



## Universidades Lusíada

Saavedra, Rosa

Machado, Carla Maria Capelo, 1973-

### **Programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos : da prática internacional à prática nacional**

<http://hdl.handle.net/11067/962>

<https://doi.org/10.34628/b60j-4d15>

#### **Metadata**

**Issue Date** 2013

**Abstract** Este artigo apresenta (estudo 1) uma revisão da literatura internacional acerca dos programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, seguida (estudo 2) dos resultados de um inquérito efetuado junto de entidades reconhecidas como estruturas de atendimento especializado no campo da violência doméstica, sobre as suas ações de prevenção primária neste domínio. O objetivo foi identificar os principais pontos de contacto entre os diferentes programas, assim como os fatores qu...

**Keywords** Violência nas relações de intimidade - Prevenção

**Type** article

**Peer Reviewed** No

**Collections** [ULL-IPCE] RPCA, v. 04, n. 1 (Janeiro-Junho 2013)

This page was automatically generated in 2025-04-26T14:35:35Z with information provided by the Repository

---

**PROGRAMAS DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA  
NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS:  
DA PRÁTICA INTERNACIONAL À PRÁTICA NACIONAL**

**PROGRAMS OF PRIMARY PREVENTION OF VIOLENCE  
IN INTIMATE RELATIONSHIPS:  
FROM INTERNATIONAL TO NATIONAL PRACTICE**

**Rosa Saavedra**

*Associação Portuguesa de Apoio à Vítima*

**Carla Machado**

*Escola de Psicologia da Universidade do Minho*

**Nota do autor**

Este texto foi elaborado no âmbito do projecto Projeto “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).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Rosa Saavedra, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, Rua Aurélio Paz dos Reis, 351, 4250-068 Porto. email: rosasaavedra@apav.pt

**Resumo:** Este artigo apresenta (estudo 1) uma revisão da literatura internacional acerca dos programas de prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, seguida (estudo 2) dos resultados de um inquérito efetuado junto de

entidades reconhecidas como estruturas de atendimento especializado no campo da violência doméstica, sobre as suas ações de prevenção primária neste domínio.

O objetivo foi identificar os principais pontos de contacto entre os diferentes programas, assim como os fatores que têm penalizado a sua eficácia.

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 e informação do fenómeno da violência na intimidade.

**Palavras-chave:** violência nas relações de intimidade; violência no namoro; prevenção primária; programa de prevenção.

**Abstract:** This paper presents (study 1) a systematic review of international literature on the programs of primary prevention of violence in intimate relationships, followed (study 2) by the results of a survey carried out with entities recognized as specialized support structures in the field of domestic violence on their actions for primary prevention in this field.

The objective was to identify the main points of contact between the different programs as well as the factors that have penalized its effectiveness.

The results reinforce the importance of prevention efforts developed in Portugal evolve into dynamic intervention continued over time, so they can move away from dynamics of raising awareness and information about the phenomenon of intimate violence.

**Key-words:** partner violence; intimate violence; dating violence; primary prevention; prevention program.

## **Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos**

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

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 Wekerle e Wolfe (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 selecionados para efetuar a avaliação.

Atualmente, o principal foco de atenção nos programas de prevenção 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 objetivo é “atuar 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 sociocognitivo dos indivíduos (ibidem, p. 143-144).

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

Contudo, e pese embora nos últimos anos se tenha vindo a assistir à proliferação de dinâmicas de ação mais proactivas, sobretudo através do desenvolvimento de programas ou projetos 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 exceção 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 efetuada em Portugal, junto de todas as entidades com competências de intervenção nesta área, com o objetivo de conhecer os esforços de prevenção por si desenvolvidos.

Estudo 1: revisão da literatura internacional sobre programas de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos

## Método

### Procedimentos

Com o intuito de conhecer os esforços desenvolvidos no âmbito da prevenção primária da violência nos relacionamentos íntimos, foi realizada uma pesquisa 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*.

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 selecionados programas que apresentavam resultados acerca da avaliação do impacto da intervenção realizada.

No total, foram identificados catorze programas<sup>1</sup>. A informação acerca destes foi analisada segundo os seguintes tópicos: objetivos, orientação teórica, existência ou não de financiamento, contexto de implementação, profissionais responsáveis pela implementação, número de participantes, idade do público-alvo, formato da intervenção, duração, conteúdos da intervenção, metodologias, desenho experimental, momentos de avaliação e resultados da avaliação a diversos níveis. Estes dados foram sistematizados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4.

## Resultados

### Objetivos

Os objetivos mais frequentes 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

---

<sup>1</sup> 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.

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) (cf. Tabela 1).

