

(DES)ORDEM NA ESCOLA

MITOS E REALIDADES

SUZANA NUNES CALDEIRA
coordenação

(DES)ORDEM NA ESCOLA

MITOS E REALIDADES

SUZANA NUNES CALDEIRA
(coordenação)

TÍTULO (Des)ordem na escola: mitos e realidades | 1.ª edição, Maio de 2007
COORDENAÇÃO Suzana Nunes Caldeira | **COLEÇÃO** Educação | **REVISÃO** Catarina Santos Botelho | **CAPA E ARTE-FINAL** Ovni (info@ovni.org) | **IMPRESSÃO** Papelmunde – SMC, Lda. | **ISBN** 978-989-558-089-7 | **DEPÓSITO LEGAL** 260342/07

© Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor por Quarteto, Alameda Calouste Gulbenkian, lote 5, C. Primavera, loja 15, 3000-090 Coimbra | Portugal
editora@quarteto.pt | <http://www.quarteto.pt>

É expressamente interdita a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer processo, incluindo a fotocópia e a tradução e transmissão em formato digital. Exceptua-se a reprodução de pequenos excertos para efeitos de recensão crítica ou devidamente autorizada por escrito pela Quarteto.

CAPÍTULO 5

AValiação DA DISrupção ESCOLAR DOS ALUNOS: NOVOS ELEMENTOS ACERCA DAS ESCALAS EDEI E EDEP

FELICIANO HENRIQUES VEIGA
Faculdade de Ciências,
Universidade de Lisboa

Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. O *Conselho Europeu* assinalou, em 1989, que a violência nas escolas constituía um problema escolar e declarou a necessidade de os sistemas educativos se preocuparem em *educar para a paz*.

A avaliação de tais ocorrências tem sido feita de formas variadas e com diferentes graus e tipos de estruturação, ora por iniciativas ocorridas na escola, ora mais ligadas a estruturas do poder central (observatórios de violência escolar existentes em vários países), ora derivadas de centros de investigação específica. Os contributos deriva-

dos dos diferentes tipos e avanços da avaliação poderão contribuir para o enriquecimento de construção de metodologias de intervenção, com repercussões na análise e na explicação de elementos empíricos encontrados. Dada a complexidade da indisciplina e, sobretudo, da violência, a investigação deverá incidir na melhoria das qualidades dos instrumentos de avaliação já existentes e na criação de novos instrumentos. Neste contexto, surgiu o presente estudo que, num primeiro ponto, inclui informação acerca da avaliação da disrupção escolar em geral, num segundo ponto relata a construção da *Escala de Disrupção Escolar Inferida* pelos professores (*EDEI*) e, num terceiro, apresenta os estudos realizados com a escala *EDEI* e com a *Escala de Disrupção Escolar Professada* pelos alunos (*EDEP*). Posteriormente, são apresentados novos elementos acerca da escala *EDEI*, num estudo da sua multidimensionalidade que originou a versão denominada *EDEI-2006*.

Avaliação da Disrupção Escolar

O objectivo da avaliação é recolher informação pertinente que facilite um diagnóstico e uma intervenção. A informação a recolher deve, quanto possível, recorrer a meios variados e proceder de fontes diversas. As razões para a avaliação da indisciplina e violência, e sobretudo do *bullying*, são variadas e, entre os motivos mais de natureza pedagógica e de intervenção, podem destacar-se: o desconhecimento acerca do que se passa na escola, a variabilidade com o lugar e o tempo de ocorrência dos comportamentos de transgressão, a dificuldade em detectar a eficácia das medidas implementadas e a fundamentação da implementação da intervenção. No âmbito da recolha da informação, podem diferenciar-se três modalidades principais: a auto-informação (questionários, auto-registo, auto-observação, desenhos,

mapas de registo e narrações); a hetero-informação (informação dos pares, métodos sociométricos, *sociobull*, informação de adultos, diários de incidência, entrevistas, grelhas de observação ou reuniões de grupo); e a observação directa (natural ou artificial).

O conceito de *disrupção escolar* tem sido discutido no meio científico (Lawrence et al., 1984, 1986; Lourenço e Paiva, 2004; Tattum, 1986; Veiga, 2001a) e, embora frequentemente referenciado na literatura específica, assume ainda alguma novidade no nosso País. A frequente utilização, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justificou a preferência pelos seus equivalentes na língua portuguesa e conduziu à aceitação do conceito de *disrupção escolar* como a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola.

Alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das *competências sociais* dos alunos na escola (Comer et al., 1987; Loranger & Arsenault, 1989). São frequentes os estudos que partem do pressuposto de que os comportamentos sociais na escola se encontram em conexão com o desempenho académico, com a adaptação às tarefas, com a delinquência e com os problemas de saúde mental na idade adulta (Bednar et al., 1989; Cartledge & Milburn, 1978; Gresham, 1981). A elaboração de instrumentos de avaliação das competências sócio-escolares é então sugerida como de grande importância (Comer et al., 1987; Loranger, 1987; Loranger et al., 1989).

Um desses instrumentos é o *Questionnaire d'Auto-Évaluation des Conduites Sociales à l'École, QECSE* (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983). Trata-se de um questionário com 98 itens, a que os alunos respondem numa escala de tipo *Likert*, de 1 a 5 (sempre a nunca). O seu estudo foi feito com base numa amostra de 1299 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 12 e os 17

anos. Os dados apontam no sentido da sua validade externa. Mais propriamente, é sublinhado o poder de discriminação dos resultados obtidos pelos sujeitos em função do sexo, do rendimento escolar e da idade, com inferiores pontuações nos sujeitos do sexo masculino, nos mais velhos e nos que apresentam pior rendimento escolar. No entanto, embora os autores suponham os itens agrupados em 4 "categorias" (comportamentos ligados ao ambiente, às relações interpessoais, ao próprio sujeito ou às tarefas) e em 23 sub-categorias, não procederam ao estudo da validade de construto nem à análise dos índices de consistência interna dos resultados.

