

Maria de Fátima Chorão Sanches (org.)

Aline Seiça

Ana Maria Bettencourt

Feliciano Veiga

Ian Davies

Joaquim Pintassilgo

Luiza Cortesão

Maria João Mogarro

Ricardo Vieira

A escola como espaço social

Leituras e olhares de professores e alunos



PORTO EDITORA



Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

A escola como espaço social


Leituras e olhares de professores e alunos

Maria de Fátima Chorão Sanches (org.) | Aline Seça | Ana Maria Bettencourt
Feliciano Veiga | Ian Davies | Joaquim Pintassilgo | Luiza Cortesão
Maria João Mogarro | Ricardo Vieira

Título: A escola como espaço social
Leituras e olhares de professores e alunos
Organizadora: Maria de Fátima Chorrão Sanches
Autores: Aline Seiga, Ana Maria Bettencourt, Feliciano Veiga, Ian Davies,
Joaquim Pintassilgo, Luiza Cortesão, Maria de Fátima Chorrão Sanches,
Maria João Mogarro, Ricardo Vieira
Editora: Porto Editora
Capa: António Modesto

© PORTO EDITORA, LDA. — 2009
Rua da Restauração, 365
4099-023 PORTO — PORTUGAL

Reservados todos os direitos.
Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora.

 **PORTO EDITORA** Rua da Restauração, 365 4099-023 PORTO • PORTUGAL
E-mail: www.portoeditora.pt/contactos Telefone (351) 22 608 83 00 Fax (351) 22 608 83 01
DIF. LEGAL 302443/09 ISBN 978-972-0-34325-3

Este livro foi produzido na unidade industrial do Bloco Gráfico, Lda., cujo Sistema de Gestão Ambiental está certificado pela APCER, com o n.º 2006/AMB.258
Produção de livros escolares e não escolares e outros materiais impressos.





Transgressão, direitos e comunicação: Estudos com alunos adolescentes

Feliciano H. Veiga

Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

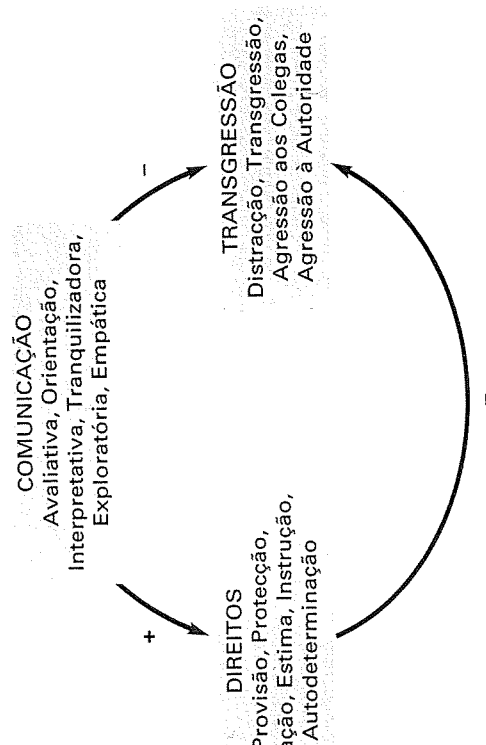
Introdução

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 Conselho Europeu assinalou recentemente que a violência nas escolas constitui um problema escolar e social, destacando a necessidade de os sistemas educativos se preocuparem em educar para os direitos humanos e para a paz. Em tempos de mudanças rápidas e imprevisíveis, o que significa “ser aluno adolescente”? Que possibilidades têm os jovens de hoje de construir esperanças e acalentar expectativas de realização, na escola e na vida? No processo de desenvolvimento das identidades dos alunos, como poderão os professores contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania cosmopolita? Estarão as escolas deste nosso mundo, dito moderno, aptas a contribuir significativamente para a superação de persistentes antinomias entre identidades e cidadanias, ao longo da adolescência? Por que temos nós, ainda, de falar e de estudar a violência na escola? Que relação existe entre a violência, a cidadania e os direitos humanos?

