

Organizadores

Maria de Fátima Chorão Sanches

Feliciano Veiga

Florbela de Sousa

Joaquim Pintassilgo

Cidadania e Liderança escolar



PORTO EDITORA




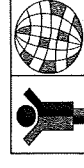
Centro de Investigação em Educação
Faculdade de Ciências
Universidade de Lisboa

Fátima Chorão Sanches
Florbela de Sousa

Cidadania e Liderança escolar

Organizadores **Maria de Fátima Chorão Sanches** | **Feliciano Veiga**
Florbela de Sousa | **Joaquim Pintassilgo**

 **PORTO EDITORA**




Centro de Investigação em Educação
Faculdade de Ciências
Universidade de Lisboa

Título: Cidadania e Liderança escolar
Organizadores: Maria de Fátima Chorão Sanches
Feliciano Veiga
Florbela de Sousa
Joaquim Pintassilgo
Editora: Porto Editora
Capa: António Modesto

© PORTO EDITORA, LDA. — 2007
Rua da Restauração, 365
4099-023 PORTO — PORTUGAL

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

 **PORTO EDITORA** Rua da Restauração, 365 4099-023 PORTO - PORTUGAL
www.portoeditora.pt E-mail pe@portoeditora.pt Telefone (351) 22 608 83 00 Fax (351) 22 608 83 01
FEV/2007 ISBN 978-972-0-34323-9
Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda • R. da Restauração, 387 4050-504 PORTO - PORTUGAL

Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção

Feliciano H. Veiga

Centro de Investigação em Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Mais de cinquenta anos depois da aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de Dezembro de 1948, depara-se ainda com situações de sistemáticas transgressões aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos do Homem estipula que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Estes são dotados de razão e de consciência e devem agir uns com os outros num espírito de fraternidade" (artigo 1.º). A aprovação 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". Porém, assiste-se em elevado grau à violação dos direitos do Homem, sobretudo em situações de guerra, mas também no que respeita a grupos sociais minoritários (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Sparks, 1994).

Em 1989 foram adoptadas convenções que falam não somente dos direitos de protecção e de assistência, mas também de liberdade. A criança deve ser protegida contra a violência, a brutalidade, os maus tratos, as penas cruéis; ela não deve ser privada de liberdade de modo arbitrário. Há, sobretudo, o direito de se exprimir, de dar a sua opinião sobre os problemas que lhe dizem respeito. A convenção dos direitos da criança refere que "as opiniões da criança devem ser levadas em consideração em relação à sua idade e ao seu grau de maturidade" (artigo 12.º). Uma função eminente da educação e, por isso, da escola é a de estar ao serviço da promoção do conhecimento e da prática dos direitos dos alunos.

Enquadrado nesta perspectiva e tendo em conta a premência do incremento de intervenções no sentido da promoção dos direitos dos alunos, apresenta-se a realização de dois estudos centrados nos jovens na escola. Um estudo diferencial (estudo 1) que

teve como objectivo, por um lado, a determinação do grau de existência dos direitos dos alunos na escola e, por outro lado, a análise da relação entre os direitos e a nacionalidade, ao longo da adolescência. Um estudo experimental (estudo 2) foi também realizado e teve como objectivo investigar os efeitos de um programa de intervenção, baseado no modelo comunicacional eclético, nos direitos dos alunos na escola.

Os trabalhos e os estudos acerca dos direitos humanos, e, sobretudo, os mais ressaltantes às crianças e aos alunos poderão ser considerados em múltiplas dimensões e complexidades, como a sua categorização em termos de diferenciação e de promoção desses mesmos direitos.

1. Direitos humanos: alguns estudos

Os direitos humanos são hoje considerados como uma questão social central. Numa revisão da literatura sobre o tema, encontram-se sobretudo estudos de natureza diferencial, com escassez de estudos experimentais. Apresenta-se, em seguida, uma breve síntese dos estudos de tipo diferencial.

Refira-se, entre nós, um estudo sobre os direitos de cidadania em Portugal (Benvente, Mendes e 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 direito à educação, a ética dos direitos do Homem e do direito à educação, e ainda os direitos do Homem e o direito à educação nas constituições portuguesas.

Num estudo realizado em Portugal e integrado no âmbito de uma investigação transnacional patrocinada pela UNESCO (Veiga, 2001), procedeu-se à análise das representações dos jovens acerca da existência e da importância dos seus direitos na escola e em casa. A amostra foi constituída por 294 alunos do 7.º ao 9.º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale* - CRS (Hart, 1996), bem como questões acerca das seguintes variáveis independentes: (1) familiares (escolaridade dos pais, apoio dos pais, autoridade parental, coesão familiar, amizade entre irmãos, zona de residência); (2) pessoais (idade, sexo, religião, confiança nas capacidades, profissão desejada); e (3) escolares (desempenho escolar, ano de escolaridade, apoio dos professores, comportamentos violentos 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 subgrupos de sujeitos com piores condições de vida. Observaram-se correlações significativas entre a existência dos direitos na escola e o rendimento escolar dos alunos, bem como entre a existência dos direitos e a ausência de indisciplina e de comportamentos violentos na

