

A MEDIAÇÃO E A CONVIVÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: CAMINHOS DE ENCONTRO E DIÁLOGO PARA O BEM ESTAR E A PAZ

Título: CONFIGURAÇÕES N.º 37 | Junho de 2026

Conselho Fundador: Manuel Carlos Silva (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – Portugal)

Conselho Editorial:

Diretor | Fernando Bessa Ribeiro (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – Portugal)

Diretor-adjunto | Rodrigo da Costa Dominguez (University of Utah – Estados Unidos da América)

Ángeles Arjona (Departamento de Geografía, Historia y Humanidades da Universidad de Almería – Espanha)

Emília Fernandes (Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho – Portugal)

Ivonaldo Neres Leite (Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba – Brasil)

Conselho Consultivo e Científico: Alípio Sousa Filho (IH-UFRN); António Lucas Marín (CCI-UCM); Ana Maria Brandão (ICS-UM); Ana Maria Nogueiras Vasconcelos (ICE-UnB); Ana Nunes de Almeida (ICS-UL); Ana Paula Marques (ICS-UM); Ana Veloso (EPsi-UM); Anne E. C. McCants (MIT); António Colomer (ETSIT-UPV); Beatriz Casais (EEG-UM); Cristina Clara Ribeiro Parente (FLUP); Daniel Bertaux (CNRS Paris); Elísio Estanque (FEUC); Eugénia Rodrigues (SSPS-Ed); Fátima Alves (DCSG-UAB); Francisco Aguiar (FETS-UVigo); François Dubet (UBordeaux, Professor Emérito de Sociologia); Gina Gaio Santos (EEG-UM); Jari Eloranta (FSS-UHel); João Filipe Marques (FE-UAlg); João Teixeira Lopes (FLUP); José Bragança de Miranda (ULusófona - Lisboa); José Manuel Sobral (ICS-UL); Loïc Wacquant (UC Berkeley); Luís Baptista (NOVA FCSH); Manuela Ivone Paredes Pereira da Cunha (ICS-UM); Paulo de Carvalho (FLCS-UAn); Pedro Cunha (FCHS - UFP); Pedro Novo Melo (ESG-IPCA); Ramón Máiz Suárez (FCPS-USC); Renato Lessa (UFF, Professor Catedrático Aposentado); Richard Cleminson (Spanish, Portuguese and Latin American Studies Department, University of Leeds); Sílvia Andreia da Mota Gomes (Department of Sociology, University of Warwick); Vera Mónica da Silva Duarte (UMaia).

Assistente Editorial: Anabela Delgado (cics@ics.uminho.pt | configuracoes_cics@ics.uminho.pt)

Coordenação deste número: Ana Maria Costa e Silva e Elisabete Pinto da Costa

Revisão linguística deste número: Margarida Baldaia e Inovtrad - Tradução, Formação e Serviços, Lda.

Paginação deste número: Fernando Ramalho

Propriedade, redação e administração: Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho), 4710-057 Braga, Portugal. Telef.: 253 601 752. Fax: 253 604 696. Sítio: <https://www.cics.nova.fcsh.unl.pt/polos/cics-nova-uminho>

Normas para apresentação de artigos: Os textos originais propostos para publicação devem seguir as normas sugeridas no sítio da *Configurações: Revista de Ciências Sociais* (<https://revistas.uminho.pt/index.php/configuracoes/index> | <https://journals.openedition.org/configuracoes/>)

Avaliação de artigos: Os artigos propostos são submetidos a parecer de especialistas das áreas respetivas, em regime de duplo anonimato. A listagem de avaliadores é publicada cumulativamente a cada dois anos. A decisão final relativamente à publicação dos artigos candidatados cabe à equipa coordenadora de cada número e, em última instância, ao Conselho de Redação da revista. Os textos podem ser publicados em português, espanhol, francês e inglês

Apoios: Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UID/4647/2025» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa | This publication is financed by national funds through FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project «UID/4647/2025» of CICS.NOVA – Interdisciplinary Centre of Social Sciences of Universidade Nova de Lisboa

Edição: *Configurações: Revista de Ciências Sociais* é editada semestralmente (2 números/ano) pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho)

Capa e layout: Bernardo Providência | **Fotografia da capa:** AGD Beukhof

ISSN: 1646-5075 | **e-ISSN:** 2182-7419 | **Depósito legal N.º:** 246289/06 | **DOI:** <https://doi.org/10.21814/config.37>

ÍNDICE

Nota editorial: <i>Configurações</i> N.º 37 (junho de 2026) Fernando Bessa Ribeiro	7
A mediação e a convivência em contextos educativos: caminhos de encontro e diálogo para o bem-estar e a paz Ana Maria Costa e Silva Elisabete Pinto da Costa	11
Educação inclusiva como um princípio fundamental: desafios e perspectivas Helena Augusta da Silva Joaquim Alcoforado	23
A mediação social no contexto escolar brasileiro: perspectivas, necessidades e ações Thaís Farias de Almeida Ivonaldo Neres Leite	51
Palavra do Professor: Reflexões sobre segurança escolar e cultura de paz no Projeto Égide Lucas Catib de Laurentiis Mônica Piccione Gomes Rios Thatiane Carneiro Sotano Machado	75
A importância da participação juvenil num projeto de prevenção de violência contra crianças e jovens Patrícia de Oliveira Ribeiro	95
Contributos para a Avaliação de um Projeto de Mediação Escolar: método SWOT Mária Barbosa de Aguiar	121
Perceções dos estudantes do Ensino Superior português sobre conflitos interpessoais Patrícia Guiomar Ana Maria Costa e Silva	153
Práticas restaurativas e abordagens de justiça restaurativa em escolas e universidades Cláudia Maria dos Santos Gigante	175
Vária Junho 2026	
What if Alan Turing, Masahiro Mori, and John Searle employed a humanoid robot in a Gedankenexperiment? Augusto Francisco	205

Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública 229
Portuguesa: o caso do Município de Vila Nova de Gaia
Catarina Borges | Cristina Lopes | Adalmiro Pereira

Recensões / Recensions

MAGALHÃES, Pedro Tereso – Modernidade e Democracia. Lisboa: 267
Livros Horizonte, 2024, 183pp. ISBN 9789722421034
Tiago Moura Gonçalves

NOTA EDITORIAL: CONFIGURAÇÕES N.º 37 (JUNHO DE 2026)

Fernando Bessa Ribeiroⁱ

Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (ICS-UM); Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho)

Depois de seis anos na liderança da *Configurações*, dedicados a um trabalho que acrescentou notoriedade à revista no campo das publicações de ciências sociais, sobretudo em Portugal e nos países de língua portuguesa, Ana Maria Brandão encerrou as suas funções como diretora. A sua última tarefa foi organizar a edição comemorativa “Vinte anos, 20 questões sociais, 20 artigos” (número 36, de dezembro de 2025). Como o leitor pode notar no texto de apresentação dessa edição, (<https://configuracoes.pt/issue/view/450/444>), “a entrada na vida adulta” da *Configurações* vem acompanhada também por uma mudança no conselho editorial, que se renova na sua quase totalidade, e na assistência editorial – Rafaela Ribeiro terminou funções para abraçar outro desafio profissional, sendo substituída por Anabela Delgado. Aos que saíram manifestamos o nosso mais vivo apreço pela dedicação generosa a um projeto editorial que tem conseguido constituir-se como um espaço de debate académico, disseminação de conhecimento e afirmação das ciências sociais. Noutras circunstâncias e momentos, certamente continuaremos a contar com a sua contribuição.

Mantendo-se a preferência pela edição da revista no formato de temas organizados por editores especialmente escolhidos para cada número, de acordo com as decisões tomadas pelo Conselho Editorial, o número que agora se publica é da responsabilidade de Ana Maria Costa e Silva (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e Instituto de Educação da Universidade do Minho) e de Elisabete Pinto da Costa (Centro de Estudos Interdisciplinares para a Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona). A escolha do tema não poderia ter sido mais acertada: “A mediação e a convivência em contextos educativos: caminhos de encontro e diálogo para o bem-estar e a paz” convoca questões fundamentais para o nosso presente, marcado por desarranjos políticos e violências extremas, num quadro de degradação ambiental cada vez mais inquietante. Produzindo sofrimento nas mais diversas geografias, nada é, a bem dizer, poupado: humanos, outros seres vivos, a natureza, estão submetidos a um regime implacável que promete, se não for travado, empurrar-nos para o colapso geral. Ana Costa e Silva e Elisabete Pinto da Costa sublinham o papel da educação na construção de um outro modo de convivência entre os humanos, elegendo a mediação como um recurso fundamental. Para as editoras, “a mediação pode ser entendida como parte de uma pedagogia do encontro. Trata-se de promover uma educação que valorize o diálogo, o respeito e a responsabilidade partilhada. Uma educação que reconheça o conflito como parte inevitável da vida social, mas que ofereça aos indivíduos recursos para o transformar em oportunidade de crescimento e aprendizagem”.

Para além do texto de apresentação do tema desta edição da autoria das editoras, Ana Maria Costa e Silva e Elisabete Pinto da Costa, este número da *Configurações* é composto por nove artigos, assinados por 15 autores de diversas filiações institucionais em Portugal e no Brasil, e uma resenha. Em linha com o proposto na chamada dos artigos, os autores que contribuíram para este dossiê temático, com sete artigos, abordam tópicos como a educação inclusiva, a mediação social no Brasil, com o foco na violência escolar e seus determinantes sociais, as perceções de professores sobre a segurança escolar e a cultura de paz, a participação juvenil na prevenção da violência, as competências emocionais, os conflitos interpessoais no ensino superior e as práticas

restaurativas em escolas e universidades. Os dois artigos restantes inseridos na secção Varia analisam, respeitando a ordem de publicação, o funcionamento dos robôs humanoides e a composição laboral em termos de género num município português. Por fim, a revista encerra com a recensão da obra *Modernidade e Democracia*, de Pedro Tereso Magalhães. Da autoria de Tiago Moura Gonçalves, esta leitura crítica explora com minúcia os tópicos e argumentos do livro, destacando os contributos de Weber, Schmitt e Kelsen para a compreensão das tensões na democracia contemporânea.

SILVA, Ana Maria Costa e; COSTA, Elisabete Pinto da – A Mediação e a Convivência em Contextos Educativos: caminhos de encontro e diálogo para o bem-estar e a paz. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 11-21. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.7527>

A MEDIAÇÃO E A CONVIVÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: CAMINHOS DE ENCONTRO E DIÁLOGO PARA O BEM-ESTAR E A PAZ

ANA MARIA COSTA E SILVAⁱ

Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (ICS-UMINHO); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS-UMINHO); Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMINHO)

ELISABETE PINTO DA COSTAⁱⁱ

Centro de Estudos Interdisciplinares para a Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona (CeIED)

Um dos principais alicerces para o desenvolvimento e transformação da sociedade é a educação, que constitui um impulsionador fundamental para a formação integral dos cidadãos (OCDE, 2023; ONU, 2015; UNESCO, 1974, 2011). Os contextos educativos (escolas, centros educativos de vários níveis de ensino e formação e universidades) têm, assim, uma missão e responsabilidade importantes, não apenas na formação académica e científico-técnica, mas também na formação humanista, nos valores e na habilitação de competências e habilidades sociais, como a comunicação ética, a convivência, a gestão e resolução positiva e colaborativa de conflitos.

A crescente complexidade das sociedades atuais reflete-se inevitavelmente no interior das escolas. Transformações sociais, culturais e

ⁱ anasilva@ie.uminho.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>.

ⁱⁱ elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6255-4135>

tecnológicas têm contribuído para alterar as formas de relacionamento entre estudantes, docentes, famílias e outros membros da comunidade educativa. Ao mesmo tempo, intensificam-se debates sobre violência escolar, indisciplina, *bullying*, exclusão e dificuldades de comunicação entre os diversos atores educativos. Tais fenómenos revelam que o conflito não é um elemento estranho à escola, mas uma dimensão intrínseca à convivência humana.

As escolas e as universidades contemporâneas são um espaço profundamente plural, onde se cruzam identidades, valores, expectativas e experiências diversas. Este encontro de diferenças, embora seja uma das maiores riquezas do ambiente educativo, pode igualmente gerar tensões, incompreensões e conflitos (Silva, 2018; Guiomar e Silva, 2025a, 2025b).

Durante muito tempo, as respostas institucionais aos conflitos escolares foram predominantemente baseadas em modelos disciplinares de carácter punitivo. Regras rígidas, sanções e mecanismos de controlo constituíam os instrumentos privilegiados para lidar com comportamentos considerados desviantes ou perturbadores da ordem escolar. Embora tais estratégias tenham desempenhado um papel relevante na organização das instituições educativas, revelaram-se frequentemente insuficientes para abordar a complexidade relacional que caracteriza os conflitos contemporâneos.

Nas últimas décadas tem-se assistido à emergência de novas perspetivas que procuram compreender o conflito não apenas como um problema a eliminar, mas como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social (Torremorell, 2008; Silva, 2010; Costa, 2019). A mediação de conflitos insere-se precisamente neste movimento de renovação paradigmática. Inspirada em princípios de diálogo, cooperação e participação, a mediação propõe uma abordagem que privilegia a escuta ativa, o reconhecimento mútuo e a construção conjunta de soluções.

Nos contextos educativos, a mediação tem vindo a afirmar-se como um recurso pedagógico particularmente relevante. Mais do que um simples método de resolução de disputas, ela representa uma estratégia educativa que contribui para o desenvolvimento de competências

socioemocionais fundamentais, tais como a empatia, a comunicação assertiva, a capacidade de negociação e o pensamento crítico. Ao envolver os próprios estudantes na gestão dos conflitos que emergem no cotidiano escolar, a mediação promove o protagonismo juvenil e reforça a responsabilidade individual e coletiva na construção de ambientes mais justos e inclusivos.

A literatura especializada (Torrego, 2006, 2008, 2023; Silva, 2010, 2014; Garcia-Arista, 2016; Costa *et al.*, 2021, 2025; Ibarrola-García, 2024; Cunha, 2025) tem demonstrado que programas de mediação escolar podem produzir efeitos significativos na melhoria do clima institucional. Diversos estudos apontam para a redução de comportamentos agressivos, o fortalecimento das relações interpessoais e o aumento do sentimento de pertença à comunidade escolar. Além disso, a mediação contribui para a construção de uma cultura de paz, na medida em que incentiva práticas de diálogo e cooperação em substituição de respostas baseadas na imposição ou na violência.

Importa, contudo, sublinhar que a implementação da mediação em contextos educativos não deve ser compreendida como uma solução simples ou imediata para os desafios da convivência escolar. Pelo contrário, trata-se de um processo que exige mudança cultural, formação adequada e compromisso institucional. A mediação implica repensar as formas tradicionais de autoridade, de gestão de conflitos e de participação na escola. Exige também a criação de espaços e tempos dedicados ao diálogo, bem como o desenvolvimento de competências específicas por parte de docentes, estudantes e outros membros da comunidade educativa.

Neste sentido, a mediação escolar deve ser entendida como parte integrante de uma abordagem mais ampla de educação para a cidadania democrática. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de participar de forma responsável e construtiva na vida coletiva. Aprender a lidar com o conflito de forma pacífica e colaborativa constitui, neste quadro, uma competência essencial para a vida em sociedades plurais. A mediação contribui, igualmente, para reforçar a dimensão relacional da educação. Num contexto em que as pressões

institucionais e curriculares podem, por vezes, relegar para segundo plano os aspetos humanos do processo educativo, a mediação recorda-nos que ensinar e aprender são, antes de mais, experiências profundamente relacionais. O reconhecimento do outro, a capacidade de escuta e o respeito pelas diferenças constituem elementos centrais para a construção de comunidades educativas saudáveis.

Outro aspeto relevante da mediação em contextos educativos diz respeito ao seu potencial transformador. Ao promover processos de diálogo estruturado entre as pessoas envolvidas num conflito, a mediação não procura simplesmente restaurar uma ordem anterior, mas antes possibilitar a construção de novas formas de relação. Trata-se, portanto, de um processo que pode contribuir para transformar percepções, reconstruir vínculos e fortalecer a confiança entre os membros da comunidade educativa.

A mediação também se revela particularmente pertinente em contextos marcados por diversidade cultural e social. As escolas contemporâneas acolhem estudantes provenientes de múltiplas origens, com diferentes histórias de vida, valores e formas de expressão. Essa diversidade, embora enriquecedora, pode dar origem a mal-entendidos ou tensões. A mediação oferece recursos que permitem reconhecer e valorizar essas diferenças, criando condições para um diálogo intercultural respeitoso e construtivo.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação convida igualmente a repensar o papel do professor. Em vez de assumir exclusivamente a função de autoridade disciplinadora, o docente pode tornar-se facilitador de processos de diálogo e aprendizagem relacional. Este papel não implica abdicar da responsabilidade educativa, mas antes exercê-la de forma mais participativa e reflexiva. A formação de professores em competências de mediação revela-se, por isso, um elemento essencial para o sucesso de iniciativas neste domínio.

Ao mesmo tempo, a participação ativa dos estudantes em programas de mediação – muitas vezes através da figura do mediador de pares – tem demonstrado grande potencial educativo (Sánchez e Domínguez, 2024; Torrego, 2006). Quando devidamente formados e acompanhados, os estudantes mediadores tornam-se agentes de mudança no interior

da escola, contribuindo para a disseminação de práticas de diálogo e cooperação entre os seus pares. Esta dimensão participativa reforça o sentido de pertença e de responsabilidade coletiva, elementos fundamentais para uma convivência escolar positiva.

A reflexão sobre mediação e convivência em contextos educativos insere-se, portanto, num debate mais amplo sobre o futuro da educação. Num mundo marcado por crescentes polarizações sociais, conflitos identitários e desafios globais complexos, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de formar cidadãos capazes de dialogar, cooperar e construir soluções comuns. As escolas e universidades devem permanecer atentas e comprometidas com esta realidade.

Neste sentido, a mediação pode ser entendida como parte de uma pedagogia do encontro. Trata-se de promover uma educação que valorize o diálogo, o respeito e a responsabilidade partilhada. Uma educação que reconheça o conflito como parte inevitável da vida social, mas que ofereça aos indivíduos recursos para o transformar em oportunidade de crescimento e aprendizagem.

O presente dossiê temático, dedicado ao tema *Mediação e Convivência em Contextos Educativos*, pretende contribuir para este debate, reunindo reflexões teóricas, investigações empíricas e experiências práticas desenvolvidas em diferentes contextos educativos. A diversidade de abordagens aqui apresentada reflete a riqueza e a complexidade do campo da mediação educativa, bem como a multiplicidade de caminhos possíveis para a promoção de uma convivência mais inclusiva e democrática.

Os textos que compõem este dossiê exploram diferentes dimensões da mediação em contexto educativo: desde os fundamentos teóricos que sustentam esta abordagem até à análise de programas concretos implementados em escolas; desde a formação de mediadores escolares até ao papel das políticas educativas na promoção de culturas de diálogo e participação. Em conjunto, estes contributos procuram oferecer uma visão abrangente das potencialidades e desafios associados à implementação da mediação nas instituições educativas. Mais do que apresentar respostas definitivas, este dossiê pretende abrir espaço para reflexão crítica e diálogo interdisciplinar. A mediação, enquanto

metodologia e prática social e educativa, encontra-se em permanente construção. O seu desenvolvimento depende da colaboração entre investigadores, profissionais da educação, mediadores e decisores políticos, bem como da capacidade de aprender com as experiências concretas que emergem nos diferentes contextos escolares.

Em última análise, refletir sobre mediação e convivência em contextos educativos é refletir sobre o tipo de escola, de universidades e de sociedade que desejamos construir. Uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos dificilmente conseguirá responder aos desafios do nosso tempo. Pelo contrário, uma escola que valorize o diálogo, a participação e o reconhecimento do outro poderá contribuir de forma decisiva para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e solidários. Trata-se de um caminho exigente, que requer compromisso e aprendizagem contínua, mas que encerra um enorme potencial para a construção de comunidades educativas mais humanas e inclusivas.

O artigo de Helena Silva e Joaquim Alcoforado, intitulado *A Educação Inclusiva como um princípio fundamental: desafios e perspetivas*, estuda a educação inclusiva enquanto princípio estruturante das políticas educativas contemporâneas, convocando uma reflexão crítica sobre a sua efetiva concretização nos sistemas educativos. A partir de uma revisão narrativa da literatura e de uma análise comparativa de países signatários da Declaração de Salamanca, os autores discutem a evolução do conceito de inclusão e as tensões que atravessam a sua operacionalização. O estudo evidencia a persistência de ambiguidades conceptuais, nomeadamente a confusão entre inclusão e integração, bem como a existência de um hiato entre o enquadramento normativo e as práticas educativas. Entre os principais desafios identificados destacam-se a insuficiente formação docente em pedagogia inclusiva, a fragilidade das culturas colaborativas e as desigualdades estruturais que condicionam a implementação das políticas. Os autores concluem que a efetivação da educação inclusiva exige uma mudança paradigmática sustentada em transformação institucional, investimento formativo e compromisso coletivo, sublinhando a necessidade de alinhar os discursos políticos com práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

No artigo *A mediação social no contexto escolar brasileiro: perspectivas, necessidades e ações*, Thaís Farias de Almeida e Ivonaldo Neres Leite analisam a mediação social no contexto escolar brasileiro, enquadrando-a na denominada “era dos incidentes escolares”, marcada pela intensificação da violência e da conflitualidade nas instituições educativas. Com base numa abordagem teórico-empírica, sustentada na revisão da literatura e na análise de dados recolhidos em escolas do Nordeste do Brasil, os autores problematizam as manifestações da violência escolar e as suas determinações sociais, institucionais e relacionais. Evidencia-se que a violência não pode ser compreendida de forma isolada, estando profundamente articulada com desigualdades sociais, exclusão e fragilidades nos processos de socialização. Neste quadro, a mediação social é apresentada como um dispositivo relevante para a reconstrução de laços sociais e para a gestão construtiva dos conflitos, valorizando o diálogo e a participação. Todavia, os autores sublinham o caráter fragmentado destas práticas no contexto brasileiro, frequentemente dependentes de lógicas jurídico-institucionais e pouco integradas nos projetos pedagógicos. Identificam-se ainda limitações ao nível da formação dos profissionais e da articulação entre políticas e práticas. Conclui-se que a mediação social carece de uma abordagem mais estruturada e contextualizada, capaz de contribuir para a transformação das dinâmicas escolares.

No texto da autoria de Lucas Laurentiis, Mônica Rios e Thatiane Machado, é dada importância à *Palavra do Professor: Reflexões sobre segurança escolar e cultura de paz no Projeto Égide*. O artigo apresenta um projeto implementado nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas – São Paulo, e evidencia percepções de professores, coordenadores e gestores escolares, especialmente contratados, para promoverem a cultura de paz nas escolas da região. Das narrativas dos professores são evidenciadas quatro dimensões essenciais no seu interesse e compromisso com os objetivos do projeto: a motivação académica, a preocupação com a segurança escolar, a intersectorialidade e as parcerias e experiência profissional. Os autores concluem que as percepções dos professores entrevistados revelam a natureza complexa, cooperativa e multidimensional que a atuação nas escolas supõe, nomeadamente na promoção da segurança, da convivência e da paz nestas instituições educativas.

Patrícia Ribeiro, no artigo *SOS Centers – A importância da participação juvenil num projeto de prevenção de violência contra crianças e jovens*, descreve e avalia a implementação de um projeto europeu no contexto português. O projeto SOS Centers, desenvolvido em comunidades escolares e desportivas de quatro países europeus, foi experimentado em Portugal em dois agrupamentos escolares, envolvendo profissionais e alunos na prevenção da violência contra crianças e jovens. Adotando uma metodologia qualitativa e participativa de investigação-ação, o projeto focou-se na sensibilização e capacitação de profissionais e jovens líderes para serem agentes de prevenção da violência contra crianças e jovens, nomeadamente através da sensibilização de outros profissionais e jovens no contexto escolar. A avaliação das ações desenvolvidas evidencia que a metodologia participativa adotada foi adequada e os resultados foram muito positivos no desenvolvimento da liderança de jovens, na sensibilização e receptividade dos alunos para a prevenção da violência contra crianças e jovens e na sustentabilidade do projeto nas escolas onde foi implementado.

O artigo *Contributos para a avaliação de um projeto de mediação escolar: método SWOT*, da autoria de Márcia Aguiar, apresenta alguns resultados da implementação e avaliação do projeto “Mediação de conflitos: para uma convivência cidadã”, desenvolvido em quatro Agrupamentos de Escolas do distrito do Porto. O texto incide no método SWOT da avaliação realizada pelas mediadoras do projeto durante e no final da sua implementação, oferecendo uma perspetiva holística sobre os procedimentos e resultados alcançados e possibilitando a orientação e tomada de decisão fundada em evidência. Os resultados revelam a melhoria de competências socioemocionais e de mediação em alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação, bem como o desenvolvimento da participação e consciência crítica dos participantes no programa. Todavia, subsiste a necessidade de potenciar a colaboração entre os diferentes agentes da comunidade educativa e a sustentabilidade destes programas nas escolas.

No artigo *Percepções dos estudantes do Ensino Superior português sobre conflitos interpessoais*, Patrícia Guiomar e Ana Maria Costa e Silva analisam as percepções de estudantes do ensino superior português

relativamente à natureza, frequência e causas dos conflitos interpessoais vivenciados em contexto académico. Com base numa abordagem quantitativa, sustentada na aplicação de um inquérito por questionário a 770 estudantes, o estudo procura compreender como estes interpretam o fenómeno do conflito e identificar tendências relevantes para a sua gestão. Os resultados evidenciam uma perceção predominantemente negativa do conflito, muitas vezes associado a experiências indesejáveis que devem ser evitadas, apesar de a sua ocorrência ser considerada comum no quotidiano académico. Entre os principais fatores identificados na origem dos conflitos, destacam-se as diferenças de opinião, as faltas de respeito, as atitudes discriminatórias e os mal-entendidos, sendo a relação estudante-estudante percecionada como a mais geradora de conflitualidade. O estudo sublinha ainda o impacto das dinâmicas comunicacionais e das expectativas divergentes na intensificação das tensões interpessoais. Face a este cenário, as autoras defendem a necessidade de integrar, no ensino superior, estratégias de gestão construtiva de conflitos, nomeadamente através da promoção de competências comunicacionais e da implementação de práticas como a mediação, com vista ao fortalecimento das relações interpessoais, do bem-estar académico e da qualidade institucional.

No artigo *Práticas restaurativas e abordagens de justiça restaurativa em escolas e universidades*, da autoria de Cláudia Gigante, é feita uma análise, sustentada em revisão de literatura, às potencialidades e desafios das práticas restaurativas em contextos educativos, nomeadamente nas escolas e universidades. O texto reflete sobre diversas abordagens de justiça restaurativa, como os círculos restaurativos, a mediação de conflitos e conferências restaurativas, e seus efeitos na promoção da convivência, da equidade, da justiça, da inclusão e do sucesso educativo. Com base em estudos efetuados e literatura publicada (e respetiva análise de conteúdo da mesma), a autora conclui que as práticas restaurativas validam estratégias cooperativas e participativas de diálogo e aprendizagem com efeitos positivos e transformadores nos estudantes, na comunidade educativa e no clima escolar. São também reconhecidos alguns desafios à implementação e sustentabilidade destas práticas, associados à resistência cultural, à ausência de recursos e à falta de formação especializada e de políticas públicas facilitadoras da sua implementação.

Que os sete artigos deste dossiê possam constituir um convite à reflexão, à inovação e à ação, inspirando educadores, investigadores e mediadores a continuar a explorar caminhos que permitam transformar os inevitáveis conflitos da vida escolar e académica em oportunidades de encontro, aprendizagem e crescimento coletivo. Afinal, é precisamente no modo como aprendemos a lidar com as diferenças e os diferendos que se revela a maturidade democrática das nossas instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Elisabete Pinto da – *Mediação de conflitos na escola: da teoria à prática*. 1.ª ed. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2019. ISBN: 978-989-757-102-2.
- COSTA, Elisabete Pinto da, SILVA, Ana Maria Costa e, MARTINS, Alcina Manuela, LIMA, Louise, & MADUREIRA, Cristiana (Eds.) – *Mediação e Construção da Convivência e da Paz*. [Em linha]. Edições Universitárias Lusófonas, 2025. Disponível em <https://edicoes.ulusofona.pt/catalogo/ciencias-sociais-e-humanas/mediacao-e-construcao-da-convivencia-e-da-paz>.
- COSTA, Elisabete Pinto da, MARTINS, Alcina de Oliveira, & TORREGO, Juan Carlos – Efeitos interpessoais e sociais da implementação de um projeto de mediação escolar. *Educação Contemporânea*. [Em linha]. Vol. 28 (2021) 47-54. Disponível em <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-116-0.CAP.07>.
- CUNHA, Sílvia – *Educação de qualidade: Contributos da convivência e mediação em contextos educativos formais*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho, 2025. Outubro de 2025. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/99695>.
- GARCIA ARISTA, Mari Luz Sanches – *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus, 2016. ISBN 978-84-290-1935-3.
- GUIOMAR, Patrícia, & SILVA, Ana Maria Costa e – Mediação no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. *New Trends in Qualitative Research*. [Em linha]. Vol. 21, n.º 1 (2025a) 1-16. Disponível em <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1157>.
- GUIOMAR, Patrícia, & SILVA, Ana Maria Costa e – Developing conflict management skills in higher education IT students: impacts and challenges. *International Journal of Higher Education Pedagogies*. [Em linha]. Vol. 6, n.º 1 (2025b) 35-45. Disponível em <https://doi.org/10.33422/ijhep.v6i1.925>.
- IBARROLA-GARCÍA, Sara – Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*. [Em linha]. Vol. 42, n.º 3 (2024) 290-317. Disponível em <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>.