**Tabela 1.** Objetivos, orientação teórica e financiamento

| Projetos   | Objetivos                                  |   |   |                                    |                               |                       |                                 |   |                               |                  | Orientação teórica                                 |                                  |                 |
|--|--|---|---|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|---------------------------------|---|-------------------------------|------------------|--|----------------------------------|-----------------|
|  | Promover o conhecimento acerca da temática | Desafiar atitudes ou crenças associadas à violência | Apresentar a desigualdade de género como causa da violência | Identificar recursos da comunidade | Promover competências sociais | Incentivar a denúncia | Desafiar estereótipos de género | Promover a definição de estratégias de actuação | Teoria da Aprendizagem Social | Teoria Feminista | Information-Motivation-Behavior Skills model (IMB) | Relationships enhancement Theory | Self-referencia |
| Skills for violence free relationships Barrie Levy, 1984 | ●  | ●   | ●   | ●                                  | ●                             |                       |                                 |   |                               | ●                |  |                                  |                 |
| Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)        | ●  | ●   | ●   | ●                                  | ●                             |                       |                                 |   |                               | ●                |  |                                  |                 |
| Jaffe et al., 1992                                       | ●  | ●   |   |                                    |                               |                       | ●                               | ●   | ●                             | ●                |  |                                  |                 |
| Sudermann & Jaffe, 1993                                  | ●  | ●   |   |                                    |                               |                       | ●                               | ●   | ●                             | ●                |  |                                  |                 |
| STOP – Southside Teens About Respect (RESOLVE, nd)       | ●  | ●   | ●   |                                    |                               | ●                     |                                 |   |                               |                  |  |                                  | ●               |
| MacGowan, 1997   | ●  | ●   | ●   | ●                                  |                               |                       |                                 |   |                               |                  |  |                                  | ●               |
| Avery-Leaf et al., 1997                                  | ●  | ●   | ●   | ●                                  | ●                             |                       |                                 |   |                               |                  |  |                                  | ● ●             |
| Safe Dates (Eoshee et al., 1998, 2000, 2004)             | ●  |   | ●   | ●                                  | ●                             |                       | ●                               |   |                               | ●                |  |                                  | ● ●             |
| STAR (Resolve, nd)                                       | ●  | ●   |   |                                    |                               |                       | ●                               |   |                               |                  |  |                                  | ●               |
| Youth Relationship Project (Wolfe et al. 1996, 2003)     | ●  |   |   | ●                                  |                               |                       | ●                               |   | ●                             | ●                |  |                                  | ●               |
| Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004                  | ●  |   |   | ●                                  |                               |                       | ●                               | ●   |                               | ●                |  | ●                                |                 |
| Weisz & Black, 2001                                      | ●  | ●   |   | ●                                  |                               |                       |                                 |   |                               |                  |  |                                  | ● ●             |
| Isycox et al., 2006                                      | ●  | ●   |   |                                    |                               | ●                     |                                 |   | ●                             |                  |  |                                  | ●               |
| The Fourth R (Wolfe et al, 2005)                         | ●  | ●   | ●   | ●                                  | ●                             | ●                     | ●                               | ●   | ●                             | ●                |  | ●                                | ●               |
| Total  | 14   | 11  | 5   | 9                                  | 5                             | 3                     | 6                               | 5   | 5                             | 7                | 1  | 1                                | 5 7             |

## Orientação teórica da intervenção

Relativamente a este tópico, a maioria dos programas em análise específica 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 se associam ao *Information-Motivation-Behavior Skills Model* (Wolfe et al, 2006, p. 178) (cf. Tabela 1).

### Financiamento

Metade das intervenções descritas (n=7) refere a existência de um financiamento base que permitiu a execução do estudo e/ou intervenção. Relativamente aos restantes, não há referência a financiamento, apesar de não se poder excluir esta possibilidade (cf. Tabela 1).

### 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 efetuada (cf. Tabela 2) 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, & Depuis, 2004) e o outro no âmbito da comunidade (Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 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 (Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Kock, & Linder, 1998), a par da sua ação 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.

**Tabela 2.** Contexto de intervenção, técnicos responsáveis pela implementação, número de participantes, formato e duração da intervenção

| Projetos   | Contextos |            |              |        | Técnicos    |                        |        | Público-alvo |   | Formato da intervenção |               | Duração |   |
|--|-----------|------------|--------------|--------|-------------|------------------------|--------|--------------|---|------------------------|---------------|---------|---|
|  | Escola    | Comunidade | Universidade | Outros | Professores | Técnicos da comunidade | Outros | Nº           | Adolescentes (entre os 12 e os 18 anos) | Outros (>18 anos)      | Pequeno grupo |         | Grupos formados por uma turma ou outros         |
| Skills for violence free relationships Barrie Levy, 1984 | •         |            |              |        | •           |                        | ?      |              | •                                       |                        |               | •       | 10 sessões                                      |
| Minnesota School Curriculum Project (Jonas, 1991)        | •         |            |              |        | •           |                        |        | 1160         | •                                       |                        |               | •       | 5/6 dias  |
| Jaffe et al., 1992                                       | •         |            |              |        |             | •                      | •      | 737          | •                                       |                        |               | •       | Dia/ meio-dia                                   |
| Sudermann & Jaffe, 1993                                  | •         |            |              |        |             | •                      | •      | 1547         | •                                       |                        |               | •       | Meio-dia  |
| STOP – Southside Teens About Respect (RESOLVE, nd)       | •         |            |              |        | •           | •                      |        | 500          | •                                       |                        |               | •       | 2 sessões de 60 a 70 min. + 120 min             |
| MacGowan, 1997   | •         |            |              |        | •           |                        |        | 440          | •                                       |                        | •             | •       | 5 sessões de 1 hora                             |
| Avery-Leaf et al., 1997                                  | •         |            |              |        | •           | •                      |        | 191          | •                                       |                        |               | •       | 5 sessões                                       |
| Safe Dates (Foshee et al., 1998, 2000, 2004)             | •         |            | •            |        | •           |                        |        | 1700         | •                                       |                        |               | •       | 10 sessões                                      |
| STAR (Resolve, nd)                                       | •         |            |              | •      | •           | •                      |        | 118          | •                                       |                        |               | •       | Sessões de 50 min. (3 anos)                     |
| Youth Relationship Project (Wolfe et al., 1996, 2003)    | •         |            | •            |        |             | •                      |        | 191          | •                                       |                        | •             |         | 18 sessões/2 horas                              |
| Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004                  |           | •          |              |        |             |                        | •      | 28           |   | •                      | •             |         | 4 sessões/1.5 horas                             |
| Weisz & Black, 2001                                      | •         |            |              |        |             | •                      |        | 46           | •                                       |                        |               | •       | 12 sessões de 1.5 horas durante 6 ou 12 semanas |
| Jaycox et al., 2006                                      | •         |            |              |        |             |                        |        | 2540         | •                                       |                        |               | •       | 3 sessões                                       |
| The Fourth R (Wolfe et al, 2005)                         | •         |            |              |        | •           |                        |        | 1896         | •                                       |                        |               | •       | 21 sessões de 75 min.                           |
| Total  | 13        | 1          | 2            | 1      | 8           | 7                      | 3      |              | 13                                      | 1                      | 3             | 13      | 2   |