escola. Os resultados manifestaram uma notória importância atribuída aos direitos, podendo, no entanto, ser ampliada a sua existência, sobretudo na escola. Neste estudo, observou-se, ainda, que os direitos com menor existência na escola apareceram, numa escala de 1 a 5, entre o parâmetro "existe mais ou menos" (3) e o parâmetro "existe muito" (4); os direitos com maior existência situaram-se entre o parâmetro "existe muito" (4) e o parâmetro "existe muitíssimo" (5). O subgrupo de jovens com reprovações viu-se como tendo menos direitos em casa e na escola. Os alunos mais fracos na escola apareceram, assim, como tendo menos direitos, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interacção comunicacional. A zona de residência, outra variável considerada, desfavoreceu os jovens do meio rural, quando comparados com os do meio urbano, na provisão e na instrução. No entanto, os jovens do meio urbano sentiram como menos existente a protecção e a estima, tanto na escola como em casa. Uma hipótese explicativa foi a de que o maior anonimato e a menor facilidade de relações de vizinhança nos meios urbanos contribuem para esta ocorrência; por outro lado, a inferioridade dos jovens do meio rural no direito à provisão e à instrução poderá dever-se à maior concentração aí do que no meio urbano, de subgrupos de nível de instrução familiar baixo, com menor valorização da frequência escolar (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Veiga, 1996), e ainda à menor existência de estruturas escolares de qualidade. Observou-se, ainda, que os jovens com pior rendimento escolar perceberam 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, ou que o melhor desempenho escolar seja premiado com a facilitação do acesso aos direitos. 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 para promover a importância e a existência dos direitos dos jovens. Nas análises diferenciais dos resultados por ano de escolaridade, observou-se que os jovens do 9.º ano, quando comparados com os do 8.º ano, percebiam a existência de menos direitos na escola e em casa (protecção, relação, estima, instrução), sendo, no entanto, superiores na importância atribuída a essas dimensões. Os dados permitiram identificar o apoio dos professores como uma das maneiras de ampliar a existência dos direitos dos jovens na escola e em casa. Tal apoio apareceu associado com todas as dimensões dos direitos, sobretudo com a estima e a autodeterminação. A estima manifestada pelo professor ao aluno no processo de conclusão 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 (Jordan & Goodey, 1996; Neto, 1995).

Num recente estudo de tipo exploratório (Veiga e Melo, 2005), com uma amostra constituída por 318 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7.º, 9.º e 11.º anos), de escolas da Grande Lisboa, a análise dos resultados permitiu observar uma notória

existência dos direitos na escola, registando-se, no entanto, diferenças significativas nas dimensões de tais direitos em função do ano de escolaridade, mas não da nacionalidade, apresentando-se tais diferenças favoráveis aos grupos mais novos. Observou-se, ainda, a ausência do efeito da interacção do ano de escolaridade com a nacionalidade.

O estudo acerca da existência e da importância dos direitos dos jovens na escola e na família adquiriu, no âmbito de um estudo internacional (Hart, Pavlovic & Zeidner, 2001) com vinte e três países e em que também Portugal esteve envolvido (Veiga, 2001), uma notória saliência (Hart, Pavlovic & Zeidner, 2001; Irving, 2001; Jacobsen & Schlegel, 2001; Pavlovic, 2001; Tereseviciene & Jonyniene, 2001; Veiga, 1999; 2001). O instrumento de avaliação *Children's Rights Scale* foi um dos produtos (Hart, 1996; Veiga, 1999), que, na sua forma original, apresenta um tipo de respostas de 1 a 5 e cobre a maioria dos temas da Convenção das Nações Unidas acerca dos direitos das crianças (sobrevivência, protecção, desenvolvimento e participação). A posição relativa de cada um dos países envolvidos é apresentada nos itens mais relevantes. No que respeita à média geral da existência dos direitos na escola (3.71), Portugal situa-se ligeiramente acima do padrão médio encontrado (3.77). Numa comparação por género, destacou-se a superioridade dos sujeitos do sexo feminino em 14 países, com Portugal a apresentar uma igualdade entre os sujeitos contrastados. O nível de instrução familiar surgiu como uma das variáveis mais diferenciadoras, com inferiores direitos nos alunos com piores contextos de vida. Também na generalidade dos países, a escola, comparada com a família, surgiu como um lugar com menor existência de direitos percebidos pelos alunos. Ainda no âmbito deste estudo, são apontados os direitos menos existentes (como o direito à imaginação, ou seja, "ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros") e é sugerida a necessidade de novos estudos, da elaboração de novos instrumentos de avaliação, e a urgência na implementação e promoção dos direitos humanos a nível mundial.

Para além destes estudos, depara-se, no âmbito da investigação científica, com falta de trabalhos específicos sobre as percepções dos jovens acerca da evolução dos seus direitos, em diferentes contextos e ao longo da vida. Apesar de uma notória falta de estudos de natureza experimental, virada para a promoção dos direitos humanos (Symonides, 1998, 2000; UNESCO, 1998), apresenta-se uma breve síntese de alguns trabalhos.

Uma investigação de tipo experimental teve como objectivo 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". Um grupo de professores, depois de ter recebido formação no programa comunicacional eclético, procedeu à sua utilização em alunos do 6.º ano de escolaridade. O estudo realizado destaca benefícios para os alunos, com diminuição da "distração-transgressão". Uma outra intervenção, baseada neste mesmo modelo, teve a duração aproximada de 14 semanas de aulas (Veiga, 2002). Os resultados obtidos destacaram a existência de diferenças significativas nos sujeitos dos grupos

experimentais, entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido nos grupos de controlo. O estudo destacou benefícios para os alunos, com aumento dos seus direitos em dimensões relacionais.

Um outro estudo (Veiga, 2004) recorreu a um programa derivado da análise transaccional para a promoção dos direitos e da adequação comportamental dos alunos na escola, tendo-se registado, também aqui, melhorias significativas no grupo experimental. 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. Ainda noutros estudos (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.

2. Direitos e imigração

A história da Humanidade pode, também, ser vista como a história das migrações (Sen & Koray, 2000). Em Portugal a crescente percentagem, na escola, de alunos filhos de imigrantes é frequentemente referida pelos professores e pelos relatórios acerca da imigração. A aglomeração dos bairros dos imigrantes na zona de Lisboa e Vale do Tejo é ilustrativa da tendência para haver um agrupamento dos imigrantes, tendo por base a sua origem e características sociais e culturais, que vem permitir a identificação das diferenças e a avaliação da importância da componente étnica nos processos de segregação social (Malheiros, 1996). A situação social tem sido objecto de vários trabalhos que põem em evidência factores de diferenciação interna, modalidades de politização (Machado 1997) e precariedade de condições de vida (Bruto da Costa e Pimenta, 1991).

