisas só para o(a) deixar furioso(a)”*; *“Eu falei com ele(a) num tom de voz agressivo e mau”*; *“Eu insultei-o(a) com coisas humilhantes”*; *“Eu culpei-o(a) pelo problema”*; *“Eu acusei-o(a) de se meter com outros rapazes/raparigas”*; *“Eu ameacei terminar o namoro”*) ou relacional (*“Eu tentei pôr os amigos dele(a) contra ele(a)”*; *“Eu contei coisas aos amigos dele(a) para os pôr contra ele(a)”*; *“Eu gozei-o(a) ou fiz pouco dele(a) em frente de outros”*; *“Eu espalhei boatos contra ele(a)”*) também alguns itens pontuavam baixo no pólo extremo de vitimação ou perpetração (“seis ou mais vezes”). Contudo, a percentagem total de frequência dos itens – obtida somando as opções “raramente” (isto aconteceu 1-2 vezes no teu relacionamento), “às vezes” (isto aconteceu 3-5 vezes no teu relacionamento) e “frequentemente” (isto aconteceu mais do que 6 vezes no teu relacionamento) - justificou a manutenção de todos os itens.

4.4. Resultados no âmbito da precisão

No estudo conduzido em Portugal, a correlação dos itens com a pontuação global no factor da nossa solução que integram varia entre 0.73 e 0.20. Apesar de dois itens apresentarem índices de correlação inferiores a 0.30, provada a sua interferência não significativa com a qualidade da consistência interna da escala (os valores do *alpha de Cronbach* não alteravam de forma significativa), optou-se pela sua manutenção.

Na sua versão adaptada, tal como na original, o inventário é composto por duas dimensões: numa primeira dimensão, com 35 itens, são avaliadas as estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelo sujeito; numa segunda dimensão, também composta por 35 itens, são avaliadas as estratégias de resolução de conflitos das quais o sujeito relata ser alvo por parte do parceiro ou da parceira. Assim, cada parte é composta pelos mesmos dois factores, a saber: (1) estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas, e (2) estratégias de resolução de conflitos abusivas.

O valor da consistência interna do inventário, avaliado pelo *alpha* de Cronbach, é de 0.90. Contudo, importará efectuar uma diferenciação do valor de *alpha* relativo a cada uma das escalas/dimensões avaliadas – comportamento do próprio e comportamento do outro – sendo que este valor é, respectivamente, de 0.82 e 0.81. Trata-se, pois, de um instrumento com um bom nível de consistência interna ao nível dos seus itens constituintes.

4.5. Resultados relativos à validade

Com o objectivo de aferir a validade da escala e com vista a reproduzir os procedimentos de validação utilizados pelos autores, procedeu-se à análise factorial do inventário, avaliando separadamente os itens de vitimação e os itens de perpetração. O método utilizado foi a *principal axis extraction*, seguida de rotação *varimax*. A análise foi forçada a dois factores, com vista a verificar se cumpria o pressuposto teórico de divisão das respostas em *Estratégias de resolução de conflitos abusivas* e *Estratégias de resolução de conflito positivas/não abusivas*.

De acordo com o procedimento original, e como já foi atrás referido, os itens de avaliação de violência sexual e de abuso físico foram somados e combinados num único item – “abuso severo” – devido à baixa frequência apresentada. Pela mesma razão, os itens representativos de comportamento ameaçador foram também somados.

O resultado da análise factorial destes dois índices compósitos, dos treze itens de comportamento abusivo e dos dez itens de resolução positiva de conflitos, nas componentes de comportamento do próprio e comportamento do outro, reiterou a separação dos itens em dois factores: resolução abusiva e resolução positiva de conflitos.

Houve, contudo, dois itens que a análise factorial agrupou de forma contrária ao teoricamente esperado. De facto, o item “*Eu abandonei a sala para me acalmar*” obteve maior saturação no factor de comportamento abusivo, quando o expectável seria a uma maior saturação na resolução positiva/não abusiva de conflitos. Tendo-se verificado que a consistência interna da escala não seria afectada, este item foi transferido para as estratégias de resolução positivas/não abusivas. Por outro lado, o item “*Eu desisti só para evitar um conflito*”, que os autores consideram mais consistente com o factor de resolução abusiva, foi posicionado pela nossa análise no factor positivo. O mesmo já havia, aliás, acontecido na análise original, efectuada por Wolfe e colaboradores (2001). Relativamente a este item, a nossa opção foi mantê-lo no factor de estratégias não abusivas, dada a dificuldade em enquadrá-lo numa das tipologias de abuso e dada a sua semelhança com alguns itens não abusivos.

De modo a facilitar a apresentação e explicação dos resultados, a componente que inclui comportamentos realizados pelo próprio sujeito, abusivos ou não abusivos, foi designada como *Escala de comportamentos do próprio*, enquanto a componente que inclui comportamentos (também abusivos ou não abusivos) realizados pelo parceiro ou parceira, foi designada como *Escala de comportamentos do outro*.

Verificou-se que na “Escala de comportamentos do próprio” os dois factores ou subescalas explicam 27.5% da variância dos resultados (factor 1: 15.9 %; factor 2: 11.6%). Estes dados alertam-nos para a elevada variância nas respostas dos sujeitos não explicada por estes dois factores (72,5%), a qual poderá ser explicada pelas características do instrumento (e.g. tipo de comportamentos descritos) ou pelas características da população (e.g. experiências de namoro muito diversas, níveis de intimidade nos relacionamentos distintos). Talvez a definição de critérios de selecção dos sujeitos mais rígidos (e.g. intervalo de idade, escolaridade, tipo de relacionamento, duração do relacionamento) pudesse minimizar esta percentagem.

No factor 1 (estratégias de resolução de conflito abusivas), a correlação com a pontuação total varia entre 0.35 e 0.65 e a consistência interna, obtida através do valor *alpha* de Cronbach é de 0.81, enquanto no Factor 2 (estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas), a correlação com a pontuação total varia entre 0.24 e 0.64 e o valor *alpha* de Cronbach é de 0.76. Esta duas escalas do inventário conservaram todos os itens do instrumento original. Os itens que compõem a “Escala de comportamentos do próprio” e a sua saturação estão descritos nas Tabelas II - 1. e II - 2..

Tabela II - 1. Itens da Escala de comportamentos do próprio que integram a subescala "Estratégias de resolução de conflitos abusivas" e respectiva saturação

#	Item	Factor 1
	Violência severa (somatório itens violência física + itens violência sexual)	.52
	Comportamento ameaçador (somatório itens comportamento ameaçador)	.65
3	Eu tentei pôr os amigos dele(a) contra ele(a)	.37
4	Eu fiz alguma coisa para lhe provocar ciúmes	.50
7	Eu lembrei uma coisa má que ele(a) tinha feito no passado	.52
9	Eu disse coisas só para o(a) deixar furioso(a)	.52
12	Eu falei com ele(a) num tom de voz agressivo e mau	.51
17	Eu insultei-o(a) com coisas humilhantes	.58
20	Eu contei coisas aos amigos dele(a) para os pôr contra ele(a)	.35
21	Eu gozei ou fiz pouco dele(a) em frente a outros	.47
23	Eu controlo com quem ele(a) está e onde está	.39
24	Eu culpei-o(a) pelo problema	.56
28	Eu acusei-o(a) de se meter com outros(as) rapazes/raparigas	.53
32	Eu ameacei terminar o namoro	.38
35	Eu espalhei boatos contra ele(a)	.35

Tabela II - 2. Itens da Escala de comportamentos do próprio que integram a subsescala "Estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas" e respectiva

#	Item	Factor 2
1	Eu apresentei os meus motivos	.59
6	Eu admiti que tinha alguma culpa	.64
10	Eu dei razões para achar que ele(a) estava errado(a)	.49
11	Eu concordei que ele(a) estava, em parte, certo(a)	.57
14	Eu apresentei uma solução que achei boa para os dois	.63
16	Eu deixei de falar até ele(a) se acalmar	.42
18	Eu discuti o assunto calmamente	.51
22	Eu disse-lhe o quanto aborrecido(a) estava	.59
26	Eu abandonei a sala para me acalmar	.26*
27	Eu desisti só para evitar um conflito	.24

Tabela II - 3. Itens da "Escala de comportamento do outro" que integram a subsescala "estratégias de resolução de conflitos abusivas" e respectiva saturação.

#	Item	Factor 1
	Violência severa (violência física + violência sexual)	.71
	Comportamento ameaçador	.73
3	Ele(a) tentou pôr os meus amigos contra mim	.44
4	Ele(a) fez alguma coisa para me provocar ciúmes	.40
7	Ele(a) lembrou uma coisa má que eu tinha feito no passado	.40
9	Ele(a) disse coisas só para me deixar furioso(a)	.60
12	Ele(a) falou comigo num tom de voz agressivo e mau	.64
17	Ele(a) insultou-me com coisas humilhantes	.59
20	Ele(a) contou coisas aos meus amigos para os pôr contra mim	.48
21	Ele(a) gozou ou fez pouco de mim em frente a outros	.44
23	Ele(a) controla com quem eu estou e onde estou	.43
24	Ele(a) culpou-me pelo problema	.58
28	Ele(a) acusou-me de me meter com outros(as) rapazes/raparigas	.50
32	Ele(a) ameaçou terminar o namoro	.43
35	Ele(a) espalhou boatos contra mim	.36

Tabela II - 4. Itens da “Escala de comportamentos do outro” que integram a subescala “estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas” e respectiva saturação.

#	Item	Factor 2
1	Ele(a) apresentou os motivos dele(a)	.57
6	Ele(a) admitiu que tinha alguma culpa	.62
10	Ele(a) deu razões para achar que eu estava errado(a)	.52
11	Ele(a) concordou que eu estava, em parte, certo(a)	.63
14	Ele(a) apresentou uma solução que achou boa para os dois	.61
16	Ele(a) deixou de falar até eu me acalmar	.44
18	Ele(a) discutiu o assunto calmamente	.51
22	Ele(a) disse o quanto aborrecido(a) estava	.56
26	Ele (a) abandonou a sala para se acalmar	.20
27	Ele(a) desistiu só para evitar um conflito	.29

Na “Escala de comportamentos do outro” os dois factores explicam 29.4% da variância dos resultados (factor 1: 17.7%; factor 2: 11.7%). No factor 1 (estratégias abusivas), a correlação com a pontuação total varia entre 0.36 e 0.73 e a consistência interna, obtida através do valor *alpha* de Cronbach é de 0.82. No factor 2 (estratégias não abusivas/positivas), a correlação com a pontuação total varia entre 0.20 e 0.63 e o valor *alpha* de Cronbach é de 0.76. Esta escala do inventário conserva todos os itens do instrumento original. Os itens que compõem a “Escala de comportamentos do outro” e a sua saturação estão indicados nas tabelas II - 3 e II

4.6. Procedimentos de aplicação e correcção

Este inventário pode ser respondido individualmente ou em grupo, por adolescentes que namorem ou que tenham tido um relacionamento de namoro durante o último ano. Não há limite de tempo para a realização da tarefa, mas considera-se que 30 minutos serão suficientes para o preenchimento do inventário. Deve ser esclarecido aquando das instruções que, apesar das duas questões em cada item parecerem semelhantes, a primeira parte relaciona-se com o comportamento do próprio, enquanto a segunda diz respeito ao comportamento do namorado/namorada ou ex-namorado/ex-namorada e que, por isso, deverão responder a ambas. Deverá enfatizar-se que a escala se dirige apenas a comportamentos adoptados - pelo

próprio ou pelo parceiro(a) – em situações de conflito. Esta diferenciação é de absoluta importância, atendendo a que, muitas vezes, comportamentos provocatórios entre namorados podem ser usados como meras estratégias de chamada de atenção e não como actos de violência ou agressão intencionais.

Os itens são cotados de 0 a 3, de acordo com a sua ocorrência e frequência, em que o “*nunca*” é cotado como “0”, o “*raramente*” é cotado como “1”; o “*às vezes*” é cotado como “2” e o “*frequentemente*” é cotado como o valor “3”. O valor de cada factor será calculado pela soma dos seus itens.

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Dimensões e sua interpretação

Os resultados de cada escala e subescala que compõem o inventário permitem aferir se o tipo de estratégias de resolução de conflitos utilizadas no contexto relacional, pelo próprio e/ou pelo parceiro(a), são positivas ou abusivas. Para esse efeito, os valores globais de cada subescala deverão ser somados e analisados de forma individual.

A análise de frequência de cada item permitirá avaliar cada um dos comportamentos de forma individualizada, podendo identificar-se a sua percentagem de utilização no contexto da amostra em análise.

5.2. Normas, critérios ou parâmetros

Os resultados da validade do instrumento demonstram que as dimensões medem de forma adequada os comportamentos pretendidos. Não obstante, os estudos não nos permitiram estabelecer, até pela natureza da amostra utilizada, normas ou parâmetros nacionais. A título de orientação, na análise dos resultados podem utilizar-se valores dos percentis (P10, P25, P75, P90) para a divisão dos grupos relativamente aos *scores* totais dos factores (ver tabela II – 5).

Tabela II - 5. Percentis dos scores totais dos factores da “Escala de comportamento do próprio” e da “Escala de comportamentos do outro”

Percentis	Escala de Comportamento do Próprio		Escala de Comportamento do Outro	
	Estratégias de resolução de conflitos abusivas	Estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas	Estratégias de resolução de conflitos abusivas	Estratégias de resolução de conflitos não abusivas/positivas
10	0	9	0	7
25	1	14	2	12
50	4	17	4	16
75	6	20	7	19
90	10	22	12	21

Estes valores são meramente indicativos relativamente à utilização de estratégias de resolução de conflitos abusivas ou positivas/não abusivas, em relacionamentos de namoro, numa amostra normativa no que concerne aos comportamentos em análise.

6. AVALIAÇÃO CRÍTICA

6.1. Vantagens e potencialidades

Este instrumento apresenta vantagens claras em relação a outros, que avaliam temáticas idênticas mas que foram desenvolvidos e utilizam linguagem dirigida à população adulta (e.g., IVC, Matos, Machado, & Gonçalves, 2000), na medida em que foi especificamente formulado e adaptado tendo em vista a população juvenil. Por outro lado, através dos itens duplos, reconhece a importância de avaliar os comportamentos do próprio e do outro, assim como as estratégias não abusivas e abusivas de resolução de conflitos.

Segundo os autores, um outro ponto forte deste instrumento “é a importância de serem incluídas dentro da mesma dimensão formas de abuso mais subtis, como o comportamento ameaçador, o abuso verbal e o abuso relacional, o que poderá ser mais ajustado à natureza do

comportamento abusivo típico nos relacionamentos de namoro entre adolescentes” (Wolfe *et al.*, 2001, p.286). Esta análise poderá ser ainda mais importante se considerarmos que formas mais subtis de violência podem preceder a ocorrência de comportamentos de abuso mais severos.

6.2. Limitações

Em concordância com os autores, reforçamos o facto de este instrumento não estar imune à desejabilidade social ou ainda às diferentes interpretações dos comportamentos descritos consoante o género dos inquiridos, problemas incontornáveis dos instrumentos de auto-relato na área da violência íntima (Wolfe *et al.*, 2001). Neste estudo específico foi ainda para nós evidente que o facto de a aplicação ter sido realizada num contexto de grupo poderá apelar à consideração, não apenas dos efeitos da desejabilidade social, mas também da pressão exercida pelos pares.

Por outro lado, o instrumento não avalia o tipo de conflito relativamente ao qual são utilizadas estas estratégias de resolução, pelo que poderia beneficiar da recolha de informação mais qualitativa sobre o contexto das respostas fornecidas pelos participantes.

6.3. Desenvolvimento e estudos futuros

A adaptação deste instrumento foi realizada com base na preocupação de não excluir deste preenchimento jovens envolvidos em relacionamentos homossexuais, através da inserção dos dois géneros – ela(e) – em cada um dos itens. Contudo, em futuros estudos poderá haver uma opção para identificar de forma inequívoca se o conflito teve lugar numa relação com alguém do mesmo sexo ou do sexo oposto.

Com a diminuição progressiva da idade em que os adolescentes se envolvem em relações de namoro, poderá também ser interessante alargar a aplicação a faixas etárias mais jovens, assim como alargar o seu foco geográfico.

Apesar de este instrumento ter sido desenvolvido com vista a um melhor conhecimento da prevalência da violência nas relações de namoro entre adolescentes, será aconselhável que a sua aplicação no contexto da investigação seja complementada com a disponibilização aos participantes de informação acerca de recursos de apoio disponíveis e dos procedimentos a

adoptar caso aqueles sejam vítimas ou agressores ou conheçam pares envolvidos em relacionamentos abusivos.

7. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- APAV (2007). Relatório Final de Actividades do Projecto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual. Manuscrito não publicado.
- Few, A. L. & Rosen K. H. (2005). Victims of chronic dating violence: how women's vulnerabilities link to their decisions to stay. *Family Relations*, *54*, 265-279.
- Flanagan, A. (2003). Teen dating violence. Retirado de <http://www.nursinceu.com/NCEU/courses/dating/>
- Gagné, M., Lavoie, F., & Hébert, M. (2005). Victimization during childhood and revictimization in dating relationships in adolescent girls. *Child Abuse & Neglect*, *29*, 1155-1172.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence*, *15*, 23-36.
- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, *28*, 344-357.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships: Self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence*.
- Machado, C., Gonçalves, M., & Matos, M. (2008). Escala de Crenças sobre Violência Conjugal e Inventário de Violência Conjugal. Escalas de avaliação e manual. Braga: Psiquilibrios.
- Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family relations*, *30*, 97-102.
- Matos, M., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (2000). *I.V.C. – Inventário de violência conjugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Price, E. L., Byers, E. S., Scars, H. A., Whelan, J., Saint-Pierre, M., & The Dating Violence Research (2000). *Dating violence amongst students in grades 7, 9 and 11 in New Brunswick: A summary of two studies*. [http:// www.unbf.ca/arts/CFVR/dating.html](http://www.unbf.ca/arts/CFVR/dating.html).
- Price, E. L., Byers, E. S., & The Dating Violence Research (1999). Attitudes toward dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, *4*, 351-375.

- Wekerle, C. & Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.

CAPÍTULO III
ESCALA DE ATITUDES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO NAMORO (EAVN)

CAPÍTULO III

ESCALA DE ATITUDES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO NAMORO (EAVN) ^{17 18}

1. INDICAÇÕES

1.1. Dimensões avaliadas

A Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro¹⁹ é uma adaptação da *Attitudes Toward Dating Violence Scale*, desenvolvida e validada em 1999, por Price, Byers e *The Dating Violence Research Team*. É um instrumento de auto-relato, com um total de 76 itens, organizados em três subescalas de atitudes face à violência masculina no namoro e três subescalas de atitudes face à violência feminina no namoro, medindo as atitudes dos sujeitos relativamente à violência psicológica, física e sexual nestas relações.

1.2. Populações-alvo

Esta escala foi desenvolvida para aplicação junto da população adolescente. O processo de validação da escala original foi realizado junto de alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, com o propósito de incluir jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos.

Em Portugal, esta escala foi, numa primeira fase, testada com alunos do 7º ao 12º anos, sendo que a validação final incluiu apenas alunos do 9º de escolaridade (por motivos mais adiante explicados). Tratando-se de uma escala de atitudes, a capacidade de resposta não implica a necessidade de experiência relacional de namoro.

¹⁷ Este capítulo foi aceite para publicação no livro *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (Vol. III)*, em co-autoria com Carla Machado e Carla Martins.

¹⁸ Este texto foi elaborado no âmbito do Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela FCT e pelo Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

¹⁹ Ver Anexo II

2. HISTÓRIA

O desenvolvimento desta escala assentou, fundamentalmente, na tentativa de preencher algumas lacunas ao nível dos instrumentos concebidos neste domínio: maioritariamente pensados para utilização junto de estudantes do ensino superior ou indivíduos adultos e/ou casados; com uma maior incidência na violência perpetrada pelos rapazes sobre as raparigas, menosprezando o facto de as raparigas também poderem ter comportamentos abusivos nos seus relacionamentos; ou ainda, lacunares na avaliação da violência psicológica e sexual, com uma sobrevalorização da violência física (Price et al., 1999).

O desenvolvimento da versão final desta escala baseou-se, segundo Price e colaboradores (1999), nas suas versões anteriores, em outros instrumentos relevantes na área, nos dados da literatura e na informação recolhida junto de professores e da própria equipa de investigação.

O primeiro estudo conducente a esta versão final partiu de estudos anteriores, nos quais se verificou a necessidade de reduzir o número de itens que compunham a escala (cada subescala com cerca de 30 itens). Por outro lado, dado que o objectivo dos autores era desenvolver esta escala em dois idiomas²⁰ – inglês e francês –, o primeiro estudo passou pela sua aplicação junto de estudantes do ensino superior anglófonos e francófonos. Neste primeiro estudo foi decidido que os itens seriam mantidos se, na análise factorial efectuada, apresentassem valores de saturação superiores a 0.20 e se não alterassem de forma significativa os valores de consistência interna.

Num segundo estudo, com vista a testar a versão reduzida resultante do estudo anterior solicitou-se a alunos francófonos e anglófonos integrados no 8º, 10º e 12º anos de escolaridade que preenchessem a escala. Dado que o objectivo era criar uma versão inglesa e outra francesa semelhantes, a versão final inclui os itens que apresentaram índices de saturação superiores a 0.25²¹ quer na escala em inglês quer na escala em francês, e também os itens que a equipa de investigação considerou importante manter, uma vez que representavam comportamentos abusivos relevantes e que não eram contemplados nas outras questões da escala.

De modo a evitar o enviesamento na concordância dos sujeitos com os itens, alguns destes foram elaborados de modo a que a concordância fosse associada a maiores níveis de

²⁰ O Canadá possui dois idiomas oficiais: o inglês e o francês.

²¹ Esta mudança de critério relativamente ao valor dos índices de correlação não é explicada pelas autoras originais.

legitimação, enquanto em outros itens se verificava o inverso, ou seja, a concordância estava associada a menores níveis de legitimação dos comportamentos violentos.

Através destes procedimentos, a *Attitudes Toward Dating Violence Scale* (versão final, usada no nosso estudo) é composta por setenta e seis itens, divididos por seis subescalas – (1) Atitudes acerca da violência psicológica masculina (VPM), com 15 itens, (2) Atitudes acerca da violência física masculina (VFM), com 12 itens, (3) Atitudes acerca da violência sexual masculina (VSM), com 12 itens, (4) Atitudes acerca da violência psicológica feminina (VPF), com 12 itens (5) Atitudes acerca da violência física feminina (VFF), com 13 itens e (6) Atitudes acerca da violência sexual feminina (VSF), com 12 itens.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atitudes dos indivíduos relativamente à utilização de violência (e.g., o facto de estes acreditarem que a violência é uma forma aceitável de resolver conflitos) têm sido apontadas de forma recorrente na literatura como um factor de risco para a ocorrência de comportamentos abusivos nos relacionamentos íntimos (e.g. Avery-Leaf & Cascardi, 2000; Machado, Caridade, & Martins, 2009; Lichter & McCloskey, 2004). Segundo alguns autores (Stith, Smith, Penn, Ward, & Tritt, 2004), chegam a ser um factor de risco mais relevante do que a própria exposição à violência familiar durante a infância. Desta forma, a modificação destas atitudes surge como um objectivo partilhado praticamente por todos os programas de prevenção na área (Cornelius & Resseguie, 2007; Whitaker, Morrison, Lindquist, Hawkins, O'Neil, Nesius, Mathew, & Reese, 2006).

Por outro lado, alguns estudos sugerem que nem sempre esta relação entre atitudes e comportamentos é linear, já que apenas uma minoria de jovens expressam concordância com a utilização de violência (e.g., Machado, Caridade, & Martins, 2009; Price et al., 1999), ainda que muitos admitam usá-la nos seus relacionamentos de namoro (ibidem). Esta discrepância tem sido explicada pela tentativa por parte dos jovens de responderem aos questionários atitudinais de acordo com o que é socialmente desejável, assim como pela discrepância entre as atitudes globais e inespecíficas dos sujeitos face à violência e o seu posicionamento face a situações específicas e/ou que envolvam directamente o próprio. Na verdade, muitos jovens não reconhecem a violência que praticam ou a que são sujeitos, já que nos relacionamentos

abusivos existe frequentemente a crença romantizada de que o ciúme e o controlo são sinais de amor (Makepeace, 1986).

Há, contudo, que reconhecer que a compreensão clara do papel preditivo das atitudes face à violência íntima e da relação entre atitudes e comportamentos tem sido prejudicada – quando o foco de análise é a população juvenil - pela ausência de instrumentos especificamente concebidos para esta camada etária. Esta omissão leva a que por vezes os jovens sejam abordados com instrumentos concebidos para a população adulta, o que gera problemas, não apenas ao nível da linguagem utilizada, mas também pelo facto de o contexto relacional do namoro ser, em si mesmo, diferente das relações de tipo conjugal (e.g., nível de compromisso, tipo de estratégias abusivas utilizadas, dificuldades em revelar a violência ou em pôr fim à relação) (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, & Straatman, 2001).

4. ESTUDOS REALIZADOS EM PORTUGAL

4.1. Data e objetivos

A recolha de dados para a versão final da validação e adaptação da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro foi realizada no âmbito do *Projecto APAV 4d – Prevenção Integrada em Contexto Escolar*, desenvolvido pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, entre 2008 e 2010²².

A necessidade de encontrar instrumentos apropriados para avaliar as atitudes acerca da violência nas relações de namoro junto da população juvenil começou por ser sentida num projecto anterior²³, no qual - dada a inexistência de instrumentos específicos aferidos para a população juvenil portuguesa – foi necessário recorrer a um questionário desenvolvidos para a população adulta (ECVC; Machado, Gonçalves, & Matos, 2008). Durante a resposta a este instrumento, os jovens expressaram, em algumas circunstâncias, dificuldades ao nível da compreensão dos temas e da formulação dos itens. A aplicação de instrumentos desenvolvidos e testados junto da população adolescente assumiu-se, então, como uma prioridade nos projectos

²² Este foi um projecto desenvolvido pela APAV, financiado pelo Programa Operacional de Potencial Humano, Eixo 7 Igualdade de Género, Tipologia de intervenção 7.3 Apoio Técnico e Financeiro às Organizações não Governamentais.

²³ O *Projecto IUNO - sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*, realizado também pela APAV entre 2003 e 2005, e financiado no mesmo âmbito.

subsequentes e concretizou-se através do *Programa 4d* (Saavedra & Machado, submetido para publicação).

4.2. Amostra e metodologia

O processo de adaptação desta escala começou pelo pedido de autorização às autoras para traduzir e adaptar o instrumento. A versão da escala resultante deste processo foi então submetida à reflexão falada com quatro grupos de jovens (um grupo de 10 e três grupos de cerca de 20 jovens), com vista a avaliar se a sua formulação era a mais ajustada. Esta tarefa conduziu à reformulação de alguns itens, aproximando-os à linguagem utilizada pelos jovens portugueses.

A escala foi então aplicada a uma amostra de 411 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos ($M=14.7$; $DP=.92$), sendo 214 (52.1%) do sexo feminino e 197 (47.9%) do sexo masculino. Todos os alunos eram provenientes de escolas dos concelhos de Vila Nova de Gaia, Maia e Espinho. Tratou-se de uma amostra de conveniência, uma vez que os alunos que preencheram a escala foram os alunos do 9º ano das escolas seleccionadas para integrarem o projecto de prevenção *4d* ou alunos de escolas que se voluntariaram para integrar o grupo de controlo.

O preenchimento dos questionários foi, sempre que reunidas condições logísticas para o efeito, realizado *on-line*, através da plataforma informática *survey monkey* (www.surveymonkey.com); quando as escolas não reuniam condições para o efeito (e.g., número insuficiente de computadores, ausência de ligação à *internet*, horários incompatíveis com a utilização das salas de informática), os questionários foram preenchidos pelos alunos em suporte papel e, posteriormente, introduzidos manualmente na mesma plataforma informática pela equipa do projecto.

4.3. Dados qualitativos e quantitativos dos itens

Neste estudo, a correlação dos itens com a pontuação global do factor que integravam variou entre 0.16 e 0.77. Apesar de alguns itens apresentarem índices de correlação relativamente baixos (< 0.30), uma vez que estes não interferiam de forma significativa com a

qualidade da consistência interna da escala, optou-se pela sua manutenção, assim conservando os 76 itens da escala original.

A análise de frequência item a item permitiu verificar que as cinco categorias de resposta foram utilizadas em todos os itens.

4.4. Resultados no âmbito da precisão

Na sua versão adaptada, o *alpha* de Cronbach da escala total é de 0.94. Trata-se, pois, de uma escala com um elevado nível de consistência interna. As seis subescalas – (1) Atitudes acerca da violência psicológica masculina (VPM), (2) Atitudes acerca da violência física masculina (VFM), (3) Atitudes acerca da violência sexual masculina (VSM), (4) Atitudes acerca da violência psicológica feminina (VPF), (5) Atitudes acerca da violência física feminina (VFF), e (6) Atitudes acerca da violência sexual feminina (VSF) – assumem os seguintes níveis de *alpha*: 0.77, 0.81, 0.80, 0.79, 0.84 e 0.83.

A consistência interna também foi avaliada de forma separada para a amostra do sexo feminino e do sexo masculino: VPM, 0.77 para os rapazes e 0.70 para as raparigas; VFM, 0.83 para os rapazes e 0.77 para as raparigas; VSM, 0.82 para os rapazes e 0.64 para as raparigas; VPF, 0.82 para os rapazes e 0.76 para as raparigas; VFF, 0.81 para os rapazes e 0.86 para as raparigas; VSF, 0.79 para os rapazes e 0.76 para as raparigas.

4.5. Resultados relativos à validade

Para o estudo da validade de construto da escala, procedeu-se à análise factorial exploratória dos itens procurando replicar o procedimento utilizado pelas autoras da versão original. Assim, procedeu-se à análise factorial individualizada de cada uma das subescalas, utilizando o método *principal axis factoring*, forçando sempre a um factor.

O valor do teste esfericidade de Bartlett para cada subescala reitera a elevada relação entre as variáveis ($p < .001$) e o valor de Keiser-Meyer-Olkin ($KMO = .80$) valida a utilização da análise factorial enquanto procedimento de análise adequado para estes dados.

Assim, e no que concerne à subescala (1) Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VPM), o factor ao qual foi reduzida explica 20.2% da variância dos resultados. A correlação dos itens com a pontuação total da subescala

varia entre 0.22 e 0.49 (coeficiente de correlação item x total corrigido). Esta subescala conserva os 15 itens da subescala original. Os itens que compõem a subescala e a sua saturação no factor estão sistematizados na Tabela III - 1.

Tabela III - 1. Itens da subescala (1) Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VPM) e sua saturação no factor.

#	Item	Factor 1
8	Uma rapariga deve fazer sempre o que o namorado lhe diz para fazer	..60
7	Uma rapariga deve mudar a sua forma de ser para agradar o namorado	..58
15	É importante que uma rapariga se vista sempre da forma que o namorado quer	..55
4	Os relacionamentos resultam melhor quando as raparigas procuram agradar os namorados	..55
14	Uma rapariga não deve estar com os amigos se isso aborrecer o namorado	..54
3	Uma rapariga deve pedir autorização ao namorado para sair com os amigos	..53
10*	Não existe nenhuma razão para um rapaz insultar a namorada	..47
5*	Não existe nenhuma razão para um rapaz ameaçar a namorada	..43
12	Um rapaz pode dizer mal da namorada	..41
13*	Não existe nenhuma razão para um rapaz gritar e berrar com a namorada	..36
11	É normal um rapaz gritar com a namorada quando está furioso	..35
2*	Um rapaz não deve dizer à namorada o que fazer	..34
1*	Um rapaz não deve insultar a namorada	..31
6	Por vezes os rapazes não conseguem evitar insultar as namoradas	..28
9*	Um rapaz não precisa saber tudo o que a namorada faz	..24

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

O factor que reúne os itens da subescala (2), Atitudes acerca da violência física perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VFM), explica 26.8% da variância dos resultados. A correlação dos itens com a pontuação total da subescala varia entre 0.24 e 0.58 (coeficiente de correlação item x total corrigido). Esta subescala mantém os 12 itens da versão original. A Tabela III - 2 discrimina os 12 itens e a sua saturação.

Tabela III - 2. Itens da subescala (2) Atitudes acerca da violência física perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VFM) e sua saturação no factor.

#	Item	Factor 2
12	Um rapaz pode bater na namorada se ela merecer	.66
11	Normalmente um rapaz não bate na namorada a não ser que esta mereça	.62
8	Por vezes o ciúme põe um rapaz tão louco que ele bate na namorada	.61
10	Por vezes o amor faz com que um rapaz fique tão louco que ele bate na namorada	.55
9	As raparigas que traem os namorados merecem ser esbofeteadas	.55
5*	Não existe nenhuma razão para um rapaz empurrar a namorada	.54
7*	Não existe nenhuma razão para um rapaz dar uma bofetada à namorada	.53
2	Algumas raparigas merecem levar uma bofetada dos namorados	.52
6	Por vezes um rapaz não consegue evitar bater na namorada quando ela o irrita	.52
4	Por vezes os rapazes não conseguem evitar dar murros na namorada	.39
3*	Não é correcto um rapaz bater na namorada	.33
1*	Uma rapariga deve acabar o namoro se o namorado lhe bater	.26

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

O factor que congrega os itens que integram a subescala (3), Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VSM), explica 30.2% da variância dos resultados. Esta escala é composta por 13 itens. A correlação dos itens com a pontuação total da subescala varia entre 0.22 e 0.67 (coeficiente de correlação item x total corrigido).

A tabela III - 3 resume a composição da subescala e o nível de saturação de cada um dos itens que a compõem.

Relativamente à subescala (4), Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelas raparigas nas relações de namoro (VPF), o factor que integra os seus 13 itens explica 26.6% da variância dos resultados. A versão adaptada mantém os mesmos 13 itens da versão original, já que, apesar de o item 13 *“Um rapariga não deve controlar o que o rapaz veste”*, apresentar uma saturação baixa, o seu valor não interfere substancialmente com o nível de consistência interna da escala, pelo que foi decidido mantê-lo.

A correlação dos itens com a pontuação total da subescala varia entre 0.10 e 0.60 (coeficiente de correlação item x total corrigido). A Tabela III - 4 resume os itens que a integram e o seu nível de saturação.

Tabela III - 3. Itens da subescala (3) Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelos rapazes nas relações de namoro (VSM) e sua saturação no factor.

#	Item	
10	Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais	.77
8	Para provar o seu amor uma rapariga tem de ter relações sexuais com o namorado	.75
11	Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais se ela já teve relações no passado	.71
9	Uma rapariga que entra no quarto de um rapaz está a concordar ter relações sexuais com ele	.66
1	Quando um rapaz paga a conta num encontro pode pressionar a rapariga para ter relações sexuais com ele	.61
2*	Os rapazes são donos do corpo das namoradas	.54
6	Um rapaz pode forçar a sua namorada a beijá-lo	.48
7	Às vezes os rapazes têm de ser brutos com as namoradas para as excitarem	.46
3	Quando os rapazes ficam muito excitados sexualmente, não conseguem evitar ter relações sexuais	.45
5*	Um rapaz não deve tocar na namorada a não ser que ela o queira	.36
4*	Os rapazes nunca devem embriagar as namoradas para conseguirem ter relações sexuais com elas	.23
12*	Depois de um casal assumir um compromisso, o rapaz não tem o direito de forçar a namorada para ter relações sexuais	.20

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

Tabela III - 4. Itens da subescala (4) Atitudes acerca da violência psicológica perpetrada pelas raparigas (VPF) e sua saturação no factor.

#	Item	Factor 4
7	É importante que um rapaz se vista sempre da forma que a rapariga quer	.69
12	Por vezes as raparigas têm de ameaçar os namorados para eles as ouvirem	.63
6	As raparigas têm o direito de dizer aos namorados o que fazer	.62
4	Um rapaz deve fazer sempre o que namorada lhe diz para fazer	...62
10	Uma rapariga pode dizer mal do namorado	.54
11	É normal uma rapariga gritar com o namorado quando fica furiosa	.52
3	As raparigas têm direito de dizer aos namorados o que devem vestir	.51
9	Um rapaz deve pedir sempre autorização à namorada para sair com os amigos	.48
2*	Não existe nenhuma razão para uma rapariga insultar o namorado	.46
8	Por vezes as raparigas não conseguem evitar insultar os namorados	.45
5	Se uma rapariga gritar e berrar com o namorado, não o magoa a sério	.44
1*	Não existe nenhuma desculpa para uma rapariga ameaçar o namorado	.41
13	Uma rapariga não deve controlar o que o rapaz veste	.12

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

Na subescala (5), Atitudes acerca da violência física perpetrada pelas raparigas nas relações de namoro (VFF), o factor subjacente aos 12 itens que a integram explica 31.9 % da variância dos resultados. Todos os itens da escala original foram mantidos.

A correlação de cada item com a pontuação total da subescala (coeficiente de correlação item x total corrigido) varia entre 0.30 e 0.62. A Tabela III - 5 resume os itens que a integram e o seu nível de saturação.

Tabela III - 5. Itens da subescala (5) Atitudes acerca da violência física perpetrada pelas raparigas (VFF) e sua saturação no factor.

#	Item	Factor 5
5	Por vezes uma rapariga tem de bater no namorado para ele a respeitar	..70
4	Alguns rapazes merecem levar uma bofetada da namorada	..67
6	Normalmente uma rapariga só bate no namorado quando ele merece	..66
1	Uma rapariga pode bater no namorado se ele merecer	..66
2	Não tem nada de mal se uma rapariga empurrar o namorado	..61
11	Algumas raparigas têm de bater nos namorados para serem ouvidas	..59
8*	Não existe nenhuma razão para um rapaz levar uma bofetada da namorada	..52
10*	Nunca está correcto uma rapariga dar uma bofetada ao namorado	..51
3	Por vezes, as raparigas não podem evitar dar murros nos namorados	..50
7*	Uma rapariga não deve bater no namorado independentemente do que ele tenha feito	..46
12*	Um rapaz deve terminar o namoro com uma rapariga se esta o esbofetear	..42
9	Puxar o cabelo é uma boa forma de uma rapariga se vingar do namorado	..34

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

O factor subjacente à subescala (6), Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelas raparigas nas relações de namoro (VSF), constituída por 12 itens, explica 29.9% da variância dos resultados.

A correlação de cada item com a pontuação total da subescala (coeficiente de correlação item x total corrigido) varia entre 0.32 e 0.61. A Tabela III - 6 resume os itens que a integram e o seu nível de saturação.

Tabela III - 6. Itens da subescala (6) Atitudes acerca da violência sexual perpetrada pelas raparigas (VSF) e sua saturação no factor.

#	Item	Factor 6
8*	Mesmo se um rapaz tiver dito "sim" sobre ter relações sexuais, tem sempre o direito de mudar de ideias	..70
10*	As raparigas nunca devem mentir aos namorados para eles terem relações sexuais com elas	..66
9*	Depois de um casal assumir um compromisso, a rapariga não tem o direito de forçar o namorado a ter relações sexuais	..62
1*	Uma rapariga não deve tocar no namorado a não ser que ele queira	..60
3*	Um rapaz deve terminar o namoro com a namorada se ela o obrigar a ter relações sexuais	..57
4*	Uma rapariga só deve tocar no namorado nos sítios onde ele quer	..55
11	Para provar seu amor, um rapaz deve ter relações sexuais com a namorada	..51
6	Não tem nada de mal uma rapariga forçar o namorado a beijá-la	..50
7*	As raparigas nunca devem embriagar os namorados para conseguirem ter relações sexuais com eles	..49
5	Um rapaz que entra no quarto de uma rapariga está a concordar ter relações sexuais	..48
12	Uma rapariga pode dizer a um rapaz que gosta dele só para conseguir ter relações sexuais com ele	..42
2*	Não tem nada de mal um rapaz mudar a sua opinião sobre ter relações sexuais	..37

* Itens codificados de forma invertida (5=discordo totalmente; 4=discordo; 3=não concordo nem discordo; 2=concordo; 1=concordo totalmente).

4.6. Procedimentos de aplicação e correcção

As seis subescalas que compõem a Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro devem ser aplicadas em conjunto e podem ser administradas em grupo ou individualmente. Deverá ser reforçado junto dos sujeitos que não há respostas certas ou erradas e que apenas importa que assinalem a sua opinião acerca de cada uma das frases.

Poderá ainda ser referido que não há limite de tempo para a realização da tarefa mas que se considera que trinta minutos serão suficientes para o preenchimento da escala.

Se necessário, pode-se esclarecer que, apesar de algumas questões parecerem semelhantes, são abordagens diferentes para comportamentos de rapazes ou de raparigas. No final, deve-se pedir aos participantes para verificarem se deixaram alguma resposta em branco, de forma a poderem corrigir a situação.

A maioria dos itens é cotada de 1 a 5 (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=não concordo nem discordo; 4=concordo; 5=concordo totalmente); os restantes, assinados com um asterisco (*), são codificados de forma invertida (1=concordo totalmente; 2=concordo; 3=não concordo nem discordo; 4=discordo; 5=discordo totalmente).

O valor de cada subescala será calculado pela soma dos seus itens. Pontuações mais elevadas apontam uma maior legitimação da utilização de comportamentos abusivos nos relacionamentos.

Se aplicada de forma isolada, esta escala deverá ser complementada com a recolha de informações socio-biográficas, nomeadamente, idade, sexo, contexto familiar, social, educacional e cultural e informação acerca das relações de namoro actuais e/ou passadas.

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Dimensões e sua interpretação

Os resultados de cada uma das subescalas permitem aferir de uma forma mais específica o nível de legitimação para cada tipo de violência (psicológica, física e sexual), bem como a tolerância face à violência perpetrada quer pelos rapazes, quer pelas raparigas.

5.2. Normas, critérios ou parâmetros

Os resultados da validade do instrumento demonstram que as subescalas medem de forma adequada as atitudes em análise. Não obstante, os estudos não nos permitiram estabelecer, até pela natureza da amostra utilizada, normas ou parâmetros nacionais. A título de orientação, a Tabela III - 7 sistematiza os valores mínimos e máximos, o valor médio, o desvio padrão e os valores dos percentis (P10, P25, P75, P90) para a divisão dos grupos relativamente às pontuações totais das subescalas, para a amostra das raparigas e para a amostra dos rapazes.