### 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 pelos professores (n=8), noutras situações a intervenção dos professores é complementada pela ação 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.

### Número de participantes

De acordo com a análise efetuada, o número de participantes envolvidos variou entre vinte e oito (Schwartz et al., 2004) e dois mil quinhentos e quarenta (Jaycox, McCaffey, Ocampo, Shelley, Blake, Peterson, Richmond & Kub, 2006). Salienta-se a recorrente diferença entre o número de participantes incluídos na avaliação e o número de elementos que efetivamente 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*.

### Idade do público-alvo

Entre os programas avaliados, 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) (cf. Tabela 2).

### Formato da intervenção

Uma clara maioria dos programas de prevenção em análise, procurou aproveitar as dinâmicas já existentes nos contextos em que atuou. Assim sendo, a intervenção preconizada em contexto escolar procurou potencializar os grupos turma previamente formados. A corroborar esta perceção, apenas nos programas realizados noutros contextos que não a escola (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, Sudermann, Reitzel, & Killip, 1992; Sudermann, Jaffe, & Hastings, 1995) foi complementada pela discussão em turma (cf. Tabela 2).

### 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 colaboradores (1995) esta varia entre um dia ou meio-dia, noutros casos (STOP - Southside Teens About Respect) é referida a realização de ações de cinquenta minutos ao longo de três anos (cf. Tabela 2).

### Conteúdos da intervenção

Os temas selecionados em cada um dos programas, apesar de não serem totalmente equivalentes, parecem bastante relacionados entre si e expressam a sua concordância face aos objetivos delineados para a intervenção: onze dos catorze programas de intervenção (cf. Tabela 3) procuram informar acerca da violência – violência doméstica ou violência no namoro, dependendo do tema central da ação – 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=10) 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 (n=4), foram também tópicos com alguma representatividade.

Existem, porém, três projetos (MacGowan, 1997; Wolfe et al., 2003; Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006) em que a questão do abuso de substâncias também foi incluída e um projeto.

Finalmente (cf. Tabela 3), o programa *The Fourth R* (Wolfe et al., 2006) parece percorrer praticamente toda a panóplia de temas elencados. Este projeto, 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 infeções sexualmente transmissíveis e o consumo e abuso de substâncias (Wolfe et al., 2006).

