

C O L E C Ç Ã O E M F O C O



PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA  
PARTENARIADO FAMILIA-ESCUELA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Coordenação de ANNE MARIE FONTAINE

Com o patrocínio da FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

EDIÇÕES  
**ASA**



C O L E C Ç Ã O E M F O C O

PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA  
PARTENARIADO FAMILIA-ESCUELA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Coordenação de ANNE MARIE FONTAINE

EDIÇÕES  
**ASA**

COLECÇÃO EM FOCO

Título

Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança  
Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños

Coordenação

Anne Marie Fontaine

Direção

Fernando Diogo

© Edições Asa

Capa

Xavier Neves

Execução

Edições ASA, S.A.

Depósito Legal n.º 142808/99

Abril de 2000, 1.ª Edição

ASA Editores II, S.A.

Sede

Av. da Boavista, 3265, sala 4.1  
Apartado 10355 - 4101-001 Porto - Portugal  
Telef.: 226166030 - Fax: 226155346  
Email: edicoes@asa.pt - Internet: www.asa.pt

Delegação em Lisboa

Av. Dr. Augusto de Castro, lote 110  
1900-663 Lisboa - Portugal  
Telef.: 218372176 - Fax: 218597247

# 6

## Violência dos jovens nas escolas em função da família

Feliciano H. Veiga\*

### Resumo

A orientação dos jovens para a violência nas escolas tornou-se uma preocupação para os seus pais, professores e agentes sociais. Neste estudo analisou-se a relação entre a violência dos jovens na escola e certas variáveis do contexto familiar - desemprego dos pais, divórcio, nível socioeconómico, autoridade parental, amizade entre irmãos, autoconceito familiar -, assim como as variações desta relação em função da variável *percepção de apoio parental*. A amostra é formada por 649 alunos, dos dois sexos, do 7º ao 9º ano de escolaridade. Foram elaboradas duas escalas de avaliação: a *Escala de Violência dos Jovens nas escolas* e a *Escala de percepção de apoio parental*. Utilizou-se ainda um instrumento de avaliação do autoconceito familiar constituído por itens extraídos do *Piers-Harris Children Self-concept Scale*. Os resultados permitiram observar relações significativas entre as variáveis em estudo e a sua variação em função da percepção de apoio parental. Os resultados foram analisados tendo em conta estudos anteriores.

### 1. Introdução

Num estudo sobre as opiniões dos professores acerca da agressividade dos jovens nas escolas (Kikkawa, 1987), é destacado que, embora os actos de violência extrema não sejam muito frequentes, os comportamentos agressivos observam-se na generalidade das escolas. Num estudo realizado em Portugal (Estrela, 1986), observou-se

---

\* Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.



que cerca de 30% dos jovens alunos são vistos como apresentando problemas de transgressão e agressão nas escolas. Estes comportamentos são de difícil solução para os professores e outros responsáveis educativos (Arora, 1987; Dreyfos e Dreyfos, 1993).

Poucos são os estudos entre nós sobre as variáveis familiares que diferenciam os alunos violentos dos não violentos. Sobretudo em Portugal, faltam instrumentos de avaliação dos construtos situados no âmbito destas mesmas variáveis.

O *objectivo geral* desta investigação foi a análise da relação entre a violência dos jovens na escola e variáveis situadas no âmbito do contexto familiar – (des)emprego dos pais, coesão familiar (divórcio *versus* união), *NSE*, autoridade parental, amizade dos irmãos, auto-conceito familiar –, bem como das variações dessa relação em função da variável percepção de apoio parental.

Na revisão dos estudos realizados sobre as variáveis deste estudo, encontram-se lacunas no conhecimento da relação entre as mesmas, e depara-se com contradições entre as anteriores investigações sobre aquelas variáveis (Berkovitz, 1987; Carlson, 1990; Gladstein *et al.*, 1992), o que conduziu ao presente estudo – de tipo *exploratório*.

Sendo a violência nas escolas frequentemente considerada como uma das maiores fontes de “stress” de professores e alunos (Galloway, 1987), fará sentido investigar os factores familiares associados à violência em contexto escolar.

Os aspectos anteriormente apresentados levam a colocar o seguinte *pergunta de partida*, ou problema geral: Será que a *percepção de apoio parental influencia significativamente a relação entre a violência dos jovens nas escolas e variáveis do contexto familiar*?

Parece defensável que um eventual interesse na implementação de programas de prevenção da violência nas escolas deva assentar no estudo prévio das relações entre esta variável e seus condicionantes.

*Violência e outras variáveis.* Num recente estudo realizado em Inglaterra acerca do *bullying* – agressão em contexto escolar – (Whitney *et al.*, 1992), 14% dos alunos do primeiro ciclo e 37% dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico declararam já ter sido vítimas de

agressão pelos seus colegas. Os alunos com necessidades educativas específicas encontravam-se entre as primeiras vítimas, seguidos de outros com características particulares – como a dislexia ou outras precariedades –, usadas pelos agressores como pretexto para a vitimização.

Estas percentagens aparecem ainda mais elevadas em estudos sobre a violência nas escolas, realizados nos EUA (Hoover *et al.*, 1992), onde 81% dos rapazes e 72% das raparigas declararam ter sido vítimas de agressão dos colegas; enquanto nos sujeitos do sexo masculino a agressão é mais de natureza física, nos do sexo feminino aparece mais sob a forma verbal.

Num estudo intercultural (Scott *et al.*, 1991), observou-se que o abuso da punição parental envolve comportamentos hostis nos filhos. Dekovic e Janssens (1992) observaram que o estilo educativo democrático apresenta-se preditivo do comportamento pró-social.

