

Cidadania dos jovens e Coesão escolar

Teen Citizenship and School Cohesion

Conceição Alves Pinto, Clotilde Martins Pinto, Fátima Gomes Carvalho
Instituto Superior de Educação e Trabalho

Resumo

A escola é um espaço de exercício, por ação ou por alheamento, de cidadania dos jovens, e pode ser caracterizada pela coesão entre os seus atores, nomeadamente entre professores e alunos. Pretende-se analisar eventuais relações de diferentes dimensões de cidadania com indicadores do estatuto reconhecido ao aluno na comunicação entre atores escolares e bem como com a coesão escolar. A amostra é constituída por 2040 alunos de Lisboa e Porto. As dimensões de cidadania apresentam relações muito significativas com a coesão escolar e com o estatuto dos alunos na comunicação com Professores e Colegas.

Palavras chave: Alunos, Cidadania, Coesão escolar, Comunicação.

Abstract

The school is a place of exercise, by action or by detachment, of teen citizenship and can be characterized by cohesion between its actors, namely between teachers and students. It is intended to analyse eventual relationships of different dimensions of citizenship with indicators of the status recognized to the student in the communication between school actors and with the school cohesion. The sample consists of 2040 students from Lisbon and Oporto. The dimensions of citizenship present very significant relationships with the school cohesion and with the students' status in the communication with teachers and peers.

Keywords: Students, Citizenship, School Cohesion, Communication.

Enquadramento Teórico

A escola é o espaço que é experimentado pelo universo dos jovens até aos 18 anos. Sendo nesta mesma idade que a sociedade reconhece a cidadania plena, vale perguntar até que ponto a escola cuida do desenvolvimento da cidadania dos jovens que estão à sua responsabilidade. Não como conteúdo de aulas, mas como algo que se desenvolve praticando (Perrenoud, 2004). Importará perceber até que ponto a experiência que o jovem faz na escola é promotora de um viver com outros de forma responsável. Até que ponto é que a escola é um espaço para cada um se ir encontrando a si mesmo, de reconhecer o outro como outrem, de ser capaz de construir solidariedades na liberdade da afirmação das discordâncias e das convergências. Daqui a relevância de compreender o que cada um diz da sua própria experiência.

A escola é um espaço de interações múltiplas, um sistema de ação complexo (Alves-Pinto, 1995), que pode ser sentida com maior ou menor coesão. Se limitarmos o nosso olhar aos processos formais, ignora-se muito frequentemente aspetos cruciais uma vez que, por um lado, não se atende às dinâmicas que, ocorrendo entre os diferentes atores, potenciam ou bloqueiam a consecução dos objetivos da escola e, por outro lado, de forma redutora, limitamos a missão da escola à instrução. Ignoramos, então, a dimensão da educação, em sentido lato, que sempre existiu e que, como Teixeira (1995) bem analisou, constam explicitamente dos diplomas legais relativos à escola, desde a primeira república.

Centramos o objeto deste artigo na cidadania, como dimensão de viver com outros em sociedade (Sacristán, 2002). A cidadania não é um conceito unívoco, antes tem uma diversidade de perspetivas, a que correspondem abordagens diversas sobre a sociedade. Numa abordagem holística da sociedade, esta é vista como algo de exterior, que se impõe ao indivíduo. É uma perspetiva objetivista de descrição de comportamentos, sem atender ao sentido que lhes é atribuído pelos atores e autores desses comportamentos. A esta perspetiva corresponde um entendimento de cidadania como algo a ser transmitido, uma espécie de código, que os adultos devem transmitir, esperando que os jovens a ele se conformem.

Uma perspetiva muito distinta de sociedade é-nos proposta por autores que se inscrevem na linha da abordagem iniciada por Simmel. Este autor procurou captar a sociedade em ação, nomeadamente considerando que “há sociedade onde existe ação recíproca entre vários indivíduos” (1999, 1908). Nesta perspetiva, a compreensão da sociedade tem de tomar em consideração os sistemas de interação com todo o jogo de interpretações recíprocas (Berger & Luckmann, 1966). É neste ato de “entrar em relação social” que está o âmago do que podemos captar da sociedade. A esta abordagem corresponderá uma perspetiva de cidadania que se interessa por apreender o sentido que o viver com os outros tem para cada um.

Tal como muitos outros conceitos a que recorremos em ciências sociais para apreender os processos em curso na sociedade, importa explicitar a nossa perspetiva e o nosso entendimento de cidadania.