Estes valores são meramente indicativos relativamente às atitudes dos jovens face à violência nos relacionamentos de namoro, numa amostra normativa e no que concerne às atitudes em análise.

Tabela III - 7. Estatística descritiva das pontuações totais das seis subescalas de atitudes acerca da violência no namoro.

Raparigas (n = 214)									
	Min	Max	M	DP	P10	P25	P50	P75	P90
VPM	15	46	28.2	6.11	20	24	28	32	26
VFM	12	41	22.5	6.67	13	18	22	27	31
VSM	12	33	19.2	4.59	14	16	19	22	26
VPF	13	47	25.3	6.45	16	21	25	30	33
VFF	12	53	27.1	8.13	15.80	22	27	32	38
VSF	12	36	20.9	5.63	14	16	21	26	28.40
Rapazes (n = 197)									
	Min	Max	M	DP	P10	P25	P50	P75	P90
VPM	16	67	33.9	8.47	23	28	33	40	45
VFM	12	42	24.5	7.93	13.80	18	25	30	35
VSM	12	48	24.3	7.63	15	18	24	29	35
VPF	13	53	27.2	7.82	16	21	28	32	37.10
VFF	12	47	27.1	7.46	16	22	27	32	37
VSF	12	49	28.2	7.36	18.60	24	28	32	28

VPM - Violência psicológica masculina; **VFM** - Violência física masculina; **VSM** - Violência sexual masculina; **VPF** - Violência psicológica feminina; **VFF** - Violência física feminina; **VSF** - Violência sexual feminina.

6. AVALIAÇÃO CRÍTICA

6.1. Vantagens e potencialidades

Esta escala de atitudes apresenta vantagens relativamente a outros instrumentos que avaliam temas semelhantes, em particular se se pretender recolher dados junto de jovens. Ao contrário de outros instrumentos (e.g. ECVC; Machado, Matos, & Gonçalves, 2008) utilizados em projectos anteriores para avaliar as crenças dos jovens, esta escala foi especificamente formulada e adaptada para ser utilizada junto da população juvenil. Por outro lado, esta escala reconhece a importância de avaliar, dentro dos relacionamentos de namoro, outras formas de violência para além da violência física, valorizando comportamentos de agressão psicológica e sexual.

Mais ainda, admitindo que nas relações de namoro a violência é exercida também pelos elementos do sexo feminino, e de uma forma bastante equitativa (e.g., Machado, Caridade, & Martins, 2009), este instrumento reconhece a importância de compreender o posicionamento dos jovens face à agressão feminina, tipicamente desvalorizada ou minimizada, permitindo discriminar se as atitudes de legitimação da violência variam em função do género dos elementos envolvidos na agressão.

6.2. Limitações

Esta é uma escala com um elevado número de itens, o que, nas faixas etárias para as quais foi construída, poderá ser problemático. A exacerbar os problemas relacionados com a fadiga dos participantes, neste estudo específico a escala foi administrada em conjunto com outros instrumentos.

O carácter não voluntário do preenchimento do questionário, induzido pelo contexto de aplicação, a sala de aula, também deverá ser considerado uma limitação deste estudo. Ainda que nenhum sujeito da amostra se tenha recusado a responder ao conjunto de instrumentos aplicados, foram ouvidas e percebidas expressões de cansaço.

O facto de o modo de preenchimento ter variado entre questionários de preenchimento *on-line* e questionários de preenchimento em formato papel é também uma variável que poderá ter interferido com os resultados, ainda que não seja possível especular sobre os hipotéticos efeitos destas formas distintas de administração. O ideal seria que todos pudessem preencher o questionário *on-line*, sobretudo porque através deste meio seria possível evitar que os alunos deixassem questões por responder, através de notas informativas a solicitar o preenchimento de todos os itens.

Como acontece com todos os questionários de auto-relato, deverão ser ponderados, na discussão dos resultados obtidos com este instrumento, aspectos relacionados com a desejabilidade social envolvida nas respostas, sobretudo atendendo ao carácter socialmente sensível das questões formuladas.

6.3. Desenvolvimento e estudos futuros

A formulação desta escala apenas apresenta comportamentos abusivos perpetrados por uma rapariga sobre um rapaz e vice-versa, não abrindo espaço para a análise das atitudes dos sujeitos face a comportamentos abusivos em relacionamentos homossexuais. No futuro, deveria ser pensada a adaptação deste instrumento de modo a permitir a análise das atitudes dos jovens relativamente à violência que tem lugar nos relacionamentos entre pessoas do mesmo género.

Em jeito de reflexão, importa também frisar que a confrontação dos jovens com este tipo de questões implica necessariamente a sua sensibilização acerca dos temas em causa (e.g., violência, intimidade, papéis de género). A partir deste momento, fica a nosso ver facilitada a abordagem destes temas com os jovens, tal como foi feito no projecto *4d*. A nosso ver, a investigação pode servir para consciencializar os participantes acerca de problemáticas sociais relevantes e para disseminar o conhecimento acerca dos recursos disponíveis e deve, sempre que possível, fazê-lo.

7. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Avery-Leaf, S. & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington: American Psychological Association.
- Cornelius, T. L. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence, 15*, 23-36.
- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly, 28*, 344-357.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships in Portugal. *Journal of Family Violence, 25*, 43-52.

- Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Price, E. L., Byers, E. S., Scars, H. A., Whelan, J., Saint-Pierre, M., & The Dating Violence Research Team. (2000). *Dating violence amongst students in grades 7, 9 and 11 in New Brunswick: A summary of two studies*. Retirado de <http://www.unbf.ca/arts/CFVR/dating.html>.
- Price, E. L., Byers, E. S., & The Dating Violence Research (1999). Attitudes toward dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 4, 351-375.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E., Ward, D. B., & Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 65-98.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 151-166.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-2

CAPÍTULO IV
PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS
ÍNTIMOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRÁTICA INTERNACIONAL E
PORTUGUESA

CAPÍTULO IV

PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRÁTICA INTERNACIONAL E PORTUGUESA^{24 25}

1. RESUMO

Este artigo apresenta (estudo 1) uma revisão sistemática da literatura internacional acerca dos programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, seguida (estudo 2) dos resultados de um inquérito efectuado junto de entidades reconhecidas como estruturas de atendimento especializado no campo da violência doméstica, sobre as suas acções de prevenção primária neste domínio.

O objectivo era, em ambos os estudos, identificar os principais pontos de contacto entre os diferentes programas, assim como os factores que têm penalizado a sua eficácia. Por outro lado, a comparação entre os dois estudos contribuiria para a melhoria dos programas a implementar em Portugal, evitando os erros já cometidos por outros neste domínio.

Os resultados reforçam a importância de os esforços de prevenção desenvolvidos em Portugal evoluírem para dinâmicas de intervenção mais continuadas no tempo, de forma poderem afastar-se de lógicas de sensibilização, informação e consciencialização do fenómeno da violência na intimidade, uma vez que os dados dos estudos internacionais demonstram que programas longos e mais focalizados no treino de competências apresentam resultados mais promissores ao nível das mudanças esperadas.

2. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as estratégias de prevenção dirigidas à violência nos relacionamentos íntimos adoptaram uma linha de intervenção sobretudo reactiva, numa lógica de combate contra um problema inequivocamente grave (e.g. Atkinson, Indermaur, & Blagg, 1998; Hammond,

²⁴ Este capítulo foi aceite para publicação no livro *Violência nas relações juvenis de intimidade*, em co-autoria com Carla Machado.

²⁵ Este texto foi elaborado No âmbito do Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela FCT e pelo Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

Whitaker, Lutzker, Mercy, & Chin, 2006; Schewe, 2002; Wolfe & Jaffe, 1999) mas focando-se, fundamentalmente, nas relações estabelecidas pela população adulta (Whitaker, Morrison, Lindquist, Hawkins, O'Neil, Nesius, Mathew, & Reese, 2006). Esta intervenção traduziu-se sobretudo na multiplicação de esforços para penalizar os agressores e na implementação de estruturas de apoio às vítimas, enquanto a prevenção primária foi mais negligenciada (Perez & Rasmussen, 1997).

O programa *Skills for violence-free relationships* (Levy, 1984) consistiu no primeiro esforço realizado ao nível da prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, tendo sido desenvolvido para alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos e para ser implementado em contextos educativos (escolas ou outras instituições educativas), com o objectivo de prevenir a violência contra as mulheres nos relacionamentos íntimos. O pressuposto base deste projecto era “*educar todos*” (Levy, 1984, p. 10), num grupo em que à partida não haviam sido identificados factores de risco nem problemas familiares ou relacionais, mas sabendo-se que não poderia haver a certeza da inexistência de problemas deste tipo em alguns membros do grupo.

A avaliação deste programa foi realizada através da comparação do pré e do pós-teste, quanto aos conhecimentos acerca dos temas abordados (através de oito questões com resposta verdadeiro ou falso) e quanto às intenções de comportamento (mediante quatro questões de resposta breve). As primeiras avaliações realizadas não demonstraram mudanças ao nível das atitudes, ficando a dúvida sobre se tal se devia à ineficácia do programa ou precisamente à utilização de uma estratégia de avaliação demasiado simplista (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary, & Cano, 1997).

Paralelamente, o foco de interesse para a prevenção da violência nos relacionamentos íntimos também foi evoluindo: primeiro, foram essencialmente as mulheres casadas ou a viver em união de facto com os agressores; posteriormente, também as mulheres separadas ou divorciadas; finalmente, foram consideradas as relações de namoro e as relações entre pessoas do mesmo sexo (Gordon, 1988; Pleck, 1987 cit. Hickman, Jaycox, & Aranoff, 2004). Aliás, segundo Wolfe e Wekerle (1999), muitos dos primeiros programas dirigidos a adolescentes para prevenir a violência nas relações de namoro, parecem ter sido uma adaptação de esforços anteriormente dirigidos à população adulta, quer pelos conteúdos e dinâmicas utilizadas, quer pelos instrumentos seleccionados para efectuar a avaliação.

Actualmente, o principal foco de atenção têm sido os adolescentes, e apesar de parecer existir algum consenso relativamente ao facto de a adolescência se apresentar como um momento propício ao desenvolvimento de esforços de prevenção neste domínio, precisar a idade – se doze, se treze, se catorze ou se quinze – parece ser uma pergunta sem resposta simples (Foshee & Reyes, 2009): o objectivo é “actuar numa idade em que o tópico é relevante, mas antes de o problema estar instalado” e estes critérios parecem variar de acordo com a própria definição de namoro e com o desenvolvimento socio-cognitivo dos indivíduos (ibidem, p. 143-144).

Outro elemento importante no planeamento da intervenção será a quem a direccionar: se a todos os adolescentes ou se a grupos de risco (e.g. jovens já envolvidos em relacionamentos abusivos, com passado familiar de maus tratos); se a rapazes ou a raparigas (ibidem). Relativamente ao primeiro ponto, ainda segundo Foshee e Reyes (ibidem), não se antecipando o dano que uma intervenção de carácter universal possa ter em grupos de risco, e acreditando que seria muitíssimo mais dispendioso identificar entre os adolescentes, os adolescentes em risco, uma intervenção dirigida a todos parece ser uma melhor opção (fundamentalmente porque esta intervenção se dirige a grupos previamente formados, sendo quase sempre turmas). E perante uma hipótese de uma intervenção de género diferenciada, Straus (2009) apresenta alguns argumentos para os esforços de prevenção primária serem dirigidos de forma idêntica para rapazes e raparigas, nomeadamente, a pertinência em focalizar a prevenção em formas de violência física menos graves ou menores, dado que são as mais frequentes e antecedentes de comportamentos mais graves, bem como a constatação que a maioria das situações de violência nos relacionamentos são mútuas. Para além disso, segundo Avery-Leaf e Cascardi (2002), a literatura não evidencia que um método (intervenção diferenciada por género ou não) seja mais eficaz do que outro.

O percurso dos programas de prevenção neste domínio não parece, segundo Foshee e Reyes (2009) afastar-se dos esforços de prevenção desenvolvidos na prevenção de outro tipo de comportamentos. Inicialmente focados na intervenção individual, parece hoje haver uma maior preocupação na inclusão do contexto social e ambiental dos indivíduos, em especial da família e da comunidade, uma vez que os comportamentos positivos ou negativos poderão ter lugar nestes diferentes espaços (Burt, 2002). Por outro lado, percebida a co-ocorrência de problemas

de comportamento persiste agora a preocupação de dirigir a intervenção não apenas para um factor ou exclusivamente para a redução dos riscos, mas fundamentalmente para a promoção de factores protectores e do desenvolvimento saudável (Catalano Hawkins, Berglund, Pollard, e Arthur, 2002).

Contudo, e embora nos últimos anos se tenha vindo a assistir à proliferação de dinâmicas de acção mais proactivas, sobretudo através do desenvolvimento de programas ou projectos de prevenção primária ou universal, não será polémico afirmar (e.g., Hickman et al., 2004) que ainda resta muito por fazer e conhecer ao nível da eficácia dos esforços já desenvolvidos a este nível. Portugal não parece ser excepção a esta regra.

De seguida serão apresentados dois estudos: o primeiro consiste na revisão da literatura internacional acerca de programas de prevenção no domínio da violência nos relacionamentos íntimos; o segundo apresenta os resultados de uma recolha de dados efectuada em Portugal, junto de todas as entidades com competências de intervenção nesta área, com o objectivo de conhecer os esforços de prevenção por si desenvolvidos.

3. ESTUDO 1: REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS

3.1. Metodologia

Com o intuito de conhecer os esforços desenvolvidos no âmbito da prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, foi realizada uma busca sistemática dos textos publicados sobre esta matéria, desde os anos 80 até 2009, nas seguintes bases de dados: *Annual Reviews, ScienceDirect, Springer, Taylor & Francis, Wiley, PsycINFO, PsycBOOKS, OCLC Electronic Collections Online, ERIC – Educational Resources Information Center*. Para esta pesquisa foram utilizadas combinações dos seguintes conceitos: *partner violence, intimate violence, dating violence, primary prevention, prevention program*.

Numa primeira fase desta procura, foram avaliados e seleccionados títulos e resumos de artigos que descreviam esforços de prevenção, contudo, a sua consulta permitiu aferir que muitos deles descreviam programas que abordavam a prevenção outras formas de violência, como por exemplo, a violência entre pares ou a violência sexual, sendo que, num segundo

momento, se individualizaram duas tipologias de artigos: (a) artigos empíricos, que descreviam a implementação e a avaliação de projectos ou programas de prevenção específicos no domínio da violência nos relacionamentos íntimos e (b) revisões da literatura acerca de programas de prevenção, também neste domínio.

Numa terceira etapa, procedemos à análise das referências bibliográficas dos materiais inicialmente seleccionados e identificámos outros textos ou capítulos relevantes para o nosso tema. Nesta fase, uma outra fonte de informação utilizada foi o *School-based violence prevention programs: a resource manual*, desenvolvido pelo projecto RESOLVE Alberta (Research and Education for Solutions to Violence and Abuse) e financiado pelo National Crime Prevention Centre, Crime Prevention Partnership Program (CPPP). Este manual, disponível on-line, foi desenvolvido com o propósito de identificar programas realizados em contexto escolar para prevenir a violência contra as raparigas e jovens mulheres e a partir do qual se analisaram dezanove programas de prevenção no domínio da violência no namoro.

Não foram incluídos na nossa análise programas com um foco de intervenção demasiado específico, como por exemplo, a prevenção da violência sexual e apenas foram seleccionados programas que apresentavam resultados acerca da avaliação do impacto da intervenção realizada.

No total, foram identificados catorze programas²⁶. A informação acerca destes foi analisada segundo os seguintes tópicos: *objectivos* (promoção de conhecimento, desafio de atitudes, aprendizagem de competências, ou outros), *orientação teórica* (Teoria Feminista, Teoria da Aprendizagem Social, ou outras), *existência ou não de financiamento para a realização do programa ou estudo em análise*, *contexto de implementação* (escola, comunidade, universidade ou outro), *profissionais responsáveis pela implementação* (professores, técnicos/agentes da comunidade ou outros), *número de participantes*, *idade do público-alvo* (< de 12 anos, entre 12 e 18, > de 18), *tipo de intervenção* (pequeno grupo, turma, outro), *duração*, *conteúdos da intervenção* (informação genérica, causas da violência, estereótipos de género, entre outros), *metodologias utilizadas* (apresentação de vídeos, *role-play*, simulações, discussões em grupo,

²⁶ Apenas um pequeno apontamento relativamente ao *Youth Relationships Project* (Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 2003) que, ainda que dirigido a grupos de jovens com experiência de maltrato na infância, numa lógica de prevenção secundária, é avaliado como tendo um inequívoco potencial de prevenção primária, dado que o seu foco de actuação é a promoção de relacionamentos saudáveis, e que foi, por esta razão, incluído na nossa revisão.

entre outras), *desenho experimental*, *momentos de avaliação* (pré-teste, pós-teste, *follow-up*) e *resultados da avaliação a diversos níveis* (conhecimento, atitudes, comportamento de perpetração e/ou vitimação, diferenças de género ou outras). Estes dados foram sistematizados nas Tabelas IV - 1, IV - 2, IV - 3 e IV - 4.

Tabela IV - 1. Objectivos, orientação teórica e financiamento

		Skills for violence free relationships Fontes: Barrie Levy, 1984; Jones, 1991; Krasjeski, Rybarik, Dosch & Gilmore, 1996)	Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)	Jaffe et al., 1992	Sudermann & Jaffe, 1993	STOP (Lavoie et al., 1995)	MacGowan, 1997	Avery-Leaf et al., 1997	Safe Dates (Foshee et al., 1998)	STAR (Southside Teens about Respect) Schewe & Anger, 2000)	Youth Relationship Project (Wolfe et al. 2003)	Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004	Weisz & Black, 2001	Jaycox et al., 2006	The Fourth R (Wolfe et al., 2006)	
Objectivos	Promover o conhecimento acerca da temática (tipos de violência, conceitos, causas, impacto)	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Desafiar atitudes ou crenças associadas à violência	X	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x	
	Demonstrar como a desigualdade de género pode ser causa da violência					x	x	x	x							x
	Identificar recursos da comunidade	X	x					x	x	x				x	x	
	Promover competências /comportamentos prossociais/estratégias de resolução de problemas	X	x				x	x	x		x	x	x		x	
	Incentivar à denúncia de situações de abuso						x							x	x	
	Desafiar estereótipos de género			x	x				x		x	x				x
Promover a definição de estratégias de actuação			x	x					x		x				x	
Orientação teórica	Teoria da Aprendizagem Social			x	x						x			x	x	
	Teoria Feminista	X	x	x	x				x		x	x				
	Information-Motivation-Behavior Skills model (IMB)															x
	Relationships enhancement Theory											x				
	Outra															
Sem referência					x	x	x	x				x				
Financiamento	Sim							x	x	x	x		x	x	X	
	Sem referência	X	x	x	x	x	x					x				

Tabela IV - 2. Contexto e técnicos responsáveis pela implementação, público-alvo, tipo de intervenção e duração

		Skills for violence free relationships Fontes: Barrie Levy, 1984; Jones, 1991; Krasjeski, Rybarik, Dosch & Gilmore, 1996)	Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)	Jaffe et al., 1992	Sudermann & Jaffe, 1993	STOP (Lavoie et al., 1995)	MacGowan, 1997	Avery-Leaf et al., 1997	Safe Dates (Foshee et al., 1998)	STAR (Soutside Teens about Respect) Schewe & Anger, 2000)	Youth Relationship Project (Wolfe et al. 2003)	Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004	Weisz & Black, 2001	Jaycox et al., 2006	The Fourth R (Wolfe et al., 2006)
Contexto de intervenção	Escola	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Universidade											x			
	Comunidade								x		x				
	Outros									x					
Técnicos	Professores	x	x			x	x	x	x	x					X
	Técnicos comunidade			x	x					x	x				
	Outros			x	x							x	x	x	
N.º (número de participantes)		?	1160	737	1547	500	440	191	1700	118	191	28	46	2540	1896
Público-alvo	Crianças (até aos 12)														
	Adolescentes (entre os 12 e os 18 anos)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Outros (>18 anos)											x			
Formato da intervenção	Pequeno grupo						x				X 6-10	x			
	Grupos formados por uma turma	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x
	Outro			auditório	auditório										
Duração		10 sessões	5/6 dias	1 dia/meio-dia	meio-dia	2 sessões de 60 a 75 minutos + 120 150 min	5 sessões de 1 hora	5 sessões	10 sessões (cinco meses)	sessões de 50 minutos (3 anos)	18 sessões/2 horas	4 sessões/1.5 horas	12 sessões de 1.5 horas durante 6 ou 12 semanas	3 sessões	21 sessões de 75 minutos

Tabela IV - 3. Conteúdos e métodos utilizados

		Skills for violence free relationships Fontes: Barrie Levy, 1984; Jones, 1991; Krasieski, Rybarik, Dosch & Gilmore, 1996)	Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)	Jaffe et al., 1992	Sudermann & Jaffe, 1993	STOP (Lavoie et al., 1995)	MacGowan, 1997	Avery-Leaf et al., 1997	Safe Dates (Foshee et al., 1998)	STAR (Soutside Teens about Respect) Schewe & Anger, 2000)	Youth Relationship Project (Wolfe et al. 2003)	Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004	Weisz & Black, 2001	Jaycox et al., 2006	The Fourth R (Wolfe et al., 2006)
Conteúdos	Informação acerca da violência (violência doméstica ou violência no namoro)			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
	Definição de conceitos	x	x						x		x			x	x
	Causas da violência	x	x			x	x	x		x	x		x	x	x
	Mitos versus factos	x	x								x				x
	Papéis/estereótipos de género			x	x	x	x	x			x				x
	Desenvolvimento de competências (comunicação, resolução de	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x
	Estratégias de segurança			x	x						x				x
	Recursos da comunidade			x	x			x	x	x	x		x	x	x
	Relacionamentos positivos										x				x
	Outros						x								x
Materiais/Metodologias	<i>Brainstorming</i>	x	x												x
	Apresentação de vídeos			x	x	x				x	x			x	x
	<i>Role-play</i> /simulações/modelagem	x	x			x				x			x		x
	Teatro			x					x						
	Discussão em grupo	x	x				x		x	x			x	x	x
	Convidados			x	x						x				
	Jogos										x				x
	Partilha de sentimentos											x			x
	Outros	x				x	x		x	x	x	x			x
	Sem referência	histórias					leitura de cartas	exercícios		concurso de posters	leitura	visitas de estudo			

Tabela IV - 4. Design experimental e principais resultados da avaliação

fonte/responsáveis pela avaliação		Skills for violence free relationships Fontes: Barrie Levy, 1984; Jones, 1991; Krasjeski, Rybarik, Dosch & Gilmore, 1996)		Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)		Jaffe et al., 1992		Sudermann & Jaffe, 1993		STOP (Lavoie et al., 1995)		MacGowan, 1997		Avery-Leaf et al., 1997		Safe Dates (Foshee et al., 1998)		STAR (Soutside Teens about Respect) Schewe & Anger, 2000)		Youth Relationship Project (Wolfe et al. 2003)		Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004		Weisz & Black, 2001		Jaycox et al., 2006		The Fourth R (Wolfe et al., 2006)			
		Krajewski et al., 1996	Jones, 1991	Jaffe, Sudermann, Reitzel, & Killip, 1992	Suderman & Jaffe, 1993	www.ucalgary.ca	MacGowan, 1997	Avery-Leaf et al., 1997	Foshee et al., 1998	www.ucalgary.ca	Wolfe et al., 2003)	Schwartz, Magee, Griffin, & Dupuis, 2004	Weisz & Black, 2001	Jaycox et al., 2006	Wolfe et al., 2006																
desenho experimental	experimental	—	—	—	—	x	x	—	x	—	—	—	—	x	—	—	—	—	—	x	—	—	—	—	x	—	—	—	x		
	quasi-experimental	x	x	—	x	—	—	x	—	—	—	x	—	—	—	—	x	—	—	—	—	x	—	—	—	—	—	—	—		
	um grupo	—	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
avaliação	pré-teste	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	pós-teste (+)	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	follow-up (++)	x	—	X	x	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
resultados	pos-teste/follow-up	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	conhecimento	x	ns.	x	—	x	x	x	x	x	x	—	—	—	—	x	x	x	x	—	—	—	—	x	x	x	—	x	x	x	
	atitudes	x	ns	ns	—	x	x	x	x	x	—	—	x	—	x	x	x	x	—	—	x	—	x	x	x	x	x	—	x	x	x
	comportamento vitimação	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	ns	—	x	x	x	x	x	x	—	—	—	—	—	—	—	x	x
	comportamento de	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	ns	—	x	x	x	x	x	x	—	—	—	—	—	—	—	x	x
	intenção de comportamento	—	—	—	—	x	x	x	x	—	—	—	—	—	ns	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	x	x
	diferenças de género	—	—	x	—	x	x	x	x	—	—	x	—	—	—	—	—	—	—	—	x	x	—	—	x	—	—	—	—	x	x
	aquisição de novas competências	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	x	x
	outros	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	x	x	x	x	x	x	x	—	—	—	—	—	—	—	—	—

ns – impacto não significativo

3.2. Resultados

3.2.1. Objectivos

Os objectivos mais presentes nos estudos identificados são a promoção de conhecimento acerca da temática, através da abordagem das suas causas, dinâmicas e/ou impacto (n=14), o desafio de atitudes ou crenças (n=11), e a promoção de competências associadas a comportamentos prossociais ou de resolução de conflitos e problemas (n=9). Contudo, estes elementos vão sendo complementados com a apresentação do controlo ou desigualdade de género como uma causa da violência (n=5), com o desafio de estereótipos de género (n=6), com a identificação de recursos na comunidade disponíveis para o apoio em situações de violência (n=7). Um objectivo presente em cinco (n=5) das intervenções em análise é a promoção, junto dos participantes, da definição de estratégias de prevenção ou planos de acção, envolvendo-o de uma forma directa na prevenção deste tipo de comportamentos nos seus contextos.

3.2.2. Orientação teórica da intervenção

Relativamente a este tópico, a maioria dos programas em análise especifica a orientação teórica subjacente à intervenção, que se divide entre a Teoria Feminista (n=7), a Teoria da Aprendizagem Social (n=5). Contudo, em dois programas estas orientações surgem ainda associadas a outros modelos como é o caso do programa descrito por Schwartz e colaboradores (2004), em que a Teoria Feminista surge associada à *Relationships Enhancement Theory* (p. 223) e o *The Fourth R*, em que a Teoria de aprendizagem social e os conceitos de auto-eficácia, se associam ao *Information-Motivation-Behavior Skills Model* (Wolfe et al, 2007, p. 178).

Existem, porém, cinco (n=5) programas que não possuem uma referência específica à base teórica na qual a sua planificação assenta. Todavia, sendo que entre os principais objectivos de quatro destes programas encontramos o propósito de demonstrar como a desigualdade de género pode ser causa da violência, poderemos presumir que a orientação

teórica subjacente terá alguns elementos de contacto com a Teoria Feminista, mais do que qualquer outra das seleccionadas.

3.2.3. Financiamento

Metade das intervenções dos estudos descritos (n=7) refere a existência de um financiamento base que permitiu a execução do referido estudo ou intervenção. Relativamente aos restantes, não há referência a financiamento, apesar de não se poder excluir esta possibilidade.

3.2.4. Contexto de intervenção

O contexto escolar parece ser um espaço de eleição para a implementação de programas ou dinâmicas de prevenção primária. De acordo com a revisão efectuada, e em concordância com os dados sistematizados na Tabela IV - 1, a maioria dos programas revistos teve como cenário de aplicação a escola, sobretudo escolas com níveis de escolaridade equivalentes ao 3º ciclo e ao ensino secundário. Apenas dois programas intervieram em contextos distintos, sendo que um deles se realizou em contexto universitário (Schwartz, Magee, Griffin, & Depois, 2004) e o outro no âmbito da comunidade (Wolfe et al., 2003). Todavia, Wolfe e colaboradores (2003) consideram que as características do *Youth Relationships Project* permitem a sua aplicação também em contexto escolar. Por outro lado, o programa *Safe Dates*, coordenado por Foshee e colaboradores (1998), a par da sua acção em contexto escolar, incluiu dinâmicas de intervenção comunitária, nomeadamente através da sensibilização dos serviços da comunidade acerca de como ajudar os jovens envolvidos em namoros violentos.

Uma das estratégias utilizadas para facilitar o enquadramento destas abordagens nas escolas é a inclusão destes conteúdos em algumas disciplinas, como por exemplo, Educação para a Saúde (*Health Classes*), uma vez que o tema da violência na intimidade é facilmente justificados pelos *curricula* destas disciplinas (Avery-Leaf et al., 1997; Foshee et al., 1998; Jaycox et al., 2006; Krasjeski et al., 1996; Wolfe et al., 2006).

Os argumentos apresentados para justificar a opção pela escola como contexto de prevenção relacionam-se, fundamentalmente, com um acesso facilitado aos jovens, assim como

com a disponibilidade de espaço, de tempo e, em certos casos, de apoio logístico da comunidade escolar (Wekerle & Wolfe, 1999; Wolfe et al., 2003; Wolfe et al., 2006). Por outro lado, a intervenção a este nível permite um formato de universalidade, diminuindo eventuais efeitos de rotulagem e de estigmatização relativamente aos jovens que participam nestes programas e aos motivos pelos quais foram seleccionados.

Contudo, e esse facto é bastante óbvio através da análise dos dados recolhidos, quando o contexto de implementação é a escola, quase forçosamente os grupos de intervenção são os grupos turma, parecendo coarctar a possibilidade de integrar no programa dinâmicas de pequeno grupo.

3.2.5. Profissionais responsáveis pela implementação

No que concerne aos técnicos responsáveis pela implementação da intervenção, não há unanimidade, sendo que em alguns casos a intervenção é assegurada apenas pelos professores (n=6), noutras situações a intervenção dos professores é complementada pela acção de técnicos ou agentes da comunidade (n=3) e noutros ainda (n=4) a intervenção é assegurada apenas pelos técnicos ou agentes da comunidade.

Somente em dois dos programas (Weisz & Black, 2001; Wolfe et al., 2003) foi explícita a preocupação relativamente ao género dos facilitadores, sendo que se optou pela participação de um homem e de uma mulher.

Porém, foi transversal a preocupação em treinar os responsáveis pela implementação, com o intuito de os munir dos conhecimentos e estratégias necessárias para abordar estas questões.

3.2.6. Número de participantes

De acordo com a análise efectuada, o número de participantes envolvidos variou entre vinte e oito (Schwartz et al., 2003) e dois mil quinhentos e quarenta (Jaycox et al., 2006). Salienta-se a recorrente diferença entre o número de participantes incluídos na avaliação e o número de elementos que efectivamente participaram nas dinâmicas propostas, assim como

também alguma discrepância entre os números de indivíduos avaliados no pré-teste e os números de pós-teste e *follow-up*.

3.2.7. Idade do público-alvo

Em concordância com os dados da Tabela IV - 1, os grupos de intervenção foram, sobretudo, formados por adolescentes com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos, não se tendo encontrado referência a qualquer critério relativo ao género. O programa que se destaca, em virtude da sua intervenção com um público com idade superior a dezoito anos, relaciona-se com uma intervenção realizada em contexto universitário (Schwartz et al., 2004).

3.2.8. Formato da intervenção

Uma clara maioria dos programas de prevenção em análise, procurou aproveitar as dinâmicas já existentes nos contextos em que actuou. Assim sendo, tal como foi mencionado anteriormente, a intervenção preconizada em contexto escolar procurou potencializar os grupos turma previamente formados. A corroborar esta percepção, apenas nos programas realizados noutros contextos (Schwartz et al., 2004; Wolfe et al. 2003) se optou pela utilização de grupos mais pequenos. Destacam-se, também, as situações em que a abordagem em grande auditório (Jaffe et al., 1992; Sudermann & Jaffe, 1993) foi complementada pela discussão em turma.

3.2.9. Duração

A informação disponível quanto à duração da intervenção não permite aferir, de um modo claro, este dado, uma vez que a unidade de tempo utilizada para medir temporalmente estes esforços variou entre dias, horas ou mesmo número de sessões. Por outro lado, alguns programas correspondem a intervenções mais breves e intensivas, enquanto outros são mais espaçados no tempo. A título exemplificativo, enquanto na intervenção descrita por Jaffe e colaboradores (1992) e por Sudermann e Jaffe (1993) esta varia entre um dia ou meio-dia, noutros casos (Schewe & Anger, 1997) é referida a realização de acções de cinquenta minutos ao longo de três anos.

Programas mais longos como o *The Safe Dates*, STAR, o *Youth Relationships Project* e o *The Fourth R*, apresentam resultados promissores ao nível das mudanças esperadas, sobretudo ao nível dos comportamentos e da aquisição de novas competências.

3.2.10. Conteúdos da intervenção

Os temas seleccionados em cada um dos programas, apesar de não serem totalmente equivalentes, parecem bastante relacionados entre si e expressam a sua concordância face aos objectivos delineados para a intervenção: dez dos catorze programas de intervenção procuram informar acerca da violência — violência doméstica ou violência no namoro, dependendo do tema central da acção — e criar um espaço para o desenvolvimento de competências de comunicação ou de resolução de conflitos. A alusão às causas subjacentes à ocorrência da violência (n=11) e a exploração dos recursos da comunidade disponíveis enquanto instrumentos para a resolução e apoio em situações de violência (n=9) também integram os temas mais comuns.

A definição de conceitos essenciais (n=6), a referência aos papéis e estereótipos de género (n=7), o desafio de mitos ou ideias pré-concebidas (n=4) e a abordagem de estratégias de segurança, foram também tópicos com alguma representatividade.

Existem, porém, dois projectos (MacGowan, 1997; Wolfe et al., 2003) em que a questão do abuso de substâncias também foi incluída e um projecto, o *The Fourth R* (Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006), onde para além das questões do consumo de substâncias são abordados temas relacionados com a prevenção da gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis.

Importa também referir que no projecto avaliado por Jaycox e colaboradores (2006) o ênfase foi colocado nas dinâmicas legais associadas à violência, através da transmissão de mensagens sobre a capacidade de protecção das vítimas e a punição dos ofensores. Os resultados reflectem o impacto desta abordagem mais direccionada, através de um maior conhecimento das leis relacionadas com a questão da violência no namoro, uma menor aceitação da violência perpetrada pelas raparigas sobre os rapazes e uma maior probabilidade de procura de ajuda, junto de diferentes profissionais, principalmente advogados e polícias, mas não junto da família e amigos.

Finalmente (cf. Tabela IV - 3), o programa The Fourth R (Wolfe et al., 2006) parece percorrer praticamente toda a panóplia de temas elencados. Este projecto, coordenado por David Wolfe, surge na continuidade do The Youth Relationships Project, mas, contrariamente a este, tem uma lógica de intervenção claramente universal. Desenvolvido em contexto escolar, apresenta uma abordagem de prevenção integrada, uma vez que procura trabalhar a tríade de comportamentos de risco que parecem estar associados à adolescência: a violência entre pares e nas relações de namoro, a gravidez e infecções sexualmente transmissíveis e o consumo e abuso de substâncias (Wolfe et al., 2006).

3.2.11. Metodologias utilizadas na intervenção

Da análise dos programas seleccionados, verifica-se que é frequente a utilização de metodologias combinadas na exploração dos temas, sendo que em oito dos catorze exemplos em análise, se utilizou, em articulação com outras estratégias, a discussão em grupo. Os demais recorreram à apresentação de vídeos (n=7), ao *role-play*, simulações ou modelagem (n=6), à apresentação de convidados (n=3), ao *brainstorming* (n=3) e ao teatro (n=2). Em alguns projectos foram utilizadas outras estratégias menos comuns, nomeadamente, contar histórias (Levy, 1984), visitas de estudo a algumas instituições da comunidade (Wolfe et al., 2003), leitura de textos ou de cartas (Lavoie, Vezina, Piche, & Boivin, 1995; Schewe & Anger, 2000), concurso de *posters* (Foshee et al., 1998), elaboração de campanhas de prevenção (Wolfe et al., 2006) ou ainda outros exercícios não especificados (MacGowan, 1997).

3.2.12. Design da avaliação e parâmetros avaliados

No que concerne ao *design* o utilizado, apenas consideramos como experimentais as situações em que a selecção dos participantes foi totalmente aleatória. Uma vez que, tal como foi referido anteriormente, a maioria das intervenções, sendo realizadas em contexto escolar, estão condicionadas pela pré-formação das turmas, a selecção aleatória dos participantes muitas vezes não é possível. Ou seja, ainda que a selecção da turma o possa ser, a aleatoriedade não pode ser alargada aos alunos. Em consonância com estes dados, apenas em seis programas se verifica a utilização de *designs* experimentais (Foshee et al., 1998; Lavoie et al., 1995;

MacGowan, 1996; Schwartz, Magee, Griffin, & Dupuis, 2004; Wolfe et al., 2003; Wolfe et al., 2006). Nos demais, foram identificados *designs* quasi-experimentais (n=7). Apenas um programa (Jaffe et al., 1992) não utilizou comparação com um grupo de controlo.

Em todos os programas existiram momentos de avaliação de pré e pós-teste, ainda que em apenas oito tenha sido efectuada a recolha de informação para *follow-up*, variando o seu tempo de intervalo entre as seis semanas (Jaffe et al., 1992) e os quatro anos (Foshee et al., 2002).

Os parâmetros de avaliação são bastante semelhantes entre os programas em análise: dez avaliam o nível de conhecimento, onze a mudança de atitudes, seis a análise de comportamentos ou intenção de comportamento, mas apenas um a aquisição de novas competências.

O programa *Safe Dates* (Foshee et al., 1998, 2000, 2004) é frequentemente apontado por outros autores (e.g. Jaycox et al., 2006; Whitaker et al., 2006) como exemplar ao nível da avaliação efectuada, provavelmente, não apenas por ter um design experimental e avaliar os três parâmetros acima mencionados, uma vez que essa características comuns a outras descrições, mas, sobretudo, por ter acompanhado a amostra de sujeitos e ter apresentados resultados de *follow-up* até quatro anos após a intervenção, sendo por isso um modelo a replicar. Todavia, também neste programa, como em muitos outros, uma lacuna ao nível da identificação dos instrumentos utilizados na avaliação. Apesar de existir uma breve descrição destes, bem como alguns exemplos dos itens utilizados, tratando-se, muitas vezes, de instrumentos especificamente desenvolvidos para a avaliação do programa, não estão disponíveis na sua totalidade, impossibilitando a sua replicação.

3.2.13. Resultados da avaliação

Os resultados das diferentes avaliações efectuadas apontam, de um modo geral, para mudanças esperadas positivas — nomeadamente, aumento do nível de conhecimento e diminuição de atitudes legitimadoras da violência — ao nível do pós-teste e do *follow-up*. As excepções a estes resultados são programas que provocaram mudanças no aumento dos conhecimentos e atitudes verificáveis no momento do pós-teste, mas não no *follow-up* (Krasjeski et al., 1996). No caso do projecto *Safe Dates* (Foshee et al., 1998) o aumento do nível de

conhecimento e a mudança positiva das atitudes mantêm-se do pós-teste para o *follow-up*, mas esta manutenção não é percebida ao nível dos comportamentos de vitimação e de perpetração: no *follow-up* não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Os programas que apresentam mudanças comportamentais positivas mais prolongadas no tempo (e.g. diminuição de comportamentos de vitimação ou perpetração, aumento de estratégias de resolução de conflitos positivas ou diminuição de estratégias de resolução de conflitos negativas) são os programas de maior duração: o STAR, com sessões de 50 minutos durante três anos, o *The Youth Relationships Project*, composto por 18 sessões de duas horas e o *The Fourth R*, composto por 21 sessões de 75 minutos e implementado ao longo do ano lectivo. Aliada à duração, a selecção dos conteúdos — conteúdos informativos acerca do da violência doméstica ou no namoro, acerca das causas, desafio de mitos, desenvolvimento de competências (e.g. de comunicação, de resolução de conflitos) — e as dinâmicas utilizadas — apresentação de vídeos, dinâmicas de *role-play* e discussões de grupo.

4. ESTUDO 2: PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS CONDUZIDOS EM PORTUGAL

4.1. Metodologia

Com o intuito de obter informação acerca dos programas de prevenção primária desenvolvidos em Portugal no âmbito da violência nos relacionamentos íntimos, solicitamos, em Maio de 2007, a colaboração de oitenta e três instituições identificadas no *Guia de Recursos na Área da Violência Doméstica* (Estrutura de Missão contra a Violência Doméstica, 2006). Aí eram caracterizadas como Estruturas de Atendimento Especializado, integradas na Rede Nacional de Atendimentos para Vítimas de Violência Doméstica, e/ou por terem tido um projecto aprovado pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, actual Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Dos oitenta e três serviços contactados, verificámos posteriormente poder considerar apenas setenta e nove, visto que alguns serviços pertenciam a uma mesma entidade.

O contacto inicial com estas instituições foi realizado através de um ofício, no qual se clarificava a abrangência do conceito de violência nas relações de intimidade: “procurando incluir neste conceito, não apenas a violência na conjugalidade entre os adultos, mas também a violência nas relações de namoro entre adolescentes”.

Com vista a uniformizar a informação enviada pelos diferentes serviços, foi então solicitado o preenchimento de uma grelha, composta pelos seguintes tópicos: a) nome do programa/projecto²⁷ de prevenção desenvolvido pela instituição, b) objectivo(s) gerais e específicos do programa/projecto; c) contextos de intervenção (contexto em que a intervenção foi realizada, por exemplo, contexto escolar, contexto comunitário ou outros); d) população-alvo (grupo ou grupos de pessoas às quais a intervenção se dirigiu; dimensão e principais características de cada grupo); e) descrição das actividades (que tipo de actividades foram desenvolvidas no âmbito desta intervenção; informar se houve algum registo das actividades realizadas, por exemplo gravação áudio, gravação visual ou sumário das actividades realizadas); f) duração da intervenção; g) orientação teórica (pressupostos e conceitos teóricos que estiveram na base da concepção do programa/projecto); h) características dos técnicos responsáveis pelo planeamento e implementação (formação académica, competências pessoais, experiência na área, treino para o desenvolvimento destas actividades); i) registos de presença dos participantes (informar se a presença dos participantes foi controlada; se sim, de que forma?); j) cumprimento da totalidade do programa (informar se o programa foi cumprido na sua totalidade; se não, indicar os principais motivos para tal não ter acontecido; se necessário, indicar eventuais alterações ao planeamento inicial; k) avaliação da intervenção (informar se foram aplicados instrumentos para avaliar os resultados da intervenção realizada; se sim, quais os instrumentos, o que pretendiam avaliar, em que momentos foram aplicados e quais os principais resultados da sua aplicação); l) impacto da intervenção a outros níveis (destinatários indirectos da intervenção em outros grupos à partida não contemplados, como por exemplo, o impacto da intervenção na família e na comunidade, entre outros).