Os estudos revistos referem uma significativa associação da violência dos jovens nas escolas com a violência paterna (Truscott, 1992), com a agressão familiar (Carlson, 1990; Weels, 1987), com o desemprego dos pais (Brownfield, 1987), com o consumo de drogas (Kingery *et al.*, 1992; Valois *et al.*, 1993), com uma baixa auto-estima académica (Truscott, 1992; Valois *et al.*, 1993), com a rejeição de minorias étnicas ou religiosas (Prewitt, 1988), com a superexigência académica dos professores (Prewitt, 1988) e, ainda, com situações de tensão entre professores e pais de alunos (Berkovitz, 1987).

Alguns estudos (Neighbors *et al.*, 1992) encontraram diferenças estatisticamente significativas no desempenho escolar entre os jovens com pais divorciados e não divorciados, com superior desempenho nestes últimos sujeitos. Outros estudos (Tschann *et al.*, 1989) encontraram que, quando os pais divorciados mantêm boas relações com os filhos, estes apresentam mais recursos de adaptação social.

Numa revisão da literatura acerca das perspectivas dos filhos acerca do divórcio e do novo casamento (Hetherington *et al.*, 1989), encontrou-se que os efeitos a longo prazo estão mais relacionados com o tipo de apoio parental percebido do que com o divórcio ou o recasamento *per se*. Num estudo com 206 rapazes do 4º ano de escolaridade

(Capaldi, 1989), observou-se que aqueles que já experimentaram duas ou mais transições parentais apresentavam superiores riscos de inaptação e posterior delinquência, sobretudo quando a supervisão parental era reduzida.

Num estudo com 50 alunos, filhos de pais divorciados, do 4º e 5º anos de escolaridade, não se encontraram diferenças no *comportamento nas aulas* entre esses sujeitos e seus colegas, filhos de pais não divorciados (Noble, 1985).

Num movimento semelhante ao ocorrido em vários países, também em Portugal o número de divórcios teve um grande aumento a partir dos anos 80, embora nos últimos anos pareça ter tendência a estacionar (Costa, 1994; Robinson, 1991).

Num recente estudo (Marohn, 1992), são revistos factores associados com a violência dos jovens, como o abuso de álcool e drogas, a superestimulação, a depressão, o suicídio, o mau ambiente familiar e as precariedades económicas. Entre os maiores preditores da violência, destaca-se a criminalidade familiar, a privação económica, o fracasso escolar (Farrington, 1989) e as perturbações afectivas (Miller, 1986).

Num recente estudo realizado em Portugal (Antunes, 1995), registou-se que a adaptação dos jovens à escola apresenta correlações estatisticamente significativas com a percepção de apoio, seja da família seja dos professores. A explicação para a não agressividade nos jovens com percepção de apoio familiar pode explicar-se pelo modelo de apoio social directo – como têm mais apoio familiar directo, estes jovens estão mais protegidos das eventuais adversidades do contexto escolar e, consequentemente, não manifestam orientação para a violência escolar.

Outros estudos têm incidido na implementação e avaliação de programas de prevenção da violência nas escolas (Jaffe et al., 1992), ou de intervenção, seja mais ao nível da escola-comunidade (Cowie et al., 1992; Jones et al., 1992; Marohn, 1992; Shapiro et al., 1987), ou da sala de aula (Berkovitz, 1987; Gordon, 1989; Shapiro et al., 1987), ou dos próprios alunos vítimas de actos violentos (Arora, 1987; Cowie et al., 1992; Knox, 1992; Whitney et al., 1992). Outros autores sistematizam importantes recomendações genéricas (Cowie et al.,

1992; Kikkawa, 1987), tais como: promover efectivas relações humanas entre professores e alunos; aumentar a cooperação entre os professores, e entre estes e os familiares dos alunos, vítimas e agressores; dar um destaque significativo aos sucessos dos alunos; e promover a assertividade de agressores e vítimas.

Outros estudos têm a ver com as percepções de alunos e professores acerca da relação entre a agressão escolar e outras variáveis mais específicas, como a zona geográfica (Gladstein et al., 1992; Loranger, 1987; Veiga, 1991; Wang, 1989), a pertença ao sexo (Cunha e Schoner, 1990; Hurtig e Pichevin, 1986; Loranger et al., 1986; Pires, 1983; Veiga, 1991), a idade (Loranger et al., 1986; Loranger, 1987; Veiga, 1991), o ano de escolaridade (Estrela, 1986; Galloway, 1982; Veiga, 1992), o fracasso escolar (Baker, 1985; Loranger et al., 1988; Pryor et al., 1989; Veiga, 1991) e ainda o nível socioeconómico dos alunos (Achenbach e Edelbrock, 1981; Spurlock, 1986; Veiga, 1991; Verhalst et al., 1985).

Alguns autores (Olweus, 1992; Plomin, Nitz e Rowe, 1990) tomam como referência a teoria da aprendizagem social para explicar a influência das práticas educativas familiares no desenvolvimento da agressividade dos filhos. A exposição em casa a um desempenho da autoridade parental baseada na punição física e em comportamentos de agressividade generalizada pode conduzir, por efeito de modelagem, à aprendizagem da agressividade como um modo aceitável de resolução de conflitos (Olweus, 1992). Através de efeitos reciprocamente reforçadores, filhos e pais podem aprender a utilização de técnicas de controlo coercivo (Gross e Wixted, 1987).