Os padrões de protecção dos imigrantes estão longe de merecer consenso (Sen & Koray, 2000). Pense-se, por exemplo, na Convenção Internacional Sobre Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e nas dificuldades com que se defronta a sua entrada em vigor. A convenção procura assegurar os direitos humanos de todos os imigrantes, reconhecendo, embora, que os imigrantes legais têm mais direitos do que os que se encontram em situação irregular. Várias organizações internacionais como o Conselho da Europa, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) ou a Organização das Nações Unidas se têm preocupado com a protecção dos direitos dos imigrantes. No âmbito do Conselho da Europa, a protecção dos direitos dos imigrantes tem resultado, quer da aplicação da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, quer da Convenção Relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante. A Carta Social Europeia do Conselho da Europa tem-se revelado, também, um importante instrumento para a defesa dos direitos dos imigrantes. A OIT tem dado um grande contributo para a protecção dos direitos dos trabalhadores imigrantes, merecendo particular destaque a Convenção n.º 143: migrações em condições abusivas e promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento de imigrantes (Sen & Koray, 2000).

Nos começos da década de 90, surgem, em Portugal, algumas das primeiras iniciativas políticas orientadas para a imigração nos domínios educacionais e escolares. Ainda nesta altura, num estudo coordenado por Bruto da Costa e Pimenta (1991), é referido que os filhos de imigrantes, mesmo tendo nascido em Portugal, têm taxas de insucesso escolar elevadas e menos oportunidades futuras de integração socioprofissional; há diferença entre os níveis de escolarização dos imigrantes e dos portugueses, sendo a escolaridade média dos portugueses maior do que a dos imigrantes. Embora, em muitas situações, o insucesso escolar se associe a problemas disciplinares, têm existido lacunas na formação de professores, ao nível da educação intercultural (Machado, 1997; Malheiros, 1996). De referir, no entanto, que as problemáticas inerentes aos imigrantes jovens não podem ser generalizadas, pois, embora existam problemáticas comuns, encontram-se, também, diferenças entre imigrantes oriundos de países diferentes. É exemplo os resultados de um estudo (Neto, 1995) que encontrou diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens portugueses e angolanos, sem que o mesmo se tivesse verificado na comparação dos portugueses com os cabo-verdianos e os indianos.

Os professores podem constituir-se como elementos-chave na promoção da educação intercultural, através da implementação de estratégias que potenciam o estabelecimento de relações inter-étnicas profícuas, pois a educação contribui para a promoção da cidadania na medida em que capacita para o exercício de escolhas livres e responsáveis (Sudre, 1997; Symonides, 2000). A promoção dos direitos humanos deverá ser assumida como um objectivo prioritário, como condição para o desenvolvimento integral da pessoa.

A compreensão dos factores de indole intercultural, familiar e pessoal dos jovens, particularmente na sua vivência escolar, que condicionam a percepção que os alunos têm dos direitos, bem como o papel que os professores podem desempenhar na promoção destes, tendo em vista a preparação de futuros adultos capazes de exercer os seus direitos e de respeitar os direitos dos outros, esteve subjacente à realização dos estudos que se apresentam.

3. Estudos realizados: um estudo diferencial e um estudo experimental

Antes da especificação da metodologia seguida em cada um dos dois estudos, apresenta-se a formulação do objectivo geral e as questões de estudo derivadas. O objectivo geral foi o de procurar encontrar respostas para o seguinte problema geral, ou pergunta de partida: Quais as oscilações dos direitos dos alunos na escola? Deste problema geral, derivaram, mais concretamente, as seguintes questões gerais:

Qg1 – Que relação existe entre os direitos e outras variáveis de natureza socioescolar (ano de escolaridade e nacionalidade)?

Qg2 – Quais os efeitos da intervenção com o modelo comunicacional eclético (MCE), na oscilação dos direitos e variáveis a eles associadas?

Estas questões enquadraram-se na realização de dois estudos específicos: o estudo diferencial (estudo 1) e o estudo quase-experimental (estudo 2), que, em seguida, passam a ser apresentados.

3.1. Estudo diferencial

Este estudo teve como objectivo geral a determinação do grau de existência dos direitos dos alunos na escola e a análise da relação entre tais direitos e a nacionalidade (alunos portugueses versus alunos oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa, PALOP), ao longo da escolaridade na adolescência. Foram formuladas as seguintes questões específicas: Qual o grau de existência atribuído aos direitos na escola, quer em alunos de nacionalidade portuguesa, quer PALOP, simultaneamente consideradas? Haverá diferenciação significativa dos direitos na escola em função da nacionalidade considerada? Como evoluem os direitos ao longo dos anos de escolaridade? Ocorrerá algum efeito principal e da interacção das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade, nos direitos dos alunos?

Procedimento. Após pedido de autorização, os questionários foram administrados aos alunos, tendo o seu preenchimento sido supervisionado pelos professores das turmas envolvidas no estudo. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, tendo havido a colaboração dos alunos com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário. Este estudo baseou-se numa ampliação da amostra de anterior estudo exploratório (Veiga e Melo, 2005).

Instrumentos. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale* – CRS (Hart, 1996), após transformação, por agrupamento, dos itens em factores específicos (Veiga, 1999; 2001): provisão, protecção, relação, estima, instrução, autodeterminação. A adaptação do instrumento passou ainda pela alteração da escala de tipo Likert, de 1 a 5, para a de 1 a 6, desde “nunca existe” até “existe sempre”. Trata-se de uma escala com elevados coeficientes de consistência interna das unidades semânticas, ou dimensões, para vários grupos de pertença estudados em contexto português (Veiga, 2002). O inquérito utilizado incluiu ainda perguntas específicas para avaliar outras variáveis, como a nacionalidade do aluno, a do seu pai e a da sua mãe (para além de outras variáveis sociodemográficas aqui não consideradas).

Sujeitos. A amostra foi constituída por 1065 sujeitos repartidos por diferentes anos de escolaridade (7.º, 9.º e 11.º anos), englobando sujeitos de ambos os géneros e de diferentes zonas do país (Lisboa, Norte, Sul e Ilhas). Considerando a nacionalidade da mãe do aluno, a repartição foi de 80.12% portugueses e 47.98% PALOP. Embora se tenha recolhido também a nacionalidade do aluno e do pai, para maximizar as análises realizadas sem eventuais enviesamentos estatísticos, os resultados aqui apresentados foram considerados apenas em função da nacionalidade da mãe do aluno.

