

Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar



JOSÉ JESÚS GÁZQUEZ LINARES
M^a DEL CARMEN PÉREZ FUENTES
ADOLFO JAVIER CANGAS DÍAZ
NAZARIO YUSTE ROSSELL

U GRUPO
EDITORIAL
UNIVERSITARIO

© Los autores

Edita: Grupo Editorial Universitario

ISBN13: 978-84-8491-873-8

Depósito Legal: GR-2.646-2007

Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

Distribuye: Grupo Editorial Universitario

Telf.: (958) 80 05 80 Fax: (958) 29 16 15

<http://www.editorial-geu.com>

E-mail: grupoeditorial@terra.es

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação

Feliciano H Veiga
Universidade de Lisboa

Avaliação da disrupção escolar, indisciplina e violência

A *disrupção escolar* dos alunos foi entendida como o conjunto dos comportamentos escolares *disruptivos*, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola. A *disrupção inferida* pelos professores foi definida como a percepção que os professores tinham dos comportamentos disruptivos dos seus alunos. A *disrupção professada* pelos alunos foi entendida como a descrição que esses mesmos alunos fizeram dos seus comportamentos disruptivos. Ao longo do texto, a ideia de transgressão aparecerá frequentemente expressa nos termos *disrupção* ou *comportamento disruptivo*, por serem equivalentes aos que aparecem na bibliografia internacional sobre o tema — *disruption*, *disruptive behaviour*.

As razões para a avaliação da indisciplina e da 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 (Caldeira, Rego e Condessa, 2007; Estrela, 2002; Veiga, 2007). São frequentes os estudos que partem do suposto 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 y 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). 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, informação de adultos, diários de incidência, entrevistas, grelhas de observação ou reuniões de grupo); e a observação directa (natural, com grelhas de observação, ou artificial, com recurso à gravação). Alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das *competências sociais* dos alunos na escola (Comer *et al.*, 1987; Loranger y Arsenault, 1989).

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, ainda, na investigação outros questionários sobre o *bullying* (Arora, 1996; Cerezo, 2001; Musitu y 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 direccionadas para avaliar os comportamentos escolares disruptivos. Entre os existentes, destacam-se as escalas EDEP e EDEI (Veiga, 1996), que têm vindo a ser utilizadas em diferentes estudos.

Estudos com as escalas EDEI e EDEP

No âmbito dos *estudos com a EDEI*, destaca-se uma investigação em que os autores (Lourenço e 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. Tratando-se embora de uma escala unidimensional (Veiga, 1991; 1996), a EDEI foi, no referido estudo, utilizada como tendo os itens agrupados nos mesmos factores da *Escala de Disrupção Escolar Professada* pelos alunos (EDEP), especificamente, distração-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: distração-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 aparecido diferenças em geral no sentido esperado, com superior 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 distracção-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; 2001). Embora, no referido estudo (Lourenço 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.

No âmbito dos *estudos com a EDEP*, foi realizada uma investigação acerca dos direitos dos alunos nas escolas portuguesas (Veiga, 2001), 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 os alunos mais violentos a reconhecerem menos direitos. 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, 2001). Nos estudos realizados, o programa de intervenção foi baseado no “modelo comunicacional eclético” (Veiga, 2001), 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 “distracção-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, 2001), 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 consideram-se 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 sós, a violência dos jovens nas escolas. Observou-se, porém, que, nas famílias com pouco apoio, são mais violentos os alunos com pais desempregados que aqueles cujos pais têm emprego. 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. 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.

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 que a situação em si própria, ganha importância educativa o que o sujeito pensa acerca do apoio ou não apoio parental.

Os resultados na escala *EDEP* vão no sentido de anteriores investigações algo congéneres, 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.

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 com vista ao estudo da multidimensionalidade de *EDEI*, não encontrada em anteriores estudos psicométricos.

Novo estudo da multidimensionalidade da escala *EDEI*

As diferentes fases tidas em conta num processo de elaboração da *Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI)*, com informação acerca da construção dos itens, dos sujeitos envolvidos, da fidelidade, bem como da validade interna e externa, podem ser encontradas em anteriores estudos (Veiga, 1995; 1996). 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 se apresenta situa-se na continuação da referida sugestão, pretendendo preencher a lacuna detectada na investigação.

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 5, a formulação é “Fala sem autorização, perturbando as aulas”. Na versão agora em estudo, os itens foram introduzidos pelo seguinte texto: “O questionário que se segue tem a ver com os comportamentos da maioria dos seus alunos. Pede-se que responda atendendo ao que, em geral, se passa nas suas aulas”. O item anteriormente referido tem aqui a formulação “Falam sem autorização, perturbando as aulas”. 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%). Os sujeitos distribuíam-se por todos os escalões da carreira, 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 (22,5%) e do terceiro ciclo (17,5%).

O Quadro 1 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 desacordo e acordo é menor, mas, mesmo assim, com significância estatística (quiquadrado 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 desacordo-acordo são maiores, com um valor de quiquadrado muito elevado e elevada significância estatística ($p<0,001$). 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.