OCDE – *PISA 2022 results: learning during – and from – disruption*. [Em linha]. Vol. II. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em <https://read.oecd-ilibrary.org>.

ONU – *Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, 2015. Disponível em <https://sustainabledevelopment.un.org>.

SÁNCHEZ, Juan Manuel, & DOMÍNGUEZ, Karina Isabel – La influencia de la mediación en estudiantes mediadores: una estrategia educativa hacia la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*. [Em linha]. Vol. 7, n.º 13 (2024), 119-142. Disponível em <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.281>

SILVA, Ana Maria Costa e – Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. [Em linha]. Vol. 18, n.º 1 (2010) 7-18. Disponível em <http://hdl.handle.net/2183/8406>.

SILVA, Ana Maria Costa e – Direito à diferença no ofício de professor e de aluno. A. Lopes et al. (orgs), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação*. Porto: CIIIE, 2014, p. 4403-4414. ISBN 978-989-8471-13-0.

SILVA, Ana Maria Costa e, & CUNHA, Sílvia – Educating for sociability and learning for citizenship: developing communicational skills and mediation in educational contexts. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. [Em linha]. Vol. 2, n.º 10 (2015) 16-23. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/41742>

TORREGO, Juan Carlos – *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. 1.ª ed. Barcelona: Graó, 2006. ISBN 13: 971-84-7827-443-7.

TORREGO, Juan Carlos – *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. 1.ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 2008. ISBN 10: 8420668567.

TORREGO, Juan Carlos – *Estudio estatal de la convivencia escolar en centros de educación primaria*. [Em linha]. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023. Disponível em https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8265.

TORREMORELL, Carmen Bouque – *Cultura de mediação e mudança social*. 1.ª ed. Porto: Porto Editora, 2008. ISBN 978-972-0-34174-7.

UNESCO – *Recomendação sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais*. [Em linha]. Paris: UNESCO, 1974. Disponível em <http://direitoshumanos.gddc.pt>.

UNESCO – *Informe sobre educación y conflicto: una crisis encubierta*. [Em linha]. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.54676/ZPWD1103>.

SILVA, Helena Augusta da; ALCOFORADO, Joaquim – A Educação Inclusiva como um princípio fundamental: desafios e perspectivas. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 23-50. ISSN 2182-7419.
<https://doi.org/10.21814/config.6311>

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM PRINCÍPIO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPETIVAS

HELENA AUGUSTA DA SILVAⁱ

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC)

JOAQUIM ALCOFORADOⁱⁱ

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC)

RESUMO

A educação inclusiva (EI) pressupõe um ensino de qualidade que promova a equidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Este artigo analisa criticamente políticas e práticas educativas adotadas por países signatários da Declaração de Salamanca, à luz do conceito de inclusão, com o propósito de compreender a evolução das dinâmicas que caracterizam a efetivação global da EI. Embora os movimentos internacionais tenham promovido avanços nas políticas educativas, persistem práticas que contrariam os princípios da EI. A efetivação da EI exige capacitação docente em pedagogia inclusiva e mudança paradigmática na mentalidade dos profissionais de educação.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Inclusiva; Pedagogia Inclusiva; Políticas Inclusivas; Declaração de Salamanca

ⁱ h.marquessilva16@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-494X>.
ⁱⁱ lalcoforado@fpce.uc.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>.

ABSTRACT**INCLUSIVE EDUCATION AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

Inclusive Education (IE) presupposes quality teaching that promotes equity and the integral development of all students. This article critically analyses educational policies and practices adopted by countries that are signatories of the Salamanca Statement, in light of the concept of inclusion, with the aim of understanding the evolution of the dynamics that characterise the global implementation of IE. Although international movements have promoted advances in educational policies, practices that contradict the principles of IE still persist. The effective implementation of IE requires teacher training in Inclusive Pedagogy (IP) and a paradigm shift in the mindset of education professionals.

Keywords: Inclusion, Inclusive Education, Inclusive Pedagogy, inclusive policies, Salamanca Statement

RESUMÉ**L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME PRINCIPE FONDAMENTAL : DÉFIS ET PERSPECTIVES**

L'éducation inclusive (EI) suppose un enseignement de qualité qui favorise l'équité et le développement global de tous les élèves. Cet article analyse de manière critique les politiques et pratiques éducatives adoptées par les pays signataires de la Déclaration de Salamanque à la lumière du concept d'inclusion afin de comprendre l'évolution des dynamiques qui caractérisent la mise en œuvre mondiale de l'EI. Bien que les mouvements internationaux aient favorisé des avancées dans les politiques éducatives, des pratiques contraires aux principes de l'EI persistent encore. La mise en œuvre effective de l'EI nécessite une formation des enseignants en pédagogie inclusive (PI) ainsi qu'un changement de paradigme dans la mentalité des professionnels de l'éducation.

Mots-clés: Inclusion ; Éducation inclusive ; Pédagogie inclusive ; Politiques inclusives ; Déclaration de Salamanque

Introdução

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ao determinar que todos têm direito à educação, perspetivando a promoção plena do potencial humano (ONU, 1948), poderá ser considerada o alicerce essencial no compromisso global com a educação inclusiva (EI). Neste contexto, a EI emerge como um desafio universal que visa proporcionar a todos os estudantes oportunidades equitativas para alcançar o seu pleno desenvolvimento, independentemente da sua origem, circunstâncias e capacidades (Ainscow, 2020; Nilholm e Göransson, 2017). A EI é uma filosofia humanista que valoriza a diversidade estudantil como recurso de desenvolvimento e de promoção da coesão social (UNESCO, 2015). Reconhecida como temática de relevância global, a EI desempenha um papel central na construção de sociedades mais justas (ONU, 2015; UNESCO, 2016). A sua efetivação requer reformas estruturais nos sistemas educativos, nas políticas públicas e nas abordagens pedagógicas (Ainscow, 2020; Nilholm e Göransson, 2017). Perante a persistência das desigualdades, é essencial que permaneça prioritária no debate político e nas decisões de natureza económica (UNESCO, 2016).

A partir dessa premissa, o artigo inicia com a discussão do conceito de inclusão, sustentada teoricamente pelos contributos de diversos autores e organismos internacionais de relevo. Em seguida, são analisadas iniciativas educativas internacionais, servindo de base para uma análise comparativa das perspetivas associadas à teorização e implementação de práticas educativas inclusivas em quatro países signatários da Declaração de Salamanca¹.

Optou-se por uma revisão narrativa da literatura, dada a sua flexibilidade e capacidade para integrar o estado da arte sobre o tema (Baumeister e Leary, 1997). A análise contempla perspetivas, avanços e desafios que permeiam a efetivação global da EI, sendo complementada por uma síntese comparativa das abordagens educativas inclusivas adotadas nos países analisados. Tal síntese resulta da análise crítica da incorporação prática dos princípios da Declaração de Salamanca nos respetivos sistemas educativos, permitindo identificar convergências e lacunas entre os marcos internacionais e as especificidades contextuais das realidades locais.

¹ Foram signatários da Declaração de Salamanca 92 países e 25 organizações internacionais.

A investigação orientou-se pela seguinte questão: Em que medida os princípios da Declaração de Salamanca têm sido efetivamente incorporados nas práticas educativas inclusivas nos países analisados? Adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter comparativo, integrando a análise documental de fontes institucionais, como relatórios da UNESCO, da ONU e da OCDE sobre a temática da EI. A recolha de dados foi efetuada nas plataformas Web of Science e Google Académico, restringindo-se a artigos redigidos em inglês, português e espanhol, com prioridade para publicações em revistas indexadas. A estratégia de pesquisa utilizou operadores booleanos e truncamentos para otimização dos resultados, recorrendo à equação (“inclusive education” OR “school inclusion” OR “inclusive pedagogy”) com a variante semântica “inclus*”, bem como às combinações (“inclusive education” AND “pedagogy” OR “school inclusion” AND polic*), assegurando uma abrangência temática associada à pedagogia e políticas educativas inclusivas. A escolha dos países baseou-se na diversidade geográfica, na disponibilidade de estudos atualizados e nas abordagens políticas adotadas. No total, foram analisados 23 documentos, dos quais se destacam 3 diplomas normativos, 14 artigos científicos publicados em revistas especializadas e 6 relatórios internacionais elaborados por organismos como a OCDE, a ONU e a UNESCO.

Conclui-se com os contributos desta abordagem para o aprofundamento do debate sobre a EI, sugerindo caminhos para investigações futuras.

1. O conceito de inclusão: abordagens e desafios

Embora o caráter ambíguo do termo dificulte a sua definição, assumindo significados abrangentes e diversos (Florian e Black-Hawkins, 2011; Nilholm e Göransson, 2017), problematizar a inclusão é essencial para determinar o âmbito e a finalidade da EI (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022), sem os quais é pouco provável progredir cientificamente na identificação de práticas inclusivas bem-sucedidas (Krischler, Powell e Pit-Ten Cate, 2019).

O conceito de inclusão, globalmente investigado, foi introduzido por Skrtic, que, no seu artigo *The special education paradox: equity as the way*

to excellence (Skrtic, 1991), criticou a educação especial (EE) por reforçar a exclusão em vez de promover a equidade. Esta, de acordo com a UNESCO (2017), está associada à noção de justiça e exige uma educação com igual relevância para todos os estudantes, assegurando o seu pleno desenvolvimento (Nilholm e Göransson, 2017). Movimentos sociais e esforços internacionais têm reforçado esta visão, destacando-se a Declaração de Salamanca como marco no compromisso global com a EI (UNESCO, 1994).

A inclusão deve ser compreendida como um processo em permanente construção que procura encontrar abordagens mais eficazes para responder à diversidade e eliminar barreiras ao acesso, participação e sucesso de todos os estudantes (Ainscow, 2020). Considerando a frequente associação do conceito ao termo *integração*, importa diferenciá-los.

Nilholm e Göransson (2017), no artigo *What is meant by inclusion*, afirmam que os conceitos de inclusão e integração são usados indiscriminadamente na literatura como se fossem sinónimos. Os autores explicam que, na investigação empírica, o termo *inclusão* é predominantemente interpretado como *colocação*, mais associado ao local onde a educação ocorre, representando, com frequência, apenas uma reformulação terminológica da abordagem tradicional focada nas necessidades educativas especiais.

A integração é descrita como o processo de colocação de estudantes de contextos de educação especial em turmas do ensino regular (ER), sendo-lhes imposta a adaptação às condições da escolarização existente, juntamente com os demais estudantes (Blanco, 2006).

A inclusão transcende a simples presença física e envolve os valores fundamentais e a adaptação do ambiente, das políticas e das práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes, independentemente das suas necessidades ou características, possam participar plena e equitativamente na vida escolar (Bešić, 2020; Booth e Ainscow, 2016; Yilmaz e Yeganeh, 2021).

Apesar do debate a nível internacional sobre a temática há mais de três décadas, ainda não há consenso quanto à sua definição e implementação, como revelam vários estudos (Ainscow, 2020; Haug, 2020; Yilmaz e Yeganeh, 2021).

É inegável a relevância da EI, dada a sua recorrência nas agendas educativas globais. A pluralidade de abordagens, embora enriquecedora na arena científica, gera obstáculos à implementação efetiva da inclusão. Esta deve ser encarada como um compromisso coletivo e institucional e não como uma responsabilidade exclusiva de escolas e corpo docente. Acreditamos que esta ausência de consensos transcende o âmbito técnico, reforçando a necessidade de revisitar e robustecer as bases teóricas e práticas da EI, para garantir a sua implementação nos sistemas educativos.

Autores brasileiros enfatizam essa confusão pela associação aos termos EI e EE, assumindo significados sinónimos (Breitenbach, Honnef e Costas, 2016). No mesmo sentido, estudos conduzidos em escolas turcas (Yilmaz e Yeganeh, 2021), indianas (Tiwari, Das e Sharma, 2015) e escocesas (Florian e Black-Hawkins, 2011) relativamente às percepções e práticas sobre a EI são unânimes quanto ao conhecimento parco e pouco claro do conceito de EI por parte do corpo docente, limitando-o à educação ministrada a estudantes com deficiências, em risco/desfavorecidos ou com dificuldades de aprendizagem. Essa compreensão restrita tem gerado inconsistências significativas na inclusão de estudantes em turmas regulares. Na Turquia, a inclusão é frequentemente interpretada como responsabilidade quase exclusiva de professores de educação especial, limitando a sua implementação no ensino regular (Yilmaz e Yeganeh, 2021). Na Índia, predomina uma conceção restrita da inclusão, centrada na mera presença física de estudantes com deficiência, sem adaptações pedagógicas significativas (Tiwari, Das e Sharma, 2015). Na Escócia, embora se observem políticas de inclusão consolidadas, determinadas estratégias de diferenciação pedagógica acabam por reforçar a segregação (Florian e Black-Hawkins, 2011).

À luz da EI, o ER e a EE partilham a mesma sala de aula. Nesta ótica, o trabalho de articulação entre o corpo docente, fundamentado na colaboração, é crucial para que as expectativas da EI sejam satisfeitas, premissa defendida por diferentes autores (Ainscow, 2020; Glat, 2018; Korsgaard, Larsen e Wiberg, 2020). Porém, essa dinâmica dá azo à associação equivocada da EI ao conceito mais redutor da EE, gerando interpretações erróneas que dificultam a implementação de práticas inclusivas (Nilholm e Göransson, 2017).

É razoável inferir que essa associação superficial pode fomentar a ideia de que a mera presença de estudantes que necessitam de maior suporte e de uma instrução mais diferenciada em salas de aula regulares fomenta a inclusão *per se*. O suporte providenciado a esses estudantes poderá, assim, não ser adequado, comprometendo a qualidade do ensino tanto para os estudantes com maiores dificuldades, como para os demais.

É um facto que a inclusão pretende responder à diversidade de perfis, mas procura em simultâneo mitigar as desigualdades escolares e sociais pressupondo a redefinição do sistema educativo (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022). Nesta perspetiva, a UNESCO (2020) aborda a inclusão escolar como um conjunto de práticas que acolhem a diversidade e promovem o sentimento de pertença, fundamentado na crença de que cada indivíduo é digno de respeito e possui valor e potencial para aprender. A perceção de pertença revela-se uma componente central na EI, assumindo um papel determinante no envolvimento, bem-estar e sucesso académico dos estudantes (Ainscow e Messiou, 2017). A literatura indica que ambientes escolares que promovem relações positivas, acolhimento, colaboração e respeito pela diversidade facilitam o desenvolvimento de sentimentos de pertença, segurança e valorização entre os estudantes (Booth e Ainscow, 2016; Delors, 2010). Estes fatores são considerados fundamentais não só para o pleno desenvolvimento pessoal e académico, mas também para a convivência democrática e pacífica (Ladson-Billings, 1995). A ausência de reconhecimento da diversidade nos ambientes escolares tende a promover sentimentos de não pertença, legitimando dinâmicas de exclusão, marginalização e progressiva desvinculação socioeducativa (Booth e Ainscow, 2016; Florian e Beaton, 2017). Quando a pluralidade de identidades, culturas e experiências dos estudantes não é valorizada, o risco de invisibilização e de trajetórias caracterizadas por desmotivação aumenta (UNESCO, 2006). Ainscow (2005) acrescenta que a EI exige adaptações sistémicas educativas, nomeadamente através de práticas pedagógicas flexíveis e responsivas às necessidades dos estudantes. O autor identifica como um dos obstáculos à inclusão as conceções estabelecidas de pensar e agir da comunidade educativa, defendendo a necessidade de romper com os padrões tradicionais de pensamento. Salienta ainda a importância da formação contínua de professores centrada na pedagogia

inclusiva (PI) e do envolvimento ativo das famílias e da comunidade local. Na sua visão, a inclusão beneficia toda a comunidade educativa ao valorizar a diversidade, não se limitando aos estudantes que necessitam de suporte adicional.

As escolas devem, assim, oferecer uma educação fundamentada em princípios de equidade e coesão social, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes, eliminando quaisquer manifestações de exclusão (Ainscow, 2020; Booth e Ainscow, 2016; UNESCO, 2015). Ambiciona-se uma educação de qualidade ao longo da vida. Na perspectiva de Braslavsky (2006), este modelo caracteriza-se pela sua pertinência pessoal e social. Para isso devem considerar-se as experiências e o contexto sociocultural dos estudantes, conferindo-lhes sentido para a vida e possibilitando que aprendam o que necessitam nas diferentes fases do seu percurso e em felicidade.

Aprender em felicidade pressupõe que os processos educativos valorizem as experiências pessoais e as dimensões afetivas dos estudantes, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos e competências (Seligman, 2011). A educação assume, nesta aceção, um papel transformador, ao promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e ao possibilitar aprendizagens significativas. A felicidade assim concebida não se reduz a um estado momentâneo de bem-estar, mas configura-se como uma experiência profunda de sentido e dignidade humana, conferindo à educação um propósito mais amplo e emancipador (Braslavsky, 2006).

Deste modo, o direito ao bem-estar é convocado por Braslavsky como um requisito essencial na promoção de uma educação de qualidade, convergindo com a visão humanista preconizada pela UNESCO (2016), fundamentada nos princípios de respeito pela vida e dignidade humana.

Embora Skrtic (1991) partilhe da perspectiva de uma reformulação ampla e profunda do sistema educativo, alicerçada, entre outros aspetos, na criação de um novo modelo de profissionalismo docente centrado na colaboração interdisciplinar e na superação das práticas tradicionais de ensino e da lógica burocrática que as sustenta, o autor destaca a impreparação das escolas na efetivação da verdadeira inclusão. Este

posicionamento mais crítico é igualmente adotado por outros autores que questionam a capacidade e competência das escolas regulares para providenciarem a todos os estudantes, sem exceção, uma educação pertinente e de qualidade. Argumentam que, em alguns casos, os contextos especializados tendem a proporcionar um suporte mais eficaz comparativamente às escolas de ER (Brantlinger, 2006; Kauffman, 2015). Este pressuposto é corroborado numa revisão sistemática da literatura sobre a eficácia da EI no ER, que abrangeu diferentes revistas relevantes internacionais na área da EE. As evidências aí encontradas não confirmam inequivocamente que a inclusão beneficie todos os estudantes, sugerindo que as políticas tendem a priorizar a defesa dos direitos das crianças em detrimento das evidências dos benefícios educativos (Lindsay, 2007).

As práticas pedagógicas uniformizadoras persistentes, reflexo tanto da formação insuficiente do corpo docente quanto da resistência à mudança, comprometem a resposta educativa inclusiva e podem perpetuar práticas segregadoras em certos contextos. Este descompasso entre o que é preconizado pela legislação e o que se concretiza na prática pedagógica evidencia a necessidade de uma análise crítica do modelo inclusivo, à luz das limitações observadas nos ambientes escolares. A inclusão pode eventualmente representar uma política baseada em imperativos morais e sociais, porém com pouca eficácia, já que em muitos contextos parece não existirem condições pedagógicas, estruturais e formativas apropriadas à implementação eficaz. As políticas inclusivas devem, assim, ser fundamentadas em evidências sólidas, documentadas na literatura, demonstrando os seus efeitos práticos, nomeadamente no que toca ao sucesso escolar, à participação e coesão social (Booth e Ainscow, 2016).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão requer uma mudança de paradigma educativo, o que, inclusive, a torna radical, uma vez que abrange todos os estudantes, sem exceção. Essa mudança sistémica com o objetivo de criar ambientes escolares nos quais a diversidade de cada indivíduo seja respeitada e valorizada, de forma equitativa, encontra respaldo na narrativa de Ainscow (2005). A OCDE alia o conceito de inclusão à dimensão ética de equidade, amplamente associada a uma preocupação com a justiça, e é perentória ao afirmar que, entre os países da OCDE,

aqueles cujos sistemas de ensino combinam qualidade com equidade são os que apresentam melhores desempenhos, pois uma parcela significativa dos estudantes alcança, no mínimo, um nível básico essencial de formação, traduzido em conhecimentos e capacidades promotores de uma integração social e profissional efetiva (OCDE, 2012).

Mittler (2000) considera que a inclusão assegura a todos oportunidades de escolha e autodeterminação, o que, no contexto educativo, implica dar voz e valorizar as crianças, independentemente do seu *background*. A inclusão traduz-se num processo dinâmico e contínuo que visa assegurar a participação plena e equitativa dos estudantes, valorizando a diversidade (Nilholm e Göransson, 2017; Skrtic, 1991) e promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social (Bindal e Sharma, 2010; Blanco, 2006). A diversidade evocada pela inclusão deve ser entendida como um desafio e não como um problema, reconhecendo que todas as crianças conseguem aprender, independentemente da sua origem, *background* cultural, social ou étnico (Bindal e Sharma, 2010; Booth e Ainscow, 2016). Neste quadro, as diferenças devem ser percebidas como oportunidades para conhecer, aprender e crescer, levando as escolas a direcionar o seu foco para a criação de soluções criativas e adaptações que reconheçam e valorizem o contributo de cada aluno. Para tanto, é essencial adotar práticas pedagógicas centradas no aluno (Messiou, 2019), fundamentadas em metodologias ativas e na diferenciação pedagógica (UNESCO, 1990). Estratégias como a flexibilização curricular e a personalização do ensino permitem reconhecer os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Florian e Beaton, 2017; UNESCO, 1994). Além disso, o uso de tecnologias educativas pode promover práticas flexíveis, adaptando os conteúdos às necessidades e potencialidades dos estudantes (ONU, 2016; UNESCO, 2020).

2. Iniciativas internacionais pela educação para todos

O desenvolvimento do conceito de EI tem sido impulsionado por diferentes movimentos e convenções internacionais que exercem uma influência direta sobre as políticas educativas globais. Sem a pretensão de uma análise exaustiva, analisamos alguns dos principais movimentos internacionais que promovem a EI.

O conceito de Educação para Todos ganhou relevância com o Movimento de Educação para Todos durante a Conferência Mundial realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). Esta conferência representou um marco fundamental na agenda educativa internacional ao priorizar o acesso universal à educação básica de qualidade, em particular às populações mais vulneráveis. Entre os principais objetivos estavam a superação dos obstáculos ao acesso à educação e a redução das taxas de analfabetismo da população adulta (Ainscow, 2020).

Neste contexto, é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que convoca os Estados signatários a assumirem um compromisso político e ético com a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A Declaração defende uma abordagem centrada na criança, que transcenda os modelos tradicionais de ensino e valorize práticas pedagógicas atentas às novas possibilidades decorrentes das mudanças tecnológicas e comunicacionais do mundo atual (UNESCO, 1990). Este compromisso é reafirmado em 1994 com a adoção da Declaração de Salamanca, estabelecendo uma mudança crucial na consolidação da EI. O documento preconiza que todos os estudantes aprendam em contextos comuns, sempre que exequível, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem. Deste modo, a inclusão de grupos mais vulneráveis no ensino regular é considerada fundamental para contrariar práticas discriminatórias e promover uma educação verdadeiramente inclusiva (UNESCO, 1994).

É razoável afirmar que a Declaração de Salamanca reconhece que o ER nem sempre é a melhor resposta para todos os estudantes, conforme explicitado no seu ponto 8:

(...) a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 12)

Com efeito, reconhece-se, em determinados casos, a necessidade de contextos educativos especializados, cujos recursos atendam

de forma mais adequada às necessidades individuais dos estudantes, acautelando o seu bem-estar, em linha com a narrativa de autores como Brantlinger (2006), Kauffman (2020) e Braslavsky (2006).

A ratificação da Declaração de Incheon, no Fórum Mundial de Educação de 2015, reafirma o compromisso dos Estados-Membros da ONU e da comunidade educativa com a Agenda Educação 2030, apostando em ações urgentes e transformadoras, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016).

A combinação de movimentos sociais e a implicação da comunidade internacional foram fundamentais para promover a inclusão escolar, tornando-a um elemento central nas políticas e práticas educativas e sociais à escala global. Essa dinâmica contribui para a construção dos fundamentos de uma sociedade pacífica, tolerante e sustentável, em consonância com os objetivos preconizados pela UNESCO (2019).

3. Geografias da educação inclusiva

Procurando aprofundar esta visão global e teórica, analisam-se a seguir estudos que destacam avanços e desafios no quadro da EI em diferentes contextos geográficos. Cuidaremos unicamente de países signatários da Declaração de Salamanca, dado o compromisso assumido com a implementação de ambientes educativos inclusivos.

No contexto português, a literatura evidencia que as reformas legislativas, influenciadas por orientações internacionais como a Declaração de Salamanca e referenciais da ONU (2016), impulsionaram a transição de um modelo integrador para um paradigma de inclusão plena (Alves, 2019; Alves, Campos Pinto e Pinto, 2020; OCDE, 2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018, considerado um dos mais abrangentes da OCDE em matéria de inclusão (2022), estrutura-se numa abordagem multinível de apoio à aprendizagem, valorizando medidas universais, para todos os estudantes, seletivas, para necessidades não supridas pelas universais, e adicionais, para desafios significativos e persistentes (Ministério da Educação, 2018). Destacam-se a equidade e a inclusão como pilares estruturantes das atuais políticas educativas (OCDE, 2022). Instrumentos como a diferenciação pedagógica, a coadjuvação docente, as equipas multidisciplinares de apoio à educação

inclusiva (EMAEI), bem como a flexibilização curricular contribuem para operacionalizar a abordagem inclusiva (OCDE, 2022). Neste quadro, a promoção do sentimento de pertença e de bem-estar dos estudantes é reconhecida como um fator determinante na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, assegurada, em grande medida, pela sua participação ativa e pelo envolvimento significativo na vida escolar (OCDE, 2022).

Todavia, persistem desafios, como a falta de formação contínua do corpo docente, imprevisto para implementar práticas pedagógicas diversificadas, a resistência à mudança (Alves, 2019; Ferreira e José-Reis, 2022), a ausência de sistemas robustos de monitorização e as disparidades socioeconómicas, refletidas em maiores taxas de abandono entre alunos com deficiência e desigualdades regionais (OCDE, 2022). Entendemos que a implementação do modelo de EI exige o compromisso coletivo entre as políticas públicas, um investimento sustentável e uma profunda transformação cultural no ambiente escolar. Embora se observem avanços significativos e progressistas nas políticas educativas em Portugal, a operacionalização da EI transcende a mera promulgação de despachos, dependendo essencialmente da atuação de profissionais, que frequentemente se deparam com dificuldades em romper com paradigmas pedagógicos enraizados. O investimento em formação contínua em PI revela-se essencial para promover a mudança de mentalidades e práticas, fomentando a criação de ambientes escolares que encorajem a participação significativa de todos os estudantes, favorecendo consequentemente o seu sentimento de pertença.

Desde a ratificação da Declaração de Salamanca, a relevância dos conceitos e práticas associadas à EI e à igualdade de direitos de pessoas com incapacidades tem assumido um destaque crescente nas políticas educativas australianas. Reformas educativas têm sido implementadas nos sucessivos governos federais, principalmente após o diploma *Disability Discrimination Act*² (DDA), promulgado em 1992 (Nevill e Savage, 2022), que constituiu a base legal para os *Disability Standards for Education*³, de

2 Lei relativa à discriminação com base na deficiência (nossa tradução). No contexto das políticas educativas australianas, este despacho proíbe a discriminação com base na deficiência em quaisquer contextos educativos. A lei define que todas as pessoas com deficiência têm o direito de acesso equitativo à educação no ER, exigindo aos estabelecimentos de educação o dever de assegurar esse direito (Nevill e Savage 2022).

3 Normas relativas à educação de pessoas com deficiência (nossa tradução). Esta lei clarifica e operacionaliza os direitos consagrados na *Disability Discrimination Act* no quadro da educação, reforçando o acesso equitativo e a participação plena dos

2005 (Australian Government, 2005). Em 2015, é decretado outra medida relevante na concretização da EI: a *National Collection of Data on School Students with Disability*⁴ (Australian Government, 2015).

