

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PORTUGUESES ACERCA DOS SEUS DIREITOS PSICOSSOCIAIS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA*

FELICIANO H. VEIGA

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

Foi sobretudo depois da actuação, horrenda, de Adolf Hitler que, um dia, a comunidade mundial se comoveu e despertou para a necessidade de definir um quadro de direitos humanos. A aprovação, em dez de Dezembro de 1948, da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, veio consignar o reconhecimento da dignificação de todos os seres humanos, sem "distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação".

No entanto, cinquenta anos depois, depara-se com situações de sistemáticas transgressões dos direitos humanos, sobretudo em situações de guerra, mas também no que respeita a grupos sociais minoritários, como os deficientes (que são mais de quinhentos milhões em todo o mundo) ou aqueles que mais carecem de condições de realização pessoal e social (Alves-Pinto, 1995; Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Sparks, 1994; Teixeira, 1994).

Destaca-se, entre nós, um estudo recente sobre os *direitos de cidadania* em Portugal (Benavente, Mendes & Schmidt, 1997). Centrado no direito à educação, destaca-se também um estudo cujo objectivo principal foi o (re)pensar a educação à luz da sua qualidade de direito do homem (Monteiro, 1995), e uma outra publicação (Monteiro, 1998) onde se desenvolvem mais especificamente os seguintes temas: a revolução dos direitos do homem, as fontes do direitos à educação, a ética dos direitos do homem e do direito à educação, e ainda os

direitos do homem e o direito à educação nas constituições portuguesas. Para além destes estudos, depara-se, no âmbito da investigação científica, com falta de trabalhos específicos sobre as percepções dos jovens acerca dos seus direitos (Boyden, 1994; Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Sparks, 1994; Symonides, 1998; UNESCO, 1998).

O estudo aqui apresentado faz parte do nosso contributo para o projecto internacional, liderado por Stuart Hart da Universidade de Indiana, e teve como *objectivo geral* a análise das percepções dos jovens portugueses acerca dos seus direitos psicossociais na escola e na família. A utilização da expressão *direitos psicossociais* ficou a dever-se a razões de enquadramento teórico (Bronfenbrenner, 1986; Erikson, 1980; Maslow, 1970; Schlene, 1992), já sistematizadas num outro estudo (Veiga, no prelo).

METODOLOGIA

SUJEITOS

Houve a preocupação de que a amostra incluísse vários sub-grupos da população geral de jovens portugueses tendo, assim, sido constituída por 294 alunos, do sexo masculino (48.7%) e feminino (51.3%), com 12 anos de idade (23.2%), 13 anos (24.8%) e 14 anos (52%), e distribuídos pelo 7º ano de escolaridade (34.6%), pelo 8º ano (25.8%) e pelo 9º ano (39.6). Quanto à religião, a grande maioria declarou-se católica (85.9%), com um pequeno sub-grupo sem religião (11.8%), e os restantes sem expressão (2.3%).

* Este estudo foi apoiado financeiramente pela JNICT/FCT e pelo Programa PRAXIS XXI, para o período 1997-2002, e desenvolvido no Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), R. Ernesto Vasconcelos, Edif. C1 - 2º, 1749-016 Lisboa, Portugal. Informações podem ser pedidas a Feliciano Veiga, email: fveiga@fc.ul.pt

INSTRUMENTOS

Para a avaliação dos direitos, utilizou-se o instrumento *Children's Rights Scale (CRS)*, de Hart *et al.* (1996). Trata-se de uma escala com quatro versões acerca das percepções dos direitos psicossociais: existência em casa, importância em casa, existência na escola, importância na escola. As respostas foram de tipo Likert, quer em termos de existência — não existe (1), existe pouco (2), existe mais ou menos (3), existe muito (4), existe muitíssimo (5) — quer de importância — (1) nada importante; (2) pouco importante; (3) mais ou menos importante; (4) muito importante; (5) muitíssimo importante. Elementos mais específicos da escala foram já sistematizados num outro estudo (Veiga, no prelo), incluindo as razões da distribuição dos direitos pelas seguintes dimensões, ou unidades semânticas:

— autodeterminação (AD), com os itens: 8, 10, 23,

24, 27, 28, 29, 37;
— instrução educacional (IE): 16, 17, 19, 26, 33, 35, 36, 39;
— reconhecimento-estima (RE), com os itens: 12, 20; 31;
— relação sócio-emocional (SE), com os itens: 5, 13, 14, 15, 25, 38;
— protecção-segurança (PS): 1, 2, 3, 4, 11, 22, 30, 32, 34, 40;
— provisão básica (PB), com os itens: 6, 7, 9, 18, 21.

Na Tabela 1, aparecem os coeficientes de consistência interna das unidades semânticas, ou dimensões, da *CRS*, para vários grupos. Como pode observar-se, os valores dos *alphas* ultrapassam em geral o limiar frequentemente aceite na avaliação dos resultados neste tipo de instrumentos. Os maiores coeficientes aparecem na totalidade da escala

Tabela 1
Coeficientes de consistência interna (índices "alpha") dos resultados nas dimensões da *CRS*, para diferentes grupos.