De referir um outro instrumento, o *Self-Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in High School (SEQS)*, composto por 25 itens (Loranger & Arsenault, 1989). O desenvolvimento deste instrumento assentou em trabalhos prévios (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983; Stephens, 1978), tendo as respostas sido dadas por 744 adolescentes numa escala de 1 a 5 (sempre a nunca). O estudo da validade de construto revelou uma estrutura unifactorial, com um *eigen-value* de 10,77 e uma percentagem de variância de 78. O conteúdo do factor geral tem a ver com o respeito pelas regras escolares. Além de todos os itens terem elevadas correlações com a pontuação total (0,41, no mínimo), a escala apresenta bons índices de consistência interna ($\alpha = 0,92$) e uma boa estabilidade teste-reteste ($r = 0,73$, $p < 0,001$). Embora o *SEQS* apresente boas qualidades psicométricas, os resultados obtidos apresentam apenas um factor geral, sem dimensões específicas. Os alunos avaliaram os seus vários comportamentos apenas em termos de um sistema de referência geral, o que parece questionar a multidimensionalidade dos comportamentos sociais ligados ao respeito pelas regras escolares, sugerida pela literatura. Um outro instrumento de avaliação dos comportamentos sociais dos alunos é a *Social Competence Scale* (Comer et al., 1985, 1987). Desenvolvida a

partir do trabalho de Achenbach e Ederbrock (1983), apresenta 24 itens relativos aos comportamentos das crianças. Utiliza uma escala de 3 pontos (quase nunca, algumas vezes, quase sempre) e pode ser administrada aos professores, aos pais dos alunos e a estes últimos.

Outros autores (Takac & Benyamini, 1989) utilizaram o *Health Resources Inventory*, a que acrescentaram 5 novos itens para avaliar a adaptação à escola. Embora a versão daí resultante mostre elevados índices de consistência interna (*alphas* de Cronbach entre 0,95 e 0,99), trata-se de um instrumento mais indicado para a avaliação da assertividade do que da disrupção escolar dos alunos.

Destinado apenas aos professores, existe um outro instrumento, o *Questionnaire à l'Enseignant, QE* (Loranger, Verret & Arsenault, 1986). Trata-se de um questionário composto por 25 itens, sendo as respostas dadas numa escala de tipo *Likert* (de 1 a 5), que permitem avaliar as percepções que os professores têm dos comportamentos do aluno, ligados à conformidade e ao respeito pelas normas da escola. Apresenta elevados índices de consistência interna ($\alpha = 0,98$) e de fidelidade teste-reteste com um intervalo de 6 semanas ($r = 0,91$, $p < 0,001$). A análise factorial de componentes principais com rotação varimax revelou a existência de um único factor, com uma percentagem de variância explicada de 68,5 e um *eigen-value* de 17,11. A correlação entre o *QE* e o *SEQS* (acima apresentado) é de 0,46 ($p < 0,001$), o que significa que as avaliações que os professores fazem dos comportamentos dos alunos e as que estes fazem dos seus próprios comportamentos estão significativamente ligadas. Os autores referem ainda um bom poder de diferenciação dos resultados segundo o rendimento escolar e o sexo dos alunos ($N = 744$), com inferiores pontuações nos sujeitos com pior rendimento escolar e nos do sexo masculino.

Mais próprios para a avaliação, na escola, de problemas comportamentais específicos do que da disrupção escolar, existem ainda a

Infant Rating Scale (Lindsay, 1981); a *Swansea Behaviour Checklist* (Chazan et al., 1983); o *Bristol Social Adjustment Guide* (Stott, 1974); a *Behaviour Checklist* (Coulby & Harper, 1985); a *Behavior Problem Checklist*, mais direcionada para avaliar a sociabilidade e a emocionalidade (Ludwig & Cullinan, 1984); a *Rathus Assertiveness Schedule* (RAS), mais adequada na clínica e para o estudo da assertividade (Cunha & Schoner, 1989, 1990; Rathus, 1973); a *Child Behavior Checklist* (Rutter et al., 1970), indicada para o estudo de alunos com problemas especiais (Van Hasselt, 1986) e que está na base da *Teacher's Report Form of the Child Behavior Checklist*, utilizada na escola primária (Pryor et al., 1989); a *Walker Problem Behavior Identification Checklist*, que, além de apresentar subescalas pouco pertinentes para a avaliação da disrupção, não está isenta de problemas quanto à validade de construto (Moon & Marlowe, 1987); a *Children's Behavior Rating Scale*, para o estudo de deficiências específicas apresentadas pelos alunos (Neeper & Lahey, 1986); o *Behavior Rating Index for Children*, utilizado na pesquisa dos problemas de comportamentos inseridos na prática clínica (Stiffman et al., 1984); o *Social Behavior Assessment* (Stephens, 1979) e o *Teacher Rating of Social Skills* (Gresham, 1981, 1985), indicados sobretudo para a avaliação das competências de relacionamento sócio-escolar.

Quanto à avaliação mais específica no campo do *bullying*, destaca-se, entre os instrumentos mais utilizados, o questionário de Olweus, que tem vindo a beneficiar de sucessivas reformulações e aperfeiçoamentos (1978, 1993, 1998), procurando uma melhor definição do fenómeno e a inclusão de comportamentos de *bullying*. Derivados desse questionário, têm surgido outros, como o questionário de Ortega (2000) e o questionário de Avilés (2006), que, recolhendo itens de outros questionários anteriores, adaptando-os e introduzindo novos itens, fizeram derivar uma versão para alunos, professores,

pais e encarregados de educação. Encontram-se na investigação outros questionários sobre o *bullying* (Arora, 1996; Cerezo, 2001; Musitu & Cava, 2002; Pereira, 2002, 2004) que permitem a identificação do aluno agressor, vitimizado ou espectador, para além de diversos aspectos de funcionamento da escola.