Delimitação do nosso entendimento de cidadania

No âmbito deste artigo não pretendemos traçar a evolução, ao longo dos tempos, deste conceito. Procuramos, isso sim, delimitar o nosso entendimento de cidadania por recursos a três dimensões: Pessoa, Laços ou vínculos às instituições e Participação nas instituições ou na sociedade. Em qualquer uma das dimensões, podem-se considerar aspetos diversos que poderão originar indicadores destas dimensões.

Ser cidadã(o) é ser pessoa, quer como sujeito que assume a sua autonomia quer como ser de relação (Mounier, 1977; Hoz, 1989).

O desenvolvimento da cidadania supõe, antes de mais, que a pessoa se assuma como sujeito, reflexivo, fiável, coerente nas suas atitudes, consciente das consequências do que faz, persistente nas suas decisões e que, face a problemas, tome iniciativas para os resolver.

Mas a pessoa que assume a sua cidadania só o é na relação com os outros (Fromm, 1976; Laing, 1979; May, 1983; Rogers, 1985). Assim, importa que consideremos que a pessoa é um ser de relação. Que nem vive isolado nem vive numa fusão com o(s) outro(s) ou se perde como indivíduo na multidão. O ser de relação exprime-se em diversas modalidades, nomeadamente na abertura ao outro, no interesse em compreender o outro, diferente de nós; de ter disposição para colaborar com os outros em diversas situações e contextos.

Ser cidadã(o) é existir numa rede de laços sociais.

A vida em sociedade traz consigo o sentimento de pertença a círculos mais ou menos diversos e amplos (Winnicott, 1975; Pedrot, & Delage (2005). Os laços que nos faziam existir, tradicionalmente, eram-nos dados à partida. Assim continua atualmente a ser na socialização primária e, na primeira fase da socialização secundária, nomeadamente na socialização escolar inicial. Mas à medida que o aluno vai crescendo, vai diversificando os espaços de socialização e as redes de interações às quais se vai vinculando, através dos sentidos que vai atribuindo às relações que aí vai tecendo com outros (Dolto, 1989). E aqui há que distinguir os laços que o jovem sente ter por um lado, com o espaço social que lhe é proposto pela sociedade – o espaço escolar – e também com a sociedade em que ele existe.

À medida que a criança vai progredindo na adolescência a caminho da juventude, vai alterando e alargando as suas redes de pertença. (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001). Progressivamente os espaços de interação significativos vão-se alargando e os laços à sociedade têm condições para se diversificarem. O conhecimento das tradições da comunidade a que se pertence e o acompanhamento dos debates da atualidade podem tornar-se mais ou menos aprofundados. Também acresce a possibilidade de compreensão do sentido das normas, e nomeadamente das leis, para a coexistência social.

Ser cidadã(o) é participar em diferentes esferas sociais.

A cidadania ativa implica necessariamente a participação, também ativa, em diferentes espaços e instituições sociais. E para jovens escolarizados

podemos distinguir a participação na escola e a participação na sociedade.

A participação na escola não pode ser reduzida apenas à ocupação de cargos formais previstos, apenas a um grupo reduzido de alunos, nos regulamentos internos ou na legislação pertinente. A forma de estar no quotidiano escolar traduz modalidades diversas de envolvimento na escola, acessíveis a todos. No quotidiano, o aluno pode optar por um leque variado de modalidades de participação, leque que pode ir do alheamento à presença interventiva por protesto ou proposição, quer nos conflitos que se manifestam na turma, quer na prevenção ou remediação contra as exclusões de colegas, quer na manifestação das opiniões pessoais relativas ao que corre menos bem. Tudo isto são modalidades de participação acessíveis a todo e qualquer aluno e que consideramos formas de exercício de cidadania no quotidiano escolar.

Na sociedade atual qualquer adolescente ou jovem tem uma experiência plural numa diversidade de quadros sociais de interação (Lahire, 2001). A participação social do jovem pode desde logo manifestar-se a propósito de iniciativas de proteção da natureza, de defesa do ambiente e outras iniciativas. Também as iniciativas de protesto contra injustiças ou as campanhas de apoio aos mais desfavorecidos são outras tantas formas de participação social acessíveis.

E as modalidades de cidadania que são assumidas por jovens alunos podem ser mais profundamente compreendidas, se as perspetivarmos, por um lado, à luz dos processos comunicacionais que ocorrem na escola e, por outro, se atendermos à coesão das interações sociais que os jovens aí experimentam.