Grupos	Índices "alpha" nos dimensões da <i>CRS</i>						
	AD	IE	RE	SE	PS	PB	CRS-TOTAL
EXISTÊNCIA NA ESCOLA							
7º ano (N=103)	.81	.85	.61	.76	.83	.76	.97
8º ano (N=077)	.80	.83	.60	.75	.82	.75	.93
9º ano (N=117)	.82	.84	.62	.75	.83	.75	.94
Masculino (N=145)	.80	.85	.60	.76	.83	.76	.95
Feminino (N=152)	.81	.84	.61	.75	.82	.75	.95
Total (N=294)	.82	.84	.60	.76	.83	.76	.94
IMPORTÂNCIA NA ESCOLA							
7º ano (N=103)	.75	.84	.63	.76	.81	.71	.96
8º ano (N=077)	.76	.82	.65	.75	.80	.75	.94
9º ano (N=117)	.75	.83	.65	.75	.80	.75	.95
Masculino (N=145)	.77	.82	.63	.75	.81	.70	.95
Feminino (N=152)	.75	.83	.61	.76	.80	.70	.92
Total (N=294)	.76	.82	.65	.76	.81	.75	.95
EXISTÊNCIA EM CASA							
7º ano (N=103)	.83	.89	.66	.81	.86	.82	.96
8º ano (N=077)	.80	.88	.65	.80	.80	.81	.91
9º ano (N=117)	.82	.89	.66	.80	.82	.83	.96
Masculino (N=145)	.82	.89	.65	.81	.83	.81	.96
Feminino (N=152)	.83	.88	.66	.80	.84	.84	.95
Total (N=294)	.82	.88	.67	.81	.86	.86	.96
IMPORTÂNCIA EM CASA							
7º ano (N=103)	.76	.83	.60	.76	.81	.71	.95
8º ano (N=077)	.75	.82	.62	.76	.80	.70	.93
9º ano (N=117)	.79	.84	.61	.77	.82	.71	.95
Masculino (N=145)	.75	.82	.62	.75	.81	.70	.95
Feminino (N=152)	.77	.84	.60	.76	.80	.74	.93
Total (N=294)	.75	.82	.61	.75	.81	.80	.95

Legenda (dimensões dos itens): PB (provisão básica); PS (protecção-segurança); SE (relação sócio-emocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).

(CRS-TOTAL), com *alphas* superiores a 0.90, e os menores na relação sócio-emocional, com valores entre 0.60 e 0.67, o que poderá ter a ver com a maior heterogeneidade dos itens da dimensão relacional, ou reflectir alguma especificidade que esta dimensão apresenta.

No projecto português, utilizaram-se ainda os seguintes instrumentos: a Escala de Confiança nas Capacidades (Veiga, 1996); a Escala de Avaliação do Autoconceito Familiar (Veiga, 1997); a Escala de Violência dos Jovens nas Escolas (Veiga, no prelo); a Escala de Percepção de Apoio Parental (Veiga, 1997; no prelo). O inquérito utilizado incluiu ainda perguntas específicas para avaliar as variáveis: rendimento escolar, número de reprovações, percepção de apoio dos professores, amizade dos irmãos, autoridade parental, nível de instrução familiar, coesão familiar, profissão desejada, tempo de exposição à televisão (TV), e ainda o gosto por ver temas agressivos na TV. O nível de instrução familiar foi determinado com base na média das habilitações escolares do pai e da mãe, formando dois grupos: nível baixo (média das habilitações de ambos os pais inferior ao 9º ano) e nível médio/alto (média das habilitações igual ou superior ao 9º ano). O rendimento escolar compreende as notas obtidas nas disciplinas: Ciências Naturais, Matemática, História, e Língua Portuguesa.

QUESTÕES DE ESTUDO

Em primeiro lugar, o objectivo do estudo levou à determinação da posição relativa de cada um dos direitos psicossociais. Mais especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo:

- Q1: Qual o grau de existência e de importância atribuído aos direitos, quer na escola quer em casa?
- Q2: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas na CRS por sub-grupos de alunos distintos, conforme cada uma das seguintes variáveis: ano de escolaridade (9º *versus* 7/8 anos), reprovações (sem reprovações *versus* com reprovações), nível de instrução familiar (baixo *versus* médio/alto), coesão familiar (separados/divorciados *versus* casados), autoridade dos pais (autoritarismo *versus* compreensão), idade (12-13 *versus* 14 anos), sexo, profissão desejada (baixa *versus* alta), zona geográfica (urbana *versus* rural), tempo de exposição à televisão (pouco *versus* muito), e gosto por ver temas agressivos na TV (sim *versus* não)?
- Q3: Como se correlacionam os resultados entre cada uma das dimensões da CRS e cada uma das seguintes variáveis independentes: rendimento escolar, apoio dos professores, violência nas escolas, apoio dos pais, autoconceito familiar, amizade dos irmãos, e confiança nas capacidades?

Saliente-se que, atendendo à falta de estudos prévios, os resultados assumem, naturalmente, aspectos de tipo *exploratório*.

PROCEDIMENTO

Os questionários foram administrados em 1996. O preenchimento dos questionários pelos alunos foi supervisionado pelos professores das turmas envolvidos no estudo. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, tendo os alunos colaborado com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário para o devido preenchimento dos questionários.

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta os cinco direitos a que foi atribuída maior e menor existência e importância, quer na escola quer em casa. Na *escola*, os direitos com menor existência situam-se na dimensão protecção-segurança (itens 1, 3, 4), na autodeterminação (item 23), e na provisão básica (item 21); os que têm maior existência situam-se na relação sócio-emocional (itens 5, 13 e 15), na instrução educacional (item 19), e no relacionamento-estima (item 20). Com menor importância surgem direitos na autodeterminação (23, 8, 28), na provisão básica (item 21), e na protecção-segurança (item 3); com maior importância temos a protecção-segurança (item 11), a provisão básica (itens 18 e 6), a relação sócio-emocional (item 13), e a instrução educacional (item 26).

Em *casa*, os direitos com menor existência têm a ver com a autodeterminação (itens 8, 23), e com protecção-segurança (itens 1, 3, 4). Os que apresentam maior existência ligam-se a conteúdos de provisão básica (itens 9, 16), de instrução educacional (26, 35), e de reconhecimento-estima (item 20). Os que se destacam com menor importância estão na autodeterminação (itens 23, 8), na protecção-segurança (item 3), na relação sócio-emocional (item 15), e no reconhecimento-estima (item 12); os que surgem com maior importância incluem-se na provisão básica (itens 6, 9, 7), na protecção-segurança (item 11), e na relação sócio-emocional (item 25).

Quer na escola quer na família, e no que respeita à existência, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro *existe mais ou menos* e o parâmetro *existe muito*, e os direitos com maior existência situam-se entre o parâmetro *existe muito* e o parâmetro *existe muitíssimo*. Quanto à importância, ocorreu algo semelhante, ou seja: os direitos com menor importância aparecem entre o parâmetro *mais ou menos importante* e o parâmetro *muito importante*; os direitos com maior importância situam-se entre o parâmetro *muito importante* e o parâmetro *muitíssimo importante*.