Embora existam alguns instrumentos relacionados com o clima escolar em geral ou com o ambiente na sala de aula, instrumentos esses contendo alguns itens sobre a disrupção escolar, faltam escalas constituídas para avaliar os comportamentos escolares disruptivos. Apesar de a literatura sobre aos comportamentos escolares disruptivos ser vasta e dispersa, seja quanto à sua explicação teórica, seja quanto aos modelos de intervenção nos mesmos, os investigadores têm centrado a sua atenção em estratégias de avaliação inferenciais, através da observação do comportamento em geral, observação essa feita pelos próprios professores (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Estrela, 1986; Veiga, 1991, 1995) ou por observadores treinados para tal (Atkins, Pelham & Licht, 1989; Garcia, 1985). Uma outra forma tradicional de avaliar esses comportamentos tem sido através da consulta de registos oficiais existentes nas escolas (Lourenço e Paiva, 2004; Loranger, Verret & Arseneault, 1986; Musitu e Cava, 2002). A generalidade dos instrumentos existentes tem menos a ver com o conceito de disrupção escolar do que com as competências de relacionamento social dos alunos ou então com problemas de adaptação sócio-afectiva ou *deficiências* comportamentais, úteis ao diagnóstico psicológico. Outros instrumentos destinam-se apenas aos alunos do 1º ciclo ou só aos professores ou alunos do 2º e 3º ciclos. Ora, se por um lado muitos dos itens próprios para avaliar os comportamentos das crianças se mostram inadequados aos jovens, por outro, os questionários destinados aos professores contêm com frequência itens que levantam dificuldades de compreensão se forem administrados aos alunos. Outro importante

aspecto é o de que, apesar de alguns instrumentos apresentarem qualidades psicométricas, não assumem a multidimensionalidade da disrupção escolar, sugerida pela bibliografia existente (Veiga, 1991).

Em suma, sejam quais forem os métodos ou os instrumentos utilizados, o objectivo da avaliação é fazer o diagnóstico do que ocorreu, para intervir estruturadamente no sentido da adequação comportamental e educacional. Quanto mais diversificada for a avaliação, mais realista e rica será a informação útil à implementação de projectos de intervenção de sucesso. A falta de instrumentos que possam ser administrados quer a professores quer a alunos para que se pronunciem quanto à disrupção escolar conduziu a trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), agora retomado no âmbito do estudo da multidimensionalidade do construto em professores. Foi neste enquadramento que se procedeu ao estudo da escala *EDEI*, que passa a ser apresentada.

A Escala de Disrupção Escolar Inferida: a *EDEI*

Sintetizam-se, em seguida, as diferentes fases tidas em conta num processo de elaboração da *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI)*, com informação acerca da elaboração dos itens, dos sujeitos envolvidos, da fidelidade dos resultados, bem como da validade interna e externa.

Elaboração dos itens

Num estudo sobre as percepções dos professores acerca dos comportamentos disruptivos nas escolas (Lawrence et al., 1984, 1986) – estudo que abrangeu vários países da Europa (França, Alemanha, Dinamarca, Suíça e Reino Unido) –, é apresentado um conceito claro,

conciso e operacional desse tipo de comportamentos, assim como o levantamento da sua ocorrência percebida pelos professores. A especificidade desse trabalho e a sua abrangência constituíram razões que levaram a procurar sugestões aí contidas, quanto aos itens a utilizar no instrumento de avaliação a criar. Tal decisão teve a vantagem de permitir recolher as opiniões de vários especialistas que, além de estarem directamente relacionados com a ocorrência e com os tipos de comportamentos disruptivos, representam a percepção do que, neste campo, se passa em cinco países europeus, com características contextuais algo similares às de Portugal. No campo dos modelos teóricos, foram vários os autores que sugeriram uma relação de tais itens (Estrela, 1986; Gotzens, 1986; Tattum, 1986; Wolfgang & Glickman, 1986). Na tarefa de construção dos itens a incluir num instrumento de avaliação da disrupção escolar, foi também importante a revisão a que se procedeu dos instrumentos (Veiga, 1991, 1996) que têm sido elaborados com vista à avaliação dos comportamentos sociais dos alunos nas escolas (Comer et al., 1985; Estrela, 1986; Arsenault & Loranger, 1986; Loranger, Verret & Arsenault, 1986). Neste trabalho de pesquisa e recolha, foi ainda necessário decidir se deveria ser considerada uma enorme quantidade de condutas disruptivas ou então optar por um número mais restrito de itens que, enquadrados nos objectivos de avaliação do construto hipotético “disrupção escolar”, formassem uma “tabela de especificações”, ou seja, um esquema daquilo que se pretendia avaliar (Guilford & Fruchter, 1981). Afiguraram-se, então, duas alternativas: incluir na escala um enorme conjunto de condutas disruptivas (tais como: atirar papéis ao ar, riscar as carteiras, esconder o material ao professor, copiar nos exames, bater com as portas, cuspir no chão, etc.) ou seleccionar apenas os itens que, baseados no conceito de disrupção apresentado, abrangessem e representassem toda uma vasta gama de possíveis comportamentos disruptivos, dificilmente especifi-

cáveis concretamente. Procedeu-se, assim, à selecção de um número reduzido de itens, representativos de três hipotéticas dimensões específicas da disrupção escolar (sugeridas pela literatura revista), a saber: distração-transgressão; agressão aos colegas; agressões aos professores e a outros símbolos da autoridade escolar (Veiga, 1991, 1996).

No âmbito do estudo piloto, depois de se ter submetido uma 1ª versão da escala, composta por 20 itens, à apreciação e discussão de um grupo de peritos, procedeu-se a pequenos reajustamentos, melhorando a formulação de alguns itens. Na discussão dos itens iniciais, seguiu-se de perto a metodologia da “reflexão falada”, visando detectar eventuais ambiguidades. Uma segunda versão resultou dessa análise, sendo composta por 17 itens. A colocação dos itens restantes na escala foi feita ao acaso, à excepção dos itens “É obediente aos professores” e “É pontual a chegar às aulas” que, por serem formulados inversamente, ocuparam, respectivamente, a 3ª e a 12ª posição, a fim de quebrar a tendência à resposta estereotipada (Guilford & Fruchter, 1981). Quanto à graduação das respostas, escolheu-se uma escala de tipo *Likert*, relativa à frequência dos comportamentos, desde completamente em desacordo (1) a completamente de acordo (6). O conteúdo dos itens 3 e 12 é de não-disrupção (itens inversos), pelo que a pontuação dos mesmos deve ser reconvertida. Os *scores* mais elevados correspondem a níveis superiores de disrupção escolar. Com vista a estudar o poder discriminativo dos itens e o coeficiente de consistência da escala, seleccionaram-se aleatoriamente 120 alunos que os professores classificaram utilizando esta versão. Os dados recolhidos conduziram à aceitação da 3ª versão da escala, composta por 16 itens. Após verificação de que os reactivos escolhidos apresentavam características de bons itens (Guilford & Fruchter, 1981; Harman, 1980), estes passaram a integrar o instrumento que, por ser destinado a avaliar o grau de disrupção escolar que os professores atribuem aos alunos, foi designado por “Escala de Disrupção Escolar Inferida” pelos professores (*EDED*).