Este capítulo descreve elementos de um conjunto de estudos empíricos – inseridos em projectos específicos que lhes deram suporte – que procuraram respostas a questões como as anteriormente formuladas. Tais estudos empíricos constituem um todo, em que alguns surgiram como terreno prévio e outros existiram em simultâneo com o projecto “Cidadania e liderança na escola: discursos, imagens e experiências”, realizado no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Sanches, Veiga, Sousa & Pintassilgo, 2007). Trata-se, assim, de reunir um conjunto de estudos em torno de uma ideia comum, integradora, considerada como objecto de investigação. A adolescência, na sua multidimensionalidade psico-educacional, com os seus complexos aspectos de busca de identidade, de aquisição de aprendizagens, de ensaio de relações na escola e na família, surgiu como objecto de estudo central. Para o atingir, três conceitos, multidimensionais, foram considerados como fundamentais: a disrupção escolar (distracção-transgressão, agressão aos colegas e agressão à autoridade),

os direitos dos alunos (provisão, protecção, relação, estima, instrução, autodeterminação) e a comunicação interpessoal (avaliativa, orientadora, interpretativa, tranquilizadora, exploratória, empática). O estudo da disrupção escolar permitiu observar a sua relação com os direitos dos alunos e o estudo dos direitos conduziu à compreensão do valor da utilização da comunicação interpessoal na escola (numa utilização planeada de competências relacionais) como um recurso eficaz para a intervenção na promoção dos direitos e, bem assim, na prevenção e diminuição da indisciplina e da violência dos alunos na escola (Figura 1).

Figura 1 – Ilustração de relações entre conceitos investigados



Deste percurso e contexto, foi derivada a informação aqui apresentada, que inclui a violência escolar e a sua avaliação, retoma a *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores* (EDEI), relata a 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, tendo por base o *Modelo Comunicacional Eclético*.

Os elementos descritos indiciam crescentes preocupações com a violência nas escolas, destacam a importância da sua avaliação com instrumentos fidedignos, referem diferenças encontradas em diferentes países comunitários e salientam as possibilidades de diminuição da violência através da promoção dos direitos psicossociais dos alunos. Os estudos relatados mostram-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 fase inicial, envolvendo vários

países, 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.

9.1. Transgressão nas escolas: Indisciplina e agressão

Num parecer do *Conselho Nacional de Educação* (CNE, 2002), são destacadas as preocupações com a indisciplina e a violência nas escolas. Aí 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.

Especial referência merece, pela sua profundidade e amplitude, 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.

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, explicação ou prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Estrela & Ferreira, 2002; Neto, 2004; Nickerson et al., 2008; Teixeira, 2002; Woods et al., 2009).

Acrescente-se, no entanto, 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, 2007b; Woods et al., 2009). 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 Professada pelos Alunos* (EDEP) e a *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores* (EDEI).

9.2. Escalas de avaliação da transgressão nas escolas

Estudos com a escala EDEP

A *Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos* (EDEP), criada e desenvolvida por Veiga (1996; 2008), é uma escala multidimensional (com três factores), com respostas de auto-relato, numa escala tipo *Likert*, relativa à frequência dos comportamentos, desde "completamente em desacordo (1)" a "completamente de acordo (6)". Apresentam-se, no Quadro 1, os três factores específicos encontrados, correspondentes à análise factorial realizada, indicando o número do item, a descrição do mesmo e a saturação obtida na matriz factorial rodada.