Considerando a média dos 40 direitos (itens), observa-

Tabela 2
Conjunto dos cinco direitos com maior e menor existência e importância,
na escola e em casa (dimensões entre parêntesis).

Itens	Média
NA ESCOLA	
Mais existentes	
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	4.22
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	4.18
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	4.17
15. (SE) Estar com os amigos que escolher.	4.11
19. (IE) Sentir que pode continuar a frequentar a escola, até quando desejar	4.03
Menos existentes	
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3.41
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3.39
4. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	3.30
3. (PS) Ter alguém que cuide dele e o defenda quando precisa.	3.26
1. (PS) Ser ajudado por pessoas quando está confuso ou se sente mal.	3.19
Mais importantes	
11. (PS) Ser respeitado, qualquer que seja a sua religião, raça... ou grupo social.	4.74
18. (PB) Ser socorrido rapidamente, se algo mau lhe acontecer (como guerra... fogo)	4.74
6. (PB) Receber assistência médica quando está doente.	4.70
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	4.63
26. (IE) Ter oportunidade de aprender o que está certo e errado, para ser boa pessoa	4.62
Menos importantes	
28. (AD) Praticar a sua própria religião e assumir os seus próprios valores.	4.36
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	4.32
8. (AD) Ter influência nas decisões sobre a sua vida.	4.31
3. (PS) Ter alguém que cuide dele e o defenda quando precisa.	4.16
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3.58
EM CASA	
Mais existentes	
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	4.61
6. (PB) Receber assistência médica quando estiver doente.	4.54
9. (PB) Ter comida, roupas e um lugar para poder estar.	4.50
35. (IE) Ter um lugar para poder estar a estudar.	4.48
26. (IE) Ter oportunidade de aprender o que está certo ou errado, para ser boa pessoa	4.45
Menos existentes	
8. (AD) Ter influência nas decisões sobre a sua vida.	4.06
1. (PS) Ser ajudado por pessoas quando está confuso ou se sente mal.	3.99
3. (PS) Ter alguém que cuide dele e o defenda quando precisa.	3.96
4. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	3.78
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3.44
Mais importantes	
6. (PB) Receber assistência médica quando estiver doente.	4.85
9. (PB) Ter comida, roupas e um lugar para poder estar.	4.84
7. (PB) Crescer forte e sadio.	4.81
11. (PS) Ser respeitado, qualquer que seja a sua religião, raça... ou grupo social.	4.80
25. (SE) Poder estar com pessoas que o amam e se preocupam com ele.	4.80
Menos importantes	
12. (RE) Ter necessidades e desejos próprios reconhecidos.	4.45
15. (SE) Estar com os amigos que escolher.	4.43
8. (AD) Ter influência nas decisões sobre a sua vida.	4.40
3. (PS) Ter alguém que cuide dele e o defenda quando precisa.	4.38
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3.65

Legenda (dimensões dos itens): PB (provisão básica); PS (protecção-segurança); SE (relação sócio-emocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).

-se o seguinte: a importância dos direitos na escola ($M = 4.47$) é significativamente maior do que a sua existência ($M = 3.77$) ($t = 7.71$; $p < 0.001$); a importância dos direitos em casa ($M = 4.58$) é significativamente maior do que a sua existência ($M = 4.23$) ($t = 4.39$; $p < 0.001$); a existência dos direitos em casa ($M = 4.23$) é significativamente maior do que na escola ($M = 3.77$) ($t = 5.3$; $p < 0.001$); a importância dos direitos em casa ($M = 4.58$) é significativamente maior do que na escola ($M = 4.47$) ($t = 2.23$), embora já no limiar da significância estatística ($p < 0.5$).

Os restantes resultados e sua análise são, devido à sua extensão, apresentados em anexo. Assim, em anexo I apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados nas dimensões da *Children's Rights Scale (CRS)*, e ainda a significância dos valores de *t de student*, para os contrastes: escola-existência *versus* casa-existência, escola-importância *versus* casa-importância, escola-existência *versus* escola-importância, e casa-existência *versus* casa-importância. Os resultados nas dimensões da *CRS* permitem observar que: a importância dos direitos na escola é significativamente maior do que a sua existência, quer na escola quer em casa, em todas as dimensões da *CRS* ($p < 0.001$); a importância dos direitos em casa é significativamente maior do que a sua existência, em todas as dimensões da *CRS* ($p < 0.001$); a existência dos direitos em casa é significativamente maior do que na escola, em todas as dimensões da *CRS* ($p < 0.001$); a importância dos direitos em casa é significativamente maior do que na escola, em todas as dimensões da *CRS*, excepto na auto-estima e na autodeterminação.

Em anexo II, apresentam-se as significâncias dos valores do *t de Student*, obtidos nas dimensões dos direitos, em função das seguintes variáveis independentes: ano de escolaridade, reprovações havidas, nível de instrução familiar, autoridade parental, coesão familiar, idade, sexo, profissão desejada, zona geográfica, gosto pela televisão agressiva, e tempo a ver televisão.

Refira-se que as diferenças encontradas favorecem os sujeitos dos seguintes sub-grupos (quando comparados com os respectivos sub-grupos de contraste): 7/8º anos, sem reprovações, com nível de instrução familiar médio/alto, com autoridade parental compreensiva, com pais não separados, que desejam ter uma profissão alta, e os que não gostam de ver programas agressivos na televisão.

Relativamente à versão dos direitos *existência na escola*, a provisão não apresentam qualquer diferenciação. A maior quantidade de diferenciações ocorreu na estima; as restantes dimensões (protecção, relação, instrução, e autodeterminação) apresentam a mesma quantidade de variações (quatro em cada uma). A variável com maior poder de diferenciação foi a autoridade parental; as variáveis com menor poder de diferenciação foram o género e o tempo a ver TV.

Na versão *importância na escola*, não se registou qualquer oscilação dos resultados na provisão. As maiores

oscilações dos resultados ocorreram na relação e na estima. As variáveis independentes apresentam, aqui, um fraco poder de diferenciação; as variáveis coesão familiar e o gostar de ver TV não diferenciam qualquer dimensão dos direitos.