Negando que a explicação da agressividade se limite ao efeito de modelagem, outras correntes destacam dimensões de natureza cognitivo-emocional. Os padrões educativos familiares poderão ligar-se a outras variáveis predisponentes a orientações reacionais violentas, destacando-se: a falta de percepção de apoio parental, o autoritarismo ou a indiferença permissiva, a falta de coesão familiar, a falta de amizade dos irmãos e, ainda, outras precariedades de tipo económico-social (Flood, 1994; Olweus, 1992; Reid, 1993).

No entanto, e apesar da ampla quantidade de trabalhos já realizados, a falta de consistência nos estudos sobre o *bullying* e a vitimização,

seja a nível conceptual seja a nível dos resultados, é bem destacada por Hoover e Hazler (1991), que sugerem um alargamento da investigação. Os estudos já realizados esclarecem mais a incidência dos comportamentos ligados ao *bullying* do que a influência de factores específicos (Flood, 1994; Hoover e Hazler, 1991).

Assim, a falta de estudos acerca da violência dos jovens nas escolas em função de variáveis do contexto familiar conduziu à realização do presente estudo, de *tipo exploratório*.

## 2. Método

### 2.1. Amostra

A população foi formada pelos alunos adolescentes, de ambos os sexos, do ensino básico, oficial e diurno, de escolas situadas em Lisboa. A amostra foi constituída por 649 sujeitos, repartidos pelo 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. A constituição da amostra baseou-se no método de amostragem probabilístico por agrupamentos.

### 2.2. Instrumentos

Para avaliar as diferentes variáveis do presente estudo, utilizaram-se os instrumentos seguidamente referidos, todos eles com adequados índices de fiabilidade (coeficientes *Alpha*).

A *Escala de Violência dos Jovens nas Escolas (EVJE)* foi constituída pelos seguintes sete itens, extraídos da escala EDEP (Veiga, 1991): 1. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola; 2. Agrido fisicamente os meus colegas; 3. Agrido fisicamente os professores; 4. Digo palavrões na aula; 5. Agrido verbalmente os professores; 6. Agrido verbalmente os meus colegas; 7. Ameaço as pessoas na escola. As respostas são tipo *Likert* (de 1, completamente em desacordo, a 6, completamente de acordo). Na amostra global, o *Alpha* foi de .83.

A *Escala de Percepção de Apoio Parental (EPAP)* inclui cinco itens: 1. O meu pai interessa-se pelos meus estudos; 2. A minha

mãe interessa-se pelos meus estudos; 3. Os meus pais consideram-me um aluno inteligente; 4. O meu pai gosta dos meus amigos; 5. A minha mãe gosta dos meus amigos. Os primeiros três itens dizem respeito ao interesse dos pais pela actividade escolar dos filhos, e os dois últimos itens ao interesse dos pais pelos amigos dos filhos. As respostas são de tipo *Likert* (1 – Bastante em desacordo; 2 – Em desacordo; 3 – De acordo; 4 – Bastante de acordo). Na amostra global, o *Alpha* foi de .74

Utilizou-se ainda uma *Escala de Avaliação do Autoconceito Familiar (EAAF)* com os seguintes nove itens, extraídos do *Piers-Harris Children Self-concept Scale* (Piers, 1969; 1988): 14, 17, 25, 32, 35, 38, 59, 62, 72. O *Alpha* foi de .61.

Para avaliar a variável *autoridade parental*, utilizaram-se dois itens, com a seguinte formulação: 1. O meu pai lida comigo de uma forma autoritária, compreensiva ou indiferente; 2. A minha mãe lida comigo de uma forma autoritária, compreensiva ou indiferente. Na amostra global, o *Alpha* foi de .52

Para avaliar a amizade dos irmãos, utilizou-se o item *Os meus irmãos são meus amigos*, com respostas de tipo *Likert* (1-4: bastante em desacordo, bastante de acordo).

### 2.3. Questões de estudo

A falta de estudos prévios levou a explorar, mais concretamente, as seguintes *questões específicas*:

Q1: Existirá relação significativa entre as variáveis violência dos jovens nas escolas e percepção de apoio parental?

Q2: Será que existem diferenças significativas entre as médias obtidas na violência nas escolas por grupos de sujeitos pertencentes a contextos familiares distintos – (des)emprego, coesão familiar (di-vórcio-separação *versus* união), nível socioeconómico, autoconceito familiar, autoridade parental e amizade dos irmãos?

Q3: Existirá alguma diferenciação significativa dos resultados na violência nas escolas, devida a qualquer efeito da interacção da percepção de apoio parental e de variáveis do contexto familiar?



Nas situações apresentadas, tomando a variável percepção de apoio parental (*PAP*), os alunos foram repartidos por dois grupos: o grupo com percepção de apoio baixo (*PAP* <) e o grupo com percepção de apoio elevado (*PAP* >), conforme o resultado na percepção de apoio se situasse, respectivamente, abaixo ou acima da mediana. Idêntico procedimento foi utilizado na dicotomização das variáveis: amizade dos irmãos (*AI*) e autoconceito familiar (*AF*). A variável autoridade parental (*AP*) foi considerada em três categorias – pais compreensivos (*APC*), pais autoritários (*APA*) e pais indiferentes (*API*) –, o mesmo tendo acontecido com a variável nível socioeconômico (baixo, médio, alto).

3. Resultados

Nos quadros 6.1 e 6.2, apresentam-se os resultados obtidos na violência, em função da percepção de apoio parental (*PAP*) e de cada uma das variáveis do contexto familiar: desemprego (*EMP*) versus emprego dos pais (*EMPS*); divórcio ou separação (*DIS*) versus união (*UNI*); nível socioeconômico (*NSE*); autoridade parental (*AP*); amizade dos irmãos (*AI*) e autoconceito familiar (*AF*).