Em resposta a este pedido de informação, cinco ofícios foram devolvidos ao remetente, dezasseis informaram que não tinham jamais conduzido programas de prevenção primária no domínio requerido, quarenta e nove não responderam, dois comunicaram-nos a pretensão de

²⁷ Quase todos os programas identificados estão incluídos dentro das actividades de projectos. Assim, não existe uma designação específica para o esforço de prevenção realizado, mas este dilui-se nas actividades do projecto onde se insere.

enviarem informação, mas não o fizeram, e sete enviaram informação (relatório, publicações ou ofício) acerca do referido serviço ou projecto em desenvolvimento.

Após a análise dos materiais enviados, consideramos que apenas quatro poderiam ser apreciados enquanto esforços de prevenção primária no âmbito da violência nos relacionamentos íntimos. Apesar de totalmente válidos, os restantes programas relacionavam-se com abordagens de caracterização do fenómeno (e.g. recolha de informação acerca de representações e vivências da violência doméstica, caracterização dos quadros de vida e relacionamentos das vítimas de violência na conjugalidade) ou de apoio directo a vítimas de violência, numa modalidade de maior aproximação à prevenção terciária, ou ainda numa abordagem educativa, mais focalizada na igualdade de oportunidades.

Com vista a complementar esta recolha de informação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para identificar artigos acerca da implementação de estratégias de prevenção neste domínio, realizadas em Portugal. Esta pesquisa permitiu a inclusão no mapa de análise de mais duas experiências de prevenção: a primeira, conduzida pela Associação para o Planeamento da Família (Rodrigues, 2007) e a segunda, conduzida por uma equipa da Universidade do Minho (Matos, Machado, Caridade, & Silva, 2006). Foram ainda incluídos dois projectos promovidos pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, os Projectos IUNO e IUNO II.

Nas tabelas IV - 5, IV - 6, IV - 7 e IV - 8, serão sistematizadas as principais características dos resultados obtidos:

Tabela IV - 5. Objectivos, orientação teórica e financiamento

		Novos olhares, velhas causas (UMAR)	Direitos & Desafios (Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e Associação Pelo Prazer de Viver)	Projecto Labirinto Associação Fernão Mendes Pinto	“Janela aberta” Associação para o Desenvolvimento de Figueira	Associação para o Planeamento da Família (APF), Alentejo Rodrigues, N. (2007)	Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)	Projecto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)	Projecto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, no prelo)
Objectivos	Promover conhecimento/ Sensibilização os destinatários para alguns aspectos da problemática (tipos de violência, conceitos, causas, impacto)	X	x	x	x	x	x	x	X
	Desafiar atitudes ou crenças associadas à violência	X	x			x	x	x	X
	Estratégias de protecção/estratégias de <i>coping</i> para lidar com a violência	X			x	x	x	x	X
	Demonstrar como a desigualdade de género pode ser causa da violência	X					x		X
	Identificar recursos da comunidade	X		x	x			x	X
	Promover de competências /comportamentos prossociais/estratégias de resolução de problemas	X	x			x		x	X
	Incentivar à denúncia de situações de abuso	X						x	X
	Desafiar estereótipos de género	X							X
	Promover a definição de estratégias de actuação	X							X
Orientação teórica	Teoria sócio-cognitiva						x	x	X
	Teoria Feminista	X							
	Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano		x						
	Sem referência			x	x	x			
Financiamento	Sim	X	x	x	x	x		x	X
	Sem referência						x		

Tabela IV - 6. Contexto, técnicos responsáveis pela implementação, público-alvo, tipo de intervenção e duração

		Novos olhares, velhas causas (UMAR)	Direitos & Desafios (Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e Associação Pelo Prazer de Viver)	Projecto Labirinto Associação Fernão Mendes Pinto	“Janela aberta” Associação para o Desenvolvimento de Figueira	Associação para o Planeamento da Família (APF), Alentejo Rodrigues, N. (2007)	Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)	Projecto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)	Projecto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, no prelo)
Contexto de intervenção	Escola	x	x		x	x	x	x	X
	Universidade					x			
	Comunidade			x					
Técnicos responsáveis intervenção	Professores								
	Técnicos comunidade/organizações	x	x	x	x	x	x	x	X
	Outros								
	Sem referência								
N^a (número de participantes)		6 turmas	575 alunos	cerca de 5000	sem referência	sem referência	250	3700	578
Público-alvo	Crianças (até aos 12)								
	Adolescentes (entre os 12 e os 18 anos)	x	x	x			x	x	X
	Outros (>18 anos)			x		x	x		
	Sem referência			x	x				
Formato da intervenção	Pequeno grupo								
	Grupos formados por uma turma	x	x	x	x	x	x	x	X
	Outro		x						
Duração		15 sessões com duração de 45 minutos (quinzenal e durante 3 anos)	sessões de teatro fórum (sem referência à duração) de 2006 a 2009	sessões de sensibilização (profissionais: 7 horas; alunos: sem referência)	sem referência	sem referência	90 minutos	2 sessões de 90 minutos	3 sessões de 90 minutos

Tabela IV - 7. Conteúdos e métodos utilizados

		Novos olhares, velhas causas (UMAR)	Direitos & Desafios (Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e Associação Pelo Prazer de Viver)	Projecto Labirintos Associação Fernão Mendes Pinto	“Janela aberta” Associação para o Desenvolvimento de Figueira	Associação para o Planeamento da Família (APF), Alentejo Rodrigues, N. (2007)	Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)	Projecto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)	Projecto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, no prelo)
Conteúdos	Informação acerca da violência (violência doméstica ou violência no namoro)	x	x	x	x	x	x	X	x
	Mitos versus factos	x	x			x	x	X	x
	Papéis/estereótipos de género	x	x					X	x
	Desenvolvimento de competências (p.e., comunicação, resolução de conflitos, tomada de decisão)	x	x				x	x	x
	Estratégias de segurança				x	x	x	x	x
	Recursos da comunidade	x		x	x				x
	Relacionamentos positivos					x			
	Outros conteúdos não especificados		x	x					
Materiais/Metodologias	Exposição de conteúdos com recurso a diapositivos	x		x	x	x	x	x	x
	<i>Brainstorming</i>						x	x	x
	Apresentação de vídeos	x			x			x	
	<i>Role-play</i> /simulações/modelagem	x							
	Teatro-fórum		x						
	Discussão em grupo	x	x	x	x	x	x	x	x
	Discussão de casos	x					x		x
	Partilha de sentimentos	x							
Outros						x			

Tabela IV - 8. Design experimental e principais resultados da avaliação

		Novos olhares, velhas causas (UMAR)		Direitos & desafios (Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e Associação Pelo Prazer de Viver)		Projecto Labirinto Associação Fernão Mendes Pinto		"Janela aberta" Associação para o Desenvolvimento de Figueira		Associação para o Planeamento da Família (APF), Alentejo Rodrigues, N. (2007)		Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)		Projecto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)		Projecto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, no prelo)		
Avaliação da satisfação		x		X		Sem referência		x		x		Sem referência		Sem referência		x		
Design experimental	Experimental	—				—		—		—		—		—		—		
	Quasi-experimental	—		X		—		—		—		x				x		
	Um grupo	—		—		—		—		—		—		x		—		
Avaliação	Pré-teste	—		X		—		—		—		—		x		x		
	Pós-teste (+)	—		X		—		—		—		—		x		x		
	Follow-up (++)	—		—		—		—		—		—		x		x		
Resultados	Pós-teste/ Follow-up	n.a.	—	+	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	+	++	+	++	+	++	
	Conhecimento	-	—	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Atitudes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	X	
	Crenças	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-	
	Comportamento vitimação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	n.s	n.s	
	Comportamento de perpetração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	n.s	n.s	
	Intenção de comportamento	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Diferenças de género	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	n.s	n.s
	Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	

na – não aplicável; ns – impacto não significativo

4.2. Resultados

De acordo com os tópicos em análise, os resultados foram os seguintes:

4.2.1. Objectivos

Um objectivo comum às intervenções realizadas é o propósito de sensibilizar os destinatários para a temática da violência íntima, através da abordagem de aspectos como o reconhecimento dos diferentes tipos de violência, suas causas e impacto. Todavia, a partir deste objectivo partilhado, podemos perceber a existência de dois tipos de abordagens, distintas nos seus propósitos: uma orienta-se essencialmente para a protecção da vítima, através do ensino dos procedimentos de procura de ajuda e da apresentação dos recursos da comunidade; outra, visa ensinar alternativas de comportamento, através da identificação de estratégias de comunicação funcionais e formas alternativas de resolução de conflitos, não apenas para evitar as dinâmicas violentas, mas também numa óptica de promoção de relacionamentos positivos. Finalmente, uma ênfase mais sociocultural, que pretende promover uma menor tolerância face a situações de violência encontra-se nos projectos *Novos olhares, velhas causas* e *Direitos & Desafios*, na intervenção descrita por Matos, Machado, Caridade e Silva (2006) e nos projectos dois projectos desenvolvidos pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima – Projecto IUNO e Projecto IUNO II.

4.2.2. Orientação teórica da intervenção

Relativamente a este tópico, apenas o projecto *Direitos & Desafios* referiu de forma específica que a orientação teórica da intervenção assentava no Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano, “que explica o comportamento anti-social através da especificação de relações preditivas do desenvolvimento, dando grande relevância aos factores de risco e aos factores de protecção” (p. 23). Embora menos claro quanto à conceptualização subjacente ao projecto, Matos e colaboradores (2006) e os Projectos IUNO e IUNO II concebem a sua intervenção como composta por duas partes: uma componente educativa, que procurou contribuir para um melhor conhecimento do grupo relativamente à problemática, ao seu impacto físico, psicológico e social, aos principais recursos comunitários disponíveis para quebrar o ciclo

de violência e à identificação de comportamentos não violentos de resolução de conflitos e uma componente socio-cognitiva, que incidiu na valorização da compreensão social e cultural do fenómeno através do desafio de atitudes de legitimação/minimização da violência nos relacionamentos e da compreensão do impacto que as crenças acerca dos papéis de género podem desempenhar nas atitudes e comportamentos nos relacionamentos íntimos. Nos restantes, não existe qualquer referência à orientação teórica de base, apesar de no Projecto da UMAR ser possível, pelos conteúdos apresentados, identificar elementos da Teoria Feminista, a par de uma abordagem também socio-cognitiva.

4.2.3. Financiamento

A maioria das intervenções foi realizada no âmbito de financiamentos comunitários. Relativamente às intervenções descritas por Rodrigues (2007) e por Matos, Machado, Caridade e Silva (2006) não há referência a financiamento, apesar de não se poder excluir esta possibilidade.

4.2.4. Contexto de intervenção

O contexto educativo/escolar é o *setting* de intervenção seleccionado em sete das oito intervenções descritas, sendo que em uma destas intervenções verifica-se também a inclusão do contexto universitário (Rodrigues, 2007) e apenas uma no contexto comunitário (Associação Fernão Mendes Pinto).

4.2.5. Características dos técnicos responsáveis

De um modo geral, as equipas eram multidisciplinares, compostas por técnicos de áreas como a psicologia, sociologia, serviço social. Formações menos comuns, como o teatro (projecto *Direitos & Desafios*), surgem claramente associadas à dinâmica de intervenção proposta, o Teatro Fórum. Contudo, nem sempre há referência às características dos técnicos que dirigem estas intervenções.

4.2.6. Número de participantes

De acordo com os dados recolhidos, o número de participantes deverá variar entre 150, que será o valor equivalente a seis turmas (UMAR) e 3700 (APAV 2005). Dois dos projectos descritos não apresentam qualquer referência ao número de participantes.

4.2.7. Idade do público-alvo

Na maioria das intervenções descritas, as dinâmicas parecem ser dirigidas a adolescentes do terceiro ciclo e secundário, pelo que a idade deverá variar entre os 12 e os 18 anos; Rodrigues (2007) descreve também a intervenção realizada junto de estudantes universitários (> de 18 anos). Na intervenção direccionada para a comunidade em geral, através do “Projecto Labirinto” é apontada a dificuldade de quantificar e descrever a população abrangida, pelo que não é possível caracterizar este grupo.

4.2.8. Formato da intervenção

A intervenção quando realizada em contexto escolar procurou rentabilizar os grupos turma previamente definidos. Todos os programas utilizaram este formato prévio; alguns, numa lógica de intervenção mais comunitária, adequaram o formato de acordo com os objectivos e ao público.

4.2.9. Duração

Em cinco dos projectos apresentados a duração das actividades é de uma sessão, contudo, em três não há qualquer referência à duração da intervenção; os Projectos IUNO, da APAV, desenvolveram duas e três acções de sensibilização, com duração de 90 minutos; Matos et al., 2006 desenvolveram a sua intervenção junto de várias turmas ao longo de 90 minutos (Matos et al., 2006); o “Projecto Labirinto” compreendeu a realização de 4 campanhas de sensibilização; o projecto “Novos olhares, velhas causas” assume-se como o mais longo integrando a realização de 15 sessões, com uma duração aproximada de 45 minutos cada.

Estes dados apontam para uma enorme variabilidade na duração das intervenções, mesmo entre sessões de curta duração, podendo, neste âmbito, variar entre 1 a 4 sessões. Por outro lado, e no que concerne à duração de cada uma das sessões, os resultados apontam para intervalos de tempo que podem variar entre de 45 minutos a 90 minutos). Por exemplo, no projecto da UMAR, as 15 sessões fazem um total de aproximadamente onze horas, enquanto projectos de curta duração como os realizados pela APAV têm um total de cerca de três a cinco horas. Aqui a diferença fundamental, mais do que a duração total da implementação, será o período de tempo durante o qual a intervenção é realizada junto dos grupos alvo, podendo ser mais condensado ou mais espaçada no tempo.

4.2.10. Conteúdos da intervenção

Apesar de algumas diferenças pontuais, os temas seleccionados para as intervenções são bastante similares, sendo que todos apresentam uma componente de informação acerca dos conceitos de violência doméstica ou de violência nas relações de namoro, dependendo do tema central seleccionado. O desafio de mitos (n=6), o desenvolvimento de competências (n=5) e os recursos da comunidade (n=4) são também conteúdos presentes.

4.2.11. Metodologias utilizadas na intervenção

Neste nível, podemos encontrar o recurso a actividades totalmente díspares: apresentação de vídeos (n=3), teatro fórum (sistema de exercícios, jogos e técnicas especiais que procuram desenvolver competências) (n=1), *role-play* (n=1), discussão e debate (n=8), recurso a diapositivos (n=7). Verifica-se, assim, algum esforço para introduzir dinâmicas complementares e alternativas à apresentação teórica de conteúdos.

4.2.12. Design da avaliação e parâmetros avaliados

Em cinco das intervenções, a satisfação do grupo face aos conteúdos e dinâmicas utilizadas foi foco de atenção por parte da equipa técnica do projecto, sendo que em três casos a avaliação se resume a esta análise.

Apenas em três projectos se podem identificar esforços para aproximar a avaliação de um *design* experimental, mesmo assim não conseguida na maioria dos casos. Assim, o projecto *Direitos & Desafios*, complementou a observação da satisfação dos participantes com a análise, em pré e pós-teste, mediante um questionário, das atitudes dos destinatários face à violência íntima, contrastando estes dados com um grupo de controlo.

Também na intervenção descrita por Matos e colaboradores (2006) o impacto da intervenção foi analisado através da aplicação, em pré e pós-teste das atitudes face à violência conjugal, contrastando os valores anteriores e posteriores à intervenção (pré e pós-teste). Num dos dois ensaios deste projecto, uma análise de *follow-up* foi realizada, dois meses após a intervenção. Contudo, em nenhum dos casos houve recurso a um grupo de controlo. Finalmente, o Projecto IUNO II, embora adoptando um design da avaliação bastante semelhante, procurou colmatar algumas das lacunas identificadas, incluindo no seu design o recurso a grupo de controlo, bem como a avaliações de *follow-up*, recolhidos cerca de quatro meses após a intervenção. Note-se ainda que não se restringiu à avaliação de atitudes, acrescentando a estas a avaliação do impacto do programa ao nível do comportamento, mais concretamente, ao nível da adopção de estratégias de resolução de conflito positivas ou negativas.

4.2.13. Resultados da avaliação

A apresentação dos resultados incidirá apenas em quatro dos programas em análise: *Direitos & Desafios*, Matos e colaboradores, Projecto IUNO e Projecto IUNO II. Nos restantes não foram apresentados dados que nos permitissem aferir o impacto da intervenção realizada ao nível do conhecimento, atitudes, comportamentos ou intenção de comportamento.

Em todos são percebidas mudanças positivas ao nível das crenças ou ao nível das atitudes – diminuição de crenças erradas acerca da violência ou diminuição de atitudes de tolerância à violência – no pós-teste e também ao nível do *follow-up*, quando efectuado. Apenas um apontamento relativamente ao Projecto IUNO: a não inserção de um grupo de controlo condiciona a análise destas mudanças na ausência de intervenção.

No Projecto IUNO II, para além das atitudes foram avaliados os comportamentos de perpetração e vitimação. Os resultados revelaram a eficácia da intervenção ao nível da

diminuição das atitudes de legitimação da violência nos relacionamentos, mas não foi possível identificar um impacto significativo da acção nas estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos participantes. O género não constituiu um factor mediador do impacto da intervenção.

Alguma informação, dado o seu carácter mais logístico (e.g. registo de presença dos participantes, cumprimento da totalidade do programa), optou-se por não incluir nesta análise. A reforçar esta opção, a impossibilidade de estabelecer a comparação com os dados internacionais.

5. DA REALIDADE INTERNACIONAL À REALIDADE EM PORTUGAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS DOIS ESTUDOS

Os objectivos das intervenções nacionais e internacionais realizadas são bastante semelhantes. Quase sempre subjacente está o propósito de informar e sensibilizar acerca da problemática, seleccionando elementos como as formas de violência, as suas causas, o seu impacto e os recursos disponíveis para apoiar a resolução deste tipo de situações; verifica-se também a preocupação em desafiar preconceitos ou estereótipos existentes e dotar os participantes de estratégias de protecção e competências de resolução de conflitos. Podemos afirmar que estes são os pressupostos centrais.

No que concerne à base teórica na qual assentam as dinâmicas de prevenção, as abordagens feministas ou de aprendizagem social são as duas que parecem ter uma maior representatividade nos programas internacionais (Whitaker et al., 2006). A nível nacional, parece existir uma lacuna ao nível desta identificação. Embora consigamos identificar traços abordagens feministas no projecto *“Novos olhares, Velhas Causas”* e uma linha mais cognitiva nas intervenções desenvolvidas por Matos e colaboradores (2006) e pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2005, 2007), o planeamento das intervenções parece mais empírico do que teórico, sendo integradas nos projectos as actividades e conteúdos aos técnicos "fazem sentido" para trabalhar estas temáticas. Esta constatação, poderá estar associada ao facto de parte destes esforços terem surgido no seio de ONG ou outras estruturas associativas, em que base de trabalho é a experiência de campo, que nem sempre é complementada por uma componente teórica.

Relativamente ao financiamento deste tipo de iniciativas, parece ser claramente um elemento facilitador para este tipo de investimento. Ainda que a dependência dos financiamentos seja uma realidade aparentemente mais inequívoca em Portugal, a nível internacional, a amostra permitiu-nos perceber que 50% dos esforços desenvolvidos haviam sido incentivados por recursos financeiros extraordinários atribuídos às entidades, organizações ou estruturas que os coordenaram. Todavia, não será arriscado afirmar que seguramente mais de 50% assentarão em verbas extraordinárias dada a ausência de informação também em 50% dos programas.

A revisão bibliográfica realizada nas bases internacionais, permite concluir que a maioria dos programas de prevenção desenvolvidos até ao momento neste domínio é implementada em contexto escolar, sobretudo em sala de aula, dirigidos a adolescentes em idade escolar e têm uma duração que pode variar entre uma a aproximadamente vinte sessões. O que parece evidente é que, enquanto alguns dos esforços desenvolvidos, quer pela sua duração, quer pela profundidade dos temas podem, de facto, ser enquadrados enquanto esforços de prevenção, entre os quais salientamos o *Skills for violence free relationships*, *Youth Relationships Project*, *Safe Dates*, *STAR* e o *The Fourth R*, a verdade é que outros, pela sua reduzida duração, parecem manter um formato mais associado a estratégias de consciencialização acerca dos fenómenos, deixando algumas dúvidas sobre a sua caracterização enquanto programas de prevenção.

Em Portugal, os dados apresentados indicam também que o contexto de intervenção privilegiado é a escola e que o grupo-alvo são os adolescentes em idade escolar. À excepção do programa *“Novos olhares, velhas causas”*, implementado ao longo de todo o ano lectivo, as características dos restantes programas, quer ao nível da duração — de uma a três sessões —, quer dos seus objectivos — consciencialização do fenómeno, conhecimento das suas causas e impacto e informação acerca dos recursos da comunidade —, levam-nos a considerá-los mais como intervenções de sensibilização e informação do que propriamente como estratégias de prevenção primária. Assim se constata que a duração das acções e o domínio de mudança que pretendem atingir (e.g., sensibilização, informação) levam, tanto ao nível nacional como internacional, a grande parte dos ditos projectos de intervenção desta área se reduzam a um enfoque informativo/educacional.

Como vimos, vários são os pontos em comum entre a realidade internacional e nacional neste domínio. Contudo, um elemento claramente distinto entre as duas realidades em análise é a selecção dos profissionais responsáveis pela implementação das dinâmicas de intervenção.

Enquanto na maioria dos programas internacionais, a intervenção seja assegurada pelos professores, muito provavelmente profissionais dos contextos de implementação, em Portugal, sem excepção, a implementação das actividades, quando identificada, é realizada pelos técnicos das organizações responsáveis pelos projectos (exteriores aos contextos de acção).

Quanto à avaliação, esta parece surgir como um dos tópicos mais problemáticos dos projectos desenvolvidos nesta área. Se nos dados recolhidos nas bases internacionais esta questão não foi tão evidente, uma vez que a existência de uma avaliação era um dos pressupostos que tínhamos estabelecido para a inclusão nesta análise (para podermos recolher alguma informação acerca do impacto da intervenção), a nível nacional, parece-nos surpreendente que a avaliação da satisfação dos participantes seja ainda, em alguns projectos, o único meio de avaliação utilizado. Tal parece-nos corresponder a uma sobrevalorização da dimensão relacional da intervenção e a uma subvalorização de uma abordagem mais científica da mesma, negligenciando o facto de que nada nos garante que a satisfação se traduza em efectivas mudanças nos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos participantes. Apenas quatro programas procuraram tornar esta abordagem mais científica, através da aplicação em pré e pós-teste de um questionário de crenças, bem como, em alguns casos, através da utilização de um grupo de controlo que permitisse validar as alterações verificadas. O Projecto IUNO II introduziu, comparativamente aos restantes estudos, uma nova dimensão de avaliação, o comportamento, através da avaliação das estratégias de resolução de conflitos positivas e negativas pelos jovens, nos seus relacionamentos de namoro (Saavedra & Machado, no prelo). Diríamos, contudo que, apesar destes esforços mais positivos, Portugal não parece ser excepção à conclusão de que as referências acerca da eficácia dos programas de prevenção parecem surgir de forma esparsa e fragmentada na literatura (Limbo, Chan, Warf, Schneir, Iverson, Shekelle, & Kipke, 2007).

6. CONCLUSÃO

A recolha de dados efectuada permite-nos conhecer melhor o estado da arte dos esforços de prevenção no domínio da violência nos relacionamentos íntimos, quer na esfera internacional, quer na nacional. Conhecer o impacto dos programas já desenvolvidos ou ainda em desenvolvimento, os seus principais limites e qualidades, ter acesso aos seus conteúdos, às

estratégias utilizadas, são etapas essenciais para o desenho de novas intervenções ou, se assim o entendermos, para a replicação de programas já implementados. Não fará sentido partir de estaca zero, quando a literatura nos mostra intervenções de sucesso, da mesma forma como não faria sentido replicar estratégias que resultaram em fiascos metodológicos.

Uma conclusão importante é o facto de parecer existir alguma unanimidade relativamente à percepção de que a adolescência se assume como um bom *timing* para o investimento nos esforços preventivos. Segundo Wekerle e Wolfe (1999), o facto de os padrões de agressividade não estarem ainda estabelecidos, assumindo um formato que poderá ser considerado ainda experimental, pode significar uma janela de oportunidade no sentido de intervir reforçando comportamentos interpessoais preferenciais. Por este motivo, a temática de referência nestas estratégias de prevenção deve ser o namoro, uma realidade relacional com mais significado para os adolescentes do que a violência doméstica. Ensinar competências para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis ou para identificarem comportamentos abusivos no seu namorado/a, parece fazer mais sentido do que debater casos de violência doméstica, uma realidade mais próxima dos relacionamentos adultos. Os programas dirigidos a adolescentes não podem, pois, ser a adaptação de esforços dirigidos utilizados junto da população adulta.

Outro elemento que interessa reflectir é sobre os profissionais responsáveis pela implementação. O panorama internacional aponta para um progressivo envolvimento dos professores na intervenção e um menor envolvimento dos técnicos dos projectos ou de outro tipo de profissionais, o que faz todo o sentido, quando a intervenção tem lugar, a maioria das vezes, no contexto escolar. A possibilidade de formar os professores, dotando-os de competências para a utilização de dinâmicas de prevenção deverá ser um elemento de mudança a ponderar nos projectos implementados em Portugal, uma vez que este tem sido um dos factores que mais tem condicionado a sustentabilidade das intervenções. A dependência exclusiva de técnicos externos às escolas (provenientes de ONG, associações ou universidades) para assegurar a implementação, pode limitar ou mesmo invalidar as oportunidades de replicação das experiências, nomeadamente, se estas dependem — e os dados recolhidos apontam para esta realidade —, de financiamentos extraordinários aos orçamentos das entidades responsáveis. Este facto introduz limites óbvios à sustentabilidade dos esforços desenvolvidos.

Importante, também, é duração dos esforços desenvolvidos. Apesar da imensidade de estratégias de intervenção mais pontuais, como foi possível verificar nos dois estudos apresentados, e ainda que este possam apontar para mudanças positivas nas atitudes dos participantes (e.g. menor normalização ou legitimação da utilização de violência) a verdade é que programas mais longos como o *The Safe Dates*, STAR, o *Youth Relationships Project* e o *The Fourth R*, apresentam resultados promissores ao nível das mudanças verificadas, sobretudo ao nível dos comportamentos e da aquisição de novas competências.

No que concerne à avaliação do impacto das intervenções, a realidade portuguesa parece confirmar a noção expressa por Indemauro, Atkinson e Blagg (1998) de que, apesar do número de programas desenvolvidos, muito poucos são efectivamente avaliados. Apesar dos esforços realizados por alguns projectos para sistematizar a avaliação, muitas vezes a sua validade torna-se questionável em virtude do formato utilizado (e.g. com ou sem grupo de controlo, *timing* de aplicação do *follow-up*, domínios de impacto avaliados) e da inadequação dos instrumentos à população a que se destinam (Avery-Leaf & Cascardi, 2002). Torna-se, pois, importante atender a estes pressupostos no planeamento de futuras intervenções. Em Portugal, uma das opções para ultrapassar as lacunas atrás apontadas poderá assentar a colaboração com estruturas ou serviços idóneos, como universidades ou empresas externas, que possam assumir este papel.

Segundo a literatura, uma das avaliações mais bem sucedidas foi a realizada no âmbito do programa *Safe Dates* (Foshee et al., 1996, 1998, 2000 cit. Hickman et al., 2004), fundamentalmente, em virtude da inclusão de um grupo de controlo, da avaliação de pré e pós teste ser complementada por um *follow-up* realizado após um ano do final da intervenção e pelo facto de a avaliação integrar, para além da informação e atitudes, o domínio comportamental. Contudo, e apesar de a bibliografia internacional, consultada até ao momento, ainda não incluir o programa *The Fourth R* (Wolfe et al., 2006) em estudos comparativos, uma vez que a sua implementação e resultados são ainda muito recentes, este parece ser, na nossa opinião, um dos programas mais promissores que tivemos oportunidade de analisar. A abordagem integrada da tríade de comportamentos de risco mais prevalentes na adolescência — violência entre pares e nas relações de namoro, comportamentos sexuais de risco e consumo e abuso de substâncias —, a sustentação teórica, o seu design experimental e metodologia de avaliação, que inclui não apenas a informação, atitudes e mudança de comportamentos, mas também a avaliação das

competências aprendidas, constituem um modelo a seguir nos programas de prevenção universal que venham doravante a desenvolver-se.

Em suma, seria importante que os esforços de prevenção desenvolvidos em Portugal evoluíssem para dinâmicas de intervenção mais continuadas no tempo, de forma a poderem afastar-se de lógicas (importantes mas não suficientes) de mera sensibilização, informação e consciencialização do fenómeno da violência na intimidade. Esta mudança estará necessariamente associada à diversificação dos conteúdos das intervenções, começando talvez pela informação (e.g., definições, etiologia, respostas sociais de ajuda), mas evoluindo para o desafio de ideias pré-concebidas (e.g., em torno da violência, dos papéis de género), com vista à mudança atitudinal e procurando, também, promover competências positivas de relacionamento, (e.g., resolução de conflitos, tomada de decisão, estratégias de segurança). Por outro lado, reforça-se a necessidade de fundamentar a intervenção em alicerces teóricos bem definidos e coerentes com os propósitos de actuação.

Por fim, e com vista à disseminação dos resultados das intervenções realizadas importa que o desenho da intervenção (conteúdos, materiais e metodologia) e da avaliação sejam efectuados e descritos de forma precisa e minuciosa (ao contrário do que por vezes encontramos nestes dois estudos), permitindo retirar conclusões acerca da sua eficácia. Só assim será possível evitar a reprodução de erros e permitir a replicação de boas práticas.

7. REFERÊNCIAS

- APAV (2005). *Relatório Final de Actividades do Projecto IUNO – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. APAV: Lisboa.
- APAV (2007). *Relatório Final de Actividades do Projecto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. Manuscrito não publicado.
- Associação Fernão Mendes Pinto (2005). *Relatório de actividades do Projecto Labirintos*. Manuscrito não publicado.
- Atkinson, L., Indermaur, D., & Blagg, H. (1998). *From dating violence to domestic violence: putting a spoke in the wheel of the cycle of violence*. Comunicação apresentada na Conferência Partnerships in Crime Prevention, Horbart.

- Avery-Leaf, S. & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.O., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of adolescent health, 21*, 11-17.
- Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. (2007). *Relatório do Projecto Direitos & Desafios*. Retirado de <http://www.direitosedesafios.com/files/espacotrevo-rel-prev-viol-domes-cont-escolar.pdf>.
- Cornelius, T. L. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.
- Estrutura de Missão Contra a Violência Doméstica (2006). *Guia de recursos na área da violência doméstica*. EMCVD: Lisboa.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Kock, G. G., & Linder, G. F. (1998). An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 1*, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K., Ennett, S., Linder, G., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing program and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*, 619-624.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., & Greene, W.F. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, 1619-1622.
- Foshee, V. A., & Reyes, H. M. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: when to begin, whom to target, and how to do it. In D. J. Whitaker & J. R. Lutzer (Eds), *Preventing partner violence – research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 141-168). Washington DC: American Psychological Association.
- Gover, A. (2004) Risky lifestyles and dating violence: a theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice, 32*, 171-180.
- Hammond, W. R., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Mercy, J., & Chin, P.M. (2006). Setting a violence prevention agenda at the centers for disease control and prevention. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 112-119.

- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aranoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse, 5*, 123-142.
- Indermaur, D., Atkinson, L., & Blagg, H. (1998). *Working with adolescents to prevent domestic violence - rural town model*. Crime Research Centre. University of Western Australia.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M., Reitzel, D., & Killip, S.M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in relationships. *Violence and Victims, 7*, 129-146.
- Jaycox, L. H., McCaffey, D. F., Ocampo, B. W., Shelley, G. A., Blake, S. M., Peterson, D. J., Richmond, L. S., & Kub, J. E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation, 3*, 320-336.
- Jones, L. E. (1991). The Minnesota School Curriculum Project: A statewide domestic prevention project in secondary schools. In B. Levy (Ed.), *Dating Violence: Young women in danger* (pp. 258-266). Seattle, WA: Seal Press.
- Krasjewski, S. S., Rybarik, M. F., Dosch, M. F., & Gilmore, G. D. (1996). Results of a curriculum intervention with seventh graders regarding violence in relationships. *Journal of Family Violence, 11*, 93-113.
- Lavoie, F., Vezina, L., Piche, C., & Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating violence. *Journal of interpersonal violence, 10*, 516-524.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence-free relationships: curriculum for young people ages 13-18*. California: Southern Coalition on Battered Women.
- Lewis, S. F. & Fremouw, W. (2001). Dating violence: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 1*, 105-127.
- Limbo, M. A., Chan, L. S., Warf, C., Schneir, A., Iverson, E., Shekelle, P., & Kipke, M. D. (2007). Effectiveness of interventions to prevent youth violence. *American Journal of Preventive Science, 33*, 65-74.
- MacGowan, M. J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims, 12*, 223-235.
- Matos, M. (2002). Violência conjugal. In C. Machado & R.A. Gonçalves (Coords), *Violência e vítimas de crime. Vol I: Adultos* (pp. 83-130). Coimbra: Quarteto.

- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática, 8*, 55-75.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of family violence, 13*, 1, 39-57.
- RESOLVE Ucalgary. (n.d.). *School-based violence prevention programs: a resource manual*. Retirado de <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/pdf/RESOURCEMANUAL.pdf>.
- Rodrigues, N. (2007). A violência nas relações afetivas: diagnóstico e estratégias de prevenção. *Sexualidade e Planeamento Familiar, 44/45*, 5-7.
- Saavedra, R., & Machado, C. (2007). Sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual em contexto escolar: Estudo exploratório. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 219-235.
- Saavedra, R., & Machado, C. (aceite para publicação). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. *Análise Psicológica*.
- Schewe, P. (2002). New directions in preventing interpersonal violence In P.Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 3-8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwartz, J. P., Magee, M. M., Griffin, L. D., & Dupuis, C. W. (2004). Effects of a group preventive intervention on risk and protective factors related to dating violence. *Group dynamics, Theory, Research, and Practice, 8*, 221-231.
- Straus, M. (2009). Gender symmetry in partner violence: evidence and implications for prevention and treatment. In D. J. Whitaker & J. R. Lutzer (Eds), *Preventing partner violence – research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 141-168). Washington DC: American Psychological Association.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Hastings, E. (1995). Violence prevention programs in secondary (high) schools. In Jaffe, P. & Edleson. J. (Editors) *Ending the cycle of violence. Community responses to children of battered women*. (pp 232-254). Thousand Oaks: Sage.

- União de Mulheres Alternativa Resposta. (2007). Prevenção da violência doméstica: Relatório final do Projecto Novos olhares, velhas causas. Manuscrito não publicado.
- Weisz, A. N. & Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research, 25*, 89-100.
- Wekerle, C. & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesius, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and violent behaviour, 11*, 151-166.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A. & Jaffe, G. (1999). Emerging strategies in the prevention of domestic violence. *The future of children domestic violence and children, 3*, 133-144.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. London (ON): Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationship manual: a group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 279-291.

CAPÍTULO V
VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES: AVALIAÇÃO DO
IMPACTO DE UM PROGRAMA DE SENSIBILIZAÇÃO E INFORMAÇÃO EM CONTEXTO
ESCOLAR

CAPÍTULO V

VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE NAMORO ENTRE ADOLESCENTES: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE SENSIBILIZAÇÃO E INFORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR ^{28 29}

1. RESUMO

Este estudo pretende avaliar o impacto de uma acção de sensibilização e informação sobre violência nos relacionamentos de namoro, implementada em contexto escolar, e perceber o papel do género no impacto da intervenção. Esta foi uma acção composta por três sessões de 90 minutos cada uma, conduzidas junto de 578 alunos de 15 escolas do norte de Portugal.

Todos os alunos preencheram, antes e após a intervenção, questionários de auto-relato acerca das suas atitudes sobre a violência física, psicológica e sexual nos relacionamentos de namoro e acerca das estratégias de resolução de conflitos por si utilizadas nestes relacionamentos.

Os resultados revelaram a eficácia da intervenção ao nível da diminuição das atitudes de legitimação da violência nos relacionamentos, mas não foi possível identificar um impacto significativo da acção nas estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos participantes. Estes dados podem estar associados ao facto de o programa ter uma duração breve e uma orientação mais informativa do que comportamental.

A questão do impacto diferencial deste tipo de programas em função do género não apresentou neste estudo resultados conclusivos.

2. INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, as estratégias de prevenção dirigidas à violência nos relacionamentos íntimos (referenciada na literatura como *partner violence* ou *intimate partner violence*) adoptaram uma linha de intervenção sobretudo reactiva, numa lógica de combate contra um problema inequivocamente grave (e.g., Atkinson, Indermaur, & Blagg, 1998;

²⁸ Este estudo foi aceite para publicação na revista *Análise Psicológica* em co-autoria com Carla Machado.

²⁹ Este texto foi elaborado no âmbito do projecto Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e o estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento da primeira autora, também com o apoio da FCT (SFRH/BD/28483/2006).

Hammond, Whitaker, Lutzker, Mercy, & Chin, 2006; Matos, 2002; Schewe, 2002; Wolfe & Jaffe, 1999) mas focando-se, sobretudo, nas relações estabelecidas pela população adulta (Whitaker, Morrison, Lindquist, Hawkins, O'Neil, Nesius, Mathew, & Reese, 2006).

A violência no namoro tem visto, contudo, mais recentemente, a atenção de muitos profissionais e investigadores dirigida sobre si, não apenas pela frequência que parece assumir dentro dos relacionamentos íntimos - alguns autores referem taxas de prevalência entre 12% e 59.1% (cf. Jackson, Cram, & Seymour, 2000)³⁰ - e pelo impacto que causa nas suas vítimas mas, sobretudo, por ser considerada um forte preditor da violência nas relações de conjugalidade (e.g., Wekerle & Wolfe, 1999). Um estudo efectuado por O'Leary (1989, cit. Cleveland, Herrera, & Stuewig, 2003), em que este acompanhou a transição para o casamento de casais com experiências de abuso físico nas relações de namoro e verificou que cerca de metade relatavam a continuidade dessas experiências após o casamento, parece corroborar esta ideia. Outros estudos de carácter retrospectivo com mulheres batidas na conjugalidade denunciam também experiências precoces de violência (cf. Cleveland et al., 2003).

Em Portugal, num estudo realizado junto de estudantes universitários (Machado, Matos & Moreira, 2003), 15% dos sujeitos avaliados referiram ter sido vítimas, durante o último ano, de pelo menos um acto abusivo perpetrado pelo namorado/a e 27% dos inquiridos assumiram ter adoptado condutas violentas dirigidas aos seus parceiros. Apesar de os actos mais frequentemente referidos se tratarem de formas aparentemente menos graves de violência (actos como “insultar, difamar ou fazer afirmações graves para humilhar ou ferir”), comportamentos mais graves como “actos sexuais contra a vontade”, “murros”, “pontapés” ou “cabeçadas”, entre outros, também estavam presentes, com percentagens a variar entre os 2.1% e 0.3%. A corroborar a necessidade de focalizar a atenção na violência que tem lugar nas relações juvenis de intimidade, no mais recente estudo realizado em Portugal no domínio da violência no namoro, com uma amostra de 4667 estudantes do ensino secundário, do ensino profissional e do ensino superior, 25.4% dos jovens, entre os 13 e os 29 anos, referiram ter sido

³⁰ Uma das razões para as diferenças de prevalência encontradas pelos vários estudos provavelmente estará associada à própria definição de namoro, uma vez que este conceito poderá incluir situações tão distintas como, por um lado, o “sair” com mais do que um parceiro ou parceira e, por outro, os compromissos íntimos e sérios, em regime de exclusividade (Aveary-Leaf & Cascardi, 2002). Por outro lado, os dados de prevalência também oscilam em virtude do período de análise considerado em cada estudo, uma vez que este pode variar, por exemplo, entre a ocorrência de um ou mais episódios ao longo da vida e a ocorrência de um ou mais episódios no ano anterior ao inquérito (Gover, 2004).

vítimas de violência na sua relação de namoro durante o último ano (Machado, Caridade, & Martins, 2010).

Outro elemento relevante abordado nestes dois estudos relaciona-se com a relação entre as atitudes de minimização ou legitimação da violência e os comportamentos de vitimação e de agressão. Crenças erradas acerca da violência parecem promover a culpabilização da vítima, a desresponsabilização do agressor e ser importantes preditores do envolvimento em relacionamentos abusivos (ibidem).

Estes dados, associados ao facto de alguns estudos correlacionarem positivamente a duração da relação com índices mais elevados de severidade e de frequência da violência (Hamberg, Holtzworth & Monroe, 1994 cit. Caridade & Machado, 2006) impelem a que os esforços de prevenção devam iniciar-se o mais precocemente possível.

Analisaremos de seguida o que tem caracterizado os esforços preventivos neste domínio.