**Tabela 3.** Conteúdos, métodos e materiais utilizados

| Projetos   | Conteúdos                      |                        |                     |                     |                               |                                 |                          |                        |                           |        |                      |                        |  | Materiais/metodologia |                    |            |       |                         |        |               |  |  |  |
|--|--------------------------------|------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|--------|----------------------|------------------------|--|-----------------------|--------------------|------------|-------|-------------------------|--------|---------------|--|--|--|
|  | Informação acerca da violência | Definição de conceitos | Causas da violência | Mitos versus factos | Papeis/estereótipos de género | Desenvolvimento de competências | Estratégias de segurança | Recursos da comunidade | Relacionamentos Positivos | Outros | <i>Brainstorming</i> | Apresentação de vídeos | <i>Role-play</i> /simulações/modelagem | Teatro                | Discussão em grupo | Convidados | Jogos | Partilha de sentimentos | Outros | Samreferência |  |  |  |
| Skills for violence free relationships <a href="#">Barrie Levy, 1984</a> | •                              | •                      | •                   | •                   | •                             |                                 |                          |                        |                           |        | •                    | •                      |  | •                     |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| Minnesota School Curriculum Project ( <a href="#">Jones, 1991</a> )      | •                              | •                      | •                   | •                   | •                             |                                 |                          |                        |                           |        | •                    | •                      |  | •                     |                    |            |       |                         |        |               |  |  |  |
| <a href="#">Jaffe et al., 1992</a>                                       | •                              |                        |                     |                     | •                             | •                               | •                        | •                      |                           |        | •                    |                        | •                                      |                       | •                  |            |       |                         |        |               |  |  |  |
| <a href="#">Sudermann &amp; Jaffe, 1993</a>                              | •                              |                        |                     |                     | •                             | •                               | •                        | •                      |                           |        | •                    |                        |  |                       | •                  |            |       |                         |        |               |  |  |  |
| STOP – Southside Teens About Respect ( <a href="#">RESOLVE, nd</a> )     | •                              |                        | •                   |                     | •                             |                                 |                          |                        |                           |        | •                    | •                      |  |                       |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| <a href="#">MacGowan, 1997</a>   | •                              |                        | •                   |                     | •                             |                                 |                          |                        |                           | •      |                      |                        |  | •                     |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| <a href="#">Avery-Leaf et al., 1997</a>                                  |                                |                        | •                   |                     | •                             | •                               |                          | •                      |                           |        |                      |                        |  |                       |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| Safe Dates ( <a href="#">Foshee et al., 1998, 2000, 2004</a> )           | •                              | •                      |                     |                     |                               | •                               |                          | •                      |                           |        |                      |                        | •                                      | •                     |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| STAR ( <a href="#">Resolve, nd</a> )                                     | •                              |                        | •                   |                     |                               | •                               |                          | •                      |                           |        | •                    | •                      |  | •                     |                    |            |       |                         | •      |               |  |  |  |
| Youth Relationship Project ( <a href="#">Wolfe et al., 1996, 2003</a> )  | •                              | •                      | •                   | •                   | •                             | •                               | •                        | •                      | •                         |        | •                    |                        |  |                       | •                  | •          |       |                         | •      |               |  |  |  |
| Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004                                  | •                              |                        |                     |                     |                               | •                               |                          |                        |                           |        |                      |                        |  |                       |                    |            |       | •                       | •      |               |  |  |  |
| <a href="#">Weisz &amp; Black, 2001</a>                                  | •                              |                        | •                   |                     |                               | •                               |                          | •                      |                           |        |                      | •                      |  | •                     |                    |            |       |                         |        |               |  |  |  |
| <a href="#">Jaycox et al., 2006</a>                                      | •                              | •                      | •                   |                     |                               |                                 |                          | •                      |                           |        | •                    |                        |  | •                     |                    |            |       |                         |        |               |  |  |  |
| The Fourth R ( <a href="#">Wolfe et al., 2005</a> )                      | •                              | •                      | •                   | •                   | •                             | •                               | •                        | •                      | •                         | •      | •                    | •                      | •                                      | •                     | •                  | •          | •     | •                       | •      |               |  |  |  |
| Total  | 11                             | 6                      | 10                  | 4                   | 7                             | 11                              | 4                        | 9                      | 2                         | 2      | 3                    | 7                      | 6                                      | 2                     | 8                  | 3          | 2     | 2                       | 8      | 1             |  |  |  |

Metodologias utilizadas na intervenção

Da análise dos programas selecionados, verifica-se que é frequente a utilização de metodologias combinadas na exploração dos temas (cf. Tabela 3), 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 projetos 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; STOP), concurso de *posters* (Foshee et al., 1998), elaboração de campanhas de prevenção (Wolfe et al., 2006) ou ainda outros exercícios não especificados (MacGowan, 1997).

#### Design da avaliação e parâmetros avaliados

No que concerne ao *design* o utilizado, apenas consideramos como experimentais as situações em que a seleção dos participantes foi totalmente aleatória. Em consonância com estes dados, apenas em seis (n=6) programas se verifica a utilização de *designs* experimentais (Foshee et al., 1998; Lavoie et al., 1995; MacGowan, 1997; Schwartz et al., 2004; Wolfe et al., 2003; Wolfe et al., 2006). Nos demais, foram identificados *designs* quasi-experimentais (n=6). Apenas um programa (Jaffe et al., 1992) não utilizou comparação com um grupo de controlo (cf. Tabela 4).

Em todos os programas existiram momentos de avaliação de pré e pós-teste, ainda que em apenas oito (n=8) tenha sido efetuada 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, Bauman, Ennett, Linder, Benefield, & Suchindran, 2004).

Os parâmetros de avaliação são bastante semelhantes entre os programas em análise: onze (n=11) avaliam o **nível de conhecimento**, doze (n=12) a mudança de atitudes, seis (n=6) a análise de comportamentos ou intenção de comportamento, mas apenas um (n= 1) 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 efetuada, 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.