Comunicação entre atores escolares

A comunicação consiste em trocas complexas que se estendem para além das trocas verbais. A partilha de experiências, de sensações, de emoções são atos comunicativos. Os gestos, a expressão corporal e a expressão do olhar falam por nós (Goffman, 1980). Assim, todo o comportamento é comunicação (Bateson, 1977; Marc & Picard, 2013).

O processo comunicacional parte da experiência e da visão que cada um tem de si próprio, do outro e do mundo. E, ao relacionar-se com o outro, fá-lo de acordo com a visão que tem dele e de como o percebe. A comunicação define as relações interpessoais, contribuindo para a coerência existencial do indivíduo, na medida em que está em causa a relação que ele estabelece consigo próprio e com a realidade que constrói para cada um dos outros (Laing 1979).

Mesmo inconscientemente, o indivíduo faz uma escolha ao atribuir determinado significado ao outro e ao ambiente em que está inserido. Esta atribuição de significado ao outro torna-se o motor de toda a verdadeira tentativa de comunicar. Ao desenhar a sua estratégia de comunicação, a pessoa vai optando por diversas modalidades: constrói a sua experiência de abertura ao outro, perscruta os “outros” diferentes, interage nos diversos contextos, confronta valores, desenvolve sentimentos de pertença aos grupos por onde vai passando, estabelece vínculos e sentimentos de

pertença de distanciamento ou de rejeição ao outro ou ao grupo, atribui sentidos às diversas relações que experiencia com os outros, desenvolve a sua compreensão da vida e do mundo e torna-se pessoa nesta reciprocidade.

A modalidade de comunicação, nas organizações, em geral e na escola, em particular, está relacionada com a empatia que se estabelece. Empatia que consiste em descentrar-se e em centrar-se no outro, (Amoureaux, 2005) numa dinâmica que envolve compromisso.

As pessoas definem a sua relação, quer ao aceitar e confirmar o outro enquanto interlocutor, - concordando ou discordando - quer optando por o desconfirmar, agindo como se o outro não existisse (Watzlawick et al., 1967). A cada resposta que a pessoa dá, está subjacente o sentido atribuído ao contexto específico vivido, prevalecendo, assim, a existência de uma carga emocional significativa que domina todo o processo de interação. Se pensarmos especificamente na escola, quer para os jovens quer para os professores, é na tonalidade das interações que se vão inscrever os sentimentos de realização ou de frustração pessoal. (Borges & Alves-Pinto, 2016). Estas atitudes e comportamentos vão dando cor e definindo a qualidade da comunicação e de reciprocidades dos jovens entre si e entre alunos e professores e, de uma forma geral, entre todos dentro do espaço escolar. A reciprocidade assume diversas modalidades, consoante os contextos de simetria, assimetria ou complementaridade em que acontecem.

Um elemento relevante na experiência que o jovem faz da rede de relações em que se insere na escola é o estatuto comunicacional que ele sente que lhe é atribuído pelos outros parceiros de interação. Importa ter em conta que o estatuto que cada um tem nas redes de relações, se em parte lhe é atribuído, em grande parte é também construído. Esse estatuto pode ir da confirmação, em que a pessoa se sente reconhecida como parceiro de interação, à desconfirmção (Marc & Picard, 2013), em que sente que tudo acontece como se ele não existisse como sujeito mas apenas como objeto. E cada jovem na escola sente que é mais ou menos reconhecido quer nas relações com os colegas, quer com os professores em geral e quer ainda com o diretor de turma em particular.

Coesão escolar

Na sociedade atual há cada vez mais o sentimento partilhado de um deslaçar das relações de convivialidade e de solidariedade (Pédrot & Delage 2005). A sociedade tem mudado muito rapidamente assim como o contrato social que lhe está subjacente. Por isso, a necessidade de repensar a própria noção de coesão social foi emergindo, como eventual sintoma de mudança de quadro teórico de referência (Donzelot, 2006).

As grandes alterações sociais estarão na origem do interesse acrescido da noção de coesão social, no âmbito político-social. Tal como o conceito de cidadania, também a coesão social tem entendimentos que variam com a conceção de sociedade que lhe esteja subjacente.

Para sistematizar a relação entre representações de sociedade e conteúdos de coesão social, Guibet Lafaye

(2011) distingue diferentes perspetivas, a saber: a integracionista, a contratualista e, mais recentemente, a que denomina de microssocial. Nas duas primeiras abordagens, a coesão é vista como uma característica societal, enquanto na terceira é vista a partir da experiência feita por cada um dos seus membros. Nesta perspetiva, é dada uma particular relevância à reciprocidade e à confiança nas relações.

