



## **VIOLÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERACÇÕES COMUNICACIONAIS EM JOVENS ALUNOS: ELEMENTOS DE ALGUNS PROJECTOS\***

**Feliciano H Veiga**  
Universidade de Lisboa

### RESUMO

O Conselho Europeu assinalou, recentemente, que a violência nas escolas constitui um problema sócio-escolar e declarou a necessidade de os sistemas educativos se preocuparem em educar para a paz e para os direitos humanos. Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de transgressão e indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. O presente artigo inclui informação de variados projectos de investigação, internacionais e nacionais, acerca da indisciplina, da violência escolar e da sua avaliação, retoma a *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI)*, relata investigação realizada com a *Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)* envolvendo vários países europeus, descreve a relação entre os comportamentos violentos e os direitos dos alunos, sintetiza uma investigação de tipo quase-experimental que teve como objectivo investigar os efeitos, nos direitos dos alunos, da utilização, pelos professores, de um programa com o *Modelo Comunicacional Eclético* (Veiga, 2007 b). Os elementos descritos indiciam crescentes preocupações com a violência nas escolas, destacam a importância da sua avaliação com instrumentos fidedignos, referem diferenciações encontradas em diferentes países da Europa, e salientam as possibilidades de diminuição da violência através da promoção dos direitos psicossociais dos alunos. Os estudos descritos mostraram-se consistentes com anteriores investigações, apelam à alteração de contextos escolares e familiares adversos e sustentam a realização de um novo projecto de investigação, já em curso, envolvendo vários países europeus, cujas linhas fundamentais consistem em promover a existência dos direitos das crianças e, concomitantemente, acompanhar o processo de diminuição da violência e de activação do seu bem-estar pessoal e escolar.

**Palavras-chave:** indisciplina escolar, violência na escola, direitos humanos, comunicação interpessoal, avaliação.

---

\* Texto baseado na Conferência com o mesmo título, apresentada no *XV Congresso Internacional INFAD – Psicologia das Relações Interpessoais no Ciclo de Vida*. Évora: Universidade de Évora, 2 a 5 de Abril de 2008. Contacto do autor: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa, [fveiga@fc.ul.pt](mailto:fveiga@fc.ul.pt), [http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano\\_veiga/index.htm](http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/index.htm)



## VIOLÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS...

### Abstract

The European Council noted recently that violence in schools is a socio-school problem and stated that the educational systems would promote the education for peace and for human rights. In several countries, schools are now faced with levels of indiscipline that make difficult creating an environment conducive to teaching and learning. This article includes information from various research projects, international and national, about the indiscipline, school violence and its assessment, takes the *Disruptive Behavior Scale Inferred by Teachers*, reports research conducted with the *Disruptive Behavior Scale Professed by Students*, involving several European countries, describes the relationship between violent behavior and students' rights, summarizes a quasi-experimental investigation which aimed to investigate the effects on the students' rights, of a program used by teachers, based in the eclectic communicational model (Veiga, 2007 b). The elements described indicate growing concerns about violence in schools, highlight the importance of its evaluation with reliable instruments, relate differences found in different European countries, and highlight the possibilities of reducing school violence by promoting the psychosocial students' rights. The studies described were consistent with previous research, call for change of adverse contexts in the school and support the realization of a new research project, already underway, involving several European countries, whose lines are to promote the existence of the children's rights and, concomitantly, to monitor the process of reducing violence and activating personal and school well-being.

**Key-words:** school indiscipline, violence in schools, human rights, interpersonal communication, assessment.

### INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

As preocupações com a indisciplina e a violência nas escolas estão patentes no *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Em específico Parecer (CNE, 2002), é apontado um conjunto de *recomendações*, de que se destaca: a revisão do regime disciplinar do aluno; a criação de uma rede de observatórios de indisciplina e violência na escola; o aumento da autoridade dos professores; o aumento da punição das ofensas aos professores, passando a ser consideradas como se fossem dirigidas contra autoridades públicas. Para equacionar o problema da violência nas escolas, a investigação científica tem-se organizado em áreas diferenciadas — com destaque para a sociologia, a pedagogia e a psicologia —, proliferando, em cada uma destas, abordagens e perspectivas múltiplas. No entanto, grande parte dos estudos tem-se direccionado mais para a descrição, a explicação ou a prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Estrela & Ferreira, 2002; Neto, 2004; Nickerson *et al.*, 2008; Teixeira, 2002; Woods *et al.*, 2008; Veiga, 2007 a).