No final da década de 90, Wekerle e Wolfe (1999) efectuaram uma análise comparativa de seis programas de prevenção da violência no namoro e concluíram que todos os programas apresentavam um modelo teórico subjacente, maioritariamente as perspectivas feministas³¹ ou a teoria da aprendizagem social³²; a maioria dos programas focava de forma directa a problemática da violência no namoro; dirigia-se a estudantes do ensino secundário; a intervenção era feita no contexto escolar, na comunidade ou numa modalidade mista; a lógica de intervenção era sobretudo universal, embora dois programas efectuassem uma intervenção selectiva, seleccionando uma população de risco (e.g., com história passada de violência familiar); as intervenções eram conduzidas em grupo, por um ou mais facilitadores treinados para o efeito; e a duração destas variava entre 1 e 20 horas.

Mais recentemente, Whitaker e colaboradores (2006) efectuaram uma análise comparativa de onze programas de prevenção e reiteraram a associação da base teórica das intervenções às teorias feministas e à teoria de aprendizagem social, o carácter sobretudo

³¹ A abordagem difundida pelas teorias feministas assenta no pressuposto de que a estrutura social patriarcal está na base da etiologia da violência exercida pelos homens sobre as mulheres, sublinhando as diferenças culturais que reforçam as desigualdades de poder e de controlo entre os dois géneros. Todavia, aplicada a uma problemática como a violência no namoro, sobressaem duas limitações desta abordagem: por um lado, a ausência de uma justificação para a elevada percentagem de violência feminina nestes relacionamentos (Dutton, 1994 cit. Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary & Cano, 1997) e, por outro, a ausência de reflexão sobre a ocorrência de violência nos relacionamentos íntimos homossexuais.

³² A teoria da aprendizagem social explica a violência que tem lugar nos relacionamentos de namoro como sendo produto de uma aprendizagem que teve lugar num contexto passado, como a família, ou num contexto mais actual, como a escola, grupo de pares ou relacionamento de namoro (Chung, 2005). Ainda segundo este autor, a maior limitação desta teoria é a imagem de quase total ausência de controlo do indivíduo face às suas opções.

universal dos programas, a sua realização em contexto escolar, a sua curta duração (apenas três programas apresentavam uma duração superior a 5 horas) e a condução da intervenção predominantemente pelos professores (em seis dos onze programas), depois de alguma formação para este efeito (a descrição dos programas é, em geral, omissa no que concerne ao detalhe dos conteúdos desta formação).

Apesar de a maioria dos programas descritos utilizar *designs* experimentais, segundo os autores, a sua qualidade era bastante reduzida, fundamentalmente em virtude dos curtos períodos de *follow-up* e da falta de instrumentos standardizados para a população adolescente. Por outro lado, todos os programas mediram o impacto da intervenção ao nível dos conhecimentos, atitudes ou crenças, mas apenas quatro mediram o seu impacto ao nível comportamental. Esta dificuldade parece, segundo os autores, estar associada, não à falta de consciência da necessidade de o fazer, mas à dificuldade em concretizar os indicadores a utilizar para a obtenção destes dados. Algumas das alternativas apresentadas relacionam-se com a possibilidade de aceder aos relatos do agressor através dos relatos da vítima. Contudo, a volatilidade dos relacionamentos de namoro poderá ser uma condicionante nesta análise (Whitaker et al., 2006).

Outra crítica resultante desta revisão resulta da percepção de que, apesar de todos os programas apresentarem a teoria da aprendizagem social como base da sua intervenção, e sendo a aquisição de novas competências um dos seus objectivos primordiais, nenhum deles contemplava esta componente na sua avaliação. A questão da avaliação surge, desta forma, como um problema comum e muito significativo destes programas. De facto, de acordo com Schewe (2002), apesar de na última década muitas escolas terem dedicado algum espaço à realização de programas de prevenção em diversas áreas da violência, a preocupação com a eficácia destas mesmas intervenções só mais recentemente mereceu igual atenção. E isto porque aparentemente “documentar o sucesso da intervenção na violência é muito mais difícil do que documentar a existência de violência” (ibidem, p. 4). Assim, apesar do investimento percebido ao nível da execução e proliferação destas dinâmicas preventivas, a avaliação da eficácia dos resultados parece continuar a ser o “calcanhar de Aquiles” destes esforços.

Em Portugal, com base numa recolha de programas efectuada em 2007 (Saavedra & Machado, no prelo), a amostra de programas de prevenção de que dispomos neste domínio é bastante restrita, sobretudo tendo em conta o número de entidades e serviços que se dedicam à

intervenção na violência doméstica/intima. Num universo de oitenta e três serviços referidos no *Guia de Recursos na Área da Violência Doméstica* (Estrutura de Missão contra a Violência Doméstica, 2006) como sendo Estruturas de Atendimento Especializado da Rede Nacional de Atendimento para Vítimas de Violência Doméstica, e contactados através de questionário, apenas foram identificadas seis iniciativas de prevenção da violência na intimidade juvenil.

Apesar desta escassez de acções, os dados obtidos a partir deste levantamento corroboram algumas das reflexões internacionais neste domínio (e.g., esforços de curta duração, em contexto escolar, com problemas ao nível da avaliação), com a agravante de os esforços de prevenção em Portugal serem sobretudo realizados por ONG, sendo que a sua execução está, de um modo geral, dependente de financiamentos extraordinários, tornando estas iniciativas algo de pontual. Acresce que a maioria dos resultados faz parte apenas do espólio das instituições, não havendo publicação ou disseminação destes (Saavedra & Machado, no prelo).

Em suma, os dados disponíveis sobre a prevalência da violência nas relações juvenis de intimidade justificam a necessidade premente da sua prevenção no nosso país. Importa, porém, conhecer e avaliar de forma aprofundada os esforços nacionais e internacionais já desenvolvidos neste domínio, de forma a procurar, por um lado, preencher as lacunas e evitar a repetição de erros já identificados e, por outro, disseminar e replicar as boas práticas. O estudo que aqui apresentamos visa, precisamente, contribuir para a avaliação de um destes programas.

3. OBJECTIVOS DO ESTUDO

O *Projecto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual* foi promovido pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) e aprovado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), no âmbito Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) – Medida 4.4. Tipologia de Intervenção 4.4.3.1 *Pequena Subvenção às ONG*. Foi implementado em contexto escolar, entre 1 de Setembro de 2005 e 31 de Dezembro de 2006.

Os objectivos gerais desta intervenção foram três: (1) criar um espaço que permitisse a sensibilização e a informação acerca de questões relacionadas com a violência física, psicológica e sexual nos relacionamentos de namoro; (2) estimular os adolescentes na procura e valorização das suas competências e aptidões nos domínios pessoal e comportamental, promovendo uma

atitude responsável de minimização dos fenómenos referidos; e (3) implementar e testar a eficácia de uma intervenção desta natureza ao nível das atitudes e comportamentos dos alunos.

Relativamente às expectativas face aos resultados desta intervenção, estas eram, essencialmente, as seguintes: (1) promover atitudes mais realistas e informadas do grupo-alvo em relação ao fenómeno da violência do namoro, nas suas dimensões física, psicológica e sexual; (2) diminuir a concordância com atitudes de legitimação da violência física, psicológica e sexual nas relações de namoro; (3) aumentar a utilização de estratégias de resolução de conflitos positivas e não abusivas.

4. METODOLOGIA

4.1. Descrição da intervenção

Esta intervenção foi desenvolvida ao longo de três sessões de 90 minutos cada, realizadas com um intervalo de duas semanas. No plano teórico, adoptou uma combinação de modelos:

a) uma abordagem educativa, que procurou contribuir para um melhor conhecimento do grupo relativamente à problemática, ao seu impacto físico, psicológico e social, aos principais recursos comunitários disponíveis para quebrar o ciclo de violência e à identificação de comportamentos não violentos de resolução de conflitos;

b) uma componente socio-cognitiva, que incidiu na valorização da compreensão social e cultural do fenómeno através do desafio de atitudes de legitimação/minimização da violência nos relacionamentos de namoro e da compreensão do impacto que as crenças acerca dos papéis de género podem desempenhar nas atitudes e comportamentos nos relacionamentos íntimos. Da teoria feminista, foram seleccionados dois conceitos explicativos da violência: a “desigualdade de poder” e “o controlo”, ainda que sem recorrermos ao conceito de violência de género, ou seja, sem identificarmos a violência como associada a uma estrutura patriarcal e sem a tipificarmos como sendo predominantemente exercida pelos homens contra as mulheres.

Os tópicos abordados nas sessões estão sumariamente descritos na tabela V - 1.

Tabela V - 1. Tabela 1: Descrição das sessões de sensibilização e informação realizadas no âmbito do Projecto IUNO II

SESSÃO N.º 1	SESSÃO N.º 2	SESSÃO N.º 3
Acção de sensibilização e informação sobre violência física e psicológica nas relações de namoro	Acção de sensibilização e informação sobre violência sexual nas relações de namoro	Acção de sensibilização e informação sobre estratégias de prevenção da violência nos relacionamentos de namoro
1. Relação entre violência doméstica e violência no namoro 2. Relações de namoro a. Relações de namoro positivas b. Comportamentos prejudiciais numa relação de namoro 3. Violência no namoro a. Conceito de violência no namoro b. Formas de violência no namoro c. Causas da violência no namoro 4. Competências de resolução de conflitos	1. Violência sexual nas relações de namoro 2. Conceito de violência sexual a. Estereótipos de género relacionados com a violência sexual b. Normalização da violência sexual nas relações de namoro c. Discussão de dois casos práticos 3. Razões para a manutenção numa relação violenta 4. Direitos e deveres numa relação de namoro 5. Procedimentos a adoptar numa situação de violência no namoro	1. Realização de uma actividade prática relacionada com a violência no namoro, no âmbito de uma campanha de sensibilização a ser concretizada na escola.

Relativamente à duração da intervenção, experiências anteriores compostas por duas sessões³³ fundamentaram a nossa convicção da necessidade de adicionar uma sessão mais prática ao programa, em que os alunos fossem convidados a planear, apoiando-se na sistematização dos conteúdos anteriormente abordados, estratégias de prevenção passíveis de ser implementadas na sua escola, (e.g. exposição de cartazes e folhetos acerca das problemáticas em análise). Apesar de o IUNO II se manter como uma intervenção de curta duração (duração total: 4.5 horas), esta estrutura em três sessões permitiu abordar com alguma

³³ Referimo-nos ao Projecto IUNO – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual, também desenvolvido pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, em 2003-2005, financiado no âmbito do POEDFS, Medida 4.4, Tipologia de Intervenção 7.3 Apoio Técnico e Financeiro às ONG (Saavedra, & Machado, 2007).

especificidade os conceitos de violência física, psicológica e sexual. A importância deste debate detalhado das diferentes formas de violência foi reforçada por um estudo recente acerca das significações atribuídas pelos adolescentes à violência na intimidade, em que é percebida a sua relutância em admitir actos de violência sexual no âmbito de relacionamentos íntimos, considerando-os como actos não consentidos, mas não como actos de violência (Caridade, 2009).

Por outro lado, ainda no que à duração diz respeito, quando a intervenção tem lugar em contexto escolar, como neste exemplo, é relativamente simples obter a concordância e apoio logístico das escolas para a realização de acções cuja duração não seja demasiado comprometedora do funcionamento do calendário escolar e do programa curricular. Pelo contrário, uma acção de média ou longa duração exigiria uma conquista de um espaço na escola e no programa educativo nem sempre possível de negociar.

Esta implementação foi assegurada por uma equipa multidisciplinar de três técnicos³⁴ da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, com formação nas áreas do Direito, Psicologia e Ciências da Educação e com experiência e/ou formação no apoio a vítimas de crime e no trabalho de sensibilização e informação com crianças e jovens.

Procurámos facilitar o processo de transferência de informação através da utilização de estratégias de *brainstorming*, projecção de conteúdos em *power-point*, debate em grupo, e elaboração por parte dos alunos de materiais de informação, como folhetos ou cartazes, com vista à prevenção do fenómeno. Com o intuito de desafiar estereótipos de género associados a esta problemática e de desconstruir imagens de culpabilização da vítima e desresponsabilização do agressor, foram discutidos dois casos práticos.

4.2. Amostra

O *Projecto IUNO II - sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*, foi desenvolvido ao longo de 16 meses, em quinze escolas de concelhos do norte de Portugal (Matosinhos, Santo Tirso, Vila Nova de Gaia, Vila do Conde, Paços de Ferreira, Porto, Paredes, Espinho, Santa Maria da Feira e Oliveira de Azeméis), envolvendo 578 alunos. O projecto

³⁴ Ao Dr. Hugo Padilha, à Dra. Isabel Braz, e à Dra. Elisabete Hilário, o nosso agradecimento e reconhecimento pelo trabalho de qualidade realizado junto das escolas e pelos contributos inestimáveis para as estratégias de intervenção delineadas e para os resultados finais deste projecto. À Dra. Isabel Lima, o nosso obrigada pelo inquestionável apoio na coordenação desta equipa.

intervenção também junto dos auxiliares de acção educativa e profissionais de educação, ainda que os resultados apresentados neste texto digam respeito apenas à amostra dos alunos.

A amostra total deste estudo foi composta por um grupo experimental e um grupo de controlo. O grupo experimental (GE) integrou os 578 alunos já referidos, com idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos ($M = 16.4$; $SD = 1.32$), sendo 314 (54.3%) do sexo feminino e 264 (45.7%) do sexo masculino. Dos 578 alunos que compuseram a amostra inicial, apenas 313 completaram as três fases de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*). A mortalidade de parte da amostra inicial esteve associada a três causas: à dificuldade em emparelhar os questionários preenchidos pelos alunos (devido ao preenchimento incorrecto de vários questionários); à existência de questionários não preenchidos na sua totalidade e que por essa razão foram eliminados; e também porque em algumas escolas a implementação tardia e muito próxima do final do ano lectivo impediu a recolha de dados de *follow-up*.

O grupo de controlo (GC) foi composto por 145 sujeitos, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos ($M = 16.6$; $SD = 1.13$), sendo 78 (53.8%) do sexo feminino e 67 (46.2%) do sexo masculino.

A diferença de idades entre o grupo experimental e o grupo de controlo não era significativa ($t(718) = -0.820$, $p > .05$), assim como também não eram significativas as diferenças verificadas na variável sexo ($\chi^2(723) = .013$, $p > .05$).

Com vista a minimizar a desvantagem imposta ao grupo de controlo, em virtude da sua não inclusão nas dinâmicas de intervenção previstas neste projecto, após a aplicação do “pós-teste”, foi realizada junto do mesmo uma acção de sensibilização de sessão única, com duração de 90 minutos, sobre a violência nas relações de namoro entre adolescentes. Face às limitações temporais associadas ao final de ano lectivo, não foi possível adiar a realização desta curta intervenção, o que impossibilitou a recolha de dados de *follow-up* que pudessem ser comparados com os valores de *follow-up* do grupo experimental.

4.3. Instrumentos

A selecção dos instrumentos de avaliação utilizados teve a preocupação de escolher materiais especificamente concebidos para a população adolescente, nomeadamente ao nível da linguagem utilizada e das situações de conflito relacional apresentadas.

Assim, para conhecer as atitudes dos adolescentes face à utilização de violência nas relações de namoro utilizámos a “Escala de atitudes acerca da violência no namoro” (EAVN), uma tradução e adaptação autorizada das *Attitudes Toward Dating Violence Scales* (Price & Byers, 2000), validada pelas autoras para a população portuguesa (Saavedra, Machado, & Martins, aceite para publicação). Na sua versão adaptada, tal como na original, a escala é composta por 76 itens e seis subescalas — (1) Atitudes acerca da violência psicológica masculina, (2) Atitudes acerca da violência física masculina, (3) Atitudes acerca da violência sexual masculina, (4) Atitudes acerca da violência psicológica feminina, (5) Atitudes acerca da violência física feminina e (6) Atitudes acerca da violência sexual feminina —, cujos níveis de *alpha* de Cronbach variam entre 0.7 e 0.8 e que permitem avaliar as atitudes acerca da violência física, psicológica e sexual no contexto das relações de namoro, seja esta perpetrada por rapazes seja por raparigas. As três alternativas de resposta expressam o nível de concordância ou discordância com cada um dos itens (1= discordo; 2= não concordo nem discordo; 3= concordo).

Para a avaliação do impacto das sessões nos comportamentos de resolução de conflitos foi aplicado o “Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes” (CADRI). Este instrumento de auto-relato é uma tradução e adaptação autorizada do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grayley, & Straatman, 2001), também validado pelas autoras para a população Portuguesa (Saavedra, Machado, Martins, & Vieira, no prelo). Na sua versão adaptada, tal como na original, o inventário é composto por duas dimensões: numa primeira dimensão, com 35 itens, é avaliada a utilização pelo respondente de estratégias de resolução de conflitos abusivas ou não abusivas; numa segunda dimensão, também composta por 35 itens, é avaliada a utilização de estratégias de resolução de conflitos abusivas ou não abusivas por parte do/a namorado/a de quem responde ao questionário. As estratégias de resolução de conflitos abusivas referem-se à utilização de alguma forma de comportamento violento, enquanto as estratégias positivas ou não abusivas procuram a resolução da disputa sem recurso a comportamentos agressivos ou violentos. Assim, cada parte do questionário é composta pelos mesmos dois factores, revelados através da análise factorial dos dados, a saber: (1) estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas, e (2) estratégias de resolução de conflitos abusivas. O valor da consistência interna do inventário obtido no estudo de validação conduzido em Portugal, avaliado pelo *alpha* de Cronbach, foi de

0.90, tratando-se, pois, de um instrumento com um elevado nível de consistência interna. As alternativas de resposta indicam a frequência do comportamento (*Nunca*: isto nunca aconteceu no teu relacionamento; *Raramente*: isto aconteceu 1-2 vezes no teu relacionamento; *Às vezes*: isto aconteceu 3-5 vezes no teu relacionamento; *Frequentemente*: isto aconteceu mais do 6 vezes no teu relacionamento).

O questionário é preenchido apenas por um indivíduo, relativamente aos seus comportamentos e àqueles de que é alvo por parte do outro elemento da sua díade amorosa. Afere ainda a ocorrência de formas específicas de abuso, como o comportamento ameaçador, o abuso físico, o abuso sexual, o abuso emocional ou verbal e o abuso relacional.

Finalmente, com vista a avaliar o nível de satisfação dos alunos relativamente à intervenção, foram aplicados no final da terceira sessão questionários de satisfação referentes aos conteúdos e dinâmicas utilizadas.

4.4. Procedimentos

No grupo experimental, os questionários foram aplicados pela equipa de técnicos do projecto junto dos alunos que participaram nas acções de sensibilização e informação, em três fases distintas: *pré-teste*, *pós-teste* e *follow-up*. Os procedimentos de administração foram uniformizados e treinados. Os sujeitos foram informados acerca do carácter voluntário do preenchimento dos questionários, bem como sobre o facto de os dados recolhidos serem absolutamente confidenciais. Reforçou-se a não existência de respostas certas ou erradas, salientando-se a importância da opinião pessoal relativamente às afirmações apresentadas.

O *pré-teste* foi aplicado cerca de duas semanas antes da realização das acções, o *pós-teste* no final da terceira sessão e o *follow-up* entre três a quatro meses após a finalização da intervenção.

No grupo de controlo, os questionários foram aplicados apenas nos momentos *pré-teste* e *pós-teste*, em virtude das dificuldades já elencadas para a condução do *follow-up*, mas com um intervalo de tempo equivalente ao do grupo experimental.

5. RESULTADOS

Apresentaremos de seguida os resultados referentes ao impacto da intervenção nas atitudes de legitimação da violência nas relações de namoro e nas estratégias de resolução de conflitos nos relacionamentos amorosos. Começaremos por analisar os resultados referentes às atitudes, primeiro comparando os diferentes momentos da intervenção e depois analisando estes em função do género. De seguida, analisaremos os resultados a nível comportamental, também em função dos diferentes momentos de avaliação e do género.

5.1. Resultados ao nível das atitudes

5.1.1. Impacto da intervenção

De seguida, serão apresentados os dados relativos ao impacto da intervenção. Começaremos por estabelecer a comparação entre os dados do grupo experimental e do grupo de controlo no pré e no pós-teste. Posteriormente, apresentaremos uma análise mais detalhada dos resultados do grupo experimental (comparando os três momentos de avaliação realizados) e do grupo de controlo (comparando apenas pré e pós-teste).

Os resultados sistematizados na tabela V - 2 permitem-nos comparar as atitudes do grupo experimental e do grupo de controlo relativamente à violência física, psicológica e sexual, exercida por rapazes e raparigas nos relacionamentos de namoro, no pré-teste e no pós-teste.

Verificamos que não existiam diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo no pré-teste, nem na nota total ($t(598)=1.725$, $p>.05$) nem em quatro das seis subescalas que integram o questionário (VFM: $t(665)=1.885$, $p>.05$; VSM: $t(697)=1.516$, $p>.05$; VFF: $t(666)=.497$, $p>.05$; VSF: $t(665)=-.751$, $p>.05$). Existiam, no entanto, diferenças significativas nas subescalas de legitimação da violência física masculina ($t(216.786)=3.405$, $p<.05$) e na legitimação da violência psicológica feminina ($t(698)=2.384$, $p<.05$), em ambos os casos superiores no grupo experimental.

Tabela V - 2. Tabela I: Atitudes face à utilização de violência nos relacionamentos de namoro, no grupo de controlo e no grupo experimental, nos momentos de pré e pós-teste

			<i>M (SD)</i>	N	<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>
Legitimação da violência psicológica masculina (VPM)	Pré-teste	GE	23.1 (4.42)	538	1.885	665	Ns
		GC	22.3 (4.47)	129			
	Pós-teste	GE	20.6 (4.30)	482	-2.546	183.612	*
		GC	21.8 (4.77)	127			
Legitimação da violência física masculina (VFM)	Pré-teste	GE	17.0 (4.32)	565	3.405	216.786	**
		GC	15.6 (3.82)	132			
	Pós-teste	GE	15.5 (3.96)	485	-2.468	180.382	*
		GC	16.6 (4.80)	131			
Legitimação da violência sexual masculina (VSM)	Pré-teste	GE	15.6 (3.35)	569	1.516	697	Ns
		GC	15.1 (3.24)	130			
	Pós-teste	GE	14.4 (3.15)	494	-1.487	599	Ns
		GC	14.9 (3.40)	107			
Legitimação da violência psicológica feminina (VPF)	Pré-teste	GE	19.1 (3.83)	570	2.384	698	*
		GC	18.2 (3.40)	130			
	Pós-teste	GE	16.7 (3.73)	492	-3.803	186.686	**
		GC	18.3 (4.39)	133			
Legitimação da violência física feminina (VFF)	Pré-teste	GE	18.8 (4.62)	540	.497	666	Ns
		GC	18.5 (4.94)	128			
	Pós-teste	GE	16.1 (4.00)	489	-3.914	170.863	**
		GC	18.0 (5.15)	129			
Legitimação da violência sexual feminina (VSF)	Pré-teste	GE	16.9 (3.94)	536	-.751	665	Ns
		GC	17.2 (4.45)	131			
	Pós-teste	GE	15.7 (3.98)	491	-2.869	176.114	**
		GC	17.1 (5.01)	131			
Nota Total	Pré-teste	GE	109.5 (18.47)	479	1.725	598	Ns
		GC	106.3 (17.60)	121			
	Pós-teste	GE	97.8 (18.05)	438	-2.080	529	*
		GC	102.7 (21.25)	93			

ns - não significativo para $p > .05$; * significativo para $p < .05$; ** significativo para $p < .001$

Apesar destas duas diferenças no pré-teste, considerámos justificada a utilização deste grupo de controlo, pelas seguintes razões: (1) o facto de a diferença entre grupos no valor da nota total não ser estatisticamente significativa, (2) o facto de a diferença entre o grupo experimental e de controlo não ser significativa na maioria das subescalas do questionário, e (3) o facto de nos dois casos em que existem diferenças, os valores de tolerância do grupo experimental serem, em pré-teste, superiores ao do grupo de controlo, não colocando o segundo em desvantagem clara em relação ao primeiro.

Como podemos também ver na tabela V - 2, no pós-teste o grupo experimental e de controlo apresentaram diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas, à excepção da referente à legitimação da violência sexual masculina (VSM: $t(599) = -1.487$, $p > .05$).

Essas diferenças foram todas no sentido da maior elevação dos valores de legitimação das diferentes formas de violência no grupo de controlo (nota total: $t(529)=-2.080$, $p<.05$; VPM: $t(183.612)=-2.546$, $p<.05$; VFM: $t(180.382)=-2.468$, $p<.05$; VPF: $t(186.686)=-3.803$, $p<.05$; VFF: $t(170.863)=-3.914$, $p<.05$; VSF: $t(176.114)=-2.869$, $p<.05$).

Apresentamos de seguida (cf. tabela V-3) uma análise mais detalhada do impacto da intervenção no grupo experimental, comparando os resultados atitudinais nos três momentos de avaliação: pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Tabela V - 3. Resultados do impacto da intervenção ao nível das atitudes (ANOVA para medidas repetidas) no grupo experimental

		<i>M (SD)</i>	N	<i>F</i>	g.l.	<i>P</i>	Comparações múltiplas (Bonferroni)	
Legitimação da violência psicológica masculina (VPM)	Pré-teste (1)	22.3 (1.48)	355	70.671	(1.923, 471.147)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	19.8 (1.32)					1-3	**
	Follow-up (3)	20.1 (1.34)					2-3	n.s.
Legitimação da violência física masculina (VFM)	Pré-teste (1)	16.24 (1.35)	356	20.341	(2,490)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	15.0 (1.25)					1-3	**
	Follow-up (3)	15.1 (1.26)					2-3	n.s.
Legitimação da violência sexual masculina (VSM)	Pré-teste (1)	14.8 (1.24)	362	43.465	(1.967, 481.898)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	13.6 (1.13)					1-3	**
	Follow-up (3)	13.8 (1.15)					2-3	n.s.
Legitimação da violência psicológica feminina (VPF)	Pré-teste (1)	18.4 (1.42)	359	80.540	(2, 490)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	16.1 (1.24)					1-3	**
	Follow-up (3)	16.5 (1.27)					2-3	n.s.
Legitimação da violência física feminina (VFF)	Pré-teste (1)	18.3 (1.53)	354	69.328	(1.884, 461.493)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	15.6 (1.30)					1-3	**
	Follow-up (3)	16.2 (1.35)					2-3	*
Legitimação da violência sexual feminina (VSF)	Pré-teste (1)	16.2 (1.35)	352	54.332	(1.750, 428.654)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	14.4 (1.20)					1-3	**
	Follow-up (3)	14.6 (1.21)					2-3	n.s.
Nota total	Pré-teste (1)	106.2 (1.40)	323	135.380	(1.889, 464.738)	**	1-2	**
	Pós-teste (2)	94.3 (1.24)					1-3	**
	Follow-up (3)	96.1 (1.26)					2-3	*

ns - não significativo para $p>.05$; * significativo para $p<.05$; ** significativo para $p<.001$

Os resultados da análise estatística realizada (ANOVA para medidas repetidas) apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados recolhidos nas diferentes fases de aplicação dos questionários. Verificou-se após a intervenção uma diminuição das atitudes legitimadoras da violência, quer a um nível mais global, expressa através dos valores da nota total ($F(1.889, 464.738)=135.380$, $p<.001$), quer ao nível dos diferentes factores: violência psicológica masculina ($F(1.923, 471.147)=70.671$, $p<.001$), violência física masculina ($F(2, 490)=20.341$, $p<.001$), violência sexual masculina ($F(1.967,$

481.898)=43.465, $p < .001$), violência psicológica feminina ($F(2, 490)=80.540$, $p < .001$), violência física feminina ($F(1.884, 461.493)=69.328$, $p < .001$) e violência sexual feminina ($F(1.750, 428.654)=54.332$, $p < .001$).

Analisando o impacto da intervenção a médio prazo, através da comparação entre o pós-teste e o *follow-up*, verifica-se uma manutenção do impacto (ausência de diferenças estatisticamente significativas) nas escalas de atitudes acerca da violência exercida pelos rapazes e nas escalas de violência física e sexual feminina. Já nas escalas de violência física feminina e na nota global existem diferenças significativas entre estes dois momentos de avaliação (VFF: $F(1, 245)=8.851$, $p < .05$; nota total: $F(1,245)=7,537$, $p < .05$), com um aumento das médias de legitimação no *follow-up*. Note-se, contudo, que apesar deste acréscimo as diferenças do *follow-up* para o pré-teste permanecem significativas (cf. tabela V-3).

Por sua vez, os resultados do teste t para amostras emparelhadas realizado com o grupo de controlo (cf. tabela V-4) apontam para ausência de diferenças significativas entre os resultados recolhidos nas duas aplicações, correspondentes aos momentos de pré-teste e pós-teste no grupo experimental.

Tabela V - 4. Resultados da intervenção ao nível das atitudes (Teste t para amostras emparelhadas) no grupo de controlo

		<i>M (SD)</i>	N	<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>
Legitimação da violência psicológica masculina (VPM)	Pré-teste	22.1 (4.35)		1.935	113	ns
	Pós-teste	21.4 (4.63)	114			
Legitimação da violência física masculina (VFM)	Pré-teste	15.8 (3.97)		-1.762	117	ns
	Pós-teste	16.3 (4.75)	118			
Legitimação da violência sexual masculina (VSM)	Pré-teste	14.8 (3.09)		0.871	94	ns
	Pós-teste	14.6 (3.37)	95			
Legitimação da violência psicológica feminina (VPP)	Pré-teste	18.2 (3.45)		.634	119	ns
	Pós-teste	18.0 (4.39)	120			
Legitimação da violência física feminina (VFF)	Pré-teste	18.4 (5.02)		1.894	113	ns
	Pós-teste	17.7 (5.15)	114			
Legitimação da violência sexual feminina (VSF)	Pré-teste	17.0 (4.39)		.763	117	ns
	Pós-teste	16.8 (5.00)	118			
Nota total	Pré-teste	102.9 (17.01)		1.892	79	ns
	Pós-teste	100.5 (21.08)	80			

ns – não significativo para $p > .05$

Apesar de se verificarem variações nos valores médios entre os dois momentos de avaliação, estas não foram estatisticamente significativas, nem a um nível mais global, traduzido pela nota total ($t(80)=1.825, p >.05$), nem ao nível dos diferentes factores: violência psicológica masculina ($t(113)=1.935, p >.05$) violência física masculina ($t(117)=-1.762, p >.05$), violência sexual masculina ($t(94)=.871, p >.05$), violência psicológica feminina ($t(119)=.634, p >.05$), violência física feminina ($t(113)=1.894, p >.05$) e violência sexual feminina ($t(117)=.763, p >.05$).

5.1.2. Impacto da intervenção em função do género no grupo experimental

Na tabela V-5 podemos verificar que os níveis de acordo dos rapazes com as crenças legitimadoras da violência são, de um modo geral, superiores e significativamente diferentes das raparigas nos três momentos de análise.

Tabela V - 5. Diferenças de género nos valores médios da nota total da escala de atitudes, nos diferentes momentos de avaliação

Nota Total	Sexo	<i>M (SD)</i>	N	<i>t</i>	Gl	<i>p</i>
Pré-teste	Feminino	102.8 (15.16)	265	-9.487	404.906	**
	Masculino	117.8 (18.83)	214			
Pós-teste	Feminino	92.8 (14.84)	258	-7.078	313.921	**
	Masculino	105.1 (19.75)	180			
<i>Follow-up</i>	Feminino	91.7 (13.70)	189	-7.259	218.802	**
	Masculino	106.1 (20.03)	134			

** significativo para $p <.001$

Contudo, a análise individualizada dos resultados por género, permite-nos confirmar que o impacto da intervenção, com base na evolução dos resultados, é significativo para ambos os géneros (cf. tabela V-6)

Tabela V - 6: Diferenças de género no impacto ao nível atitudinal, nos diferentes momentos de avaliação

Nota Total	Momento de aplicação	M (SD)	N	F	g.l.	p .	Comparações múltiplas (Bonferroni)
Feminino	Pré-teste (1)	100.8 (1.12)	149	87.346	(1.867, 276.382)	**	1-2
	Pós-teste (2)	90.9 (1.02)					1-3
	Follow-up (3)	91.6 (1.12)					2-3
Masculino	Pré-teste (1)	114.5 (1.94)	97	55.702	(1.872, 179.667)	**	1-2
	Pós-teste (2)	99.6 (1.75)					1-3
	Follow-up (3)	103.2 (1.86)					2-3

ns - não significativo para $p > .05$; * significativo para $p < .05$; ** significativo para $p < .001$

Quando comparamos, para cada género, o impacto da intervenção realizada, constatamos que, quer nos rapazes quer nas raparigas, se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes momentos de avaliação (feminino: $F(1.867, 276.382) = 87.346$, $p < .001$; masculino: $F(1.872, 179.667) = 55.702$, $p < .001$). A comparação múltipla dos dados permite confirmar a diminuição estatisticamente significativa do acordo com atitudes legitimadoras da violência, imediatamente após a intervenção, em ambos os géneros. A médio prazo verifica-se uma ligeira elevação dos valores, também em ambos os géneros, apesar de em nenhum dos casos se aproximarem significativamente dos resultados iniciais (a diferença entre as médias do pré-teste e do *follow-up* é sempre estatisticamente significativa, reforçando a tendência para a manutenção dos resultados da intervenção realizada, pelo menos a médio-prazo). Note-se, contudo, que a manutenção dos resultados no *follow-up* parece mais sólida no caso das raparigas, já que nestas a diferença verificada entre pós-teste e *follow-up* não é significativa, ao contrário do constatado nos rapazes.

5.2. Resultados ao nível comportamental

5.2.1. Impacto da intervenção

As Tabelas V-7 e V-8 procuram sistematizar a comparação do grupo experimental (GE) e do grupo de controlo (GC), nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste).

Tabela V - 7. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no pré e no pós-teste (*teste t* para amostras independentes) relativamente à utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro

		N	M (SD)	t	g.l.	p	
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do próprio	Pré-teste	GE	479	16.4 (5.33)	-.678	578	ns
		GC	107	16.8 (4.73)			
	Pós-teste	GE	297	17.4 (4.93)	.573	401	ns
		GC	106	17.1 (4.94)			
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do outro	Pré-teste	GE	471	15.1 (5.30)	-1.287	571	ns
		GC	109	15.8 (4.92)			
	Pós-teste	GE	291	16.1 (4.96)	-.053	391	ns
		GC	102	16.2 (5.18)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do próprio	Pré-teste	GE	479	4.6 (4.42)	-1.606	584	ns
		GC	107	5.4 (4.79)			
	Pós-teste	GE	295	4.4 (4.35)	-1.242	401	ns
		GC	108	5.1 (5.97)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do parceiro ou parceira	Pré-teste	GE	467	5.1 (5.30)	-1.379	570	ns
		GC	105	5.9 (4.91)			
	Pós-teste	GE	292	4.8 (5.07)	-1.507	149.371	ns
		GC	479	5.9 (6.95)			

ns - não significativo para $p > .05$

Os dados da Tabela V-7 confirmam a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo na utilização de estratégias positivas ou não abusivas de resolução de conflitos, no momento prévio à intervenção, quer ao nível das estratégias adoptadas pelo próprio ($t(578) = -.678, p > .05$), quer ao nível das estratégias adoptadas pelo outro ($t(571) = -1.287, p > .05$). Esta ausência de diferenças mantém-se no momento do pós-teste (estratégias adoptadas pelo próprio: $t(401) = .573, p > .05$; estratégias adoptadas pelo outro: $t(391) = -.053, p > .05$).

Estes resultados repetem-se relativamente às diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo na utilização de estratégias de resolução de conflitos abusivas: ausência de diferenças antes da intervenção (estratégias do próprio: $t(584) = -1.606, p > .05$; estratégias do

outro: $t(570)=-1.379, p >.05$) e também após a intervenção (estratégias do próprio: $t(401)=-1.242, p >.05$; estratégias do outro: $t(149.371)=-1.507, p >.05$).

Passamos de seguida a analisar mais especificamente a evolução de cada grupo ao longo dos diferentes momentos da avaliação (cf. Tabela V-8). Nesta tabela não serão apresentados dados de *follow-up*, nem para o grupo experimental, nem para o grupo de controlo. Tal como já foi anteriormente explicado, relativamente ao grupo de controlo, em virtude dos condicionamentos impostos pelo final do ano lectivo e pela necessidade de realizar uma acção de sensibilização, não foi possível recolher dados de *follow-up*. Quanto ao grupo experimental, foi presumido que, sendo o intervalo de tempo decorrido entre o início e o final da intervenção de apenas 45 dias, e avaliando o questionário comportamentos sucedidos ao longo do último ano, a avaliação imediata após a última sessão não permitiria detectar as eventuais mudanças comportamentais ocorridas. Por isso, a avaliação de pós-teste comportamental foi realizada cerca de 4 meses após a intervenção, no mesmo momento em que foi efectuado o *follow-up* relativamente às atitudes.

No que concerne ao impacto da intervenção no grupo experimental quanto à adopção de estratégias positivas de resolução de conflitos, as diferenças verificadas entre o momento anterior e posterior à intervenção apenas são estatisticamente significativas no relato das estratégias positivas ou não abusivas adoptadas pelo outro ($t(267)=-2.050, p <.05$). No grupo de controlo, em nenhum dos factores foram percebidas diferenças significativas entre o “pré-teste” e o “pós-teste” (cf. tabela V-8).

Relativamente ao impacto na utilização de estratégias abusivas adoptadas pelo próprio, os dados revelam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste, quer no grupo de controlo ($t(92)=.619, p >.05$), quer no grupo experimental ($t(281)=.730, p >.05$) (cf. tabela V-8).

Tabela V - 8. Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no pré e pós-teste (teste t para amostras emparelhadas) relativamente à utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro

			N	M (SD)	t	g.l.	p
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do próprio	Grupo experimental	Pré-teste	274	17.0 (5.41)	-1.482	273	ns
		Pós-teste		17.4 (4.99)			
	Grupo de controlo	Pré-teste	94	17.0 (4.81)	-.805	93	ns
		Pós-teste		17.3 (4.60)			
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do outro	Grupo experimental	Pré-teste	268	15.6 (5.15)	-2.050	267	*
		Pós-teste		16.3 (4.96)			
	Grupo de controlo	Pré-teste	92	16.1 (4.85)	-.902	91	ns
		Pós-teste		16.5 (4.81)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do próprio	Grupo experimental	Pré-teste	282	4.6 (4.42)	0.730	281	ns
		Pós-teste		4.4 (4.32)			
	Grupo de controlo	Pré-teste	93	5.2 (4.64)	0.619	92	ns
		Pós-teste		4.9 (4.78)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do parceiro ou parceira	Grupo experimental	Pré-teste	270	5.0 (5.18)	1.010	269	ns
		Pós-teste		4.7 (5.01)			
	Grupo de controlo	Pré-teste	91	5.8 (4.70)	-0.185	90	ns
		Pós-teste		5.9 (6.72)			

ns. - não significativo para $p > .05$; * $p < .05$

5.2.2. Impacto da intervenção em função do género

A tabela V-9 compara os resultados obtidos em função do género dos participantes, nos diferentes momentos da intervenção.

Tabela V - 9. Diferenças de género nos valores médios da utilização de estratégias de resolução de conflitos, por parte do próprio e por parte do outro

			N	M (SD)	t	g.l.	p
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do próprio	Pré-teste	Feminino	264	16.9 (5.04)	2.462	469	*
		Masculino	207	15.7 (5.62)			
	Pós-teste	Feminino	188	17.6 (4.44)	.800	184.277	ns
		Masculino	109	17.1 (5.69)			
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do parceiro ou parceira	Pré-teste	Feminino	263	15.8 (5.18)	3.140	464	**
		Masculino	203	14.2 (5.34)			
	Pós-teste	Feminino	182	16.6 (4.71)	1.785	206.331	ns
		Masculino	109	15.5(5.31)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do próprio	Pré-teste	Feminino	269	5.2 (4.75)	3.156	476.303	**
		Masculino	210	3.9 (3.85)			
	Pós-teste	Feminino	184	4.7 (4.29)	1.168	293	ns
		Masculino	111	4.0 (4.45)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do parceiro ou parceira	Pré-teste	Feminino	265	5.7 (5.75)	2.429	417.501	*
		Masculino	202	4.5 (4.58)			
	Pós-teste	Feminino	183	5.1 (5.18)	1.319	290	ns
		Masculino	109	4.3 (4.86)			

ns - não significativo para $p > .05$; * $p < .05$; ** $p < .001$

Como podemos ver na tabela V-9, numa fase anterior à intervenção, a utilização das estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas pelo próprio e pelo outro, por parte dos rapazes e das raparigas, diferia significativamente (respectivamente $t(469)=2.462$, $p < .05$ e $t(464)=3.140$, $p < .05$). As raparigas relatavam uma maior utilização de estratégias positivas ou não abusivas do que os rapazes, ao mesmo tempo que também mais facilmente identificavam no seu parceiro a utilização destes comportamentos. Após a intervenção, estas diferenças deixaram de ser estatisticamente significativas.

Por sua vez, também previamente à intervenção existiam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, quer no relato das estratégias de resolução de conflitos abusivas utilizadas pelo próprio ($t(476.303)=3.156$, $p < .001$), quer no relato das estratégias abusivas utilizadas pelo outro ($t(417.501)=2.429$, $p < .05$). As raparigas relatavam maior utilização pessoal de estratégias abusivas, ao mesmo tempo que denunciavam também uma

maior utilização de estratégias abusivas pelos seus parceiros. Tal como nos dados relatados na tabela anterior, após a intervenção estas diferenças dissiparam-se, deixando de ser significativas.

Finalmente, a tabela V-10 apresenta a evolução dos resultados de cada género ao longo da intervenção.