À luz do artigo *Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia*, a EI é assumida como filosofia orientadora do sistema educativo australiano. Porém, as reformas educativas realizadas no país têm sido fortemente influenciadas por princípios neoliberais de padronização e mensuração, impactando negativamente a efetivação da EI (Anderson e Boyle, 2019). O artigo salienta a implementação fragmentada da EI, evidenciada por práticas e resultados desiguais entre Estados, reflexo da definição ambígua do conceito de inclusão. Enquanto alguns Estados avançam na integração de estudantes com deficiência em escolas regulares, encerrando instituições segregadas, outros mantêm estruturas tradicionais e mecanismos de segregação, resultando em respostas educativas limitadas, baixas expectativas e práticas de rotulação que perpetuam a desigualdade. Estas disparidades resultam em diferenças marcantes nos níveis de participação, sucesso acadêmico e bem-estar dos estudantes com deficiência. No artigo *The justification for inclusive education*, Anderson e Boyle (2020) defendem que a inclusão beneficia todos os alunos, com evidências sólidas em termos de *performance* acadêmica e desenvolvimento social. Embora reconheçam a vantagem econômica de investir em ambientes escolares inclusivos, alertam, contudo, que a inclusão exige a alocação adequada de recursos, não devendo ser vista apenas como estratégia de redução de custos. Os autores realçam o compromisso da Austrália com a EI desde a Declaração de Salamanca, mas apontam desafios como práticas de segregação e exclusão simbólica de alunos, ilustradas pelo aumento de turmas de apoio segregadas dentro das escolas regulares (Graham e Jahnukainen, 2011). Este aumento está relacionado

estudantes com deficiência, em condições de igualdade com os demais estudantes. Ao abrigo deste acordo, as partes comprometem-se a promover a valorização das pessoas com deficiência enquanto membros da comunidade (<https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>).

4 Recolha de dados em escolas australianas sobre estudantes com deficiência (nossa tradução). É um programa de recolha anual de informações sobre os estudantes com deficiência nas escolas australianas. Esta iniciativa permite às escolas, autoridades educativas e governos identificar as formas mais ajustadas de apoiar estes alunos em contexto escolar (<https://www.nccd.edu.au/>).

com a intensificação de diagnósticos e categorização, influenciados por políticas de financiamento, e não por mudanças efetivas na prevalência de deficiências (Graham e Jahnukainen, 2011). Ressalta-se a importância de reforçar a formação docente para responder à diversidade (Anderson e Boyle, 2020), e superar a resistência à matrícula de estudantes com dificuldades de aprendizagem e comportamentais, a fim de evitar práticas excludentes (Graham e Jahnukainen, 2011).

Anderson e Boyle (2020) argumentam que a responsabilização pela EI exige um compromisso político e estrutural coordenado ao nível nacional, que assegure uma abordagem sistêmica à inclusão, não devendo recair exclusivamente sobre as escolas.

Entendemos que a concretização plena da EI ainda se vê condicionada por desafios estruturais e ideológicos. Quando instrumentalizada como mecanismo de contenção de custos, em detrimento de investimentos consistentes em recursos e formação docente, a inclusão perde o seu potencial transformador. Essa lógica tendencialmente reducionista desvirtua os princípios da EI e perpetua a dissociação entre retórica e prática. Defendemos, portanto, uma mudança paradigmática que reconheça a inclusão como compromisso ético e político com a diversidade, pressupondo a superação das barreiras institucionais e a valorização da formação para todos os agentes educativos. Embora o corpo docente desempenhe um papel central na efetivação das práticas de inclusão educativa, é fundamental que a formação em PI seja alargada aos demais profissionais do contexto escolar, nomeadamente os que desempenham um papel ativo junto dos alunos. Assim, a comunidade educativa poderá atuar de forma colaborativa e concertada, reconhecendo e assumindo individual e coletivamente a responsabilidade pela promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, baseado no respeito, na equidade e na participação ativa de todos os elementos da comunidade educativa.

A literatura no contexto espanhol sobre a EI revela que regiões como a Catalunha e Valença deram um passo em frente no que toca à legislação específica baseada em princípios de equidade e inclusão no sistema educativo. Foram criadas Unidades de Aconselhamento Especializado e Centros de Formação Contínua de professores, visando o

desenvolvimento, a monitorização e a avaliação de propostas educativas inclusivas (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022). O compromisso de Espanha com a promoção de uma escola inclusiva assume destaque com a Lei Orgânica 3/2020 (LOMLOE), que define um quadro normativo orientado para a equidade e a inclusão educativa. Neste contexto, o currículo e a organização escolar são ajustados, de forma a garantir o sucesso educativo de todos os estudantes, com a formalização da EI no ensino básico. Para concretizar este objetivo, foram adotadas medidas de apoio específicas, adaptadas às realidades e necessidades locais. Entre estas, destacam-se a constituição de equipas multidisciplinares, a implementação de adaptações curriculares significativas e não significativas, a redução do número de alunos em turmas com alunos de EE e a criação de programas de diversificação curricular. Estas estratégias visam assegurar o acesso equitativo ao currículo regular e a consecução das aprendizagens essenciais previstas em cada etapa educativa (Boletín Oficial del Estado, 2020).

Porém, parece não haver nas escolas uma cultura de intervenção colaborativa entre os diferentes agentes educativos que permita integrar a filosofia inclusiva, o que requer uma mudança de mentalidade, sobretudo do corpo docente, como outros estudos têm demonstrado (Ferreira e José-Reis, 2022; Knight *et al.*, 2022; Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022).

O trabalho colaborativo exige uma abordagem integrada, que transcenda a sala de aula e fomente redes de colaboração e alianças entre os diversos atores educativos, em particular entre os docentes do ER e da EE.

A literatura constata que a cultura de intervenção colaborativa revela-se pouco robusta noutros sistemas educativos. Um estudo realizado na Índia sobre as perceções e crenças relativamente à EI revelou que os docentes do ensino regular consideram a educação de alunos com incapacidades fora do seu âmbito curricular, delegando aos docentes de EE total responsabilidade pelo percurso educativo desses alunos (Tiwari, Das e Sharma, 2015). Por conseguinte, o impacto da oratória oficial na Índia sobre a EI tem uma presença limitada na dinâmica em sala de aula, agrupando tendencialmente um *professor de educação*

especial para um estudante de educação especial. É, assim, retirada a esses alunos a oportunidade de maximizarem as suas potencialidades em igualdade de oportunidades (Tiwari, Das e Sharma, 2015), tornando-os vulneráveis pelas crenças determinísticas subjacentes aos princípios do sistema educativo regular (Florian, 2013; Hart, Drummond e McIntyre, 2007). Isso é particularmente relevante dada a percepção de que os docentes do ER geralmente carecem de formação adequada para atender às necessidades desses alunos (Florian e Black-Hawkins, 2011; Hart, Drummond e McIntyre, 2007; Monteiro, Camargo e Freitas, 2016; Nhapuala e Almeida, 2016; Yilmaz e Yeganeh, 2021). Torna-se portanto essencial a autoeficácia do corpo docente, amplamente associada às suas atitudes relativamente à EI (Alnahdi e Schwab, 2021). De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia consiste no julgamento pessoal sobre a própria capacidade de organizar e executar as ações necessárias para lidar com situações futuras e alcançar determinados objetivos. Assim, docentes com elevada autoeficácia tendem a gerir estrategicamente a diversidade em sala de aula, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores (Bandura, 1997; Woodcock *et al.*, 2022). Essa autoeficácia, que implica preparação e compromisso docente com as exigências da EI, desempenha um papel central na promoção do sentimento de pertença, na motivação e na participação efetiva dos alunos nas dinâmicas escolares. É admissível conjecturar que essa tendência de transferência de responsabilidade por parte do corpo docente do ER relativamente a alunos de EE reflete a ausência de mecanismos institucionais que promovam e incentivem o trabalho colaborativo, a falta de formação específica e alguma resistência à mudança. Este pressuposto encontra fundamento na narrativa de Mantoan (2003), que questiona a perspectiva funcionalista que os docentes adotam relativamente ao ensino, rejeitando tudo o que possa intimidar as práticas esquemáticas que aprenderam. Persiste também uma noção estereotipada de conceitos de deficiência, incapacidade e limitação, perpetuando práticas discriminatórias. Estas atitudes excludentes, pautadas pela maneira como os alunos considerados *especiais* são tratados pela comunidade educativa, desaceleram a EI. É, assim, crucial não só desconstruir as representações sociais relacionadas com a atuação do corpo docente, mas também compreender claramente a

dinâmica do processo de ensino e aprendizagem numa escola inclusiva (Glat, 2018), livre de preconceitos e orientada para a cidadania plena (Mantoan, 2003). Esta interpretação é corroborada por Bindal e Sharma (2010), que afirmam que pensar e planejar a inclusão nas escolas representa quase sempre um distanciamento da experiência anterior, das crenças estabelecidas e da prática docente atual.

A PI desempenha um papel preponderante, pois tende a providenciar uma educação de qualidade e pertinente para todos (Florian e Beaton, 2017; Florian e Black-Hawkins, 2011). A ênfase recai sobre as estratégias, métodos de ensino, abordagens pedagógicas (Florian, 2013) e aprendizagem de todos os alunos e não apenas dos que necessitam de suporte adicional (Booth e Ainscow, 2016), sendo crucial que os docentes tenham formação em PI (Bindal e Sharma, 2010). São de rejeitar ainda as crenças determinísticas relativamente à capacidade de cada indivíduo, muito associadas à noção de que a presença de alguns poderá estorvar o progresso de outros (Vygotsky, 1987). O foco incide sobre o conteúdo a ser ensinado e as estratégias de ensino, independentemente das características e singularidades do aluno, na certeza de que todos têm potencial para aprender (Moliner, Lozano e Sanahuja, 2022).

A abordagem assente no processo de conferir a todos diferenciando alguns, mais centrada nas necessidades individuais dos alunos, reforça a estigmatização dentro da sala de aula, conforme evidenciado no estudo de Florian e Black-Hawkins (2011). Estes autores sustentam que a PI visa potenciar a participação de todos os alunos, criando oportunidades de aprendizagem para todos. Tal abordagem promove ambientes escolares de pertença, sem rotulações. Este raciocínio encontra eco nas reflexões de Blanco (1999), que alerta que o processo educativo, ao invés de operar como mecanismo de mudança social, frequentemente reproduz os padrões da própria sociedade, perpetuando as desigualdades sociais que deveria combater.

Tiwari, Das e Sharma (2015) destacam tanto a importância das atitudes da comunidade educativa face a alunos *especiais*, quanto a relevância do contexto local na prática da EI. Os autores identificam como lacuna nas políticas educativas indianas a desvalorização do contexto local, facto que compromete a concretização plena da inclusão. Esta reflexão ecoa no discurso de Ainscow (2005), que reforça a importância

da componente contextual e seus significados na abordagem reformadora de políticas educativas. O autor aponta para a necessidade de acautelar não só os fatores mais abrangentes sistêmicos que podem (des)promover o desenvolvimento da escola inclusiva, mas também o risco de replicação de experiências de países com realidades distintas.

A revisão da literatura *Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature*, de Singal (2005), relata que, embora existam programas governamentais voltados para a capacitação do corpo docente, fortemente influenciados pela Conferência de Jomtien e pela Declaração de Salamanca, o conteúdo e a metodologia dessa formação parecem distanciar-se da EI. Nesta ótica, a legislação educativa no contexto indiano relacionada com a EI tende a priorizar a distribuição de recursos e os acessos físicos, adotando uma abordagem essencialmente assistencialista, em detrimento de uma atenção mais aprofundada a processos pedagógicos, atitudes e currículo (Singal, 2005). O diploma *Rights of Persons with Disabilities Act*⁵, de 2016, é disso reflexo, introduzindo requisitos mais robustos para garantir direitos e acessibilidade a pessoas com deficiência (Ministry of Social Justice & Empowerment, 2016).

Por seu turno, apesar de as *escolas inclusivas* na Índia combinarem o ensino regular com unidades especializadas para alunos com incapacidades no mesmo espaço, a interação desses grupos tende a ser limitada, contrariando o desiderato da EI (Giffard-Lindsay, 2007). Além disso, a localização geográfica desempenha um papel importante, na medida em que essas escolas se encontram majoritariamente nas cidades, permanecendo as zonas rurais, onde reside a maioria dos alunos mais vulneráveis, desprovidas desse suporte diferenciado, reforçando assim as desigualdades sociais.

Ainda que a EI seja amplamente reconhecida por muitos autores como uma estratégia eficaz para mitigar as desigualdades sociais, Singal (2005) refere que no contexto indiano parece ser consensual que o ER pode não ser a resposta para todas as crianças. Para algumas, a frequência de sistemas educativos alternativos emerge como a opção

5 Direitos das Pessoas com Deficiência (nossa tradução). Diploma que implementa os compromissos assumidos pela Índia na ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, robustecendo o quadro legal relativamente à promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão educativa.

mais pertinente, pese embora a abordagem pouco aprofundada dessa assunção, conforme o autor refere.

Pelo exposto, parece-nos que a adoção de práticas pedagógicas padronizadas, típicas do ensino tradicional, revela-se pouco flexível para responder à diversidade dos estudantes, podendo comprometer o seu desenvolvimento pleno.

4. Perspetivas, avanços e desafios da EI em diferentes contextos

A Tabela seguinte é uma síntese comparativa das políticas, avanços e desafios no quadro da EI nos quatro países analisados, ilustrando como cada contexto responde às exigências da inclusão.

Tabela 1

País	Conceção prevalente	Avanços	Desafios recorrentes	Fontes
Portugal	Transição de um modelo integrador para um paradigma de inclusão plena	• Decreto-Lei n.º 54/2018 • Criação de equipas multidisciplinares (EMAEI) • Flexibilização curricular • Diferenciação pedagógica • Coadjuvação docente	• Formação docente insuficiente • Resistência à mudança • Ausência de sistemas robustos de monitorização • Disparidades regionais e socioeconómicas persistentes	Alves (2020); Ferreira e José-Reis (2022); Ministério da Educação (2018).
Austrália	EI como filosofia orientadora do sistema educativo	• National Disability Act (1992) • National Collection of Data on School Students with Disability (2015) • Encerramento de instituições segregadoras em alguns Estados	• Implementação fragmentada da EI entre Estados • Ambiguidades nas políticas educativas que comprometem a coerência nacional • Necessidade de formação contínua de docentes • Persistência de práticas excludentes (resistência à matrícula de alunos com dificuldades) • Influência de políticas de financiamento na categorização	Anderson e Boyle (2019); Anderson e Boyle (2020); Australian Government (2015); Grahman e Jahnukainen (2011).

Espanha	Equidade e inclusão como princípios do sistema educativo	• Lei orgânica 3/2020 • Criação de unidades de aconselhamento e centros de formação contínua • Criação de equipas multidisciplinares • Adaptações curriculares • Redução do número de alunos • Diversificação curricular	• Ausência de uma cultura de intervenção colaborativa nas escolas • Necessidade de formação contínua de docentes	Boletín Oficial del Estado (2020); Moliner, Lozano e Sanahuja (2022).
Índia	El oficialmente reconhecida	• <i>Rights of Persons with Disabilities Act</i> (2016) • Existência de escolas inclusivas em áreas urbanas • Programas de formação docente	• Estigma social (predominância de atitudes deterministas) • Necessidade de formação de docentes • Ausência de uma cultura de intervenção colaborativa nas escolas • Ausência de políticas contextualizadas • Exclusão das zonas rurais e forte desigualdade territorial	Bindal e Sharma (2010); Singal (2005); Tiwari, Das e Sharma (2015).

Parece haver um compromisso destes países com o modelo educativo inclusivo, implementando legislação e estruturas de suporte específicas. Contudo, todos se defrontam com desafios semelhantes, como a necessidade de formação contínua dos docentes em PI e a fragilidade da colaboração docente. Ao passo que Portugal e Espanha destacam avanços na criação de equipas multidisciplinares e na flexibilização curricular, a Austrália depara-se com a implementação fragmentada entre Estados e políticas ambíguas. Por sua vez, a Índia enfrenta barreiras adicionais associadas ao estigma social e desigualdades territoriais.

Considerações finais

A discussão teórica destaca um consenso quanto aos benefícios socioeducativos da EI, reconhecendo-a como uma meta a atingir (Ainscow e Messiou, 2017; ONU, 2016). Tais conclusões convergem com estudos

anteriores, os quais revelam que escolas inclusivas têm a capacidade de reconhecer o potencial de aprendizagem de cada aluno, valorizando a diversidade como um desafio que enriquece a comunidade educativa como um todo (Ainscow, 2020; Bešić, 2020; Blanco, 2008).

A análise identifica a polissemia do conceito de inclusão como um fator que dificulta a implementação efetiva da EI (Florian e Black-Hawkins, 2011; Nilholm e Göransson, 2017). Neste âmbito, recomenda-se a revisão e o fortalecimento dos fundamentos teóricos da EI com o intuito de aprofundar as práticas inerentes à sua implementação.

A persistência de uma associação equivocada entre EI e EE tende a reduzir as expectativas e oportunidades de aprendizagem de alunos com características específicas, reforçando estereótipos (Breitenbach, Honnef e Costas, 2016). Aqueles que, não estando plenamente integrados, nem no ER, nem na EE, acabam por ser segmentados, experienciando uma situação de indefinição, que designamos por “limbo”, comprometendo o seu desenvolvimento pleno. Associada a essa rigidez, destaca-se a presença de crenças determinísticas, especialmente entre os docentes, que podem reduzir a percepção do potencial de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, o alcance da EI. Na nossa perspectiva, essa realidade reforça o sentimento de não pertença desses alunos e, por inerência, a desvinculação do processo socioeducativo. Torna-se imperativo articular equilibradamente o ER e a EE para garantir respostas educativas ajustadas a todos os alunos, sem privilegiar uns em detrimento de outros.

Os países analisados, fortemente influenciados pela Declaração de Salamanca, reconhecem a EI como princípio orientador. Contudo, observa-se, de forma transversal, a persistência de um hiato entre a teoria e a prática escolar, atribuído sobretudo à formação insuficiente do corpo docente em PI e à limitada colaboração entre docentes do ER e EE, resultando em práticas excludentes que despromovem os ideais de justiça social.

Igualmente transversal é a disparidade regional na implementação da EI, manifestando-se entre Estados, zonas urbanas e rurais ou contextos socioeconômicos. Tal disparidade traduz-se na implementação fragmentada da EI, particularmente evidente na Austrália e na Índia, sem uma estratégia consensual e sistêmica clara. Essa fragmentação

resulta em inconsistências nas práticas pedagógicas, nos recursos e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos.

A análise indica que a capacitação do corpo docente em PI revela-se essencial. Contudo, defendemos que a formação em PI não deve limitar-se ao corpo docente, mas incluir outros atores no contexto escolar. Esta abordagem abrangente visa prevenir a manifestação de atitudes preconceituosas e discriminatórias, promovendo, por sua vez, uma filosofia institucional pautada pela equidade e pelo respeito pela diversidade.

Embora documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, tenham promovido mudanças relevantes nas políticas educativas, o artigo mostra que a integração plena desses princípios ainda não foi alcançada, variando consideravelmente entre países (Ainscow, 2005; Nilholm e Göransson, 2017; ONU, 2016).

Reconhecendo a importância da formação em PI para outros profissionais no contexto escolar, propomos que estudos futuros investiguem o impacto, as estratégias e as necessidades de capacitação em PI junto de técnicos superiores e assistentes operacionais – agentes que igualmente interagem de forma direta com os alunos –, com o objetivo de aprofundar a compreensão do seu papel na construção de ambientes educativos inclusivos e colaborativos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel – Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 6:2 (2005) 109–124. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- AINSCOW, Mel – Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6:1 (2020) 7–16. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- AINSCOW, Mel – Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*. 49:3–4 (2020) 123–134. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
- AINSCOW, Mel; MESSIOU, Kyriaki – Engage with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*. (2017). doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.
- ALNAHDI, Ghaleb; SCHWAB, Susanne – Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*. 12 (2021). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>.

- ALVES, Inês – International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*. ISSN 1360-3116. 23: 7–8 (2019) 862–875. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>.
- ALVES, Inês; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa – Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*. 49 (2020) 281–296. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>.
- ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher – Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. 23:7–8 (2019) 796–810. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622802>.
- ANDERSON, Joanna; BOYLE, Christopher – The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*. ISSN 1573-9090. 49:3 (2020) 203–217. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>.
- BANDURA, Albert – *Self-efficacy – The exercise of control*. [S.l.]: W.H. Freeman & Co. (1997).
- BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark – Writing narrative literature review. *Review of General Psychology*. 1:3 (1997) 311–320.
- BESIĆ, Edvina – Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*. 49:3–4 (2020) 111–122. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>.
- BINDAL, Shivani; SHARMA, Sushma – Inclusive education in Indian context. *Journal of Indian Education*. XXXV:4 (2010) 34–45.
- BLANCO, Rosa – Hacia una educación para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación*. 48 (1999) 55–72.
- BLANCO, Rosa – La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4:3 (2006) 1–15.
- BLANCO, Rosa – Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*. 54 (2008) 14–35.
- BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel – *The index for inclusion: a guide to school development by inclusive values*. [Em linha]. 4th ed. [S.l.]: Index for Inclusion Network (2016). Disponível em https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf. ISBN 978-0-9935122-0-9.
- BRANTLINGER, Ellen – Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children. *Lawrence Erlbaum Associates*. 44:4 (2006) 304–305.
- BRASLAVSKY, Cecilia – Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE – Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4:2 (2006) 84–101.
- BREITENBACH, Fabiane; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Tonetto – As traduções da declaração de Salamanca no Brasil. *Journal of Research in Special Education Needs*. 16:s1 (2016) 187–191. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12280>.

- Decreto-Lei 54/2018. [Em linha]. [Cons. 3 jan. 2025]. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- DELORS, Jacques, et al. – *A educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasília (2016).
- Disability Standards for Education 2005. [Em linha]. (2005). [Cons. 14 abr. 2025]. Disponível em <https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>.
- FERREIRA, Marco; JOSÉ-REIS, Jorge – Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*. 13:2 (2022) 55–76. doi: <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>.
- FLORIAN, Lani – Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. Em *The Sage Handbook of Special Education*. Sage (2013).
- FLORIAN, Lani; BEATON, Mhairi – Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*. ISSN 1360-3116. (2017) 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>.
- FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine – Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 37(5) (2011) 813–828. doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- GIFFARD-LINDSAY, Katharine – Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues. *Consortium for Research on Educational Access, Transitions, and Equity*. 15 (2007) 2–28.
- GLAT, Rosana – Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 24 (2018) 9–20.
- GRAHAM, Linda; JAHNUKAINEN, Markku – Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*. 26:2 (2011) 283–288. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>.
- HART, Susan; DRUMMOND, Mary Jane; MCINTYRE, Donald – Learning without limits: constructing a pedagogy free from deterministic beliefs about ability. Em *The Sage Handbook of Special Education*. [S.L.]: Open University Press (2007). p. 499–514.
- HAUG, Peder – «It is impossible to avoid policy» comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6:1 (2020) 17–20. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>.
- KAUFFMAN, James – Why We Should Have Special Education. Em Bateman, Barbara; Lloyd, John W.; Tankersley, Melody (Eds.) – *Enduring Issues in Special Education: Personal Perspectives*. 1st Edition ed. New York: Routledge (2015). p. 398–410.
- KAUFFMAN, James; HORNBY, Garry – Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*. Department of Special Education, University of Virginia, Charlottesville, VA 22904, United States. 10:9 (2020) 1–13. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>.

- KNIGHT, Cathryn *et al.* – Aspiring to include versus implicit ‘othering’: teachers’ perceptions of inclusive education in Wales. *British Journal of Special Education*. 49:1 (2022) 6–23. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>.
- KORSGAARD, Morten; LARSEN, Vibe; WIBERG, Merete – Thinking and researching inclusive education without a banister – visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 24:5 (2020) 496–512. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>.
- KRISCHLER, Mireille; POWELL, Justin J. W.; PIT-TEN CATE, Ineke M. – What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. ISSN 1469591X. 34:5 (2019) 632–648. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>.
- LADSON-BILLINGS, Gloria – Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*. 32:3 (1995) 465–491. doi: <https://doi.org/10.2307/1163320>.
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre. [Em linha]. (2020). [Cons. 9 jun. 2025]. Disponível em <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- LINDSAY, Geoff – Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology*. 77 (2007) 1–24. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér – *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* 1.ª ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda. (2003). ISBN 851603903X.
- MESSIOU, Kyriaki – The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 23:7–8 (2019) 768–781. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>.
- The Rights of Persons with Disabilities Act (RPwD). [Em linha]. [Cons. 11 jun. 2025]. Disponível em <https://niepvd.nic.in/the-rights-of-persons-with-disabilities-rpzd-act-2016/>.
- MITTLER, Peter – *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publishers (2000).
- MOLINER, Odet; LOZANO, María; SANAHUJA, Aida – Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*. 12:708 (2022). doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>.
- MONTEIRO, Maria Inês; CAMARGO, Evani Andreatta; FREITAS, Ana Paula de – Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16:s1 (2016) 940–944. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12236>.
- Nationally Consistent Collection of Data on Schools Students with Disability. [Em linha]. [Cons. 10 jun. 2025]. Disponível em <https://www.nccd.edu.au/>.
- NEVILL, Thom; SAVAGE, Glenn – The changing rationalities of Australian federal and national inclusive education policies. *The Australian Educational Researcher*. 50 (2022) 1343–1361.
- NHAPUALA, Gildo; ALMEIDA, Leandro S. – Formação de professores e inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16:s1 (2016) 520–523. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12314>.

- NILHOLM, Claes; GÖRANSSON, Kerstin – What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*. (2017) 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- OCDE – *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools* (2012).
- OCDE – «Força pela diversidade» *Análise da educação inclusiva em Portugal: Estudo da OCDE*. [Em linha]. (2022). [Cons. 21 jan. 2024]. Disponível em <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=998>.
- OCDE – *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. (2022). doi: <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ONU – *DUDH* [Declaração Universal dos Direitos Humanos].
- ONU – *Agenda 2030 – Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)*. [Em linha]. (2015). [Cons. 25 out. 2024]. Disponível em <https://ods.pt/>.
- ONU – *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. Nova Iorque (2016).
- SELIGMAN, Martin – *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. [S.l.]: Free Press (2011).
- SINGAL, Nidhi – Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*. 9:4 (2005) 331–350. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110500138277>.
- SKRTIC, Thomas – The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. 61:2 (1991) 148–206.
- TIWARI, Ashwini; DAS, Ajay; SHARMA, Manisha – Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*. 52 (2015) 128–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>.
- UNESCO – *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990).
- UNESCO – *Declaración de Salamanca: de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*. [Em linha]. [Cons. 22 abr. 2024]. Salamanca (1994). Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.
- UNESCO – *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. (2006).
- UNESCO – *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação- Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. [Em linha]. (2016). [Cons. 23 mai. 2025] Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>.
- UNESCO – *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: Edições Unesco (2016). ISBN 9788576522089.

UNESCO – *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação* [Em linha]. (2015). [Cons. 12 dez. 2024]. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por.

UNESCO – *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. [Em linha]. (2017). [Cons. 5 jan. 2024]. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>.

UNESCO – Manual para garantir a inclusão e equidade. (2019).

UNESCO – *Global education monitoring report 2020 – Inclusion and education: All means All*. (2020). ISBN 9788132108320.

VYGOTSKY, L. S. – *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. New York: Springer (1987).

WOODCOCK, Stuart *et al.* – Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. ISSN 0742051X. 117 (2022). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.

YILMAZ, Ruban K.; YEGANEH, Emir – Who and how do I include? A case study on teacher's inclusive education practices. *International Journal of Progressive Education*. 17 (2021) 406–429. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.332.25>.

ALMEIDA, Thaís Farias de; LEITE, Ivonaldo Neres – A mediação social no contexto escolar brasileiro: perspectivas, necessidades e ações. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 51-73. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.6295>

A MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: PERSPECTIVAS, NECESSIDADES E AÇÕES

THAÍS FARIAS DE ALMEIDAⁱ

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

IVONALDO NERES LEITEⁱⁱ

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos desenvolver uma abordagem sobre mediação social, incidindo, empiricamente, no contexto brasileiro, tendo em conta o que se convencionou chamar, em sociologia da educação, de “era dos incidentes escolares”, cuja marca distintiva é a violência nas instituições educativas. Partimos do seguinte problema de investigação: como tem sido desenvolvida a mediação social no Brasil em face da violência escolar? A nossa hipótese é de que as ações de mediação social no Brasil são fragmentadas e limitadas pontualmente a alguns contextos. Conclusivamente, assinalamos que a era dos incidentes escolares resulta de um conjunto de fatores associados, como problemas estruturais da sociedade e de gestão dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Mediação de Conflitos; Violência Escolar; Trabalho Docente; Gestão Educacional

ⁱ thaissfalmeida3@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7252-3941>.