Na versão *existência em casa*, observa-se que a dimensão provisão diferencia-se em função do nível de instrução familiar, e da zona de residência. As diferenças favorecem os sujeitos de nível de instrução familiar médio/alto ($p < 0.001$), e os que residem no meio rural ($p < 0.05$). A protecção, a estima e a instrução oscilam com a maior parte das variáveis independentes. Embora em menor quantidade, também a relação e a autodeterminação apresentam variações estatisticamente significativas em função de importantes variáveis independentes. Nestas, as que revelaram maior poder de diferenciação foram o nível de instrução familiar (sempre com $p < 0.001$), a autoridade parental e a profissão desejada; as que apresentaram menor poder de diferenciação foram o tempo a ver TV e o sexo.

Considerando a versão *importância em casa*, observa-se que a provisão não apresentam qualquer oscilação, qualquer que seja a variável independente considerada. A protecção, a relação, a estima, e a instrução apresentam a mesma quantidade de diferenciações (seis em cada uma delas). A autodeterminação variou apenas com a autoridade familiar e com a profissão desejada. As variáveis independentes com maior poder de diferenciação dos resultados nas dimensões dos direitos foram a profissão desejada, o ano de escolaridade e a idade; as que revelaram menor poder de diferenciação foram a coesão familiar e o tempo a ver TV.

De relevar é o facto de que as diferenças em função da idade, bem como do ano de escolaridade, favorecem os alunos mais novos (12-13 anos) e os do 7/8º anos, na existência dos direitos; porém, na importância dos direitos, são os alunos mais velhos e os do 9º ano que apresentam maiores resultados.

O anexo III apresenta os coeficientes de correlação (*r de Pearson*) entre as dimensões dos direitos e as variáveis independentes — escolares, familiares e pessoais. No que respeita à versão dos direitos *existência na escola*, observam-se correlações das dimensões dos direitos com a percepção de apoio dos professores, a percepção de apoio dos pais, o autoconceito familiar, a confiança nas capacidades, e ainda com a violência. De observar ainda os coeficientes de correlação entre a dimensão *relação* e as variáveis do rendimento escolar — Ciências, Matemática, História, e Línguas.

A versão *importância na escola* apresenta, na generalidade das ocorrências, coeficientes de correlação próximos dos observados na versão *existência em casa*. De referir, no entanto, que o rendimento em matemática apenas se correlaciona com a autodeterminação, e a amizade dos irmãos com o instrução e a autodeterminação.

Na versão *existência em casa*, todas as dimensões dos direitos apresentam correlações estatisticamente significativas com todas as variáveis (escolares, familiares e pessoais), excepto a provisão que apenas se correlaciona com as seguintes variáveis: percepção de apoio dos professores ($p < 0.05$), percepção de apoio dos pais ($p < 0.001$), autoconceito familiar ($p < 0.05$), e confiança nas capacidades ($p < 0.01$). As correlações apresentadas são sempre positivas, excepto as mantidas com a variável *violência*. As maiores correlações surgem com a variável *percepção de apoio dos pais* ($p < 0.001$), e as menores com o rendimento em Matemática ($p < 0.05$).

Considerando a versão *importância em casa*, as correlações das dimensões dos direitos mantêm-se notórias com as variáveis: percepção de apoio dos professores, percepção de apoio dos pais, autoconceito familiar, confiança nas capacidades, e ainda com a *violência* sendo aqui de sinal negativo. Com as restantes variáveis independentes, apenas as dimensões autodeterminação, relação e protecção apresentam valores a destacar. O rendimento em Matemática apenas se correlaciona com a autodeterminação.

Em suma, a provisão básica surge como a dimensão dos direitos que menores correlações apresenta, sendo a autodeterminação e a relação as dimensões que mais se correlacionam com as variáveis independentes consideradas. Nestas, por sua vez, as que apresentam mais correlações e com níveis superiores de significância estatística, destacam-se as variáveis: a percepção de apoio dos pais, confiança nas capacidades, autoconceito familiar, e ainda a percepção de apoio dos professores.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Um primeiro aspecto tem a ver com a posição relativa de cada um dos direitos psicossociais. Observou-se que, quer na escola quer na família, e no que respeita à *existência*, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro *existe mais ou menos* e o parâmetro *existe muito*, e os direitos com maior existência situam-se entre o parâmetro *existe muito* e o parâmetro *existe muitíssimo*. Quanto à *importância*, ocorreu algo semelhante, ou seja, os direitos com menor importância aparecem entre o parâmetro *mais ou menos importante* e o parâmetro *muito importante*; os direitos com maior importância situam-se entre o parâmetro *muito importante* e o parâmetro *muitíssimo importante*. Os resultados parecem manifestar uma notória importância atribuída aos direitos, podendo, no entanto, ser ampliada a sua existência, sobretudo na escola.

Nas análises realizadas, a importância dos direitos mostrou-se maior do que a sua existência, quer na escola quer em casa —, numa concordância com o já verificado noutros países (Hart *et al.*, 1996). Assim, a existência dos

direitos, quer em casa quer especialmente na escola, merecerá ser objecto de maior amplificação. A existência dos direitos apareceu maior em casa do que na escola, o que poderá ser devido à maior importância atribuída aos direitos em casa do que na escola.

Nas análises *diferenciais* dos resultados, observou-se que, no que respeita ao *ano de escolaridade*, os jovens do 9º, quando comparados com os do 7/8º anos, percebem a existência de menos direitos na escola e em casa (protecção, relação, estima, instrução), sendo, no entanto, superiores na importância atribuída a essas dimensões. Isto mesmo ocorreu quanto à *idade*, na comparação dos jovens mais velhos (14 anos) com os mais novos (12-13 anos). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrigatória (9º ano) dilate as exigências gerais feitas a tais indivíduos, passando estes a perceberem mais obstáculos à concretização de tais direitos; poderá ainda acontecer que a maior necessidade de afirmação nos sujeitos mais velhos (Erikson, 1980) contribua para a importância — maior nos sujeitos mais velhos que nos mais novos — atribuída aos direitos, e provavelmente daí a percepção de uma menor existência desses mesmos direitos nos sujeitos mais velhos.