Tabela V - 10. Diferenças de género no impacto da intervenção (teste T para amostras emparelhadas) na utilização de estratégias de resolução de conflitos, utilizadas pelo próprio e pelo outro

			N	M (SD)	t	g.l.	p
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do próprio	Feminino	Pré-teste	176	17.4 (4.95)	-0.371	175	ns
		Pós-teste		17.5 (4.50)			
	Masculino	Pré-teste	98	16.2 (6.10)	-1.933	97	ns
		Pós-teste		17.2 (5.78)			
Estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas do parceiro ou parceira	Feminino	Pré-teste	173	16.3 (4.74)	-0.764	172	ns
		Pós-teste		16.6 (4.80)			
	Masculino	Pré-teste	95	14.5 (5.68)	-2.449	94	*
		Pós-teste		15.8 (5.23)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do próprio	Feminino	Pré-teste	179	5.3 (4.84)	1.817	178	ns
		Pós-teste		4.8 (4.30)			
	Masculino	Pré-teste	103	3.5 (3.33)	-0.925	102	ns
		Pós-teste		3.9 (4.34)			
Estratégias de resolução de conflitos abusivas do parceiro ou parceira	Feminino	Pré-teste	172	5.7 (5.62)	1.466	171	ns
		Pós-teste		5.2 (5.20)			
	Masculino	Pré-teste	98	3.9 (4.09)	-0.164	97	ns
		Pós-teste		4.0 (4.59)			

n.s. - não significativo, $p > .05$; * $p < .05$

Os dados sistematizados na tabela V-10 permitem perceber uma elevação significativa, após a intervenção, na identificação pelos rapazes de estratégias de resolução de conflitos positivas ou não abusivas adoptadas pelas suas parceiras ($t(94) = -2.449$, $p < .05$). Relativamente aos restantes factores, apesar das pequenas variações encontradas, verifica-se que, para nenhum dos géneros, ocorrem mudanças significativas após a intervenção.

Em suma, de um modo geral há diferenças de género no momento prévio à intervenção, mas não há diferenças ao nível do impacto da mesma.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que concerne à mudança de atitudes, os resultados a curto e a médio prazo da intervenção realizada pelo Projecto IUNO II são, de algum modo, encorajadores. De facto, e apesar de os adolescentes se mostrarem, na generalidade, previamente intolerantes face à utilização de comportamentos de violência física, psicológica ou sexual nos seus relacionamentos, podemos considerar que esta intervenção, ainda que provavelmente coadjuvada por outros factores (e.g. outras acções de informação e sensibilização desenvolvidas na escola ou na comunidade, o papel dos pares na censura de determinados comportamentos, experiências pessoais durante o período em análise), terá contribuído para a diminuição das atitudes de tolerância dos adolescentes face a determinados comportamentos abusivos nas relações íntimas e a um reforço da sua intolerância face a outros.

Ainda assim, importa referir que os rapazes apresentaram níveis significativamente mais elevados de tolerância às diferentes formas de violência, quer estas fossem perpetradas por rapazes ou por raparigas. Esta superior legitimação tem sido encontrada em diferentes estudos e por diferentes autores (e.g. Katz, Kuffel, & Coblenz, 2002; Machado et al., submetido para publicação; Matos, Machado, Caridade, & Silva, 2006), e tem sido explicada, nomeadamente, pelo facto de os rapazes serem socializados no sentido de uma maior agressividade nos seus relacionamentos interpessoais. Contudo, esta diferença não condicionou o impacto da intervenção a nível atitudinal, sendo este significativo quer na amostra de rapazes, quer na amostra de raparigas.

No nosso entender, para este resultado poderão ter contribuído algumas das actividades desenvolvidas junto do grupo (informação acerca do tema, discussões de grupo, desafio de mitos), mas também o permanente esforço efectuado em não identificar, ao longo da intervenção, um perfil de agressor como pertencente ao género masculino e um perfil de vítima como pertencente ao género feminino, diminuindo a potencial resistência dos rapazes à intervenção.

Os dados do impacto da intervenção relativamente às mudanças de comportamento já não são tão encorajadores, uma vez que os resultados esperados ao nível do aumento da utilização de estratégias positivas de resolução de conflitos e ao nível da diminuição da utilização de estratégias abusivas não se verificaram. Todavia, a experiência internacional dos programas

de prevenção realizados nesta área, fazia já antecipar que a mudança de comportamentos seria um objectivo mais difícil de atingir do que a mudança de atitudes (Whitaker et al., 2006).

Estes resultados podem também estar associados com características inerentes à própria intervenção, como o facto de ter uma duração breve e uma orientação mais informativa do que comportamental. Na verdade, apesar de terem sido discutidas algumas estratégias de resolução de conflitos, através da apresentação de casos práticos, não podemos considerar que tenha existido um efectivo treino de competências de resolução de conflitos.

Finalmente, as próprias características do instrumento de avaliação poderão ser responsáveis pela não identificação de mudanças. Efectivamente, o inventário de comportamentos utilizado questiona os alunos acerca dos comportamentos ocorridos nas suas relações de namoro durante o último ano. Ora, se a segunda administração do questionário acontece num período inferior a um ano, como foi o caso, poderia acontecer um aumento, mas seria pouco provável que ocorresse uma diminuição significativa do número de comportamentos anteriormente elencados. Por outro lado, a volatilidade associada aos relacionamentos de namoro pode ser limitadora da validade da informação dada pela vítima relativamente ao agressor, uma vez que a díade poderá ter mudado no intervalo de tempo decorrido entre a primeira e a segunda recolha de informação.

No que concerne às diferenças comportamentais em função do género, os dados recolhidos na fase anterior à intervenção revelam um padrão assimétrico: as raparigas relatam maior utilização de estratégias abusivas, ainda que, também em maior grau, considerem que os seus parceiros fazem uso destas estratégias; por outro lado, no que se refere à utilização de estratégias positivas ou não abusivas de resolução de conflitos, também se distinguem dos rapazes, relatando mais estratégias de resolução de conflitos positivas, quer usadas por si quer pelos seus namorados.

De um modo geral, os estudos nacionais e internacionais conduzidos neste domínio têm corroborado esta tendência de maior relato de agressão por parte das raparigas, pelo menos no que respeita a actos de menor gravidade (e.g., Lewis & Fremouw, 2002; Machado, Matos, & Moreira, 2003; Machado, Caridade, & Martins, 2010; Magdol, Moffitt, Caspi, Newman, & Fagan, 1997; Paiva & Figueiredo, 2004). As justificações para estes resultados podem ser diversas: as raparigas serão alvo de menores sanções sociais por exercerem violência e por isso poderão não ter tanta relutância em assumi-la, enquanto nos rapazes as pressões sociais limitam e censuram

estes comportamentos e a sua admissão (Avery-Leaf & Cascardi, 2002); por outro lado, as jovens podem não ter a percepção da gravidade do seu comportamento, dado o diminuto dano físico causado pelas suas acções, comparativamente com as dos rapazes (Hickman et al., 2004).

Quanto aos valores relatados pelos rapazes, estes podem reflectir a tentativa de minimizar a adopção de comportamentos agressivos, não os valorizando ou assumindo, optando por uma resposta socialmente mais desejável e menos passível de reprovação social (Feiring, Deblinger, Hoch-Espada, & Haworth, 2002). Em relação à menor utilização de estratégias positivas de resolução de conflitos, tal poderá estar associado a uma socialização predominantemente agressiva, em que alternativas não violentas não são tão estimuladas e reforçadas.

Relativamente às mudanças pós intervenção, as diferenças entre rapazes e raparigas quanto às estratégias de resolução de conflitos tornaram-se praticamente inexistentes. Estes dados poderão reflectir um superior impacto da intervenção nos rapazes, superando as diferenças previamente existentes, sugerindo mesmo que alguns alunos poderão beneficiar mais deste tipo de programa do que outros. Esta interpretação poderá ser reforçada pelo facto de ser precisamente no grupo dos rapazes que se verifica a única diferença significativa entre o pré e o pós-teste, ao nível da capacidade de identificação de estratégias positivas usadas pelas namoradas. Contudo, a inexistência de mudanças nas outras escalas sugere que esta possibilidade de interpretação deve ser cautelosamente tomada e que a questão do impacto diferencial deste tipo de programas em função do género deve ser alvo de estudos posteriores.

Em termos gerais, os resultados deste estudo, assentes na comparação de um grupo experimental e de um grupo de controlo, apontam para a probabilidade de a intervenção realizada, embora de carácter relativamente breve e com ênfase informativa/educacional, ter contribuído de forma positiva para a mudança de atitudes. Contudo, é certo que a mudança de comportamentos não pode ser presumida a partir da mudança atitudinal (Whitaker et al., 2006) e os dados deste estudo, de facto, não nos permitem constatar uma mudança comportamental como resultado da intervenção realizada. Julgamos, assim, fundamental, em resposta à necessidade de prevenir comportamentos de risco, mas também de promover comportamentos positivos nos relacionamentos, investir na identificação de modelos de intervenção capazes de promover mudanças ao nível comportamental e de identificar nos seus componentes,

conteúdos, dinâmicas ou modelos teóricos subjacentes, quais os ingredientes para o impacto positivo nos comportamentos. Consideramos, a este propósito - e porque a intervenção aqui avaliada foi claramente insuficiente nesse domínio - que as próximas abordagens de prevenção deverão incluir um trabalho mais sistematizado e intensivo ao nível da aprendizagem e treino de competências de assertividade, resolução de conflitos e tomada de decisão.

Ainda no que diz respeito à avaliação do impacto, consideramos neste momento que os instrumentos utilizados deveriam ter incluído também a avaliação dos conhecimentos dos participantes, já que esta era uma das componentes essenciais desta dinâmica de sensibilização e informação. Salvaguardamos, contudo, que a última sessão, dedicada à produção de cartazes e de materiais de informação, nos permitiu formular uma impressão qualitativa sobre os conhecimentos dos alunos relativamente às formas de violência, impacto e procedimentos de pedido de ajuda. Também na última sessão foi percebida a reacção positiva dos alunos face aos conteúdos e dinâmicas utilizadas nas sessões, através do preenchimento de um questionário de satisfação.

Por outro lado, percebida a violência no namoro como parte de uma “constelação” de comportamentos de risco que têm lugar na adolescência e que têm trajectórias de desenvolvimento em tudo semelhantes (Whitaker et al., 2006), consideramos neste momento fundamental desenvolver programas com uma abordagem integrada à prevenção dos comportamentos de risco dos adolescentes. De facto, esta intervenção incidiu fundamentalmente nas questões relacionadas com as relações de namoro, apesar de incluir também alguns elementos associados à pressão dos pares. Ainda que, nos 270 minutos desta acção, fosse impossível abordar outros elementos, ou efectuar uma articulação com outros comportamentos de risco, consideramos fundamental que futuros esforços de prevenção, mais alargados no tempo, possam investir numa abordagem mais integrada da prevenção.

Salientamos, contudo, que esta lógica integrada só será sustentável se fizer parte de um investimento na prevenção mais continuado. Com este programa, percebemos que as sessões de curta duração poderão produzir, pelo menos a curto e a médio prazo, efeitos positivos ao nível da mudança de atitudes, mas estamos convictos de que a mudança de comportamentos só será atingível através de uma intervenção mais continuada no tempo. Os exemplos mais conhecidos internacionalmente são o programa *Safe Dates* (Foshee et al, 1996, 1998, 2000,

2004 cit. Whitaker et al., 2006), o *Youth Relationships Project* (Wolfe, Wekerle, Gough, Reitzel-Jaffe, Grasley, Pittman, Lefebvre, & Stumpf, 1996) e o *The Fourth R* (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hudges, & Jaffe, 2005), este último ainda numa fase de experimentação e validação.

A possibilidade deste esforço continuado é, ela própria, um desafio técnico e institucional. De facto, sabemos que um elemento limitador da continuidade e investimento por parte das entidades neste tipo de intervenções é a sua dependência de financiamentos extraordinários, como sejam os fundos comunitários (Saavedra & Machado, no prelo). O IUNO II, independentemente da qualidade dos seus resultados e da sua aceitação por parte dos alunos e das escolas, tinha, à partida, um tempo de início e de fim definido. Findo o financiamento, a equipa externa que se deslocou às escolas deixou de o poder fazer. Cumpre, assim, encontrar soluções organizacionais e técnicas que permitam assegurar a continuidade temporal dos esforços de prevenção e a capacitação das próprias instituições neste sentido, reduzindo a sua dependência de equipas exteriores. A reforçar este facto, mais uma vez fazemos referência à revisão de programas efectuada por Whitaker e colaboradores (2006), na qual seis dos dez programas realizados em contexto escolar foram assegurados pelos professores, apesar de também existir um número equiparável de programas assegurados por elementos da comunidade.

Futuras experiências preventivas deverão também dar continuidade e refinar a metodologia de avaliação aqui ensaiada. Efectivamente, como já atrás referimos, um dos erros mais comuns das intervenções realizadas tem sido a inexistência de grupos de controlo, a ausência de pré-teste, pós-teste e *follow-up*, os períodos excessivamente curtos para a aplicação de *follow-up*, as limitações dos instrumentos utilizados e a sobrevalorização da avaliação da satisfação dos sujeitos em detrimento da avaliação do impacto (Saavedra & Machado, no prelo; Whitaker et al, 2006). Na nossa intervenção procurámos ultrapassar algumas destas limitações, nomeadamente incluindo um grupo de controlo e seleccionando instrumentos validados para a população adolescente. Mas reconhecemos que o período de avaliação de *follow-up* foi insuficiente para nos permitir fazer afirmações mais peremptórias relativamente à eficácia da intervenção a médio prazo. Por sua vez, a impossibilidade da avaliação de *follow-up* no grupo de controlo foi também uma clara limitação deste estudo. Em futuras intervenções consideramos

ainda fundamental aumentar o número de *follow-up* realizados, com vista a aferir o impacto a intervenção também a longo prazo.

Finalmente, no que ao contexto de intervenção se refere, consideramos que a opção pela intervenção em contexto escolar tem efectivamente vantagens, na medida em que possibilita uma abordagem universal, permitindo um fácil acesso a alunos com características bastante distintas e diminuindo a possibilidade de gerar situações de estigmatização ou discriminação. Contudo, em algumas situações poderá ser importante conduzir uma intervenção selectiva, sobretudo em contextos ou indivíduos que evidenciem a presença de factores de risco (e.g., já ter sido vítima ou agressor num relacionamento de namoro, ter experiências familiares de vitimação directa ou vicariante).

7. CONCLUSÃO

Portugal tem feito um investimento bastante lacunar ao nível da prevenção da violência nos relacionamentos íntimos. A comprovar esta afirmação, no estudo de Saavedra e Machado (no prelo), atrás referido, apenas foi identificado um número residual de iniciativas de informação, sensibilização ou prevenção e, entre estas, foram verificadas diversas deficiências ao nível da sustentação teórica da intervenção, da definição de metodologias de avaliação do impacto e da continuidade dos esforços preventivos realizados.

Neste programa procurámos colmatar algumas destas lacunas, nomeadamente através da identificação de uma problemática que fosse inequivocamente interessante para o grupo alvo, ou seja, os relacionamentos de namoro; promovemos o aumento do tempo de intervenção, com vista a uma discussão mais detalhada dos temas, à identificação de estratégias de prevenção e de estratégias de resolução de conflitos positivas e à criação de uma relação de maior proximidade com os grupos; e incluímos um grupo de controlo. O resultado destes esforços foi o reconhecimento do contributo deste modelo de intervenção de curta duração na diminuição das atitudes de legitimação da violência nos relacionamentos, ainda que não tenha sido confirmado o seu impacto nas estratégias de resolução de conflitos utilizadas.

Neste sentido, percebida a necessidade de desenvolver esforços mais específicos para a promoção do impacto ao nível dos comportamentos, reconhecemos a importância de um

investimento, em futuras intervenções, centrado no treino efectivo de competências e numa avaliação direccionada para a aplicação prática destas aprendizagens.

Porém, estes propósitos não podem ser dissociados da necessidade de promover esforços mais continuados no tempo e de encontrar estratégias que permitam a sua sustentabilidade, nomeadamente através da formação de agentes chave dos contextos de intervenção - como por exemplo os professores -, dotando-os de competências e de instrumentos para uma maior autonomia na prossecução destas iniciativas.

Para finalizar, acrescentamos que a descrição desta intervenção procurou não apenas sistematizar o esforço realizado pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima neste domínio mas também, através da apresentação das dinâmicas realizadas e do reconhecimento dos limites da eficácia desta intervenção, permitir que outros práticos e investigadores possam usar esta experiência e a reflexão a partir dela realizada como ponto de partida para novos esforços de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos.

8. REFERÊNCIAS

- Atkinson, L., Indermaur, D., & Blagg, H. (1998). *From dating violence to domestic violence: putting a spoke in the wheel of the cycle of violence*. Comunicação apresentada na conferência Partnerships in Crime Prevention, Horbart.
- Avery-Leaf, S., & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., M. Cascadi, O'Leary, K. D., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21*, 11-17.
- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: Comportamentos e atitudes dos jovens*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Caridade, S., & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil: da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica, 4*, 485-493.

- Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: young women and heterosexual relationships. *Women Studies International Forum*, 28, 445-455.
- Cleveland, H. H., Herrera, V. M., & Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 16, 325-339.
- Estrutura de Missão Contra a Violência Doméstica (2006). *Guia de recursos na área da violência doméstica*. Lisboa.
- Feiring, C., Deblinger, E., Hoch-Espada, A., & Haworth, T. (2002). Romantic relationship aggression and attitudes in high school students: the role of gender, grade and attachment and emotional styles. *Journal of Youth and Adolescents*, 31, 373-385.
- Few, A. L., & Rosen K. H. (2005). Victims of chronic dating violence: How women's vulnerabilities link to their decisions to stay. *Family Relations*, 54, 265-279.
- Gover, A. R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: a theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32, 171-180.
- Hammond, W. R., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Mercy, J., & Chin, P.M. (2006). Setting a violence prevention agenda at the centers for disease control and prevention. *Aggression and Violent Behaviour*, 11, 112-119.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents. Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse*, 5, 123-142.
- Indermaur, D., Atkinson, L., & Blagg, H. (1998). *Working with adolescents to prevent domestic violence - rural town model*. Crime Research Centre. University of Western Australia.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.
- Katz, J., Kuffel, S. W., & Coblenz, A. (2002). Are there gender differences in sustaining dating violence? An examination of frequency, severity, and relationship satisfaction. *Journal of Family Violence*, 17, 247-271.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships: Self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence*, 25, 43-52. DOI 10.1007/s10896-009-9268.

- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A. I. (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psicologica*, 33, 69-83.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., Fagan, J., & Silva, P.A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 68-78.
- Matos, M. (2002). Violência conjugal. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords), *Violência e vítimas de crime. Vol I: Adultos* (pp. 83-130). Coimbra: Quarteto.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8, 55-75.
- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: estudo da prevalência em jovens adultos portugueses. *Psicologica*, 36, 75-107.
- Price, E. L., Byers, E. S, & The Dating Violence Team (1999). The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Saavedra, R., & Machado, C. (2007). Sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual em contexto escolar: Estudo exploratório. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 219-235.
- Saavedra, R., & Machado, C. (no prelo). Programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos: uma revisão sistemática da prática internacional e portuguesa. In C. Machado (Coord.), *Violência nas relações juvenis de intimidade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Saavedra, R., Machado, C., & Martins, C. (aceite para publicação). Escala de atitudes sobre a violência no namoro (EAVN). In M. M. Gonçalves, L. Almeida, M. R. Simões, & C. Machado (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (Vol. II)*. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, R., Machado, C., Martins, C., & Vieira, D. (no prelo). Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes. In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica, Vol. I*. Coimbra: Almedina.

- Schewe, P. (2002). New directions in preventing interpersonal violence In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 3-8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wekerle, C. & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 151-166.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., & Jaffe, G. (1999). Emerging strategies in the prevention of domestic violence. *The future of children domestic violence and children, 9*, 133-144.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grayley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: a group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 279

CAPÍTULO VI

PROGRAMA 4D: PREVENÇÃO INTEGRADA EM CONTEXTO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DE RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS E PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO

CAPÍTULO VI

PROGRAMA 4D: PREVENÇÃO INTEGRADA EM CONTEXTO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DE RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS E PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO^{35 36}

1. RESUMO

O 4d – Prevenção integrada em contexto escolar é um programa curricular, de prevenção universal, dirigido especificamente a alunos do 9º ano de escolaridade, que visa a promoção de comportamentos saudáveis e a prevenção de comportamentos de risco, ao nível de quatro dimensões: (1) relacionamentos de namoro e entre pares; (2) comportamentos sexuais de risco; (3) consumo e abuso de substâncias e (4) igualdade de género.

Este programa é uma tradução e adaptação autorizada do *The Fourth R* (© 2001 David A. Wolfe, Ph.D), um projecto desenvolvido pelo *Centre for Prevention Science*, coordenado pelo Dr. David Wolfe, sendo um projecto que se destacou na literatura pela sua abordagem integrada da prevenção, pelo rigor metodológico e pelos resultados promissores que tem apresentado ao nível da mudança de conhecimentos, atitudes, comportamentos e aprendizagem de novas competências.

Em Portugal, durante os anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010, a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima está a realizar a sua implementação piloto e respectiva avaliação da eficácia.

2. INTRODUÇÃO

A prevenção em contexto escolar não é uma novidade do nosso século ou do final do século passado. Segundo Durlak (1995), os programas de Educação para a Saúde em contexto escolar tiveram a sua estreia no início do século XX e existe registo da implementação de programas no domínio da saúde mental entre os anos 1920 e 1940. Todavia, não existem dados acerca da eficácia destes esforços. De acordo com Bloom (1996), desde os anos 80 que

³⁵ Este estudo foi submetido para publicação na *Revista Psychologica*, em co-autoria com Carla Machado.

³⁶ Este texto foi elaborado no âmbito do projecto Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e o estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento da primeira autora, também com o apoio da FCT (SFRH/BD/28483/2006).

se verificou um elevado investimento na produção de materiais relativos à prevenção primária, permitindo o recurso a uma panóplia de teorias, métodos e resultados, apesar de, ainda segundo o mesmo autor, “apenas alguns recursos, contudo, reunirem as estratégias ou táticas usadas para atingir os objectivos da prevenção primária” (p. 20).

O primeiro esforço realizado ao nível da prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos terá ocorrido em 1984, mediante a publicação por Barrie Levy do programa *Skills for violence-free relationships*, concebido para alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos e para ser usado em contextos educativos (escolas ou com outros grupos de jovens), com o objectivo de prevenir a ocorrência de violência contra as mulheres nos relacionamentos íntimos. O pressuposto base deste projecto era “educar todos” (Levy, 1984, p. 10), num grupo em que à partida não haviam sido identificados factores de risco ou qualquer incidência deste problema familiar ou relacional. A avaliação deste programa foi muito simples, em pré e pós-teste, tendo tido como foco os conhecimentos acerca dos temas abordados, através de oito questões formuladas no formato verdadeiro/falso e quatro questões de resposta breve acerca de intenções de comportamento. Talvez em virtude desta simplicidade, as primeiras avaliações realizadas não tiveram sucesso em demonstrar mudanças ao nível das atitudes (Avery-Leaf, Cascadi, O’Leary, & Cano, 1997).

Independentemente deste tipo de dificuldades, a escola tem-se assumido como o ambiente natural para a realização de programas de prevenção, sobre este e outros temas, “porque a maioria das crianças frequenta a escola e toda a infra-estrutura subjacente permite afectar um elevado número de crianças durante os anos de formação” (Durlak, 1995, p. 9). A escola assegura, em larga medida, a aprendizagem de competências formais de escrita, leitura e aritmética, bem como outras competências como o pensamento crítico, a criatividade, mas também, de um modo menos formal, competências sociais e interpessoais, preconceitos e estereótipos (Bloom, 1996).

Relativamente ao *timing* da intervenção, alguns autores reforçam esta escolha, ao defenderem a focalização dos esforços de prevenção na adolescência, não apenas para prevenir a ocorrência de violência nos relacionamentos juvenis, mas também de forma a circunscrever futuras trajectórias violentas (e.g. Avery-Leaf et al., 1997; Cornelius & Resseguie, 2007; Foshee et al., 1998, 2000; Weisz & Black, 2001; Whitaker, Morrison, Lindquist, Hawkins, O’Neil, Nesius, Mathew, & Reese, 2006; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006). Com efeito, a adolescência,

enquanto período de transição dinâmico da infância para a vida adulta, é palco para a ocorrência de mudanças físicas, psicológicas, emocionais e cognitivas, para além de ser um período próprio à experimentação, o que poderá propiciar algum risco (cf. Giarratano-Russell, 1998).

Por outro lado, este período é frequentemente caracterizado por uma panóplia de experiências relacionais, que promovem a emergência e clarificação de identidades sexuais e de género (cf. Jackson, 1999). Tais relacionamentos podem ser, sob um determinado prisma, o elemento orientador e central das dinâmicas de prevenção dirigidas aos adolescentes. Segundo Wolfe, Jaffe e Crooks (2006), “os relacionamentos dos jovens e a sua cultura de pares têm um papel fundamental na compreensão de muitas das motivações e crenças que estão na base de escolhas saudáveis ou de risco” (p. 17). O elemento chave nesta matéria será perceber em que medida o estabelecimento de relacionamentos saudáveis pode auxiliar os adolescentes a evitarem o envolvimento em alguns comportamentos de risco.

Outros aspectos relevantes reforçam a intervenção neste período:

i. Os comportamentos “desviantes”, como a utilização de violência, consumo de substâncias (álcool, tabaco ou outras drogas) ou comportamentos sexuais de risco, não surgem de forma isolada, mas frequentemente coexistem nos adolescentes e apresentam trajectórias em tudo similares (Jessor & Jessor, 1977 cit. Whitaker et al., 2006; Wolfe et al., 2006). A violência é apresentada, já em 1977, por Jessor e Jessor (cit. Whitaker et al., 2006), como “parte da constelação de factores de risco que têm lugar na adolescência” (p. 162). Algumas das investigações realizadas neste domínio indicam que antes de atingirem a maioridade 25% dos adolescentes já se envolveram em comportamentos potencialmente perigosos para si ou para outros e outros 25% estarão em risco moderado de o fazer. Se somarmos estes valores, facilmente poderemos concluir que cerca de metade dos adolescentes estão em risco (Carnegie Council, 1995, p. 42, cit. Giarratano-Russell, 1998).

ii. Em virtude desta coexistência de factores na adolescência, a abordagem isolada dos factores de risco e não articulada com o contexto social e relacional destes não tem demonstrado resultados tão encorajadores como os estudos que optam por abordagens mais holísticas e integradas (Wolfe, 2005).

iii. Este é um período pautado por uma progressiva aproximação e identificação com os pares, sendo óbvio o papel que estes desempenham nas suas escolhas, nas opções relacionais que tomam e também na forma como se assumem como os seus principais recursos quando os

adolescentes buscam apoio ou aconselhamento. Um estudo desenvolvido por Henton (1983) demonstrou exactamente isto: apesar do número de adolescentes que denuncia eventuais situações de vitimação ser bastante baixo, quando decidem fazê-lo, 67% recorre aos amigos, enquanto apenas aproximadamente 29% o fazem junto de algum adulto significativo, como os pais ou os professores. O medo que a informação não permaneça em segredo, ou que seja forçada uma ruptura da relação abusiva foram apontadas como algumas das razões para esta opção (Foshee et al., 1998). Contudo, segundo Jackson, Cram e Seymour (2000), o tipo de ajuda prestado pelos amigos, embora comunique apoio, tende a ser ineficaz quanto ao abandono da relação violenta.

Deste modo, e segundo Wolfe e colaboradores (2005), as relações entre pares podem constituir um factor para o envolvimento em comportamentos de risco, uma vez que, não raras vezes, a informação que partilham entre si é errada ou pouco precisa ou, em algumas circunstâncias, legitimadora ou minimizadora da violência exercida ou, ainda, porque os jovens replicam nos relacionamentos de namoro as pobres competências sociais que reforçaram com os pares. Por outro lado, as relações com pares podem também constituir um factor protector, uma vez que relacionamentos positivos entre pares fornecem estruturas relacionais fundamentais para as relações de maior intimidade.

Neste sentido, apesar de a adolescência ser percebida como um período de maior probabilidade para o envolvimento em comportamentos de risco (e.g. Wolfe, Crooks, Chiodo, Hudges, & Jaffe, 2005; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006), é também indicada como uma “janela de oportunidade” ideal para a educação e para a aprendizagem de competências que promovam relacionamentos amorosos saudáveis (Kazdin, 1993 cit. Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 2003). Pelo facto de os adolescentes se encontrarem numa fase de transição e de maior instabilidade, podem estar mais receptivos e predispostos para a mudança, para a experimentação de diferentes papéis e para testarem estratégias de relacionamento com os outros (Wolfe et al., 2006).

Neste sentido, e de forma a dirigir os esforços não apenas para a prevenção de comportamentos de risco, mas também para a promoção de comportamentos saudáveis, interessa a desdramatização daqueles primeiros, percebendo-os como parte do percurso “normativo” da adolescência e não, necessariamente, como precursores de um futuro desviante. O desafio, também segundo Wolfe (2006), é pois bastante elevado: deixar os adolescentes

fazerem o seu percurso, mas garantindo que estes tomam decisões seguras e responsáveis. O objectivo é apresentar-lhes um conjunto de opções para a redução do risco, sendo que não basta meramente ensinar-lhes a “dizer não”, assim como também não basta apenas investir na eliminação de determinados comportamentos. O essencial é que se sintam envolvidos na informação e motivados para a busca de alternativas e para a tomada de decisões responsáveis.

Num sumário elaborado por Luna e Finkelhor (n.d.) relativamente aos programas de prevenção que têm lugar em contexto escolar, foram elencadas algumas características associadas à eficácia destes esforços, a saber: a existência de uma base teórica coerente, a presença de um treino de competências de carácter sistemático e específico, a combinação de múltiplos componentes (ou seja, para além do trabalho em sala de aula, a articulação com os pais e encarregados de educação), o recurso a técnicas interactivas, a implementação do programa na sua totalidade e a existência de uma carga horária superior a 20 horas, repetida ao longo do tempo.

Adicionalmente, sobretudo no domínio da prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, intervenções de sucesso (e.g. Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Hoch & Linder, 1998; Foshee, Bauman, Greene, Koch, Linder, MacDougall, 2000; Foshee, Bauman, Ennet, Linder, Benefield, & Suchindran, 2004; Wolfe et al., 2003) têm apostado na transmissão de informação sobre as formas de violência, o seu impacto e consequências e as estratégias e recursos para pedir ajuda, mas também no desafio de atitudes e comportamentos não saudáveis e na oferta de alternativas positivas ao nível da resolução de conflitos e tomada de decisão.

De seguida, descreveremos aquele que nos parece ser o projecto mais inovador neste domínio, não apenas pela inclusão destes três níveis de intervenção – conhecimentos, atitudes e comportamentos – mas, fundamentalmente, pela abordagem integrada da prevenção, abrangendo aquela que é designada por alguns autores como a tríade de risco na adolescência (violência nos relacionamentos, comportamentos sexuais de risco e consumo/abuso de substâncias): *The Fourth R*.

Este projecto está presentemente a ser replicado em Portugal, com a designação *Programa 4d – prevenção integrada em contexto escolar*. A sua adaptação impôs algumas alterações que serão devidamente descritas e explicadas mais adiante.

2.1. The Fourth R – o ponto de partida

A análise da literatura acerca dos programas de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, nomeadamente ao nível da avaliação da eficácia e do impacto das experiências realizadas, conduziu-nos ao trabalho desenvolvido pela equipa de investigadores coordenada por David Wolfe. Os resultados promissores na implementação do *Youth Relationship Project* (Wolfe, Wekerle, Gough, Reitzel-Jaffe, Grasley, Pittman, Lefebvre, & Stumpf, 1996) chamaram a nossa atenção, sobretudo pela sua consistência metodológica, pela sua abordagem mais continuada, e pelas críticas sempre positivas encontradas na literatura (Cornelius et al., 2007; Whitaker et al., 2006). Por outro lado, os trabalhos publicados e os instrumentos desenvolvidos, em especial o *Conflict Adolescents Dating Relationship Inventory (CADRI)*, direccionado à população adolescente e à violência nos relacionamentos íntimos, e a disponibilidade demonstrada pelo autor para partilhar resultados e práticas foram também elementos fundamentais para procurarmos conhecer com maior profundidade o trabalho realizado por esta equipa.

Em Janeiro de 2008, no âmbito de um curto estágio de investigação no *Centre for Prevention Science*, uma unidade integrada no *Centre for Addiction & Mental Health (CAMH)*, coordenada por David Wolfe, tomámos conhecimento com o projecto *The Fourth R*, então em pleno desenvolvimento e a aguardar os primeiros resultados da avaliação controlada de cinco anos, com *follow-up*. Verificámos então que este programa correspondia aos nossos objectivos na área da prevenção da violência na intimidade juvenil, permitindo-nos melhorar os esforços que até então tínhamos desenvolvido (Saavedra & Machado, 2007; Saavedra & Machado, submetido para publicação): era implementado em contexto escolar, junto do universo turma; era um programa curricular e, por isso, desenvolvido ao longo do ano lectivo; trabalhava não apenas através da prestação de informação, mas também pelo treino sistemático de competências de resolução de conflitos, assertividade e tomada de decisão, através de dinâmicas de jogos de papéis; e era implementado por professores, o que abria a porta para a sustentabilidade do projecto em contexto escolar. Por outro lado, o facto de ser um programa integrado, que envolvia diferentes dimensões da violência, mas também os comportamentos sexuais de risco e o consumo e abuso de substâncias, embora fosse um desafio, vinha corresponder às propostas da literatura sobre prevenção, que apresenta os comportamentos de

risco na adolescência como uma constelação de factores, sendo esta abordagem lacunar nas experiências de prevenção usualmente desenvolvidas (Whitaker et al., 2006).

O *The Fourth R* é, assim, um programa *curricular* de prevenção universal de comportamentos de risco e promoção de comportamentos saudáveis, dirigido a alunos do 9º ano de escolaridade. É composto por 21 sessões de treino de competências e inclui 3 unidades – (1) Segurança pessoal e prevenção do risco, (2) Crescimento e sexualidade saudáveis, (3) Consumo/abuso de substâncias –, implementadas em contexto de sala de aula, na disciplina de Educação para a Saúde, por professores com formação específica nas dinâmicas incluídas no programa. Tem por objectivo promover relacionamentos saudáveis e prevenir comportamentos de violência, comportamentos sexuais de risco e consumo e abuso de substâncias.

Subjacentes à metodologia desenvolvida estão patentes duas noções fundamentais: por um lado, que uma das melhores formas de reduzir o risco durante a adolescência é ajudar os adolescentes a estabelecer relacionamentos saudáveis com os seus pares, pais e namorado/as e que, por isso, os relacionamentos devem ser uma prioridade (Wolfe, 2005); por outro lado, que o quarto R – as competências de **R**elacionamento (*relationships*) – podem ser ensinadas da mesma forma que o podem ser as competências académicas essenciais, ou seja, os restantes três Rs: *reading*, *writing*, *arithmetic*, sendo que a escola se assume como um contexto preferencial para esta aprendizagem.

No Canadá este programa tem demonstrado a sua eficácia na modificação positiva dos conhecimentos, das atitudes e dos comportamentos dos adolescentes (Wolfe et al., 2005).

O *Programa 4D* resulta, pois, da tradução e adaptação portuguesas do programa *The Fourth R*.

2.2. Programa 4 d – Enquadramento da implementação em Portugal

A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, com apoio científico e técnico do projecto “Violência nas relações juvenis de intimidade”, da Universidade do Minho, está a efectuar a implementação-piloto do *Programa 4d – currículo de prevenção integrada para o 9º ano de escolaridade*. Este programa está inserido num projecto mais amplo, o *APAV 4d – prevenção integrada em contexto escolar*³⁷

³⁷ financiado no âmbito do Programa Operacional de Potencial Humano, Eixo 7 Igualdade de Género, Tipologia de Intervenção 7.3. Apoio Técnico e Financeiro às ONG.

A primeira experiência-piloto teve lugar durante o ano lectivo 2008/2009, junto de alunos de cinco turmas do 9.º ano de escolaridade na disciplina de Área de Projecto, da Escola Secundária Inês de Castro³⁸, com vista a testar os materiais e conteúdos que o integram. No ano lectivo 2009/2010 está a ser realizada a replicação da implementação nesta escola e o alargamento para outra escola TEIP da área norte, a Escola EB23 de Pedrouços.

A versão adaptada deste currículo é composta por 28 sessões e mais uma unidade do que a versão original, estruturando-se nos seguintes módulos: (1) Relacionamentos saudáveis, (2) Crescimento e sexualidade saudáveis, (3) Consumo e abuso de substâncias e (4) Igualdade de género. As dimensões centrais desta intervenção, são, como o próprio nome do programa indica, quatro: violência no namoro e entre pares, comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias e igualdade de género, sendo que, à versão original deste programa, foram adicionadas sete sessões, que correspondem precisamente às sete sessões da Unidade 4 – Igualdade de género. A inserção desta unidade relaciona-se com o âmbito de financiamento no qual o programa se insere (Eixo 7: Igualdade de género) e face ao peso cultural que as questões de género assumem na educação das crianças e adolescentes, bem como na forma como, muitas vezes condicionam as opções relacionais dos mais jovens.

Este *kit* de prevenção é composto por quatro Manuais de Actividades (um para cada unidade), que contêm a descrição de cada uma das sessões (sete sessões para cada unidade), bem como os materiais para as actividades propostas (vídeos, fichas ou textos), assim como orientações para a discussão com os alunos e tópicos de apoio aos professores.

Também no 4d, à semelhança do que acontece no programa original, as sessões que compõem o programa são conduzidas por professores que recebem formação especializada para este efeito por parte dos profissionais que coordenam este projecto, complementada pelo *know-how* de técnicos das áreas da sexualidade (alocados pela Associação Portuguesa de Planeamento Familiar) e do consumo e abuso de substâncias (alocados pelo Instituto da Droga e da Toxicoddependência). Apesar de o programa decorrer em contexto escolar, procura envolver também outros elementos da comunidade, através de reuniões dirigidas aos pais e da sua aproximação à escola, bem como pelo desenvolvimento de *newsletters* informativas que lhes

³⁸ A escolha da Escola Secundária Inês de Castro prendeu-se com duas condições importantes: por um lado, tinha um elevado número de turmas de 9º ano de escolaridade, o que permitia, à partida, a obtenção de uma amostra mais numerosa; por outro lado, sendo uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), era um contexto no qual a necessidade de intervenção se fazia sentir, sendo este um critério importante também importante para a aprovação do financiamento.

permitem o conhecimento e acompanhamento do programa. Desta forma procura-se promover a proximidade entre os adolescentes e as múltiplas vertentes do seu meio envolvente, maximizando os recursos disponíveis e possibilitando a aplicação das novas aprendizagens em contextos diversificados.

Os quatro manuais de actividades contaram com a supervisão técnica da Universidade do Minho, e os manuais das Unidades 2 e 3, respectivamente, como a supervisão da Associação para o Planeamento da Família e do Instituto da Droga e da Toxicoddependência, entidades com reconhecido *know-how* nestes domínios.

Durante a implementação piloto do programa, as actividades das Unidades 1, 2 e 3 foram desenvolvidas na disciplina de área de projecto, que tem uma duração de aproximadamente 90 minutos, e ocuparam todo ano lectivo. A Unidade 4 – Igualdade de género -, sendo composta por 7 sessões com uma duração prevista de aproximadamente 45 minutos, foi experimentada por uma turma não envolvida na implementação das restantes unidades, na disciplina de Formação Cívica. Desta forma ensaiámos a eficácia desta nova unidade mas mantivemos “intacto” o programa na sua versão original, permitindo a comparabilidade da aplicação portuguesa com a versão canadiana.

3. OBJECTIVOS DO PROGRAMA

O programa 4d não se afasta dos pressupostos do programa original. Os objectivos gerais, que de seguida são apresentados, incidem na informação fornecida, nas atitudes e valores dos adolescentes e na aprendizagem e treino de novas competências.

i. Fornecer informação necessária para uma tomada de decisão informada, relativamente às dimensões centrais da intervenção.

É essencial dar aos adolescentes oportunidades de obterem conhecimentos relevantes e sistematizados acerca dos temas em causa, bem como competências de procura de informação, em oposição ao acesso à informação dispersa que vão recolhendo através de fontes como os seus pares, a comunidade, a *internet* e os meios de comunicação social.

Nem sempre os jovens se sentem à-vontade para colocar questões, mesmo num contexto como a escola, onde tal seria um comportamento esperado. O medo de parecerem

ingénuos, infantis ou pouco informados acerca de temas como a sexualidade, por exemplo, pode ser um factor inibidor de um comportamento mais proactivo de procura de informação e de esclarecimento de dúvidas.

Uma das estratégias adoptadas para combater esta falta de proactividade foi, a título ilustrativo, a utilização de uma “caixa de perguntas” na Unidade 2 - “Crescimento e sexualidade saudáveis”. Este recurso é apresentado como uma oportunidade de os alunos, anonimamente, poderem colocar questões acerca do seu corpo e do seu desenvolvimento sexual, sobre o início da actividade sexual, sobre os métodos de prevenção da gravidez e sobre infecções sexualmente transmissíveis.

ii. Ajudar os alunos na clarificação dos seus valores e limites acerca dos seus relacionamentos, sexualidade, substâncias e questões de género.

Os trabalhos em grupo, os debates e os jogos de opinião permitem aos adolescentes posicionar-se relativamente aos seus limites nestas matérias; permitem-lhes também recolher a opinião do grupo relativamente às mesmas e partilhar/diferenciar os seus valores dos do grupo.

Por outro lado, o facto de os temas serem trabalhados em grupos mistos poderá promover o conhecimento dos valores do seu género e do género oposto, das suas semelhanças e diferenças.

iii. Ensinar competências de comunicação, negociação, adiamento e recusa para lidar com a violência, sexualidade, consumo de substâncias e desigualdade de género.

Ensinar os adolescentes a protegerem-se do envolvimento em comportamentos de risco é seguramente mais do que ensinar-lhes a “dizer não”. Mais do que aprenderem a emitir e a fazer valer a sua opinião sem menosprezar ou magoar os outros, mais do que aprender a adiar uma decisão, a dizer não ou a negociar uma solução, é importante que eles associem estas aprendizagens aos seus relacionamentos interpessoais e àquelas pessoas que são significativas; é também importante que eles possam perceber as competências adquiridas como essenciais para a promoção de relacionamentos positivos.