A relação entre coesão social e a educação pode ser explorada em duas grandes direções. Numa primeira linha, pensa-se a coesão social como a maior ou menor igualdade de oportunidades na obtenção de diplomas, ou seja, equaciona-se até que ponto a educação promove uma maior coesão social (Dubet, Duru-Bella, & Véréout, 2010). Nesta linha, agrupam-se muitos dos documentos de organizações como a Unesco, a OCDE e a EU. Numa outra linha, procura-se analisar a coesão escolar, interrogando-nos até que ponto a própria escola se caracteriza por uma coesão entre os seus membros. Nesta perspetiva, falar de coesão escolar, corresponde a transpor para a própria escola, a reflexão sobre a coesão social (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008). Com efeito, a escola é muito mais do que um mero lugar de ensino e aprendizagem. É um lugar de vida. Importa, pois, compreender a experiência dos adolescentes e jovens da e na escola. É nesta segunda linha de questionamento que nos situamos.

Procuramos, assim, captar a “definição” que os próprios jovens têm da situação que vivem. Sabemos que a definição que damos do nosso agir não é indiferente à procura de conforto da imagem que temos de nós mesmos. Pese embora estas limitações, optámos por nos centrar nas representações que os jovens nos dão da sua experiência escolar.

Nas três últimas décadas, tem vindo a aumentar o interesse dos investigadores pelas representações dos alunos sobre a escola. Muitos temas que começaram a ser estudados na perspetiva dos adultos, têm atualmente sido deslocados também para a perspetiva dos alunos. A título de exemplo, diremos que o interesse pelo clima escolar, começou a ser estudado a partir da perspetiva dos professores e, só mais recentemente, na perspetiva dos alunos (Teixeira, 2008 e 2014). Neste artigo, não optámos por estudar o clima de escola, em geral, nem mesmo o clima relacional em particular (Teixeira, & Alves-Pinto, 2015). Interessou-nos centrar a nossa atenção na coesão, tal como os alunos a sentem na sua experiência escolar.

O estudo da coesão escolar, nesta investigação, implica focar a nossa atenção na reciprocidade e na confiança das relações entre alunos e professores, não esquecendo a coesão das relações dos alunos entre si.

Metodologia

O objetivo desta comunicação é apreender os sentidos atribuídos pelos alunos às diferentes dimensões de cidadania e analisar eventuais relações com indicadores de comunicação entre atores escolares e de coesão escolar. A amostra é constituída por 2040 alunos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário de escolas dos distritos de Lisboa e Porto. Construímos um questionário que

integra indicadores sobre cidadania, comunicação na escola e coesão escolar.

Análise de Dados

Apresentaremos a análise dos indicadores de cidadania, do estatuto comunicacional do aluno na escola e ainda da coesão escolar.

Cidadania

O instrumento utilizado inscreve-se numa evolução de instrumentos anteriores mais extensos (Alves-Pinto, 2014a, 2014b). Estes 18 indicadores, apresentados numa escala tipo Likert, em 5 posições, vão da concordância total à discordância total, e referem a 6 dimensões reagrupadas em torno de três eixos, a saber:

Pessoa:

Ser Sujeito: coerência nas atitudes, ponderação nas consequências dos atos e iniciativa para resolver problemas;

Ser de Relação: abertura ao diferente, gosto em colaborar e em ajudar os outros;

Laços:

Laços Escolares: sentir-se bem, sentir um ambiente agradável e interessar-se pelo que acontece nas aulas;

Laços sociais: interessar-se pelas tradições locais, dar sentido às leis como reguladoras da vida em conjunto e acompanhar os debates da atualidade;

Participação:

Participação na escola: ajudar a resolver conflitos na escola, procurar que ninguém da turma seja sempre posto de lado, mostrar o desagrado com o que está mal;

Participação social: participar em iniciativas de defesa do ambiente, de protesto contra injustiças e em campanhas de apoio aos mais desfavorecidos.