Os direitos diferenciaram-se também em função do número de *reprovações*. O sub-grupo de jovens com reprovações vê-se como tendo menos direitos em casa (dimensões protecção, instrução e autodeterminação) e na escola (estima e relação). Os alunos mais fracos na escola aparecem assim como tendo menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interacção comunicacional.

Os resultados em função do *nível de instrução familiar* apresentam oscilações altamente significativas, com menor existência dos direitos nos jovens com pais de baixa escolarização — quando comparados com jovens com pais de instrução elevada —, e isto em várias dimensões dos direitos, sobretudo na relação e na instrução. Estes aspectos encontram proximidade com estudos que abrangeram a escolaridade dos pais (Hart, 1982; Veiga, 1995), lamentando-se que os jovens com menores condições sócio-familiares sejam os que menos vêem a família como local de adequada existência dos seus direitos.

O tipo de *autoridade dos pais* apareceu, como seria de esperar, relacionado com os direitos. Os jovens com pais autoritários, ao serem comparados com aqueles que têm pais compreensivos, apareceram prejudicados nos seus direitos, quer em casa quer na escola. O autoritarismo parental parece desencadear sentimentos de falta de protecção, injustiça e vitimização — sem recurso a fontes de protecção alternativa —, de falta de competências de relação assertiva, culpabilidade, intolerância, menor motivação pelo prazer do sucesso do que pelo medo do castigo, e ainda falta de liberdade (Fontaine, 1991; Oliveira, 1994; Pourtois, 1991; Schlens, 1992).

Os jovens que pertencem a agregados com menor *coesão familiar* (pais separados/divorciados) podem ver-se prejudicados em direitos situadas na protecção e na autodeterminação. Estes resultados enquadram-se na observação feita noutros estudos (Sparks, 1994; Veiga, no prelo), e podem ficar a dever-se à menor presença e diálogo dos pais separados.

Relativamente ao *género* dos sujeitos, a análise dos resultados parece mostrar que, em termos de *existência* dos direitos, estamos perante a igualdade de direitos psicossociais dos jovens do sexo masculino e feminino, quer em casa quer na escola. Os sujeitos do sexo feminino atribuíram mesmo mais importância aos seus direitos (relação, estima, instrução) do que os do sexo masculino. É provável que os contextos sociais tenham já anulado as tradicionais diferenças discriminatórias (Gilligan, & Attanucci, 1988; Hurtig, & Pichevin, 1986; Loranger *et al.*, 1987).

Nos resultados em função da *profissão desejada*, os jovens que pretendem uma profissão que não exige a frequência de um curso superior poderão sentir alguma discriminação face aos colegas que investem numa profissão com curso superior, e isto em várias dimensões dos direitos, sobretudo na relação e na autodeterminação. É provável que a expectativa de um menor percurso escolar esteja associada com menores condições familiares satisfazedoras de tais direitos, e desencadeie crenças de menor facilidade na sua satisfação (Boyden, 1994; Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992).

A *zona de residência* desfavorece os jovens do meio rural, quando comparados com os do meio urbano, na provisão e na instrução. No entanto, os jovens do meio urbano, sentem como menos existente a protecção e a estima, na escola como em casa. É provável que o maior anonimato e a menor facilidade de relações de vizinhança nos meios urbanos contribuam para a explicação desta ocorrência. Por outro lado, a inferioridade dos jovens do meio rural no direito à provisão e à instrução poderá dever-se à menor concentração, aí do que no meio urbano, de sub-grupos de nível de instrução familiar baixo, com menor valorização da frequência escolar (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Veiga, 1995), e ainda à menor existência de estruturas escolares de qualidade.

A variável *gostar de ver TV agressiva* indica que os jovens com resposta afirmativa têm menos direitos inseridos na protecção e na estima, quando comparados com os jovens que não gostam de ver tais programas. É provável que os jovens com menor protecção familiar recorram mais aos conteúdos da TV agressiva e que esta, por efeito de modelagem, contribua para o aumento de comportamentos agressivos nos jovens, que, assim, seriam objecto de menor estima.

De registar que o *tempo de exposição à televisão* (TV) não contribuiu, na generalidade das dimensões, para o

oscilação dos direitos, quer em casa quer na escola. A diferenciação ocorreu apenas na autodeterminação: o sub-grupo com menor exposição à televisão (aqui não agressiva) depara, em menor grau, com o direito à autodeterminação. A exposição à TV não agressiva poderá, assim, aparecer como fonte de informação para fazer escolhas próprias.

Nas *análises correlacionais*, observou-se que os jovens com pior *rendimento escolar* percebem como menos existentes os seus direitos na escola, mas sobretudo em casa, e isto em várias dimensões dos direitos. É provável que a promoção de competências cognitivas se ligue ao desenvolvimento da capacidade de afirmação assertiva na obtenção dos direitos psicossociais, ou que o melhor desempenho escolar seja premiado com a facilitação do acesso aos direitos psicossociais. Tais dados poderão indicar a necessidade de facilitar o relacionamento entre os alunos mais fracos e os melhores alunos, destacando a ideia de que todos têm direito a um sadio desenvolvimento humano; por outro lado, a estimulação do sucesso escolar, com o envolvimento de professores e pais, afigura-se como uma boa via de promover a importância e a existência dos direitos psicossociais dos jovens.

As esperadas correlações negativas entre os direitos percebidos e a *violência dos jovens na escola* situam-se em todas as dimensões dos direitos, menos na provisão. Parece, assim, legítimo pensar-se que a diminuição da violência na escola será facilitada se os professores e os pais passarem a ver vistos como fontes de protecção, relação, estima, instrução e autodeterminação, sendo a escola e a família lugares onde se clarificam valores, numa sistemática consideração positiva pelos jovens (Jordan & Goodey, 1996; Veiga, 1997).