ⁱⁱ ivonaldo.leite@academico.ufpb.br | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-968X>

ABSTRACT**SOCIAL MEDIATION AND SCHOOL VIOLENCE IN THE BRAZILIAN CONTEXT: PERSPECTIVES, NEEDS AND ACTIONS**

In this paper, we aim to develop an approach to social mediation, focusing empirically on the Brazilian context, taking into account what has been conventionally called, in the sociology of education, the 'era of school incidents', whose distinctive feature is violence in educational institutions. We start from the following research problem: How has social mediation been developed in Brazil in the face of school violence? Our hypothesis is that social mediation actions in Brazil are fragmented and limited to specific contexts. In conclusion, we point out that the era of school incidents results from a set of associated factors, such as structural problems in society and management of education systems.

Keywords: Conflict mediation, school violence, teaching work, educational management

RESUMÉ**MÉDIATION SOCIALE ET VIOLENCE SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE BRÉSILIEN : PERSPECTIVES, BESOINS ET ACTIONS**

Dans cet article, nous développons une approche de la médiation sociale axée, sur le plan empirique, sur le contexte brésilien, en tenant compte ce que la sociologie de l'éducation appelle « l'ère des incidents scolaires », dont la caractéristique principale est la violence dans les établissements scolaires. Nous partons de la problématique de recherche suivante : comment la médiation sociale s'est-elle développée au Brésil face à la violence scolaire ? Notre hypothèse est que les actions de médiation sociale sont fragmentées et limitées ponctuellement à des contextes spécifiques. En conclusion, nous soulignons que l'ère des incidents scolaires résulte d'un ensemble de facteurs associés, tels que des problèmes structurels de la société et de la gestion des systèmes éducatifs.

Mots-clés: Médiation des conflits ; Violence à l'école ; Travail des enseignants ; Gestion de l'éducation

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar, nas primeiras décadas do século XXI, tem sido marcado por um conjunto de acontecimentos associados, por exemplo, aos fenômenos das agressões físicas e verbais, da indisciplina e da perturbação relacional entre os agentes educativos, provocando uma série de bloqueios tanto para o processo de ensino e aprendizagem como para a possibilidade de a escola cumprir seu papel de agência de socialização secundária. Esse quadro tem levado a pesquisa sociológica em educação a realçar, em nível internacional, que o transtorno tem se constituído numa sombra do sistema escolar, fazendo surgir uma ‘era de incidentes’ que desafia professores e gestores (Barrère, 2002).

Para os docentes, uma das decorrências mais perceptíveis dessa realidade é a degradação da dignidade profissional, que, como foi demonstrado num estudo relativo à realidade portuguesa (Correia & Matos, 2001), é também um processo de degradação da dignidade pessoal do professor. De modo geral, os docentes parecem ter consciência da importância da profissão e, ao mesmo tempo, dos percalços aos quais ela está sujeita.

O processo de fragilização da dignidade profissional docente, no contexto da ‘era dos incidentes escolares’, é acompanhado por uma significativa transformação nas formas de se dizer na profissão, isto é, nas formas de se narrar no seu exercício. Os discursos estruturados em torno de expressões como *missão*, *vocação*, *autoafirmação profissional*, etc., parecem ter submergido diante de fenômenos como desgaste, frustração, desorientação e desmotivação, resultantes, em muitos casos, de conflitos nas escolas, que, não poucas vezes, ultrapassam a esfera das agressões verbais e se materializam como agressões físicas.

No contexto brasileiro, aos conflitos escolares em si acrescem problemas estruturais da sociedade relacionados à violência, a exemplo das disputas por território entre facções criminosas no Rio de Janeiro, que tanto expõem as instituições educativas a conflitos armados como, por vezes, fazem com que ocorra infiltração da economia do tráfico de drogas entre estudantes.

Diante do cenário dos incidentes escolares, dos conflitos e da violência, diferentes países, governos e entidades da sociedade civil têm

buscado alternativas preventivas e de redução de danos. Nesse sentido, a mediação social tem passado a fazer parte das agendas de intervenção no contexto educativo. No Brasil, a mediação está prevista em lei como meio de resolução e autocomposição de conflitos, sendo mais aplicado nas demandas relativas ao Judiciário. Contudo, visto que as instituições de ensino têm sido ambientes onde o conflito, frequentemente, faz-se presente entre seus sujeitos, a mediação torna-se uma alternativa potente para prevenir e/ou buscar soluções pacíficas nesse âmbito.

Este trabalho objetiva, portanto, desenvolver uma abordagem sobre mediação social, evidenciando, empiricamente, no contexto brasileiro, tendo em conta o que se convencionou chamar, em sociologia da educação, de “era dos incidentes escolares”, cuja marca distintiva é a violência nas instituições educativas. Assim, partimos do seguinte problema de investigação: como tem sido desenvolvida a mediação social no Brasil em face da violência escolar?

Utilizando como metodologia o estudo em referências teórico-bibliográficas e a análise de dados de uma pesquisa empírica realizada em três escolas de uma cidade litorânea do Nordeste brasileiro, temos o afã de levar a cabo uma abordagem da mediação social, do conflito e da violência escolar, evidenciando, ao final, como a mediação tem sido desenvolvida no território brasileiro. Isso posto, apresentamos a hipótese de que, em particular no Brasil, as ações de mediação social são fragmentadas e limitadas pontualmente a alguns contextos, sobretudo ambientes escolares, uma vez que não há uma política nacional que institua suas práticas nesses estabelecimentos.

Iniciaremos a nossa incursão passando em revista o debate acerca do próprio conceito de mediação social, pondo em realce, em modo de síntese, um panorama a seu respeito.

1. MEDIAÇÃO SOCIAL

As discussões sobre mediação social têm sido diversas, existindo uma variedade de abordagens que, por vezes, chegam mesmo a oporem perspectivas diferentes entre si. De uma maneira geral, contudo, há

um postulado básico a seu respeito, isto é, o de que a mediação social refere-se a um processo de criação e reparação de laços sociais e de resolução de conflitos na vida quotidiana, no qual um terceiro imparcial, por meio de intercâmbios entre pessoas ou instituições, procura melhorar relacionamentos e equacionar conflitos (Fritz, 2004).

A própria palavra mediação “evoca o significado de centro, de meio, de equilíbrio, compondo a ideia de um terceiro elemento que se encontra entre as duas partes, não sobre, mas entre elas” (Spengler, 2010, p. 40); ou seja, reflete a ideia de uma resolução de conflitos com o auxílio de um indivíduo externo ao problema, o qual atua como ponte de diálogo e facilitador do entendimento mútuo, sem a imposição de decisões e autoritarismos. Trata-se, fundamentalmente, de uma atividade que se inscreve na esfera da sociabilidade, quer dizer, no âmbito da gestação, desenvolvimento e reconfiguração das relações sociais em diferentes contextos: doméstico (querelas intra e extrafamiliares), vicinal (disputas e desentendimentos entre vizinhos), institucional (conflitos em instituições, como a escola, e contra marcos normativos, como os do sistema de justiça), etc.

Implícita ou explicitamente, a prática da mediação social é influenciada por determinados pressupostos teóricos. Nesse sentido, colocamos em evidência, a seguir, cinco abordagens com forte incidência no contexto americano, o que significa dizer não apenas América do Norte¹, mas também América Central e América do Sul. São abordagens que têm em vista, por exemplo, os procedimentos da mediação, seu objetivo e o papel do mediador.

A primeira abordagem denomina-se *centrada no participante*. Segue um passo a passo e foca-se no que as partes gostariam de alcançar como objetivo. O mediador atua como um facilitador e com uma orientação humanista, conforme a significação que a Educação Popular latino-americana atribui a essas perspectivas (Guevara & Carvajal, 2024). Pode ainda, por vezes, se associar à psicoterapia ou à socioterapia²,

¹ Embora deva-se reconhecer a sua preponderância originária nos Estados Unidos e no Canadá, cabe acrescentar, por outro lado, que a sua influência vai além do continente americano. Sobre a sistematização classificando o seu escopo, ver Fritz (2004), Taylor (2002), Della Noce *et al.* (2002).

² Convém destacar que a denominação *socioterapia* adquire também uma forte conotação com a perspectiva da Educação Popular latino-americana. A propósito, ver Moffatt (1997).

sendo esse particularmente o caso dos modelos terapêuticos de mediação familiar.

A segunda abordagem intitula-se *orientada para soluções*. Diferente da anterior, o mediador tem um papel mais diretivo, podendo até mesmo impulsionar uma solução para a questão em causa. Tem uma perspectiva utilitarista, sendo fortemente conectada a bases teóricas, por exemplo, do behaviorismo e do funcionalismo estrutural, ou seja, neste último caso, um enfoque sistêmico que considera qualquer tipo de conflito uma perturbação a ser evitada.

A terceira abordagem é designada *transformadora*. Centra-se em realizar mudanças nas pessoas em situações de disputas e de confrontos e chega a considerar os conflitos/sua resolução menos importantes do que a mudança de atitudes das partes. Foca-se na melhoria da comunicação e é orientada para a mudança. É uma abordagem, de resto, que se inscreve nos quadros teóricos das ciências da comunicação (Della Nove *et al.*, 2002).

A quarta abordagem chama-se *narrativa*. Fundamentalmente, conforme as suas diretrizes, o mediador trabalha com as partes para desenvolver uma história sobre a contenda em questão. A história do conflito é desconstruída, sendo outra, então, construída com a participação das partes. Trata-se de uma abordagem estruturada em três fases: 1) sensibilização para o envolvimento dos participantes; 2) narração e desconstrução da história conflituosa; 3) criação de uma nova história, que altere ou reduza o conflito. A abordagem narrativa relaciona-se a determinadas perspectivas pós-modernas, segundo as quais não há realidade concreta, mas interpretações múltiplas (Fritz, 2004).

A quinta e última abordagem é definida como *processo integrado humanista*. Enfatiza dimensões como humanismo, competência cultural, respeito e criatividade. Demanda que o mediador seja reflexivo e a mediação seja flexível, centrada nas pessoas e nos grupos em contenda, com a busca de interação entre eles sendo avaliada continuamente. É uma abordagem que tem presente a possibilidade de integrar variáveis das abordagens anteriores. O seu humanismo não é o humanismo antropocêntrico (centrado no ser humano), nem biocêntrico (consideração moral relativa a todos os seres vivos), mas sim, como preconizava Aldo

Leopold desde o século passado, um humanismo relacionado à ética da terra, que muda o papel do *Homo sapiens* como conquistador da comunidade terrestre, tornando-o um simples membro e cidadão dela (Leopold, 2020).

Das cinco abordagens, há aquelas cujas perspectivas se aproximam mais estreitamente, e outras não. Nesse sentido, a abordagem *orientada para soluções*, pelo seu referencial teórico, tem consideráveis diferenças em relação às demais. Por outro lado, seja no ensejo das cinco abordagens, seja como resultado de outras razões, encontramos, na literatura francófona, quem faça uma diferenciação entre mediação social e mediação comunitária. Assim, é posto em relevo que:

(...) Os dois tipos de mediação podem ser definidos de acordo com diferentes objetivos. A mediação social é um conjunto de práticas que visa à necessidade de reconstruir o vínculo social em uma sociedade excludente. A mediação comunitária, por outro lado, trata de práticas alternativas e autônomas de regulação e integração social que envolvem a apropriação de métodos de gestão de conflitos pelas comunidades e seus membros a fim de resolver problemas sociais e promover uma melhor maneira de viver juntos. (Lemaire & Poitras, 2004, p. 19)

Contudo, mesmo que sejam consideradas distinções entre as áreas de intervenção da mediação, ao que parece, a diferenciação entre mediação social e mediação comunitária carece de consistência empírico-analítica. Primeiro, por uma questão de epistemologia sociológica: na sociedade, as relações e interações entre atores são, *per se*, sociais. Portanto, uma suposta mediação comunitária é mediação social.

Ademais, em geral, na implementação da mediação, não há categorização de modelos específicos para a mediação social e para o que seria a mediação comunitária. Pelo contrário, por exemplo, modelos passo a passo são utilizados de forma indiferenciada em contextos que, a crer na referida distinção, separariam o social e o comunitário. Mas não é isso que se passa. São adotados modelos que, sem realizar

diferenciação, estruturam-se, nos encontros de mediação, conforme os seguintes passos: declaração de abertura, tempo de fala ininterrupto para cada pessoa, intercâmbio de argumentos e debates, definição de uma agenda para resolução do conflito, busca de convergências e celebração de pacto (Fritz, 2004).

No contexto legislativo brasileiro, a mediação está prevista como meio de resolução e autocomposição de conflitos, tendo respaldo jurídico na Lei n.º 13.140 e na Lei n.º 13.105, do Código de Processo Civil, ambas promulgadas no ano de 2015. Conforme os mencionados dispositivos legais, a mediação consiste em uma atividade técnica que visa a resolução consensual de controvérsias pelos próprios envolvidos (os quais já possuem um vínculo prévio), a partir do auxílio de um terceiro imparcial, sem poder decisório, chamado de mediador.

O mediador deve atuar como um facilitador da comunicação entre as partes do conflito, estimulando o diálogo, a escuta e a pacificidade, para que elas mesmas aceitem ou não as propostas discutidas. Na legislação brasileira, há as figuras do mediador judicial e do extrajudicial. Em relação ao mediador judicial, faz-se necessário o cumprimento dos requisitos elencados no artigo 11 da Lei n.º 13.140/2015, quais sejam: “pessoa capaz graduada há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e que tenha obtido capacitação em escola ou instituição de formação de mediadores”. No tocante ao mediador extrajudicial, a referida lei menciona, em seu artigo 9.º, que poderá assim atuar qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para conduzir o processo de mediação.

É possível perceber que a contemporaneidade tem necessitado de práticas de tratamento de conflitos não jurisdicionais, a fim de um modelo diverso ao imposto pela “lógica determinista binária” de “ganhar” ou “perder”, como afirma Spengler (2010, p. 29). Assim, as práticas autocompositivas, como, por exemplo, a mediação, buscam levar em conta a singularidade de cada uma das partes envolvidas no conflito, sob a premissa de ganhar conjuntamente, construindo soluções de forma colaborativa e consensual.

Para aprofundar a ideia de conflito, especialmente no ambiente escolar, enfoque deste trabalho, passaremos a abordar a questão tendo como destaque o contexto brasileiro.

2. CONFLITOS E VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

É comum o conflito ser remetido a uma oposição de interesses, ideias ou sentimentos, ou até mesmo ao sentido de briga, tumulto e desordem, no caso de pessoas ou grupos que perseguem objetivos incompatíveis. A partir dessas perspectivas geralmente disseminadas acerca do conflito, este costuma ser entendido como algo negativo e de difícil resolução.

Entretanto, “em alguns momentos, e em determinados níveis, o conflito pode ser considerado necessário se não se quiser entrar num processo de estagnação” (Nascimento & El Sayed, 2002, p. 48). Assim, compreendemos que os conflitos são inerentes à vida humana e, sem intolerância/beligerância, constituem uma relação social e possuem uma dimensão salutar para a existência de uma dinâmica ativa em qualquer âmbito.

Simmel (1983), um dos fundadores da sociologia, vai nesse sentido, entendendo o conflito como um factor de coesão e transformação social, que contribui para o surgimento de novas formas de organização social e até mesmo de uma nova consciência de grupo. Como leciona Spengler (2010), é fundamental não considerar o conflito como um “mal a ser curado”, mas vê-lo como um fenômeno, muitas vezes positivo, visando a perspectivas de compreensão, entendimento e soluções construídas (Lima & Silva, 2017).

Por sua vez, a violência tem início quando os indivíduos não conseguem encaminhar os conflitos da melhor maneira, isto é, ao não dialogarem e acolherem com tolerância as perspectivas opostas, gerando atitudes violentas (Salles Filho, 2014). Assim, conforme Fernández (2005, p. 24), “alguns conflitos fluem com agressividade quando, de alguma forma, falham os instrumentos mediadores que permitiriam uma confrontação pacífica”.

É possível inferir que a origem da violência não se encontra nos conflitos propriamente ditos, mas na não resolução pacífica de discrepância de ideias ou interesses contrários, na inabilidade ou inadequada administração da conflituosidade, que acarretam a geração de desavenças e disputas quotidianas (Gomes, 2020). Ademais, pela constante

associação do conflito ao negativo e à violência, as situações conflituosas são vistas superficialmente, sem a devida análise e reflexão.

Ao pensar nas escolas como ambientes de educação formal em que ocorrem, de modo constante, interações entre sujeitos diversos, onde jovens e adolescentes passam a maior parte de seu tempo em convivência com adultos e entre si, a convivência pacífica deve ser um dos principais aspectos a se abordar no âmbito educativo no século XXI (Raga, Bonet & Torremorell, 2015).

A escola, por ser um local caracterizado por uma dinâmica intensa de convivência, configura-se como um espaço mais suscetível à ocorrência de conflitos, conforme a lógica da ‘era dos incidentes escolares’. Sobretudo em contextos de desigualdades econômicas e intolerâncias socioculturais, como também de dinâmicas de poder discriminatórias e de exclusão, o fenômeno da violência se desenvolve com mais intensidade, sendo o ambiente escolar um dos locais de convivência e de sociabilidade onde geralmente são verificados diversos tipos de violência, seja entre os estudantes (*bullying*), seja entre estes e a própria instituição educativa.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) adota a definição de violência escolar como sendo “toda a ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, à comunidade escolar ou a algum de seus membros, que ocorram no ambiente de ensino ou que não sejam relacionadas às atividades escolares em si” (Brasil, 2024).

Entre os anos de 2022 e 2023, os ataques de violência extrema contra escolas no Brasil resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas (Brasil, 2023). No período referido, foram verificadas 21 ocorrências de ataques violentos nas escolas brasileiras (Vinha *et al.*, 2023).

No país, o Rio de Janeiro (RJ) é o estado que mais chamou a atenção no que diz respeito à violência nas escolas. O RJ se destaca negativamente na ocorrência de episódios de tiroteios ou bala perdida nas escolas: 13,5%, enquanto a média nacional é 1,7%. No RJ, portanto, o perigo de frequentar a escola e de ser vítima do fogo cruzado entre polícia e

criminosos é quase oito vezes maior do que nos demais estados do Brasil (Lima & Martins, 2023).

Por sua vez, o Distrito Federal (Brasília) e Santa Catarina foram as unidades da federação brasileira que mais apresentaram relatos de assédio sexual nas escolas em 2023. O Distrito Federal, com 25,1% das suas escolas, e Santa Catarina, com 23,8%. Já Mato Grosso alcançou um total de 23,7% de suas escolas com registros de discriminação, e Santa Catarina, o Distrito Federal e São Paulo tiveram os maiores percentuais em relação aos registros de *bullying* em suas escolas: 60,2%, 51,7%, e 50,6%, respectivamente (Lima & Martins, 2023).

No estado da Paraíba, localizado no Nordeste do país, temos investigado a violência escolar desde 2014, o que, do ponto de vista qualitativo, nos tem permitido elaborar tipologias a seu respeito, conforme as constantes do Quadro 1.

Quadro 1: Tipologias da violência escolar no estado da Paraíba/Brasil

Classificação dos casos de violência	Factores causais da violência, segundo os docentes	Desdobramentos dos casos
- Agressões verbais entre alunos; - Agressões físicas entre alunos; - Agressões pela Internet entre alunos; - Assédio sexual entre alunos; - Agressões verbais entre alunos e professores; - Agressões verbais entre alunos e gestores escolares; - Agressões físicas de alunos contra professores.	- Problemas familiares; - Problemas internos à escola; - Massificação da 'cultura da violência'; - Ausência de medidas coercitivas; - Impacto de problemas sociais; - Desinformação; - Falta de empatia.	- Intervenção policial; - Recomendação de ações socioeducativas; - Atendimento hospitalar; - Mortes; - Prisões.

Fonte: Elaboração própria a partir de relatórios de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq.

Particularmente em uma das pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDUSC em uma cidade do litoral do Nordeste brasileiro, foi possível constatar que metade dos professores das três escolas pesquisadas já presenciou casos de violência/*bullying* no espaço escolar, sendo a agressão verbal entre alunos a forma mais recorrente e reconhecida como *bullying*. Contudo, especificamente em relação ao *bullying*, houve uma frequente associação do fenômeno a qualquer tipo de violência que tenha a escola envolvida, o que reflete a necessidade de esclarecer seu conceito entre docentes e estudantes, reconhecendo-o como uma prática específica, marcada por intencionalidade, repetição e assimetria de poder. Isso faz-se necessário a fim de diferenciá-lo das demais violências e prevenir interpretações equivocadas e superficiais, evitando a banalização de situações violentas/de agressão, o que não contribui para a identificação adequada do *bullying* e sua efetiva intervenção nas escolas (GEPEDUSC, 2023).

Da mesma pesquisa, 70% dos professores afirmaram que as instituições de ensino e os educadores não se encontram capacitados para lidar com episódios de violência entre estudantes, apesar de ter sido unânime o entendimento de que o *bullying* consiste em um problema grave, danoso à vida dos envolvidos e que tem se verificado com mais intensidade ao longo dos últimos anos. A investigação ainda nos revelou que muitos educadores já se sentiram afetados pelos comportamentos dos seus alunos na escola, percebendo um agravamento da indisciplina estudantil (GEPEDUSC, 2023).

Tais dados chamam a atenção para a problemática da violência nas escolas e a colocam como um tema central na sociedade, sobretudo quanto ao propósito de compreendê-la em sua complexidade, visando ações de enfrentamento e prevenção. Nesse contexto, providências têm sido tomadas na seara legislativa no Brasil. Em janeiro de 2024, foi promulgada a Lei n.º 14.811, a qual instituiu “medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares”, bem como acrescentou ao Código Penal os crimes de intimidação sistemática (*bullying*) e intimidação sistemática no meio virtual/*online* (*cyberbullying*).

Apesar de a referida inovação legislativa ter o intuito de conferir a devida magnitude e relevância ao *bullying* e outras formas de violência

nas escolas brasileiras, somente o campo legislativo é incapaz de gerar soluções para uma problemática tão complexa. É possível observar que os mais recentes incidentes violentos nas escolas não se configuram como factos isolados, mas relacionam-se com o atual contexto social e político. A escola produz e reproduz violências presentes nos âmbitos familiares e sociais, manifestando-se de várias formas entre os diferentes agentes escolares, como: aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)-professor(a), professor(a)-direção, professor(a)-família, e destes(as) com o ambiente educacional.

As escolas são condicionadas pelos efeitos das problemáticas sociais, como desemprego, pobreza, criminalidade, exclusão social, etc. No Brasil, apesar de se ter uma forte pluralidade sociocultural, ainda vigoram padrões sociais que manifestam-se também nas instituições educacionais, ocorrendo discriminação e exclusão daqueles considerados ‘diferentes’ (Abramovay, 2013). Os jovens que vivem num contexto de risco apresentam fragilidades associadas à precariedade socioeconômica, o que tem influência no modo como eles se pautam nas instituições escolares.

Ademais, verificamos um crescimento do *cyberbullying*, o qual se assemelha ao *bullying* tradicional em relação à intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder; porém, apresenta a agravante do anonimato do agressor. Juntamente a isso, vivemos um momento de exacerbação do extremismo na sociedade brasileira, em que grupos realizam a cooptação de jovens e adolescentes nos meios virtuais, cujas estratégias incluem estética e linguagem violentas, especialmente misóginas, machistas e racistas, objetivando organizar comunidades de ódio e, assim, mobilizar ataques de violência extrema contra as escolas (Brasil, 2023).

Observamos que a violência escolar não diz respeito somente à realidade interna das unidades escolares, mas remete a questões institucionais e problemas sociais mais amplos. Ela é gerada ainda por fontes de tensão que, muitas vezes, estão ligadas ao estado da sociedade e suas formas de dominação, assim como vincula-se às cercanias da escola e à sua própria lógica institucional (Charlot, 2002).

Por conseguinte, a violência nesses espaços está relacionada a múltiplos factores internos e externos. Como factores internos, podemos

citar o sistema de regras e normas das instituições, as relações entre os agentes escolares, a carência de recursos na escola, os problemas na sua dinâmica, entre outras situações do cotidiano escolar. Já os factores externos abrangem as particularidades do meio em que se encontra a instituição, como pode ser o caso de uma escola localizada em uma região de alta vulnerabilidade socioeconômica e marcada por contextos familiares violentos. De resto, as escolas e suas imediações podem se tornar incorporadas à violência quotidiana do espaço urbano (Abramovay, 2013), conforme, em alguns casos, tem ocorrido no Rio de Janeiro.

Na referida pesquisa realizada pelo GEPEDUSC (2023), os educadores, em sua maioria, atribuíram a origem do *bullying* a factores externos à escola, como, por exemplo, os problemas familiares. Apesar da importância de reconhecermos a influência de tais questões no âmbito da violência escolar, é relevante não relegar a instituição educativa a um papel passivo diante das situações. Tal percepção revela a existência de uma cultura de isenção de responsabilidade institucional, não levando em consideração a função socializadora e formativa da escola, bem como a possibilidade de o surgimento da violência no ambiente escolar ser decorrente de relações disfuncionais, principalmente quando estas são marcadas por práticas autoritárias e quando não há uma mediação de conflitos efetiva na instituição.

A partir da conceituação formulada por Charlot (2002), a violência escolar se diferencia entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é definida como a que pode ocorrer na escola e em outros lugares, não estando ligada à natureza e às atividades da instituição. A violência à escola, por sua vez, caracteriza-se por danos à infraestrutura da escola, ameaças e agressões físicas ou verbais de estudantes a professores, funcionários e/ou gestores. Já a violência da escola refere-se à violência simbólica, ou seja, ao modo de socialização que a instituição escolar pratica, o qual pode não ser compatível com as sociabilidades juvenis.

Dessa forma, a violência escolar consiste em um fenômeno complexo que requer um enfoque aprofundado e sistemático – haja vista as iniciativas comumente realizadas a seu respeito não terem sido eficazes.

Temos observado uma série de medidas adotadas para o enfrentamento da violência escolar, as quais tendem a ser respostas exclusivamente reativas e/ou punitivas, como, por exemplo, apenas determinar a expulsão ou a suspensão do agressor, fechar escolas, instalar câmeras, utilizar detectores de metais na entrada da instituição, solicitar a presença policial, entre outras.

Objetivando modificar essa realidade, são importantes práticas educativas que envolvam o diálogo e a reflexão sobre o tema da violência nas escolas, a fim de orientar ações preventivas e de pós-ocorrência dos conflitos. Como assinala Salles Filho (2014), ao se ter em conta a mediação social, deve-se considerar o conflito em suas múltiplas dimensões, sendo de reconhecer que há nele também um ‘aspecto positivo’, ao gerar situações de busca por alternativas para enfrentar e superar percalços que travam e distorcem a sociabilidade humana. Inscrita nesse marco referencial, a mediação social tem atributos para desempenhar um papel significativo na resolução de conflitos no contexto escolar.

3. A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO SOCIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: NECESSIDADES E AÇÕES

Conforme Santiago e Guamán (2022), escolas que apresentam programas de enfrentamento à violência possuem um melhor clima escolar, ou seja, uma melhor qualidade nas relações interpessoais entre os agentes escolares. Portanto, um corpo docente envolvido no cuidado dos estudantes melhora a percepção dos integrantes da respectiva instituição de ensino, o que pode influenciar de forma positiva a convivência, o desempenho acadêmico e a aprendizagem dos alunos, fortalecendo-os também para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de comunicação.

A presença da mediação social nos estabelecimentos educacionais faz impulsionar a participação dos estudantes na gestão democrática dos conflitos e tende a fortalecer suas relações interpessoais, prevenindo a prática da violência e favorecendo uma aprendizagem de valores de cidadania e democracia na escola. Inclusive, as experiências

mais exitosas têm sido as que promovem os alunos a mediadores dos conflitos entre seus próprios colegas (Raga, Bonet & Torremorell, 2015).

Nesse sentido,

A inserção de práticas autocompositivas em ambiente diverso do judicial, a exemplo do ambiente escolar, revela-se de extrema importância em nossa sociedade em virtude de propiciar o desenvolvimento de habilidades comunicacionais no processo educativo de formação do indivíduo voltadas à pacificação. (Lima & Silva, 2017, p. 97)

No Brasil, ainda são poucas as experiências em mediação escolar. Todavia, nos últimos anos, em busca pela prevenção e diminuição dos registros de violência/conflitos nas escolas, alguns dos seus estados vêm propondo formações para os profissionais da educação e desenvolvendo programas educacionais utilizando a mediação; são os casos do Ceará, Mato Grosso, São Paulo, entre outros.

No Ceará, observamos uma experiência desenvolvida em escolas da rede pública de Fortaleza, em relação ao uso da mediação escolar para a promoção de uma cultura de paz nas escolas. Tal programa surgiu da necessidade de reduzir a violência escolar em Fortaleza, que pode ter origem no quadro exterior de violência na cidade, bem como na deficiência da infraestrutura e na capacitação insuficiente dos educadores para lidar com o mundo da cultura juvenil (Gomes, 2020).