Com as análises apresentadas em seguida, pretendeu-se averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as médias alcançadas na violência, em função da percepção de apoio parental e de cada uma das variáveis familiares. Um outro objectivo foi estudar se o efeito da interacção da percepção de apoio parental e de cada uma das variáveis familiares nos resultados obtidos na violência se apresentava, ou não, significativo.

Assim, no quadro 6.1 apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados obtidos. Observa-se que as médias obtidas pelo grupo com menor percepção de apoio parental traduzem maior violência do que as médias do grupo com maior percepção de apoio parental.

Considerando os efeitos principais da percepção de apoio parental (ver quadro 6.2), as análises de variância mostram que as diferenças na violência entre os alunos com maior percepção de apoio e

os alunos com menor percepção de apoio, e a superioridade destes últimos na violência, adquirem elevada significância estatística ( $p < 0.001$ ), qualquer que seja a variável familiar considerada. Os dados permitem, pois, responder afirmativamente à *Q1*, ou seja, existe uma relação significativa entre as variáveis violência dos jovens nas escolas e percepção de apoio parental, mostrando-se mais violentos os alunos com menor percepção de apoio.

MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DOS RESULTADOS NA VIOLÊNCIA, EM FUNÇÃO DA PERCEPÇÃO DE APOIO PARENTAL E DAS VARIÁVEIS FAMILIARES

		M	DP		M	DP	
PAP<	EMPn	11.03	4.44	PAP<	AI<	11.01	4.55
	EMPS	11.80	3.76		AI>	10.99	4.47
PAP>		9.82	3.55	PAP>		11.03	4.68
	EMPn	9.84	3.28		AI<	9.85	3.58
	EMPS	9.82	3.60	AI>	10.69	3.72	3.45
PAP<	DIS	11.03	4.44	PAP<	AF<	11.03	4.44
	UNI	12.84	6.04		AF>	11.51	4.59
PAP>		10.60	4.33	PAP>		10.21	4.07
	DIS	9.82	3.55			9.82	3.55
	UNI	9.27	3.02	AF<	10.50	4.05	
		9.85	3.57	AF>	9.02	2.63	
PAP<	NSEb	11.03	4.44	PAP<		11.03	4.44
	NSEm	11.12	4.45		API	11.55	4.77
	NSEa	11.05	4.63	APA	11.50	5.06	
PAP>		10.08	3.29	APC	10.42	3.70	
		9.82	3.55	PAP>	9.82	3.55	
	NSEb	10.61	3.99	API	10.47	4.79	
	NSEm	9.17	2.84	APA	11.23	4.30	
	NSEa	9.79	4.00	APC	9.38	3.01	

Quadro 6.1

PAP< (percepção de apoio parental baixo), PAP> (percepção de apoio parental alto); EMPN (desemprego dos pais), EMPS (emprego dos pais); DIS (divorciados ou separados), UNI (não divorciados nem separados); NSEb (nível socioeconómico baixo), NSEm (nível socioeconómico médio), NSEa (nível socioeconómico alto); AI< (amizade dos irmãos baixa), AI> (amizade dos irmãos alta); AF< (autoconceito familiar baixo), AF> (autoconceito familiar alto); API (pais indiferentes), APA (pais autoritários), APC (pais compreensivos).

ANÁLISE DE VARIÂNCIA DOS RESULTADOS NA VIOLÊNCIA, EM FUNÇÃO DA PERCEPÇÃO DE APOIO PARENTAL E DAS VARIÁVEIS FAMILIARES

	GL	QM	F	P	S	GL	OM	F	P	S
PAP	1	303.13	19.43	.000***		PAP	1	168.38	10.50	.001***
EMP	1	10.43	1.50	.221ns		AI	1	79.01	4.93	.027*
PAP x EMP	1	58.30	3.62	.043*		PAP x AI				
						AI	1	72.51	4.52	.034*
PAP	1	307.59	20.75	.000***		PAP	1	245.83	16.19	.000***
CO	1	12.56	.81	.369ns		AF	1	414.74	27.32	.000***
PAP x CO						AP x AF				
	1	59.89	3.85	.044*		AF	1	1.70	.11	.738ns
PAP	1	212.72	13.80	.000***		PAP	1	140.08	9.18	.001***
NSE	2	76.74	4.98	.007**		AP	2	182.90	11.99	.000***
PAP x NSE						PAP x AP				
	2	47.75	3.09	.046*		AP	2	11.28	.74	.477ns

Quadro 6.2 \* p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; ns = não significativo.

PAP (percepção de apoio parental); EMP (emprego, desemprego dos pais); CO (coesão familiar); NSE (nível socioeconômico dos pais); AI (amizade dos irmãos); AP (autoconceito familiar); AP (autoridade parental).

Como elementos de resposta à Q2, as ANOVAs realizadas (ver quadro 6.2) mostram que o *efeito principal das variáveis familiares* aparece com significância estatística quando respeitante ao nível socioeconômico ( $p < 0.01$ ), à amizade dos irmãos ( $p < 0.05$ ), ao autoconceito familiar ( $p < 0.001$ ) e à autoridade parental ( $p < 0.001$ ), já o mesmo não acontecendo no que respeita ao (des)emprego ou à coesão familiar (n.s.).