Para auxiliar esta tarefa, o *kit* de prevenção do programa 4d inclui um vídeo (“*Competências para relacionamentos saudáveis*”) no qual os alunos podem visualizar a aplicação de três estilos de comunicação – passividade, agressividade e assertividade – e das

competências que aprenderam – recusa, adiamento e negociação. O que se pretende, mais do que serem capazes de identificar cada um dos estilos/competências, é que os alunos possam perceber que para uma mesma situação ou conflito existem várias possibilidades de reacção e que, se a pessoa não for capaz de adoptar um estilo de comunicação assertivo, pode assumir uma resposta inapropriada (Wolfe et al., 2006).

iv. Fornecer oportunidades para praticar essas competências através da realização de jogos de papéis.

O treino de competências é, como já foi dito antes, um alicerce essencial deste programa, e a oportunidade para a realização deste treino tem lugar no contexto de sala de aula, em conjunto com os colegas e com o apoio do professor.

Tendo como ponto de partida um cenário resumo de uma situação-problema, os alunos são convidados, através de um jogo de papéis, a apresentarem alternativas para a resolução do conflito. Depois de cada apresentação, o professor pode questionar os alunos acerca do seguinte: *Como é que eles tentaram resolver o conflito? O que é que cada uma das pessoas do cenário realmente queria? Acham que chegaram a uma solução realista?* Pode ainda questionar a turma: *Acham que o conflito foi resolvido de uma forma positiva? Que técnicas foram utilizadas no jogo de papéis? Conseguem pensar em outras soluções?*

Face à importância do papel do professor na dinamização dos jogos de papéis, e para o auxiliar nesta tarefa, existe um segundo vídeo: *“Exemplos de jogos de papéis e estratégias de dinamização”*. Neste vídeo, dinamizado por um professor, os alunos representam situações de conflito em frente a uma audiência (os seus colegas de turma). Os alunos representam cada um dos cenários até ao momento em que o conflito se desenvolve. O professor então discute com a turma possibilidades de resolver o conflito e os alunos participam demonstrando os diferentes resultados.

4. METODOLOGIA

4.1. Domínios e estrutura do projecto

As principais áreas de acção, quer da versão original do programa, quer da sua versão adaptada, incluem a clarificação de valores, o fornecimento de informação com vista a uma

tomada de decisão informada e uma componente estruturada de desenvolvimento de competências (Wolfe et al., 2005, 2006). Ainda que saibamos que a informação, por si só, não gera modificações comportamentais (c.f. Saavedra & Machado, no prelo), considerou-se necessário mantê-la no programa, mas evitando um formato didáctico e sublinhando-se a importância de levar os adolescentes a colocar as suas próprias questões. Outro nível de acção consiste no desenvolvimento de competências comportamentais, tais como a assertividade, comunicação e estratégias de resolução de problemas, garantindo oportunidades para as treinar através do recurso a jogos de papéis).

Pretende-se que o fornecimento de informação e a aprendizagem de competências, aliados à possibilidade de realizar debates aprofundados e de antecipar as consequências dos diversos comportamentos, conduza à clarificação de valores e limites dos jovens, bem como, desejavelmente, a uma maior motivação para a adopção de comportamentos saudáveis. No entanto, é indispensável não descurar aquelas que são entendidas pelos jovens como as consequências positivas dos comportamentos de risco, sendo precisamente a reflexão acerca dos prós e contras das diversas alternativas comportamentais que vai permitir a tomada de decisão informada e a responsabilização de cada um pelas suas escolhas individuais (Wolfe et al., 2005, 2006).

Tal como foi referido anteriormente, cada unidade é composta por sete sessões que se dividem de acordo com o descrito na Tabela VI - 1.

4.2. Enquadramento teórico da intervenção

A sustentação e coerência teóricas deste programa são, em nosso entender, um elemento chave para o sucesso desta intervenção. Segundo a descrição do programa efectuada pelos autores, existem pelo menos, dois alicerces teóricos fundamentais na sua estruturação: o Modelo de competências informação-motivação-comportamento (Fisher, Fisher, Mischoyich, Kimble, & Malloy, 1996 cit. Wolfe, Crooks, Hudges, & Jaffe, n.d.) e a Teoria da auto-eficácia de Bandura. De seguida, descreveremos sumariamente os principais pressupostos de cada modelo.

Tabela VI - 1. Descrição das sessões do Programa 4d

	Unidade 1	Unidade 2*	Unidade 3*	Unidade 4**
#	Relacionamentos saudáveis	Crescimento e sexualidade saudáveis	Consumo e abuso de substâncias	Igualdade de género
1	Relacionamentos saudáveis	Sexualidade saudável	Mitos e factos/ Definições	Homens e mulheres nos meios de comunicação social
2	Obstáculos às relações saudáveis	Sexualidade responsável - parte 1	Efeitos do consumo e abuso de substâncias	Diferenças de género: factos e definições
3	Contributos para a violência	Sexualidade responsável - parte 2	Decisões informadas sobre fumar	Diferenças de género: causas e consequências
4	Conflitos e resolução de conflitos	Prevenção da gravidez e de IST	Factores que influenciam as decisões sobre o consumo de drogas	Género como factor de diferenciação social
5	A violência nos meios de comunicação social	Competências de assertividade para lidar com a pressão nos relacionamentos	Desenvolvimento de competências para lidar com as pressões nos relacionamentos	Todos diferentes todos iguais
6	Competências de resolução de conflitos	Sexualidade: responsabilidades e consequências	Praticar competências / Consumo excessivo de álcool	Promover a igualdade: acção na escola & na comunidade (parte 1)
7	Acção na escola e na comunidade	Tomada de decisão da sexual/recursos comunidade	Estratégias / fazer a ponte entre o uso de drogas, o sexo e a violência/ Recursos da comunidade	Promover a igualdade: acção na escola & na comunidade (parte 2)

* as sessões têm uma duração aproximada de 90 minutos; ** as sessões têm uma duração aproximada de 45 minutos

4.2.1. Modelo de competências informação-motivação-comportamento

Este modelo procura estabelecer a ligação entre o saber o que fazer e o efectivamente fazer, através da inclusão de três componentes essenciais: i) a informação precisa e clara acerca dos temas; ii) as competências de comportamento e iii) a motivação.

i. Informação precisa e clara acerca dos temas

Usualmente, esta é uma componente incluída nos programas de prevenção nos vários domínios (cf. Saavedra & Machado, em preparação; Whitaker et al., 2006; Wolfe et al., 2006). Todavia, também é verdade que muitas vezes os adolescentes acham que estão bem informados, mas não têm tanta informação como acham que têm, ou apenas conhecem parte dos factos (isto é particularmente verdade quando entramos no domínio da sexualidade e do consumo de álcool, tabaco e drogas) (Wolfe et al., 2006).

No domínio dos relacionamentos, de um modo geral, os adolescentes têm, de facto, uma atitude de intolerância face à utilização da violência, reconhecem as suas diferentes formas,

identificam algumas das suas consequências para a vítima, para o agressor e para a comunidade, e são capazes de identificar alguns dos recursos da comunidade para a resolução deste tipo de situações (Caridade, 2009; Saavedra & Machado, no prelo). Todavia, os resultados de programas de prevenção onde a componente de informação surge isolada de outras estratégias de mudança demonstram que a informação, apenas e por si só, não é suficiente para prevenir o envolvimento em relações abusivas ou em outros comportamentos de risco (Whitaker et al., 2006).

Por outro lado, existem características inerentes ao processo de transmissão da informação que são fundamentais: o carácter interactivo da informação transmitida, através da promoção de debates, trabalhos de grupo, ou grupos de discussão; a autoridade cognitiva e saliência da informação; e a forma como a informação é apresentada.

ii. Treino de competências de comportamento

Tal como sistematizado por Luna e Finkelhor (n.d.), um dos critérios para o sucesso da prevenção é seguramente o treino “activo, sistemático e específico de competências” (p. 1). Sem competências de comportamento, a informação oferece pouca protecção face à pressão dos pares ou dos/as namorados/as para o envolvimento em comportamentos de risco (como sabemos, nesta idade a influência dos pares é absolutamente determinante) e, por isso, os adolescentes necessitam de oportunidades para aprenderem novas competências como a assertividade ou a resolução de problemas e para praticarem estas competências em diferentes situações (Wolfe et al., 2006).

Mas mais ainda do que aprenderem competências e saberem que as possuem, os adolescentes devem acreditar que a sua utilização irá funcionar em situações reais – este é o conceito de auto-eficácia (Bandura, 1986 cit. Wolfe et al., n.d.), fundamental nesta intervenção. É pois necessário estabelecer a ponte entre o saber o que fazer e o fazer. Esta componente é operacionalizada nas sessões do programa através de dinâmicas de *role-play* ou jogo de papéis.

iii. Motivação

Falta, contudo, mais um elemento-chave para a mudança comportamental: a motivação, a vontade de estabelecer a ponte entre a aquisição de informação relevante, o conhecimento de estratégias de acção e a prática efectiva destas.

Nas dinâmicas deste programa, as estratégias de promoção da motivação assentam nas oportunidades criadas para os adolescentes darem a sua opinião acerca dos tópicos abordados, gerando possibilidades de ponderarem as vantagens e desvantagens da adopção de um determinado comportamento, responsabilizando-os pelas suas opções. A possibilidade de os alunos desenvolverem e apresentarem produtos (e.g., cartazes, folhetos, *t-shirts* ou outros materiais com mensagens personalizadas) e proporem dinâmicas de prevenção nas suas escolas, são também estratégias para a promoção desta componente.

4.2.2. Teoria da aprendizagem social ou sócio-cognitiva

O foco da teoria desenvolvida por Bandura (Bandura & Adams, 1977) é a análise, não apenas da natureza do comportamento, mas sobretudo da natureza da mudança comportamental. O ponto de partida desta teoria é, por um lado, a rejeição da aceitação do comportamento humano como uma resposta mecânica aos estímulos do meio e, por outro, da noção que os sujeitos gozam de total independência na escolha do seu comportamento (Bandura, 1984, 2001). O pressuposto subjacente é o de que o comportamento humano é um produto emergente e interactivo de factores pessoais (componentes cognitivos e afectivos) e de factores ambientais (contextos sociais e físicos), tornando o ser humano produto e produtor dos sistemas sociais (*ibidem*).

Os aspectos centrais nesta teoria são os factores cognitivos, nomeadamente o elemento da auto-eficácia, ou seja, a auto-percepção do sujeito relativamente às suas competências para atingir um determinado nível de desempenho, sendo que, segundo Bandura (1980, 1984), a percepção de auto-eficácia vai influenciar a escolha do comportamento, com vista à concretização de objectivos específicos: as pessoas tendem a evitar comportamentos que acreditam exceder as suas capacidades e a envolver-se nos que pensam ser capazes de realizar com sucesso. Com efeito, se as pessoas não acreditarem que as suas acções irão produzir os efeitos desejados, existirá pouca motivação para desejar essas mesmas acções (Bandura, 1998). Assim, possuir competências poderá ser inútil, se o sujeito não acreditar no sucesso da sua utilização ou não estiver motivado para as utilizar.

Outro aspecto bastante enfatizado nesta abordagem é a importância de modelar informação relacionada com a prevenção de comportamentos de risco. Assim, a eficácia de uma intervenção estará associada aos seguintes mecanismos (Bandura, 1998; Bandura & Adams, 1977):

i. Promoção de oportunidades um desempenho positivo, num contexto próximo da realidade, favorecedor de experiências de mestria;

ii. Promoção de oportunidades para ver outros a aplicar com sucesso essas competências (experiências vicariantes);

iii. Possibilidade de receber *feedback* imediato por parte dos pares e dos adultos relativamente à prática das competências (persuasão verbal);

iv. Promoção destas oportunidades num contexto de aprendizagem seguro e não gerador de ansiedade;

Estes mecanismos podem ser colocados em prática através da visualização de vídeos informativos e educativos e da dinamização de jogos de papéis.

4.3. Avaliação da eficácia da intervenção

A necessidade de assegurar a eficácia, interesse e estruturação do programa conduziu a que a componente interventiva estivesse fortemente aliada à componente avaliativa, pelo que o programa 4D, à semelhança do programa original, prevê dois níveis de avaliação:

a) Nível 1: Identificar mudanças ao nível dos conhecimentos, atitudes e intenções de comportamento dos jovens

A avaliação assenta na comparação dos resultados entre alunos que participaram no projecto e um grupo de controlo constituído por alunos que não participaram na intervenção e tem lugar em três momentos distintos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

O grupo experimental é constituído pelas turmas das escola-piloto cujos professores se mostraram disponíveis para a implementação do programa; enquanto o grupo de controlo procurou incluir escolas com características socioculturais semelhantes às das escola-piloto.

Esta avaliação está a ser realizada com base num inquérito *on-line* que integra um conjunto de questionários, escalas e inventários para a avaliação dos conhecimentos, atitudes e intenções de comportamento dos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controlo.

b) Nível 2: Avaliar a aquisição de competências por parte dos participantes

Esta avaliação será feita convidando os alunos que participaram no programa a colocar em prática as competências que aprenderam, perante simulações de situações reais que lhes serão apresentadas por uma dupla de actores, numa situação estruturada pela equipa técnica.

4.4. Instrumentos e procedimentos

a) Avaliação quantitativa

As experiências anteriores de avaliação de programas de prevenção em contexto escolar (Saavedra & Machado, 2007; Saavedra & Machado, no prelo) permitiram-nos perceber que os questionários de papel parecem colocar em causa a confiança dos alunos na confidencialidade assegurada, podendo resultar em respostas menos verdadeiras e socialmente mais correctas. Por outro lado, não são negligenciáveis os elevados custos inerentes à fotocópia dos instrumentos de avaliação e ao volume de trabalho associado à inserção dos dados em base de dados. A criação de um questionário que pudesse ser preenchido *on-line* procurou, precisamente, ultrapassar estas desvantagens. Todavia, também existem desvantagens associadas a esta opção: (i) algumas escolas poderão não estar equipadas com material informático capaz de assegurar esta aplicação; (ii) ainda que disponham de equipamento informático, poderão não ter ligação à *internet*, o que é um aspecto fundamental para que esta avaliação tenha lugar. Foi possível, contudo, assegurar a funcionalidade desta avaliação *on-line* nas escolas onde foi/está a ser realizada a aplicação experimental do programa.

Na tabela que se segue estão sumariamente descritos os questionários que integram o inquérito *on-line*.

Tabela VI - 2. Bateria de instrumentos que integram o questionário on-line.

Instrumento	Dimensão avaliada	Nº itens
Questionário de auto-conceito de competências (Räty & Snellman, 1992; adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos, 1996)	Auto-conceito	31 itens
Relacionamentos – mitos e factos (Wolfe, Crooks, Hudges, & Jaffe, n.d.)	Conhecimento relacionamentos	5 itens
Escala de Atitudes sobre a Violência no Namoro (Price & Byers, 2000; adaptação Portuguesa: Saavedra & Machado, 2005)	Atitudes relacionamentos	76 itens
Inventário de Conflitos nas Relações de Namoro entre Adolescentes (Wolfe et al., 2001; adaptação Portuguesa: Saavedra, Machado, Martins & Vieira, 2008)	Estratégias de resolução de conflitos nos relacionamentos de namoro	35 itens duplos
Resolução de conflitos (Traduzido e adaptado de Multisite Violence Prevention Project, 2004)	Estratégias de resolução de conflitos	12 itens
Sexualidade- informação (Wolfe, Crooks, Hudges, & Jaffe, n.d.)	Conhecimentos sexualidade	5 itens
Sexualidade- comportamentos (Wolfe, Crooks, Hudges, & Jaffe, n.d.)	Comportamento sexual de risco	7 itens
Factos sobre as drogas (disponível no site infanto-juvenil do IDT)	Conhecimentos consumo e abuso de substâncias	11 itens
Consumo de tabaco, álcool e drogas (Negreiros de Carvalho, 1991)	Atitudes consumo e abuso de substâncias	21 itens
Comportamentos de consumo (Wolfe, Crooks, Hudges, & Jaffe, n.d.)	Comportamentos de consumo	5 Itens
EAM (Galamos, Deterem, Riçares & Nelson, 1985; adaptação Portuguesa: Saavedra & Machado, 2008)	Questões de género	12 Itens
Atitudes relativamente à escola (Negreiros de Carvalho, 1991)	Atitudes face à escola	10 Itens

No grupo experimental e no grupo de controlo, os questionários *on-line* são aplicados pela equipa de técnicos do projecto, em três fases distintas: *pré-teste*, *pós-teste* e *follow-up*. Os procedimentos de apresentação do instrumento de avaliação são uniformizados e treinados.

No grupo experimental, o *pré-teste* é aplicado uma a duas semanas antes do início da intervenção, o *pós-teste* na semana seguinte à finalização da intervenção e o *follow-up* cerca de seis meses após a finalização da intervenção.

No grupo de controlo, o preenchimento dos questionários é realizado nos mesmos períodos temporais, ainda que sem a realização de qualquer intervenção do projecto no intervalo de tempo em que decorre o pré e o pós-teste. Todavia, os alunos serão alvo, sem qualquer restrição, das actividades que possam ser desenvolvidas pelas escolas nas no âmbito das dimensões avaliadas.

b) Avaliação qualitativa

Esta avaliação será realizada com base numa grelha de observação das competências aprendidas pelos alunos (e.g. competências de assertividade, de escuta activa, de adiamento, negociação ou recusa), colocadas em prática durante a simulação por actores de uma situação problema.

5. CONCLUSÃO

Embora ainda não exista informação acerca da eficácia da implementação deste programa no contexto português (estamos neste momento a tratar os dados da primeira experiência-piloto), o programa original aplicado no Canadá tem demonstrado a sua eficácia ao nível do aumento de conhecimento sobre as temáticas e recursos da comunidade e ao nível da modificação atitudinal e comportamental (Wolfe et al., 2005).

Em Portugal, os dados desta intervenção apenas serão apresentados no início de 2010. Importa, contudo, sublinhar seis aspectos deste programa que nos parecem fundamentais:

i. em primeiro lugar, o reconhecimento de que a escola, contexto desta intervenção, não é apenas um espaço de ensino formal, é também um espaço de aprendizagem de aptidões, no qual deve ser possível aprender e experimentar competências de relacionamento positivas;

ii. a consciência de que na adolescência existe uma constelação de factores de risco e que, por isso, faz sentido que a intervenção seja efectuada de forma holística e integrada e não isolada;

iii. o reconhecimento da adolescência como uma janela de oportunidade para a prevenção;

iv. a importância de um treino de competências sistemático e específico, tendo como palco de experimentação um contexto real mas seguro (a escola);

v. o facto de este programa - ao assumir uma lógica de prevenção universal, curricular, e sendo implementado pelos professores, que recebem formação e ficam na posse de materiais de apoio estruturados - permitir a continuidade da acção, mesmo depois o financiamento do projecto no qual está inserido terminar, algo até agora não alcançado nas experiências de prevenção desenvolvidas em Portugal (Saavedra & Machado, submetido para publicação);

vi. por fim, a selecção de uma metodologia de avaliação rigorosa, capaz de responder às questões acerca da eficácia da intervenção nos domínios dos conhecimentos, atitudes, intenções de comportamento e aprendizagem de novas competências, oferecendo dados relevantes para a melhoria da qualidade e futura replicação destes esforços.

6. REFERÊNCIAS

Avery-Leaf, S., Cascadi, M., O'Leary, K. D., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescents Health, 21*, 11-17.

Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 263-268.

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*, 231-255.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health, 13*, 623-649.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 287-310.

- Black, B. M. & Weisz, A. N. (2003). Dating violence: help-seeking behaviors of African American Schoolers. *Violence Against Women, 9*, 187-205.
- Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks: Sage.
- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: comportamentos e atitudes dos jovens*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Cornelius, T.L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., & Greene, W. F. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, 1619-1622.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Lider, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 88*, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennet, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program as a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*, 619-624.
- Giarratano-Russell, S. (1998). Overview of teen health. In A. Henderson, S. Champlin, & W. Evashwick (Eds), *Promoting teen health* (pp.1-7). Thousand Oaks: Sage.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues, 4*, 467-482.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F. W. (2000). Violence and coercion in high school student 's dating relationships. *Journal of Family Violence, 15*, 23-36.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour, 4*, 2, 233-247.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence-free relationships: curriculum for young people ages 13-18*. California: Southern Coalition on Battered Women.
- Luna, R. & Finkelhor, D. (n.d.). *School-based prevention programs: lessons for child victimization prevention*. Durham; Centre for Research on Crimes against Children, University of New Hampshire.

- Saavedra, R. & Machado, C. (2007). Sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual em contexto escolar: Estudo exploratório. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 219-235.
- Saavedra, R. & Machado, C. (no prelo). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. *Análise Psicológica*.
- Weisz, A. N. & Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research, 25*, 89-100.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 151-166.
- Wolfe, D. A. (2006). Preventing violence in relationships: psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology, 47*, 44-50.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Crooks, D., Huges, R., & Jaffe, P. (n.d.). *The Youth Survey*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. London (ON): Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: a group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003) Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*, 279-291.

CAPÍTULO VII
PROMOTING HEALTHY RELATIONSHIPS AMONG ADOLESCENTS: A PROGRAM FOR
THE PREVENTION OF VIOLENCE IN INTIMATE RELATIONSHIPS

CAPÍTULO VII

PROMOTING HEALTHY RELATIONSHIPS AMONG ADOLESCENTS: A PROGRAM FOR THE PREVENTION OF VIOLENCE IN INTIMATE RELATIONSHIPS^{39 40}

1. ABSTRACT

This paper presents the Portuguese implementation of the *The Fourth R* – a relationship-based curriculum of universal prevention that aims at preventing dating violence and other associated risk behaviors. It was developed by the *Centre for Prevention Science* and coordinated by Dr. David Wolfe, and has stood out in the literature for its comprehensive approach, a carefully planned methodology and the promising results it has been presenting in changing youngsters' knowledge, attitudes and behaviors.

During the academic years of 2008/2009, a first implementation of this program, as well as an evaluation of its impact, were carried out in Portugal.

Preliminary results of this pilot implementation point out to positive changes in juvenile attitudes of intolerance towards violence in dating relationships. However, the data about the impact of the intervention on the behavioral level are not so encouraging, suggesting that those results may be limited to boys. Our empirical findings suggest, therefore, the need for the reassessment of the project, taking into further consideration the role of gender, and the need for introducing changes in the assessment instruments as well as in the procedures to measure the medium and long-term effects of the program.

2. INTRODUCTION

Although the investment in the production of primary prevention programs, using a variety of theories, methods and results, began in the 1980's, only some of those programs met the necessary conditions to effectively achieve their purposes (Bloom, 1996). In fact, as it has been repeatedly pointed out by some authors (Jaycox, McCaffey, Ocampo, Shelley, Blake,

³⁹ Este estudo foi submetido para publicação no *International Journal of Clinical and Health Psychology*, em co-autoria com Carla Machado e Carla Martins.

⁴⁰ Este texto foi elaborado no âmbito do projecto Projecto “Violência nas Relações Juvenis de Intimidade” (PTDC/PSI/65852/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e o estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento da primeira autora, também com o apoio da FCT (SFRH/BD/28483/2006).

Peterson, Richmond, & Kub, 2006), implementing a program is not enough; it is also crucial to demonstrate its effectiveness, a process which, among other factors, depends on the quality, the implementation strategies and the way the experiment is designed. The limited number of evaluations, compared with the number of efforts undertaken, is indeed a gap in the prevention efforts that is highlighted by several authors (e.g. Hickman, Jaycox, & Aronoff, 2004; Whitaker et al., 2006; Whitaker, Baker, & Arias, 2007).

Nevertheless, criticism also occurs when the reports of the programs focus exclusively on the results, forgetting to describe the process involved in the implementation (Mihalic & Irwin, 2003). By process we mean the full and faithful implementation of the program, its monitoring, its duration, and the strategies that were used. Thus, in addition to the results, it is important to be able to tell not only *what* was put into practice but also *how* it was put into practice, which would give us relevant information for the replication of a program, for example, in different contexts (Mihalic & Irwin, 2003; Schewe, 2002).

Therefore, if one was to define key components of an effective primary prevention program aimed at adolescents, what would those be?

First, an essential element in the development of prevention programs is to set clear goals for change, in order to adapt the intervention strategies to specific targets. For instance, if the aim is to increase awareness about the problem or to promote informed decision making, the program must necessarily include an informative component. On the other hand, if the aim is to change attitudes about a particular issue, strategies may be introduced so as to allow reasoning and discussion of particular themes, along with providing information about the impact of certain actions or behaviors. Additionally, if the aim is to change or learn specific behaviors, then it will be essential to create moments for learning and practicing new skills. One fact seems unanimous: education and information about a topic are not sufficient to promote behavior change, just like changing attitudes will not necessarily result in the change of specific behaviors (Durlak, 1995; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006).

Concerning the training of new skills, their effectiveness is associated with the definition of the specific skill that will be learnt and with its applicability to real life. Taking the issue of dating violence as an example, it will be more effective for a teenager to rehearse how to respond to her or his girlfriend/boyfriend in a specific situation, rather than coaching him/her skills in

abstract situations that are distant from the reality of the individual (Kirby, et al., 1994 cit. Luna & Finkelhor, n.d.).

Having in mind that each domain of prevention will have specific dynamics, it is still possible to outline the general characteristics of desirable primary or universal prevention programs, gathering input from various authors (e.g., Avery-Leaf & Cascardi, 2002, Cornelius & Ressenguie, 2007; Foshee et al., 1998; Gottfredson & Bower, 2007; Mihalic & Irwin, 2003; Reppucci, Woolard, & Fried, 1999; Ross, Barkaoui, & Scott, 2007, Wolfe et al., 2006): a) interventions should be planned according to the specific needs and characteristics of each individual or group; b) interventions should include not only the individual or group, but also his/their social contexts; c) interventions should take place as early as possible, respecting the development levels of the subjects; d) the targets of change should be clear and unambiguous (e.g. increasing knowledge, changing attitudes, learning new skills); e) the theoretical basis of interventions should be clear, in order to guide the definition of objectives and strategies; f) prevention programs must be developed to reduce risk factors and promote protective factors, in a comprehensive way; g) programs should usually take place in the school context⁴¹; h) particularly when interventions focuses on teens, programs should consider the effect of peer influence and strategies to deal with peer pressure; i) interactive methods of information transmission should be used; j) programs should include learning and systematic training of social skills (e.g. conflict resolution, assertiveness, decision making, active listening); k) interventions should incorporate the promotion of self-awareness of subjects' thoughts, feelings and skills; l) interventions should comprise the promotion of social awareness, and the recognition of the feelings and thoughts of the others; m) management of emotions should be promoted; n) there must be a focus on relationships, through the promotion of positive relationships, o) work should be done at the level of decision making, p) it is necessary to train and supervise the professionals who ensure the intervention; q) interventions should encourage the clarification of values related to socio-cultural issues; r) interventions must respect neutrality on their gender approach; s) presentation of alternative behaviors incompatible with the use of

⁴¹ School is a natural environment for the implementation of prevention programs because most children attend school and also because of all the underlying infrastructure that allows to affect a large number of children during their formative years (Durlak, 2005). "Schools are increasingly called on to help students develop good citizenship and character, in addition to providing a foundation of academic skills" (Jaffe, Wolfe, Crooks, Hughes, & Baker, 2004, p. 203)

violence ought to be included; t) interventions are supposed to provide relevant information about the target issues; u) provision of social support is important; v) contents and materials should be provided and should be simple; w) the program must be totally implemented; x) intensive and long-term interventions have shown to be more successful; y) a long-term sustainable implementation has shown to be more efficient; z) application of a rigorous and methodologically consistent assessment is required.

In addition to the features above mentioned, there are other requirements that should not be neglected in order to achieve a successful implementation and assessment. Those issues refer to the characteristics of the institution/organization responsible for implementing the program (history, philosophy, goals, stability, financial capacity, quality of the intra-organizational communication channels, levels of communication with other structures or organizations), the characteristics of the technicians (skills, motivation and support), the leadership profile of the person coordinating the activities and presenting them to the professionals involved, the adequacy of the supervision and training of the technicians, the expertise and experience of trainers, and the support of the community and other institutional structures (Mihalic & Irwin, 2003).

2.1. Prevention of violence in intimate relationships

The focus of interest in the prevention of violence in intimate relationships has suffered profound changes since 1980 to the present. The first prevention efforts focused mainly on relationships of women that were either married or in a registered partnership, including separated or divorced women at a later stage, and, finally, considering dating relationships and relationships between same-sex couples (Gordon, 1988; Hickman, Jaycox, & Aranoff, 2004). Moreover, according to Wekerle and Wolfe (1999), many of the first adolescent-focused programs aimed at preventing violence in dating relationships seem to have been an adaptation of the efforts previously made for the adult population, both in terms of the content and dynamics used and of the instruments selected for the assessment.

Currently, there seems to be consensus on the perception that adolescence is a good developmental phase to invest in preventive efforts. The fact that patterns of aggression are not yet established and assuming they are still in a format that could be considered as experimental, can provide a window of opportunity for interventions in order to strengthen preferential

interpersonal behaviors (Wekerle & Wolfe, 1999). Therefore, the central theme in these prevention programs should be dating relationships, a relational reality clearly more meaningful for adolescents than domestic violence. Teaching skills for establishing healthy relationships or identifying abusive behavior towards the girlfriend/boyfriend seems to make more sense than discussing domestic violence, a reality which is closer to adult relationships (Saavedra & Machado, in press).

Initially focused on individual intervention, nowadays the direction of prevention programs in this area is much more concerned with the inclusion of the social and environmental context of individuals, particularly the family and the community, since relational positive or negative behaviors of youngsters may take place in these different contexts (Burt, 2002). On the other hand, the co-occurrence of juvenile risk behaviors suggests that interventions should be carried out not only for reducing risk behaviors in themselves but primarily for the promotion of protective factors and healthy development (Catalano et al., 2002; Matos, 2008).

There are two prevention programs in this domain that are often referred in comparative studies for their technical and methodological quality (Cornelius & Resseguie, 2007; Whitaker et al., 2006; Saavedra, & Machado, in press): the *Safe Dates* program (Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2004; Foshee, Bauman, & Greene, 2000) and the *Youth Relationship Project* (Wolfe et al., 1996; Wolfe et al., 2003).

The *Fourth R* program (Wolfe et al., 2006), though still absent from comparative studies, as it is a very recent prevention effort, was also recognized as one of the most promising programs in this area, in a recent systematic review of prevention programs conducted worldwide (Saavedra, & Machado, in press). Its comprehensive approach of the triad of risk factors more prevalent in adolescence (peer violence and dating relationships, sexual risk behaviors, and substance abuse), its theoretical framework, and its design and experimental evaluation methodology, led those authors (ibidem) to consider that that program was a model that deserved to be replicated. The pilot findings of *The Fourth R* should, however, be taken carefully, since they "reflect changes or gains in knowledge and awareness of the issues of relationship violence, sexual health, and substance use/abuse, and self-reported relational aggression but do not reflect changes in behavior per se" (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes, & Jaffe, 2005, p. 11). On the other hand, "greater gains were found for boys than for girls in some areas, particularly student's attitudes and behaviors around issues of aggressive behavior and relationship

violence” (ibidem, p. 11). A follow-up analysis, two years and a half after the implementation, showed a reduction of physical dating violence, in comparison with a control group, which was undoubtedly a positive result, but once again, the results point to a greater effect in boys than in girls (Wolfe, Crooks, Jaffe, Chiodo, Hughes, Ellis, Stitt, & Donner, 2009).

Foshee and colleagues (2009) believe that it is important to test programs that seem effective, in order to confirm if those positive effects can be replicated in other contexts and to evaluate its cultural sensitivity. Given the encouraging but mixed effects of the *Fourth R*, and this recommendation from the literature, we will describe next the process of translation and adaptation of *The Fourth R* for the Portuguese context, followed by the presentation of the results of this preliminary implementation.

2.2. *The Fourth R* – a framework for the implementation in Portugal

The adapted version of the *Fourth R*² is composed by 28 sessions, structured on the following modules: (i) Healthy relationships, (ii) Growth and healthy sexuality, (iii) Substance use and abuse, and (iv) Gender equality. The core dimensions of this program are, as its name suggests, four: dating and peer violence, risky sexual behaviors, substance use and abuse, and gender equality. Compared to its original version, seven sessions have been added to the *Fourth R*, which correspond to Unit 4 - Gender equality. The inclusion of this unit is associated to the scope of the funding in which the Portuguese implementation was included (Axis 7: Gender Equality), having received the approval from the authors of the original program.

During the pilot implementation of the program, the activities of Units 1, 2, and 3 were developed in an academic course named "Project Area", a 90-minute weekly class, during the whole academic year. Unit 4 - Gender equality, composed by seven sessions of approximately 45 minutes each, was tested with a group that was not involved in the implementation of the remaining units, under the academic course of "Civic Training". Hence, we tested the effectiveness of this new unity (not presented here) but kept the program "intact", that is, in its original form. That was important, since we intend, in further publications, to compare our experience with other international implementations of this program.

² This program was part of larger project, the APAV 4d – comprehensive prevention in schools, conducted by the Portuguese Association of Victims Support, and funded by the Operational Programme for Human Potential, Axis 7. Gender Equality, Type of intervention 7.3. technical and financial support to NGO.

The Portuguese version of the program does not diverge from the assumptions of the original *The Fourth R*. The general objectives supporting this intervention focus, as previously defined by *The Fourth R* team, on the information, attitudes, and values of adolescents and in learning new skills and training (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes, & Jaffe, 2005):

- a) Providing information needed for informed decision making;
- b) Assisting students in clarifying their values and limitations;
- c) Teaching communication skills and negotiation, delay and refusal strategies.

3. OBJECTIVES OF THE STUDY

The specific objective of this study was to evaluate the effectiveness of a program aimed at preventing dating violence (the 4d – the Portuguese translation and adaptation of *The Fourth R*), applied to adolescents in a school context, at the level of their knowledge, attitudes, behaviors and intentions of behavior in relational contexts.

4. METHODS

4.1. Description of intervention

The main areas of action, either in the original version of the program or in its modified version, include the clarification of values, the provision of information to an informed decision making, and a structured component of skills development (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes, & Jaffe, 2005; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006).

It is intended that the provision of information and the learning of skills, combined with the possibility of carrying out extensive discussions and anticipating the consequences of different behaviors, can lead to the clarification of values and boundaries for young people and, hopefully, to a greater motivation and, subsequent adoption of healthy behaviors. However, it is essential to not neglect what young people understand as the positive consequences of risk behaviors. It is precisely a reflection on the pros and cons of the various behavioral alternatives that will enable informed decision making and accountability of each one by his/her individual choices (ibidem).

As mentioned above, each unit consists of seven sessions which are organized as follows:

Table VII - 1. Curriculum overview

#	Unit 1 Healthy relationships	Unit 2* Healthy growth and sexuality	Unit 3* Substance use and abuse	Unit 4** Gender equality
1	Healthy relationships	Healthy sexuality	Myths/facts and definitions	Men and women in the media
2	Barriers to healthy relationships	Responsible sexuality – part 1	Effects of substance use and abuse	Gender differences: facts and definitions
3	Contributors to violence	Responsible sexuality – part 2	Making informed choices about smoking	Gender differences: causes and consequences
4	Conflict and conflict resolution	Preventing pregnancies and sexually transmitted infections	Factors influencing decisions about drug use	Gender as a factor in social differentiation
5	Media violence	Assertiveness skills to avoid pressure in relationships	Building skills to avoid pressure to use substances	"All different, all equal"
6	Conflict resolution skills	Sexuality: responsibilities and consequences	Practice skills / alcohol abuse	Promoting equality: action in the school and the community (part 1)
7	Action in the school and in the community	Sexual decision making and community resources	Coping and making the connection between drug use, sex and violence. Community resources	Promoting equality: action in the school and the community (part 2)

* Sessions have approximately 90 minutes each; ** Sessions have approximately 45 minutes each

Regarding the duration of the intervention, the sessions of Units 1, 2, and 3 are designed to be completed in 75 minutes. Therefore, we suggest that its implementation should be conducted in 90-minute classes, and Unit 4 in 45-minute classes.

The implementation according to the original format results in a total of 31.5 hours (21x90 minutes). With Unit 4 we can add another 5.25 hours, resulting in a total of approximately 37 hours.

4.2. Sample

This study was carried out in one school of the north of Portugal, between September 2008 and June 2009. This pilot school was considered by the Ministry of Education as an "educational territory of priority intervention", given that it is characterized by high retention rates and poor school results, and that it is inserted in a poor and multi-problematic community.

A quasi-experimental method was used to compare intervention versus control group. Students were eligible for this study if they were attending the 9th grade on one of the four schools involved in this study. The total sample of this study was composed by 220 students, 113 (51.4%) in the intervention group, and 107 (48.6%) in the control group. The intervention

group (IG) was composed by 42 (37.2%) girls and 71 (62.8%) boys, aged between 13 and 18 years ($M = 14.5$, $SD = .84$). The control group (CG) was composed of 46 (43.0%) girls and 61 (57.0%) boys, aged between 14 and 17 years (Mean = 14.5, $SD = .84$).

Of the 220 students who joined the initial sample, 168 (76.4%) completed the post-test (88.5% of those included in the control group) but only 56 (25.5%) completed all the three phases of evaluation (pre-test, post-test and follow-up). This low number, was in many cases, justified by the students' change of school.

Associated to this fact, this final group had age, gender, knowledge, attitudes and behavioral characteristics that differed from the initial sample, which could potentially bias the impact assessment. Therefore we decided to analyze the intervention impact only before (pre-test) and immediately after the intervention (post-test).

4.3. Instruments

Previous experiences of assessing prevention programs in school settings (Saavedra & Machado, 2007; Saavedra & Machado, in press) enabled us to recognize that paper questionnaires seem to call into question the students' confidence regarding the confidentiality that is assured. This may result in socially more correct answers, thus less accurate responses. On the other hand, the high costs of copying assessment tools and the workload associated with the insertion of data into the database cannot be disregarded. The development of an online questionnaire aimed at overcoming these disadvantages. However, there are also issues related to this option: (i) some schools may not have computer equipment capable of ensuring this application; (ii) even if they have computer equipment, they may not have internet connection, which is a fundamental tool of this assessment procedure. It was possible, however, to ensure the feasibility of online assessment in the schools where this experimental implementation of the program was being carried out.

The instruments that are part of the online survey are briefly described in the table 2.

Table VII - 2. List of the instruments that integrate the online survey

Instrument	Dimension evaluated	Number of items
Relationships – myths and facts (Wolfe, Crooks, Huges, & Jaffe, 2001.)	Knowledge about relationships	5 items
Scale of attitudes about dating violence (Price & Byers, 2000; Portuguese adaptation: Saavedra, Machado, & Martins, 2008)	Attitudes in relationships	76 items
Conflict in adolescent dating relationships inventory (Wolfe et al., 2001; Portuguese adaptation: Saavedra, Machado, Martins & Vieira, 2008)	Conflict resolution strategies in dating relationships	35 double items
Sexuality knowledge (Wolfe, Crooks, Huges, & Jaffe, 2001)	Knowledge about sexuality	5 items
Sexuality behaviors (Wolfe, Crooks, Huges, & Jaffe, 2001)	Sexual risk behavior	7 items
Facts about drugs (available at www.idt.pt)	Knowledge about substance use and abuse	11 items
Use of tobacco, alcohol and drugs (Negreiros de Carvalho, 1991)	Attitudes about use and abuse of substances	21 items
Substance use behaviors (Wolfe, Crooks, Huges, & Jaffe, n.d.)	Use and abuse substance behaviors	5 items
Attitudes toward women (Galamos, Deterem, Riçares, & Nelson, 1985; Portuguese adaptation: Saavedra & Machado, 2008)	Gender equality attitudes	12 items

4.4. Procedures

The online questionnaires were completed, in the presence of a team member, in three evaluation phases: pre-test, post-test and follow-up. The procedures for application were standardized and previously trained.

In the intervention group, the pre-test was applied one to two weeks before the intervention took place, while the post-test was applied one week after the end of the intervention, and the follow-up about twelve months after the end of the intervention. In the control group, questionnaires were fulfilled at the same time periods. In this group, no planned intervention was carried out during the time frame between pre-and post-test. However, students were authorized to participate, without any restriction, in the potential activities developed by schools within the assessed subject matters.

5. RESULTS

Although data collection under this program was much broader, as shown by the diversity of the assessment tools used (see Table VII-2), the analysis will focus only on data related to violence in relationships. We will begin by analyzing the age, gender and relational characteristics of the sample, as well as initial data for the selected segments of analysis. We will

then discuss the impact of the intervention regarding knowledge, attitudes, and conflict resolution strategies in both groups composing the sample. Finally, gender influences on the impact of the intervention will be explored.

5.1. Baseline characteristics of control and intervention groups

Results presented in Table VII-3 refer the number of individuals involved in this study and their distribution, as well as the characteristics identified as relevant for the analysis, namely: sex, age, characteristics of relationships, levels of agreement with violence legitimization attitudes in relationships, experiences of abuse towards others in relationships and level of knowledge about this subject.

The comparison between the control and intervention groups confirmed the inexistence of significant differences between the two groups in terms of sex ($\chi^2 (1) = .38, p > .05$), age ($t (218) = .42, p > .05$), and also at the level of the values of the core dimensions, including attitudes toward Male Psychological Violence, Male Physical Violence, Male Sexual Violence, Female Psychological Violence, Female Physical Violence, Female Sexual Violence, Abusive conflict resolution strategies towards others, Positive or non abusive conflict resolution strategies towards others and Knowledge about relationships.

5.2. Impact of the intervention

Table VII-4 presents the results of a detailed analysis of the impact of the program in the intervention group, and the parallel results of the control group in both periods - pre-and post-test - on the following domains: a) *knowledge about relationship* b) *attitudes towards dating violence*, and c) *behaviors in dating relationships*.