**Tabela 4.** Design experimental e principais resultados da avaliação

| Projetos   | Desenho experimental |                    |               |                | Resultados                     |          |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|----------------------|--------------------|---------------|----------------|--------------------------------|----------|------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  | experimental         | quasi-experimental | um grupo      | Pré-teste      | ns - impacto não significativo |          |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|  |                      |                    | pós-teste (+) | follow-up (++) | Conhecimento                   | atitudes | comportamento violento | comportamento de perpetração | alteração de comportamento | diferenças de género | adquisição de novas competências | outros |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Skills for violence free relationships Barrie Levy, 1984 | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ns       | ●                      | ns                           |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Minnesota School Curriculum Project (Jones, 1991)        | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ns       |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Jaffe et al., 1992                                       |                      | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        | ●                      | ●                            |                            | ●                    | ●                                | ●      | ● |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Sudermann & Jaffe, 1993                                  | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              |          |                        |                              |                            | ●                    | ●                                | ●      | ● |   |   |   |   |   |   |   |   |
| STOP – Southside Teens About Respect (RESOLVE, nd)       | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| MacGowan, 1997   | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Avery-Leaf et al., 1997                                  | ●                    | ●                  | ●             |                |                                | ●        | na                     | na                           | na                         |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Safe Dates (Foshee et al., 1998, 2000, 2004)             | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        | ●                      | ●                            | ●                          | ●                    | ●                                | ●      | ● |   |   |   |   |   |   | ● | ● |
| STAR (Resolve, nd)                                       | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        | ●                      | ●                            | ●                          | ●                    | ●                                | ●      | ● |   |   |   |   |   |   | ● | ● |
| Youth Relationship Project (Wolfe et al, 1996, 2003)     | ●                    | ●                  | ●             | ●              |                                |          | ●                      | ●                            |                            | ●                    |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   | ● | ● |
| Schwartz, Magee, Griffin & Dupuis, 2004                  |                      | ●                  | ●             |                |                                | ●        |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   | ● |
| Weisz & Black, 2001                                      | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        | ●                      | ●                            |                            | ●                    |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Jaycox et al., 2006                                      | ●                    | ●                  | ●             |                | ●                              | ●        |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| The Fourth R (Wolfe et al, 2005)                         | ●                    | ●                  | ●             | ●              | ●                              | ●        | ●                      | ●                            | ●                          | ●                    | ●                                | ●      | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Total  | 6                    | 6                  | 1             | 14             | 14                             |          |                        |                              |                            |                      |                                  |        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

Resultados da avaliação

Os resultados das diferentes avaliações efetuadas 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* (cf. Tabela 4). As exceções 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 projeto *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 seleção 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.

Estudo 2: programas de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos conduzidos em Portugal

## Método

### Procedimentos

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).

O contacto inicial com estas instituições foi realizado através de uma carta, na 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/projeto<sup>2</sup> de prevenção desenvolvido pela instituição;

---

<sup>2</sup> Quase todos os programas identificados estão incluídos dentro das atividades de projetos. Assim,

- b) objetivo(s) gerais e específicos do programa/projeto;
- c) contextos de intervenção;
- d) população;
- e) descrição das atividades;
- f) duração da intervenção;
- g) orientação teórica;
- h) características dos técnicos responsáveis pelo planeamento e implementação;
- i) registos de presença dos participantes;
- j) cumprimento da totalidade do programa;
- l) avaliação da intervenção; m) impacto da intervenção a outros níveis (destinatários indiretos 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, dezasseis entidades informaram que não tinham jamais conduzido programas de prevenção primária no domínio requerido, quarenta e nove não responderam, duas comunicaram-nos a pretensão de enviarem informação, mas não o fizeram, e sete enviaram informação (relatório, publicações ou ofício) acerca do referido serviço ou projeto 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 direto 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 projetos promovidos pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, os Projetos IUNO e IUNO II, perfazendo um total de oito projetos em análise.

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

---

não existe uma designação específica para o esforço de prevenção realizado, mas este dilui-se nas atividades do projeto onde se insere.

## Resultados

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

### Objetivos

Um objetivo comum às intervenções realizadas é o propósito de sensibilizar os destinatários para a temática da violência íntima, através da abordagem de aspetos como o reconhecimento dos diferentes tipos de violência, suas causas e impacto. Todavia, a partir deste objetivo partilhado, podemos perceber a existência de dois tipos de abordagens, distintas nos seus propósitos: uma orientase essencialmente para a proteção 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 ótica de promoção de relacionamentos positivos. Finalmente, uma ênfase mais sociocultural, que pretende promover uma menor tolerância face a situações de violência encontra-se nos projetos *Novos olhares, velhas causas* e *Direitos & Desafios*, na intervenção descrita por Matos e colaboradores (2006) e nos projetos dois projetos desenvolvidos pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima – Projeto IUNO e Projeto IUNO II (Cf. Tabela 5).