A análise da *validade interna* foi realizada por meio de uma análise de componentes principais com rotação *varimax*. Se, no estudo inicial da *EDEI*, surgiu apenas um factor (a solução não foi rodada), aqui os itens distribuíram-se pelos três factores esperados — e já encontrados na *EDEP* (Veiga, 1996). A percentagem da variância total explicada foi de 62,14%, numa distribuição de percentagens específicas e “valor-próprio” pelos diferentes factores: distração-transgressão, agressão aos colegas, agressão aos símbolos da autoridade escolar (Veiga, 2007). Os coeficientes *alpha* apresentaram-se adequados ($> 0,75$) em variados grupos (masculinos, femininos, com diferentes anos de serviço), e para as várias dimensões da escala.

A *validade externa* foi avaliada por meio das correlações das pontuações na *EDEI* com os resultados em variáveis específicas dos professores (Veiga, 2007), 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 havida (inicial, contínua), a satisfação na profissão e, ainda, as competência para lidar com a indisciplina. Observou-se que, na generalidade das situações, os coeficientes apresentaram-se estatisticamente significativos e no sentido esperado. A escala multidimensional assim resultante passou a ser denominada *EDEI-2006* (Veiga, 2007).

Itens	Média	Desvio-padrão	% Desacordo	% Acordo	X2	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	***

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

Quadro 1 - Elementos estatísticos dos itens da escala EDEI

Estudo em países da União Europeia com a escala EDEP

Este estudo, inserido num trabalho mais amplo (Fonseca e Veiga, no prelo), abrange uma amostra de alunos de ambos os sexos e do sexto ano de escolaridade, de escolas de países da União Europeia. A amostra é constituída por 147 sujeitos, assim repartidos: 47 da Finlândia (32%), 50 da Polónia (34%) e 50 de Portugal (34%). Na escala EDEP, foram modificados dois itens: o item 5 (Agrido fisicamente os professores) passou a «Atiro lixo para o chão» e o item 7 (Venho bêbedo ou drogado para a escola) passou a «Ajudo os meus colegas se vejo alguém a fazer-lhes mal». Esta alteração adveio de se considerar que os dois itens originais, apesar da confidencialidade das respostas, pudessem condicionar a aceitação dos questionários por parte dos encarregados de educação e das escolas estrangeiras. As respostas aos itens da EDEP inseriram-se, neste estudo, numa escala de tipo Likert, desde 1 (*Completamente em Desacordo*) a 4 (*Completamente de Acordo*), enquanto que no seu original (Veiga, 1996) figuravam entre (1) Completamente em desacordo e (6) Completamente de acordo. Quanto ao procedimento havido, a administração dos questionários foi iniciada em Outubro de 2006 junto de algumas escolas envolvidas no âmbito do Programa Comenius (Fonseca, 2007; Fonseca e 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 2, apresentam-se elementos de resposta à questão número 1 (Q1). Determinou-se a distribuição dos alunos por país, nos itens da EDEP, em termos de discordância *versus* concordância com o item, utilizando-se o qui-quadrado (X^2), sendo de relevar, entre os diferentes itens, os seguintes:

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

- *Atiro lixo para o chão* (item 5): os alunos portugueses ocupam o primeiro lugar neste item (22,0%); os finlandeses situam-se a seguir lugar (12,8%) e os polacos figuram em último (6,1%).

- *Esqueço-me de trazer material para as aulas* (item 9): quase metade dos alunos polacos se esquecem do material (42,9%); os alunos portugueses figuram em segundo lugar (22,0%); a Finlândia é onde aparece a menor percentagem de alunos que se esquecem do material (17,0%).

- *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%).

ITEM	FINLÂNDIA				POLÓNIA				PORTUGAL			
	% D	% C	X ²	Sig.	% D	% C	X ²	Sig.	% D	% C	X ²	Sig.
02	95,7	4,3	38,3	***	69,4	30,6	7,3	**	88,0	12,0	28,8	***
05	87,2	12,8	26,0	***	93,9	6,1	37,7	***	78,0	22,0	15,6	***
09	83,0	17,0	20,4	***	57,1	42,9	1,00	ns	78,0	22,0	15,6	***
16	97,8	2,2	41,0	***	42,9	57,1	1,0	ns	92,0	8,0	35,2	***

Legenda: * $p < 0.5$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo.

Quadro 2. Distribuição dos Alunos nos Itens da EDEP, em termos de Discordância (D) versus Concordância (C) com o Conteúdo do Item, por País

No Quadro 3, aparecem elementos de resposta à questão de estudo 2 (Q2). Os valores de t evidenciaram a existência de diferenças significativas (0,001) no item 12 (Sou pontual a chegar às aulas), onde os alunos portugueses apresentam uma média de pontuação menos elevada que os restantes, o que significa que são bastante menos pontuais do que os alunos dos outros países envolvidos no estudo.

A análise dos resultados revela ainda uma diferença estatisticamente significativa (0,01) no item 4 (Falo sem autorização, perturbando as aulas), revelando os alunos portugueses uma média de pontuação mais elevada, o que significa que têm mais este comportamento.