Merece, pela sua profundidade e amplitude, especial referência um estudo da Federação Nacional de Educação (Alves-Pinto, 2002), com uma grande amostra (N=7600 agentes educativos, de 599 escolas). A indisciplina aparece como a principal causa de insatisfação e *stress* na profissão docente (88% dos respondentes); “a indisciplina está a aumentar e isto em todos os níveis de ensino” (Alves-Pinto, p. 108, 2002); mais de um quarto das escolas portuguesas aponta problemas de violência (26%), que requerem medidas adequadas, sendo proposta, como a mais desejada, a simplificação dos processos disciplinares.

Acresce que, para o estudo e a compreensão da indisciplina e do bullying, se torna fundamental a existência de instrumentos de avaliação, fidedignos e válidos (Nickerson *et al.*, 2008; Pereira, 2002; Veiga, 2007 b; Woods *et al.*, 2008). A sua falta fez-se sentir até há poucos anos. Foi neste contexto que, em projectos específicos, procedemos à elaboração de duas escalas: a Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI) e a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP).



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

## AVALIAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS COM AS ESCALAS EDEI E EDEP

No âmbito dos estudos com a escala EDEI, destaca-se uma investigação em que os autores (Lourenço & Paiva, 2004) utilizaram sistematicamente a *Escala de Disrupção Escolar Inferida* pelos professores (EDEI) que aplicaram a directores de turma (N=5) os quais procederam ao seu preenchimento relativo a 108 alunos. Embora, no referido estudo, não se tenha procedido à fundamentação da não utilização da EDEI como unidimensional, os elementos relatados podem ser entendidos como um acrescento da *validade externa* da escala considerada.

A informação que se apresenta em seguida situa-se na continuação da sugestão com vista ao estudo da *multidimensionalidade da escala EDEI*, não encontrada em anteriores estudos psicométricos (Veiga, 1996). Realizado no âmbito do projecto INVES (*Indisciplina e Violência na Escola: Representações de Alunos, Professores e Pais*), ocorreu um estudo com uma amostra de 302 professores. Entre os resultados havidos, o Quadro 1 apresenta elementos estatísticos dos itens da escala EDEI e acrescenta informação acerca da percentagem de “desacordo” e de “acordo” com o conteúdo do item e sua significância estatística. Entre os itens com maior média, destaca-se o item 14 (“Estão distraídos nas aulas”, M=3,24), o item 4 (“Falam sem autorização, perturbando as aulas”, M=3,14) e o item 9 (“Esquecem-se de trazer material para as aulas”, M=3,13). No total da amostra (N=302) e para os 16 itens, a escala apresenta a média de 36,88 e o desvio-padrão de 12,38. A média dos itens foi de 2,31, com um mínimo de 1,17 e um máximo de 3,24.

Quadro 1 - Elementos estatísticos dos itens da escala EDEI-2006

Itens	Média	%D	%A	X2	Sig
01. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola	2,13	84,4	15,6	143,2	***
02. Agridem fisicamente os colegas	2,48	76,8	23,2	86,9	***
03. São obedientes aos professores	2,65	82,1	17,7	124,6	***
04. Falam sem autorização, perturbando as aulas	3,13	60,3	39,7	12,7	***
05. Agridem fisicamente os professores	1,20	97,0	3,0	267,5	***
06. Dizem palavrões na aula	1,76	91,1	8,9	203,6	***
07. Vêm bêbedos ou drogados para a escola	1,17	98,3	1,7	282,3	***
08. Saem do lugar, fazem distúrbios, perturbando a aula	2,57	77,8	22,2	93,3	***
09. Esquecem-se de trazer material para as aulas	3,13	63,6	36,4	22,4	***
10. Roubam coisas na escola	1,92	89,4	10,6	187,4	***
11. Agridem verbalmente os professores	1,66	90,7	9,3	200,3	***
12. São pontuais a chegar às aulas	2,87	67,9	32,1	38,5	***
13. Faltam às aulas por desinteresse	2,02	83,8	16,2	137,3	***
14. Estão distraídos nas aulas	3,24	56,6	43,4	5,2	*
15. Agridem verbalmente os colegas	2,95	61,9	38,1	17,1	***
16. Ameaçam as pessoas na escola	1,94	87,1	12,9	166,2	***