Escala, porque se trata de um instrumento de avaliação sem significado de competição, êxito ou fracasso; de disrupção escolar, porque visa avaliar comportamentos dos alunos que perturbam ou interferem seriamente com o ambiente ou com as aprendizagens escolares; inferida, porque são os professores que identificam o comportamento dos alunos.

Sujeitos

A quantidade de alunos classificados em todos os itens constituiu a *amostra* ($N = 578$), tendo estado envolvidos nessa avaliação 23 professores (um por turma).

Fidelidade dos resultados

Os coeficientes de consistência interna variaram entre 0,79 e 0,88 para diferentes grupos de pertença. A média da escala foi de 22,88 e o desvio-padrão de 7,54.

Validade interna

A análise da validade interna foi realizada por meio de uma análise de componentes principais com rotação *varimax*, tendo surgido apenas um factor geral (a solução não foi rodada), que apresentou 97,3% da percentagem da variância total e um *valor-próprio* de 15,57. Em termos da interpretação da escala como um todo, o seu conteúdo liga-se a comportamentos que perturbam o bom ambiente escolar, especialmente a aprendizagem na sala de aula, abrangendo não apenas as transgressões com um certo fundo de distração, como ainda a agressividade do aluno para com os colegas e os professores.

Validade externa

A validade externa foi analisada por meio da realização de alguns estudos diferenciais e correlacionais. Um objectivo foi explorar as dife-

renças, na disrupção inferida, entre sujeitos com diferente número de reprovações. Nas várias situações analisadas, os alunos com mais reprovações apresentaram, como previamente suposto, resultados médios na disrupção superiores aos dos alunos com menos reprovações. Confirmou-se ainda a hipótese da existência de correlações negativas e significativas entre os resultados na *EDEI* e as notas escolares. Além dos critérios anteriormente descritos, compararam-se os resultados obtidos na *EDEI* com os apresentados na *EDEP* (Veiga, 1991, 1995), tendo-se encontrado coeficientes de correlação estatisticamente significativos e positivos entre as duas variáveis em qualquer idade, sexo, ano de escolaridade, zona geográfica ou nível sócio-económico dos alunos. Este tipo de informação indica que as percepções dos professores e as avaliações dos alunos acerca dos seus comportamentos escolares estão ligadas, havendo, no entanto, uma larga percentagem de variância não comum, o que traduz a especificidade de cada uma das escalas. Os coeficientes de correlação encontrados ampliam ainda a validade externa de ambas as escalas.

Em suma, apresentou-se uma síntese das fases seguidas na construção da *EDEI* (Veiga, 1991, 1995, 1996). Após a elaboração e o estudo piloto dos itens, procedeu-se à aplicação da versão da escala (*EDEI*), tendo sido classificados vários alunos do 3º ciclo, por um dos seus professores ($N = 23$). Uma análise factorial de componentes principais com rotação varimax revelou a existência de um único factor geral, com 16 itens. Os resultados salientaram as boas qualidades psicométricas da escala, apesar da sua unidimensionalidade. Uma sugestão derivada estaria no interesse em novos estudos com esta escala, no sentido de encontrar a multidimensionalidade do construto disrupção escolar, como observado na escala *EDEP* (Veiga, 1991, 1996). A informação que mais adiante se apresenta situa-se na continuação da referida sugestão, pretendendo preencher a lacuna detectada na investiga-

ção. Antes, porém, apresentam-se alguns outros estudos realizados com as escalas *EDEI* e *EDEP*.

Estudos com as Escalas *EDEI* e *EDEP*

Num recente estudo (Lourenço & Paiva, 2004), os autores utilizaram sistematicamente a *EDEI*, que aplicaram a directores de turma ($N=5$), os quais procederam ao seu preenchimento relativo a 108 alunos. Embora tratando-se de uma escala unidimensional (Veiga, 1991, 1996), a *EDEI* foi, no referido estudo, utilizada como tendo os itens agrupados nos mesmos factores da *EDEP*, especificamente, disracção-transgressão (DT), agressão aos colegas (AP) e agressão aos símbolos da autoridade escolar (AA). A análise dos resultados incidiu na apresentação do *score* dos itens dentro de cada factor, situando-se no topo os itens 14, 3 e 6, enquanto os itens 8, 16, e 7 apareceram na base de cada um dos respectivos factores. Aparecem ainda alguns dados por factor e total, como a média e o desvio-padrão: disracção-transgressão ($M = 16,99$; $DP = 5,20$); agressão aos colegas ($M = 12,16$; $DP = 4,96$); agressão à autoridade ($M = 7,73$; $DP = 3,59$); e total ($M = 36,88$; $DP = 12,38$).

Os resultados do estudo de Lourenço e Paiva (2004) foram ainda analisados em função do género, da repetência e do autoconceito (avaliado com o *PHCSCS*, adaptado por Veiga, 1989), tendo aperecido diferenças significativas geralmente no sentido esperado, com maior disrupção nos sujeitos do sexo masculino, com mais repetências e com menor autoconceito. A relação entre a disrupção inferida e o autoconceito dos alunos apareceu também em análises correlacionais, com a generalidade dos factores de ambos os construtos a apresentar coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos. Na análise em função da idade, observou-se uma superioridade da dis-

tracção-transgressão nos sujeitos mais novos, enquanto a agressão à autoridade escolar foi superior nos alunos mais velhos. Os resultados foram enquadrados em perspectivas teóricas revistas e vão ao encontro de anteriores dados empíricos (Veiga, 1991, 1996, 2001a). Embora no referido estudo (Loureiro e Paiva, 2004) não se tenha procedido à fundamentação da não-utilização da *EDEI* como unidimensional, os elementos relatados podem ser entendidos como um acréscimo da *validade externa* da escala considerada.