Resultados. O quadro 1 apresenta os três direitos a que foi atribuída menor e maior existência na escola. Com menor existência, surgem direitos situados na autodeterminação (item 23) e na provisão (item 21), tanto nos alunos de nacionalidade portuguesa como nos alunos imigrantes; nos direitos menos existentes, depara-se, ainda, com o

item 34 – “Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos” –, no subgrupo português, e com o item 4 – “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” –, ambos situados na dimensão proteção-segurança. Os direitos com maior existência situam-se na dimensão relação (ítems 05 e 13) e na dimensão reconhecimento (item 20), independentemente da nacionalidade. Observou-se que os direitos com menor existência apareceram (na escala de temporalidade de 1 a 6) entre o parâmetro “existe poucas vezes” (3) e o parâmetro “existe muitas vezes” (4). Os direitos com maior existência situaram-se no parâmetro “existe quase sempre” (5). A média dos 40 ítems da CRS registou o valor de 4,48, situando-se entre o parâmetro “existe muitas vezes” (4) e o parâmetro “existe quase sempre” (5).

Quadro 1: Grupo dos três direitos com maior e menor existência em alunos imigrantes e não imigrantes

Ítems	Média
Portugueses	
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,21
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,17
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	4,99
Menos existentes	
34. (PS) Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos.	3,99
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,88
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3,84
Imigrantes	
Mais existentes	
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,24
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,20
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,01
Menos existentes	
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3,99
04. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	3,93
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,71

Legenda (dimensões dos ítems): PB (provisão básica); PS (proteção-segurança); SE (relação socioemocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).

A fim de procurar saber como evoluem os direitos ao longo da adolescência, realizaram-se análises que permitiram ver se existiam diferenças significativas nas dimensões dos direitos, em função do ano de escolaridade. No quadro 2, apresentam-se os resultados dos significativos obtidos. Na provisão, ocorre uma diminuição significativa do 7.º para o 9.º ano de escolaridade ($T = 2,716$; $GI = 348$; $p < 0,001$), não ocorrendo alteração significativa do 9.º para o 11.º ano. Muito semelhante é o que se observa na dimensão instrução, embora as significâncias estatísticas sejam um pouco menores. Na dimensão proteção, a diminuição ocorreu apenas do 7.º para o 9.º ano. O gráfico 1 ilustra o tipo de ocorrências havidas, especificamente na dimensão instrução. Nas restantes dimensões dos direitos (relação, reconhecimento e autodeterminação) não se registaram diferenças significativas ao longo dos anos de escolaridade, na amostra total.

Quadro 2: Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões da CRS, por ano de escolaridade

Ítems	Ano	N	Média	Desvio-padrão	Contraste	T	Sig
Instrução	7.º	201	38,6468	6,51764	7.º > 9.º	2,112	**
	9.º	148	37,1351	7,18715	7.º > 11.º	2,187	**
	11.º	188	37,1809	6,2168	9.º = 11.º	-0,065	ns
Protecção	7.º	183	43,8306	8,16578	7.º > 9.º	2,470	**
	9.º	141	41,6170	8,25111	7.º = 11.º	1,046	ns
	11.º	178	42,9494	7,61227	9.º = 11.º	-1,478	ns
Provisão	7.º	205	23,3366	5,01751	7.º > 9.º	2,716	***
	9.º	145	21,9448	4,86395	7.º > 11.º	3,740	***
	11.º	187	21,5508	4,25167	9.º = 11.º	0,754	ns

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

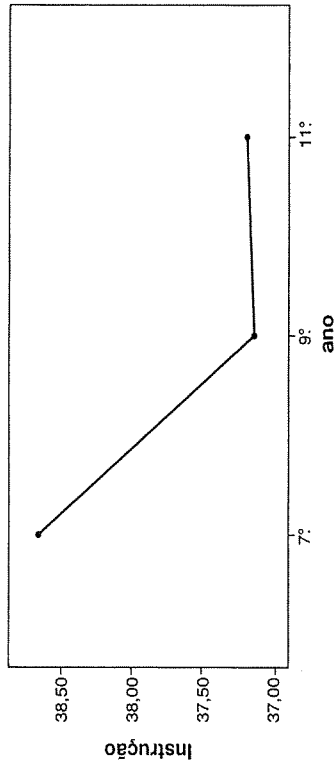


Gráfico 1: Representação das médias na instrução (eexIE), por ano

Para além do estudo das oscilações da existência dos direitos com os anos de escolaridade, houve interesse no estudo da interação das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Na generalidade das situações, não se observaram diferenças estatisticamente significativas nos direitos entre os alunos com nacionalidade portuguesa e os alunos PALOP, seja nos 7.º, 9.º e 11.º anos.

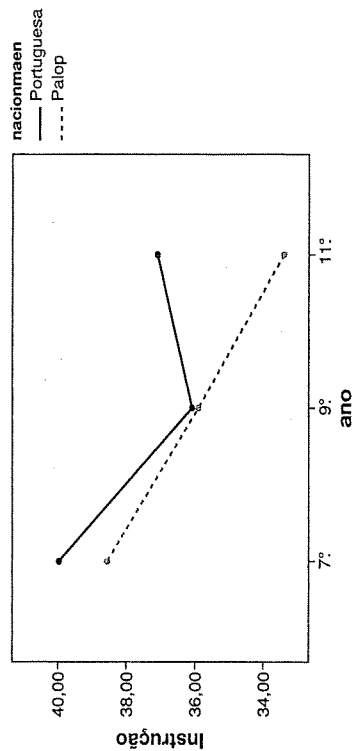


Gráfico 2: Médias na instrução (eexIE), em função do ano e da nacionalidade (nacionmae)

A merecer consideração, surgiram os dados na dimensão instrução, ilustrados no gráfico 2. No grupo de nacionalidade portuguesa, observa-se uma diminuição, estatisticamente significativa, do 7.º para o 9.º ano, não ocorrendo alteração significativa do 9.º para o 11.º ano, corroborando os dados obtidos na amostra total. Quer no 7.º quer no 9.º ano de escolaridade, os contrastes entre as nacionalidades não se mostraram significativos, apresentando-se, contudo, com significância estatística no 11.º ano ($p < 0.01$). Em suma, observou-se uma diminuição dos direitos do 7.º para o 9.º ano, mantendo-se estável do 9.º para o 11.º ano nos alunos portugueses e continuando a diminuir nos alunos PALOP. Em posteriores análises, controlando o nível de instrução familiar, os resultados mantiveram-se nos parâmetros descritos.