A capacitação da equipe de mediação escolar se deu em dois momentos de formação inicial, nos quais foram discutidas temáticas como: fomento da inteligência emocional; comunicação não violenta; fortalecimento dos vínculos; obrigações da família ou dos responsáveis; educação para a paz como corresponsabilidade cidadã; mediação de conflitos para a pacificação social; mecanismos circulares que englobam o acolhimento, a responsabilização e a restauração dos elos, além do estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Gomes, 2020).

Em seguida, envolveu a elaboração de um plano de ação, no qual se programaram os prazos para a capacitação dos educadores como

Facilitadores de Círculos de Construção da Paz e para a concretização de oficinas temáticas com os alunos, visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ademais, foram aplicados questionários de investigação acerca da incidência de violência nas unidades escolares a, pelo menos, 20% da comunidade escolar, com o objetivo de traçar o perfil da escola (Gomes, 2020).

Posteriormente, houve uma formação contínua da equipe, por meio de reuniões mensais, utilizadas para aperfeiçoamento e discussões. Contudo, existiram alguns empecilhos para a ampliação do programa: questões administrativas; dificuldades financeiras e de infraestrutura; pouco estímulo ao corpo docente e aos colaboradores envolvidos; e necessidade de compreensão do mundo e da cultura juvenil (Gomes, 2020).

Já no estado do Mato Grosso, verificamos o desenvolvimento avulso de mediação social, ou seja, por escola isolada. Contudo, as práticas são analisadas como apresentando pouca perspectiva pedagógica, por se buscar resoluções fora do espaço escolar, especialmente ao estabelecer parcerias com o Poder Judiciário e órgãos da Secretaria de Segurança Pública (Costa, 2022). Tratou-se de uma iniciativa do Poder Judiciário, tendo um caráter mais punitivo, secundarizando-se a conscientização e a dimensão formativa que a mediação deve ter. Dessa forma, ao invés de serem equacionados, os conflitos são postergados.

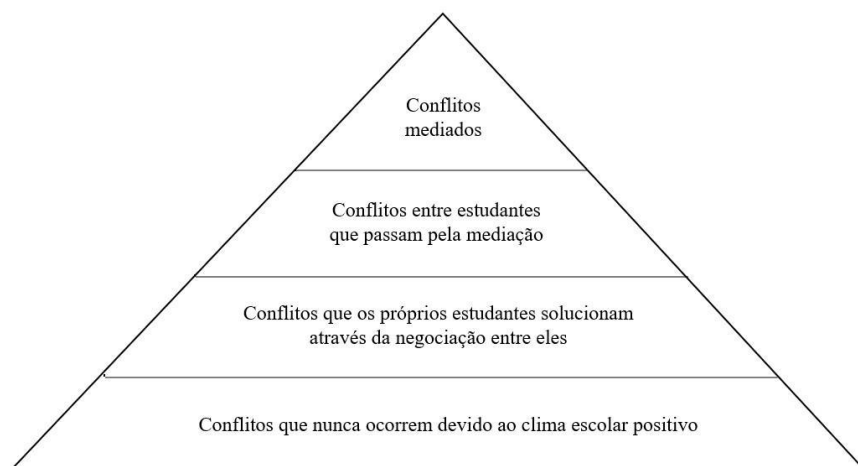
De modo semelhante, no estado de São Paulo, as práticas restaurativas de prevenção à violência escolar, promovidas pela Secretaria de Educação, ao mesmo tempo que trazem para as escolas uma nova perspectiva para a resolução de conflitos, também apontam para procedimentos oriundos do Judiciário em detrimento das apostas no trabalho pedagógico. Tal interferência do Judiciário gera como consequência a perda de autonomia da instituição de ensino para resolver seus problemas e limita a capacidade de os membros da comunidade escolar compreenderem o conflito e promoverem soluções educativas, a partir de reflexões, diálogos e estratégias pedagógicas de enfrentamento à violência (Luiz & Pino, 2017).

No referido estado, ainda verificamos inovações realizadas por escola isolada, com o intuito de prevenir violências e solucionar conflitos. No ano de 2005, a instituição conseguiu implementar um novo Projeto

Político Pedagógico que rompeu com uma antiga concepção educativa que utilizava uma metodologia acrítica, exaurida e autoritária, incompatível com especificidades dos estudantes (Navarro, 2023). A partir da nova concepção implementada pela escola, foi criada uma comissão mediadora de conflitos, isenta de caráter disciplinador, que objetivou solucionar casos de conflitos disruptivos e de violências diversas de menor potencial ofensivo, de modo a prevenir violências mais graves, colocando-se ainda à disposição para ajudar os discentes com seus problemas de natureza pessoal. A comissão deve ser formada por dez estudantes eleitos por seus colegas de turma e liderada por um professor, denominado tutor. A resolução de conflitos costuma ser realizada pelos próprios alunos, com a tutoria docente, adotando-se o diálogo como principal ferramenta (Navarro, 2023).

Essa sistematização nos recorda o sistema ideal de resolução de conflitos apresentado por Richard Cohen (2005). Para ilustrar, Cohen (2005) utiliza a figura de uma pirâmide, sugerindo que os problemas devem ser solucionados pelos próprios estudantes por meio das técnicas de negociação, conforme o terceiro degrau da pirâmide (Figura 1).

Figura 1: Sistema ideal de resolução de conflitos escolares (Cohen, 2005)



Fonte: Adaptado de Cohen (2005, p. 35).

Assim como Cohen (2005), entendemos que somente a aplicação de medidas disciplinares não estimula a mudança de comportamento dos estudantes e a resolução dos conflitos, sendo necessários métodos que visem uma melhor compreensão do problema. Na mediação, por exemplo, as próprias partes podem esclarecer percepções equivocadas e informações contraditórias, sendo elas mesmas capazes de resolver o conflito, pois, se participarem ativamente na resolução do conflito, têm mais probabilidade de manter os termos nos quais as contendas são equacionadas.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, realizamos uma abordagem sobre a mediação social, incidindo mais especificamente em como ela tem sido desenvolvida no âmbito das instituições educativas do Brasil. Assim, tivemos como foco o escopo da mediação social no contexto da ‘era dos incidentes escolares’, materializada em conflitos e violências entre agentes educativos, nomeadamente os estudantes. À guisa de conclusão, apresentamos, a seguir, três notas inferenciais.

A primeira se refere ao facto de que é perceptível, no caso brasileiro, um déficit de abordagem relativo aos modelos de mediação social, conforme os realçamos à partida neste trabalho. Diante disso, a hipótese pensada para este estudo foi confirmada. Em geral, as discussões sobre a mediação têm sido desenvolvidas sob o registro da normatividade, isto é, da definição instrumental de técnicas e formas de intervenção, sem as submeter ao escrutínio da problematização analítica.

Até como decorrência disso, a segunda nota é inferida tendo em atenção as implicações da diversidade de perspectivas da mediação social. Isto significa dizer que é imperativo levar em consideração que a mediação e os modos de a praticar adquirem uma variedade de formas, todas elas condicionadas pelas características dos tipos de conflito/violência e pelas modalidades de comunicação que eles requerem. Por exemplo: na instituição escolar, a mediação é uma mediação cultural ou um dispositivo de prevenção da indisciplina e da violência; na esfera jurídica, ela se propõe fazer a gestão dos conflitos; no bairro, busca

acautelar a violência e reduzir danos, almejando uma convivência equilibrada. Ou seja, a mediação social aciona diferentes dispositivos de desenvolvimento de sociabilidades e de recomposição das suas modalidades.

Por fim, com a terceira nota, realçamos que, por vezes, parece predominar uma compreensão sobre a mediação social que a vê como uma espécie de profilaxia, concebendo o conflito, portanto, apenas como fonte de perturbação da ordem social, e não como indício da necessidade (e da possibilidade) da sua transformação e de reconfiguração das relações sociais (Correia & Caramelo, 2003).

Trata-se de uma perspectiva sobre o mundo social que, por um lado, enfatiza principalmente a individualidade dos seres humanos e a preservação dos diversos níveis do *establishment* (político, social, educacional, etc.) como condição para a gestação e desenvolvimento das relações sociais; por outro lado, como uma forma de funcionalismo, encara qualquer tipo de conflitualidade como um sintoma de disfuncionalidade que cabe combater para que a reprodução da ordem social nos diversos espaços, por exemplo a escola, não seja interrompida. Por vezes, contudo, a conflitualidade é o reflexo do esgotamento de um regime político-social, de um modelo organizacional, de sistemas gestionários, do modo de uma instituição funcionar, etc., cabendo, então, levar a cabo a sua transformação e reinvenção.

Dessa forma, a nosso ver, ademais do necessário trabalho de mediação social no contexto escolar, cabe considerar a hipótese – para efeitos de análise – de a ‘era dos incidentes escolares’, que tem perpassado as instituições educativas, resultar também (ou sobretudo) de problemas estruturais da sociedade e do esgotamento do modelo escolar que tem norteado os processos de ensino-aprendizagem e de socialização secundária, para além de questões inerentes à gestão dos sistemas educativos. Entretanto, devemos reconhecer a importância de a escola assumir sua responsabilidade na formação das relações sociais e na construção de um ambiente seguro e acolhedor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam – Juventudes e violências nas escolas. *Linguagens, Educação e Sociedade*. [Em linha]. 29 (2013) 229-250. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1349>. ISSN 1518-0743.
- BARRÈRE, Anne – Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*. [Em linha]. 26:1 (2002). Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2002-1-page-3?lang=fr>. ISSN 2296-4096.
- BRASIL – *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (2023). [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>.
- BRASIL – *Violência em ambiente escolar: entenda os impactos da disseminação do ódio nas salas de aula*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2024). [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/violencia-em-ambiente-escolar-entenda-os-impactos-da-disseminacao-do-odio-nas-salas-de-aula>.
- CHARLOT, Bernard – Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. [Em linha]. 4:8 (2002) 432-443. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. ISSN 1517-4522.
- Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105/2015 de 16 de março. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 jun. 2015* [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm.
- COHEN, Richard – *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Culver City: Goodyearbooks, 2005. ISBN 1 596470526.
- CORREIA, José Alberto; CARAMELO, João – Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*. [Em linha]. 20 (2003) 167-191. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14496/2/83248.pdf>. ISSN 0872-7643.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 1.ª ed. Porto: Asa, 2001.
- COSTA, Imaculada Conceição Fernandes – *A função social da escola como mediadora de conflitos: construindo culturas de paz*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2901>
- DELLA NOCE, Dorothy; BUSH, Robert Baruch; FOLGER, Joseph P. – Clarifying the theoretical underpinnings of mediation: implications for practice and policy. *Pepperdine Dispute Resolution Law Journal*. [Em linha]. 3:1 (2002). Disponível em: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1107&context=faculty_scholarship. ISSN 1536-3090.
- FERNÁNDEZ, Isabel – *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005. ISBN 8573748915.

FRITZ, Jan Marie. Modèles, approches et théories de médiation. *Esprit Critique: Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [Em linha]. 6:3 (2004). Disponível em: https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html_pdf/2004/0603/esp0603article01.html. ISSN 1705-1045.

GEPEDUSC – *Bullying nas escolas públicas da Baía da Traição: casos e impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. [Relatório PIBIC]. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

GOMES, Terezinha Antonia de Albuquerque – *Mediação escolar e a efetivação do direito fundamental à paz na rede pública municipal de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2020.

GUEVARA, Guillermo G.; CARVAJAL, Bertha J. – La Educación Popular y la construcción de la paz: la experiencia de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. [Em linha], 54:02 (2024) 217-228. ISSN 2448-878X.

Lei n.º 13.140/2015 de 26 de junho. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 mar. 2015*. [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm.

Lei n.º 14.811/2024 de 12 de janeiro. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 jan. 2024*. [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm.

LEOPOLD, Aldo – *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. 1.ª ed. New York: Oxford University Press & Penguin Classics, 2020. ISBN 9780393309409.

LEMAIRE, Élise; POITRAS, Jean – La construction des rapports sociaux comme l'un des objectifs des dispositifs de médiation. *Esprit Critique: Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [Em linha]. 6, 3 (2004). Disponível em: https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html_pdf/2004/0603/index.html. ISSN 1705-1045.

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê – *Violência nas escolas*. In FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – 17.º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. pp. 354-357. [Consult. 11 fev. 2025]. Disponível em: forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf.

LIMA, Maria Hortência Cardoso; SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da – Mediação Interdisciplinar e sua aplicação no Ambiente Escolar: construção da dignidade humana e disseminação da cultura da paz. *Revista Cidadania e Acesso à Justiça*. 3:2 (2017) 96-116. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/article/view/2566>. ISSN 2526-026X.

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez – *Programas sobre prevenção de violências na escola – secretaria de educação do estado de São Paulo: contribuições da análise do discurso foucaultiana*. São Luís: 38.ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017. [Consult. 4 set. 2024]. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?page=5>.

MOFFATT, Alfredo – *Socioterapia para sectores marginados: terapia comunitaria para grupos de riesgo*. 6.ª ed. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas, 1997. ISBN 9507245839.

NAVARRO, Sérgio Aparecido – EMEF “Presidente Campos Salles”: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-21032023-110225>.

NASCIMENTO, Eunice Maria; EL SAYED, Kassem Mohamed – *Administração de Conflitos*. São Paulo: Gazeta do Povo, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) – *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>.

RAGA, Laura García; BONET, Rosa M.ª; TORREMORELL, Maria Carme Boqué Torremorell – Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*. 28:2 (2017) 537-554. Disponível em: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581. ISSN 1988-2793.

SALLES FILHO, Nei Alberto – Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da Educação para a Paz. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. pp. 177-189. ISBN 9788572826020.

SIMMEL, Georg – *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. ISBN 9788571109636.

SIX, Jean-François – *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu, 2002. ISBN 2846700508.

SPENGLER, Fabiana Marion – Mediação: um retrospecto histórico, conceitual e teórico. In SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo (Eds.) – *Mediação enquanto política pública: a teoria, a prática e o projeto de lei*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. ISBN 9788575782903.

TAYLOR, Alison – *The handbook of family dispute resolution*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 9780470635506.

VINHA, Telma, et al. – *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. 1.ª ed. São Paulo: D3e – Dados para um Debate Democrático na Educação, 2023. ISBN 9786599585685.

LAURENTIIS, Lucas Catib de; RIOS, Mônica Piccione Gomes; MACHADO, Thatiane Carneiro Sotano – Palavra do Professor: Reflexões sobre segurança escolar e cultura de paz no Projeto Égide. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 75-94. ISSN 2182-7419.
<https://doi.org/10.21814/config.6310>

PALAVRA DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE SEGURANÇA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ NO PROJETO ÉGIDE

THATIANE CARNEIRO SOTANO MACHADOⁱ

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)

LUCAS CATIB DE LAURENTIISⁱⁱ

Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC); Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP)

MÔNICA PICCIONE GOMES RIOSⁱⁱⁱ

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de professores, coordenadores e gestores da Rede Municipal de Ensino em Campinas sobre segurança escolar e cultura de paz no Programa Égide (Estratégia Integrada Contra Incidentes em Escolas). A partir das entrevistas do Processo Seletivo com a seleção de profissionais das cinco regiões da cidade, identifica desafios, expectativas e contribuições na prevenção da violência escolar. Desenvolvido pela PUC-Campinas, em parceria com as Secretarias de Segurança Pública e Educação, o Projeto propõe estratégias intersectoriais. O estudo destaca a importância da escuta dos educadores e do fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade para garantir um ambiente escolar seguro e democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Docentes; Educação Básica; Políticas Públicas em Educação; Campinas (SP)

i thatiane.csm@puccampinas.edu.br ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8180-9535>.

ii lucas.laurentiis@puc-campinas.edu.br | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5596-6695>.

iii monica.rios@puc-campinas.edu.br | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>.

ABSTRACT**TEACHER'S WORD: REFLECTIONS ON SCHOOL SAFETY AND THE CULTURE OF PEACE IN THE ÉGIDE PROJECT**

This article analyses the perceptions of teachers, coordinators and managers of the Municipal Education Network in Campinas regarding school safety and a culture of peace in the Égide Programme (Integrated Strategy Against Incidents in Schools). Based on interviews during the Selection Process with professionals from the five regions of the city, it identifies challenges, expectations and contributions to preventing school violence. Developed by PUC-Campinas, in partnership with the Departments of Public Security and Education, the project proposes intersectoral strategies. The study highlights the importance of listening to educators and strengthening relationships between school, family and community to ensure a safe and democratic school environment.

KEYWORDS: Teacher Narratives; Basic Education; Public Policies in Education; Campinas (SP)

RESUMÉ**MOT DE L'ENSEIGNANT : RÉFLEXIONS SUR LA SÉCURITÉ À L'ÉCOLE ET LA CULTURE DE LA PAIX DANS LE CADRE DU PROJET ÉGIDE**

Cet article analyse les perceptions des enseignants, des coordinateurs et des gestionnaires du Réseau Municipal d'Éducation de Campinas sur la sécurité scolaire et la culture de la paix dans le cadre du Programme Égide (Stratégie intégrée contre les incidents dans les écoles). À partir des entretiens du Processus de sélection avec la sélection de professionnels des cinq régions de la ville, il identifie les défis, les attentes et les contributions dans la prévention de la violence scolaire. Développé par la PUC-Campinas, en partenariat avec les départements de la Sécurité publique et de l'Éducation, le projet propose des stratégies intersectorielles. L'étude souligne l'importance d'écouter les éducateurs et de renforcer les relations entre l'école, la famille et la communauté pour garantir un environnement scolaire sûr et démocratique.

MOTS-CLÉS: Récits pédagogiques; Éducation de base; Politiques publiques en éducation; Campinas (SP)

INTRODUÇÃO

A segurança escolar e a cultura de paz emergem hoje como temas centrais nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no Brasil, onde a violência nas escolas tem se tornado uma preocupação crescente. Episódios de agressão contra professores, conflitos entre alunos e até atentados fatais reforçam a urgência de políticas públicas que conciliem segurança e práticas pedagógicas promotoras de um ambiente escolar pacífico e democrático. O “Projeto Égide: Violência, Educação e Vigilância em Escolas do Município de Campinas”¹ insere-se nesse cenário como uma iniciativa intersetorial que busca integrar ações de prevenção da violência escolar, articulando segurança pública e educação. Com financiamento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), Processo n.2023/10005-1, o Projeto é desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PU-C-Campinas), em parceria com as Secretarias de Segurança Pública e Educação de Campinas-SP, e fundamenta-se na Lei n.º 16.318/2022 e no Decreto n.º 22.759/2023, que regulamentam estratégias de segurança em instituições educacionais em âmbito municipal.

Frente ao aumento da violência nas escolas, tanto no Brasil quanto no contexto internacional, o Projeto propõe medidas que vão além da vigilância e do policiamento, enfatizando o protagonismo dos educadores na construção de um ambiente escolar seguro e democrático.

Este estudo fundamenta-se na análise das percepções de professores, coordenadores e gestores escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP) sobre segurança escolar e cultura de paz. A pesquisa foi conduzida a partir das entrevistas realizadas no Processo Seletivo conduzido no âmbito do Projeto para a seleção de bolsistas da rede de ensino do Município de Campinas (SP). A seleção foi construída em conjunto com a Secretaria de Educação, que forneceu subsídios técnicos para a elaboração do edital conjunto e auxiliou a divulgação do edital de seleção direcionado a profissionais das cinco regiões do município – Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. A inclusão dessas diferentes localidades não apenas assegura uma representatividade territorial ampla, mas também permite uma compreensão aprofundada das desigualdades socioeconômicas que caracterizam a rede municipal. Embora Campinas (SP) possua

1 Município de Campinas situado no interior do Estado de São Paulo – Brasil.

uma gestão educacional unificada, a segregação espacial da cidade reflete-se nas condições das escolas, nos índices de violência e nas demandas específicas de cada território. Nesse sentido, Stoco e Almeida (2011) evidenciam que a vulnerabilidade social impacta diretamente a infraestrutura escolar, o acesso a recursos pedagógicos e a segurança dos alunos e profissionais da educação. Dessa forma, compreender as narrativas dos docentes torna-se essencial para analisar como a segurança escolar é percebida em contextos distintos e para formular políticas que considerem tais disparidades.

No centro desta investigação está o conceito de Palavra do Professor, inspirado no pensamento de Paulo Freire. Fundamentado nas ideias desenvolvidas em *Pedagogia da Esperança* e *Educação e Mudança*, Freire concebe a docência como uma prática dialógica e libertadora, na qual o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente de transformação social. Segundo Freire (1992), a educação não pode ser reduzida a uma ação mecânica de ensinar conteúdos, mas deve possibilitar um processo crítico e emancipatório, no qual educador e educando constroem o conhecimento em conjunto. No contexto da segurança escolar, essa perspectiva implica reconhecer os professores como protagonistas na mediação de conflitos e na formulação de estratégias para garantir um ambiente educacional mais seguro. Freire (1979) também destaca que a escola não pode ser uma instituição neutra ou alheia à realidade social; ao contrário, deve ser um espaço que promova o empoderamento dos sujeitos e o fortalecimento da comunidade. Dessa forma, analisar as narrativas dos docentes sobre segurança escolar permite compreender não apenas suas preocupações e desafios, mas também suas propostas e contribuições para a construção de políticas mais eficazes.

Outro referencial essencial para este estudo é o conceito de cultura de paz, como definido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Segundo esta organização internacional, a cultura de paz não se limita à ausência de violência, mas consiste em um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que favorecem a convivência pacífica e a resolução de conflitos por meio do diálogo e da cooperação (UNESCO, 2017). A promoção de uma cultura de paz nas escolas requer uma abordagem que vá além de medidas

repressivas, integrando práticas pedagógicas que incentivem a participação democrática, o respeito pela diversidade e a construção coletiva de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Nesse sentido, o Projeto apresenta um desafio significativo: conciliar a implementação de protocolos de segurança com ações educativas que fortaleçam a cultura de paz, evitando que a escola se transforme em um espaço de controle excessivo ou de criminalização dos estudantes.

Dessa forma, este artigo investiga as percepções dos educadores sobre segurança escolar e cultura de paz a partir de suas experiências relatadas no Projeto. O estudo busca compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar e identificar as estratégias consideradas mais eficazes para a prevenção da violência. A abordagem qualitativa adotada privilegia a escuta ativa dos docentes, permitindo um olhar aprofundado sobre suas vivências e expectativas. Os resultados indicam que a segurança escolar não pode ser dissociada das condições socioeconômicas das comunidades atendidas e que a efetividade das políticas depende da integração entre proteção, educação e promoção da cidadania.

Ao enfatizar a Palavra do Professor e os princípios da cultura de paz, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem intersetorial no desenvolvimento das políticas de segurança escolar. A valorização das percepções docentes não apenas confere maior legitimidade às ações implementadas, mas também fortalece a escola como espaço de formação cidadã. Segurança e educação, portanto, devem caminhar juntas na construção de uma sociedade mais justa e pacífica, garantindo que as instituições de ensino sejam locais de aprendizagem, acolhimento e transformação social.

1. OBJETIVO

O objetivo deste artigo é escutar e aprender com os professores da Rede Pública Municipal de Campinas (SP) que participam do Projeto, valorizando suas narrativas, experiências e percepções sobre a segurança escolar e o papel da educação na criação de um ambiente mais acolhedor e democrático. Inspirados na perspectiva dialógica de Paulo Freire, buscamos compreender as motivações, expectativas e contribuições desses docentes, reconhecendo-os como protagonistas de

suas próprias trajetórias e como agentes fundamentais na mediação de conflitos e na promoção de estratégias inovadoras para a prevenção da violência nas escolas.

Este estudo parte do princípio de que o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente, e que os professores, que vivem diariamente os desafios da escola pública, possuem saberes essenciais para repensarmos as políticas educacionais. Assim, em vez de apenas analisar a implementação do Projeto a partir de diretrizes externas, buscamos ouvir os docentes que estão na ponta do processo educativo, compreendendo suas experiências a partir de suas próprias narrativas e perspectivas.

Ao estabelecer esse diálogo, pretendemos contribuir para a reflexão sobre como as políticas públicas de segurança escolar podem ser potencializadas a partir da escuta ativa dos professores, reconhecendo a complexidade da realidade escolar e fortalecendo a relação entre teoria e prática na formulação de estratégias que não apenas previnam a violência, mas também promovam uma cultura de paz e pertencimento dentro das escolas.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, uma vez que “os métodos qualitativos partem de dados baseados em texto e imagens” (Creswell, 2021, p. 149), com foco na análise das narrativas dos professores participantes do Projeto, buscando compreender suas motivações, expectativas e contribuições para o programa. O método qualitativo foi escolhido por permitir uma análise aprofundada das experiências docentes e da forma como percebem a implementação de políticas públicas voltadas à segurança escolar. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas *online*, realizadas nos dias 11 e 18 de setembro de 2024, com horário previamente agendado. O instrumento utilizado consistiu em narrativas abertas, permitindo que os participantes expusessem livremente suas motivações e percepções. As entrevistas não tiveram caráter seletivo ou classificatório, pois não foram conduzidas para avaliar mérito, mas sim para compreender as razões que levaram cada profissional a participar do Projeto.

A população pesquisada foi composta por 11 professores e gestores escolares da Rede Pública Municipal de Campinas (SP), distribuídos

entre os cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds): Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Essa distribuição visou garantir representatividade da diversidade socioeconômica da cidade e permitir a análise da relação entre vulnerabilidade social e violência escolar. Como referencial teórico a respeito desses conceitos, adotou-se a concepção de Stocco e Almeida, para quem:

Tanto o conceito de vulnerabilidade social quanto o de segregação espacial nos permitem olhar para o espaço de forma mais analítica, percebendo que a localização de determinado segmento da população não se dá de forma aleatória ou inocente, mas influenciada por condições históricas e políticas. (Stocco e Almeida, 2011, p. 667)

A distribuição dos Naeds na cidade de Campinas (SP) é apresentada no seguinte mapa, no qual cada um dos cinco Núcleos tem uma cor diferente:

Figura 1: Mapa das cinco regiões de Campinas (SP)



Fonte: <https://areas.cohabcp.com.br/index.php>, acesso em 20 de fevereiro de 2025.

A seleção dos participantes ocorreu de forma voluntária, a partir da inscrição no Projeto e do cumprimento das etapas de documentação e entrevista. Inicialmente, 14 profissionais se inscreveram, mas três

deles foram excluídos da amostra. Um deles desistiu após a entrevista, na fase de envio dos documentos à FAPESP, alegando dificuldades pessoais. Outro não enviou a documentação exigida, impossibilitando sua formalização no Projeto. O terceiro candidato não compareceu à entrevista e, apesar de novas tentativas de contato, não respondeu, impossibilitando sua inserção na pesquisa. A distribuição dos entrevistados em relação à função exercida na Rede municipal de ensino é apresentada no quadro abaixo:

Tabela 1: Cargos preenchidos no processo seletivo

Cargo	Norte	Sul	Leste	Sudoeste	Noroeste	Total
Professor Ensino Fundamental	1	-	-	-	-	1
Professor Educação Infantil	-	-	-	-	1	1
Orientador Pedagógico Ensino Fundamental	-	-	1	-	-	1
Gestor Escolar Educação Infantil	2	-	1	-	1	4
Gestor Escolar Ensino Fundamental	-	1	2	1	-	4
Total	3	1	4	1	2	11

Fonte: autores.

A amostra foi composta por 9 mulheres (ca. 82%) e 2 homens (ca. 18%), refletindo a predominância feminina na docência e na gestão escolar da referida rede. A distribuição dos participantes, conforme seus cargos e localização nas regiões de Campinas (SP), foi a seguinte: na educação infantil, colaboraram um professor e três gestores escolares, enquanto no ensino fundamental, foram incluídos um professor, um orientador pedagógico e quatro gestores escolares. Essa composição permitiu capturar percepções distintas sobre a violência escolar e as estratégias institucionais adotadas para sua mitigação.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). As narrativas foram categorizadas em três dimensões principais: motivações, relacionadas às razões individuais que levaram os professores e gestores a ingressar no Projeto; expectativas, ligadas ao que esperavam alcançar com a colaboração

no programa; e contribuições, que abordaram como cada participante percebe sua atuação no Projeto e de que forma pode contribuir para sua consolidação. A categorização das respostas permitiu a triangulação dos dados, conectando as percepções dos participantes com referenciais teóricos sobre violência escolar, avaliação institucional e inovação educacional. Os achados foram interpretados à luz da Lei n.º 16.318/2022 e do Decreto n.º 22.759/2023, que regulamentam as estratégias de segurança nas instituições educacionais de Campinas (SP).

Para garantir a validade e confiabilidade da pesquisa, foram adotadas estratégias metodológicas rigorosas. A participação foi voluntária e consentida, com todos os entrevistados previamente informados sobre os objetivos do estudo e autorizando o uso de suas narrativas. A amostra contemplou participantes de diferentes regiões da cidade, assegurando a diversidade socioeconômica e institucional. Além disso, os achados foram confrontados com documentos institucionais e estudos acadêmicos sobre políticas públicas educacionais, e as entrevistas ocorreram dentro de um período delimitado, evitando variações contextuais significativas.