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

A análise da *validade interna* foi realizada por meio de uma análise de componentes principais com rotação *varimax*. Se, no estudo inicial da EDEI, surgiu apenas um factor (a solução não foi rodada), aqui os itens distribuíram-se pelos três factores esperados — e já encontrados na EDEP (Veiga, 1996). A percentagem da variância total explicada foi de 62,14%, numa distribuição de percentagens específicas e “valor-próprio” pelos diferentes factores: distração-transgressão, agressão aos colegas, agressão aos símbolos da autoridade escolar (Veiga, 2007 a). Os coeficientes *alpha* apresentaram-se adequados (> a 0,75) em variados grupos. A *validade externa* foi avaliada por meio das correlações das pontuações na EDEI com os resultados em variáveis específicas dos professores. A escala multidimensional assim resultante passou a ser denominada EDEI-2006 (Veiga, 2007 a).



## VIOÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS...

A informação que se segue diz respeito a *estudos com a escala EDEP*. Uma investigação realizada (inserida no projecto internacional *The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project, UNESCO*, envolvendo vários países) incidiu na disrupção professada e nos direitos das crianças e dos jovens (Veiga, 2001; 2002 b), sendo a amostra portuguesa constituída por 294 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. A análise dos resultados na *EDEP* permitiu encontrar relações significativas entre as representações dos direitos e a violência nas escolas, com os alunos mais violentos a reconhecerem menos direitos. O Quadro 2 indica os valores das correlações encontradas entre as referidas variáveis. Embora os índices de correlação não sejam muito elevados, apresentam-se estatisticamente significativos e no sentido esperado.

Quadro 2. Correlação entre a disrupção escolar e os direitos na escola (N=300; 7º ano)

Disrupção / Direitos	AD	PS	PB	Total
Distracção-transgressão	-0,172*	-0,201*	-0,197*	-0,168*
Agressão aos colegas	-0,175*	-0,262**	-0,179*	-0,211**
Agressão aos símbolos da autoridade	-0,198*	-0,168*	-0,191*	-0,214**
Disrupção total	-0,167*	-0,243**	-0,169	-0,199**

Legenda: PB (provisão básica); PS (protecção-segurança); AD (autodeterminação)

Num outro bloco de estudos com a escala *EDEP* (inseridos no projecto *INVES*), o objectivo foi investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de programas de intervenção, na disrupção escolar dos alunos (Veiga, 2007 b). Aí são relatadas intervenções com o modelo comunicacional, com o modelo humanista, com o modelo psicodinâmico e com a análise transaccional, de onde resultaram efeitos positivos na diminuição de dimensões específicas da disrupção escolar avaliada com a *EDEP*.

Dada a importância fundamental dos *contextos familiares*, foi realizado um estudo acerca da violência na escola (avaliada com a *EDEP*), em função da família, no âmbito do projecto *INVES* (Veiga, 2000). Os resultados encontrados, numa amostra de 649 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, permitiram encontrar relações estatisticamente significativas entre a violência e as variáveis familiares, corroborando estudos algo congéneres, que sublinham a relação entre a adequação dos jovens à escola e o estilo de educação familiar participativa (Neto, 2004; Veiga, 2000; 2002 b), a percepção de apoio parental (Antunes, 1995; Veiga, 2000; Nickerson *et al.*, 2008), e ainda o nível sócio-económico dos alunos (Neto, 2004; Veiga, 1996; 2001). Também com a escala *EDEP*, foi realizado um estudo envolvendo países europeus, que em seguida se apresenta.