Para além dos estudos realizados com a *EDEI*, apresenta-se, em seguida, um conjunto de estudos realizados com a escala *EDEP*. Num estudo acerca dos direitos dos alunos nas escolas portuguesas (Veiga, 2001b), numa amostra 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 menos direitos nos alunos mais violentos. Num outro bloco de estudos, o objectivo foi investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de programas de intervenção, na disrupção escolar dos alunos (Veiga, 2001a). Nos estudos realizados, o programa de intervenção foi baseado no “modelo comunicacional eclético” (Veiga, 2001a) sobre a disrupção escolar dos alunos, avaliada com a *EDEP*. Um grupo de professores, depois de ter recebido formação no programa comunicacional eclético, participou neste estudo que envolveu alunos do 6º ano de escolaridade. Ao grupo experimental ($N=90$) foi aplicado o programa de intervenção comunicacional eclético, enquanto o grupo de controlo ($N=92$) continuou a ser objecto do tipo de relação professor-aluno até aí havido. A intervenção teve a duração aproximada de 17 semanas de aulas. Os resultados obtidos destacam a existência de diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo de controlo. O estudo realizado destaca benefícios para os alunos, com

diminuição da disrupção-transgressão. Num outro estudo algo semelhante ao anterior, o programa foi baseado no “modelo psicodinâmico” e a intervenção durou 21 semanas de aulas, tendo ocorrido uma diminuição significativa de comportamentos de agressão. No estudo referido (Veiga, 2001a), são relatadas outras intervenções, com o modelo humanista e com a análise transaccional, com efeitos positivos na diminuição de dimensões específicas da disrupção escolar avaliada com a *EDEP*.

Dada a importância fundamental dos *contextos familiares*, passam a ser apresentados mais pormenorizadamente os resultados de um estudo acerca da violência na escola, avaliada com a *EDEP*, em função da família (Veiga, 1999). Os resultados encontrados, numa amostra de 649 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, permitiram encontrar relações estatisticamente significativas entre a violência, avaliada com itens da *EDEP*, e as variáveis familiares. As análises realizadas indicam que os alunos com menor percepção de apoio dos pais se consideram a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio. Vários são os mecanismos familiares que influenciam a violência dos alunos em contexto escolar, como sejam o nível sócio-económico, 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. Porém, observou-se que, nas famílias com pouco apoio, são mais violentos os alunos com pais desempregados do 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 alunos pertencentes a famílias unidas. 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 do 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 sócio-económico (NSE) produziu efeitos diferenciais na violência escolar, avaliada com a *EDEP*. Considerando apenas os alunos de NSE médio, ocorre mais violência no grupo com menor percepção de apoio do que no grupo com maior percepção de apoio. Por outro lado, no grupo com maior percepção de apoio, os alunos de NSE baixo são mais violentos do que os de NSE 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 NSE. 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. E 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, avaliada com a *EDEP*, sendo mais violentos os alunos que se percebiam 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 que não são 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 da 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 variação 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, os resultados na *EDEP* permitiram observar 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 do 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 na escala *EDEP* 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., 1989), a percepção de apoio parental (Antunes, 1995) independentemente da situação de divórcio (Capaldi, 1989; Hetherington et al., 1989) e, ainda, o nível sócio-económico dos alunos (Farrington, 1989; Marohn, 1992; Veiga, 1995). Os resultados destacam a ideia de que eventuais programas 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: mostrando interesse pela maneira como correm os seus estudos, considerando-os como pessoas com capacidades de sucesso e sendo 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.

Em suma, temos vindo a apresentar estudos realizados com a escala *EDEP* e com a escala *EDEI*. A informação que se apresenta em seguida situa-se na continuação da sugestão do estudo da multidimensionalidade de *EDEI*, não encontrada em anteriores estudos.

Nos anteriores estudos, os itens da *EDEI* recolhiam a opinião do professor acerca dos comportamentos de cada um dos alunos de uma turma específica; por exemplo, relativamente a um aluno determinado, no item 1, a formulação é “Destroí ou estraga intencionalmente o material da escola” e o item 5 é “Agride fisicamente os professores”. Na versão que agora se apresenta (em anexo), os itens foram introduzidos pelo seguinte texto: “O questionário que se segue tem a ver com os comportamentos dos seus alunos. Pede-se que responda atendendo ao que se passa nas suas aulas”. Os itens anteriormente referidos têm aqui, respectivamente, a formulação “Destroem ou estragaram intencionalmente o material da escola” e “Agridem fisicamente os professores”. Segue-se a apresentação de elementos relativos à amostra, à fidelidade e à validade da presente versão da escala que denominámos *EDEI-2006*.

Amostra

Dos professores envolvidos no estudo, num total de 302, a grande maioria pertencia ao género feminino (77,2%) e não tinha exercido qualquer cargo de gestão (69,3%). Havia sujeitos de todos os escalões, com 49% antes do 7º escalão, e com diferentes idades (dos 23 aos 62 anos), com 49,2% antes dos 42 anos de idade. Quanto ao nível de ensino, houve professores do primeiro ciclo (59,9%), do segundo ciclo (22,5%) e do terceiro ciclo (17,5%). Outros elementos acerca da caracterização da amostra podem ser encontrados em quadros de resultados.

Fidelidade

Apresentam-se, no Quadro 1, os dados estatísticos da escala. As correlações item-total são elevadas, com menor valor nos itens 7 e 5. As

oscilações dos valores do *Alpha* não se apresentam relevantes com a eliminação de qualquer um dos itens. 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 da *EDEI-2006* e *Alpha* quando o item é eliminado.