Os dados permitem identificar o *apoio dos professores* como uma das melhores maneiras de ampliar a existência dos direitos psicossociais dos jovens na escola e em casa. Tal apoio apareceu associado com todas as dimensões dos direitos psicossociais, sobretudo com a estima e a autodeterminação. A estima manifestada pelo professor ao aluno no processo de construção da sua identidade, no sentido de Erikson (1980), e a consideração pela sua autodeterminação, no sentido de Maslow (1970), destacam-se como importantes meios de valorização (Alves-Pinto, 1995; Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Teixeira, 1994).

De todas as variáveis, a mais importante foi o *apoio dos pais*, a associar-se com todas as dimensões dos direitos psicossociais dos jovens. A formação de pais em competências de apoio e acompanhamento aos filhos aparece, assim, como o mais importante parâmetro a ter em conta na promoção dos direitos percebidos pelos jovens, quer em casa quer na escola (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992).

Ainda no âmbito das variáveis familiares, a maneira

como o indivíduo se vê a si próprio em casa — *autoconceito familiar* — contribui para importantes oscilações em todas as dimensões dos direitos psicossociais. Algo muito semelhante ocorreu com a variável *amizade dos irmãos*. Estes resultados vão no sentido de outros estudos que encontraram ligações entre o autoconceito e as variáveis familiares (Veiga, 1995, 1997), destacando-se, também aqui, a necessidade de os pais adquirirem competências facilitadoras das relações entre os diferentes membros da família.

De relevar a variável *confiança nas capacidades*, como entre as mais importantes. O facto de os jovens com baixa *confiança nas capacidades* serem objecto de menos direitos em casa e na escola, em todas as dimensões dos direitos, vai no sentido do esperado, pois poderemos estar perante indivíduos com crenças de falta de competências de afirmação assertiva (Erikson, 1980; Veiga, 1995, 1996). Trata-se de uma variável cognitiva que muito tem a ver com a possibilidade de os professores e os pais deixarem marcas, positivas ou negativas, nos seus educandos. Diremos, mesmo, que a melhor marca que um professor pode deixar nos seus alunos e a maior herança que um pai pode deixar aos filhos é levá-los a acreditar, demonstrando-lo, que têm capacidades para obter sucesso — na escola e na vida —, desde que naturalmente sejam ensinados a esforçarem-se por obtê-lo.

Em posteriores trabalhos, haveria interesse em, retomando estas questões, analisar os resultados em função de variáveis consideradas simultaneamente, e ainda numa análise de conteúdo a questões abertas acerca dos direitos psicossociais. Em breve, pensamos poder apresentar um estudo comparativo do que se passa em Portugal e noutros países envolvidos neste projecto.

Em conclusão, e quanto ao que se passa em Portugal, pode dizer-se que, de um modo geral, os jovens portugueses reconhecem que os seus direitos psicossociais existem na família e na escola actuais. No entanto, a existência desses direitos torna-se menos saliente em aspectos ligados à protecção-segurança — ver o mundo como fonte de valorização e apoio —, sobretudo em sub-grupos com menor realização escolar, nos agressivos ou indisciplinados, nos inseridos em contextos familiares ou sociais adversos, e ainda naqueles que não têm confiança nas suas capacidades para obter sucesso, na escola e na vida. Lamenta-se que sejam exactamente os jovens com mais limitações pessoais, ou piores condições de vida, aqueles que menos direitos psicossociais encontram. Deseja-se que o *Estatuto dos Alunos* — que recentemente entrou em vigor com o Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro de 1998 — venha a funcionar como elemento estruturante da maior satisfação das necessidades e dos direitos psicossociais dos alunos.

Por último, a globalidade da informação obtida permite deduzir a ideia de que a intervenção na promoção dos

direitos dos jovens deverá considerar a formação de professores e de pais, e a ligação da escola com a família e outros agentes sociais envolventes. O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986) poderá servir de enquadramento teórico à referida intervenção. Entendemos que, como referem várias fontes (Benavente, 1997; Monteiro, 1998; Symonides, 1998; UNESCO, 1998), novos direitos se levantam hoje — denominados de 4ª geração, como o direito ao ambiente —, que requerem formação educacional específica e novas conquistas.

REFERÊNCIAS

- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Benavente, A., Mendes, H., & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
- Boyden, J. (1994). The Relationship between Education and Child Work. Innocenti Occasional Papers Child Rights Series, Number 9. *United Nations Children's Fund, Florence (Italy). International Child Development Centre*. Florence, pp. 63.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, vol. 6, pp. 187-251. GREENWICH, CT: JAI.
- Dallari, D. et al (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus Editorial.
- Darley, J. M., Blucksberg, S., & Kinchla, R. (1991). *Psychology* (5ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plumen.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2ª ed.). New York: Norton.
- Euroscopie (1991). *Les Européens: Qui sont-ils? Comment vivent-ils?* Paris: Ed Larousse.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merril-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Hart, S. N. (1982). The history of children's psychological rights. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 58(1), 1-15.
- Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes: Questions de psychologie*. Paris: Editions Tierce.
- Jordan, L. & Goodey, C. (1996). Human Rights and School Change: The Newham Story Centre for Studies on Inclusive

- Education, Bristol (England). *Centre for Studies on Inclusive Education*, 1 Redland Close, Elm Lane, Bristol BS6 6UE, England, United Kingdom (6. 50 British pounds), pp. 42.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personaliy* (2^a ed.). New York: Harper and Row.
- Monteiro, A. R. (1995). *O Direito à Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nixon, M. (1987). Children's psychological rights. Comunicação apresentada no 10^o Annual Colloquium of School Psychology. Interlaken, Switzerland.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pourtois, J. P. et al. (1991). *Dynamique de démarginalisation*. Bruxelles: Éd Labor.
- Scherer, L. P., & Hart, S. N. (no prelo). *State party reports on the education articles of the U. N. Convention on the Rights of the child*. Paris: UNESCO.
- Schlene, V. J. (1992). Children's Rights. *Social Education*, 56, 4, 201-202.
- Sparks, E. (1994). Human Rights Violations in the Inner City: Implications for Moral Educators. *Journal of Moral Education*; 23, 3, 315-332.
- Sudre, F. (1997). *Droit international et européen des droits de l'Homme*. Vendôme: PUF.
- Symonides, J. (1998). *Human Rights: New dimensions and challenges*. Paris: UNESCO.
- Teixeira, M. (1994). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Turner, B. S. (1990). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24, 42.
- UNESCO (1998). *Taking action for Human Rights in the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- UNICEF (1988). *The proposed UN convention on the rights of the child: Info-paper 2*. New York: Author.
- Veiga, F. H. (no prelo). Representações dos Alunos do 3^o Ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicossociais na Escola. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalidade e desenvolvimento — A escola cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (no prelo). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. M. Fontaine (Ed.), *Família e Educação*. Porto: AIFREF.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (2^a Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Estudo de um Instrumento de Autoconceito Escolar: O Self-concept as a Learner Scale. In L. Almeida et al. (Ed.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT (pp. 365-380).
- Veiga, F. H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. In APPORT/COP (Ed.), *Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT.