No que respeita à Q3, para além dos efeitos principais, verifica-se – em quatro das seis situações consideradas – o *efeito da interação das variáveis* percepção de apoio parental e familiares na violência, embora já no limiar da significância estatística tomada como critério de decisão ( $p < 0.05$ ). Mais especificamente, ocorreu o efeito da interação da percepção de apoio parental (PAP) e de cada uma das seguintes variáveis familiares: (des)emprego [(F(1, 645) = 3.62;

$p < 0.05$ ], coesão familiar [(F(1, 645) = 3.85;  $p < 0.05$ ], nível socioeconômico [(F(2, 643) = 3.09;  $p < 0.05$ )] e ainda a amizade dos irmãos [(F(1, 645) = 4.52;  $p < 0.05$ )].

A análise da relação entre a violência e o (des)emprego parental – bem como das variações desta relação em função da variável *percepção de apoio parental* – revelou, como significativos, o efeito principal da percepção de apoio e o efeito da interação desta variável com o (des)emprego, sem que, por si só, a variável (des)emprego se tenha mostrado explicativa da violência. O efeito da interação das variáveis percepção de apoio e (des)emprego,  $PAP \times Emp$  [(F(1, 645) = 3.63;  $p < 0.05$ )], ficou a dever-se à diferenciação dos resultados segundo o (des)emprego no grupo com menor percepção de apoio ( $t = 3.3$ ), sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo com maior percepção de apoio (n.s.). Observou-se, ainda, que o grupo de alunos com pais empregados e, simultaneamente, com baixa percepção de apoio é mais violento que o grupo de alunos com pais desempregados mas com elevada percepção de apoio.

Um mecanismo algo semelhante ao anterior verificou-se na interação das variáveis percepção de apoio parental e coesão familiar,  $PAP \times CO$  [(F(1, 645) = 3.85;  $p < 0.05$ )]. Ocorre diferenciação dos resultados segundo a coesão familiar no grupo com menor percepção de apoio ( $t = 1.98$ ;  $p < 0.05$ ), mostrando-se sem significado estatístico no grupo com maior percepção de apoio. Acresce que o grupo com pais não divorciados nem separados e, simultaneamente, com baixa percepção de apoio é mais violento do que o grupo com pais divorciados mas com percepção de apoio elevado.

A percepção de apoio parental combinada com o nível socioeconômico ( $PAP \times NSE$ ) produz efeitos diferenciais na violência escolar [(F(2, 643) = 3.09;  $p < 0.05$ )]. O efeito da interação destas duas variáveis explica-se pela diferenciação dos resultados segundo o nível socioeconômico entre os grupos com maior percepção de apoio parental, sem que o mesmo ocorra nos de menor percepção de apoio (n.s.), e ainda pela diferenciação segundo a percepção de apoio entre os grupos de nível socioeconômico médio ( $t = 4.05$ ;  $gl = 356$ ;  $p < 0.001$ ), mas não no baixo nem no alto (n.s.). Mais especificamente, no grupo de nível socioeconômico médio observa-se uma

tenham visto como mais violentos que os seus colegas com pais autoritários, já um e outro destes grupos se mostraram significativamente mais violentos que os seus colegas do grupo com pais compreensivos, quer em situação de menor apoio quer sobretudo na de maior apoio parental.

#### 4. Discussão

Tratando-se de um estudo de tipo *exploratório*, as informações recolhidas devem, naturalmente, ser encaradas como elementos para novos estudos, e não com uma dimensão conclusiva.

Os resultados obtidos destacam a influência das variáveis familiares no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. As análises realizadas indicam que os alunos com menor percepção de apoio dos pais consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio.

Por sua vez, vários são os mecanismos familiares que influenciam a violência dos alunos em contexto escolar, como sejam o nível socioeconómico, a amizade dos irmãos, o autoconceito familiar e o tipo de autoridade parental.

Já as situações de desemprego ou de divórcio (ou separação) parecem não ter influenciado, por si só, a violência dos jovens nas escolas. Observa-se, porém, que, nas famílias com pouco apoio, são mais violentos os alunos com pais desempregados que aqueles cujos pais têm emprego. Assim, nos jovens ou alunos com pais desempregados e simultaneamente baixo apoio, uma ampliação das fontes de apoio (pais, professores, colegas) poderá ser encarada como uma boa forma de amortecer ou mediar os efeitos do desemprego dos pais nos seus filhos. Os alunos com pais empregados e, simultaneamente, com baixa percepção de apoio são mais violentos do que os alunos com pais desempregados mas com elevada percepção de apoio.

Um mecanismo algo semelhante ao anterior verificou-se no que respeita à coesão familiar. Nas famílias com fraco apoio, os alunos com pais divorciados ou separados são mais violentos do que os

superioridade estatística da violência no grupo com menor percepção de apoio, quando comparado com o grupo de maior percepção de apoio ( $t = 4.05$ ;  $gl = 356$ ;  $p < 0.001$ ) – o que não ocorre no nível socioeconómico baixo nem alto. Por outro lado, no grupo de maior percepção de apoio ocorrem diferenças estatisticamente significativas apenas entre o nível socioeconómico médio e baixo, sendo este último o grupo violento ( $t = 4.27$ ;  $gl = 437$ ;  $p < 0.001$ ). Já no grupo de menor percepção de apoio não se registam quaisquer diferenças significativas na violência professada.

Outras duas variáveis com efeito de interação significativo foram a percepção de apoio parental e a amizade dos irmãos,  $PAP \times AI$ , [ $F(1, 645) = 4.52$ ;  $p < 0.05$ ]. As diferenças segundo a amizade situam-se entre os grupos com maior percepção de apoio, mas não entre os grupos com menor percepção de apoio (n.s.); as diferenças segundo a percepção de apoio situam-se entre os grupos com amizade alta ( $t = 3.36$ ), mas não entre os grupos com baixa amizade (n.s.). De referir a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos do grupo com percepção de apoio baixo e, simultaneamente, com elevada amizade dos irmãos e os sujeitos do grupo com percepção de apoio alto e, simultaneamente, baixa amizade dos irmãos.