Item	Média	Variação	Correlação item-total	Alpha sem o item
01	34,7517	133,084	,622	,903
02	34,4040	130,687	,666	,901
03	34,2252	136,534	,561	,905
04	33,7450	136,775	,518	,906
05	35,6821	145,586	,457	,908
06	35,1192	133,421	,673	,901
07	35,7119	146,757	,447	,909
08	34,3079	134,652	,589	,904
09	33,7483	134,375	,613	,903
10	34,9636	134,467	,660	,901
11	35,2152	135,392	,641	,902
12	34,0066	137,801	,427	,910
13	34,8609	133,927	,583	,904
14	33,6424	135,533	,575	,904
15	33,9338	129,285	,709	,899
16	34,9437	130,452	,763	,898

O Quadro 2 apresenta elementos estatísticos dos itens da escala 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); nestes mesmos itens, as diferenças entre as percentagens de desacordo e acordo é menor, mas, mesmo assim, com significância estatística (quadrado significativo). Os itens 11 (“Agridem verbalmente os professores”), 5 (“Agridem fisicamente os professores”) e 7 (“Vêm bêbedo(a)s ou drogado(a)s para a escola”) apresentam as médias inferiores, respectivamente (1,67; 1,20; e 1,17); nestes itens, as diferenças entre desacordo e acordo são maiores, com um valor de quadrado muito elevado e elevada significância estatística ($p < 0,001$).

Quadro 2 – Elementos estatísticos dos itens da escala *EDEI-2006*

Itens	Média	Desvio-padrão	% Desacordo	% Acordo	Quiquadrado Sig
01	2,1325	1,29233	84,4	15,6	143,22***
02	2,4801	1,36323	76,8	23,2	86,9***
03	2,6589	1,17260	82,1	17,7	124,67***
04	3,1391	1,23643	60,3	39,7	12,74***
05	1,2020	,65890	97,0	3,0	267,54***
06	1,7649	1,18729	91,1	8,9	203,67***
07	1,1722	,57364	98,3	1,7	282,33***
08	2,5762	1,24925	77,8	22,2	93,34***
09	3,1348	1,22466	63,6	36,4	22,45***
10	1,9205	1,14424	89,4	10,6	187,4***
11	1,6689	1,11601	90,7	9,3	200,34***
12	2,8775	1,35968	67,9	32,1	38,53***
13	2,0232	1,30783	83,8	16,2	137,34***
14	3,2417	1,21638	56,6	43,4	5,29*
15	2,9503	1,37159	61,9	38,1	17,14***
16	1,9404	1,22397	87,1	12,9	166,23***

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

O Quadro 3 contém elementos estatísticos de cada uma das dimensões ou factores da escala. No Quadro 4, apresentam-se os coeficientes *alpha* para a amostra geral e vários grupos, relativos a cada um dos factores (resultantes da análise factorial) e à pontuação total na escala.

Quadro 3 – Elementos descritivos da EDEI-2006

Dimensões	Média	Desvio-padrão
Distracção-transgressão	16,9934	5,20350
Agressão aos colegas	12,1623	4,95530
Agressão à autoridade	7,7285	3,59666
Disrupção total	36,8841	12,38112

Quadro 4 – Coeficientes de consistência interna (índices “alpha”) para vários subgrupos

Variável	Grupos	N	DT	AP	AA	EdeiTot
Sexo	Amostra total	302	0,78	0,83	0,79	0,91
	Masculino	69	0,86	0,86	0,84	0,94
Anos de serviço	Feminino	233	0,74	0,82	0,77	0,90
	1 a 11 anos	119	0,84	0,81	0,83	0,93
Nível de ensino	12 a 33 anos	183	0,77	0,85	0,76	0,91
	1º ciclo	181	0,75	0,77	0,76	0,88
Cargo de gestão	2º e 3º ciclos	121	0,80	0,86	0,80	0,92
	Sem cargos	208	0,79	0,84	0,81	0,92
	Com cargos	94	0,76	0,82	0,77	0,89

Legenda: DT – distracção-transgressão; AP – agressão aos colegas; AA – agressão à autoridade; EdeiTot – disrupção total.

Como se pôde observar, os coeficientes apresentam-se adequados (> 0,75) em todos os grupos, excepto na distracção-transgressão percebida pelo grupo feminino e pelo primeiro ciclo; na generalidade dos restantes casos, observam-se elevados valores do *alpha*, sobretudo na disrupção total (Edeitot).

Validade interna

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 pelos diferentes factores, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5 – Escala EDEI-2006: Estrutura factorial na matriz rodada

Itens – Factor 1: Distracção-transgressão (DT)		Saturação
13. Faltam às aulas por desinteresse.		0,79
14. Estão distraídos nas aulas.		0,76
12. São pontuais a chegar às aulas. *		0,65
09. Esquecem-se de trazer material para as aulas.		0,58
04. Falam sem autorização, perturbando as aulas.		0,57
08. Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.		0,50
Explica 43,46% da variância total (“eigen-value” = 6,95)		
Itens – Factor 2: Agressão aos colegas (AP)		Saturação
02. Agridem fisicamente os colegas.		0,67
03. São obedientes aos professores. *		0,57
15. Agridem verbalmente os colegas.		0,48
01. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola.		0,43
16. Ameaçam as pessoas na escola.		0,41
Explica 10,19% da variância total (“eigen-value” = 1,63)		

Itens – Factor 3: Agressão à autoridade (AA)	Saturação
05. Agridem fisicamente os professores.	0,81
07. Vêm bêbedo(a)s ou drogado(a)s para a escola.	0,79
06. Dizem palavrões na aula.	0,49
11. Agridem verbalmente os professores.	0,43
10. Roubam coisas na escola.	0,40
Explica 8,49% da variância total ("eigen-value" = 1,36)	

* O asterisco indica os itens inversos.

A interpretação dos factores surgidos insere-se no conceito que melhor parece sintetizar a temática dos itens seleccionados para cada um dos factores, numa equivalência ao encontrado no estudo da escala *EDEP*.

Factor I: distração-transgressão (DT) – este factor, com 6 itens, faz especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar (faltar às aulas e não pontualidade).

Factor II: agressão aos colegas (AP) – este factor inclui 5 itens. Embora apareçam certos conteúdos agressivos dirigidos a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar, os itens apresentam saturação elevada, o que, aliado ao facto de o mesmo ter ocorrido na escala *EDEP*, pesou na decisão da integração dos itens neste factor.