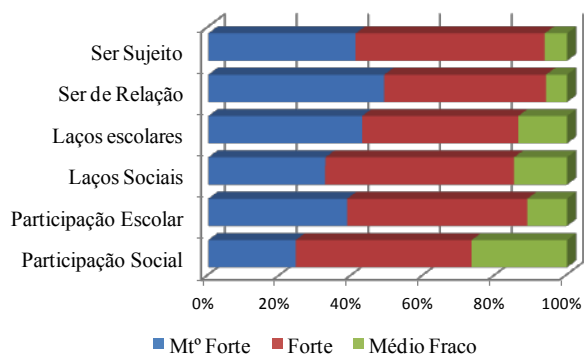


Figura 1. Cidadania - Intensidade das dimensões

A distribuição obtida dos indicadores (gráfico 1), revela que a distribuição mais favorável das respostas refere à dimensão da pessoa como “Ser de Relação”. De seguida, surgem as dimensões da pessoa com “Ser Sujeito”, dos “Laços escolares” e da “Participação na escola”. As dimensões relativas à sociedade, tanto os laços como a participação têm respostas mais moderadas.

A consistência interna do instrumento de cidadania e das dimensões, é apresentada na tabela seguinte.

Tabela .1

Cidadania – Alfa de Cronbach

Cidadania e dimensões	Alfa de Cronbach
Cidadania	18 itens .862
Pessoa	6 itens .738
Laços	6 itens .708
Participação	6 itens .686

Considerando a extensão do questionário, o valor obtido do Alfa de Cronbach revela uma consistência interna francamente boa.

Estatuto comunicacional

Procuramos dispor de indicadores do estatuto de interlocutor que o jovem sente que lhe é reconhecido pelos parceiros das interações escolares, nomeadamente se ele sente que a sua opinião é relevante para os outros com quem interage, sendo tendencialmente confirmado ou desconfirmado nas comunicações com os colegas e se sente que a sua opinião é relevante para os professores, em geral e para o diretor de turma, em particular. Para cada estatuto formulamos uma pergunta. A título de exemplo diremos que para o estatuto na comunicação com os professores foi apresentada a seguinte questão: “Acontece os teus professores pedirem a vossa opinião sobre algum assunto?”. Os alunos escolhiam uma opção numa escala de frequência. O maior reconhecimento, como interlocutores, é do diretor de turma, seguindo-se o dos colegas. É pelos professores, em geral, que os alunos se sentem menos ouvidos.

Coesão escolar

Querendo focar a nossa atenção na reciprocidade das relações professor- aluno e aluno-professor, destacamos as três dimensões seguintes: a confiança, o apreço e o apoio. Formulámos perguntas equivalentes relativas ao que os alunos pensam sobre a sua relação com os professores e inversamente sobre a relação dos professores com eles. Procuramos, também, captar a perceção dos alunos sobre a coesão da relação interpares. Denominaremos coesão das relações entre atores escolares, o conjunto destas três dimensões. A consistência interna da coesão escolar (9 itens), medida pelo Alfa de Cronbach, é de .825.

Cidadania e Estatuto na rede de relações escolares

As diferentes dimensões de cidadania apresentam relações estatisticamente significativas com os diferentes estatutos comunicacionais dos alunos a níveis bastante consideráveis. A única exceção corresponde à participação social e ao estatuto comunicacional com os professores.

Tabela 2.
Cidadania e Estatutos Comunicacionais dos alunos nas interações com atores escolares – χ^2 e P

Cidadania -Dimensões	χ^2		
	Estatuto Comunicacional com:		
	Colegas	Professores	Dir. Turma
Pessoa Sujeito	67,95**	46,04**	71,41**
Pessoa Ser de Relação	87,19**	31,59**	86,75**
Laços escolares	127,64**	35,02**	99,28**
Laços sociais	39,26**	22,90**	87,66**
Participação na escola	83,80**	51,54**	66,10**
Participação social	20,44**	7,84	51,44**

** P < 0,001.

Para analisar o poder discriminante dos diferentes estatutos comunicacionais do aluno nas diferentes dimensões de cidadania, optámos pela análise através do método CHAID. O estatuto comunicacional na relação com os professores é o que mais discrimina nas dimensões de Ser Sujeito, Ser de Relação, Laços sociais e Participação Social. Já o estatuto comunicacional com os pares é o mais determinante para os Laços Escolares e a Participação Escola. Constatamos ainda que o estatuto comunicacional com o diretor de turma, sendo o mais intenso nunca surge como discriminante.

Cidadania e Coesão escolar

Tabela 3.
Correlações da Cidadania com a Coesão escolar

Dimensões da Cidadania	
Pessoa Sujeito	.461*
Pessoa Ser de Relação	.526*
Laços escolares	.550*
Laços sociais	.520*
Participação na escola	.500*
Participação social	.428*

*.A correlação é significativa no nível 0,001.