A análise da relação entre a violência e o autoconceito familiar – e das variações dessa relação em função da variável *percepção de apoio parental* – revelou, como significativos, apenas os efeitos principais dessas mesmas variáveis. Semelhante mecanismo ocorreu no respeitante às variáveis autoridade parental e percepção de apoio. No entanto, e neste último caso, posteriores análises permitiram observar diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos com pais autoritários e o grupo com pais compreensivos – quer na situação de percepção de apoio elevado ( $t = 3.9$ ) quer no caso de percepção de apoio baixo ( $t = 1.98$ ) –, apresentando-se menos agressivos os alunos com pais compreensivos. Também o contraste – considerando os grupos com pais compreensivos – percepção de apoio alto *versus* percepção de apoio baixo apresentou elevado nível de significância estatística ( $t = 3.2$ ;  $p < 0.001$ ). Refira-se, por último, que, embora os alunos com pais indiferentes não se

alunos pertencentes a famílias unidas. Será, assim, de sublinhar que, nos jovens ou alunos com pais divorciados (ou separados) e simultaneamente baixo apoio, uma ampliação das fontes de apoio (pais, professores, colegas) poderá ser encarada como uma boa forma de amortecer ou mediar os efeitos do divórcio ou da separação dos pais nos filhos. Acresce, porém, que os alunos com pais unidos, mas que lhes dão pouco apoio, são mais violentos do que os alunos com pais divorciados vistos como fontes de apoio. Poder-se-á, assim, destacar a ideia de que, mais que a situação em si própria, ganha importância educativa o que o sujeito pensa acerca do apoio ou não apoio parental. A percepção de apoio parental alto funciona, pois, como amortecedor de contextos familiares adversos, podendo mesmo ser o motor que permite a alunos que neles vivem superar os que parecem beneficiar de melhores situações de realização. Este tipo de resultados insere-se, pois, numa perspectiva cognitivo-social do desenvolvimento humano.

Também a percepção de apoio parental combinada com o nível socioeconómico produziu efeitos diferenciais na violência escolar. Considerando apenas os alunos de nível socioeconómico médio, ocorre mais violência no grupo com menor percepção de apoio do que no grupo com maior percepção de apoio – o que não ocorre no nível socioeconómico baixo nem no alto. Por outro lado, no grupo com maior percepção de apoio, os alunos de nível socioeconómico baixo são mais violentos do que os de nível socioeconómico médio, mas não do que os de NSE alto. Já no grupo de menor percepção de apoio não se registam quaisquer oscilações da violência professada, por grupos de pertença ao nível socioeconómico.

Em termos da interpretação dos efeitos diferenciais encontrados, é provável que sejam devidos ao facto de a pressão cultural para o sucesso ser também diferente, conforme os grupos considerados: muito fraca no NSE baixo, média no NSE médio e muito elevada no NSE alto. É que, portanto, a pressão média em simultâneo com uma adequada percepção de apoio funcionem como as condições familiares mais adequadas à prevenção da violência nas escolas.

A amizade dos irmãos influencia, por si só, a violência dos jovens nas escolas, sendo mais violentos os alunos que se percebem

como não tendo a amizade dos seus irmãos. Observa-se, ainda, que, nas famílias com maior apoio parental, são mais violentos os filhos sem a amizade dos irmãos do que aqueles cujos irmãos são seus amigos. Considerando apenas os alunos que vêem os irmãos como amigos, são mais violentos aqueles que recebem fraco apoio dos pais do que os que têm pais que sabem dar apoio. Porém, nos alunos com irmãos não amigos, a violência daqueles cujos pais prestam apoio é idêntica à daqueles cujos pais não prestam apoio. Estes resultados destacam a ideia de que a ajuda aos jovens violentos deverá, para além do aumento do apoio dos pais, passar pela harmonização das relações entre irmãos.

Importante foi também o peso do autoconceito familiar na violência escolar, de tal modo que a sua influência não sofre oscilações com a percepção de apoio.

Este importante peso do autoconceito familiar na explicação da variância da violência escolar pode ser entendido como a apologia dos tipos de intervenção sistémica e prolongada no tempo, em oposição às ajudas mais pontuais ou simplesmente focadas nos pais, como parece ser o mais habitual.

Quanto ao tipo de desempenho da autoridade dos pais, observa-se que os alunos com pais autoritários são mais violentos do que os seus colegas que têm pais compreensivos – quer na situação de percepção de apoio elevado quer no caso de percepção de apoio baixo. Considerando apenas os alunos com pais compreensivos, são mais agressivos os que vêem os pais como menos apoiantes do que aqueles cujos pais são fontes de apoio. Refira-se, por último, que, embora os alunos com pais indiferentes não se tenham visto a si próprios como mais violentos que os seus colegas com pais autoritários, já um e outro destes grupos de alunos se mostraram bem mais violentos que os seus colegas que têm pais compreensivos – quer em situação de menor apoio quer sobretudo quando existe maior apoio.

Em termos do significado destes resultados, poderá adiantar-se a ideia de um tipo de intervenção nos pais encarada como um processo que os conduza ao progressivo abandono dos métodos tradicionais de disciplina e, simultaneamente, à aprendizagem de competências de

exercício de autoridade, na valorização da troca de opiniões e da apresentação de argumentos lógicos.