Discussão dos resultados. Os alunos das escolas portuguesas, independentemente da nacionalidade considerada, reconhecem que os seus direitos existem na escola actual. No entanto, a existência desses direitos torna-se menos saliente em aspectos ligados à autodeterminação, mas também à protecção e à provisão. Observou-se que, quer nos alunos portugueses, quer nos filhos de mães imigrantes, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro "existe poucas vezes" e o parâmetro "existe muitas vezes", e os direitos com maior existência situam-se no parâmetro "existe quase sempre". Estes resultados, no que respeita aos alunos em geral, vão ao encontro de anteriores estudos (Hart *et al.*, 2001; Veiga, 1999, 2001; Veiga e Melo, 2005). A não diferenciação entre alunos portugueses e alunos filhos de imigrantes aproxima-se de um recente estudo que não encontrou, entre tais sujeitos, diferenças na intimidade nem no amor (Pinto, 2005), e ainda de um outro estudo que não encontrou diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens portugueses e indianos ou cabo-verdianos (Neto, 1995). É provável que tais resultados signifiquem a aceitação geral, pelos estudantes portugueses, dos estudantes filhos de imigrantes. O papel socializador da escola e a interiorização de valores por ela veiculados poderão, também, justificar a não discriminação observada. Numa linha menos optimista, uma outra explicação poderá estar na suposição de uma hiperavaliação da existência dos direitos pelos filhos de imigrantes, devido a uma menor importância atribuída aos direitos na escola pelos imigrantes em comparação com os alunos portugueses. Esta hipótese explicativa, por nós sugerida em anterior estudo (Veiga e Melo, 2005), encontra aqui a consistência esperada, já que, na leitura dos dados obtidos nos direitos à instrução, foi significativa a diferenciação entre os alunos portugueses e os alunos imigrantes no 11.º ano, sem tal ter ocorrido nem no 7.º nem no 9.º anos; como explicação, poder-se-ia pensar que os alunos do 11.º ano, filhos de imigrantes, teriam uma maior valorização da escola do que os seus pares, também filhos de imigrantes, que a abandonam, e, portanto, atribuiriam maior importância aos direitos à instrução, dada a sua percepção de uma menor existência de tais direitos do que os alunos portugueses, também do 11.º ano. Sugere-se que, em posteriores trabalhos, se proceda à administração da escala CRS, questionando os alunos acerca da existência e também da importância atribuída a cada um dos direitos e analisando a correlação entre tais variáveis em alunos imigrantes e não imigrantes. No que respeita ao ano de escolaridade, os jovens do 9.º ano, quando comparados com os do 7.º ano, percebem a existência de menos direitos na escola (provisão, protecção e instrução), não se observando diferenças entre

os 9.º e 11.º anos. Tais resultados estão na linha do observado em anteriores estudos (Veiga, 2001; Veiga e Melo, 2005). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrigatória (9.º ano) aumente as exigências gerais 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 alunos mais velhos. A manutenção destes elementos (necessidade de afirmação, exigências feitas e importância dos direitos) entre os 9.º e 11.º anos contribuiria para explicar a não diferenciação dos direitos entre tais anos, em conjugação com os contextos escolares do mesmo tipo.

3.2. Estudo experimental, com o modelo comunicacional eclético

O objectivo geral deste estudo experimental foi investigar os efeitos, nos direitos dos alunos, da utilização, pelos professores, de um programa de intervenção com o modelo comunicacional eclético. A importância da comunicação interpessoal tem sido destacada por múltiplos trabalhos de investigação, quer de natureza mais teórica (Alexander e Eaken, 1994; Coates, 1993; Daniels, 1995), quer de natureza mais empírica (Coty, 1994; Fenton, 1996; Graham *et al.*, 1995; Joseph, 1997; Morse e Ivey, 1996; Veiga, 1999), quer na escola (Alves-Pinto, 1995; Anderson, 1997; Bull e Kimball, 1996; Burkhardt e Sullivan, 1993; Buschman, 1995; Cardoso, 1994; Hackett e Wilson, 1995; Moreau, 1994), quer na família (Hackmann *et al.*, 1995; Harrison, 1995; Veiga, 1999), quer nas relações sociais mais gerais (Hackmann, *et al.*, 1995; Hargie, Saunders e Dickson, 1995; Hauser, 1992).

Poder-se-á dizer que sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação. O modelo comunicacional eclético (MCE) inclui-se numa perspectiva centrada na comunicação interpessoal e pode ser utilizado na promoção dos direitos humanos. Trata-se de um modelo descrito em anterior estudo (Veiga, 2001), aí aparecendo constituído por várias categorias comunicacionais, umas que funcionam como obstáculos à relação humana, e outras que, inseridas numa perspectiva humanista, aparecem como competências fundamentais para a promoção da educação, em geral, e dos direitos humanos, em particular. Segue-se a sistematização das categorias comunicacionais no contexto da escola, apresentadas em termos de competências e obstáculos comunicacionais, na relação professor-aluno:

- Categoria avaliativa: exprime uma crítica negativa, uma desaprovação ou um castigo; pode assumir a forma de ameaça ou ridicularização.
- Categoria orientativa. Tipo I: uma ordem ou um dever entendido como desnecessário. Tipo II: exprime uma opinião ou dá uma informação, percebida como oportuna ou útil.
- Categoria interpretativa. Tipo I: visa explicar o "porquê", a razão do comportamento. Tipo II: visa explicar o "para", o objectivo do comportamento.
- Categoria tranquilizadora. Tipo I: é um elogio à pessoa. Tipo II: é um elogio à actividade, ou encorajamento.

- Categoria exploratória. Tipo I: é uma pergunta percebida como inoportuna. Tipo II: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente.
- Categoria empática. Descrita como o "colocar-se no lugar do outro", o ver pelos olhos do outro. Tipo I: repetição do que foi ouvido. Tipo II: reflexo do sentimento. Tipo III: clarificação do pensamento.