### ESTUDO EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA COM A ESCALA EDEP

Este estudo, inserido num trabalho mais amplo – projecto *INVES* e projecto *Comenius* (Fonseca & Veiga, 2007) –, abrange alunos de ambos os sexos e do 6º ano de escolaridade, de escolas de países da União Europeia. A amostra foi constituída por 147 sujeitos, de vários países: 47 da Finlândia (32%), 50 da Polónia (34%) e 50 de Portugal (34%). Na escala *EDEP*, foram modificados dois itens: o item 5 (Agrido fisicamente os professores) passou a «Atiro lixo para o chão» e o item 7 (Venho bêbedo ou drogado para a escola) passou a «Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal». Esta alteração adveio de se considerar que os dois itens originais, apesar da confidencialidade das respostas, pudessem condicionar a aceitação dos questionários por parte dos encarregados de educação e das escolas estrangeiras. As respostas aos itens da *EDEP* inseriram-se, neste estudo, numa escala de tipo *Likert*, desde 1 (*Completamente em Desacordo*) a 4 (*Completamente de Acordo*), enquanto no seu original (Veiga, 1996) figuravam entre (1) Completamente em Desacordo e (6) Completamente de Acordo. Quanto ao procedimento havido, a administração dos questionários foi



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

iniciada em Outubro de 2006 junto de algumas escolas envolvidas no Programa *Comenius* (Fonseca & Veiga, 2007). Duas questões de estudo foram consideradas: Q1 – Qual é o grau de participação dos alunos nos comportamentos disruptivos, por país? Q2 – Como se diferenciam os alunos nos comportamentos disruptivos, em função do país, Portugal *versus* restantes? No Quadro 3, apresentam-se elementos de resposta à questão número 1 (Q1). Determinou-se a distribuição dos alunos por país, nos itens da EDEP, em termos de discordância *versus* concordância com o item, utilizando-se o qui-quadrado ( $X^2$ ), sendo de relevar, entre os diferentes itens, os seguintes:

- *Agrido fisicamente os meus colegas* (item 2): os alunos polacos evidenciam-se como os mais implicados na agressão aos pares (30,6%); em Portugal, 12% dos alunos considerados confirmam estas atitudes, seguidos dos finlandeses que figuram na última posição (4,3%).

- *Ameaça as pessoas na escola* (item 16): mais de metade dos alunos polacos refere esta atitude (57,1%), a qual decai grandemente junto dos alunos portugueses (8,0%), seguindo-se os finlandeses (2,2%).

No Quadro 4, aparecem elementos de resposta à questão de estudo 2 (Q2). As diferenças significativas ocorreram apenas no item 4 e no item 12. Os valores de *t* evidenciaram a existência de diferenças significativas (0,001) no item 12 (Sou pontual a chegar às aulas), onde os alunos portugueses apresentam uma média de pontuação menos elevada que os restantes, o que significa que são bastante menos pontuais do que os alunos dos outros países envolvidos no estudo. A análise dos resultados revela ainda uma diferença estatisticamente significativa (0,01) no item 4 (Falo sem autorização, perturbando as aulas), revelando, nos alunos portugueses, uma média de pontuação mais elevada, o que significa que têm este comportamento de uma forma mais acentuada.

Quadro 3. Distribuição dos Alunos nos itens da EDEP, em termos de Discordância (D) versus Concordância (C) com o Conteúdo do item, por País.

Itens	Finlândia				Polónia				Portugal			
	% D	% C	X <sup>2</sup>	Sig.	% D	% C	X <sup>2</sup>	Sig.	% D	% C	X <sup>2</sup>	Sig.
02	95,7	4,3	38,3	***	69,4	30,6	7,3	**	88,0	12,0	28,8	***
05	87,2	12,8	26,0	***	93,9	6,1	37,7	***	78,0	22,0	15,6	***
09	83,0	17,0	20,4	***	57,1	42,9	1,00	ns	78,0	22,0	15,6	***
16	97,8	2,2	41,0	***	42,9	57,1	1,0	ns	92,0	8,0	35,2	***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; ns = não significativo.