O estudo seguiu rigorosamente os princípios éticos de pesquisas com seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações fornecidas. Nenhuma identificação individual foi exposta, e os dados foram apresentados de forma agregada. Dessa forma, a pesquisa assegura que as vozes dos professores sejam ouvidas sem riscos de violação da privacidade e integridade dos envolvidos, reforçando a importância da análise qualitativa na compreensão de fenômenos complexos como a violência escolar e a implementação de políticas públicas de segurança educacional.

3. PROJETO ÉGIDE – ESTRATÉGIA INTEGRADA CONTRA INCIDENTES EM ESCOLAS

Enquanto política pública municipal, o Égide (Estratégia Integrada Contra Incidentes em Escolas) se apresenta como um conjunto de ações multidisciplinares e de longo prazo, idealizado pela Prefeitura Municipal de Campinas (SP), em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e Segurança Pública, com o objetivo de fortalecer a segurança escolar sem comprometer a essência pedagógica e inclusiva das

escolas. Esta política pública é o centro das investigações realizadas pelos pesquisadores ligados ao Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP. Em um cenário de crescente preocupação com episódios de violência em ambientes educacionais, tanto no Brasil quanto no contexto internacional, o Égide surge como uma resposta estruturada para a prevenção de incidentes críticos e a construção de um ambiente escolar mais seguro e democrático.

A implementação do Projeto ocorre por meio de uma abordagem intersetorial, envolvendo a cooperação entre gestores públicos, diretores escolares, supervisores educacionais e comunidade escolar. Essa articulação é essencial para garantir que as ações de segurança estejam alinhadas às necessidades pedagógicas, promovendo um equilíbrio entre proteção e preservação do espaço educativo como local de aprendizado e socialização. Dessa forma, o Projeto adota estratégias que vão além da simples presença de forças de segurança, enfatizando a participação ativa dos educadores na construção de um ambiente mais acolhedor e menos vulnerável a episódios de violência.

O Projeto tem um foco prioritário na prevenção primária, implementando ações como mapeamento de vulnerabilidades estruturais e sociais nas escolas, criação de comitês escolares de segurança para mediação de conflitos, bem como realização de campanhas educativas sobre *bullying*, intolerância e violência escolar. Além disso, a iniciativa investe no uso de tecnologia para monitoramento e prevenção de riscos, prevendo a instalação de câmeras de vigilância inteligentes e a criação de uma Central de Monitoramento junto à Secretaria de Segurança Pública, permitindo o acompanhamento em tempo real. Essas estratégias são aplicadas com o objetivo de garantir uma resposta rápida a incidentes sem transformar a escola em um espaço de repressão e policiamento ostensivo.

O Projeto de pesquisa voltado ao estudo do Égide foi elaborado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e com o apoio da FAPESP. Nele busca-se avaliar os impactos das estratégias adotadas e propor ajustes baseados em evidências científicas. A pesquisa associada ao programa envolve análises qualitativas e quantitativas, permitindo a elaboração de diagnósticos precisos sobre a relação entre violência escolar e políticas públicas. Dessa

forma, além de atuar na prevenção imediata, o Projeto contribui para o desenvolvimento de novas estratégias de segurança escolar, embasadas em estudos rigorosos e na participação da comunidade educativa.

Dada sua natureza dinâmica, o Égide é compreendido como uma política pública em construção, sujeita a revisões e aprimoramentos conforme as demandas da realidade escolar. Este projeto de pesquisa tem como objetivo acompanhar criticamente sua implementação, avaliando a modelagem do programa, a eficácia das ações de controle e segurança e a qualificação dos debates sobre a interseção entre segurança e educação. Ao privilegiar a escuta ativa dos professores e gestores, a pesquisa aqui apresentada busca garantir que as políticas educacionais de segurança sejam desenvolvidas de forma participativa, respeitando a especificidade do ambiente escolar e assegurando que a proteção da comunidade educacional não comprometa os direitos dos estudantes.

Este estudo faz parte do primeiro ano do Projeto, sendo um processo de aprendizado contínuo, fundamentado na troca de experiências entre os educadores e pesquisadores. Seu objetivo não é consolidar um modelo definitivo de segurança escolar, mas sim iniciar um percurso de escuta e reflexão, permitindo que as estratégias adotadas sejam constantemente aprimoradas. A escuta ativa dos professores e gestores se torna essencial para que as políticas educacionais de segurança sejam construídas de forma participativa, respeitando a especificidade do ambiente escolar e assegurando que a proteção da comunidade educacional não comprometa os direitos dos estudantes.

Com o apoio da Prefeitura de Campinas (SP) e do Ministério Público do Estado de São Paulo, este estudo visa não apenas contribuir para a consolidação do Projeto Égide, mas também fortalecer o diálogo entre educação e segurança pública, garantindo que as escolas permaneçam espaços de aprendizado, pertencimento e desenvolvimento humano.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NARRATIVAS DOCENTES: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES PARA A SEGURANÇA ESCOLAR E A CULTURA DE PAZ

A violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, exigindo abordagens interdisciplinares para sua compreensão e mitigação. Este estudo emprega a análise de conteúdo, como delineada por Bardin (1977),

para examinar as narrativas. O método utilizado foi *a posteriori*; ou seja, a partir da transcrição das percepções e expectativas, foram identificadas as categorias emergentes. Essa abordagem permite extrair significados mais profundos dos discursos analisados, indo além da descrição dos eventos narrados, como destacado por Bardin (1977, p. 31): “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31).

Além de possibilitar a sistematização de informações, esse tipo de análise investiga aspectos psicológicos, sociológicos e históricos subjacentes às falas dos participantes. Assim, as narrativas dos professores não apenas retratam suas experiências, mas também revelam padrões discursivos relevantes para compreender práticas de segurança e promoção da cultura de paz nas escolas.

4.1. CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

A categorização das falas seguiu um procedimento sistemático, organizando os conteúdos em unidades temáticas que refletem padrões recorrentes. Esse processo, essencial na análise de conteúdo, estrutura os dados de maneira a facilitar a identificação de inferências. Como destaca Bardin: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 28).

Neste estudo, foram identificadas quatro categorias principais a partir das narrativas dos 11 professores e gestores escolares. A classificação dessas categorias seguiu os critérios metodológicos de Bardin, estruturando os conteúdos das falas segundo unidades de registro, que representam palavras, expressões ou ideias-chave extraídas das entrevistas.

Tabela 2: Categorização das Narrativas dos Professores Participantes do Projeto

Categoria	Frequência
Motivação Acadêmica	3
Preocupação com Segurança Escolar	4
Intersetorialidade e Parcerias	2
Experiência Profissional e Contribuições	3

Fonte: autores.

As categorias foram estruturadas seguindo as três etapas fundamentais da análise de conteúdo: descrição, interpretação e inferência. A tabela revela os temas que emergiram das narrativas, as expressões-chave associadas a cada um deles e como os depoimentos dos docentes foram organizados para permitir inferências sobre suas percepções a respeito da segurança escolar e do Projeto Égide.

1. **Motivação Acadêmica:** Esta categoria evidencia que uma parte significativa dos participantes enxerga o Projeto como um meio de qualificação, reforçando a noção de que a formação continuada é essencial para a prática educacional;

2. **Preocupação com Segurança Escolar:** As narrativas revelam que a segurança é uma preocupação recorrente, sendo mencionada em diferentes contextos, desde a infraestrutura física até à necessidade de capacitação dos profissionais de vigilância;

3. **Intersectorialidade e Parcerias:** Professores e gestores reconhecem que o enfrentamento da violência escolar exige a cooperação entre diferentes setores da sociedade. Essa categoria reforça a importância do trabalho intersectorial;

4. **Experiência Profissional e Contribuições:** Os docentes destacam que a experiência acumulada ao longo dos anos possibilita a construção de estratégias eficazes, evidenciando que a prática profissional é um fator essencial na formulação de políticas educacionais e de segurança.

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA E BUSCA POR QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Uma das categorias centrais que emergiram das narrativas diz respeito à motivação acadêmica, evidenciada pelo desejo de aprofundamento teórico e qualificação profissional dos docentes e gestores. A narrativa da Diretora Escolar da Região Noroeste que participou do Projeto exemplifica essa motivação:

“O desejo de retomar os estudos e ingressar em um programa de mestrado tem sido uma das principais motivações para minha participação no Projeto.”

Essa fala aponta para uma relação intrínseca entre a prática docente e a produção acadêmica, indicando que a inserção dos professores em projetos dessa natureza pode não apenas contribuir para sua formação contínua, mas também potencializar sua atuação na escola. A pesquisa científica, nesse contexto, surge como um instrumento de ressignificação da experiência docente, permitindo que os participantes não apenas aprendam novas abordagens teóricas, mas também reflitam criticamente sobre a realidade educacional em que estão inseridos.

Além disso, o relato de um Gestor Escolar da Educação Infantil da Região Norte reforça essa relação ao conectar sua participação no Projeto à continuidade de sua formação:

“Atualmente, estou retomando meus estudos acadêmicos no mestrado em Políticas Públicas da Unicamp, participando como estudante especial na área da Educação.”

Essas narrativas evidenciam que, para além da busca por soluções para a violência escolar, há um movimento dos profissionais da educação em direção à qualificação e à sistematização de suas experiências, articulando conhecimento prático e teórico. A pesquisa de Bardin (1977) aponta que a análise de conteúdo pode revelar significados implícitos nos discursos analisados; nesse caso, percebe-se que os docentes não veem a formação acadêmica apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para ampliar sua capacidade de intervenção no ambiente escolar.

Outro aspecto importante nessa categoria diz respeito à valorização do aprendizado coletivo. A narrativa da Professora do Ensino Fundamental da Região Norte ilustra essa perspectiva:

“Sempre mantive o compromisso com a formação contínua e com o apoio a colegas que estão em processo de estudo e aprimoramento. Tenho interesse em conhecer mais sobre o Projeto Égide.”

Esse depoimento sugere que a aprendizagem não se restringe ao aprimoramento individual, mas envolve um compromisso coletivo, no qual os docentes se veem como multiplicadores do conhecimento

dentro da escola. Esse aspecto reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada e criem espaços de troca de saberes entre os profissionais da educação.

PREOCUPAÇÃO COM SEGURANÇA ESCOLAR: ENTRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA E A NECESSIDADE DE POLÍTICAS ESTRUTURADAS

A preocupação com a segurança escolar é a categoria mais recorrente nas narrativas analisadas, o que indica a centralidade dessa questão no cotidiano dos docentes. A fala da Diretora Escolar da Região Sudoeste é emblemática pois relata um episódio concreto de violência:

“A observação da estrutura física da escola e a necessidade de compreender a parceria com os órgãos de segurança pública em situações de violência motivaram minha atuação. Em agosto de 2024, um caso de violência envolvendo uma mãe gerou pânico na comunidade escolar.”

O relato dessa gestora evidencia um aspecto fundamental do debate sobre violência escolar: a fragilidade da infraestrutura de segurança e a ausência de protocolos claros para lidar com incidentes críticos. Para Bardin (1977), um dos objetivos da análise de conteúdo é a identificação de padrões discursivos que revelem dimensões latentes do problema investigado. No caso das narrativas analisadas, nota-se que a percepção de insegurança não se restringe aos alunos, mas se estende aos próprios gestores, que se sentem despreparados para lidar com crises emergentes.

A insegurança também se manifesta na falta de capacitação dos profissionais encarregados da proteção das escolas. O Gestor Escolar da Região Noroeste enfatiza essa questão:

“A principal motivação para minha participação no Projeto está relacionada à falta de preparo dos vigilantes nas escolas, que compromete a segurança no ambiente escolar.”

Esse depoimento levanta um questionamento crucial sobre a eficácia das estratégias de segurança adotadas nas escolas municipais. A

implementação de sistemas de vigilância e a presença de agentes de segurança não são suficientes se não forem acompanhadas de formação especializada, que inclua aspectos como mediação de conflitos, identificação de riscos e ações preventivas.

A intersecção entre a violência escolar e a interação com as famílias também surge como um elemento relevante. O Gestor Escolar da Região Leste destaca:

“Tenho interesse em compreender como os protocolos de segurança podem ser implementados de forma eficaz nas escolas. Presenciei um incidente envolvendo uma briga entre pais no ambiente escolar.”

A fala desse gestor amplia o debate ao apontar que a violência não se limita às relações entre alunos e professores, mas envolve também a comunidade externa. Esse dado corrobora pesquisas que indicam que a construção de um ambiente seguro exige ações intersetoriais, que envolvam não apenas a escola, mas também famílias, órgãos públicos e sociedade civil.

4.2. INTERSETORIALIDADE E PARCERIAS: O PAPEL DAS REDES DE APOIO

A análise das narrativas também revela uma compreensão de que a violência escolar não pode ser enfrentada isoladamente. O Gestor Escolar da Região Norte sintetiza essa perspectiva:

“Busco compreender as ações desenvolvidas na rede municipal, ampliar minha rede de contatos e colaboração profissional e explorar novas perspectivas para aprimorar minha atuação.”

Essa fala indica a percepção de que a cooperação entre diferentes setores – educação, segurança pública, assistência social – é um caminho essencial para lidar com os desafios enfrentados pelas escolas. A necessidade de redes de apoio também é destacada pelo Orientador Pedagógico da Região Leste:

“Acredito que o Projeto Égide representa a construção de que a sociedade necessita para fortalecer a segurança e a gestão escolar.”

Esse tipo de discurso reforça o argumento de que políticas públicas eficazes devem considerar a articulação entre diferentes agentes sociais. Em um contexto em que a violência escolar é cada vez mais complexa, a intersetorialidade se apresenta como um elemento estruturante de qualquer estratégia de prevenção e enfrentamento.

4.3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS

A experiência acumulada pelos docentes aparece como um fator relevante na análise das narrativas. Um Gestor Escolar da Região Sul, com mais de duas décadas de atuação, destaca:

“Com 24 anos de experiência na educação, tanto na Rede Municipal de Campinas quanto em outra cidade, acredito que posso contribuir com diferentes perspectivas sobre a gestão escolar.”

Esse depoimento sugere que a trajetória profissional dos gestores e professores é um ativo valioso na construção de estratégias eficazes contra a violência escolar. A experiência prática possibilita uma leitura mais aprofundada dos desafios enfrentados no cotidiano, permitindo que soluções sejam pensadas a partir da realidade concreta das escolas.

CONCLUSÕES

O presente estudo buscou compreender as percepções dos professores, coordenadores e gestores da Rede Municipal de Campinas (SP) sobre segurança escolar e cultura de paz no âmbito do Projeto. A investigação revelou que a construção de um ambiente escolar seguro e democrático exige mais do que ações isoladas de vigilância ou protocolos de segurança; ela depende de um processo contínuo de escuta, reflexão e colaboração entre diferentes setores da sociedade. Assim, a cultura de paz nas escolas não pode ser vista como um estado final a ser atingido, mas como um caminho que deve ser constantemente percorrido por meio do diálogo e da participação ativa da comunidade escolar.

Os dados coletados demonstram que professores e gestores desempenham um papel central na mediação de conflitos e na criação

de um ambiente acolhedor e inclusivo. Suas narrativas indicam que a segurança escolar não pode ser analisada de forma isolada, sem levar em consideração o contexto socioeconômico das comunidades onde as escolas estão inseridas. Isso significa que fatores como desigualdade social, vulnerabilidade econômica e precariedade estrutural podem influenciar diretamente os desafios enfrentados pelas escolas no combate à violência. Dessa forma, políticas públicas que busquem garantir a segurança nas escolas devem ser adaptadas às realidades locais, considerando as particularidades de cada território, em vez de adotar soluções genéricas que podem não ser eficazes em determinados contextos. Além disso, os relatos evidenciaram que a prevenção da violência passa pelo fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, pois a cooperação entre esses atores é fundamental para a construção de estratégias eficazes e sustentáveis.

Outro ponto relevante que emergiu da pesquisa é a necessidade de superar a dicotomia entre segurança e educação e de romper com a ideia de que segurança e educação são elementos opostos ou devem ser tratados separadamente. Muitas vezes, medidas de proteção escolar são implementadas sem considerar seus impactos no ambiente pedagógico e na convivência escolar. O Projeto se apresenta como uma tentativa de romper com essa lógica, propondo uma abordagem inter-setorial que articula segurança pública e educação, buscando equilibrar ações de proteção com iniciativas que promovam uma cultura de paz e pertencimento. A criação de um ambiente escolar seguro não se restringe à presença de câmeras, agentes de segurança ou protocolos de emergência, mas envolve a valorização da autonomia dos educadores e a promoção de espaços de diálogo e escuta entre os diferentes atores escolares.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto, tornou-se evidente que a cultura de paz nas escolas não se constrói de maneira unilateral ou impositiva. Ao contrário, trata-se de um processo coletivo, em que diferentes vozes e experiências devem ser consideradas. As reuniões, encontros e diálogos promovidos no âmbito da pesquisa mostraram-se fundamentais para ampliar o entendimento sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e para incentivar a troca de experiências entre os profissionais da educação. Esse processo de construção com-

partilhada permite que os educadores se reconheçam como agentes ativos na transformação do espaço escolar e na formulação de estratégias que atendam às necessidades reais de suas comunidades.

Dessa forma, este estudo não se encerra em um resultado fechado, mas se posiciona como parte de um percurso investigativo e prático mais amplo. A continuidade da pesquisa e das ações do Projeto permitirá que novas reflexões sejam incorporadas e que os desafios identificados possam ser enfrentados de maneira mais qualificada e integrada. O compromisso com a segurança escolar e com a cultura de paz exige um olhar atento sobre as realidades vividas dentro das escolas, garantindo que a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas esteja fundamentada na escuta ativa dos educadores e na construção coletiva de soluções.

Portanto, os resultados até aqui obtidos indicam que o caminho para a prevenção da violência escolar passa necessariamente pelo fortalecimento da escola como um espaço democrático, onde o respeito pela diversidade, o diálogo e a cooperação sejam pilares estruturantes. Ao propor uma articulação entre segurança pública e educação, o Projeto abre novas possibilidades para que a escola cumpra seu papel não apenas como local de aprendizagem, mas também como um ambiente de acolhimento, pertencimento e construção de cidadania. Esse processo, no entanto, está em andamento, e é por meio da continuidade das investigações, do engajamento dos educadores e da colaboração entre diferentes setores que poderemos avançar na consolidação de políticas educacionais que realmente contribuam para um ambiente escolar mais seguro e pacífico.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence – *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70, 1977. ISBN 9789724415062.
- CRESWELL, John – *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Penso, 2021. ISBN 9786581334185.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53 páginas.
- FREIRE, Paulo – Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*. [Em linha]. 15:42 (2001) 259–268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. ISSN 1806-9592.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. ISBN 9788577531776.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa – Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*. [Em linha]. 16:48 (2011). Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749008>. ISSN 1413-2478.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) – *O Correio da Unesco: Cultura: um pilar para a paz*. [Em linha] 3 (66 p.) 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259765_por.

RIBEIRO, Patrícia de Oliveira – SOS CENTERS – A importância da participação juvenil num projeto de prevenção de violência contra crianças e jovens. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2025) 95-120. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.6322>

SOS CENTERS – A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL NUM PROJETO DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E JOVENS

PATRÍCIA DE OLIVEIRA RIBEIROⁱ

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona (CeIED); Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento Positivo (CIPD)

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de implementação do projeto europeu SOS Centers, com enfoque na realidade portuguesa. Através de uma abordagem qualitativa e participativa, recorreu-se a técnicas como questionários, observação e análise documental. O estudo descreve o envolvimento de jovens na criação e dinamização de Centros SOS em contexto escolar, enquanto estratégia de prevenção da violência contra crianças e jovens. A intervenção incidu em duas escolas públicas, com participação ativa de alunos e profissionais. Os resultados apontam para a valorização da intervenção entre pares, o reforço da sensibilização comunitária e a consolidação de práticas colaborativas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção da Violência; Participação Juvenil; Intervenção entre Pares

ⁱ patriciaoliveiraribeiro@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0326-4701>.

ABSTRACT**SOS CENTERS – THE IMPORTANCE OF YOUTH PARTICIPATION IN A CHILD AND YOUTH VIOLENCE PREVENTION PROJECT**

This article shares the implementation experience of the SOS Centers European project, with focus on the Portuguese context. Using a qualitative and participatory approach, methods such as questionnaires, observation, and document analysis were employed. The study details how young people participated in creating and coordinating SOS Centers in school settings as a strategy to prevent violence against children and youth. The intervention was carried out in two public schools, with active engagement from students and staff. The findings emphasise the importance of peer-led interventions, increased community awareness, and the development of collaborative practices within the school environment.

KEYWORDS: Violence prevention, Youth participation, Peer-led intervention

RESUMÉ**SOS CENTERS – L'IMPORTANCE DE LA PARTICIPATION DES JEUNES DANS UN PROJET DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE CONTRE LES ENFANTS ET LES JEUNES**

Cet article présente l'expérience de mise en œuvre du projet européen SOS Centers, en se concentrant sur la réalité portugaise. Une approche qualitative et participative a été adoptée, mobilisant des techniques telles que des questionnaires, l'observation et l'analyse documentaire. L'étude décrit l'implication des jeunes dans la création et la dynamisation de Centres SOS en milieu scolaire, comme stratégie de prévention de la violence envers les enfants et les jeunes. L'intervention a été menée dans deux écoles publiques, avec la participation active des élèves et des professionnels. Les résultats mettent en évidence la valorisation de l'intervention entre pairs, le renforcement de la sensibilisation communautaire et la consolidation de pratiques collaboratives au sein de l'école.

MOTS-CLÉS: Prévention de la violence ; Participation des jeunes ; Intervention entre pairs

INTRODUÇÃO

A proteção dos direitos das crianças tem sido uma prioridade crescente na União Europeia (UE), refletindo-se em diversas iniciativas e estratégias implementadas ao longo dos anos.

De acordo com a Estratégia da UE para as Crianças 2021-2024 (Comissão Europeia, 2021), nunca as crianças na UE desfrutaram de tantos direitos, oportunidades e segurança como nos dias de hoje. No entanto, apesar dos progressos significativos, a violência contra as crianças continua a ser uma realidade alarmante. O artigo 19.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por todos os Estados-Membros da UE, consagra o direito das crianças a serem protegidas contra todas as formas de violência (UNICEF, 2019). Contudo, estatísticas da Organização Mundial da Saúde indicam que, pelo menos, 55 milhões de crianças na Europa são vítimas de algum tipo de violência todos os anos (Nações Unidas, 2020).

A pandemia da covid-19 agravou substancialmente esta situação, exacerbando os fatores de risco e limitando o acesso das crianças a serviços de apoio. Durante os confinamentos, muitas crianças ficaram expostas a ambientes inseguros, sem mecanismos fáceis de denunciarem situações de abuso. Estudos realizados pela *Save the Children* (s.d) revelaram um aumento da violência física e emocional em contexto doméstico, bem como uma maior carga de responsabilidades domésticas para as raparigas. Em Portugal, registou-se um aumento de 180% nos pedidos de ajuda em casos de violência doméstica durante o primeiro trimestre de 2020, em comparação com o mesmo período de 2019 (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2020).

Neste contexto, a deteção precoce e a criação de mecanismos de apoio acessíveis tornaram-se ainda mais essenciais. É fundamental desenvolver abordagens que garantam a participação ativa das crianças e jovens na criação de recursos educativos e plataformas de denúncia seguras e eficazes.

Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de prevenção e intervenção no combate à violência contra as crianças e jovens, com um enfoque especial nos desafios impostos pela pandemia e nas soluções inovadoras implementadas.

O projeto SOS Centers – School-Organized Support Centers foi financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa Cidadãos,

Igualdade, Direitos e Valores (CERV). Este programa, resultante da fusão do programa Direitos, Igualdade e Cidadania (REC) e do programa Europa para os Cidadãos (EfC), apresenta como uma das suas vertentes a linha DAPHNE, cujo objetivo é “Prevenir e combater todas as formas de violência baseada no género contra as mulheres e as raparigas, a violência doméstica, os jovens e outros grupos de risco, como as pessoas LGBTIQ e as pessoas com deficiência” (Eurocid, s.d.)

Foi num consórcio de cinco organizações de quatro países europeus – Bulgária, Grécia, Itália e Portugal – que se implementou, desta forma, o projeto SOS Centers. A escolha dos parceiros foi determinada pelo entendimento de que os seus diferentes níveis de atuação e experiência conduziriam a um resultado sinérgico, aplicável a todos os países da UE. Por outro lado, foi visto como uma oportunidade de diversificar os grupos-alvo do projeto, já que, embora todos os parceiros tenham experiência em projetos de prevenção de violência contra crianças e jovens, trabalham especificamente com diferentes grupos vulneráveis (como etnia cigana, migrantes e crianças em situação de fragilidade e/ou exclusão socioeconómica).

Com base na experiência dos diversos parceiros, nomeadamente em projetos nacionais e internacionais, concebeu-se o SOS Centers, enquanto iniciativa promissora que visava reforçar os mecanismos escolares de deteção precoce e de prevenção da violência contra crianças e jovens. O foco principal recaiu sobre a capacitação de profissionais, a sensibilização da comunidade escolar e o envolvimento ativo dos jovens na criação de soluções presenciais e digitais para a prevenção da violência contra crianças e jovens.

Este artigo apresenta e analisa a experiência portuguesa de implementação do projeto europeu SOS CENTERS, centrado na promoção da participação juvenil na prevenção da violência contra crianças e jovens. Após uma breve contextualização teórica sobre os direitos da criança, nomeadamente no que respeita à participação e à cidadania ativa, é descrita a metodologia adotada e o desenho do estudo. Segue-se a apresentação geral do projeto, com foco nas atividades desenvolvidas em Portugal, no concelho de Santa Maria da Feira, incluindo a capacitação de jovens líderes, o envolvimento da comunidade educativa e a criação dos Centros SOS em duas escolas públicas. Por fim, são analisados os principais resultados e discutidas as implicações para futuras intervenções nesta área.

O presente artigo pretende, assim, contribuir para a discussão acadêmica sobre os desafios e soluções no combate à violência contra as crianças, promovendo uma reflexão sobre o papel das políticas públicas e das instituições educativas na proteção infantil.

1. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A participação de crianças e jovens em processos de decisão que afetam as suas vidas é reconhecida como um direito fundamental, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança. Este princípio orienta políticas e práticas contemporâneas de promoção da cidadania infantojuvenil, incluindo projetos de intervenção comunitária como o SOS Centers, sendo reiterado por diversos autores.

Hart (1992), com a sua “Escada da Participação”, propõe diferentes níveis de envolvimento, desde formas simbólicas à participação ativa, alertando para os riscos de práticas meramente decorativas que não conferem verdadeiro poder às crianças.

No contexto português, Cortesão e Jesus (2023) apresentam os “Degraus da Participação”, valorizando práticas democráticas e colaborativas nas escolas e sublinhando a importância da escuta qualificada e do reconhecimento da diversidade infantojuvenil.

Lansdown (2011) salienta que ouvir e envolver as crianças de forma significativa é essencial para promover a sua cidadania ativa, defendendo que a participação deve ser sistemática e integrada em todos os domínios da vida das crianças. Esta perspetiva é partilhada por Checkoway e Gutierrez (2006), que enfatizam o valor da participação juvenil em processos comunitários de mudança, reconhecendo os jovens como agentes sociais com capacidade para influenciar políticas e estruturas institucionais.

Para além de garantir voz e escuta qualificada, a participação efetiva implica o reconhecimento da agência juvenil, entendida como a capacidade dos jovens de influenciarem e transformarem os contextos em que se inserem (Percy-Smith & Thomas, 2010). No contexto da prevenção da violência, estudos recentes demonstram que o envolvimento ativo dos jovens contribui para estratégias mais eficazes e ajustadas às necessidades reais das comunidades (UNICEF, 2018). Este contexto assume especial relevância relevante quando se consideram grupos

vulneráveis, cujas experiências de participação são muitas vezes condicionadas por fatores interseccionais como género, etnia ou condição socioeconómica (Lansdown, 2018).

É neste quadro que se inscreve o projeto SOS Centers, cuja conceção partiu do pressuposto de que a deteção precoce e a denúncia são elementos fundamentais para a proteção das crianças contra a violência. As observações dos parceiros do projeto reforçaram esta convicção, evidenciando a necessidade de desenvolver abordagens inovadoras que criem oportunidades seguras para as crianças denunciarem situações de risco e procurarem apoio, especialmente no contexto das restrições impostas pela pandemia da covid-19.

O projeto SOS CENTERS (como será descrito na secção seguinte) alinha-se, assim, com estas abordagens, já que potencia a criação de centros liderados por jovens, que atuam como pares sensibilizadores, mediadores e promotores de uma cultura escolar de prevenção da violência. Ao envolver os jovens na conceção, gestão e dinamização das atividades, o projeto reforça a sua agência e propicia ambientes educativos mais justos, inclusivos e centrados nos direitos das crianças.