Table VII - 3. Baseline characteristics of control and intervention groups⁴³

Characteristics	Control group N (%)	Intervention group N (%)
Students Nr. (N=220)	107	113
Female, Nr./%	46 (43.0)	42 (37.2)
Male Nr./%	61 (57.0)	71 (62.8)
Age, mean (SD)	14.6 (.84)	14.6 (.84)
Had began dating or had a girlfriend/boyfriend, No./%	78 (72.9)	76 (67.3)
Age start dating, mean (SD)	12.3 (1.33)	11.9 (1.17)
Actual or recent (last year) date, No.	62	57
Knowledge about relationships, Nr, %		
(No. correct answers; min: 0; max: 5)		
0	0 (0)	0 (0)
1	3 (2.8)	3 (2.7)
2	18 (16.8)	14 (12.4)
3	36 (33.6)	52 (46.0)
4	31 (29.0)	35 (31.0)
5	11 (10.3)	7 (6.2)
Attitudes toward dating violence		
Male psychological dating violence (DV)		
A girl should ask her boyfriend first before going out with her friends	15 (14.0)	11 (9.7)
A girl should always do what her boyfriend tells her to do	2 (1.9)	7 (6.2)
Male physical DV		
Girls who cheat on their boyfriends should be slapped	16 (15.)	21 (18.6)
It is OK for a guy to slap his girlfriend if she deserves it	6 (5.6)	7 (6.2)
Male sexual DV		
It is alright for a guy to force his girlfriend to kiss him	7 (6.5)	6 (5.3)
To prove her love, it is important for a girl to have sex with her boyfriend	6 (5.6)	10 (8.8)
Female psychological DV		
A guy should always do what his girlfriend tells him to do	4 (3.7)	4 (3.5)
A guy should always ask his girlfriend first before going out with his friends	8 (7.5)	10 (8.8)
Female physical DV		
It is OK for a girl to slap her boyfriend if he deserves it	4 (3.7)	10 (8.8)
Pulling hair is a good way for a girl to get back at her boyfriend	5 (4.7)	3 (2.7)
Female sexual DV		
It is alright for a girl to force her boyfriend to kiss her	11 (10.3)	10 (8.8)
To prove his love, it is important for a guy to have sex with his girlfriend	9 (8.4)	12 (10.6)
Behaviors in dating relationships		
Abusive conflict resolution strategies towards others, No, %		
I touched him/her sexually when he/she didn't want me to do	5 (8.1)	4 (7.0)
I did something to make him/her feel jealous	42 (67.7)	35 (61.4)
I destroyed or threatened to destroy something he/she valued	3 (4.8)	5 (8.8)
I threw something at him/her	10 (16.1)	9 (15.8)
I spoke to him/her in a hostile or mean tone of voice	24 (38.7)	21 (36.8)
I forced him/her to have sex when he/she didn't want to	3 (4.8)	5 (8.8)
I insulted him/her with put-downs	8 (12.9)	7 (12.3)
I kissed him/her when he didn't want me to	12 (19.4)	15 (26.3)
I kept track of who he/she was and where he/she was	29 (46.8)	22 (38.6)
I kicked, hit or punched him/her	2 (3.2)	5 (8.8)
I slapped him/her and pulled his/her hair	4 (6.5)	2 (3.5)
Positive or non abusive conflict resolution strategies towards others, No, %		
I gave reasons for my side of the argument	67 (62.6)	69 (61.2)
I told him/her that I was partly to blame	59 (55.2)	63 (55.8)
I gave reasons why I thought he/she was wrong	47 (44.0)	54 (47.7)
I agreed that he/she was partly right	62 (57.9)	63 (55.8)
I offered a solution that I thought would make us both happy	64 (59.8)	64 (58.4)
I put off talking until we calmed down	41 (38.3)	48 (42.5)
I discussed the issue calmly	70 (65.4)	66 (58.4)
I told him/her how upset I was	54 (50.4)	51 (45.1)
I left the room to calm down	19 (17.7)	25 (22.2)
I gave in, just to avoid conflict	37 (34.5)	35 (30.9)

⁴³ Some percentages do not total 100 due to rounding

Table VII - 4. Results of the impact of the program in the intervention group and control group

	Control	Z	p	Intervention	Z	p
Knowledge about relationships						
Pre-test (1)/Pos-test (2)						
Positive Mean Rank ($2>1$)	21.96	-2.62	.009	27.79	-3.96	.000
Negative Mean Rank ($2<1$)	22.02			34.20		
Percentiles						
25	3.0/2.0			3.0/3.0		
50	3.0/3.0			3.0/3.0		
75	4.0/4.0			4.0/4.0		
		<i>t</i>	<i>Df</i>		<i>T</i>	<i>df</i>
Attitudes towards dating violence (DV)						
Male psychological DV, mean (SD)						
Pre-test (1)	32.9 (7.2)	.71	65	.48	32.3 (8.4)	3.64
Post-test (2)	32.2 (9.8)				29.2 (9.0)	95
Male physical DV, mean (SD)						
Pre-test (1)	22.9 (7.1)	-.34	63	.74	24.1 (7.9)	1.45
Post-test (2)	23.1 (7.9)				22.9 (8.9)	95
Male sexual DV, mean (SD)						
Pre-test (1)	25.0 (5.9)	.43	63	.67	25.6 (6.8)	3.92
Post-test (2)	24.8 (7.1)				23.3 (5.8)	96
Female psychological DV, mean (SD)						
Pre-test (1)	25.3 (7.3)	-.53	65	.60	26.7 (7.0)	4.75
Post-test (2)	25.9 (9.1)				23.2 (7.8)	96
Female physical DV, mean (SD)<						
Pre-test (1)	26.1 (7.9)	-.38	65	.71	27.8 (7.9)	4.20
Post-test (2)	26.5 (8.4)				24.1 (8.2)	95
Female sexual DV, mean (SD)						
Pre-test (1)	23.3 (7.9)	-.88	64	.38	23.1 (6.2)	4.40
Post-test (2)	24.1 (8.5)				20.7 (6.9)	96
Behaviors in dating relationships						
Abusive conflict resolution strategies (towards others), mean (SD)						
Pre-test (1)	30.2 (4.9)	-2.05	33	.05	30.4 (7.0)	-.13
Post-test (2)	33.2 (7.6)				30.5 (8.4)	46
Positive or non abusive resolution conflict strategies (towards others), mean (SD)						
Pre-test (1)	30.9 (5.2)	-1.61	33	.12	20.8 (5.1)	2.98
Post-test (2)	34.1 (9.3)				22.8 (5.4)	46

5.2.1. Knowledge about relationships

The acquisition of knowledge was assessed through a five-question questionnaire on violence in relationships and its evaluation was based on the number of correct answers to that questionnaire. The number of correct answers regarding relationships points to a higher level of Knowledge in the post-test, in both groups (control: $Z = -2.73$, $p < .05$; intervention: $Z = -3.96$, $p < .05$).

5.2.2. Attitudes towards dating violence

The data of the intervention group show the existence of statistically significant differences between the results collected at pre- and post-test. After the intervention there was a significant decrease on legitimization of dating violence attitudes – *Male Psychological DV*, $t(95) = 3.64$, $p < .001$, *Male Sexual DV*, $t(96) = 3.92$, $p < .001$, *Female Psychological DV*, $t(96) = 4.75$, $p < .001$, *Female Physical DV*, $t(95) = 4.2$, $p < .00$, and *Female Sexual DV*, $t(96) = 4.40$, $p < .001$ –, with the only exception being *Male Physical DV*, $t(95) = 1.45$, $p = .15$). In the control group, no significant differences were found between pre and post-tests.

5.2.3. Strategies for conflict resolution

In the intervention group, no significant differences were found between the pre and post-test concerning the use of abusive behaviors as a way of solving conflicts in intimate relationships (Table VIII-4). However, significant differences were found in the adoption of positive strategies to the resolution of conflicts, $t(46) = 2.98$, $p < .05$, meaning that there was an increase in the use of positive strategies in the intervention group.

In the control group, there were statistically significant differences between the pre and the post-test moments, resulting from a higher use of abusive conflict resolution strategies in the post-test. No differences were found in what concerns positive conflict resolution strategies.

5.2.4. Results by gender

Next a comparison of gender differences before and after the intervention (see Table VIII-5) will be presented, with a more specific examination of the evolution of the intervention group during the different stages of evaluation according to the gender of the subjects (see Table VIII-6).

Table VII - 5. Gender differences before and after the intervention

	Pre-test	Z	p	Pre/post	Z	p		
Knowledge								
Pre-test (1)/Pos-test (2)								
Positive Mean Rank ($Z > 1$)	13.04	-1.6	.871	17.23	-1.55	.121		
Negative Mean Rank ($Z < 1$)	13.96			18.45				
Attitudes towards dating violence (DV)								
		<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>	Post-test	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Male psychological DV, mean (SD)								
Female								
Male	30.0 (6.2)	-2.49	108.97	.014	26.6 (7.5)	-2.44	94	.017
Male physical DV, mean (SD)								
Female	33.6 (9.2)				31.0 (9.6)			
Male	23.6 (8.0)	-.60	110	.554	21.8 (8.7)	-.98	94	.328
Male sexual DV, mean (SD)								
Female	24.6 (8.1)				23.6 (8.9)			
Male	22.8 (4.6)	-4.02	109.33	.000	21.2 (4.6)	-3.24	92.78	.002
Female psychological DV, mean (SD)								
Female	27.2 (7.1)				24.7 (6.1)			
Male	27.0 (6.3)	.60	109	.800	21.4 (6.3)	-2.03	94.62	.045
Female physical DV, mean (SD)								
Female	26.2 (7.6)				24.5 (8.5)			
Male	27.9 (7.9)	.30	109	.762	24.0 (8.4)	-.16	95	.872
Female sexual DV, mean (SD)								
Female	27.5 (7.4)				24.3 (8.3)			
Male	20.4 (5.6)	-4.26	108	.000	17.5 (4.7)	-4.31	97.0	.000
	25.4 (6.1)				22.7 (7.3)			
Behaviors								
Abusive conflict resolution strategies (towards others), mean (SD)								
Female								
Male	31.2 (6.2)	.91	62.51	.366	29.2 (4.0)	-1.80	43.33	.079
Positive or non abusive resolution conflict strategies (towards others), mean (SD)								
Female	29.8 (7.0)				34.2 (15.8)			
Male	21.4 (4.5)	.88	73	.380	22.9 (3.9)	-.24	56.99	.812
	20.4 (5.1)				23.2 (6.6)			

5.2.1. Gender and knowledge

According to the data systematized in Table VII-5, there were no significant differences between girls and boys in the number of correct answers to the questionnaire, neither before, $Z = -1.86$, $p > .05$, or after the intervention, $Z = -1.08$, $p > .05$.

Analysis of the results by gender (Table 6) points out that the increased level of knowledge found for the whole group, and previously reported (section 6.2, c)), was not affected by gender (girls: $Z = -1.16$, $p > .05$; boys: $Z = -1.55$, $p > .05$).

Table VII - 6. Impact of the intervention according to the gender of the subjects

	Female	Z		p	Male	Z		p
Knowlegde								
Pre-test (1)/Pos-test (2)								
Positive Mean Rank (2>1)	13.04	-.16		.871	17.23	-1.55		.121
Negative Mean Rank (2<1)	13.96				18.45			
	Female	t		p	Male	t	df	p
Attitudes towards dating violence (DV)								
Male psychological DV, mean (SD)								
Pre-test (1)	29.6 (6.2)	2.56	38	.014	34.2 (9.2)	2.64	56	.011
Post-test (2)	26.6 (7.5)				31.0 (9.6)			
Male physical DV, mean (SD)								
Pre-test (1)	22.9 (7.5)	.83	38	.412	25.0 (8.1)	1.18	56	.243
Post-test (2)	21.8 (8.7)				23.6 (8.9)			
Male sexual DV, mean (SD)								
Pre-test (1)	22.5 (4.6)	1.63	37	.112	27.6 (7.2)	3.65	58	.001
Post-test (2)	21.2 (4.6)				24.7 (6.1)			
Female psychological DV, mean (SD)								
Pre-test (1)	26.7 (6.3)	5.27	37	.000	26.7 (7.5)	2.29	58	.026
Post-test (2)	21.3 (6.3)				24.5 (8.5)			
Female physical DV, mean (SD)<								
Pre-test (1)	28.2 (8.2)	3.17	36	.003	27.6 (7.7)	2.85	58	.006
Post-test (2)	23.7 (8.2)				24.3 (8.3)			
Female sexual DV, mean (SD)								
Pre-test (1)	19.9 (5.2)	2.88	37	.007	25.2 (5.9)	3.76	58	.002
Post-test (2)	17.3 (4.7)				22.8 (7.2)			
Strategies for conflict resolution								
Abusive conflict resolution strategies (towards others), mean (SD)								
Pre-test (1)	29.4 (3.1)	1.60	15	.132	30.9 (8.3)	-.54	30	.596
Post-test (2)	28.5 (2.1)				31.5 (10.1)			
Positive or non abusive resolution conflict strategies (towards others), mean (SD)								
Pre-test (1)	21.1 (3.7)	-1.17	15	.261	20.7 (5.8)	-2.79	30	.009
Post-test (2)	22.4 (3.3)				23.0 (6.2)			

5.2.2. Gender and attitudes towards dating violence

Table VII-5 shows that the agreement level with violence legitimization attitudes is, in general, higher in boys than in girls: pre-test results (*t test for independent samples*) show that on the subscales *Male Psychological DV*, $t(108.97) = -2.49$, $p < .05$, *Male Sexual DV*, $t(109.33) = -4.02$, $p < .05$, and *Female Sexual DV*, $t(108) = -4.26$, $p < .05$, these differences are significant, and remain so after the intervention : *Male Psychological DV*, $t(94) = -2.44$, $p < .05$, *Male Sexual DV*, $t(92.78) = -3.24$, $p < .05$ and *Female Sexual DV*, $t(97) = -4.31$, $p < .05$. In the Psychological Female DV subscale, after the intervention, the values also express significant differences between boys and girls, with more legitimizing attitudes being held by the former (*t*

(94.62) = -2.03, $p < .05$). We must notice that the only subscales where these differences do not occur are those assessing the agreement/disagreement with physical violence in relationships, whether perpetrated by boys or girls, either on the pre or post-test.

However, separate analysis of the results by gender (*t test for dependent samples*) (table 6) allowed us to confirm a statistically significant decrease in violence legitimization attitudes immediately after the intervention in both sexes. Two exceptions should be highlighted: *Male Physical DV* (female: $t(38) = .83$, $p > .05$; male: $t(56) = .243$, $p > .05$), and *Male Sexual DV* (female: $t(37) = 1.63$, $p > .05$), in which the impact of the intervention was only significant for boys ($t(58) = 3.65$, $p < .05$).

5.2.3. Gender and conflict resolution strategies

As seen in Table VII-5, prior to the intervention, the use of abusive strategies for conflict resolution did not differ significantly between boys and girls, $t(62.51) = .91$, $p > .05$. That result was replicated in the post-test, $t(43.33) = -1.80$, $p > .05$. In fact, Table VII-6 shows that the intervention process did not produce any significant changes in this variable, regardless of the subject's gender.

On the other hand, before the intervention, there was not any record of statistically significant differences between boys and girls in reports of positive or non abusive conflict resolution strategies, $t(62.51) = -.91$, $p > .05$ (see Table VII-5). Despite this, the impact of the intervention was significant among boys, $t(30) = -2.79$, $p < .05$, who showed (table 6) an increased use of positive or non abusive conflict resolution strategies.

6. DISCUSSION

Most frequently, the results assessed in prevention programs in the field of violence in intimate relationships are fundamentally two: the impact of the program on knowledge and its impact on beliefs or attitudes. However, the contribution of these two elements in reducing abusive behavior or behavioral changes remains unclear (Whitaker et al., 2006). Therefore, the assessment designed for this intervention sought to widen the scope by collecting data about three dimensions: *knowledge about relationships*, *attitudes about boys and girls' violence in dating relationships*, and *conflict resolution strategies, both positive and negative*, used by young people in their dating relationships.

In what concerns *knowledge about relationships*, most of them only answered correctly three of the five presented questions. This result goes in line with the literature on the area (cf. Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006), that shows that young people think they know more about several different topics on relationships than they actually know, because their usual sources of information are their peers, who, more frequently than not, have very similar knowledge levels. This may be a relevant problem as, if unawareness of certain facts may not have serious consequences; ignorance of matters related, as for instance contraceptive methods and sexually transmitted infections (noted by the questions students left in the "question box" used during the program), may bring about very deleterious results.

In addition, participant's knowledge does not seem to have improved much after the intervention. However, we believe that the reduced number of questions included in the questionnaire might be the main reason for such absence of effects. In the same line, we consider that there are aspects addressed during this program that are not reflected in the knowledge assessment questions, such as schools' and the community resources to provide help and support in violence cases. Therefore, in future assessments aimed at knowledge, the number of questions should be increased, and questions about strategies and support resources should be included.

Focusing the second topic of our analysis, *attitudes about boys and girls' violence in dating relationships*, participants reported relatively low levels of violence legitimization in dating relationships. Boys presented higher levels of violence legitimization on the pre-test, in some scales, namely in what concerns male sexual and physical violence and female sexual violence.

This superior legitimization of violence by boys has been found in different studies and by different authors (e.g. Cano, Avery-Leaf, Cascardi, & O'Leary, 1998; Katz, Kuffel, & Coblenz, 2002; Machado, Caridade, & Matos, 2009; Matos, Machado, Caridade, & Silva, 2006). It has been explained by the fact that boys are socialized in order to adopt more aggressive behaviors in their interpersonal relationships.

The impact of the program on the attitudinal level was significant in all scales but one - Male Physical Violence. This exception can be explained by the low levels of physical violence by boys' legitimization, even prior to the program.

In what concerns the impact of gender, results are very similar for boys and girls, the exception being on the male sexual violence scale. In this particular case, there was a significant

decrease in the post-test for the male sample. That is probably due to fact that the tolerance level of girls concerning this form of violence is, from the start, statistically lower.

Therefore, concerning attitudes, the results of this study show a positive change, even if the contents of the intervention were not specifically designed to challenge the items assessed in the instrument. It highlighted issues such as the differences between a healthy and an unhealthy relationship, the rights and responsibilities in a relationship, the identification of abusive behaviors, and the identification of factors that lead to healthy sexual relationships (addressing matters such as "*knowing how to say no,*" *knowing how to identify situations where you feel comfortable or uncomfortable*", etc). We believe that this approach has been a facilitator to the recognition of physical, psychological and sexual abuse in relationships, as well as a way to challenge prevalent ideas that control and jealousy are demonstrations of love (O'Keefe, 2005), and that the relationship status (e.g., level of commitment) is an excuse to use violence (Katz, Kuffel, & Coblenz, 2002). A non-judgmental environment and developmentally appropriate contents facilitated adolescents to discuss their choices, their responsibilities and the consequences of their behaviors (Wolfe, 2006).

This diminishing of dating violence prone attitudes is a quite important result, since attitudes about dating violence are a risk factor frequently identified in the literature as having a significant impact on violent behaviors (cf. Stith, Smith, Penn, Ward, & Tritt, 2004), justifying the usual insertion of this topic as a basic component of prevention programs (Foshee, Linder, MacDougall, & Bangdiwala, 2001; Jackson, 1999; Whitaker et al, 2006). The way adolescents think about violence has even been suggested to be a risk factor more relevant than the fact that they have in fact been exposed to family violence during their childhood (ibidem).

On the third topic of the analysis, youngsters' *conflict resolution strategies*, no significant change in the reduction of abusive behaviors in dating relationships, either in boys or girls, was detected.

Prior to the intervention, the higher values in the abusive scale referring to behaviors of jealousy, control of the other, and kissing the other person against his/her will, were not always being perceived by adolescents as an exercise of violence but, rather, as expressions of love (Wolfe, Wekerle, & Scott, 1996). Moreover, the more severe violent behaviors presents values that are, although meaningful, less alarming. Therefore, the intervention strategy of the 4d focus its action on the reduction of milder forms of violence, given their greater frequency, and not in

more severe forms of abuse, given results at the baseline and the fact that participants did not come from at-risk populations. Two reasons could, however, have been responsible for limited impact of the program on the reduction of abusive tactics to deal with conflicts: the limitations of the behavioral assessment instrument used in the project (this aspect will be analyzed later in this section) and the lack, at the moment, of teaching resources (e.g., videos) that could promote the learning of new skills and consequent changes in the behavioral realm.

After the intervention, there was a significant increase in the use of positive or non-abusive strategies for conflict resolution in the total sample, due, essentially, to changes in the boys group. Considering that the criteria for successful prevention programs on the domain of interpersonal depend, not only on the reduction of abusive behaviors, but also on changes that can increase the use of positive strategies to deal with conflicts (Wekerle & Wolfe, 1999), this is an encouraging finding.

The fact that the impact was noticed mainly in boys can be perceived in light of previous data that point out to different risk factors and different variables associated to violence between genders (see Foshee, Linder, MacDougall, & Bangdiwala, 2001). For example, according to Foshee and colleagues (2001), friends' involvement in dating violence is correlated with dating violence by both males and females, but is a stronger predictor of dating violence by females. On the other hand, peers acceptance of dating violence seems to be a stronger predictor of dating violence for males. Our program targeted the negative influences of peers' behaviours, including activities designed to help adolescents to resist peers pressure. However, these results may be understandable given that greater prominence may have been given to the challenge of peer attitudes legitimizing the exercise of violence in dating relationships, resulting in a greater impact of the intervention on boys, more influenced by this dimension.

Another possible explanation for the gender effects can be the way contents were addressed in the prevention program, since we cannot forget that "gender differences are a sensitive and critical issue in relationship violence" (Wekerle, & Wolfe, 1999, p. 437), and that during adolescence there may not be a concrete border between victim and offender, with both partners expressing a mutual perpetrating/victimization behavior (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary, & Cano, 1997; Magdol, Moffitt, Caspi, Newman, Fagan, & Silva, 1997). The fact that special care was taken in not portraying boys as the perpetrators of violence and the recognition that they frequently are, in fact, also victims of dating violence by girls, can have had a greater effect on

the motivation of boys to engage in the program and its activities, resulting on the more positive changes in this group.

In a global analysis, we can conclude that this program seems to be effective on several levels, namely in what concerns attitudinal change and prosocial behavioral change. Future applications should, however, integrate alterations in order to facilitate change and its identification in what concerns knowledge about relationships, and to promote the decrease of abusive behaviors and the further increase of prosocial behaviors, both in boys and girls.

This leads to several reflections about the implementation of the program and its evaluation.

Beyond the changes needed in order to reduce abusive behaviors (previously addressed), differential effects at the behavioral level between genders suggest that the separate application of the program to groups of boys and girls, which is done in Canada, could have positive results. Unfortunately, this is not possible in Portugal as there is no gender segregation in schools. On the other hand, the application of the program in non-scholar contexts, which could be attempted like in other countries, is also quite difficult, as Portugal has no community organization tradition, even less if separation of genders is to be considered.

In what concerns the instruments used to assess the impact of the intervention, we have already pointed out the problems, as well as changes needed in the knowledge evaluation instrument. In a critical appraisal, we think that the instrument used to assess behavioral change – the CADRI (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, & Straatman, 2001) – also has some limitations that may restrict, as previously mentioned, the behavioral results obtained. For instance, the analysis of behaviors focuses on the past twelve months, limiting the perception of changes occurred shortly after the intervention.

After the original program implementation and evaluation, Wolfe and colleagues (cf. The youth survey), simplified this instrument at various levels: (1) some items became dichotomous, with a "yes"/"no" format; and (2) a time frame in the responses (in the last three months) was introduced, to allow for the assessment of behavioral change occurred shortly before the end of the intervention. However, this was not a possibility in this first Portuguese implementation of the program, as there was a need to match the characteristics of the instrument being validated for the Portuguese population (Saavedra, Machado, Martins, & Vieira, in press) on the basis of its

original version (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley, & Straatman, 2001). However, it may be worthwhile to introduce these changes in future implementations.

We also believe that it would be important, at the behavioral level, to assess directly, through methods other than self-report, the acquisition of new skills. It must be remembered that the dynamic most repeatedly used, and most appreciated, in the program is the role-play, and that this method can also be used to evaluate behavioral change. Therefore, the most obvious way of assessing the acquisition of skills would be the practical simulation of challenging situations. This was planned at the beginning of the program execution but it turned out to be impossible to put into practice, due to the logistics necessary for such implementation. Several restrictions led to the elimination of this assessment method: (1) the difficulty to gather, preferably randomly, a reasonable and representative number of students in the intervention and control groups to carry out the evaluation; (2) the difficulty to find a period of time to perform this activity during the school year (given the fact that the program took all the classes to be implemented); and (3) the diminished relevance that is attributed by participants, both students and teachers, to the evaluation phase. It must, in fact, be said that this reluctance conditioned, not only the conduction of this type of evaluation, but also the collection of follow-up data. The fact that teachers and schools do not yet understand the importance of the assessment process, acknowledging exclusively its disadvantages (burocracy, time, and effort), constitutes a problem which is very common in educational settings, one whose seminal importance for the validation of the intervention's output we were not yet able to communicate effectively until now.

Despite this setback, the feedback received while collecting testimonies from students and teachers - that highlighted the changes in the resolution of real life situations, attributed to the program - make us confident that the intervention did teach and increase the use of new conflict resolution skills by students in their real life relationships (see Documentary APAV, 2010).

Finally, one should also stress that this pilot implementation was carried out without all the necessary materials, including the videos "Skills for healthy relationships"⁴⁴ and "Examples of

⁴⁴ Video in which students can view the application of three communication styles - passive, aggressive and assertive - and the skills they have learned - denial, delay and negotiation. The intention, rather than being able to identify each style / skills is that students can see that for a given situation or conflict, there are several possible answers and an inappropriate response can be used if the person is not able to adopt an assertive communication style (Wolfe et al., 2006).

role-playing and strategies for debriefing,"⁴⁵. Although the translation of these materials and their performance by Portuguese actors took some time, and it was therefore decided to conduct to program without them, these materials are now ready to use in future implementations of the program. We believe that the engagement in conflict resolution activities, complemented with these materials, will facilitate the acquisition of skills and that this dimension of the program will be, therefore, more successful in the future.

7. CONCLUSION

Data from a study conducted in Portugal about the social and economic costs of violence against women in intimate relationships pointed to an average cost of about 140€ per year (about 180 U.S.D.) to cover health expenses of female victims (Lisboa, Carmo, Vicente, Nóvoa, Barros, Silva, Roque, & Amândio, 2006). Besides this economic impact, the costs of intimate violence include spendings related to its psychological impact on the health of the victims and their families, and money lost due to frequent leaves of absence to work (ibidem). At the opposite side - primary prevention – the implementation cost of *The Fourth R* is about 13€ (about 16 U.S.D.) per student (Wolfe et al., 2009), and this spending results in a sustainable long-term investment. The need to invest in preventive efforts is, therefore, reinforced by several arguments, one of which, if the others were not enough, is the economic costs of violence and the relatively low expenses associated with primary prevention. Another argument that is important to consider is that, when preventing violence by young people, we are not only trying to prevent the direct and immediate physical and psychological damages that violence causes; ultimately and more importantly, one must also recognize that these behaviors typically are replicated in the future, which will multiply their costs (Henton, Cate, Koval, Lloyd, & Christopher, 1983).

Taking these considerations in mind, this pilot implementation sought to assess the impact of a program aimed at preventing dating violence and associated risk behaviors, in a context other than the one it was initially developed for, in order to evaluate its effectiveness. It also aimed at assessing its appropriateness and cultural sensitivity. These efforts resulted in a

⁴⁵ In this video, spurred by a professor, students represent conflict situations in front of an audience (their classmates). Students role-play each scenario up to the point where a conflict develops. The teacher then discusses with the class ways of solving the conflict and the students participate by demonstrating the different results.

validation of the effectiveness of this intervention model in terms of the reduction of dating violence legitimization attitudes, and in the increase of positive or non-abusive skills for conflict resolution, although this behavioral impact was due mostly to changes in the boys group.

The next steps are: (1) to restructure the program, in order to maximize its impact at the behavioral level; (2) to reformulate the evaluation in order to integrate all changes in the assessment instruments previously mentioned in this paper; (3) to test this final version of the program, now using all the essential resources for its implementation, namely the videos demonstrating conflict resolution skills; (4) to extend the program to more schools, coupled with the training of more teachers in the dynamics of integrated prevention in school settings; (5) to promote the commitment from the participating schools, teachers and students, in order to minimize the loss of information between the various stages of evaluation; (6) to compare the results of this program implementation with those obtained in other countries and other cultural contexts.

8. REFERENCES

- Avery-Leaf, S., & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., Cascadi, M., O'Leary, K. D., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21*, 11-17.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (Producer). (2010). Documentário APAV 4d (APAV 4d Documentary) [DVD].
- Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks: Sage.
- Burt, M. (2002). Reasons to invest in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 31*, 136-152.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'Leary K. D. (1998). Dating violence in two high school samples: discriminating variables. *The Journal of Primary Prevention, 4*, 431-446.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*, 230-239.

- Cornelius, T. L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Lider, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 88*, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennet, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program as a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*, 619-624.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., & Greene, W. F. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, 1619-1622.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine, 32*, 128-141.
- Foshee, V. A., & Reyes, M. L. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: when to begin, whom to target, and how to do it. In D. J. Whitaker, & J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence* (pp.141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gottfredson, D. C., & Bauer, E. L. (2007). Interventions to prevent youth violence. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp 157-182). Atlanta: Springer.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues, 4*, 467-482.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aranoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse, 5*, 123-142.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour, 4*, 233-247.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F. W. (2000). Violence and coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence, 15*, 23-36.

- Jaycox, L. H., McCaffey, D. F., Ocampo, B. W., Shelley, G. A., Blake, S. M., Peterson, D.J., Richmond, L. S., & Kub, J. E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation, 3*, 320-336.
- Katz, J., Kuffel, S.W., & Coblenz, A. (2002). Are there gender differences in sustaining dating violence? An examination of frequency, severity, and relationship satisfaction. *Journal of Family Violence, 17*, 247-271.
- Lisboa, M., Carmo, I., Vicente, L., Nóvoa, A., Barros, P. P., Silva, S. M., Roque, A., & Amândio, S. (2006). *Prevenir ou remediar - os custos sociais e económicos da violência contra as mulheres (To prevent or to resolve - social and economic costs of violence against women)*. Lisboa: Colibri.
- Luna, R., & Finkelhor, D. (n.d.). *School-based prevention programs: lessons for child victimization prevention*. Durham. Centre for Research on Crimes against Children, University of New Hampshire.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships in Portugal. *Journal of Family Violence, 25*, 43-52. DOI: 10.1007/s10896-009-9268.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., Fagan, J., & Silva, P.A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 68-78.
- Matos, M. G. (2008). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa. <http://aventurasocial.com/2005/main.php> (Pesquisa efectuada em Julho de 2010).
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro com adolescentes em contexto escolar. (Adolescents' dating violence prevention at schools). *Psicologia: Teoria e Prática, 8*, 55-75.
- Mihalic, S. F., & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention. From research to real-world settings – Factor influencing the successful replication of model programs. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*, 307-329.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: a review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women, 1-13*.

- Reppucci, N. D., Woolard, J. L., & Fried, C. S. (1999). Social, community and preventive interventions. *Annual Review of Psychology, 50*, 387-418.
- Ross, J. A., Barkaoui, K., & Scott, G. (2007). Evaluations that consider the cost of educational programs. The contribution of high-quality studies. *American Journal of Evaluation, 4*, 477-492.
- Saavedra, R., & Machado, C. (2007). Sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual em contexto escolar: estudo exploratório. (Informing and raising awareness about domestic and sexual violence at schools: an exploratory study) *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 219-235.
- Saavedra, R., & Machado, C. (in press). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. (Violence in adolescents' dating relationships: assessment of an information and raising-awareness program at schools). *Análise Psicológica*.
- Saavedra, R., & Machado, C. (in press). Programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos: uma revisão sistemática da prática internacional e portuguesa. (Primary prevention programs in intimate relationships: an international and Portuguese systematic review of the practice). In C. Machado (Coord.), *Violência nas relações juvenis de intimidade (Violence in juvenile dating relationships)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Saavedra, R., Machado, C., Martins, C., & Vieira, D. (in press). Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes (Conflict in adolescent dating relationships inventory). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (Instruments and contexts of psychological assessment), Vol. I*. Coimbra: Almedina.
- Stets, J. E., & Pirog-Good, M. A. (1989). Patterns of physical and sexual abuse for men and women in dating relationships: a descriptive analysis. *Journal of Family Violence, 4*, 63-76.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E., Ward, D. B., & Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behaviour, 10*, 65-98.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456.

- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 151-166.
- Whitaker, D. J., Baker, C. K., & Arias, I. (2007). Interventions to prevent intimate partner violence. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp. 203-221). Atlanta: Springer.
- Wolfe, D. A. (2006). Preventing violence in relationships: psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology, 47*, 44-50.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Huges, R., & Jaffe, P. (n.d.). *The youth survey*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Crooks, D., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., Stitt, L., & Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163*, 692-699.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., & Scott, K. (1996). *Alternatives to violence: Empowering youth to developed healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: a group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003) Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*, 279-291.

CAPÍTULO VIII
CONCLUSÃO INTEGRATIVA

CAPÍTULO VIII

CONCLUSÃO INTEGRATIVA

O nosso interesse pela prevenção da violência nos relacionamentos íntimos surgiu inicialmente no contacto directo profissional que mantemos com as vítimas de violência na conjugalidade, designadamente mulheres e crianças. Os pressupostos de actuação que procuravam minimizar o risco de revitimação e o impacto da violência sofrida no quadro familiar permitiram-nos conhecer de perto os elevadíssimos custos individuais, familiares, sociais e económicos desta forma de violência e questionar-nos acerca da necessidade de *prevenir antes de remediar*. Sem menosprezar o trabalho desenvolvido no apoio imediato e remediativo dirigido às mulheres e crianças vítimas de violência doméstica, assumido por algumas entidades públicas (e.g., Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, autarquias) mas, em larga medida por Organizações não Governamentais e/ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (e.g., Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, União de Mulheres Alternativa Resposta, Associação de Mulheres contra a Violência, diversos projectos comunitários), parece-nos consensual dizer que tal investimento na prevenção primária foi até ao momento insuficiente, ou pelo menos, que não existe, em Portugal, um número significativo de experiências preventivas publicadas, nem cuja eficácia seja possível avaliar.

Todavia, poderemos afirmar que o ponto de viragem da nossa linha de trabalho foi o envolvimento no *Projecto IUNO I - sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*, uma intervenção preventiva de curta duração, não relatada nesta tese, conduzida numa lógica de intervenção psico-educativa e assente, sobretudo, no debate de ideias acerca das problemáticas da violência doméstica e da violência sexual. Esta primeira experiência-piloto (Saavedra, & Machado, 2007) visava informar e sensibilizar adolescentes, que frequentavam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade de algumas escolas da zona norte de Portugal, acerca da violência doméstica e da violência sexual através o desafio de ideias pré-concebidas sobre estas formas de vitimação e da disponibilização de informação acerca do apoio disponível para as vítimas destas experiências. Apesar de alguns resultados positivos, e apesar da necessidade que as escolas envolvidas nessa experiência nos (APAV) fizeram sentir de uma intervenção de curta duração (duas sessões de 90 minutos), quatro limitações fundamentais dessa intervenção foram

por nós facilmente identificadas: *i)* a não utilização de um grupo de controlo, o que impediu concluir de forma mais fidedigna se as alterações verificadas após a intervenção se deviam ao efeito daquela ou se a outros factores não controlados pela avaliação; *ii)* a utilização de instrumentos desenvolvidos e testados junto da população adulta, a saber, a Escala de Crenças sobre Violência Conjugal (Matos, Machado, & Gonçalves, 2000) e a Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (Machado, Gonçalves, & Matos, 2000); *iii)* a abordagem junto dos adolescentes de realidades pouco próximas das suas experiências relacionais. Efectivamente, falar sobre violência conjugal é importante, podendo dotar os jovens de informação relevante, mas é limitativo se o que se pretender for uma transposição dessas aprendizagens para atitudes e comportamentos mais ajustados ao nível dos seus relacionamentos; *iv)* apenas foi avaliado o impacto da acção ao nível da mudança de atitudes, não tendo sido abrangida a dimensão comportamental, isto é, não se sabendo se as mudanças atitudinais efectivamente verificadas tinham ou não tradução ao nível dos comportamentos. Esta avaliação era tanto mais importante quanto vários estudos, nacionais e internacionais, demonstram que nem sempre há correspondência entre o plano atitudinal e comportamental (Machado, Matos, Gonçalves, & Dias, 2007; Machado, Caridade, & Martins, 2009).

A análise, aqui apresentada, da literatura no domínio da prevenção universal dos comportamentos de risco juvenis (capítulo 1) e a revisão sistemática da prática nacional e internacional no domínio da prevenção da violência nos relacionamentos íntimos (capítulo 2) foram, assim, pontos-chave para o desenvolvimento seguinte da nossa investigação e intervenção neste domínio, tendo-nos permitido obter resposta a inúmeras questões relacionadas com as principais características, qualidades e limitações dos esforços de prevenção desenvolvidos até então (e.g. objectivos, orientação teórica, contextos de intervenção, técnicos responsáveis pela implementação, público-alvo, formato e duração da intervenção, conteúdos, metodologias, *design*), quer no quadro nacional, quer internacional.

Com base nos dados recolhidos no levantamento sistemático apresentado no capítulo 2, concluímos que, no geral, a maioria dos esforços desenvolvidos tem lugar em contexto escolar, são dirigidos a jovens em idade escolar e têm uma duração que pode variar entre uma e aproximadamente vinte sessões. Esta discrepância relativamente à duração, levou-nos a hipotetizar que algumas destas iniciativas têm um carácter sobretudo educativo/informacional (à semelhança do que nós próprias tínhamos feito no IUNO I), enquanto outras adoptaram um

formato mais continuado no tempo e assumiram uma dimensão interventiva de maior profundidade. Esta sistematização veio também reiterar o relativo vazio nacional relativamente ao desenvolvimento de esforços de prevenção neste domínio e a percepção inicial de que o investimento prioritário das nossas estruturas organizativas continua a ser a prevenção terciária ou remediativa, o que é, na verdade, flagrante se estabelecermos um paralelo entre o número de entidades que se dedicam a esta problemática (oitenta e três) e o número de iniciativas de prevenção identificadas no nosso levantamento (oito). Acresce que, como vimos nesse capítulo, não obstante a existência de iniciativas pontuais de prevenção, estas apresentam limitações que impedem a replicação desses esforços e a emissão de conclusões acerca da sua eficácia: desde a total ausência de avaliação do impacto da intervenção realizada, à sua substituição pela aplicação exclusiva de questionários de avaliação da satisfação dos grupos-alvo, à ausência de grupos de controlo ou ainda a omissões graves relativamente aos alicerces teóricos em que assentam.

Com base nas lacunas identificadas no IUNO I e a partir dos contributos deste levantamento conceptual e da prática, o Projecto IUNO II (capítulo 5 desta tese) procurou dar continuidade aos esforços desenvolvidos anteriormente, mas de uma forma melhor fundamentada cientificamente, procurando ultrapassar as limitações anteriormente assinaladas. Assim, interviemos ao nível da violência física, psicológica e sexual nos relacionamentos de namoro (uma realidade relacional claramente mais próxima dos adolescentes), utilizámos instrumentos de avaliação adequados para a população adolescente, entretanto traduzidos e validados (capítulos 3 e 4) e contrastámos os resultados do grupo de intervenção com os de um grupo de controlo. Como vimos, relativamente à mudança de atitudes, os resultados a curto e médio prazo desta intervenção foram bastante encorajadores; sendo, contudo, menos expansivos relativamente à mudança de comportamentos. Este era, na verdade, um objectivo previsivelmente mais difícil de atingir num formato de intervenção como o adoptado no IUNO II, com uma lógica sobretudo informativa/educacional, mais do que comportamental, e com uma duração tão breve.

De facto, uma das principais conclusões da investigação realizada sobre o IUNO II e sustentada pelas revisões da literatura efectuadas foi a de que, apesar da eficácia que estratégias de sensibilização e informação ou outros esquemas de intervenção de carácter mais pontual possam ter, nomeadamente ao nível de mudanças positivas nas atitudes dos

participantes (e.g., menor normalização e menor legitimação da violência) e ao nível dos seus conhecimentos (e.g. maior conhecimento acerca do impacto da vitimação, das formas de violência e dos recursos de apoio disponíveis), a verdade é que programas mais longos e mais assentes no treino de competências (e.g., assertividade, resolução de conflitos, tomada de decisão informada) apresentam resultados mais promissores ao nível da mudança de comportamentos, quer no que se refere à prevenção de comportamentos de risco, quer à promoção de comportamentos interpessoais positivos nos relacionamentos amorosos juvenis.

Por outro lado, já na revisão apresentada no Capítulo 2, tínhamos constatado que um elemento chave e claramente distintivo entre a realidade nacional e internacional era o facto de o panorama internacional evidenciar um progressivo envolvimento dos professores na prevenção, a par de um desinvestimento nas intervenções asseguradas por técnicos exteriores à escola, normalmente associados a projectos ou instituições da comunidade. Sendo os professores actores essenciais no contexto escolar, a sua inclusão permitiria assegurar esforços preventivos com maior sustentabilidade temporal, já que a continuidade dessas intervenções era frequentemente penalizada pela ausência de financiamentos que permitam manter a disponibilidade das equipas técnicas dos projectos.

Finalmente, quer a análise da nossa experiência do IUNO II, quer a análise das diferentes revisões da literatura efectuadas no âmbito da prevenção, nos sugeriram a importância de alargar o espectro da prevenção a outros comportamentos de risco na juventude, e não apenas à violência nos relacionamentos de namoro, adoptando um modelo de intervenção mais integrado/holístico.

Estas constatações, ao nível da necessidade do treino comportamental, do envolvimento dos professores e das vantagens de um modelo integrado de prevenção, conduziram-nos, no desenvolvimento da nossa investigação, ao programa *The Fourth R*, o qual abrange precisamente estas dimensões. O modelo conceptual que adoptámos então foi o desenvolvido pelos autores deste programa (Wolfe et al, 2006): um modelo de prevenção compreensiva e integrada, que procura assimilar e agir no domínio da interacção entre as competências dos indivíduos, as pressões de que os adolescentes são alvo nos seus diferentes contextos e de que forma estas pressões podem influenciar o seu envolvimento na constelação de comportamentos de risco presentes na adolescência. Como produto final deste trabalho, traduzimos, adaptámos, implementámos (cap. 6) e avaliámos (cap. 7) o programa *The Fourth R*, um programa de

prevenção universal da violência no namoro e de comportamentos de risco associados, o qual designámos por *4d – um currículo de prevenção integrada para o 9º ano de escolaridade*, e cujo cerne são os relacionamentos interpessoais, um elemento que se tem assumido como central nos trabalhos desenvolvidos no domínio da Saúde Mental (Matos, 1997).