Quadro 4. Resultados na EDEP, em Função do País (Portugal *versus* Restantes)

Itens	País	N	Média	D.P.	t	Sig.
da4	Portugal	50	2,2900	0,93219	2,701	**
	Restantes	97	1,8934	0,94055		
da12	Portugal	50	1,2400	0,71600	-3,241	***
	Restantes	130	1,8369	1,15260		

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns = não significativo.

No âmbito de outras pesquisas (*The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project*), procedeu-se ao estudo dos direitos psicossociais dos alunos, de que se segue uma síntese, começando por estudos acerca dos direitos humanos.



## **VIOLÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS...**

### **DIREITOS HUMANOS: ALGUNS ESTUDOS**

Os direitos humanos são hoje considerados como uma questão social central. Na literatura sobre o tema, encontram-se sobretudo estudos de natureza diferencial, onde se desenvolvem mais especificamente os seguintes temas: a revolução dos direitos do homem, as fontes do direito à educação, a ética dos direitos do homem e do direito à educação, e ainda os direitos do homem e o direito à educação nas constituições portuguesas (Benavente, Mendes & Schmidt, 1997; Monteiro, 1998). Num estudo com uma amostra constituída por 318 jovens de diferentes nacionalidades e anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas da Grande Lisboa (Veiga & Melo, 2005), a análise dos resultados permitiu observar uma notória existência dos direitos na escola, registando-se, no entanto, diferenças significativas nas dimensões de tais direitos em função do ano de escolaridade, mas não da nacionalidade, apresentando-se tais diferenças favoráveis aos grupos mais novos. Observou-se, ainda, a ausência do efeito da interação do ano de escolaridade com a nacionalidade.

Num estudo realizado em Portugal e integrado no âmbito de uma investigação transnacional patrocinada pela UNESCO — “The ISPA Cross-National Children’s Rights Research Project” — (Veiga, 2001), procedeu-se à análise das representações dos jovens acerca da existência e da importância dos seus direitos na escola e em casa. A amostra foi constituída por 294 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children’s Rights Scale – CRS* (Hart *et al.*, 1996). Os resultados obtidos nos diferentes países envolvidos (vinte e três) são variados e adquirem notória importância (Hart, Pavlovic & Zeidner, 2001; Irving 2001; Jacobsen & Schlegel; 2001; Tereseviciene & Jonyniene, 2001; Veiga, 2001). A posição relativa de cada um dos países é apresentada nos itens mais relevantes (Hart, Pavlovic & Zeidner, 2001). Portugal, no que respeita à média geral da existência dos direitos na escola (3.71), situa-se ligeiramente acima do padrão médio encontrado (3.77). Numa comparação por género, destacou-se a superioridade dos sujeitos do sexo feminino em 14 países, com Portugal a apresentar uma igualdade entre os sujeitos contrastados. O nível de instrução familiar surgiu como uma das variáveis mais diferenciadoras, com inferiores direitos nos alunos com piores contextos de vida. Também na generalidade dos países, a escola, comparada com a família, surgiu como um lugar com menor existência de direitos percebidos pelos jovens. Ainda no âmbito deste estudo, são apontados os direitos menos existentes (como o direito à imaginação, ou seja, “Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros”) e sugerida a necessidade de novos estudos, da elaboração de novos instrumentos de avaliação, e a urgência na implementação e promoção dos direitos humanos a nível mundial. Em suma e nos diferentes países participantes, os resultados salientam a necessidade de alterações nos contextos escolares e familiares adversos, no sentido de uma mais acentuada valorização dos direitos humanos, sobretudo em subgrupos de sujeitos com piores condições de vida.

Para além dos estudos referidos, depara-se, no âmbito da investigação científica, com uma notória falta de estudos de natureza quase-experimental, virados para a intervenção nos direitos humanos (Symonides, 2000; UNESCO, 1998). De um dos estudos realizados para a promoção dos direitos, passa a apresenta-se uma síntese.