Factor III: agressão à autoridade escolar (AA) – este factor, com 5 itens, concentra comportamentos escolares provocatórios (ir bêbedo ou drogado para a escola), destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e o roubo na escola.

Um factor geral (*EdeiTot*) 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). Depois desta operação, a pontuação total resulta da soma dos valores numéricos obtidos em cada item. Como sugerido pela bibliografia e previamente suposto, o construto disrupção escolar é multidimensional, com três factores específicos que explicam 62,14% da variância total dos resultados, concluindo-se, assim, verificar-se a hipótese da sua validade interna.

Validade externa

A validade externa foi avaliada por meio das correlações das pontuações na *EDEI* com os resultados em variáveis específicas dos professores, na suposição de que as percepções dos professores acerca dos comportamentos de disrupção escolar dos *seus alunos*, atendendo ao que se passa nas suas aulas, terão a ver com variáveis como: as competências de gestão da aula pelos professores, os comportamentos de profissionalidade docente, a auto-estima, a satisfação com a vida, o tipo de autoridade exercida (autoritária, participativa, permissiva, inconsistente), a formação recebida (inicial, contínua), a satisfação na profissão e, ainda, as competências para lidar com a indisciplina. Os coeficientes de correlação entre estas variáveis e as dimensões da *EDEI*, assim como o seu nível de significância estatística, são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Coeficientes de correlação entre os factores da *EDEI-2006* e variáveis do professor.

Variáveis do professor	DT	AC	AA	EdeITot
Percepção de influência	-,330**	-,376**	-,248**	-,361**
Gestão de comportamentos	-,309**	-,281**	-,292**	-,327**
Gestão do ensino	-,183**	-,064	-,076	-,125*
Profissionalidade docente	-,164**	-,119*	-,114*	-,150**
Auto-estima	-,182**	-,201**	-,163**	-,204**
Satisfação com a vida	-,204**	-,153**	-,155**	-,192**
Autoritarismo	,242**	,247**	,294**	,286**
Democraticidade	-,142*	-,168**	-,182**	-,179**
Permissividade	,257**	,351**	,242**	,319**
Indiferença	,308**	,255**	,215**	,294**
Inconsistência	,217**	,295**	,128*	,247**
Formação inicial	-,199**	-,182**	-,164**	-,204**
Formação contínua	-,113	-,072	-,036	-,066
Satisfação na profissão	-,248**	-,168**	-,117*	-,206**
Saber lidar com a indisciplina	-,229**	-,217**	-,189**	-,238**

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

Legenda: DT – distração-transgressão; AP – agressão aos colegas; AA – agressão à autoridade; EdeITot – perturbação total.

Observa-se que, na generalidade das situações, os coeficientes apresentam-se estatisticamente significativos e no sentido esperado. As correlações mais elevadas aparecem entre a variável “percepção da influência” e as dimensões da perturbação, podendo significar que, quanto mais o professor se vê como capaz de influenciar os comportamentos dos seus alunos, menor é a perturbação escolar percebida. Algo semelhante ocorreu com a variável relativa às competências de “ges-

tão de comportamentos”, também com valores elevados e negativos. Por outro lado, quanto maior for a permissividade, a indiferença ou a inconsistência dos professores no exercício da sua autoridade, mais disruptivos poderão perceber os seus alunos. A única variável não significativamente relacionada com a perturbação inferida foi a “forma-ção contínua”. A “formação inicial” apresentou correlações signifi-cativas, mas situadas entre as mais baixas, o que poderá levar a pensar na necessidade de conteúdos de formação mais direccionados para a aquisição de competências para saber lidar com a indisciplina, quer no início da formação, quer ao longo da carreira profissional dos profes-sores. Em suma, os resultados obtidos e a consistência dos seus signi-ficados permitem afirmar a validade externa da escala *EDEI-2006*.

Conclusões

No estudo aqui apresentado, incluiu-se informação acerca da avaliação da perturbação escolar, descreveu-se o processo de elaboração da *Escala de Perturbação Escolar Inferida* pelos professores (*EDEI*), apresentaram-se estudos realizados com a escala *EDEI* e com a escala *EDEP*. Sejam quais foram os métodos ou os instrumentos utilizados na avaliação da perturbação escolar, o objectivo é o diagnóstico para inter-uir mais estruturadamente no sentido da adequação educacional. A falta de instrumentos que pudessem ser administrados quer a profes-so-res quer a alunos para que se pronunciassem quanto à perturbação esco-lar conduziu a trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), agora retomado no âmbito do estudo da multidimensionalidade do construto em professores. Foi neste enqua-dramento que se procedeu ao estudo da escala *EDEI*, com apresenta-ção de novos elementos e da sua multidimensionalidade, cuja confir-

mação deu origem à versão denominada *EDEI-2006*. Foi, assim, retomado o estudo da anterior versão da escala, numa nova formulação dos itens e numa amostra mais ampla e diferenciada, tendo-se analisado as qualidades psicométricas da mesma. A hipótese da multidimensionalidade do construto *disrupção escolar* foi confirmada por meio da análise factorial dos resultados. Essa análise revelou a existência de 3 factores. Analisaram-se as qualidades psicométricas ao nível dos coeficientes de consistência interna para os diferentes factores e da validade externa. As análises realizadas permitem, pois, aceitar a escala *EDEI-2006* como um instrumento com fidelidade e validade, qualidades psicométricas que permitem a sua utilização na pesquisa educacional em geral, especialmente sobre a disrupção escolar dos alunos inferida pelos professores.