Conclusão

No estudo aqui apresentado, incluiu-se informação acerca da avaliação da disrupção escolar, consideraram-se trabalhos realizados com a escala *EDEI* e com a escala *EDEP*, apresentaram-se elementos acerca da multidimensionalidade da *EDEP* e acerca de um estudo com uma versão modificada, em três países da União Europeia. A falta de instrumentos que pudessem ser administrados quer a professores quer a alunos para que se pronunciassem 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*, com apresentação de novos elementos e da sua multidimensionalidade cuja confirmação 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: distração-transgressão, agressão aos colegas, e agressão aos símbolos da autoridade escolar. 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. 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. No que respeita à validade externa da escala *EDEP*, os resultados vão, também, no sentido de anteriores investigações, 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).

Quanto ao estudo com uma versão modificada da *EDEP*, em três países da União Europeia, os dados encontrados, para além de ampliarem a validade externa, permitem dispor de nova informação acerca de elementos descritivos dos itens da escala e do seu poder discriminativo. A distribuição diferencial dos alunos pelos comportamentos de indisciplina e violência (disrupção escolar) em função da pertença ao país europeu considerado não permite uma interpretação transcultural específica, tendo mais a ver, dado o reduzido tamanho da amostra em estudo, com a especificidade da escola considerada. Futuros estudos, com amostras mais amplas e diferenciadas, são sugeridos, retomando os elementos encontrados.

Itens da EDEP	País	N	Média	D.P.	t	Sig.
da1	Portugal	50	1,2800	0,60744	0,443	ns
	Outros países	129	1,2326	0,65564		
da2	Portugal	50	1,5400	0,76158	0,195	ns
	Outros países	129	1,5116	0,91101		
da3	Portugal	50	3,1000	0,95298	-0,587	ns
	Outros países	130	3,1923	0,94086		
da4	Portugal	50	2,2900	0,89354	2,702	**
	Outros países	127	1,7934	0,87556		
da5	Portugal	50	1,6200	0,92339	1,502	ns
	Outros países	130	1,4154	0,77544		
da6	Portugal	50	1,5400	0,86213	0,592	ns
	Outros países	129	1,4574	0,82923		
da7	Portugal	50	3,2600	0,96489	0,388	ns
	Outros países	129	3,2016	0,87838		
da8	Portugal	50	1,6200	0,96658	0,796	ns
	Outros países	128	1,5000	0,87844		
da9	Portugal	50	1,7400	0,98582	-1,358	ns
	Outros países	130	1,9538	0,93063		
da10	Portugal	50	1,0800	0,27405	-0,415	ns
	Outros países	129	1,1085	0,45484		
da11	Portugal	50	1,2800	0,60744	1,064	ns
	Outros países	130	1,1846	0,51012		
da12	Portugal	49	1,3200	0,84630	-3,241	***
	Outros países	130	1,8369	1,36572		
da13	Portugal	48	1,1667	0,47639	-0,508	ns
	Outros países	130	1,2154	0,59695		
da14	Portugal	50	2,2200	0,73651	0,700	ns
	Outros países	129	2,1163	0,94064		
da15	Portugal	50	1,6000	0,80812	-0,318	ns
	Outros países	130	1,6462	0,89669		
da16	Portugal	50	1,8400	0,71600	0,382	ns
	Outros países	128	1,7669	1,15260		

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

Quadro 3. Resultados na EDEP (Likert 1-4), em Função do País (Portugal versus Restantes).

Referências

- 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.
- 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., y Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: Gover. Printing Office.
- Caldeira, S., Rego, I., y Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto.
- 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*, Vol. 5(4), 285-299.
- Cartledge, G., y 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.
- Comer, J. P., et al. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.
- Estrela, A., y Ferreira, J. (2002). *Violence et indiscipline à l'école / Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, Vol. 4(2), 79-100.
- Fonseca, I. M. (2007). *Bullying e violência escolar em países europeus: Elementos comparativos* (tese de mestrado sob a orientação científica do Prof. Feliciano H Veiga). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Fonseca, I. M., y Veiga, F. H. (no prelo). *Violência escolar e bullying em países europeus*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa. Comunicação apresentada no IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, realizado em 19, 20 e 21 de Setembro de 2007, pela Universidade da Corunha e pela Universidade do Minho. Corunha: Universidade da Corunha.
- 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.
- Hetherington, E. et al. (1989). Marital Transitions: A Child's Perspective. *American Psychologist*, 44, 2, 303-312.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- Loranger, M., y Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Lourenço, A. A., y Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Marohn, R. C. (1992). Management of the assaultive adolescent. Special Section: Treatment and service systems for adolescents. *Hospital and Community Psychiatry*, Vol. 43(6), 622-624.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- 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., y 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 y FCT.
- Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., y Smith, P. (2004). O Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, Vol. 25(2), pp. 241-254.
- 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.
- Tschann, J. et al. (1989). Family Process and Children's Functioning during Divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 2, 431-444.
- 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*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Veiga, F. H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 1, 99-118.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século (2ª Edição).
- 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. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina (3ª Ed.).
- Wells, M. G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, Vol. 14(2), 125-133.

* Uma versão similar foi apresentada no IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Corunha: Universidad da Coruña: 19-21 de Setembro de 2007.