2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO SOS CENTERS: ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS

O conceito do projeto SOS Centers baseou-se em duas abordagens principais. Em primeiro lugar, aplicaram-se conhecimentos das ciências comportamentais através da identificação dos fatores determinantes da violência contra crianças e das limitações dos canais de denúncia no contexto da pandemia. Além disso, desenvolveu-se a sensibilização de crianças e profissionais, através de recursos digitais e presenciais para fomentar competências e comportamentos proativos na deteção e denúncia da violência

Em segundo lugar, privilegiou-se a participação ativa das crianças, assegurando a sua inclusão na conceção e funcionamento dos centros SOS. Jovens líderes foram formados para atuarem como agentes de apoio entre pares e participarem em campanhas de sensibilização. Estes jovens tiveram um papel central na produção e disseminação de materiais educativos *online*, e foram incentivadas iniciativas de sensibilização entre pares.

O público-alvo incluiu 1400 jovens entre os 13 e os 18 anos, matriculados em escolas na Bulgária, Grécia e Portugal, bem como em clubes desportivos em Itália. A escolha deste grupo etário justificou-se pelo facto de ter sido um dos mais afetados em termos de frequência escolar, tendo experienciado longos períodos de ensino remoto durante a pandemia da covid-19. Além disso, os jovens desta idade possuem maior capacidade para criar e disseminar conteúdos digitais, ampliando o alcance das campanhas de sensibilização, sendo a comunicação *online* o seu principal meio de interação. As mudanças de atitudes e comportamentos desenvolvidas nesta fase da vida apresentam ainda um elevado potencial de manutenção a longo prazo.

A implementação das atividades realizou-se em contexto escolar e desportivo, envolvendo jovens em regime voluntário e com o consentimento informado dos pais. Além disso, deu-se especial atenção à inclusão de grupos vulneráveis, provenientes de comunidades migrantes e ciganas, e outros em situação de risco acrescido de violência.

Além dos jovens, o SOS Centers procurou capacitar profissionais da comunidade escolar (docentes e não docentes) e outras partes interessadas, no sentido de aumentar a sua capacidade de deteção e resposta à violência contra crianças e jovens e influenciar decisores políticos a nível local, nacional e europeu para a incorporação de boas práticas no quadro legislativo e institucional da UE.

Os efeitos do projeto SOS Centers podem ser analisados a partir de uma abordagem abrangente e multidimensional, tendo como principal foco a promoção de novas oportunidades para a deteção precoce, notificação e apoio em situações de violência contra crianças, especialmente no contexto desafiante da pandemia da covid-19. A implementação deste projeto permitiu, não apenas reforçar os mecanismos existentes, mas também estabelecer novos canais que facilitaram a identificação precoce de casos, a notificação às entidades competentes e a procura de apoio por parte das vítimas e das comunidades envolventes.

Um dos principais contributos desta iniciativa foi a promoção de uma abordagem participativa, que incentivou o envolvimento ativo das crianças na conceção, execução e avaliação das atividades desenvolvidas. Esta perspetiva foi fundamental para garantir que as ações fossem

mais ajustadas às reais necessidades do público-alvo, promovendo um maior sentido de pertença e empoderamento entre os jovens participantes. Paralelamente, a acumulação de conhecimentos resultante da implementação do projeto permitiu uma análise aprofundada do impacto das atividades realizadas, proporcionando uma base sólida para futuras intervenções e possibilitando uma reflexão crítica sobre as melhores práticas a adotar na prevenção da violência contra crianças e jovens.

As equipas do projeto realizaram uma ampla disseminação dos resultados e produtos do projeto, garantindo que as aprendizagens e os recursos desenvolvidos pudessem ser utilizados por um público mais vasto, contribuindo assim para a replicação e sustentabilidade das ações em diferentes contextos. Todos os materiais do projeto estão partilhados em cinco línguas e num canal *Youtube*. Esta difusão não só consolidou a relevância do projeto a nível local e nacional, como também reforçou o seu impacto na definição de estratégias e políticas no âmbito da proteção infantil.

Por fim, este projeto teve um impacto significativo na prática da União Europeia no que se refere à aplicação da participação das crianças na prevenção da violência contra menores. A experiência adquirida e as metodologias desenvolvidas no decorrer das atividades forneceram contributos valiosos para o debate e para a implementação de novas abordagens em políticas públicas, sublinhando a importância de garantir que as vozes das crianças sejam ativamente consideradas na construção de soluções para a sua própria proteção e bem-estar.

3. A EXPERIÊNCIA SOS CENTERS EM PORTUGAL

O projeto SOS Centers foi implementado em Portugal pela Associação Rosto Solidário, uma organização não governamental para o desenvolvimento sediada em Santa Maria da Feira, que intervém em prol do desenvolvimento, promovendo equidade, direitos humanos e igualdade de oportunidades, através da realização de projetos concretos centrados na educação e cultura das comunidades. Os objetivos da Rosto Solidário estão alinhados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta das ONG Europeias e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, bem como os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS) e a Declaração de Incheon “Educação 2013: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos/as”.

3.1. METODOLOGIA UTILIZADA

Este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, descritiva e participativa, centrada na análise da experiência portuguesa de implementação do projeto europeu SOS Centers. O desenho metodológico segue os princípios da investigação-ação, tendo como objetivo compreender e refletir sobre os processos de participação juvenil na prevenção da violência contra crianças e jovens em contexto escolar.

As diretrizes do projeto, já descritas na secção anterior, serão aprofundadas adiante na apresentação da sua estrutura e resultados.

As técnicas de recolha de dados mobilizadas incluíram a análise documental (relatórios de atividades, registos de sessões, materiais produzidos pelos participantes), questionários de *feedback* (preenchidos por alunos, jovens líderes e profissionais envolvidos) e observação participante por parte da equipa da Rosto Solidário nas sessões e *workshops*. Esta triangulação metodológica permitiu captar diferentes perspetivas sobre o impacto do projeto e a eficácia dos mecanismos implementados.

A amostra foi constituída por duas escolas do município de Santa Maria da Feira, onde se implementaram os Centros SOS, envolvendo diretamente 18 jovens líderes, cerca de 130 estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e 9 profissionais da área educativa e social.

Os critérios de seleção dos jovens líderes incluíram a disponibilidade, motivação e perfil de liderança identificados pelas escolas. A participação dos profissionais assentou no envolvimento voluntário e na articulação com a estrutura dos centros escolares.

A análise dos dados seguiu uma lógica de codificação temática, permitindo organizar os conteúdos emergentes em torno de eixos analíticos como: (i) competências desenvolvidas pelos jovens, (ii) impacto das atividades nos pares e na comunidade escolar, (iii) desafios identificados na implementação e (iv) contributo dos Centros SOS para a deteção e prevenção da violência. A participação ativa dos jovens foi considerada não apenas como objeto de análise, mas também como

parte do próprio processo de investigação, reforçando a coerência entre os objetivos do projeto e a metodologia adotada.

Além disso, foram avaliados os impactos das intervenções na mudança de atitudes e comportamentos, complementando os esforços da UE no combate à violência contra crianças no contexto da pandemia da covid-19.

3.2. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

SENSIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS

A primeira iniciativa em Portugal, no âmbito do SOS Centers, foi a dinamização de um *workshop* com profissionais da Comissão Alargada da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) de Santa Maria da Feira, reunindo 19 representantes de diversas entidades do concelho, incluindo centros de saúde, escolas, autoridades policiais, tribunais, segurança social e outras instituições sociais. O objetivo passou por partilhar conhecimentos, experiências e estratégias de intervenção no âmbito da proteção infantil e juvenil durante a abordagem a situações de violência.

A sessão foi marcada por uma grande participação dos profissionais, que se mostraram muito envolvidos nas dinâmicas propostas, proporcionando um ambiente de troca de ideias e de aprofundamento das questões abordadas.

Esta postura positiva por parte dos participantes ficou evidenciada no *feedback* fornecido a partir de questionários que foram recolhidos.

De forma geral, os participantes indicaram que os aspetos mais úteis do *workshop* foram, em primeiro lugar, o momento de partilha de ideias sobre como detetar, sensibilizar e monitorizar as crianças e jovens em risco de violência, considerando essa troca de experiências fundamental para a melhoria da atuação profissional neste campo.

Além disso, destacaram a objetividade e a clareza das informações transmitidas durante a sessão, especialmente no que se refere ao tema das crianças e jovens em risco, o que permitiu uma melhor compreensão dos desafios enfrentados na identificação de situações de perigo para esse público.

Foi igualmente identificada a necessidade de maior conhecimento por parte dos jovens sobre como pedir ajuda em situações de violência,

um aspecto que muitos participantes afirmaram ser uma lacuna importante no processo de proteção.

Finalmente, muitos expressaram um interesse particular em conhecer o projeto SOS Centers, ressaltando a importância de envolver jovens desde o início do projeto, promovendo a sua participação ativa na construção de soluções para os seus próprios problemas, o que foi reconhecido como uma estratégia de empoderamento fundamental para a abordagem da prevenção da violência.

Em relação ao potencial dos Centros SOS nas escolas, os participantes mostraram um forte apoio a esta iniciativa, defendendo que esses centros podem desempenhar um papel crucial na prevenção e superação da violência contra as crianças. Isto porque permitem empoderar as crianças e jovens para denunciarem situações de abuso ou violência, ao mesmo tempo que são estruturas de proximidade que garantem um atendimento mais humanizado e acessível, o que facilita o acesso a apoio e orientação.

Além disso, os Centros SOS foram entendidos por estes profissionais como espaços importantes para a formação e informação das crianças e jovens, bem como para o envolvimento de professores e funcionários não docentes, que desempenham um papel essencial na identificação de situações de risco em escolas e outras instituições.

O envolvimento dos jovens foi também destacado como um fator essencial na deteção e prevenção da violência, já que, na opinião dos participantes, os pares continuam a ter uma grande influência nas decisões tomadas pelos jovens em relação ao seu bem-estar.

Por fim, os Centros SOS foram percebidos como uma via para a identificação das dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens, permitindo uma resposta mais eficaz às suas necessidades, além de representarem uma porta aberta e acessível de apoio para aqueles que necessitam de ajuda, o que aumenta a confiança dos jovens nas instituições e facilita o processo de apoio.

Quanto às formas de cooperação entre os Centros SOS e as organizações envolvidas na Comissão Alargada da CPCJ, os participantes consideraram que a chave para o sucesso dessa colaboração está no diálogo constante, na proximidade e no trabalho conjunto entre as diferentes entidades. Apontaram que a coordenação regular com as

escolas é fundamental para acompanhar a evolução dos Centros SOS e garantir que as suas ações estão alinhadas com as necessidades da comunidade escolar. Além disso, foi mencionada a importância da sinergia entre a CPCJ e os Centros SOS, o que facilitaria a troca de informações e a criação de uma rede de apoio mais eficaz. Também foi sugerida a criação de *workshops* nas organizações juvenis do concelho, com o intuito de garantir que mais jovens sejam informados sobre o processo de sinalização de situações de violência, ampliando assim a rede de proteção e prevenção a nível local.

Em relação às instituições que deveriam estar envolvidas nessa cooperação, os participantes destacaram a importância de contar com o apoio da CPCJ, das autoridades policiais (como a “Polícia Escola Segura”, a GNR, a PSP, entre outras), das escolas, dos centros de saúde, das instituições de juventude e dos serviços sociais, considerando que cada uma dessas entidades tem um papel único e fundamental na proteção das crianças e jovens, sendo necessário o envolvimento de todas elas para garantir uma resposta integrada e eficaz a situações de violência e risco.

Finalmente, muitos participantes manifestaram um grande interesse por abordagens inovadoras que possam empoderar os jovens a agir de forma mais consciente e eficaz na identificação e denúncia de situações de violência, reconhecendo a importância de novas estratégias que possam fortalecer o papel dos jovens na prevenção e na superação da violência.

CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS E JOVENS LÍDERES PARA OS CENTROS SOS

No âmbito do projeto SOS Centers, dois agrupamentos de escolas do concelho de Santa Maria da Feira foram selecionados para a implementação das ações do projeto.

O processo iniciou-se com reuniões entre a equipa do projeto e as Direções dos Agrupamentos de Escolas, nas quais se apresentou o projeto SOS Centers e se discutiram os critérios para a seleção dos profissionais que iriam constituir os gestores dos Centros SOS, ou seja, dos adultos que iriam apoiar a constituição e dinamização dos centros em cada Agrupamento.

Foram identificados nove profissionais nos dois agrupamentos, sendo três professores, três assistentes operacionais, um mediador social, um educador social e um psicólogo. Todos receberam formação ao longo de dois dias. A formação ocorreu separadamente em cada escola, devido a dificuldades na conciliação de horários.

As sessões seguiram a metodologia “SOS Centers”, que visa preparar especialistas (professores, psicólogos, assistentes sociais, etc.) para a criação de centros de apoio às crianças (Centros SOS), para estarem aptos a planear e organizar as suas atividades e a formar crianças e jovens para melhor identificarem a violência nas suas várias manifestações e procurarem ajuda nesses casos. A formação foi facilitada por dois técnicos da Rosto Solidário, que conduziram as sessões e monitorizaram os processos no grupo (atividades, motivação, dúvidas).

As sessões basearam-se em metodologias participativas, de educação não formal, que incluíram técnicas de *brainstorming*, análise de estudos de caso, *role-play*, trabalhos de grupo e debates. Para além de atividades de quebra-gelo, as sessões centraram-se no desenvolvimento de técnicas de comunicação eficaz, no planeamento das ações necessárias para a constituição dos Centros SOS e na exploração dos recursos e manuais de capacitação dos SOS Centers destinados a crianças e jovens.

Durante as sessões, os participantes demonstraram grande envolvimento e destacaram a importância de garantir a confidencialidade para o sucesso dos Centros SOS.

No final, foram preenchidos questionários de *feedback*, nos quais os participantes avaliaram positivamente a formação e mostraram interesse especial pelos temas da comunicação eficaz e das iniciativas dos Centros SOS. No entanto, alguns ainda se sentiam inseguros para gerir os centros ou conduzir formações sobre a prevenção da violência. Assim, sugeriu-se a continuação do processo formativo ao longo do projeto, o que veio a acontecer.

Após a capacitação dos gestores dos Centros SOS, foram realizadas consultas com vários representantes dos agrupamentos de escolas para definir o perfil dos alunos a serem selecionados para a formação de jovens líderes, garantindo que estivessem alinhados com os objetivos do projeto. Os critérios de seleção dos jovens líderes incluíram

disponibilidade, motivação e perfil de liderança identificados pelas escolas.

Os alunos selecionados receberam uma autorização prévia dos seus encarregados de educação para participarem nas atividades do projeto.

A formação foi realizada separadamente em cada escola, devido a dificuldades na conciliação dos horários escolares, envolvendo um total de 18 estudantes. A maioria dos participantes frequentava o 8.º ano (73%) e tinha entre 13 e 14 anos. O grupo foi equilibrado em termos de género, com 47% de rapazes, 47% de raparigas e 6% que preferiram não se identificar.

A formação decorreu ao longo de dois dias em cada escola, seguindo a estrutura definida no manual do projeto SOS Centers.

As sessões tinham como principais objetivos capacitar estes jovens para: a) trabalhar em equipa; b) saber reconhecer a violência e as suas várias manifestações; c) saber como poderiam partilhar a sua experiência e orientar os pares na aquisição de conhecimentos e competências específicas nesse âmbito; d) definir procedimentos escolares de procura de ajuda e prestação de apoio em casos de violência.

Durante as sessões, os participantes demonstraram grande envolvimento e comprometimento, estabelecendo um ambiente de colaboração e respeito. Através das atividades desenvolvidas, identificaram as competências essenciais para um jovem líder escolar, destacando características como ser solidário, bom ouvinte, respeitador, paciente, responsável, crítico, criativo, confiante, compreensivo e discreto. Além disso, reconheceram a importância da confidencialidade, da abertura para dialogar e da atenção às necessidades dos colegas.

Os jovens líderes compreenderam que o Centro SOS na escola funcionaria como um espaço seguro para que os alunos pudessem partilhar preocupações e problemas, incluindo situações de violência física e psicológica, e receber apoio dos especialistas da escola e dos próprios jovens líderes. Nesse contexto, reconheceram que as suas principais funções no âmbito da prevenção e superação da violência infantil incluíam a prevenção de casos de violência, a comunicação eficaz, o auxílio e suporte aos colegas, a orientação para a procura de ajuda especializada, a escuta ativa e a disseminação de informação sobre o tema.

Todos os jovens preencheram um questionário antes e após esta ação de capacitação, no sentido de aferir a aquisição de conhecimentos, mas também as possíveis dúvidas que persistissem após as sessões.

A comparação dos questionários aplicados antes e depois da formação evidenciou alguns impactos:-

Um dos principais resultados foi a mudança de percepção sobre a confidencialidade em casos de violência sexual: antes da formação, 86% dos participantes afirmavam que não manteriam segredo sobre esse tipo de violência, enquanto 7% não sabiam e 7% responderam afirmativamente; após a formação, 100% dos jovens garantiram que não ocultariam um caso de violência sexual.

Também se registou uma alteração na percepção sobre a importância da informação acerca da violência: inicialmente, 86% dos participantes consideravam que as crianças precisavam de aprender mais sobre o tema para saber como reagir caso fossem vítimas, mas nenhum o considerava importante para saber como prevenir que tais situações acontecessem. Após a formação, 86% dos jovens passaram a considerar que o conhecimento sobre violência era essencial na prevenção de tais situações, o que mostra uma mudança na percepção sobre este tema.

O *feedback* da formação foi extremamente positivo: 100% dos participantes demonstraram satisfação com a experiência, valorizando as atividades dinâmicas e interativas, bem como a possibilidade de conhecer novas pessoas e aprender formas de ajudar os outros. A principal dificuldade apontada pelos jovens foi a complexidade e extensão dos questionários, considerados longos e exigentes.

No geral, a formação dos jovens líderes revelou-se uma componente fundamental do projeto SOS Centers, contribuindo para a capacitação dos participantes como agentes ativos na prevenção e combate à violência nas suas escolas. O desenvolvimento de competências de liderança, comunicação e empatia fortaleceu o papel destes jovens no apoio entre pares, criando um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

IMPLEMENTAÇÃO DOS CENTROS SOS EM PORTUGAL

Após a capacitação dos jovens líderes e dos adultos, docentes e não docentes que formariam as respetivas equipas escolares, foram criados

os Centros SOS em cada um dos agrupamentos de escolas envolvidas no projeto.

Os jovens líderes envolveram-se ativamente na dinamização de diferentes iniciativas, tendo sido realizadas reuniões periódicas (num total de 26 num ano letivo) entre as equipas de cada Centro SOS e os técnicos da Rosto Solidário. Estas reuniões foram fundamentais para garantir a contínua capacitação destas equipas, mas também para o planeamento e implementação de diferentes atividades. Estas incluíram a organização de campanhas de sensibilização, a produção de materiais de comunicação e divulgação dos Centros SOS, a realização de concursos criativos envolvendo a comunidade escolar e a dinamização de ações formativas junto de alunos mais novos.

Os profissionais e líderes juvenis de ambos os Centros SOS responsabilizaram-se pela criação e dinamização de redes sociais do projeto (*website* e página de Instagram), bem como pela criação de materiais informativos (*e-mail* e questionário para denúncia de situações de violência em cada agrupamento) e materiais multimédia/de divulgação (vídeo, música e poema).

Outra atividade de divulgação fundamental prendeu-se com a apresentação do projeto nos respetivos agrupamentos. Os jovens líderes procederam à apresentação dos Centros SOS a 54 turmas do 5.º ao 9.º ano, num total de 877 alunos sensibilizados. Este momento foi fundamental para dar a conhecer à comunidade escolar os objetivos e mecanismos de funcionamento dos Centros SOS.

Paralelamente às sessões de apresentação às turmas, foram desenvolvidas ações de sensibilização dirigidas a um universo mais amplo de alunos. Em cada Centro SOS, foram organizadas várias iniciativas destinadas a informar sobre os sinais de violência e a forma de os denunciar em contexto escolar. No total, em ambas as escolas, mais de 1000 alunos foram alertados para o tema da violência através de diferentes atividades.

No Centro SOS de um dos agrupamentos envolvidos, decorreu a dinamização do “SOS: Está presente”, um concurso de desenhos e de *slogans*, que mobilizou a criatividade dos alunos e que culminou na apresentação pública dos trabalhos desenvolvidos e de uma cerimónia de entrega de prémios com a presença de cerca de 40 alunos.

No outro agrupamento de escolas, a equipa dos Centros SOS fez uma apresentação pública de duas atividades durante o Dia da Escola: uma pequena peça de teatro sobre a Violência no Recreio e uma atividade de *street art* envolvendo pintura e palavras sobre a prevenção da violência.

O envolvimento dos alunos nestas iniciativas reforçou a disseminação da mensagem do projeto e incentivou a reflexão sobre o papel de cada um na construção de ambientes escolares seguros e inclusivos.

Ainda como parte de uma estratégia de sensibilização e disseminação das temáticas do projeto, os jovens líderes de ambos os centros conceberam dois produtos multimédia, amplamente difundidos pela comunidade escolar: um vídeo com uma dramatização sobre um caso de *bullying*, na qual os jovens líderes intervinham para ajudar a vítima, divulgando o Centro SOS da sua escola; e um vídeo criativo com uma apresentação dos objetivos e mecanismos de denúncia que os alunos poderiam utilizar no outro agrupamento.

Numa das escolas, os jovens líderes do Centro SOS prepararam também algumas tardes de cinema para a comunidade escolar, em que visualizaram filmes relacionados com a temática da prevenção da violência, para, em seguida, os debater de forma crítica.

Além disso, foram estruturados espaços físicos dentro das escolas para acolher os Centros SOS, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para o apoio entre pares e acesso a informações sobre prevenção da violência.

Os participantes dos dois Centros SOS em Portugal estiveram ainda juntos numa reunião de colaboração para falar sobre as estratégias que podiam utilizar para manter estes centros em ambas as escolas. Ao mesmo tempo, foram realizadas reuniões entre as equipas dos Centros SOS e novos jovens líderes, que integram as equipas.

PARTICIPAÇÃO DE LÍDERES JUVENIS NA CAPACITAÇÃO DE OUTROS JOVENS

Uma das atividades mais importantes dos centros SOS foi a capacitação de alunos do 7.º ano sobre formas de prevenção de violência contra crianças e jovens, que envolveram diretamente 129 adolescentes de sete turmas.

As intervenções consistiram na realização de três sessões formativas de 60 minutos, baseadas no manual do projeto, nas quais os jovens líderes dos Centros SOS desempenharam um papel ativo na sua dinamização. Estas sessões pretendiam capacitar os alunos para trabalharem em equipa, reconhecerem a violência e os seus diferentes tipos, comunicarem com segurança na Internet e saberem onde procurar apoio em caso de violência.

A preparação dos materiais e a divisão de responsabilidades com estes jovens líderes reforçaram o seu conhecimento sobre os pares e consolidaram o seu papel no projeto, fomentando um sentimento de pertença e compromisso.

Os alunos-alvo desta formação demonstraram um elevado nível de envolvimento e motivação ao longo das sessões, evidenciado pela sua participação ativa nas atividades propostas.

A aplicação de um questionário de *feedback* revelou que 90% dos participantes se sentiram parcial ou totalmente satisfeitos com a formação. As atividades mais apreciadas incluíram dinâmicas práticas, jogos e exercícios de simulação, que proporcionaram oportunidades concretas para a reflexão e interiorização de conceitos-chave. Além disso, os participantes valorizaram a possibilidade de aprofundar o seu conhecimento sobre os diferentes tipos de violência, estratégias de prevenção e formas de defesa sem recurso à agressão.

Uma das principais dificuldades identificadas foi a compreensão das múltiplas formas de violência e dos comportamentos que podem ser considerados abusivos. Questões como negligência parental e violência social, incluindo exclusão de colegas e insultos em redes sociais, suscitaram grande interesse e debate. Os adolescentes já possuíam alguns conhecimentos teóricos sobre o tema, mas as atividades práticas permitiram uma assimilação mais aprofundada, contribuindo para uma maior consciencialização sobre deteção, prevenção e atuação perante situações de violência.

As atividades também tiveram um impacto significativo na aquisição de competências para a resolução de conflitos. Os alunos mais participativos demonstraram uma melhoria expressiva na capacidade de gerir situações desafiadoras, mas mesmo aqueles que se mantiveram mais reservados puderam explorar novas abordagens, como a assertividade, a recusa ativa e a tomada de decisões informadas sobre o que consideram adequado ou inaceitável.

Um dos resultados relevantes destas sessões foi a mudança de percepção sobre a importância da denúncia de situações de violência sexual. Antes das sessões, 7% dos alunos indicava que manteria em segredo um caso de violência sexual envolvendo um amigo. Após a formação, apenas 4% afirmaram que o fariam. Apesar de pouco significativo, este resultado mostra algum progresso na sensibilização dos alunos para a importância da denúncia e do apoio a vítimas.

EVENTOS DE DISSEMINAÇÃO DO PROJETO SOS CENTERS

Em Portugal, o evento de disseminação do projeto SOS Centers foi realizado numa Escola Profissional de Vila Nova de Gaia, com a presença de 56 alunos do 1.º ano dos cursos profissionais de Turismo, Comércio e Sistemas.

Durante a sessão, estes alunos estiveram muito envolvidos e empenhados nas atividades propostas. Após as atividades, tiveram tempo para debater não só sobre a violência contra crianças e adolescentes, mas também sobre a importância dos seus comportamentos na prevenção do fenómeno.

Os participantes mostraram-se satisfeitos pelo facto de o evento ser muito prático. A sessão foi muito positiva, de acordo com os questionários de *feedback* fornecidos pelos participantes: mais de 91,5% ficaram satisfeitos com a sua participação no evento e 85,2% consideraram que melhoraram a sua compreensão do fenómeno da violência contra crianças e adolescentes.

O projeto SOS Centers culminou com a “European Conference for Violence Against Children”, por ocasião do Dia Mundial contra o Abuso de Crianças (19 de novembro), em conjunto com os parceiros da Bulgária, Itália, Portugal e Grécia. Em Atenas, a Rosto Solidário teve oportunidade de apresentar as atividades desenvolvidas nos dois Centros SOS. Um representante de cada Centro SOS em Portugal marcou presença nesta conferência, o que permitiu partilhar o impacto real que o projeto SOS Centros teve nos seus contextos escolares específicos.

3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No âmbito do projeto, uma metodologia de avaliação foi desenhada e implementada no sentido de aferir o seu impacto sobre os diferentes grupos-alvo.

A análise dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto SOS Centers nas duas escolas portuguesas evidencia a relevância da participação juvenil como eixo estruturante de uma abordagem preventiva da violência em meio escolar. O envolvimento dos jovens líderes, enquanto protagonistas na dinamização dos Centros SOS, permitiu observar uma transformação gradual nas suas atitudes, competências e perceções acerca do papel que podem desempenhar na comunidade educativa.

No que diz respeito à capacitação dos jovens, os dados indicam o desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação, a empatia, a resolução de conflitos e a assertividade. Estas competências foram particularmente evidentes nas sessões de formação, bem como nas atividades de sensibilização desenvolvidas pelos próprios jovens junto das suas turmas e da restante comunidade escolar. A utilização de metodologias participativas – como teatro fórum, *street art* e cocriação de materiais multimédia – contribuiu para reforçar o sentimento de pertença e a eficácia das mensagens transmitidas.

A análise dos questionários de *feedback* preenchidos pelos estudantes envolvidos nas sessões de sensibilização revelou um elevado grau de satisfação com o projeto, sobretudo no que toca à componente prática das atividades e à aprendizagem sobre os diferentes tipos de violência.

No que respeita aos líderes juvenis que fizeram parte das equipas dos Centros SOS, para além dos questionários pré- e pós- formação, que permitiam aferir os seus conhecimentos, aptidões e atitudes após a ação, bem como a apreciação que os participantes fazem da ação de capacitação, foi feito um questionário no final do projeto que incidia sobre a avaliação da participação de cada líder juvenil, bem como a apreciação do projeto como um todo.

A análise dos resultados deste questionário final mostrou que os participantes destacaram a importância do conhecimento adquirido sobre violência e sobre as estratégias para ajudar os colegas. Ressaltaram ainda a relevância das apresentações em sala de aula e da criação de materiais audiovisuais para divulgação do projeto.

Os desafios enfrentados incluíram a gestão do tempo, a superação da timidez para falar em público e a necessidade de captar a atenção dos colegas durante as sessões de sensibilização.

No entanto, os jovens líderes consideraram que a sua participação foi enriquecedora, tanto para o seu desenvolvimento pessoal, quanto para a comunidade escolar.