Quadro 1 – Estrutura factorial da escala EDEP

Item	Saturação
<i>Factor I: Distração-transgressão (DT)</i>	
14. Estou distraído(a) nas aulas	0,733
13. Falto às aulas por desinteresse	0,714
09. Esqueço-me de trazer o material para as aulas	0,664
12. Sou pontual a chegar às aulas*	0,662
04. Falo sem autorização, perturbando as aulas	0,610
08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	0,509
<i>Explica 33% da variância total (eigen-value = 5,28)</i>	
<i>Factor II: Agressão aos colegas (AP)</i>	
02. Agrido fisicamente os meus colegas	0,758
15. Agrido verbalmente os meus colegas	0,610
16. Ameaço as pessoas na escola	0,609
01. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola	0,589
03. Sou obediente aos professores*	0,545
<i>Explica 10,4% da variância total (eigen-value = 1,67)</i>	
<i>Factor III: Agressão à autoridade escolar (AA)</i>	
07. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola	0,789
10. Roubo coisas na escola	0,739
05. Agrido fisicamente os professores	0,675
11. Agrido verbalmente os professores	0,528
06. Digo palavrões na aula	0,457
<i>Explica 7,7% da variância total (eigen-value = 1,23)</i>	

* Indica itens inversos

Apresenta-se ainda a percentagem de variância explicada por cada factor e o respectivo *eigen-value*. A interpretação dos factores pode ser enquadrada no seguinte:

Factor I: Distração-Transgressão (DT) – este factor, com seis itens (4, 8, 9, 12, 13, 14), faz especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda o absentismo escolar dos alunos (faltas às aulas e não pontualidade).

Factor II: Agressão aos Colegas (AP) – este factor inclui cinco itens (1, 2, 3, 15, 16). Embora apareçam certos conteúdos agressivos dos alunos dirigidos a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar, os itens apresentam saturação elevada na agressão aos colegas.

Factor III: Agressão à Autoridade Escolar (AA) – este factor, com cinco itens (5, 6, 7, 10, 11), concentra comportamentos escolares provocatórios, destacando-se a agressão física ou verbal dos alunos, dirigida aos professores, e o roubo na escola.

O factor geral constitui uma integração dos conteúdos dos três factores específicos e reflecte a disrupção global. As pontuações superiores correspondem a maior disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (3 e 12). No estudo realizado (2008), e quanto à validade interna da escala global, o *alpha* de Cronbach foi 0,84 e a percentagem de variância explicada, acumulada para todos os factores, foi 51,10%.

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; 2002b), sendo a amostra portuguesa constituída por 294 alunos do 7.º ao 9.º 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, apresentaram-se estatisticamente significativos e no sentido esperado.

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

Disrupção / Direitos	AD	PS	PB	Total
Distração-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)

No âmbito de variáveis ligadas à família, 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 7.º ao 9.º ano de escolaridade, permitiram encontrar relações estatisticamente significativas entre a violência e as variáveis familiares, corroborando estudos algo congêneres, que sublinham a relação entre a adequação dos jovens à escola e o estilo de educação familiar participativa (Neto, 2004; Veiga, 2000; 2002b), 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). Num outro bloco de estudos com a escala EDEP (inseridos no projecto *Indisciplina e Violência na Escola: Representações de Alunos, Professores e Pais – INVES*), o objectivo foi investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de programas de intervenção na disrupção escolar dos alunos (Veiga, 2007b). Já são relatadas intervenções com o modelo comunicacional eclético, 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.

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 sendo unidimensional, os elementos relatados podem ser entendidos como um acréscimo à *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, ocorreu um estudo com uma amostra de 302 professores. Entre os resultados obtidos, destaca-se a informação contida no Quadro 3, que apresenta elementos estatísticos dos itens da escala EDEI e acrescenta informação acerca da percentagem de "discordância" e de "concordância". 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

Quadro 3 – 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	***

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

($N = 302$), 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.

A validade interna foi estudada 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, 2007a). Os coeficientes *alpha* apresentaram-se adequados ($> 0,75$) 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, 2007a).

Retomando o trabalho desenvolvido com a escala EDEP, foi realizado um estudo envolvendo países europeus, que em seguida se apresenta.