### **UM ESTUDO QUASE-EXPERIMENTAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS**

O objectivo geral deste estudo foi investigar os efeitos, nos direitos dos alunos, da utilização, pelos professores, de um programa de intervenção com o Modelo Comunicacional Eclético (Veiga, 2007 c). A importância da comunicação interpessoal tem sido destacada por múltiplos trabalhos de investigação, quer de natureza mais teórica (Castro, 2008; Hargie, Saunders & Dickson, 2000; Ward & Birgden, 2007), quer de natureza mais empírica (Castro, 2008; Veiga, 2007 b), quer na escola (Alves-Pinto, 2002; Ward &



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Birgden, 2007), quer na família (Hargie, Saunders & Dickson, 2000; Veiga, 2000), quer nas relações sociais mais gerais (Castro, 2008; Neto, 2004; Ward & Birgden, 2007). Poder-se-á dizer que sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação. O Modelo Comunicacional Eclético (MCE) inclui-se numa perspectiva centrada na comunicação interpessoal e pode ser utilizado na promoção dos direitos humanos. Trata-se de um modelo constituído por várias categorias comunicacionais, umas que funcionam como obstáculos à relação humana, e outras que, inseridas numa perspectiva humanista, aparecem como competências fundamentais para a promoção da educação, em geral, e dos direitos humanos, em particular (Veiga, 2007 b; Ward & Birgden, 2007). Uma sistematização das categorias comunicacionais no contexto da escola, apresentadas em termos de competências e obstáculos comunicacionais na relação professor-aluno, pode ser encontrada no referido estudo (Veiga, 2007 b).

Especificamente, o objectivo deste estudo — inserido no âmbito do projecto *Cidadania e Liderança Escolar: Contextos, Discursos, Experiências e Imagens* — foi encontrar respostas para as seguintes questões específicas (Veiga, 2007 c): Poder-se-ão promover os direitos dos alunos, imigrantes e não imigrantes, através de acções específicas de formação de professores? Quais as dimensões dos direitos, na escola, que poderão beneficiar de melhorias significativas, resultantes de uma intervenção com o Modelo Comunicacional Eclético (MCE)? Na procura de respostas a estas questões, foram utilizados instrumentos específicos, tendo-se procedido conforme se passa a descrever. Quanto ao *procedimento* havido, o estudo realizou-se em duas fases: formação de professores no MCE (seminário inicial, com posteriores encontros de reflexão e planificação); e intervenção nas turmas experimentais. Trata-se de um estudo de natureza longitudinal, com um modelo de investigação quase-experimental, especificamente do tipo O1 X O2 // O3 - O4. Como *instrumento* de avaliação, foi utilizada a escala *Children's Rights Scale*, de Hart *et al.* (1996). No que respeita à *amostra* de sujeitos, o estudo envolveu alunos do 7º ano e do 9º ano de escolaridade, quatro turmas, sendo duas do grupo experimental e duas do grupo de controlo.

Quanto aos *resultados*, as diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE) são apresentadas no Quadro 5. Das dimensões dos direitos, apenas duas não variaram: a autodeterminação e a instrução. As restantes beneficiaram de melhorias, altamente significativas ( $p < 0.001$ ). No grupo de sujeitos do 9º ano, das seis dimensões dos direitos, quatro não variaram com a intervenção havida: a autodeterminação, a instrução, a protecção e a provisão. Já na dimensão relação sócio-emocional e na dimensão estima-reconhecimento, os resultados destacam a existência de diferenças significativas no grupo experimental, embora já no limiar da significância estatística ( $p < 0.5$ ), entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo de controlo. Nas análises realizadas, as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental passaram de não significativas, na situação de pré-teste, para estatisticamente significativas e favoráveis ao grupo experimental, na situação de pós-teste. Em complementares análises, os resultados obtidos pelos alunos mostraram-se independentes da nacionalidade considerada.