As categorias avaliativa, orientativa, interpretativa, tranquilizadora e exploratória, de tipo I, funcionam como obstáculos comunicacionais; as restantes funcionam como competências. Assim, compete ao professor: evitar a crítica negativa, dar ordens ou apontar deveres desnecessários, fazer interpretações abusivas, centrar os louvores na actividade e não na personalidade, saber escutar e compreender os problemas dos alunos. Para além destas dimensões, o programa incluiu ainda as seguintes competências comunicacionais: escuta activa (atenção e simpatia); auto-revelação e autenticidade; *feedback*; confrontação; congruência comunicacional; autocontrolo; e cooperatividade.

Não criticar negativamente o aluno (sobretudo em público), repetir a informação até à sua compreensão, fazer perguntas ao aluno quando tudo leva a crer que ele sabe responder, dar tempo para pensar, dar tempo para responder, desenvolver as competências de escuta, de compreensão e de apoio – foram competências comunicacionais fundamentais, treinadas pelos professores. Para além deste módulo acerca das competências comunicacionais, central na formação havida, os professores tiveram uma breve formação em direitos humanos e em direitos dos alunos, através da análise e discussão de textos específicos (Hart, 1996; Monteiro, 1995; 1998; Veiga, 1999; 2001). A formação havida conduziu a um plano geral de acção, orientador da planificação das aulas pelos professores, com as seguintes ideias-base: utilização preferencial e maioritária de competências comunicacionais na relação com os alunos; aproveitamento de conteúdos escolares, e situações de vida do dia-a-dia para reflectir nos direitos humanos; e estimulação da aprendizagem cooperativa.

Especificamente, o objectivo deste estudo, quase-experimental, foi encontrar respostas para as seguintes questões específicas: Poder-se-ão promover os direitos dos alunos, imigrantes e não imigrantes, através de acções específicas de formação de professores? Quais as dimensões dos direitos, na escola, que poderão beneficiar de melhorias significativas, resultantes de uma intervenção com o modelo comunicacional eclético (MCE)? Na procura de respostas a estas questões, foram utilizados instrumentos específicos, tendo-se procedido conforme se passa a descrever.

Procedimento. O estudo processou-se em duas fases: formação de professores no MCE (seminário inicial, com posteriores encontros de reflexão e planificação); e intervenção nas turmas experimentais (com apoio do investigador, reuniões de análise e discussão de casos, troca de experiências para responder a necessidades concretas dos alunos e eventual reformulação de estratégias). Trata-se de um estudo de natureza longitudinal, com um modelo de investigação quase-experimental, especificamente do tipo 01 X 02 // 03 – 04, com registos antes (01) e depois (02) do tratamento (X) nas turmas experimentais e nas turmas de controlo (03, antes; e 04, depois). Uma vez terminada a formação dos professores no modelo comunicacional eclético (MCE) e identificadas as

turmas de alunos a envolver no estudo, procedeu-se à administração da escala CRS antes e após a realização da experiência (intervenção). Ao grupo experimental foi aplicado o programa de intervenção comunicacional eclético, e o grupo de controlo continuou a ser objecto do tipo de relação professor-aluno, até aí havido. A intervenção teve a duração aproximada de 18 semanas de aulas, com início após as férias do primeiro trimestre, em duas escolas da zona de Lisboa. Aos professores envolvidos na implementação do programa foi assegurado acompanhamento e apoio, na continuação da formação que lhes foi dada, antes da realização da experiência.

Instrumentos. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a escala *Children's Rights Scale*, de Hart *et al.* (1996), depois de previamente adaptada (Veiga, 1999); na versão final, a escala apresenta seis dimensões, ou factores, com bons coeficientes de consistência interna (índices "alpha") para diferentes grupos de pertença.

Sujeitos. O estudo envolveu alunos dos 7.º e 9.º anos de escolaridade, quatro turmas, sendo duas do grupo experimental e duas do grupo de controlo. Quer quanto à nacionalidade quer em termos de rendimento escolar quer nos comportamentos (indisciplinados, os grupos foram considerados equivalentes, e algo semelhante se observou nos resultados obtidos na *Children's Rights Scale*, sem diferenças significativas entre tais grupos em situação de pré-teste.

Resultados. As diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), no 7.º ano, são apresentadas no quadro 3. Das dimensões dos direitos, apenas duas não variaram: a autodeterminação e a instrução. As restantes beneficiaram de melhorias, altamente significativas ($p < 0.001$). Elementos respeitantes ao 9.º ano são apresentados no quadro 4. Das seis dimensões dos direitos, quatro não variaram com a intervenção havida: a autodeterminação, a instrução, a protecção e a provisão. Já na dimensão relação socioemocional e na dimensão estima-reconhecimento, os resultados destacam a existência de diferenças significativas no grupo experimental, embora já no limiar da significância estatística ($p < 0.5$), entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo de controlo.

Quadro 3: Diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), no 7.º ano

Dimensões da CRS	Grupo	N	Pré-teste		Pós-teste		Sig
			Média	DP	Média	DP	
Estima	GC	20	11,3	2,1	11,4	1,9	ns
	GE	17	11,6	1,8	13,2	1,5	***
Relação	GC	20	24,2	3,7	25,7	3,0	ns
	GE	17	24,2	3,1	27,6	3,5	***
Protecção	GC	20	36,1	5,9	35,9	5,3	ns
	GE	17	34,4	5,3	38,7	5,6	***
Provisão	GC	20	9,1	3,3	19,5	3,6	ns
	GE	17	19,4	3,0	22,8	3,1	***

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

Quadro 4: Diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), no 9.º ano

Dimensões da CRS		Pré-teste			Pós-teste		
		Grupo	N	Média	DP	Média	DP
Estima	GC	23	11,1	3,1	11,9	1,9	1,1
	GE	19	11,5	2,5	13,0	2,2	1,9
Relação	GC	23	23,7	3,0	24,9	3,4	1,3
	GE	19	24,0	2,8	25,5	2,3	1,8

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

Nas análises realizadas, as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental passaram de não significativas, na situação de pré-teste, para estatisticamente significativas e favoráveis ao grupo experimental, na situação de pós-teste. Em complementares análises, os resultados obtidos pelos alunos mostraram-se independentes da nacionalidade considerada.