A existência de instrumentos de avaliação de comportamentos escolares disruptivos poderá representar uma via útil para um melhor conhecimento dos alunos pelos professores e por outros profissionais da educação. Por último, poder-se-ia apreciar o interesse em novos estudos com a *EDEI-2006*, no sentido de confirmar a multidimensionalidade do construto disrupção escolar, como agora observado, para além da ampliação da sua validade externa em projectos de importância psico-educacional.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M., & Ederbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised children behavior profile*. Burlington, VT: Achenbach.
- 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).
- Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying. Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329.
- Arsenault, R., & Loranger, R. (1986). Questionnaire d'évaluation des conduites sociales des adolescents. *Revue de Modification du Comportement*, 16, 101-109.
- Atkins, M. S., Pelham, W. E., & Licht, M. H. (1989). The differential validity of teacher ratings of inattention/overactivity and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 423-435.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bednar, R. L., Wells, M. J., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: Gover Printing Office.
- 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.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.
- Cerezo, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Chazan, M., Laing, A. F., Jones, J., Harper, G., & Bolton, J. (1983). *Helping young children with behaviour difficulties*. London: Croom Helm.

Comer, J. P., et al. (1985). *Social competence scale*. New Haven: Yale University.

Comer, J. P., et al. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.

Conselho Nacional da Educação (2002). *Para combater a indisciplina nas escolas*. Lisboa: CNE.

Coulby, D., & Harper, T. (1985). *Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools*. London: Croom Helm.

Cunha, B. D. C., & Schoner, S. L. (1989). *O teste de frustração de S. Rosenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade*. Poster apresentado na 2ª Convenção dos Psicólogos Portugueses. Conferência Internacional: A Psicologia e os Psicólogos Hoje, Lisboa.

Cunha, B. D. C., & Schoner, S. L. (1990). *O teste de frustração de S. Rosenzweig (forma adultos): Adaptação, estudo de normas e análise de validade*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A., & Ferreira, J. (2002). *Violence et indiscipline à l'école / Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.

Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, Vol. 4(2), 79-100.

Garcia, C. A., et al. (1985). *Las conductas disruptivas en el aula de E. G. B. Murcia*: Universidade de Murcia, Secretariado de Publicaciones.

Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ed. Pirámide.

Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17, 390-398.

Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411-423.

Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1981). *Foundations statistics in psychology and education*. London: McGraw-Hill.

Harman, H. H. (1980). *Modern factor analyses*. Chicago: University of Chicago.

Hetherington, E., et al. (1989). Marital Transitions: A Child's Perspective. *American Psychologist*, 44, 2, 303-312.

Lawrence, J., & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, 12, 147-157.

Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.

Lindsay, G. A. (1981). *The infant rating scale: Manual*. London: Hodder & Stoughton.

Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.

Loranger, M., & Arseneault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.

Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.

Loranger, M., Verret, C., & Arseneault, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.

Lourengo, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto Editora.

Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37-39.

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.

Moon, C. E., & Marlowe, M. (1987). Construct validity of the Walker Problem Behavior Identification Checklist. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 249-252.

Musitu, G., & Cava, M. J. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

- Neeper, R., & Lahey, B. B. (1986). The children's behavior rating scale: a factor analytic developmental study. *School Psychology Review*, 15, 277-288.
- Noble, B. (1985). *Children of divorce: a correlational study of understanding of divorce, attribution style, and classroom behavior*. Georgia: EDRS, Reports Research.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behaviour*, 26, 113-123.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT.
- Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). O Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Prior, M., Garito, E., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1987). Ethnic influences on difficult temperament and behavioural problems in infants. *Australian Journal of Psychology*, 39, 163-171.
- Protinsky, H., & Wilkerson, J. (1986). Ego identity, egocentrism and formal operations. *Adolescence*, 21, 461-466.
- Prout, H. T. (1977). Behavioral intervention with hyperactive children: A review. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 141-146.
- 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.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longman.
- 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.
- Stott, D. A. (1974). *The Bristol social adjustment guide: Manual*. London: Hodder & Stoughton.
- 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.
- Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, Ohio: Cedars Press.
- Stephens, T. M. (1979). *Social behavior assessment*. Columbus, Ohio: Cedars Press.
- Stiffman, A. R., et al. (1984). Brief measure of children's behavior problems: The "behavior rating index for children". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 17, 83-90.
- Takac, R. S., & Benyamini, D. (1989). Criteria for children's adjustment in school, peer group and youth movement. *School Psychology International*, 10, 257-263.
- Tattum, D. P. (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. New York: John Wiley & Sons.
- Tschann, J., et al. (1989). Family Process and Children's Functioning during Divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 2, 431-444.
- Van Hasselt, V., et al. (1986). Assessment of problem behavior in visually handicapped adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 134-141.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII, 3, 275-284.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, II, 2, 23-33.
- Veiga, F. H. (1995). Escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDED): construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 1, 99-118.

Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (2ª edição). Lisboa: Edições Fim de Século.

Veiga, F. H. (1999). Família e violência dos jovens nas escolas. In *VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, 6-9 de Outubro.

Veiga, F. H. (2001a). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. (2ª edição). Coimbra: Almedina.

Veiga, F. H. (2001b). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.

Veiga, F. H., & Moura, H. M. (1993). Disrupção Escolar e Autoconceito dos Jovens. *Jornal de Psicologia*, 11, 3-4, 15-21.

Website do Observatório Europeu de Violência nas Escolas <http://www.obsviolence.com>

Wells, M. G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, 14(2), 125-133.

Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2ª edição). Boston: Allyn & Bacon.

ANEXO 1

ESCALA DE DISRUPÇÃO ESCOLAR INFERIDA (EDEI-2006)

Este questionário é anónimo. Tem a ver com os comportamentos dos **seus alunos**. Pede-se que responda atendendo **ao que se passa nas suas aulas**. As respostas vão de 1 a 6, segundo o grau de concordância com cada frase, em que 1 corresponde a discordo totalmente, e 6 a concordo totalmente, conforme se especifica:

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

01. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola.	
02. Agridem fisicamente os colegas.	
03. São obedientes aos professores	
04. Falam sem autorização, perturbando as aulas.	
05. Agridem fisicamente os professores.	
06. Dizem palavrões na aula.	
07. Vêm bêbedos ou drogados para a escola.	
08. Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.	
09. Esquecem-se de trazer material para as aulas.	
10. Roubam coisas na escola.	
11. Agridem verbalmente os professores.	
12. São pontuais a chegar às aulas.	
13. Faltam às aulas por desinteresse.	
14. Estão distraídos nas aulas.	
15. Agridem verbalmente os colegas.	
16. Ameaçam as pessoas na escola.	