**Tabela 5.** Objetivos, orientação teórica e financiamento

| Projetos  | Objetivos  |   |  |                                    |                               |                       |                                 |  |                               |                  | Orientação Teórica   |                |               |          |
|---|--|---|--|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|---------------------------------|--|-------------------------------|------------------|--|----------------|---------------|----------|
|   | Promover o conhecimento acerca da temática<br>Desafiar atitudes ou crenças associadas à<br>violência | Promover estratégias de <del>exatig</del> para lidar com<br>a violência | Apresentar a desigualdade de género como<br>causa da violência | Identificar recursos da comunidade | Promover competências sociais | Incentivar a denúncia | Desafiar estereótipos de género | Promover a definição de estratégias de<br>actuação | Teoria da Aprendizagem Social | Teoria Feminista | Modelo de Desenvolvimento Social de<br><del>Catalano</del> | Sem referência | Financiamento |          |
| Novos olhares, velhas causas (UMAR)                                   | •  | •   | •  | •                                  | •                             | •                     | •                               | •  | •                             | •                |  |                | •             |          |
| Direitos & Desafios Câmara Municipal<br>de Santa Maria da Feira, 2007 | •  | •   |  |                                    | •                             |                       |                                 |  |                               |                  | •  |                | •             |          |
| Projeto Labirinto (Associação Fêmeo<br>Mendes Pinto, 2005)            | •  |   |  | •                                  |                               |                       |                                 |  |                               |                  |  | •              | •             |          |
| “Janela aberta”<br>Rodrigues, 2007                                    | •  | •   | •  | •                                  |                               |                       |                                 |  |                               |                  |  | •              | •             |          |
| Matos, Machado, Caridade & Silva<br>(2006)                            | •  | •   | •  | •                                  |                               |                       |                                 |  |                               | •                |  |                |               |          |
| Projeto IUNO (APAV, 2005; Saavedra<br>& Machado, 2007)                | •  | •   | •  | •                                  | •                             | •                     | •                               |  |                               | •                |  |                | •             |          |
| Projeto IUNO II (APAV, 2007;<br>Saavedra & Machado, 2012)             | •  | •   | •  | •                                  | •                             | •                     | •                               | •  | •                             | •                |  |                | •             |          |
| <b>Total</b>  | <b>8</b>   | <b>6</b>  | <b>6</b>   | <b>3</b>                           | <b>5</b>                      | <b>5</b>              | <b>3</b>                        | <b>2</b>   | <b>2</b>                      | <b>3</b>         | <b>1</b>   | <b>1</b>       | <b>3</b>      | <b>7</b> |

Orientação teórica da intervenção

Relativamente a este tópico, apenas o projeto *Direitos & Desafios* referiu de forma específica que a orientação teórica da intervenção assentava no Modelo de Desenvolvimento Social de Catalano, “que explica o comportamento antissocial através da especificação de relações preditivas do desenvolvimento, dando grande relevância aos fatores de risco e aos fatores de proteção” (p. 23). Embora menos claro quanto à conceptualização subjacente ao projeto, Matos e colaboradores (2006) e os Projetos 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 sociocognitiva, 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 Projeto Novos Olhares, Velhas Causas (UMAR, 2007) ser possível, pelos conteúdos apresentados, identificar elementos da Teoria Feminista, a par de uma abordagem também sociocognitiva.

## **Financiamento**

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

### Contexto de intervenção

O contexto educativo/escolar é o *setting* de intervenção selecionado 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) (cf. Tabela 6).

**Tabela 6.** Contexto de intervenção, técnicos responsáveis pela implementação, número de participantes, formato e duração da intervenção

| Projetos   | Contextos |            |              | Técnicos |             |                        |        | Número         | Público-alvo                            |                   |                | Formato da intervenção        |                          | Duração |
|--|-----------|------------|--------------|----------|-------------|------------------------|--------|----------------|---|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------------------|---------|
|  | Escola    | Comunidade | Universidade | Outros   | Professores | Técnicos da comunidade | Outros |                | Adolescentes (entre os 12 e os 18 anos) | Outros (>18 anos) | Sem referência | Grupos formados por uma turma | Outros                   |         |
| Novos olhares, velhas causas (UMAR)                                | •         |            |              |          |             | •                      |        | 6 turmas       | •                                       |                   | •              |                               | 15 sessões/45 min.       |         |
| Direitos & Desafios Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2007 | •         |            |              |          |             | •                      |        | 575 alunos     | •                                       |                   | •              |                               | sem referência à duração |         |
| Projeto Labirinto (Associação Fernão Mendes Pinto, 2005)           |           | •          |              |          |             | •                      |        | cerca de 5000  | •                                       | •                 | •              |                               | Sem referência           |         |
| "Janela aberta"  | •         |            |              |          |             | •                      |        | Sem referência |   |                   | •              | •                             | Sem referência           |         |
| Rodrigues, 2007  | •         |            | •            |          |             | •                      |        | Sem referência |   | •                 |                | •                             | Sem referência           |         |
| Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)                            | •         |            |              |          |             | •                      |        | 250            | •                                       | •                 | •              |                               | 90 minutos               |         |
| Projeto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)                | •         |            |              |          |             | •                      |        | 3700           | •                                       |                   | •              |                               | 2 sessões de 90 min.     |         |
| Projeto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, 2012)             | •         |            |              |          |             | •                      |        | 578            | •                                       |                   |                | •                             | 3 sessões de 90 min.     |         |
| Total  | 7         | 1          | 1            | 0        | 0           | 8                      | 0      |                | 6                                       | 3                 | 1              | 8                             | 1                        |         |

### Características dos técnicos responsáveis pela implementação

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 (projeto *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 (cf. Tabela 6).

### Número de participantes

De acordo com os dados recolhidos, o número de participantes variou entre 150, que será o valor equivalente a seis turmas (UMAR, 2007) e 3700 (APAV,

2005). Dois dos projetos descritos não apresentam qualquer referência ao número de participantes (cf. Tabela 6).

#### 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 direcionada para a comunidade em geral, através do “Projeto Labirinto” é apontada a dificuldade de quantificar e descrever a população abrangida, pelo que não foi possível caracterizar este grupo.