9.3. Avaliação da transgressão em escolas de países da União Europeia

Foi realizada uma investigação, inserida num trabalho mais amplo – projecto INVES e projecto Comenius (Fonseca & Veiga, 2007) –, abrangendo alunos de ambos os sexos, 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 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 aplicado, a administração dos questionários foi 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 4 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 em relação ao item, utilizando-se o qui-quadrado (χ^2), sendo de relevar, entre os diferentes itens, os seguintes:

– *Ameaço 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%).

– *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%).

9.4. Avaliação dos direitos

Na literatura sobre o tema encontra-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 (7.º, 9.º e 11.º 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.

Em Portugal, foi realizado um estudo (Veiga, 2001) integrado no âmbito de uma investigação transnacional patrocinada pela UNESCO – “The ISPA Cross-National Children’s Rights Research Project” –, em que se procedeu 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 7.º ao 9.º 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 (23) 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 nos itens é apresentada no estudo de Hart, Pavlovic e 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 frequentes (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 da 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.

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

Elementos de resposta à questão de estudo 2 (Q2) aparecem no Quadro 5. As diferenças significativas ocorreram apenas no item 4 e no item 12. Os valores de *t* evidenciam 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 4 – 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	X2	Sig.	% D	% C	X2	Sig.	% D	% C	X2	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	n/s	78,0	22,0	15,6	***
16	97,8	2,2	41,0	***	42,9	57,1	1,0	n/s	92,0	8,0	35,2	***

p* < 0,5; ** *p* < 0,01; * *p* < 0,001; n/s = não significativo.

Quadro 5 – Resultados na EDEP, em função do país (Portugal versus Restantes)

Itens	País	N	Média	D.P.	I	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; n/s = não significativo.

Para além da avaliação da indisciplina e da violência, também os direitos dos alunos têm sido estudados. 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.

9.5. Promoção dos direitos

Realizou-se um estudo cujo objectivo foi investigar os efeitos, nos direitos dos alunos, da utilização, pelos professores, de um programa de intervenção com o Modelo Comunicacional Eclético (Veiga, 2007c).

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, 2007b), quer na escola (Alves-Pinto, 2002; Ward & 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, 2007b; 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, 2007b). Especificamente, o objectivo deste estudo – inserido no âmbito do projecto *Cidadania e Liderança Escolar: Contextos, cursos, experiências e imagens* – foi encontrar respostas para as seguintes questões específicas (Veiga, 2007c): 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? Na procura de respostas a estas questões, foram utilizados instrumentos específicos. Quanto ao procedimento aplicado, 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* (CCRS), de Hart *et al.* (1996). No que respeita à amostra de sujeitos, o estudo envolveu alunos do 7.º ano e do 9.º ano de escolaridade, de quatro turmas, sendo duas do Grupo Experimental e duas do Grupo de Controlo.

A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o Grupo de Controlo e para o Grupo Experimental (GE), conforme se observa no Quadro 6. 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 9.º ano, das seis dimensões dos direitos, quatro não variaram com a intervenção realizada: 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.

Quadro 6 – 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)

Ano	Dimensões da CRS	Grupo	N	Pré-teste		Pós-teste		t	Sig
				Média	DP	Média	DP		
7.º	Estima	CG	20	11,3	2,1	11,4	1,9	-0,1	n/s
		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	n/s
		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	n/s
		EG	17	34,4	5,3	38,7	5,6	-2,4	**
9.º	Provisão	CG	20	19,1	3,3	19,5	3,6	-0,4	n/s
		EG	17	19,4	3,0	22,8	3,1	-3,5	***
	Estima	CG	23	11,1	3,1	11,9	1,9	-1,1	n/s
		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	n/s
		EG	19	24,0	2,8	25,5	2,3	-1,8	*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n/s = não significativo.

Em complementares análises, os resultados obtidos pelos alunos mostraram-se independentes da nacionalidade considerada. É provável que a maior eficácia da intervenção nos alunos do 7.º do que nos do 9.º 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 (Filloux, 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, 2002a; 2004; Ward & Birgden, 2007).