Quando se analisam as relações da cidadania com a coesão escolar, as correlações têm valores bastante consideráveis.

Conclusão

Os instrumentos de cidadania e de coesão escolar revelaram uma consistência interna francamente boa.

O estatuto comunicacional dos alunos com os diretores de turma sendo o mais elevado é também o que menos discrimina, o que indicia uma cultura de diálogo na interpretação, pelos professores deste cargo. Assim, considerando a relação entre as dimensões de cidadania e os diferentes estatutos comunicacionais, se se quiser intervir para desenvolver comportamentos de cidadania nos jovens, importará melhorar o estatuto dos alunos nas suas interações com os professores, em geral e com os colegas. Com efeito, é o sentimento de ser ouvido pelos professores que mais discrimina as dimensões de cidadania enquanto pessoa e no que toca aos laços e à participação na sociedade. Já o estatuto

comunicacional com os colegas é mais relevante para os laços escolares e para a participação escolar.

A cidadania nas diferentes dimensões revelou uma relação muito forte com a coesão relacional escolar. Sendo relevante incluir temas relativos à cidadania nos currícula, importa ainda mais viver a cidadania na escola, através do reforço da coesão escolar e confirmando os alunos como interlocutores em decisões na escola.

Bibliografia

- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill.
- Alves-Pinto, C. (2014a). Os alunos como Cidadãos: a Pessoa, a Pertença e a Participação. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Alves-Pinto, C. (2014b). Os jovens e a cidadania em 2013: olhar de alunos do ensino secundário. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*. (pp. 297-312). Lisboa: IE-ULisboa.
- Amoureux, G. (2005). *Maîtriser l'art de communiquer*. In N. Aubert (Ed.), *Diriger et motiver - secrets et pratiques* (pp. 87-137). Paris: Editions d'Organisation.
- Batson, G., (1977), *Ver une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes editora.
- Borges, P. d. A., & Alves-Pinto, C. (2016). Envolvimento dos alunos e tonalidades de interação: a visão de jovens dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 122-138). Lisboa: Lisboa: IE-ULisboa.
- Dolto, F. (1989). *A dificuldade de viver - O psicanalista e a prevenção das neuroses*. Lisboa: Dom Quixote.
- Donzelot, J. (2006). *Refonder la cohésion sociale*. *Esprit*(330, dezembro), 5-23.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). *Cohésion scolaire et politiques éducatives*. *Revue française de pédagogie*, 164, (julho-setembro), 37-54., 164, 37-54.
- Dubet, F., Duru-Bella, M., & Vêretout, A. (2010). *Les Sociétés et leur École - Emprise du Diplôme et Cohésion Sociale*. Paris: Seuil.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1980). *The presentation of self in every life*. Nova York: Penguin.
- Guibet Lafaye, C. (2011). *Évolutions de l'interprétation de la cohésion sociale*. *International Review of Sociology*, 21(1), 41-65.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoz, V. G. (Ed.) (1989). *El Concepto de Persona*. Madrid: Rialp.
- Lahire, B. (2001). *L'Homme Pluriel - Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.
- Laing, R. D. (1979). *Le moi divisé*. Paris: Ed. Stock.

- Marc, E., & Picard, D. (2013). *L'école de Palo Alto*. Paris: Puf.
- May, R. (1983). *The discovery of being*. New York - London: Norton & Company.
- Mounier, E. (1977). *Le Personalisme*. Paris: PUF.
- Pedrot, P., & Delage, M. (Eds.). (2005). *Identités, filiations, appartenances*. Grenoble: PUG.
- Perrenoud, P. (2004). *Escola e Cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, C. (2014). *Relações entre pares - peer relations*. In F. H. Veiga (Ed.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 1401-1416). Lisboa: I.E.-U.Lisboa.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Morais.
- Sacristán, J. G. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. P.Alegre: Artmed.
- Soulet, M.-H. (2008). *Le Contrat Social dans une société Liquide*. In G. Bajoit (Ed.), *Le contrat social dans un monde globalisé*, (pp. 83-98). Fribourg: Academic Press Fribourg.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2015). *School Climate and citizenship: The Portuguese pupils' overview*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*(11), 153-175.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D.-D. (1967). *Pragmática da Comunicação*. S.Paulo: Culturix
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité - L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.