Discussão dos resultados. A intervenção realizada situa-se no âmbito da investigação-ação, envolvendo objectivos específicos de inovação (promover modificações nas práticas dos professores e, bem assim, nas representações dos alunos) e de aprendizagem de competências nos diferentes tipos de sujeitos envolvidos. Uma observação foi a maior eficácia da intervenção nos alunos do 7.º do que nos do 9.º ano de escolaridade; é provável que tal superioridade tenha a ver com a idade, isto é, com a diminuição da alterabilidade educacional com a idade, o que parece compreensível no âmbito das teorias do desenvolvimento psicoeducacional (Fillouw, 2002; Pinto, 2005; Veiga, 2004). Os resultados aqui obtidos vão ao encontro de um anterior estudo (Veiga, 2002) em que a intervenção, também baseada no modelo comunicacional eclético (MCE), destacou a existência de diferenças significativas nos sujeitos dos grupos experimentais entre a situação de pré-teste e de pós-teste, com benefícios para os alunos, no aumento dos seus direitos em dimensões relacionais. Aproximam-se, ainda, de um outro estudo (Veiga, 2004) em que se recorreu a um programa da análise transaccional para a promoção dos direitos e da adequação comportamental dos alunos, registando-se melhorias significativas conforme o esperado. Como observado neste último estudo, é de esperar que a promoção dos direitos dos alunos na escola contribua também para a diminuição da indisciplina e da violência na escola, bem como para a melhoria do rendimento escolar. É também provável que uma maior duração da intervenção tivesse produzido efeitos mais significativos e, até, noutras dimensões dos direitos.

4. Conclusões finais

A globalidade da informação obtida permite deduzir a ideia da necessidade de estudos, diferenciais e de intervenção acerca dos direitos humanos, valorizando a acção dos professores numa ligação da escola com a família e outros agentes sociais. O modelo

ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986) poderá servir de enquadramento teórico, quer aos estudos diferenciais, quer aos estudos experimentais de intervenção. Entendemos que, como referem várias fontes (Benavente, Mendes e Schmidt, 1997; Monteiro, 1998; Symonides, 1998, 2000; UNESCO, 1998), novos direitos se levantam hoje – denominados de 4.ª geração, como o direito ao ambiente – que requerem formação educacional específica e novas conquistas.

Quanto ao estudo diferencial, deriva a ideia de que, em posteriores trabalhos, haveria interesse em, retomando as questões expostas, analisar os resultados em função de variáveis escolares e familiares consideradas simultaneamente, e ainda numa análise de conteúdo a questões abertas acerca dos direitos. Uma das implicações para a escola é a de que os professores têm o dever de promover os direitos dos alunos, mas também, e ao mesmo tempo, ensinar-lhes os seus deveres, em relação com os direitos e deveres dos outros. Urge uma consciência crítica e intervencionista na promoção dos direitos de todos, mas sobretudo dos mais fracos (Lúcio *et al.*, 2002; Teixeira, 1995); mais do que propiciar aos alunos o conhecimento dos direitos, cabe à escola a formação de atitudes e comportamentos compatíveis com esses direitos. No que respeita ao estudo 2, para além das melhorias havidas nos direitos percebidos pelos alunos, independentemente da nacionalidade considerada, outras observações vão no sentido do efeito positivo do modelo comunicacional eclético (MCE), em aspectos como: diminuição de comportamentos de falta de atenção dos alunos; aumento da satisfação dos alunos com os professores; maior abertura, reflexão e orientação para a tarefa; sentimento de pertença à escola, e de alegria; melhoria do clima na sala de aula; e satisfação dos professores com o trabalho realizado. Os professores reconheceram a dificuldade em pôr em prática algumas categorias comunicacionais treinadas, sobretudo a escuta activa e a empatia, por se encontrarem mais distantes do procedimento habitual dos professores esperado pelos alunos, mas também por falta de espaços na escola adequados a tal prática. Referiram, também, que, com frequência, davam consigo a fazer uso do modelo comunicacional eclético (MCE) noutras situações de interacção humana, em casa e com as pessoas em geral, numa transferência benéfica das aprendizagens havidas. Em posteriores investigações, poder-se-ia considerar como objecto de estudo o efeito da formação de professores no MCE, que se poderá fazer sentir no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, recorrendo à observação estruturada em situação de pré e de pós-teste. A atribuição de uma maior importância a observações de natureza qualitativa, num processo de avaliação contínua das ocorrências registadas pelos professores e das vivências relatadas pelos alunos, poderia também sugerir-se em futuro estudo de aprofundamento.

Em vez de tratar os direitos como mais um frio conteúdo curricular, é importante transformar o quotidiano escolar num espaço de convivência ética e de educação para a paz. Apelar à defesa dos direitos é ajudar a construir uma sociedade em que o bem-estar da maioria, o respeito pelas diferenças e a igualdade no espaço público deixem de ser utopia e se transformem em realidade. Compreendemos a escola como um espaço possível onde os direitos dos alunos possam ganhar, de forma efectiva, um sentido concreto, visto que as relações entre os indivíduos que nela convivem podem

ser pautadas e sustentadas por acções e atitudes de diálogo, justiça, solidariedade e, principalmente, respeito mútuo (Filloux, 2002; Lúcio *et al.*, 2002; Mendes, 2002; Sen & Koray, 2000). Porque o aluno é o elemento central do futuro, é necessário que conheça os seus direitos e deveres, no âmbito de uma formação e educação integral como pessoa. A interiorização dos direitos pelos próprios e pela comunidade, não só ao nível do cognitivo, mas também do sentimento e do afecto, é uma via necessária para a consolidação dos direitos do outro, a implicarem necessariamente os deveres de cada um.