#### Formato da intervenção

A intervenção quando realizada em contexto escolar procurou utilizar os grupos turma previamente definidos. Alguns, numa lógica de intervenção mais comunitária, adequaram o formato de acordo com os objetivos e o **público** (cf. Tabela 6).

#### Duração

Em três dos projetos apresentados a duração das atividades é de uma sessão, contudo, em dois não há qualquer referência à duração da intervenção; os Projetos IUNO, da APAV, desenvolveram duas e três ações 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 “Projeto Labirinto” compreendeu a realização de 4 campanhas de sensibilização; o projeto “Novos olhares, velhas causas” assume-se como o mais longo integrando a realização de 15 sessões, com uma duração aproximada de 45 minutos cada (cf. Tabela 6).

#### Conteúdos da intervenção

Apesar de algumas diferenças pontuais, os temas selecionados 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 selecionado. O desafio de mitos (n=6), o desenvolvimento de competências (n=5) e os recursos da comunidade (n=4) são também conteúdos presentes (cf. Tabela 7).

**Tabela 7.** Conteúdos, métodos e materiais utilizados

| Projetos   | Conteúdos                      |                     |                               |                                 |                          |                        |                           |                                    |  |               | Materiais/metodologia |                                |              |                    |                    |                         |        |
|--|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------------------|--|---------------|-----------------------|--------------------------------|--------------|--------------------|--------------------|-------------------------|--------|
|  | Informação acerca da violência | Mitos versus factos | Papéis/estereótipos de género | Desenvolvimento de competências | Estratégias de segurança | Recursos da comunidade | Relacionamentos positivos | Outros conteúdos não especificados | Exposição de conteúdo com recurso a dispositivos | Brainstorming | Agregação de vídeos   | Role-play/simulações/modélagem | Teatro Fórum | Discussão em grupo | Discussão de casos | Partilha de sentimentos | Outros |
| Novos olhares, velhas causas (UMAR)                                | ●                              | ●                   | ●                             | ●                               | ●                        | ●                      |                           | ●                                  |  | ●             | ●                     |                                | ●            | ●                  | ●                  |                         |        |
| Direitos & Desafios Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2007 | ●                              | ●                   | ●                             | ●                               |                          |                        |                           | ●                                  |  |               |                       |                                | ●            | ●                  |                    |                         |        |
| Projeto Labirinto (Associação Fernão Mendes Pinto, 2005)           | ●                              |                     |                               |                                 |                          | ●                      |                           | ●                                  | ●  |               |                       |                                |              | ●                  |                    |                         |        |
| “Janela aberta”  | ●                              |                     |                               |                                 | ●                        | ●                      |                           | ●                                  |  | ●             |                       |                                |              | ●                  |                    |                         |        |
| Rodrigues, 2007  | ●                              | ●                   |                               |                                 | ●                        |                        | ●                         | ●                                  |  |               |                       |                                |              | ●                  |                    |                         |        |
| Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)                            | ●                              | ●                   |                               | ●                               | ●                        |                        |                           | ●                                  | ●  |               |                       |                                | ●            | ●                  |                    | ●                       |        |
| Projeto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)                | ●                              | ●                   | ●                             | ●                               | ●                        |                        |                           | ●                                  | ●  |               |                       |                                |              | ●                  |                    |                         |        |
| Projeto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, 2012)             | ●                              | ●                   | ●                             | ●                               | ●                        | ●                      |                           | ●                                  | ●  |               |                       |                                | ●            | ●                  |                    |                         |        |
| Total  | 8                              | 6                   | 4                             | 5                               | 5                        | 4                      | 1                         | 2                                  | 7  | 3             | 3                     | 1                              | 1            | 8                  | 3                  | 1                       | 1      |

Metodologias utilizadas na intervenção

Neste nível, podemos encontrar o recurso a atividades 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. (cf. Tabela 7).

**Tabela 8.** Design experimental e principais resultados da avaliação

| Projetos   | Desenho experimental                 |                             |           |               |                | Resultados <i>ns</i> - impacto não significativo |                    |               |           |                              |                          |                      |                                  |           |  |
|--|--------------------------------------|-----------------------------|-----------|---------------|----------------|--|--------------------|---------------|-----------|------------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|-----------|--|
|  | Avaliação da satisfação experimental | quasi-experimental um grupo | Pré-teste | pós-teste (+) | follow-up (++) | Conhecimento                                     | Atitudes/actitudes | comportamento | violência | comportamento de perpetração | atuação de comportamento | diferenças de género | adquisição de novas competências | outros    |  |
| Novos olhares, velhas causas (UMAR)                                | ●                                    |                             |           |               |                | +  | ++                 | +             | +         | +                            | +                        | +                    | +                                | +         |  |
| Direitos & Desafios Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2007 |                                      | ●                           | ●         | ●             |                |  | ●                  |               |           |                              | ●                        |                      | ●                                |           |  |
| Projeto Labirinto (Associação Fêmão Mendes Pinto, 2005)            | <i>sr</i>                            |                             |           |               |                |  |                    |               |           |                              |                          |                      |                                  |           |  |
| "Janela aberta"  | <i>sr</i>                            |                             |           |               |                |  |                    |               |           |                              |                          |                      |                                  |           |  |
| Rodrigues, 2007  | ●                                    |                             |           |               |                |  |                    |               |           |                              |                          |                      |                                  |           |  |
| Matos, Machado, Caridade & Silva (2006)                            | ●                                    | ●                           |           |               |                |  | ●                  | ●             |           |                              |                          |                      | ●                                | ●         |  |
| Projeto IUNO (APAV, 2005; Saavedra & Machado, 2007)                | <i>sr</i>                            |                             | ●         | ●             | ●              |  | ●                  | ●             |           |                              |                          | ●                    | ●                                |           |  |
| Projeto IUNO II (APAV, 2007; Saavedra & Machado, 2012)             |                                      | ●                           | ●         | ●             | ●              |  | ●                  | ●             | <i>ns</i> | <i>ns</i>                    | <i>ns</i>                | <i>ns</i>            | <i>ns</i>                        | <i>ns</i> |  |
| Total  |                                      | 3                           | 1         | 3             | 3              | 2  |                    |               |           |                              |                          |                      |                                  |           |  |