ANEXO I

Tabela 3
Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões da CRS, com valores e significâncias de t para diferentes contrastes

CONTRASTE	ESCOLA-EXISTÊNCIA			CASA-EXISTÊNCIA			t	Sig.
DIMENSÃO	Mean	Std	N	Mean	Std	N		
Autodeterminação	29.5	4.8	208	32.6	4.8	247	-6.9	***
Instrução	31.6	5.2	234	35.2	4.6	255	-8.1	***
Estima	11.6	2.1	243	13.1	1.8	277	-8.6	***
Relação	24.1	3.5	247	25.5	3.6	266	-4.5	***
Protecção	36.0	6.2	186	42.0	5.8	242	-10.2	***
Provisão	19.1	3.3	223	21.9	3.0	259	-9.7	***
Total	154.4	21.2	132	172.1	20.0	183	-7.5	***
CONTRASTE	ESCOLA-IMPORTÂNCIA			CASA-IMPORTÂNCIA			t	Sig.
DIMENSÃO	Mean	Std	N	Mean	Std	N		
Autodeterminação	34.7	3.9	231	35.3	3.6	262	-1.8	ns
Instrução	36.6	3.7	255	37.4	3.2	275	-2.7	**
Estima	13.4	1.7	256	13.6	1.6	284	-1.4	ns
Relação	27.0	2.9	267	27.6	2.5	281	-2.5	*
Protecção	44.5	4.4	224	45.9	3.9	264	-3.7	***
Provisão	23.1	2.2	248	23.8	1.5	278	-4.2	***
Total	181.3	15.8	169	185.0	12.9	221	-2.5	*
CONTRASTE	ESCOLA-EXISTÊNCIA			ESCOLA-IMPORTÂNCIA			t	Sig.
DIMENSÃO	Mean	Std	N	Mean	Std	N		
Autodeterminação	29.5	4.8	208	34.7	3.9	231	-12.4	***
Instrução	31.6	5.2	234	36.6	3.7	255	-12.2	***
Estima	11.6	2.1	243	13.4	1.7	256	-10.5	***
Relação	24.1	3.5	247	27.0	2.9	267	-10.2	***
Protecção	36.0	6.2	186	44.5	4.4	224	-15.7	***
Provisão	19.1	3.3	223	23.1	2.2	248	-15.3	***
Total	154.4	21.2	132	181.3	15.8	169	-12.2	***
CONTRASTE	CASA-EXISTÊNCIA			CASA-IMPORTÂNCIA			t	Sig.
DIMENSÃO	Mean	Std	N	Mean	Std	N		
Autodeterminação	32.6	4.8	247	35.3	3.6	262	-7.2	***
Instrução	35.2	4.6	255	37.4	3.2	275	-6.3	***
Estima	13.1	1.8	277	13.6	1.6	284	-3.5	***
Relação	25.5	3.6	266	27.6	2.5	281	-7.9	***
Protecção	42.0	5.8	242	45.9	3.9	264	-8.8	***
Provisão	21.9	3.0	259	23.8	1.5	278	-9.2	***
Total	172.1	20.0	183	185.0	12.9	221	-7.5	***

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001; ns = não significativo

ANEXO II

Tabela 4

Significância dos valores do t obtidos nos direitos, em função de variáveis escolares, familiares e pessoais.

DIREITOS	Variáveis escolares, familiares e pessoais										
	ANO	REP	NIF	AUT	COF	IDADE	GENE	PRO	ZONA	GTVA	VTV
EXISTÊNCIA NA ESCOLA											
Autodeterminação				***	*			*			**
Instrução	**		*	***		*					
Estima	*	*		*					*	*	
Relação		*	*	*				*			
Protecção				*	*				*	*	
IMPORTÂNCIA NA ESCOLA											
Autodeterminação				**				**			
Instrução	*		*			*	***				
Estima	***	*					*		*	*	
Relação		**	*	*			***	*			
Protecção									***	***	
EXISTÊNCIA EM CASA											
Autodeterminação		*	***	***	*			***			*
Instrução	*	**	***	***		*		*	*		
Estima	**		***	**		*		***	*	*	
Relação	*		***	*		*		***			
Protecção	*	***	***	*	*	*		*	*	*	
Provisão			***						*		
IMPORTÂNCIA EM CASA											
Autodeterminação				*				**			
Instrução	***	***	**			***	**	***			
Estima	**					**	*	*	*	*	
Relação	*		*	*		*	*	*			
Protecção	***	***				**		*	**	***	

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

Legenda: ANO = Ano de escolaridade; REP = Reprovações havidas; NIF = Nível de instrução familiar; AUT = Autoridade parental; COF = Coesão familiar; Idade = Idade dos alunos; GENE = Género; PRO = Profissão desejada; Zona = Zona de residência; GTVA = Gosto pela televisão agressiva; VTV = tempo a ver TV.