Referências

- ALEXANDER, J. M.; EAKEN, G. J. (1994). The Teacher as Communicator: Pathways to a Healthier School. *Thresholds in Education*, 20, 1, 20-24.
- ALVES-PINTO, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ANDERSON, L. E. (1997). *Public Speaking Opportunities for Elementary School Students*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development (Baltimore, MD, March 22-26, 1997), 18.
- BENAVENTE, A.; MENDES, H.; SCHMIDT, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (ed.), *Annals of child development*, vol. 6, pp. 187-251. GREENWICH, CT: JAI.
- BRUTO DA COSTA, A.; PIMENTA, M. (coord.). (1991). *Minorias étnicas pobres em Lisboa*: Lisboa: Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Crítica.
- BULL, K. S.; KIMBALL, S. (1996). Risk Communication in Special Education. In Rural Goals, 2000: Building Programs That Work.
- BURKHART, J.; SULLIVAN, M. (1993). *Communication Skills. Workplace Education Program Curriculum*. Arapahoe Community Coll., Littleton.
- BUSCHMAN, L. (1995). Communicating in the Language of Mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 1, 6, 324-29.
- CARDOZA, J. A. (1994). *Integrating Oral Communication Skills across the Curriculum*. Paper presented at the Annual Convention and Exposition of the National Catholic Educational Association (Anaheim, CA, April 4-7, 1994).
- COATES, E. (1993). *The Role of Questions in Small Group Discussions*. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (Thessaloniki, Greece, September 3, 1993).
- COTY, S. (1994). "Sometimes I Wish I'd Never Did It": Removing Communication Road Blocks from At-Risk Students. *Voices from the Middle*, 1, 2, 9-25.
- DANIELS, H. (1995). Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 4, 517.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2.^a ed.). New York: Norton.
- FENTON, R. (1996). *Assessing Motivation To Communicate in the Ninth Grade Speech Class*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (San Diego, CA, November 23-26, 1996).
- FILLOUX, J. C. (2002). Ética, infância e direitos do Homem. *Colóquio do LEPSI do IP-FE-USP*.
- GRAHAM, L. P. *et al.* (1995). *Effective Communication in Special Education Student Teaching*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (Indianapolis, IN, April 5-9, 1995).
- HACKETT, K.; WILSON, T. (1995). *Improving Writing and Speaking Skills Using Mathematical Language*. M. A. Action Research Project, Saint Xavier University.
- HACKMANN, D. G. *et al.* (1995). *Student-Led Conferences: Encouraging Student-Parent Academic Discussions*. Paper presented at the Annual Conference of the National Middle School Association (New Orleans, LA, November 1-4, 1995).

- PAVLOVIC, Z. (2001). Cross-cultural Study on the Rights of the Child in Slovenia: The First Ten Years. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 130-151.
- PINTO, M. C. P. (2005). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- SCHLENE, V. J. (1992). Children's Rights. *Social Education*, 56, 4, 201-202.
- SEN, F.; KORAY, S. (2000). In J. Symonides (Ed.), *Human Rights: Concept and standards*. Paris: UNESCO.
- SPARKS, E. (1994). Human Rights Violations in the Inner City: Implications for Moral Educators. *Journal of Moral Education*, 23, 3, 315-332.
- SYMONIDES, J. (1998). *Human Rights: New dimensions and challenges*. Paris: UNESCO.
- SYMONIDES, J. (2000). *Human Rights: Concept and standards*. Paris: UNESCO.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TERESEVICIENE, M.; JONYNIENE, Z. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Lithuania. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 152-173.
- UNESCO (1998). *Taking action for Human Rights in the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- UNICEF (1998). *The proposed UN convention on the rights of the child: Info-paper 2*. New York: Author.
- VALENTE, O. et al. (1992). Competências comunicacionais do professor e o pensamento reflexivo dos alunos. *Revista de Educação*, V. II, N.º 2, pp. 65-71.
- VEIGA, F. H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (2.ª Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- VEIGA, F. H. (1999). Percepções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação*, Vol. VIII, n.º 2, pp. 187-199.
- VEIGA, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2.ª Edição). Coimbra: Almedina.
- VEIGA, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- VEIGA, F. H. (2002). Os direitos dos alunos na escola: Um programa de promoção. *Psicologia, Educação e Cultura*, Volume VI, 1, 115-128. (ARN)
- VEIGA, F. H. (2002). Representações dos alunos do 3.º ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicosociais na Escola. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalidade e Diversidade – A escola cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- VEIGA, F. H.; MELO, C. (2005). Direitos dos alunos, em função da escolaridade e da nacionalidade, ao longo da adolescência. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- VEIGA, F. H. (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Programme. Comunicação apresentada no "XXVth International School Psychology Colloquium – News: School Psychology: Whose needs? Whose benefit?" Exeter, de 27 a 31 de Julho de 2004.

- HARGIE, O.; SAUNDERS, C.; DICKSON, D. (1995). *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- HARRISON, I. S. (1995). *Improving the Communication Practices of an Elementary School by Establishing a Partnership between Home and School*. Ed. D. Practicum Report, Nova Southeastern University.
- HART, S. N.; PAVLOVIC, Z.; ZEIDNER, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 99-129.
- HART, S. N.; ZNEIDER, M.; PAVLOVIC, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- HAUSER, J. (1992). *Dialogic Classrooms: Tactics, Projects, and Attitude Conversions*. Paper presented at the Annual Convention of the National Council of Teachers of English (Louisville, KY, November 18-23, 1992).
- IRVING, K. (2001). Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 224-240.
- JACOBSEN, E.; SCHLEGEL, I. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Denmark. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- 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*, United Kingdom, pp. 42.
- JOSEPH, D. (1997). *Improving Conversational Skills of Language Impaired Students through Cooperative Learning*. M. A. Project, Saint Xavier University.
- LÚCIO, A. L.; LEANDRO, A. G.; SILVA, F.; LUCAS, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania* (1.ª Edição). Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- MACHADO, F. (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, 9-44.
- MALHEIROS, J. (1996). *Imigrantes na região de Lisboa – os anos da mudança*. Lisboa: Edições Colibri.
- MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2.ª ed.), New York: Harper and Row.
- MENDES, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e Convenções Internacionais* (1.ª Edição). Lisboa: Visis Editores.
- 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.
- MOREAU, A. S. (1994). *Improving Social Skills of Third Grade Students through Conflict Resolution Training*. Master's Research Project, Saint Xavier University.
- MORSE, P. S.; IVEY, A. E. (1996). *Face-to-Face: Communication and Conflict Resolution in the Schools*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks.
- NETO, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Soc. Indic. Res.* 35, 93-116.