Os resultados vão no sentido de anteriores investigações algo congêneres, que sublinham a relação entre a adequação dos jovens à escola e o estilo de educação familiar participativa (Carlson, 1990; Scott *et al.*, 1991; Wells, 1987), a coesão familiar (Noble, 1985; Tschann *et al.*, 1987), a percepção de apoio parental (Antunes, 1995) independentemente da situação de divórcio (Capaldi, 1989; Hetherington *et al.*, 1989) e ainda o nível socioeconômico dos alunos (Farington, 1989; Marohn, 1992; Veiga, 1995).

Em suma, os resultados destacam a ideia de que eventuais programáticas de prevenção da violência dos jovens nas escolas deverão centrar-se na ampliação das fontes de apoio, sobretudo dos pais e dos irmãos, mas também dos professores. No seu trabalho de aconselhamento e ajuda, os psicólogos – escolares e outros – poderão levar os pais dos alunos a atribuírem maior importância ao apoio que os filhos esperam deles, sobretudo nos aspectos destacados na presente investigação: mostrarem interesse pela maneira como correm os seus estudos, considerarem-nos como pessoas inteligentes, com capacidades de sucesso, e serem receptivos aos seus amigos. Semelhante trabalho pode estar ao alcance dos professores, sobretudo dos directores de turma, nos contactos que deverão planear com os pais dos alunos, sobretudo dos mais agressivos e desmotivados.

Por último, em posteriores análises haveria interesse na consideração simultânea de várias variáveis independentes, ampliando informações mais diferenciais no âmbito da perspectiva cognitivo-social do desenvolvimento humano. Teria ainda interesse o estudo dos efeitos da percepção de apoio, vindo dos professores e dos pais, na realização escolar dos alunos.

## Résumé

### Violence des jeunes à l'école et variables de la famille

L'orientation des jeunes pour la violence dans les écoles est devenue une préoccupation pour les parents, les professeurs et les agents sociaux. Cette étude fait l'analyse de la relation entre la violence des jeunes dans les écoles et certaines variables du contexte familial – chômage des parents, divorce, *NSE*, exercice de l'autorité par des parents, amitié entre frères et sœurs, concept de soi familial – ainsi que des variations de cette relation en fonction de la variable *perception d'appui des parents*. L'échantillon est composé de 649 élèves, des deux sexes, de la 7ème à la 9ème année de scolarité. Ont été élaborées deux échelles d'évaluation: *L'Échelle de Violence des Jeunes dans les Écoles (EVJE)* et *L'Échelle de Perception d'Appui des Parents (EPAP)*. On a aussi utilisé un instrument d'évaluation du concept de soi familial, à partir des items retirés de *Piers-Harris Children Self-concept Scale*. Les résultats ont permis d'observer des relations significatives entre les variables en cause, ainsi que leurs variations selon la perception d'appui des parents.

## REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M., & EDELBROCK, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged 4-16. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 1-82.
- ANTUNES, M. C. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- ARORA, C. M., & THOMPSON, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 4 (3 4), 110-120.
- BAKER, K. (1985). Research evidence of a school discipline problem. *Phi Delta Kappan*, 66, 482-487.
- BARROS, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BERKOVITZ, I. H. (1987). Aggression, adolescence and schools. *Adolescent-Psychiatry*, 14, 483-499.
- BROWNFIELD, D. (1987). Father son relationships and violent behavior. *Deviant Behavior*, 8 (1), 65-78.
- CAPALDI, D. M. (1989). *The Relation of Parenting Transitions to Boys' Adjustment Problems*. Comunicação apresentada no congresso bianual da Society for Research in Child Development, Kansas.
- CARLSON, B. E. (1990). Adolescent observers of marital violence. *Journal of Family Violence*, 5 (4), 285-299.
- COSTA, M. E. (1994). *Divórcio, monoparentalidade e recasamento*. Porto: Edições Asa.
- COWIE, H., BOULTON, M. J., & SMITH, P. K. (1992). *Bullying: Pupil relationships*. London: Kogan Page.
- CUNHA, B. D. C., & SCHONER, S. L. (1990). *O teste de frustração de S. Rozenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- DECOVICK, M., & JANSSENS, J. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Development Psychology*, 28 (5), 925-932.
- DRYFOS, J. G., & DRYFOS, G. (1993). Preventing substance use: Rethinking strategies. *American Journal of Public Health*, 83 (6), 793-795.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- EYO, I. E. (1984). Need for social approval, self-concept and deviance status. *IRCS Medical Science: Psychology & Psychiatry*, 12, 696-697.
- FARRINGTON, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4 (2), 79-100.
- FLOOD, S. (1994). Bullying: Cause, effect and prevention. *Young Minds Newsletter*, 17, 11-12.
- FONTAINE, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- GALLOWAY, D. (1987). Disruptive behaviour in school: Implications for teachers and other professionals. *Educational & Child Psychology*, 4, 29-34.
- GLADSTEIN, J., RUSONIS, E. S., & HEALD, F. P. (1992). A comparison of inner city and upper middle class youths' exposure to violence. *Journal of Adolescent Health*, 13 (4), 275-280.
- GORDON, T. (1989). *Teaching children self-discipline... at home and at school: New ways for parents and teachers to build self-control, self-esteem, and self-reliance*. New York: Times Books/Random House.
- GROSS, A. M., & WIXTED, J. T. (1987). Oppositional behavior. In M. Hersen & V. B. Hasselt (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.
- HETHERINGTON, E. et al. (1989). Marital Transitions: A Child's Perspective. *American Psychologist*, 44 (2), 303-312.
- HOOVER, J., & HAZLER, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25, 212-219.
- HOOVER, J. H., OLIVER, R., & HAZLER, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 5-16.
- HURTIG, M. C., & PICHEVIN, M. F. (1986). *La différence des sexes: Questions de psychologie*. Paris: Editions Tierce.
- JAFFE, P. G., SUDERMAN, M. et al. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and Victims*, 7 (2), 129-146.
- JONES, N., & JONES, E. (1992). *Learning to behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline*. London: Kogan Page.
- KIKKAWA, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*, 23, 25-30.