Quadro 5. Diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), no 7º e 9º ano

Ano	Dimensões da CRS	Pré-teste		Pós-teste		t	Sig.		
		Grupo	N	Média	DP			Média	DP
7º	Estima	CG	20	11.3	2.1	11.4	1.9	-0.1	ns
		EG	17	11.6	1.8	13.2	1.5	-2.8	***
	Relação	CG	20	24.2	3.7	25.7	3.0	-1.3	ns
		EG	17	24.2	3.1	27.6	3.5	-3.0	***
	Protecção	CG	20	36.1	5.9	35.9	5.3	0.1	ns
		EG	17	34.4	5.3	38.7	5.6	-2.4	**
Provisão	CG	20	19.1	3.3	19.5	3.6	-0.4	ns	
	EG	17	19.4	3.0	22.8	3.1	-3.5	***	
9º	Estima	CG	23	11.1	3.1	11.9	1.9	-1.1	ns
		EG	19	11.5	2.5	13.0	2.2	-1.9	*
	Relação	CG	23	23.7	3.0	24.9	3.4	-1.3	ns
		EG	19	24.0	2.8	25.5	2.3	-1.8	*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; ns = não significativo.



## **VIOLÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS...**

É provável que a maior eficácia da intervenção nos alunos do 7º do que nos do 9º ano de escolaridade tenha a ver com a idade, isto é, com a diminuição da alterabilidade educacional com a idade, o que parece compreensível no âmbito das teorias do desenvolvimento psico-educacional (Fillouw, 2002; Veiga, 2004; Ward & Birgden, 2007). É também provável que uma maior duração da intervenção tivesse produzido efeitos mais significativos e, até, noutras dimensões dos direitos, à semelhança do ocorrido noutros estudos (Veiga, 2002 a; 2004).

### **CONCLUSÕES FINAIS**

A globalidade da informação apresentada permite deduzir a ideia da necessidade de estudos, diferenciais e de intervenção, acerca dos direitos humanos, valorizando a acção dos professores numa ligação da escola com a família e outros agentes sociais envolventes. O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986) poderá servir de enquadramento teórico, quer aos estudos diferenciais quer aos estudos experimentais de intervenção. Entendemos que, como referem várias fontes (Benavente, Mendes & Schmidt, 1997; Castro, 2008; Monteiro, 1998; Symonides, 2000; UNESCO, 1998; Ward & Birgden, 2007), novos direitos emergem hoje — denominados de 4ª geração, como o direito ao ambiente —, que requerem formação educacional específica e novas conquistas. Em vez de tratar os direitos como mais um frio conteúdo curricular, é importante transformar o quotidiano escolar num espaço de convivência ética e de educação para a paz. Apelar à defesa dos direitos é ajudar a construir uma sociedade em que o bem-estar, o respeito pelas diferenças e a igualdade no espaço público deixem de ser utopia e se transformem em realidade. Compreendemos a escola como um espaço possível onde os direitos dos alunos possam ganhar, de forma efectiva, um sentido concreto, visto que as relações entre os indivíduos que nela convivem podem ser pautadas e sustentadas por acções e atitudes de diálogo, justiça, solidariedade e, principalmente, respeito mútuo (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio *et al.*, 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007 b; Ward & Birgden, 2007).

Os estudos descritos foram realizados no âmbito de projectos diversificados, em que os conceitos e as variáveis apareceram tratados separadamente. Uma visão do conjunto de tais projectos permite sintetizar a ideia de que as crianças e os jovens que vivenciam contextos escolares, ou familiares, adversos, que não reconhecem nem respeitam os seus direitos, poderão tornar-se mais transgressores e agressores, mais violentos ou objectos de vitimização e bullying. Um eixo unificador dos vários projectos descritos sugeriu a planificação de um novo projecto — já em curso (*Children's Rights Education Program as a Means for Fighting Bullying*) —, envolvendo preocupações específicas, como as seguintes: abranger vários países europeus (conforme recomendações do Conselho da Europa); incluir vários tipos de sujeitos da comunidade educativa (alunos, professores e, também, pais); proceder à avaliação dos direitos percebidos pelos alunos; sistematizar as políticas nacionais e locais, envolvendo os direitos das crianças e a luta contra as formas de violência; proceder à avaliação de ocorrências de violência e bullying; conceber e construir materiais educativos, adequados a diferentes contextos e sujeitos, úteis aos educadores na operacionalização de metas claras no ensino dos direitos e na sua promoção. O objectivo principal de um tal projecto é a concepção e implementação de estratégias, nacionais e locais, para a protecção dos direitos das crianças e para a prevenção da violência contra elas exercida. Linhas fundamentais consistem em promover a existência dos direitos das crianças e acompanhar o processo de diminuição da violência e de activação do seu bem-estar (Castro, 2008; Nickerson *et al.*, 2008; Ward & Birgden, 2007; Woods *et al.*, 2008). Para além deste projecto europeu, um outro projecto internacional ainda mais abrangente — intitulado *Exploring Student Engagement in Schools Internationally* — está em desenvolvimento com a participação de uma vasta equipa, que, em Portugal, é constituída por professores e investigadores de diferentes Universidades. Por essa Europa e por esse mundo fora, as escolas têm um papel fundamental a desempenhar na difusão e concretização dos direitos, não apenas através da instrução e do ensino, mas também funcionando elas próprias como modelos de satisfação de todos os direitos humanos.





## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Pinto, C. (2002). A (in)disciplina nas escolas. In M. Teixeira *et al.* (Ed.), *O estado da educação*. Porto: ISET Edições.
- Antunes, M. C. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- Benavente, A., Mendes, H., & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, vol. 6, pp. 187-251.
- Castro, F. V. (2008). Presentación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 4, p.10.
- CNE - Conselho Nacional da Educação (2002). *Para combater a indisciplina nas escolas*. Lisboa: CNE.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (Eds.), (2002). *Violence et Indiscipline à l'Ecole / Violência e Indisciplina na Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.
- Filloux, J. C. (2002). Ética, infância e direitos do Homem. *Colóquio do LEPSI* do IP-FE-USP.
- Fonseca, I., & Veiga H. F. (2007). Violência Escolar e *Bullying* em Países Europeus. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). A.Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (2000). *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 99-129.
- Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Irving, K. (2001). Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 224-240.
- Jacobsen, E., & Schlegel, I. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Denmark. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lúcio, A. L., Leandro, A. G., Silva, F., & Lucas, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania* (1ª Edição). Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- Mendes, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e Convenções Internacionais* (1ª Edição). Lisboa: Vislis Editores.
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nickerson, A. B., *et al.* (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT.
- Symonides, J. (2000). *Human Rights: Concept and standards*. Paris: UNESCO.
- Teixeira, M. *et al.* (Ed.) (2002). *O estado da educação*. Porto: ISET Edições.
- Tereseviciene, M., & Jonyniene, Z. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Lithuania. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 152- 173.
- UNICEF (1998). *The proposed UN convention on the rights of the child: Info-paper 2*. New York: Author.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª Edição). Lisboa: Fim de Século.

**VIOLÊNCIA, DIREITOS PSICOSSOCIAIS E INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS...**

- Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22, pp. 174-189.
- Veiga, F. H. (2002 a). Os direitos dos alunos na escola: Um programa de promoção. *Psicologia, Educação e Cultura, Volume VI, 1*, 115-128.
- Veiga, F. H. (2002 b). Representações dos Alunos do 3º Ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicossociais na Escola. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalidade e Diversidade — A escola Cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Programme. Comunicação apresentada no "XXVth International School Psychology Colloquium — News: School Psychology: Whose needs? Whose benefit?" Exeter, de 27 a 31 de Julho de 2004.
- Veiga, F. H. (2007 a). Avaliação da disrupção escolar dos alunos – novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.). *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades* (133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2007 b). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007 c). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.123-141). Porto: Porto Editora & Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Veiga, F. H., & Melo, C. (2005). Direitos dos alunos, em função da escolaridade e da nacionalidade, ao longo da adolescência. Comunicação apresentada no *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE). Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- Ward, T., & Birgden, A. (2007). Human rights and correctional clinical practice. *Aggression and Violent Behavior*, doi:10.1016/j.avb.2007.05.001.
- Woods, S. *et al.* (2008). Peer victimization and internalizing difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, doi:10.1016/j.adolescence. 2008.03.005.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009