9.6. Conclusões finais

Os estudos descritos foram realizados no âmbito de projectos diversificados, em que os conceitos e as variáveis apareceram tratados em contextos específicos. Ao tomar como objecto de estudo questões que hoje se levantam em torno do “ser aluno adolescente” nos contextos complexos da escola dos nossos dias, a informação aqui apresentada procurou elementos de articulação entre diferentes estudos empíricos, todos convergindo na clarificação da complexidade psico-educacional da “adolescência”, como objecto central de estudo.

Referências Bibliográficas

- ALVES-PINTO, C. (2002). "A (In)Disciplina nas Escolas". In TEIXEIRA, M. 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". In *Sociologia – Problemas e Práticas*, 24, pp. 71-114.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). "Ecological Systems Theory". In VASTA, R. (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. (Ed.), (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". In *Colóquio do LEPSI do IP-FE-USP*.
- FONSECA, I. & VEIGA H. F. (2007). "Violência Escolar e Bullying em Países Europeus". In BARÇA, A., PERALBO, M., PORTO, A., DUARTE DA SILVA, B. & ALMEIDA, L. (Ed.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). A Coruña, Universidade da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación.
- HARGIE, O., SAUNDERS, C. & DICKSON, D. (2000). *Social Skills in Interpersonal Communication*. Nova Iorque: 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 JOHN, M. (Ed.), *Children in Charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- IRVING, K. (2001). "Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights". In *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: Editora.
- LÚCIO, A. L., Leandro, A. G., SILVA, F. & LUCAS, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania* (1.ª Edição). Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- MENDES, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e convenções internacionais* (1.ª Edição). Lisboa: Visiis 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.

A informação apresentada permite deduzir a ideia da necessidade de estudos, diferenças 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 (1996) 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 4.ª 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, 2007b).

Uma visão do conjunto dos projectos referidos permite sintetizar a ideia de que as crianças e os jovens que vivem 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 agentes 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., 2009).

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. Na 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.

- PEREIRA, B. O. (2002). *Para Uma Escola Sem Violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT.
- SANCHES, M. F. C., VEIGA, F. H., SOUSA, F. & PINTASSILGO, J. (Org.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora & Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- 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". In *School Psychology International*, vol. 22(2), pp. 152-173.
- UNICEF (1998). *The Proposed UN Convention on the Rights of the Child: Info-paper 2*. Nova Iorque: Author.
- VEIGA, F. H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (2.ª Edição). Lisboa: Fim de Século.
- VEIGA, F. H. (2000). "Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família". In FONTAINE, A. (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Partenariado Família-Escola y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- VEIGA, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. In *School Psychology International*, 22, pp. 174-189.
- VEIGA, F. H. (2002a). "Os Direitos dos Alunos na Escola: Um programa de promoção". In *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. VI, 1, pp. 115-128.
- VEIGA, F. H. (2002b). "Representações dos Alunos do 3.º Ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicosociais na Escola". In PATRÍCIO, M. F. (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. (2007a). "Avaliação da Disrupção Escolar dos Alunos – Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP". In CALDEIRA, S. N. (Coord.). *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- VEIGA, F. H. (2007b). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª edição). Coimbra: Almedina.
- VEIGA, F. H. (2007c). "Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e promoção". In SANCHES, M. F. C., VEIGA, F. H., SOUSA, F. & PINTASSILGO, J. (Org.). *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora & Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- VEIGA, F. H. (2008). "Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and validation". In *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, pp. 203-216. www.ijpsy.com/volumen8/num2/196.html
- 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. & BIRDEN, A. (2007). "Human Rights and Correctional Clinical Practice". In *Aggression and Violent Behavior*, 12, pp. 628-643.
- WOODS, S. et al. (2009). "Peer Victimization and Internalizing Difficulties: The moderating role of friendship quality". In *Journal of Adolescence*, 32, pp. 293-308.