- KINGERY, P. M., PRUITT, B. E., & HURLEY, R. S. (1992). Violence and illegal drug use among adolescents: Evidence from the U.S. National Adolescent Student Health Survey. *International Journal of the Addictions*, 27 (12), 1445-1464.
- KNOX, J. (1992). Bullying in schools: Communicating with the victim. *Support for Learning*, 7 (4), 159-162.
- LANGFELDT, H. P. (1992). Teachers' perceptions of problem behaviour: A cross-cultural study between Germany and South Korea. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 217-224.
- LORANGER, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- LORANGER, M., VERRET, C., & ARSENAULT, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- MAROHN, R. C. (1992). Management of the assaultive adolescent. Special Section: Treatment and service systems for adolescents. *Hospital and Community Psychiatry*, 43 (6), 622-624.
- MILLER, D. (1986). Affective disorders and violence in adolescents. *Hospital and Community Psychiatry*, 37 (6), 591-596.
- NEIGHBORS, B. et al. (1992). Is Parental Divorce a Critical Stressor for Young Adolescents? Grade Point Average as a Case in Point. *Adolescence*, 27 (107), 639-646.
- NOBLE, B. (1985). *Children of Divorce: A Correlational Study of Understanding of Divorce, Attribution Style, and Classroom Behavior*. Georgia: EDRS, Reports Research.
- OLWEUS, D. (1992). *Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention*. Newbury Park: Sage Publications.
- PIERS, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- PIERS, E. V. (1988). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2ª Ed. rev.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- PIRES, C. M. (1983). Autocontrole e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 161-176.
- PLOMIN, R., NITZ, K., & ROWE, D. C. (1990). Behavioral genetics and aggressive behavior in childhood. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

- PREWITT, P. W. (1988). Dealing with bullying among Japanese students: Current approaches to the problem. *School Psychology International* 9 (3), 189-195.
- PRYOR, C. W., WILKINSON, S. C., HARRIS, J., & TROVATO, J. (1989). Grade repetition and psychological referrals in relation to Child Behavior Checklist scores for students in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 26, 230-242.
- REID, K. (1993). BULLYING. In K. REID (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- RESICK, P. A., & REESE, D. (1986). Perception of family social climate and physical aggression in the home. *Journal of Family Violence*, 1 (1), 71-83.
- ROBINSON, M. (1991). *Family transformation through divorce and remarriage: A systemic approach*. London: Routledge.
- SCOTT, W. A. et al. (1991). Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
- SHAPIRO, E. S., & DERR, T. F. (1987). School interventions for aggression. Special Issue: School-based affective and social interventions. *Special Services in the Schools*, 3 (3-4), 5-19.
- SPURLOCK, J. (1986). Development of self-concept in Afro-American children. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 66-70.
- TRUSCOTT, D. (1992). Intergenerational transmission of violent behavior in adolescent males. *Aggressive Behavior*, 18 (5), 327-335.
- TSCHANN, J. et al. (1989). Family Process and Children's Functioning during Divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (2), 431-444.
- VALE, D., & COSTA, M. E. (1994). A violência nos jovens contextualizada na escola. *Inovação*, 7, 255-288.
- VALOIS, R. F., VINCENT, M. et al. (1993). Adolescent risk behaviors and the potential for violence: A look at what's coming to campus. *Journal of American College Health*, 41 (4), 141-147.
- VAUX, A. (1988a). *Social Support: Theory, Research and interventions*. New York: Praeger.
- VAUX, A. (1992). Assessment of social support. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The Meaning and Measurement of Social Support* (3ª cap.). New York: Hemisphere.
- VAUX, A., BURDA, P., & STEWART, D. (1986). Orientation toward utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.

- VAUX, A., PHILLIPS, J., HOLLY, L., THOMSON, B., WILLIAMS, D., & STEWART, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-220.
- VEIGA, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceitualização, avaliação e diferenciação*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- VEIGA, F. H. (1992). Disrupção Escolar dos Jovens em Função da Idade e do Autoconceito. *Revista de Educação*, 2 (2) 23-33.
- VEIGA, F. H. (1992). Transgressão e Agressão à Autoridade em Função do Autoconceito e da Idade. *Revista de Psicologia Militar*, nº de 1992, 149-164.
- VEIGA, F. H. (1993). Autoridade Paterna, Autoconceito e Rendimento Escolar. In M. T. Estrela (Ed.), *Escola e Família* (pp. 27-37). Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- VEIGA, F. H. (1994). Uma Escala de Avaliação da Disrupção Escolar dos Jovens: Construção e Validação. *II Conferência Internacional: Avaliação Psicológica – Formas e Contextos*. CEFOPE, Universidade do Minho, Braga, 27-28 de Maio de 1994.
- VEIGA, F. H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (1), 99-118.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Edit. Fim de Século.
- VERHALST, F. C. et al. (1985). Mental health in children: A cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72, 108-118.
- WANG, Y. et al. (1989). An epidemiological study of behaviour problems in school children in urban areas of Beijing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 907-912.
- WELLS, M. G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, 14 (2), 125-133.
- WHITNEY, I., NABUZOKA, D., & SMITH, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7 (1), 3-7
- WHITNEY, I., & SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