Dez características motivaram a selecção deste programa, entre outros:

i) O reconhecimento de que a escola não é apenas um espaço para o ensino formal, mas também um espaço para a aprendizagem de aptidões relacionais, no qual deve ser possível aprender, treinar e experimentar competências de relacionamento positivas;

ii) A resposta à necessidade de realizar uma intervenção holística e integrada, capaz de responder à constelação de comportamentos de risco que têm lugar na juventude, numa abordagem que abandona a focalização num único factor de risco e direcciona a acção para múltiplos factores e comportamentos problemáticos;

iii) A prioridade à intervenção junto dos adolescentes/jovens, reconhecendo esta fase desenvolvimental, não apenas como um período complexo e de grandes mudanças mas, precisamente por isso, também como uma janela de oportunidade para a prevenção de comportamentos de risco e para a promoção de comportamentos saudáveis;

iv) A importância atribuída ao treino de competências sistemático e específico, num contexto propício à experimentação, apresentando recursos didácticos (e.g., role-play), facilitadores da aprendizagem de novas competências (e.g., assertividade, resolução positiva de conflitos, tomada de decisão informada);

v) O reconhecimento da importância de apresentar, aos jovens e aos professores envolvidos em dinâmicas preventivas, materiais de apoio de fácil utilização e manipulação, assim como estratégias de intervenção interactivas e desenvolvimentalmente ajustadas;

vi) A importância de assentar a intervenção numa base teórica coerente, associada a uma metodologia de avaliação rigorosa, capaz de responder a questões acerca da sua eficácia

nos diferentes domínios de acção — conhecimentos, atitudes, comportamentos e aprendizagem de novas competências — e os resultados promissores evidenciados pelo *The Fourth R* nestes domínios;

vii) O facto de o *The Fourth R* ser um programa curricular, assumindo uma periodicidade e investimento temporal pouco comum nesse tipo de iniciativas, assemelhando-se a uma disciplina "normal" frequentada pelos jovens;

viii) A pertinência de a implementação ser assegurada pelos professores, significando que, ainda que exista um investimento inicial de equipas externas (neste caso dinamizadas pela APAV) ao nível da formação destes na manipulação e utilização dos conteúdos e nas dinâmicas que compõem o programa, este se baseia numa lógica de auto-sustentabilidade, permitindo a autonomização das escolas nas suas futuras iniciativas de prevenção;

ix) A eficiência demonstrada pelo *The Fourth R* na articulação entre os contextos escola, família e comunidade;

x) Por fim, uma razão imprescindível: a disponibilidade dos autores do *The Fourth R* quanto à tradução, adaptação e experimentação do seu programa em Portugal.

Importa, contudo, referir que a experimentação da versão traduzida e adaptada deste programa não se extingue com o último estudo apresentado nesta dissertação (capítulo 7). Os resultados apresentados nesta tese, que apontam para efeitos positivos ao nível da mudança de atitudes e de comportamentos, ainda que circunscritas neste último caso ao grupo dos rapazes, são o produto da primeira implementação do programa, ainda sem recurso à totalidade dos materiais produzidos no âmbito da adaptação Portuguesa do *The Fourth R*, designadamente os vídeos de competências, cuja aplicação nos eleva a expectativas face aos resultados finais, a obter em implementações futuras. Assim, as próximas etapas de desenvolvimento deste estudo serão:

i. expandir a análise dos resultados desta implementação-piloto a todos os comportamentos de risco associados nos quais interviemos simultaneamente e que aqui não

foram objecto de análise (e.g., uso de drogas, comportamentos sexuais de risco; e discriminação de género);

ii. testar e avaliar a versão final do programa, com os materiais entretanto finalizados, que teve lugar durante o ano lectivo de 2008/09 e abrangeu já duas escolas;

iii. eleger esquemas de avaliação mais controlados, numa aproximação a planos experimentais ou verdadeiramente experimentais, designadamente através da constituição aleatória (método aleatório de amostragem) e homogénea (características equivalentes ao nível da idade, sexo e ponto de partida face aos valores das variáveis dependentes em análise) dos grupos experimentais e de controlo (Almeida e Freire, 2000);

iv. realizar a recolha de dados em três ou mais momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste, *follow-up* e, se viável, novo *follow-up*), com vista à avaliação dos ganhos nas dimensões em análise e à verificação da sua permanência após a intervenção, a médio e longo prazo;

v. alargar o programa a mais escolas (findo o financiamento, que abrangeu a primeira e a segunda implementação), sendo já certo que cerca de 10 escolas e aproximadamente 750 alunos estão envolvidos, no presente ano lectivo de 2010/2011, na terceira fase de implementação do programa, já de uma forma praticamente autónoma das equipas técnicas externas; assim como formar mais professores para a utilização de dinâmicas de prevenção integrada em contexto escolar;

vi. estabelecer, no âmbito desta terceira fase de implementação, mais autónoma, parcerias e compromissos com as escolas, de modo a maximizar o envolvimento destas no processo de avaliação e a minimizar a perda de informação que pode ocorrer se estes interventores não perceberem a avaliação como um componente central do programa:

vii. disseminar os resultados com vista à divulgação do programa junto da comunidade escolar.

Neste ponto da nossa reflexão não podemos deixar de realizar algumas recomendações acerca da implementação de programas de prevenção em contexto escolar, sendo que desta reflexão não podemos excluir o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual, “ criado no Ministério da Educação, no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde” (Despacho n.º 19 737/2005).

Este grupo desenvolveu, a nosso ver, um trabalho absolutamente meritório, cujas indicações replicaremos em parte nesta conclusão, na nossa apresentação de recomendações práticas para a implementação de programas/projectos de prevenção nas escolas. Contudo, não podemos deixar de assinalar a especial relevância (ou “especial referência” (GTES, 2007, p. 36) atribuída pelo Ministério da Educação à Educação Sexual (sexualidade e infeções sexualmente transmissíveis, com relevância para a prevenção da SIDA) em relação às outras temáticas também identificadas como prioritárias no domínio da Educação para a Saúde, a saber: (1) a alimentação e actividade física, (2) o consumo de substâncias psico-activas, tais como tabaco, álcool e drogas e (3) a violência em meio escolar e a saúde mental dos jovens. Não obstante este facto, e ainda que o ponto de partida para o trabalho deste grupo tenha sido a polémica gerada em redor dos conteúdos da Educação Sexual, é com satisfação que constatamos que o ponto de chegada deste grupo é a defesa de uma abordagem não sectorial e integrada dos elementos de risco, dado o carácter claramente abrangente da Educação para a Saúde (GTES, 2007).

Assim, e ainda que a nível legislativo o trabalho no domínio da educação sexual nas escolas esteja mais sistematizado do em outras áreas de comportamento (visível, por exemplo, através da regulamentação do regime de aplicação da educação sexual em meio escolar), na verdade, isto não significa um menor investimento de prevenção em outros domínios (e.g., Programa “Aventura Social” da Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Nova de Lisboa; Programa “Eu e os Outros”, do Instituto da Droga e da Toxicodependência; Projecto “Copos, quem decide és tu!” do IDT e da Cruz Vermelha Portuguesa; Projecto “Violência nas Relações Juvenis de intimidade”, da Escola de Psicologia da Universidade do Minho).

Não obstante, apesar de nos congratularmos pelo facto de o Programa 4d ser elencado no *site* da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação

como um *“recurso de apoio às escolas para o desenvolvimento de actividades no âmbito da Saúde Mental e Prevenção da Violência em Meio Escolar”*, lamentamos que não tenha sido apresentado também como um recurso para o desenvolvimento de actividades no âmbito da *Educação sexual em meio escolar*, para a *Prevenção do consumo de substâncias psicoactivas* e para a *Igualdade de género*, porque na realidade estas dimensões também o integram, embora seja o domínio dos *Relacionamentos interpessoais positivos* aquele que o tem, até agora, tornado mais conhecido.

Aliás, sem pretendermos dramatizar o espectro dos comportamentos de risco na juventude, destacamos que os dados disponíveis da investigação neste domínio, nos alertam também para os significativos problemas de consumo de drogas e para a violência que tem lugar em contexto escolar. Talvez a análise destes dados devesse informar mais as decisões estratégicas e políticas acerca do rumo da prevenção, apostando especificamente no treino de competências pessoais e sociais, facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, de uma forma mais abrangente e menos fragmentada, “numa abordagem mais pluridisciplinar da problemática da saúde” e do comportamento (WHO, 1978 cit. Matos, 2008, p. 10).

Para finalizar este trabalho, gostaríamos de reunir algumas recomendações que nos parecem nucleares para que o trabalho de prevenção realizado nas escolas possa ser um investimento permanente, expresso em acções de continuidade:

1. “A Educação para a Saúde deve ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projecto Educativo da Escola” (GTES, 2007, p. 4);

2. “As acções de Educação para a Saúde devem ser dinamizadas por um professor – coordenador, ao qual deverão ser garantidas todas as condições para o exercício destas funções, nomeadamente formação adequada, disponibilidade de tempo e relevância curricular para a progressão na carreira” (GTES, 2007, p. 4);

3. As Escolas devem consolidar práticas de Promoção para a Saúde, utilizando as entidades exteriores às escolas como parceiras e não como recursos únicos para se substituir às suas funções, como vista a um trabalho de inter-dependência. “Às organizações não

Governamentais com trabalho no âmbito dos jovens deverá ser dada a possibilidade de participação em concursos públicos para a escolha de projectos específicos, organizados pelo Ministério da Educação e da Saúde” (ibidem, p. 5);

4. Os conteúdos destas acções de prevenção devem ser abordados segundo uma perspectiva desenvolvimental e ecológica, dando particular atenção ao contexto social e cultural no qual a escola e os jovens se inserem;

5. As actividades desenvolvidas deverão promover a “cooperação entre a escola e a família como uma das vertentes nucleares dessas actividades” (GTES, 2007);

6. Para a abordagem dos temas podem, numa primeira fase, utilizar-se como recurso as *áreas curriculares não disciplinares*, como a Área de Projecto ou a Formação Cívica (tal como foi efectuado como o Programa 4d), mas a evolução destes esforços preventivos poderá dar lugar à criação de uma disciplina autónoma (em substituição das anteriores), eventualmente denominada *Educação para a Saúde*, leccionada por professores com formação específica, dispondo de um tempo lectivo próprio e de um programa sistematizado. Este deverá prever a abordagem das quatro áreas prioritárias identificadas pelo GTES e um trabalho de continuidade ao longo do ano lectivo, sendo que as escolas devem ter autonomia para a selecção dos programas/projectos que julguem adequar-se melhor à sua população. Esta proposta assenta no facto de as *áreas curriculares não disciplinares* estarem em risco de se extinguir e, em virtude da “névoa” que existe à volta dos seus objectivos e planificação, de serem utilizadas para outros fins que não aquele para o qual foram desenvolvidas. Por exemplo, há escolas que usam estes tempos lectivos para o reforço da Matemática ou do Português, afastando-se totalmente dos pressupostos para os quais estas disciplinas foram criadas. Por outro lado, há uma discrepância entre escolas relativamente à carga horária atribuída a cada uma destas disciplinas. A autonomia que as escolas detêm para a gestão destes conteúdos permite esta distribuição e gestão desigual;

7. As escolas devem ser detentoras de um orçamento próprio para este investimento na promoção da Educação para a Saúde. O que verificámos com demasiada frequência é que as

escolas procuram que o trabalho acerca destes temas seja assegurado por entidades e profissionais exteriores à escola, a custo zero, procurando colmatar défices que existem não apenas ao nível dos seus recursos, mas também no seu Projecto Educativo. O problema é que esta "solução" apenas dura um ano lectivo, sendo necessário voltar a aplicá-la indefinidamente. Muitas vezes, esta postura também está associada ao desconhecimento, não só das próprias limitações de recursos humanos e financeiros das ONG, mas também da menor eficácia de esforços pontuais de prevenção, quando comparados com intervenções mais consistentes e de maior continuidade. Este é, seguramente, um dos maiores problemas com os quais nos (APAV) temos deparado quando as escolas nos questionam acerca dos requisitos necessários para a implementação do *4d* e nos informam que só poderão aderir se a escola não tiver qualquer tipo de custos ou de investimento a fazer nessa implementação.

Por último, gostaríamos de advertir, nesta conclusão, para o facto de o Programa *4d* ser um instrumento de trabalho ainda único no panorama nacional, no domínio da prevenção da violência no namoro e comportamentos de risco associados, cujos materiais foram efectivamente desenvolvidos em colaboração com as escolas para serem utilizados por estas, mas cujos custos para as escolas, ao nível da sua produção e da formação dos professores para a sua utilização, são incontornáveis. Assim sendo, a questão com a qual finalizamos a nossa reflexão é a seguinte: durante quanto tempo vamos continuar a adiar o investimento na prevenção, tendo em conta os custos que este não investimento poderá acarretar e o retorno que deste investimento poderá advir? *Prevenir antes de remediar, sim ou não?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APAV (2005). *Relatório Final de Actividades do Projecto IUNO – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. APAV: Lisboa.
- APAV (2007). *Relatório Final de Actividades do Projecto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. Manuscrito não publicado.
- Associação Fernão Mendes Pinto (2005). *Relatório de actividades do Projecto Labirintos*. Manuscrito não publicado.
- Atkinson, L., Indermaur, D., & Blagg, H. (1998). *From dating violence to domestic violence: putting a spoke in the wheel of the cycle of violence*. Comunicação apresentada na Conferência Partnerships in Crime Prevention, Horbart.
- Avery-Leaf, S. & Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early strategies. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 79-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.O., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of adolescent health, 21*, 11-17.
- Albee. G. W. & Gullota, T. P. (1997). *Primary prevention works*. Thousand Oaks: Sage.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (Produtora). (2010). Documentário APAV 4d [DVD].
- Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks: Sage.
- Burt, M. (2002). Reasons to invest in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 31*, 136-152.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 263-268.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*, 231-255.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health, 13*, 623-649.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 287-310.

- Biglan, A., Brennan, P. A., Foster, S. L., & Holder, H. D. (2004). *Helping adolescents at risk. Prevention of multiple problem behaviors*. New York: The Guilford Press.
- Bond, L. A. & Compas, B. E. (1989). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage.
- Burt, M. (2002). Reasons to invest in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 31*, 136-152.
- Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. (2007). *Relatório do Projecto Direitos & Desafios*. Retirado de <http://www.direitosedesafios.com/files/espacotrevo-rel-prev-viol-domes-cont-escolar.pdf>.
- Campbell, J. C. & Manganello, J. (2006). Changing public attitudes as a prevention strategy to reduce intimate partner violence. In S.M. Stith (Ed.), *Prevention of intimate partner violence*, (pp.13-39). New York: The Haworth Maltreatment & Trauma Press.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'Leary K. D. (1998). Dating violence in two high school samples: discriminating variables. *The Journal of Primary Prevention, 4*, 431-446.
- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: Comportamentos e atitudes dos jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia, área de conhecimento em Psicologia da Justiça. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Caridade, S., & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil: da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica, 4*, 485-493.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*, 230-239
- Ceci, S. J. & Bronfenbrenner, U. (1985). Don't forget to take the cupcakes out of the oven: prospective memory, strategic time monitoring and context, *Child Development, 56*, 152-164.
- Chung, D. (2005). Violence, control, romance and gender equality: young women and heterosexual relationships. *Women Studies International Forum, 28*, 445-455.
- Cleveland, H. H., Herrera, V. M., & Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence, 18*, 325-339.
- Código Penal (2007). [Consult. 1 Out. 2010]. Disponível em WWW<URL: http://www.apav.pt/portal/pdf/codigo_penal.pdf>.

- Coelho, C. & Machado, C. (no prelo). Violência entre jovens: prevenção através da educação por pares. *Actas do VII Congresso de Investigação em Psicologia*.
- Cook, T. (2003). Why have educational evaluators chosen not to randomized experiments? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 589, 114-149.
- Cornelius, T. L. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: a life skills program for adolescents. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 291-312). Thousand Oaks: Sage.
- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: personality, profiles, self-worth, and coping. *Journal of Adolescent Research*, 4, 347-362.
- Despacho n.º 19737/2005 de 13 de Setembro. *Diário da República n.º 176/2005 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/saude/Documents/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf (Pesquisa em Outubro de 2010).
- Doll, L. S., Saul, J. R., & Elder, R.W. (2007). Injury and violence prevention interventions: an overview. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp 21-32). Atlanta: Springer.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estrutura de Missão Contra a Violência Doméstica (2006). *Guia de recursos na área da violência doméstica*. EMCVD: Lisboa.
- Fagan, A. A. & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology*, 31, 235-253.
- Feiring, C., Deblinger, E., Hoch-Espada, A., & Haworth, T. (2002). Romantic relationship aggression and attitudes in high school students: the role of gender, grade and attachment and emotional styles. *Journal of Youth and Adolescents*, 31, 373-385.
- Few, A. L. & Rosen K. H. (2005). Victims of chronic dating violence: how women's vulnerabilities link to their decisions to stay. *Family Relations*, 54, 265-279.

- Fields, S. A. & McNamara, J. R. (2003). The prevention of child and adolescent: a review. *Aggression and Violent Behavior, 8*, 61-91.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Flanagan, A. (2003). Teen dating violence. Retirado de <http://www.nursinceu.com/NCEU/courses/dating/>
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., & Greene, W. F. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, 1619-1622.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Linder, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 88*, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennet, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program as a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*, 619-624.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine, 32*, 128-141.
- Foshee, V. A., & Reyes, M. L. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: when to begin, whom to target, and how to do it. In D. J. Whitaker, & J. R. Lutzker (Eds), *Preventing partner violence* (pp.141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gagné, M., Lavoie, F., & Hébert, M. (2005). Victimization during childhood and revictimization in dating relationships in adolescent girls. *Child Abuse & Neglect, 29*, 1155-1172.
- Giarratano-Russell, S. (1998). Overview of teen health. In A. Henderson, S. Champlin, & W. Evashwick (Eds), *Promoting teen health*, (pp.1-7). Thousand Oaks: Sage.
- Gottfredson, D. C. & Bauer, E. L. (2007). Interventions to prevent youth violence. In L.S. Doll, J.A. Mercy, & D.A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp 157-182). Atlanta: Springer.
- Gover, A. (2004) Risky lifestyles and dating violence: a theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice, 32*, 171-180.

- GTES (2007). Relatório Final. Lisboa. http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf (Pesquisa em Outubro de 2010).
- Hammond, W. R., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Mercy, J., & Chin, P.M. (2006). Setting a violence prevention agenda at the centers for disease control and prevention. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 112-119.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues, 4*, 467-482.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., & Aranoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse, 5*, 123-142.
- Hyman, I., Guruge, S., Stewart, D. E., & Ahmad, F. (2000) Primary prevention of violence against women. *Women 's Health Issues, 10*, 288-293.
- Indermaur, D., Atkinson, L., & Blagg, H. (1998). *Working with adolescents to prevent domestic violence - rural town model*. Crime Research Centre. University of Western Australia.
- Jaycox, L. H., McCaffey, D. F., Ocampo, B. W., Shelley, G. A., Blake, S. M., Peterson, D.J., Richmond, L. S., & Kub, J. E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation, 3*, 320-336.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggression and Violent Behaviour, 4*, 2, 233-247.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school student's dating relationships. *Journal of Family Violence, 15*, 23-36.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M., Reitzel, D., & Killip, S. M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in relationships. *Violence and Victims, 7*, 129-146.
- Jones, L. E. (1991). The Minnesota School Curriculum Project: A statewide domestic prevention project in secondary schools. In B. Levy (Ed.), *Dating Violence: Young women in danger* (pp. 258-266). Seattle, WA: Seal Press.

- Katz, J., Kuffel, S. W., & Coblenz, A. (2002). Are there gender differences in sustaining dating violence? An examination of frequency, severity, and relationship satisfaction. *Journal of Family Violence, 17*, 247-271.
- Kessler, M. & Albee, G. W. (1975). Primary prevention. *Annual Review of Psychology, 26*, 557-591.
- Kilmartin, C. & Allison, J. (2007). *Men's Violence Against Women: Theory, Research, and Activism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krasjewski, S. S., Rybarik, M. F., Dosch, M. F., & Gilmore, G. D. (1996). Results of a curriculum intervention with seventh graders regarding violence in relationships. *Journal of Family Violence, 11*, 93-113.
- Lavoie, F., Vezina, L., Piche, C., & Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating violence. *Journal of interpersonal violence, 10*, 516-524.
- Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República n.º 151/2009 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/saude/Documents/Leinº60_2009.pdf (Pesquisa em Outubro de 2010).
- Lerner, R. M. & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review Psychology, 49*, 413-446.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence-free relationships: curriculum for young people ages 13-18*. California: Southern Coalition on Battered Women.
- Lewis, S. F. & Fremouw, W. (2001). Dating violence: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 1*, 105-127.
- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly, 28*, 344-357.
- Limbo, M. A., Chan, L. S., Warf, C., Schneir, A., Iverson, E., Shekelle, P., & Kipke, M. D. (2007). Effectiveness of interventions to prevent youth violence. *American Journal of Preventive Science, 33*, 65-74.
- Linney, J. A. (1989). Optimizing research strategies in the schools. In L.A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion on the schools* (pp.50-76). Newbury Park: Sage.

- Lipsey, M. W. & Cordary, D. S. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annual Review of Psychology, 51*, 345-375.
- Lisboa, M., Carmo, I., Vicente, L., Nóvoa, A., Barros, P. P., Silva, S. M., Roque, A., & Amândio, S. (2006). *Prevenir ou remediar - os custos sociais e económicos da violência contra as mulheres (To prevent or to resolve - social and economic costs of violence against women)*. Lisboa: Colibri.
- Losèl, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review on randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587*, 84-109.
- Luna, R. & Finkelhor, D. (n.d.). *School-based prevention programs: lessons for child victimization prevention*. Durham. Centre for Research on Crimes against Children. University of New Hampshire.
- MacGowan, M. J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims, 12*, 223-235.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2009). Violence in juvenile dating relationships: Self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence, 25*, 43-52. DOI 10.1007/s10896-009-9268.
- Machado, C., Gonçalves, M. M., & Matos, M. (2000). *E.C.A.S. – Escala de Crenças sobre Abuso Sexual*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Machado, C., Gonçalves, M., & Matos, M. (2008). Escala de Crenças sobre Violência Conjugal e Inventário de Violência Conjugal. Escalas de avaliação e manual. Braga: Psiquilíbrios.
- Machado, C., Gonçalves, M. M., Matos, M. & Dias, A. R. (2007). Child and partner maltreatment: Self-reported prevalence and attitudes in the North of Portugal. *Child Abuse & Neglect, 31*, 657-670.
- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A. I. (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psychologica, 33*, 69-83.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos a crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., Fagan, J., & Silva, P.A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 68-78.

- Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Matos, M. (2002). Violência conjugal. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords), *Violência e vítimas de crime. Vol I: Adultos* (pp. 83-130). Coimbra: Quarteto.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8, 55-75.
- Matos, M., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (2000). *I.V.C. – Inventário de violência conjugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Matos, M., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (2000) *E.C.V.C. – Escala de Crenças sobre Violência Conjugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Matos, M. G. (1997). «Aventura Social» na multiculturalidade. *Análise Psicológica*, 3, 425-431.
- Matos, M. G. (2008). Adolescência, psicologia da saúde e saúde pública. In M. G. Matos (Ed.) *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa. <http://aventurasocial.com/2005/main.php> (Pesquisa efectuada em Julho de 2010).
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Mihalic, S. F., & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention. From research to real-world settings – Factor influencing the successful replication of model programs. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1, 307-329.
- Negreiros, J. (1998). *Prevenção do abuso de álcool e drogas nos jovens*. Porto: Radicário.
- O’Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.
- O’Leary, D. K., Woodin, E. M., & Fritz, P. A. (2006). Can we prevent the hitting? Recommendations for preventing intimate partner violence between young adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 13, 121-178.
- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: estudo da prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107.
- Paul, E. L. & White, K. M. (1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence*, 25, 375-400.

- Price, E. L., Byers, E. S., Scars, H. A., Whelan, J., Saint-Pierre, M., & The Dating Violence Research (1999). Attitudes toward dating violence scales. *Journal of Family Violence, 4*, 351-375.
- Price, E. L., Byers, E. S., Scars, H. A., Whelan, J., Saint-Pierre, M., & The Dating Violence Research (2000). *Dating violence amongst students in grades 7, 9 and 11 in New Brunswick: A summary of two studies*. Retirado de <http://www.unbf.ca/arts/CFVR/dating.html>.
- Reppucci, N. D., Woolard, J. L., & Fried, C. S. (1999). Social, community and preventive interventions. *Annual Review of Psychology, 50*, 387-418.
- RESOLVE Ucalgary. (n.d.). *School-based violence prevention programs: a resource manual*. Retirado de <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/pdf/RESOURCEMANUAL.pdf>
- Ross, J. A., Barkaoui, K., & Scott, G. (2007). Evaluations that consider the cost of educational programs. The contribution of high-quality studies. *American Journal of Evaluation, 4*, 477-492.
- Rodrigues, N. (2007). A violência nas relações afetivas: diagnóstico e estratégias de prevenção. *Sexualidade e Planejamento Familiar, 44/45*, 5-7.
- Ross, J. A., Barkaoui, K., & Scott, G. (2007). Evaluations that consider the cost of educational programs. The contribution of high-quality studies. *American Journal of Evaluation, 4*, 477-492.
- Saavedra, R., & Machado, C. (2007). Sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual em contexto escolar: Estudo exploratório. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 219-235.
- Saavedra, R., & Machado, C. (no prelo). Programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos: uma revisão sistemática da prática internacional e portuguesa. In C. Machado (Coord.), *Violência nas relações juvenis de intimidade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Saavedra, R., Machado, C., & Martins, C. (no prelo). Escala de atitudes sobre a violência no namoro (EAVN). In M. M. Gonçalves, L. Almeida, M. R. Simões, & C. Machado (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (Vol. II)*. Coimbra: Almedina.

- Saavedra, R., Machado, C., Martins, C., & Vieira, D. (no prelo). Inventário de conflitos nas relações de namoro entre adolescentes. In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica, Vol. I*. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, R., & Machado, C. (no prelo). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. *Análise Psicológica*.
- Schewe, P. (2002). New directions in preventing interpersonal violence In P.Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 3-8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schewe, P. A. & Bennett, L. W. (2002). Evaluation prevention programs: challenges and benefits of measuring outcomes. In P. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships* (pp. 247-261). Washington: American Psychological Association.
- Schwartz, J. P., Magee, M. M., Griffin, L. D., & Dupuis, C. W. (2004). Effects of a group preventive intervention on risk and protective factors related to dating violence. *Group dynamics, Theory, Research, and Practice, 8*, 221-231.
- Stets, J. E., & Pirog-Good, M. A. (1989). Patterns of physical and sexual abuse for men and women in dating relationships: a descriptive analysis. *Journal of Family Violence, 4*, 63-76.
- Straus, M. (2009). Gender symmetry in partner violence: evidence and implications for prevention and treatment. In D. J. Whitaker & J. R. Lutzer (Eds), *Preventing partner violence – research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 141-168). Washington DC: American Psychological Association.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E., Ward, D. B., & Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 10*, 65-98.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Hastings, E. (1995). Violence prevention programs in secondary (high) schools. In Jaffe, P. & Edleson. J. (Editors) *Ending the cycle of violence. Community responses to children of battered women*. (pp 232-254). Thousand Oaks, CA: Sage.

- União de Mulheres Alternativa Resposta. (2007). Prevenção da violência doméstica: Relatório final do Projecto Novos olhares, velhas causas. Manuscrito não publicado.
- Vieira, D. (2008). Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation, 1*, 21-33.
- Weissberg, R. P. & O'Brien M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political & Social Science, 86-96*.
- Weisz, A. N. & Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research, 25*, 89-100.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456.
- Whitaker, D. J., Baker, C. K., & Arias, I. (2007). Interventions to prevent intimate partner violence. In L. S. Doll, J. A. Mercy, & D. A. Sleet (Eds.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp. 203-221). Atlanta: Springer.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesisus, A. M., Mathew, A., & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 151-166.
- Wolfe, D. A. (2006). Preventing violence in relationships: psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology, 47*, 44-50.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Chiodo, D., Huges, R., & Jaffe, P. (2005). *The Fourth R interim evaluation report*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Crooks, D., Huges, R., & Jaffe, P. (n.d.). *The Youth Survey*. London (ON): Centre for Prevention Science.
- Wolfe, D. A., Crooks, D., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., Stitt, L., & Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163*, 692-699.

- Wolfe, D. A. & Jaffe, G. (1999). Emerging strategies in the prevention of domestic violence. *The future of children domestic violence and children, 3*, 133-144.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. London (ON): Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grayley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, L., Lefebvre, L., & Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: a group approach with adolescents for the prevention of women abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., & Scott, K. (1996). *Alternatives to violence: Empowering youth to developed healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 279-291.

ANEXOS

ANEXO I

INVENTÁRIO DE CONFLITOS NOS RELACIONAMENTOS DE NAMORO ADOLESCENTES

Inventário de Conflitos nos Relacionamentos de Namoro Adolescentes (CADRI)

(Autores: Wolfe, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 2001;

Adaptação Portuguesa: R. Saavedra, C. Machado, C. Martins, & D. Vieira, 2008)

Versão para Investigação

INSTRUÇÕES

Vais encontrar de seguida um conjunto de afirmações em relação a situações de violência no namoro. Pede-se que leias atentamente essas frases e exprimas a tua opinião em relação a cada uma delas. Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é o mais importante. Por favor, tenta responder de acordo com a tua forma de pensar e sentir e não como achas que deveria ser.

Avalia cada afirmação, colocando um (X) na opção que melhor traduza o teu modo de pensar. Assegura-te de que respondeste a todas as questões, devendo optar apenas por uma das hipóteses apresentadas.

As respostas a este questionário são absolutamente confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

PARTE I

A) ASSINALA COM UMA CRUZ (X) A OPÇÃO QUE MELHOR SE APLICA À TUA SITUAÇÃO.

- Namoro ou já namorei
- Nunca namorei (**Se escolheste esta opção não precisas responder a este questionário**)
- Saio ou saí com alguém apesar de não existir um compromisso de namoro (**Se escolheste esta opção, não precisas responder a este questionário**)

B) SE JÁ ESTIVESTE ENVOLVIDO NUMA RELAÇÃO DE NAMORO, POR FAVOR, RESPONDE À SEGUINTE QUESTÃO:

Com que idade começaste a namorar? _____

C) NAS PÁGINAS QUE SE SEGUEM SÃO FEITAS ALGUMAS QUESTÕES SOBRE OS TEUS RELACIONAMENTOS ACTUAIS OU SOBRE RELAÇÕES QUE TENHAS TIDO. POR FAVOR ASSINALA A PESSOA EM QUE ESTÁS A PENSAR QUANDO RESPONDES A ESTAS QUESTÕES:

- Estou a pensar na pessoa que é o meu (minha) namorado(a) actualmente.
- Estou a pensar num(a) ex-namorado(a) do último ano.
- Estou a pensar num(a) ex-namorado(a) há mais de um ano.

PARTE II

As perguntas que se seguem questionam-te acerca de coisas que poderão ter acontecido contigo e com o teu namorado ou namorada durante uma discussão. Assinala o quadrado que melhor identifica o número de vezes que essas coisas aconteceram com o teu /tua actual ou ex-namorado(a), no último ano. Por favor, lembra-te que todas as respostas são confidenciais. Como guia de resposta, utiliza a seguinte escala:

Nunca: isto nunca aconteceu no teu relacionamento

Raramente: isto aconteceu apenas 1-2 vezes no teu relacionamento

Às vezes: isto aconteceu cerca de 3-5 vezes no teu relacionamento

Frequentemente: isto aconteceu mais do que 6 vezes no teu relacionamento

DURANTE UMA DISCUSSÃO OU UM CONFLITO COM O MEU(MINHA) NAMORADO(A):	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
1. Eu apresentei os meus motivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1 Ele(a) apresentou os motivos dele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu toquei-o(a), sexualmente, contra a vontade dele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 Ele(a) tocou-me, sexualmente, contra a minha vontade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu tentei pôr os amigos dele(a) contra ele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1. Ele(a) tentou pôr os meus amigos contra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu fiz alguma coisa para lhe provocar ciúmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Ele(a) fez alguma coisa para me provocar ciúmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu destruí ou ameacei destruir alguma coisa de que ele(a) gostava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1. Ele(a) destruiu ou ameaçou destruir alguma coisa de que eu gostava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu admiti que tinha alguma culpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1. Ele(a) admitiu que tinha alguma culpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu lembrei uma coisa má que ele(a) tinha feito no passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1. Ele(a) lembrou uma coisa má que eu tinha feito no passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu atirei-lhe alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1. Ele(a) atirou-me alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Eu disse coisas só para o(a) deixar furioso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1. Ele(a) disse coisas só para me deixar furiosa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu dei razões para achar que ele(a) estava errado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.1. Ele(a) deu razões para achar que eu estava errada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DURANTE UMA DISCUSSÃO OU UM CONFLITO COM O MEU(MINHA) NAMORADO(A):	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
11. Eu concordei que ele(a) estava, em parte, certo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.1. Ele(a) concordou que eu estava, em parte, certa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Eu falei com ele(a) num tom de voz agressivo e mau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.1. Ele(a) falou comigo num tom de voz agressivo e mau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu forcei-o(a) a ter relações sexuais comigo quando ele(a) não queria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.1. Ele(a) forçou-me a ter relações sexuais com ele(a) quando eu não queria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Eu apresentei uma solução que achei boa para os dois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.1. Ele(a) apresentou uma solução que achou boa para os dois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eu ameacei-o(a), para tentar ter relações sexuais com ele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.1. Ele(a) ameaçou-me, para tentar ter relações sexuais comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu deixei de falar até ele(a) se acalmar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.1. Ele(a) deixou de falar até eu me acalmar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu insultei-o(a) com coisas humilhantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.1. Ele(a) insultou-me com coisas humilhantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu discuti o assunto calmamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.1. Ele(a) discutiu o assunto calmamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Eu beijei-o(a) quando ele(a) não queria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.1. Ele(a) beijou-me quando eu não queria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu contei coisas aos amigos dele(a) para os pôr contra ele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.1. Ele(a) contou coisas aos meus amigos para os pôr contra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Eu gozei-o(a) ou fiz pouco dele(a) em frente de outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.1. Ele(a) gozou-me ou fez pouco de mim em frente de outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu disse-lhe o quanto aborrecida(o) estava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.1. Ele(a) disse-me o quanto aborrecido(a) estava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Eu controlo com quem ele(a) está e onde está.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.1. Ele(a) controla com quem eu estou e onde estou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Eu culpei-o(a) pelo problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.1. Ele(a) culpou-me pelo problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Eu dei-lhe pontapés, bati-lhe ou dei-lhe murros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.1. Ele(a) deu-me pontapés, bateu-me ou deu-me murros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Eu abandonei a sala para me acalmar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.1. Ele(a) abandonou a sala para se acalmar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Eu desisti só para evitar um conflito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.1. Ele(a) desistiu só para evitar um conflito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DURANTE UMA DISCUSSÃO OU UM CONFLITO COM O MEU(MINHA) NAMORADO(A):	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE
28. Eu acusei-o(a) de se meter com outras(os) raparigas/rapazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.1 Ele(a) acusou-me de me meter com outros(as) rapazes/raparigas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Eu tentei assustá-lo(a) de propósito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.1 Ele(a) tentou assustar-me de propósito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Eu dei-lhe uma bofetada ou puxei-lhe o cabelo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.1 Ele(a) deu-me uma bofetada ou puxou-me o cabelo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Eu ameacei magoá-lo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.1 Ele(a) ameaçou magoar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Eu ameacei terminar o namoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.1 Ele(a) ameaçou terminar o namoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Eu ameacei bater-lhe ou atirar-lhe com qualquer coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.1 Ele(a) ameaçou bater-me ou atirar-me com qualquer coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eu empurrei-o(a), dei-lhe encontrões ou abanei-o(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.1 Ele(a) empurrou-me, deu-me encontrões ou abanou-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Eu espalhei boatos contra ele(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.1 Ele(a) espalhou boatos contra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO II

ESCALA DE ATITUDES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO NAMORO

Escala de atitudes acerca da violência no namoro (E.A.V.N.)

(Autores: Price, Byers, & *The Dating Violence Research Team*, 1999;

Tradução Portuguesa: Saavedra, Machado, & Martins, 2008)

Versão para Investigação

INSTRUÇÕES

Vais encontrar de seguida um conjunto de afirmações em relação a situações de violência no namoro. Pede-se que leias atentamente essas frases e exprimas a tua opinião em relação a cada uma delas. Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é o mais importante. Por favor, tenta responder de acordo com a tua forma de pensar e sentir e não como achas que deveria ser.

Avalia cada afirmação, colocando um (X) na opção que melhor traduza o teu modo de pensar. Assegura-te de que respondeste a todas as questões, devendo optar apenas por uma das hipóteses apresentadas.

As respostas a este questionário são absolutamente confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

Por favor, lê atentamente cada afirmação e responde de acordo com as seguintes opções:

Discordo Totalmente

Discordo

Não concordo nem concordo

Concordo

Concordo totalmente

Parte A

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Um rapaz não deve insultar a namorada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Um rapaz não deve dizer à namorada o que fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uma rapariga deve pedir autorização ao namorado para sair com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os relacionamentos resultam melhor quando as raparigas procuram agradar os namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não existe nenhuma razão para um rapaz ameaçar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes, os rapazes não conseguem evitar insultar as namoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uma rapariga deve mudar a sua forma de ser para agradar ao namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Uma rapariga deve fazer sempre o que o namorado lhe diz para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Um rapaz não precisa de saber tudo o que a namorada faz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não existe nenhuma razão para um rapaz insultar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É normal um rapaz gritar com a namorada quando está furioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz pode dizer mal da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Não existe nenhuma razão para um rapaz gritar e berrar com a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Uma rapariga não deve estar com os amigos se isso aborrecer o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. É importante que uma rapariga se vista sempre da forma que o namorado quer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte B

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga deve acabar o namoro se o namorado lhe bater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Algumas raparigas merecem levar uma bofetada dos namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não é correcto um rapaz bater na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por vezes os rapazes não conseguem evitar dar murros na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não existe nenhuma razão para um rapaz empurrar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes um rapaz não consegue evitar bater na namorada quando ela o irrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não existe nenhuma razão para um rapaz dar uma bofetada à namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Por vezes o ciúme põe um rapaz tão louco que ele bate na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As raparigas que traem os namorados merecem ser esbofeteadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Por vezes, o amor faz com que um rapaz fique tão louco que ele bate na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Normalmente um rapaz não bate na namorada a não ser que esta mereça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz pode bater na namorada se ela merecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Quando um rapaz paga a conta num encontro pode pressionar a namorada para ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os rapazes não são donos do corpo das namoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando os rapazes ficam muito excitados sexualmente, não conseguem evitar ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os rapazes nunca devem embriagar as namoradas para conseguirem ter relações sexuais com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Um rapaz não deve tocar na namorada a não ser que ela queira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Um rapaz pode forçar a namorada a beijá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Às vezes os rapazes têm de ser brutos com as namoradas para as excitarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Para provar o seu amor uma rapariga deve ter relações sexuais com o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Uma rapariga que entra no quarto de um rapaz está a concordar ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais se ela já teve relações no passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Depois de um casal assumir um compromisso, o rapaz não tem o direito de forçar a namorada para ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte D

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Não existe nenhuma desculpa para uma rapariga ameaçar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não existe nenhuma razão para uma rapariga insultar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As raparigas têm o direito de dizer aos namorados como se devem vestir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Um rapaz deve fazer sempre o que a namorada lhe diz para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se uma rapariga berrar e gritar com o namorado, não o magoa a sério.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As raparigas têm o direito de dizer aos namorados o que fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. É importante que um rapaz se vista sempre da forma que a namorada quer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Por vezes as raparigas não conseguem evitar insultar os namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Um rapaz deve pedir sempre autorização à namorada para sair com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Uma rapariga pode dizer mal do namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É normal uma rapariga gritar com o namorado quando fica furiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Por vezes as raparigas têm de ameaçar os namorados para eles as ouvirem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Uma rapariga não deve controlar o que o namorado veste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte E

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga pode bater no namorado se ele merecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não tem mal se uma rapariga empurrar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por vezes, as raparigas não conseguem evitar dar murros nos namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguns rapazes merecem levar uma bofetada da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por vezes, uma rapariga tem de bater no namorado para ele a respeitar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Normalmente uma rapariga só bate no namorado quando ele merece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uma rapariga não deve bater no namorado, independentemente do que ele tenha feito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Não existe nenhuma razão para um rapaz levar uma bofetada da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Puxar o cabelo é uma boa forma de uma rapariga se vingar do namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nunca está correcto uma rapariga dar uma bofetada ao namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algumas raparigas têm que bater nos namorados para serem ouvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz deve terminar o namoro com uma rapariga se esta o esbofetear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga não deve tocar no namorado a não ser que ele queira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não tem nada de mal um rapaz mudar a sua opinião sobre ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Um rapaz deve terminar o namoro com a namorada se ela o obrigar a ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Uma rapariga só deve tocar o namorado nos sítios onde ele quer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Um rapaz que entra no quarto de uma rapariga está a concordar em ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Não tem nada de mal uma rapariga forçar o namorado a beijá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As raparigas nunca devem embriagar os namorados para conseguirem ter relações sexuais com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mesmo se um rapaz tiver dito "sim" sobre ter relações sexuais, tem sempre o direito de mudar de ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Depois de um casal assumir um compromisso, a rapariga não tem o direito de forçar o namorado a ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As raparigas nunca devem mentir aos namorados para eles terem relações sexuais com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Para provar o seu amor, um rapaz deve ter relações sexuais com a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Uma rapariga pode dizer a um rapaz que gosta dele só para conseguir ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>