ANEXO III

Tabela 5
Coeficientes de correlação entre os direitos e as variáveis escolares, familiares e pessoais

DIREITOS	Variáveis escolares, familiares e pessoais									
	CIEN	MAT	HIST	LÍNG	VIOL	PAPR	PAPA	AF	AI	CC
EXISTÊNCIA NA ESCOLA										
Autodeterminação		.15*			-.15*	.25**	.38***	.23**	.15*	.33**
Instrução					-.18*	.35***	.29**	.19*	.15*	.22**
Estima					-.15*	.44***	.32**	.18*		.19*
Relação	.15*		.15*	.15*	-.15*	.31**	.32**	.21**		.18*
Protecção					-.17*	.37***	.31**	.19*		.20**
Provisão						.30**	.29**			.17*
IMPORTÂNCIA NA ESCOLA										
Autodeterminação	.17*	.16*	.15*	.15*	-.28**	.16*	.35***	.18*	.15*	.24**
Instrução	.22**		.16*	.17*	-.24**	.30**	.35***	.22**	.18*	.29**
Estima	.18*		.15*	.16*	-.15*	.25**	.35***	.15*		.28**
Relação	.24**		.18*	.15*	-.19*	.20**	.29**	.22**		.25**
Protecção	.24**		.20**	.18*	-.22**	.32**	.34***	.15*		.28**
Provisão						.15*	.27**			.24**
EXISTÊNCIA EM CASA										
Autodeterminação	.18*	.15*	.17*	.18*	-.18*	.25**	.49***	.33**	.19*	.38***
Instrução	.17*	.16*	.17*	.17*	-.20**	.15*	.45***	.22**	.21**	.25**
Estima	.16*	.15*	.18*	.19*	-.18*	.31**	.42***	.23**	.18*	.24**
Relação	.17*	.15*	.16*	.18*	-.18*	.22**	.46***	.19*	.17*	.28**
Protecção	.23**	.19*	.23**	.22**	-.19*	.15*	.48***	.27**	.17*	.34**
Provisão						.15*	.39***	.19*		.27**
IMPORTÂNCIA EM CASA										
Autodeterminação	.15*	.15*	.15*	.15*	-.21**	.17*	.28**	.18*	.16*	.27**
Instrução					-.35***	.19*	.29**	.19*	.17*	.23**
Estima					-.17*	.24**	.26**	.15*		.19*
Relação	.15*		.17*	.15*	-.15*	.16*	.19*	.15*		.20**
Protecção	.17*		.19*	.22**	-.29**	.31**	.30**	.29**		.24**
Provisão						.15*	.24**	.16*		.16*

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

Legenda: CIEN = Ciências; MAT = Matemática; HIST = História; LÍNG = Língua materna; VIOL = Violência; PAPR = Percepção de apoio dos professores; PAPA = Percepção de apoio dos pais; AF = Autoconceito familiar; AI = Amizade dos irmãos; CC = Confiança nas capacidades.

PORTUGUESE STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR RIGHTS IN THE SCHOOL AND IN THE HOME

ABSTRACT

The present study intends to analyse young Portuguese students' perceptions about their rights in the school and in the family. Its sample is formed by 294 students between the 7th and 9th grades, of both sexes and from several areas of the country. We used the assessment tool "Children's Rights Scale" (Hart, 1996), and added a number of other questions regarding the following independent variables: (1) school variables (grade, school achievement, teachers' support, violence in school); (2) family variables (parental authority, parents' interest in their children's studies, parents' agreeability towards their children's friends, family cohesion, socio-cultural level); (3) personal variables (self-concept, age, sex, religion, professional interests). Results are compared to similar studies performed in other countries. The analysis of the results showed significant relations between children's representations of their rights and the above-mentioned independent variables. These relations highlight the need for academic curricula to start including more contents specifically directed towards the awareness of human rights, particularly for groups of subjects in more need or with a poor achievement at school.

Key-words: Children's rights; students' rights; perceptions; adolescence; school; family.

RESUMO

Este estudo faz parte de um projecto internacional que envolve duas dezenas de países. O seu objectivo geral foi a análise das representações dos jovens acerca da existência e da importância dos seus direitos psicossociais na escola e em casa. A amostra foi constituída por 294 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale - CRS* (Hart, 1996), bem como questões acerca das seguintes variáveis independentes: (1) familiares (escolaridade dos pais, apoio dos pais, autoconceito familiar, coesão familiar, amizade entre irmãos, zona de residência); (2) pessoais (idade, sexo, religião, confiança nas capacidades, e profissão desejada); e (3) escolares (desempenho escolar, ano de escolaridade, apoio dos professores, violência na escola). Os resultados parecem manifestar uma notória importância atribuída aos direitos, podendo, no entanto, ser ampliada a sua existência, sobretudo na escola. A análise dos resultados permitiu encontrar relações significativas entre as representações dos direitos e as referidas variáveis independentes. Tais relações salientam a necessidade de alterações nos contextos escolares e familiares, no sentido de uma mais acentuada valorização dos direitos humanos, sobretudo em sub-grupos de sujeitos com piores condições de vida.

RESUMÉ

Cette étude fait partie d'un projet international dans lequel ont participé deux dizaines de pays. Son objectif principal était l'analyse des représentations des jeunes sur l'existence et l'importance des droits psycho-sociaux dans la famille et dans l'école. L'échantillon fût constitué de 294 élèves de la 5ème à la 3ème, des deux sexes et de plusieurs régions du pays. L'instrument d'évaluation utilisé fût le *Children's Rights Scale — CRC* (Hart, 1996), ainsi que des questions sur les variables indépendantes suivantes: (1) familiales (niveau scolaire des parents, soutien des parents, concept de soi-même familial, cohésion familiale, amitié entre frères, zone de résidence); (2) personnelles (âge, sexe, religion, confiance en ses propres capacités, et intérêts professionnels); et (3) scolaires (résultats scolaires, niveau scolaire, soutien des professeurs, violence dans l'école). L'analyse des résultats de l'échantillon portugais a permis de découvrir des relations significatives entre les représentations sur l'existence des droits dans la famille et dans l'école, et les variables indépendantes citées ci-dessus. De telles relations soulignent la nécessité de procéder à des altérations dans les contextes familiaux et scolaires.

TEMA

do Próximo Número

**CURRÍCULO
E
EDUCAÇÃO**

ATIVIDADES DE ENSINO