*sr*- sem referência; *ns*- não significativo

### 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 projeto, sendo que em três casos a avaliação se resume a esta análise.

Apenas em três projetos se podem identificar esforços para aproximar a avaliação de um *design* experimental, mesmo assim não conseguida nas intervenções em análise. O projeto *Direitos & Desafios* complementou a observação da satisfação dos participantes com a análise, em pré e pós-teste, 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, de um questionário de avaliação das atitudes face à violência conjugal, contrastando os valores anteriores e posteriores à intervenção (pré e pós-teste). Num dos dois ensaios deste projeto, 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 Projeto IUNO II, embora adotando um *design* da avaliação bastante semelhante ao descrito anteriormente, 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 adoção de estratégias de resolução de conflito positivas ou negativas.

### Resultados da avaliação

A apresentação dos resultados do estudo 2 incidirá apenas em quatro dos programas em análise: Direitos & Desafios, Matos e colaboradores, Projeto IUNO e Projeto 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 efetuado. Apenas um apontamento relativamente ao Projeto IUNO: a não inserção de um grupo de controlo condiciona a análise destas mudanças na ausência de intervenção.

No Projeto 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 ação nas estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos participantes. O género não constituiu um fator 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.

Discussão dos resultados dos dois estudos: da realidade internacional à realidade em Portugal

Os objetivos das intervenções nacionais e internacionais realizadas são

bastante semelhantes. Quase sempre subjacente está o propósito de informar e sensibilizar acerca da problemática, selecionando 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 proteção 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 projeto “*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 projetos as atividades 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 Organizações Não Governamentais 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.

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 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*, outros há, que pela sua reduzida duração, parecem manter um formato mais associado a estratégias de informação e sensibilização 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. À exceção 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 objetivos — consciencialização do fenómeno, conhecimento das suas causas e impacto e informação acerca dos recursos da comunidade —, permitem-nos considerá-los mais como intervenções de sensibilização e informação do que propriamente como estratégias de prevenção primária. Assim se constata que a duração das ações e o domínio de mudança que pretendem atingir (e.g., sensibilização, informação) levam, tanto ao nível nacional como internacional, a grande parte dos ditos projetos de intervenção desta área se reduzam a um enfoque informativo/educacional.

De acordo com a análise realizada 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 seleção 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 exceção, a implementação das atividades, quando identificada, é realizada pelos técnicos das organizações responsáveis pelos projetos (exteiores aos contextos de ação).

Quanto à avaliação, esta parece surgir como um dos tópicos mais problemáticos dos projetos desenvolvidos nesta área. Se nos dados recolhidos nas bases internacionais esta questão não foi tão evidente, uma vez que a existência de uma avaliação foi um dos pressupostos para a sua 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 projetos, 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 efetivas 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 Projeto 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, 2012). Diríamos, contudo, que apesar destes esforços mais positivos, Portugal não parece ser exceção 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).

## Conclusão

A recolha de dados efetuada 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 da 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 perceção 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 refletir é sobre os profissionais responsáveis pela implementação. O panorama internacional aponta para um progressivo envolvimento dos professores na intervenção, 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 projetos implementados em Portugal, uma vez que este tem sido um dos fatores 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 do número 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 Indemaur, Atkinson e Blagg (1998) de que, apesar do número de programas desenvolvidos, muito poucos são efetivamente avaliados. Apesar dos esforços realizados por alguns projetos 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 e informação 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 efetuados e descritos de forma precisa e minuciosa, permitindo retirar conclusões acerca da sua eficácia. Só assim será possível evitar a reprodução de erros e permitir a replicação de boas práticas.

## Referências

- APAV (2005). *Relatório Final de Atividades do Projeto IUNO – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. APAV: Lisboa.
- APAV (2007). *Relatório Final de Atividades do Projeto IUNO II – sensibilização e informação sobre violência doméstica e sexual*. Manuscrito não publicado.
- Associação Fernão Mendes Pinto (2005). *Relatório de atividades do Projeto 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 Projeto Direitos & Desafios*. Retirado de <http://www.direitosedesafios.com/files/espacotrevorel-prev-viol-domes-cont-escolar.pdf>.
- 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.
- Hammond, W. R., Whitaker, D. J., Lutzer, 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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. (2012). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. *Análise Psicológica*, XXX, 109-130.
- 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.
- 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 Projeto 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. & 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.