Como recomendação final, os participantes sugeriram que o projeto SOS Centers continuasse nas escolas nos anos seguintes e que fossem realizadas mais ações de divulgação e sensibilização, ampliando o impacto da iniciativa.

A implementação dos Centros SOS nas duas escolas contou igualmente com o apoio de profissionais docentes e não docentes, responsáveis pela organização das atividades e pelo suporte contínuo aos jovens líderes. No final do projeto, estes profissionais avaliaram o projeto e as suas atividades, através de um relatório de avaliação.

Os gestores do Centro SOS de ambos os agrupamentos destacaram que o projeto contribuiu para a sensibilização da comunidade escolar sobre a violência, fortalecendo o papel dos jovens como agentes de mudança. Por outro lado, ressaltaram que a iniciativa trouxe um novo olhar sobre a violência escolar, especialmente por envolver os próprios alunos como divulgadores do projeto. O aumento da equipa de jovens líderes ao longo do ano letivo foi outro aspeto que demonstrou o impacto positivo do programa. O crescimento do número de participantes e o crescente entusiasmo ao longo do ano letivo refletem o potencial multiplicador da iniciativa.

Do lado destes profissionais, a formação revelou-se fundamental para clarificar o papel das equipas escolares na operacionalização dos Centros SOS e para consolidar a rede de apoio interno. A articulação com entidades externas, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e instituições sociais locais, foi igualmente destacada como elemento-chave para a sustentabilidade e credibilidade da iniciativa.

O principal desafio identificado foi a gestão do tempo para a realização das ações.

Para o ano seguinte, sugeriu-se manter o suporte dos representantes da Rosto Solidário para consolidar as ações do projeto.

Estes resultados confirmam a importância de envolver os jovens, não apenas como beneficiários, mas como coautores de estratégias de prevenção da violência, em consonância com os referenciais teóricos

apresentados por Hart (1992), Lansdown (2011) e Freire (1970). A apropriação dos espaços escolares como lugares de escuta, acolhimento e ação reforça a cidadania ativa juvenil e contribui para a construção de culturas escolares mais inclusivas e seguras.

CONCLUSÃO

O projeto SOS Centers pretendeu constituir-se como uma referência na prevenção e combate à violência contra crianças, através de uma abordagem holística e baseada em evidências, alinhada com as políticas europeias e internacionais de proteção infantil, nomeadamente iniciativas e documentos estratégicos da UE, tais como o Quadro Estratégico para os Direitos Humanos e a Democracia e respetivo Plano de Ação 2020-2024 (Ministério dos Negócios Estrangeiros, s.d.), as Estratégias da UE para os Direitos da Criança 2016-2021 e 2021-2024 (Conselho da União Europeia, s.d.) e a Estratégia da UE para a Igualdade de Género 2020-2025 (Comissão Europeia, s.d.).

Os objetivos específicos do projeto envolveram o reforço dos mecanismos de deteção precoce, denúncia e apoio a potenciais vítimas em nove escolas e dois clubes desportivos, proporcionando a 1400 crianças e jovens novas competências e ferramentas para prevenir e combater a violência contra crianças. Adicionalmente, visou-se a capacitação de 140 profissionais e outras partes interessadas, fortalecendo a cooperação interinstitucional na prevenção, deteção e resposta à violência infantil. Estes objetivos contribuíram para a prática europeia de promoção da participação infantil na formulação de estratégias de combate a este problema.

De um modo geral, a experiência de implementação do projeto SOS Centers em Portugal demonstrou que a abordagem participativa e baseada em dinâmicas práticas favoreceu um maior compromisso dos adolescentes com a temática da prevenção da violência. A utilização de metodologias interativas, aliada à formação de jovens líderes e à promoção de um espaço de diálogo aberto, revelou-se uma estratégia eficaz na mudança de perceções e atitudes, contribuindo para o empoderamento dos jovens na identificação e combate à violência.

A experiência dos Centros SOS evidenciou o potencial da liderança juvenil para consolidar práticas de escuta ativa e corresponsabilização no meio escolar.

A metodologia participativa adotada revelou-se adequada ao propósito de empoderamento juvenil, contribuindo para uma apropriação mais profunda das temáticas abordadas e para a construção de uma cultura de corresponsabilização. A análise realizada sugere que a abordagem combinada entre educação formal, educação não formal e intervenção social comunitária constitui uma via promissora para a prevenção da violência em meio escolar.

Após o fim do projeto, os Centros SOS mantiveram-se nos dois Agrupamentos de Escolas portuguesas. As suas equipas, bem como os Conselhos Diretivos de ambas as escolas, continuam motivados para continuar o projeto.

Considera-se que todas as ações e atividades do projeto tiveram um impacto positivo na concretização dos seus objetivos principais. A avaliação das atividades pelos participantes foi extremamente positiva, o que demonstra a relevância das mesmas e a necessidade de continuidade e expansão deste tipo de iniciativas. A participação ativa dos diferentes intervenientes e o *feedback* recebido durante o processo refletem a importância do projeto na sensibilização e prevenção da violência contra crianças e jovens, bem como na criação de espaços seguros para o desenvolvimento de ações de apoio.

O projeto SOS Centers representou um desafio importante para a Rosto Solidário, porque contribuiu não só para abordar um tema fundamental – a violência contra as crianças –, mas também para envolver diversos atores da comunidade local e escolar. Através desta iniciativa, foi possível promover um trabalho colaborativo entre diferentes entidades e indivíduos, criando uma rede de apoio e sensibilização em torno da temática da violência infantil. Este envolvimento foi essencial para o sucesso do projeto, propiciando que ações conjuntas fossem realizadas e que o impacto da intervenção fosse mais abrangente e eficaz.

Em termos de recomendações, acredita-se que o processo de autonomização das equipas dos Centros SOS nas escolas ainda exigirá algum apoio contínuo da parte da Rosto Solidário. Embora as equipas de jovens sejam um pilar fundamental para o funcionamento dos centros, o acompanhamento e a orientação de profissionais experientes serão necessários para garantir que as ações se desenvolvam de forma eficaz

e sustentável ao longo do tempo. Além disso, a existência de centros de apoio como os Centros SOS, mesmo baseados na liderança juvenil, ainda dependerá do suporte de uma equipa de adultos, sendo que a disponibilidade desses profissionais pode não ser sempre a desejada, o que representa um desafio a ser superado para garantir a continuidade e a eficácia do projeto.

As Direções das Escolas devem olhar atentamente para iniciativas como as dos Centros SOS, reconhecendo a sua importância e promovendo a sua integração nas estratégias pedagógicas das escolas. É fundamental que se criem reais oportunidades para que os alunos possam envolver-se de forma significativa nas iniciativas de prevenção e apoio, sendo que a alocação de adultos para apoiar essas iniciativas é crucial para o seu sucesso.

Além disso, sugere-se que tais ações sejam incluídas nos Programas Escolares, garantindo que a temática da violência contra crianças e jovens seja abordada de forma contínua e sistemática, contribuindo para a formação de uma geração mais consciente, empática e comprometida com a proteção e o bem-estar de todos os jovens. Destaca-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam e apoiem modelos de prevenção baseados na escuta ativa, na coeducação e na cidadania participativa de crianças e jovens.

Em termos de implicações práticas, recomenda-se a replicação do modelo SOS Centers noutros contextos educativos, com adaptações à realidade local e com envolvimento institucional sustentado. A formação contínua de profissionais e a institucionalização dos mecanismos de participação juvenil são fatores críticos para a sua continuidade.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a ausência de dados longitudinais que permitam aferir o impacto do projeto a médio e longo prazo, e a dificuldade de generalização dos resultados, dada a sua base local e exploratória. Além disso, seria desejável um maior aprofundamento da análise qualitativa do discurso dos participantes, algo que poderá ser explorado em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

CHECKOWAY, B., & GUTIERREZ, L. – Youth participation and community change. *Journal of Community Practice*, 14(1–2), (2006) 1–9. [Em linha]. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J125v14n01_01. [Consultado em jun. 2025].

- COMISSÃO EUROPEIA – *Estratégia da UE sobre os Direitos da Criança e Garantia Europeia para a Criança*. [Em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2021. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_pt. [Consultado em mar. 2021].
- COMISSÃO EUROPEIA – *Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025*. [Em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2020. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_pt. [Consultado em mar. 2021].
- COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO (CIG) – *Indicadores Estatísticos da Violência Doméstica*. [Em linha]. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2020. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/indicadores-estatisticos/>. [Consultado em mar. 2021].
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA – *EU Action Plan on Human Rights and Democracy 2020-2024*. [Em linha]. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2020. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/resources/publications/eu-action-plan-on-human-rights-democracy/>. [Consultado em mar. 2021].
- CORTESÃO, L., & JESUS, S. — Degraus da Participação de Crianças e Jovens: uma proposta de operacionalização do direito à participação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57(1), (2023) 25–46. [Em linha]. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_57-1_2. [Consultado em jun. 2025].
- EUROCID – *Portal Eurocid*. [Em linha]. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2020. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/>. [Consultado em mar. 2021].
- FREIRE, P. – *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. [Consultado em jun. 2025].
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) – *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [Em linha]. Lisboa: UNICEF Portugal, 2019. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. [Consultado em mar. 2021].
- HART, R. – *Children's participation: From tokenism to citizenship*. [Em linha]. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism_To_Citizenship. [Consultado em jun. 2025].
- LANSDOWN, G. – *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. [Em linha]. Londres: Save the Children UK / UNICEF, 2011. Disponível em: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5259.pdf>. [Consultado em jun. 2025].
- LANSDOWN, G. – *Conceptual Framework for Measuring Outcomes of Adolescent Participation*. [Em linha]. New York: UNICEF, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/59006/file>. [Consultado em jun. 2025].
- MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS – *Plano de Ação da UE de Direitos Humanos e Democracia 2020-2024* [Em linha]. Disponível em: https://direitoshumanos.mne.gov.pt/images/documentacao/plano_de_acao_da_ue_de_direitos_humanos_e_democracia_2020-2024.pdf. [Consultado em mar. 2021].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *ONU destaca necessidade de proteção infantil em crises humanitárias*. [Em linha]. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1700572>. [Consultado em mar. 2021].

PARLAMENTO EUROPEU – *Direitos da Criança: O que a UE faz para proteger as crianças?*. [Em linha]. Bruxelas: Parlamento Europeu, 2023. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20231109STO09921/direitos-da-crianca-o-que-a-ue-faz-para-proteger-as-criancas>. [Consultado em mar. 2021].

PERCY-SMITH, B., & THOMAS, N. – *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. [Em linha]. London: Routledge, 2010. Disponível em: https://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf. [Consultado em jun. 2025].

SAVE THE CHILDREN – *COVID-19: How is Save the Children responding?*. [Em linha]. Disponível em: <https://www.savethechildren.net/covid-19>. [Consultado em mar. 2021].

SAVE THE CHILDREN – *Protect a Generation: Child-Friendly Children's Agenda for Action (Spanish Version)*. [Em linha]. Disponível em: https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/protect_a_generation_child_friendly_childrens_agenda_for_action_es.pdf/. [Consultado em mar. 2021].

UNICEF – *Engaged and Heard! Guidelines on Adolescent Participation and Civic Engagement*. [Em linha]. New York: UNICEF, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/73296/file/ADAP-Guidelines-for-Participation.pdf>. [Consultado em jun. 2025].

CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR: MÉTODO SWOT

MÁRCIA BARBOSA DE AGUIARⁱ

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona (CeIED)

RESUMO

Este artigo enquadra-se no domínio mais amplo do projeto “Mediação de Conflitos: para uma Convivência Cidadã”, que decorreu entre 2019 e 2023 em quatro Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto. O artigo apresenta os principais resultados da análise SWOT efetuada pelas mediadoras que realizaram as atividades do projeto. Este método permite obter uma avaliação estruturada, que se materializa na identificação e análise crítica de fatores internos e externos que influenciam a eficácia e a sustentabilidade das iniciativas de intervenção. Concluímos que a avaliação com recurso ao método SWOT se revelou essencial para a melhoria das várias áreas da intervenção em questão e para a consolidação da mediação no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Escolar; Convivência; Projeto Socioeducativo; Avaliação; Método SWOT

ABSTRACT**CONTRIBUTIONS TO THE EVALUATION OF A SCHOOL MEDIATION PROJECT: SWOT METHOD**

This article is part of the broader scope of the project “Conflict Mediation: towards civic coexistence”, which took place between 2019 and 2023 in four school groups in the district of Porto. The article presents the main results of the SWOT analysis carried out by the mediators who implemented the project’s activities. This method enables a structured evaluation, materialised in the identification and critical analysis of internal and external factors that influence the effectiveness and sustainability of the intervention initiatives. We conclude that the evaluation using the SWOT method proved to be essential for improving the various areas of the intervention in question and for consolidating mediation within the school context.

KEYWORDS: School Mediation; Coexistence; Socio-educational Project; Evaluation; SWOT Method

RESUMÉ**CONTRIBUTIONS À L'ÉVALUATION D'UN PROJET DE MÉDIATION SCOLAIRE : MÉTHODE SWOT**

Cet article s’inscrit dans le cadre plus large du Projet « Médiation des conflits : pour une coexistence citoyenne », réalisé entre 2019 et 2023 dans quatre groupements d’établissements scolaires du district de Porto. L’article présente les principaux résultats de l’analyse SWOT effectuée par les médiatrices ayant mis en œuvre les activités du projet. Cette méthode permet d’obtenir une évaluation structurée, matérialisée dans l’identification et l’analyse critique des facteurs internes et externes influençant l’efficacité et la durabilité des initiatives d’intervention. Nous concluons que l’évaluation à l’aide de la méthode SWOT s’est révélée essentielle pour l’amélioration des différentes dimensions de l’intervention en question et la consolidation de la médiation en milieu scolaire.

MOTS-CLÉS: Médiation scolaire; Coexistence; Projet socioéducatif; Évaluation; Méthode SWOT

INTRODUÇÃO

A mediação escolar tem vindo a assumir um papel relevante em diversos sistemas educativos, sendo reconhecida como uma estratégia promotora de convivência positiva e de melhoria das relações interpessoais. Estudos nacionais e internacionais (Torrego, 2012; Pinto da Costa, 2019; Morgado & Oliveira, 2009; Torremorell, 2005) evidenciam que os programas de mediação contribuem para prevenir a conflitualidade, reforçar a cultura de diálogo e apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais nos diferentes atores educativos. Neste enquadramento, a mediação escolar emerge como um dispositivo estruturante na construção de ambientes educativos mais cooperativos, inclusivos e orientados para a participação responsável.

É neste contexto que se enquadra o projeto “Mediação de Conflitos: para uma Convivência Cidadã”, desenvolvido entre 2019 e 2023 em quatro Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto, através de uma parceria entre o Instituto de Mediação da Universidade Lusófona e uma autarquia local. O projeto integrou um conjunto articulado de ações de sensibilização, formação e mediação, dirigidas a diferentes grupos da comunidade educativa.

O presente estudo tem como objetivo avaliar os resultados do projeto através do método SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. A literatura evidencia que a ferramenta de análise SWOT constitui um recurso relevante na avaliação de programas educativos e sociais, permitindo identificar fatores internos e externos determinantes para a qualidade, continuidade e sustentabilidade das intervenções (Gurel & Tat, 2017; Helms & Nixon, 2010). No domínio da mediação escolar, a análise SWOT oferece uma perspetiva holística que facilita a reflexão crítica sobre os processos implementados e orienta a tomada de decisão fundada em evidência.

As atividades avaliadas incluem ações de sensibilização, formação em competências pessoais e sociais, capacitação de alunos ajudantes, formação de docentes e mediadores informais, bem como processos formais e informais de mediação. Embora o projeto possuísse uma estrutura comum, a sua concretização foi adaptada às especificidades de cada Agrupamento de Escolas, garantindo maior coerência com os contextos educativos.

De uma forma geral, os pontos fortes identificados foram ampla adesão dos alunos, boa aceitação das metodologias participativas e elevada capacidade de adaptação e acompanhamento contínuo das mediadoras. Já ao nível dos pontos fracos, verificaram-se dificuldades na articulação de horários, participação irregular de alguns docentes e necessidade de maior consolidação do papel dos alunos ajudantes.

Relativamente a oportunidades, constatou-se que o contexto educativo mostrou abertura crescente para práticas de convivência positiva, apoio da direção e alinhamento com políticas que valorizam competências socioemocionais. Como ameaças, destacam-se a sobrecarga de trabalho dos profissionais, as prioridades concorrentes nas escolas e a instabilidade organizacional.

Neste artigo, apresentamos o enquadramento teórico do projeto, a metodologia de intervenção aplicada e os procedimentos de avaliação utilizados, com especial enfoque na análise SWOT. Posteriormente, são discutidos os resultados obtidos e apresentadas conclusões que contribuem para a melhoria contínua de projetos de mediação escolar e para o fortalecimento da convivência cidadã no contexto educativo.

1. A MEDIAÇÃO: CONCEITO E FINALIDADE

A mediação escolar tem vindo a afirmar-se como uma metodologia socioeducativa relevante na promoção da convivência positiva e na melhoria das relações interpessoais nos contextos educativos. A literatura demonstra que a mediação contribui para prevenir conflitos, fomentar o diálogo e desenvolver competências socioemocionais fundamentais para o exercício pleno da cidadania (Pinto da Costa, 2019; Pinto da Costa, Martins & Torrego, 2019; Bonafé-Schmitt, 2010; Torremorell, 2005).

Por isso, a mediação é entendida como uma estratégia integrada de apoio à comunidade escolar, atuando tanto na resolução de episódios de conflitualidade como no fortalecimento de competências de comunicação, cooperação e autorregulação. Centra-se na qualidade das relações humanas, tendo como finalidade o (re)estabelecimento de laços sociais e a construção de uma convivência cidadã. Não se limita à resolução pontual de conflitos, mas configura um processo contínuo de promoção do diálogo, de responsabilidade partilhada e de participação ativa de alunos e adultos (Pinto da Costa, 2010; Silva, 2010; Caetano, 2005).

A literatura identifica diversas lógicas subjacentes à mediação escolar: i) resolutiva, orientada para restaurar relações afetadas; ii) reparadora, que reforça a responsabilidade e a reparação simbólica; iii) educativa, que promove aprendizagens socioemocionais; iv) preventiva, ao desenvolver competências que reduzem a probabilidade de futuros conflitos; e v) inclusiva, por valorizar a diversidade e favorecer a integração de todos os membros da comunidade (Pinto da Costa, 2019; Boqué, 2005).

No projeto em análise, estas lógicas coexistem, uma vez que a intervenção inclui ações de sensibilização, formação e mediação que convergem para o desenvolvimento de uma cultura de convivência baseada no diálogo, na participação e na corresponsabilização. Foram trabalhadas competências socioemocionais, estimulando as vertentes educativa e preventiva, e, quando em presença manifesta de situações de conflito, a lógica resolutiva e reparadora surgia em primeira instância. A premissa inclusiva fica evidente na adaptação das ferramentas utilizadas nas diferentes atividades do projeto, bem como na participação de toda a comunidade educativa.

Para além das lógicas, a mediação escolar apresenta três vocações fundamentais (Pinto da Costa, 2019; Pinto da Costa *et al.*, 2021): i) educativa/formativa, ao fomentar habilidades relacionais e atitudes coerentes com os valores de uma escola inclusiva e cidadã; ii) interpessoal/social, ao promover a compreensão entre diferentes atores educativos e fortalecer significados socioculturais partilhados; e iii) organizacional/cultural, ao contribuir para uma cultura de escola mais colaborativa e orientada para modelos de convivência democrática. Estas vocações articulam-se no projeto, dado que as atividades desenvolvidas incidem simultaneamente na capacitação individual ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na melhoria das relações entre pares e na construção de práticas institucionais sustentadas.

1.1. MEDIAÇÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E CULTURAL

A mediação escolar é descrita como uma metodologia multifocal que atua simultaneamente em várias dimensões do desenvolvimento

socioeducativo (Pinto da Costa, 2018; Pinto da Costa, 2017; Costa, Seijo & Martins, 2015). Contribui para a resolução colaborativa de conflitos, para o desenvolvimento pessoal e social, para a prevenção da indisciplina e para a melhoria da cultura organizacional das escolas. Ao proporcionar espaços estruturados de diálogo, a mediação potencia saberes que transcendem a simples resolução de problemas, integrando aprendizagens relacionadas com o saber-saber, o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser (Pinto da Costa, 2021, 2019, 2010).

1.2. FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

A literatura evidencia que a escola, enquanto agente socializador, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências emocionais, comunicacionais e relacionais dos alunos (Pinto da Costa, 2021; Martins, 2020; Morgado & Oliveira, 2009). A formação em competências pessoais e sociais surge, assim, como uma componente estruturante dos projetos de mediação, permitindo que os alunos reconheçam o conflito como oportunidade de aprendizagem e desenvolvam estratégias de gestão emocional, comunicação assertiva e cooperação.

Neste projeto, a formação em competências pessoais e sociais assume a forma de um dispositivo formativo – entendido como um conjunto de sessões estruturadas que visam promover o desenvolvimento integral dos alunos e a capacitação de pessoal docente, não docente e encarregados de educação, através de aprendizagens vivenciais e reflexivas. Este dispositivo procura articular teoria, prática e experiência, potenciando dinâmicas de grupo que favorecem a comunicação eficaz, a escuta ativa, a empatia e o pensamento crítico.

A literatura reforça que estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento de capacidades que integram o léxico da aprendizagem socioemocional, tais como a autorregulação, a tomada de decisão responsável e a compreensão das próprias emoções e das emoções dos outros (Silva *et al.*, 2009; Torrego, 2012). Assim, a formação realizada no âmbito do projeto insere-se numa perspetiva educativa ampla, que valoriza o papel da escola na construção das competências necessárias à convivência democrática.

1.3. FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE ALUNOS AJUDANTES

O programa de formação e capacitação de Alunos Ajudantes é outra das iniciativas de melhoria da convivência (Pinto da Costa & Vilas-Boas, 2024). Consiste na criação de redes sociais de apoio entre pares, através de alunos devidamente selecionados e formados, que se implicam em tarefas de identificação e atenção a problemas dos seus pares. Este tipo de ajuda promove a confiança e a solidariedade, bem como constitui uma excelente base de desenvolvimento pessoal e social. O programa é adotado como um complemento dos programas de mediação entre pares, com os quais partilham a mesma filosofia (Seijo, 2012).

Sintetizando, em virtude das tensões e problemáticas que a Escola de e para todos enfrenta, existem várias oportunidades de mediação que permitem à escola potenciar os seus recursos numa ótica de melhoria e de qualidade socioeducativa.

A mediação apresenta-se, assim, como um pilar da pedagogia e gestão da convivência e cidadania, dispondo de meios de defesa dos direitos e deveres e promovendo um compromisso ativo no cultivo de uma cultura de paz.

Esta amplitude conceptual e metodológica justifica a inclusão da mediação em projetos educativos orientados para a convivência cidadã, permitindo consolidar práticas e valores alinhados com uma escola participativa, plural e promotora de direitos humanos.

2. METODOLOGIA

2.1. OBJETIVOS SOCIOEDUCATIVOS DO PROJETO

A intervenção socioeducativa do projeto em análise visava a prossecução de objetivos de promoção da convivência escolar.

Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos gerais: 1) prevenir a conflitualidade, indisciplina e violência escolar; 2) promover o interesse da comunidade educativa, principalmente dos alunos, pelas questões da prevenção, gestão e resolução de conflitos, da justiça, da paz, bem como encorajar uma convivência cidadã; e 3) potenciar na Escola uma melhor cultura e um clima social propício ao ensino-aprendizagem das competências essenciais.

Os objetivos específicos envolviam: 1) melhorar a comunicação entre os alunos e entre alunos e adultos, como os professores e assistentes operacionais; 2) encorajar os alunos a resolver os seus próprios conflitos através do desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e gestão de relações interpessoais; 3) ensinar formas de ajuda entre pares e de prevenção, gestão e resolução pacífica de conflitos, enquanto competências necessárias à vida num mundo multicultural e de diferenças; e 4) dotar a Escola de dispositivos de mediação à disposição da comunidade educativa.

2.2. EIXOS DE AÇÃO E ATIVIDADES

A metodologia de intervenção do projeto “Mediação de Conflitos: para uma Convivência Cidadã” assenta num programa estruturado, integrado e adaptado aos contextos educativos dos quatro Agrupamentos de Escolas envolvidos. A intervenção organizou-se em eixos de ação articulados, concebidos com base na literatura sobre mediação escolar e na experiência acumulada em projetos anteriores (Pinto da Costa, 2018; Pinto da Costa, 2017; Costa, Seijo & Martins, 2015).

A revisão da literatura e os trabalhos empíricos dos projetos precedentes deste que constitui o nosso objeto de estudo permitem reconhecer-lha como uma metodologia multifocal, (por exemplo, Pinto da Costa, 2019; Pinto da Costa, Martins, Torrego & Sá, 2019; Pinto da Costa, 2017), a saber:

- 1) Metodologia de resolução colaborativa de conflitos;
- 2) Metodologia de desenvolvimento pessoal e social;
- 3) Metodologia integrada de prevenção;
- 4) Metodologia de melhoria orgânico-cultural.

Foi com base neste enquadramento que definimos os eixos de ação do projeto, que apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1. Eixos de ação do projeto

Tipo de atividade	Breve descrição
1. Ações de sensibilização para professores e técnicos superiores	Sensibilização acerca do projeto, com o objetivo de criar adesão e apoio às atividades e potenciar uma cultura de convivência cidadã na escola.
2. Ações de sensibilização para encarregados de educação	Sensibilização acerca do projeto, com o objetivo de criar adesão e apoio às atividades, especialmente para obter inscrições para a formação, assim como para potenciar uma cultura de convivência cidadã na escola.
3. Ações de sensibilização para alunos ajudantes	Sensibilização acerca do projeto, com o objetivo de obter inscrições para a formação para alunos ajudantes e para que saibam da existência desta rede de entreajuda na escola.
4. Formação para professores e técnicos superiores	Formar professores e técnicos superiores para as habilidades da mediação de conflitos e de gestão das relações interpessoais, bem como para o funcionamento da aula de convivência na escola.
5. Formação para pessoal não docente	Formar e reforçar a formação das habilidades de comunicação, gestão e resolução de conflitos na escola e gestão das relações interpessoais.
6. Formação para encarregados de educação	Formar para a educação parental positiva, para a comunicação entre a escola e a família e para a gestão e resolução de conflitos e gestão das relações interpessoais.
7. Formação para alunos ajudantes	Formar os alunos para a relação de entreajuda, para a prevenção, gestão e resolução de conflitos, assim como para os tornar embaixadores de uma cultura de convivência cidadã na escola.
8. Formação de turmas	Formar grupos-turma para as habilidades de comunicação, habilidades emocionais, habilidades de resolução de conflitos e gestão das relações interpessoais na escola.
9. Mediação formal e mediação informal	Realizar sessões de mediação no gabinete de mediação e acompanhar as dinâmicas relacionais nos mais diversos espaços da escola para prevenir, gerir e resolver conflitos.

10. Acompanhamento, apoio e monitorização e avaliação	Acompanhar a implementação do projeto, na concretização das atividades propostas; apoiar os elementos da escola que se envolvem no projeto; monitorizar as equipas de mediação, alunos ajudantes e da aula de convivência; avaliar as atividades propostas.
11. Relatório de atividades e de avaliação	Apresentar relatórios de atividades e de avaliação sobre a concretização do projeto.

Na Tabela 2., apontam-se as atividades propostas para cada um dos Agrupamentos de Escolas.

Tabela 2. Atividades por Agrupamento de Escolas

Atividades	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4
1. Reuniões preparatórias e reuniões de avaliação	X	X	X	X
2. Ações de sensibilização para professores e técnicos superiores	X	X	X	X
3. Ações de sensibilização para encarregados de educação	X	X	X	X
4. Ações de sensibilização para alunos ajudantes	X	X	X	X

5. Formação para professores e técnicos superiores	X	---	X	X
6. Formação para pessoal não docente	X	X	X	X
7. Formação para encarregados de educação	X	X	X	X
8. Formação para alunos ajudantes	X	X	X	X
9. Formação de turmas	X	X	X	X
10. Mediação formal e mediação informal	---	X	X	X
11. Acompanhamento, apoio e monitorização e avaliação	X	X	X	X
12. Relatório de atividades e de avaliação	X	X	X	X

A concretização das atividades variou entre os Agrupamentos de Escolas, dada a necessidade de ajustar a intervenção às dinâmicas internas, características das turmas, disponibilidade dos docentes e questões organizacionais específicas. Apesar desta adaptação contextual,

a estrutura geral do projeto manteve uma linha orientadora comum, coerente com os objetivos socioeducativos definidos.

A metodologia de intervenção adotou estratégias ativas e colaborativas, privilegiando dinâmicas participativas, exercícios de reflexão, simulações e atividades práticas que favorecessem a integração das competências trabalhadas. Este modelo permitiu envolver os diferentes atores educativos em momentos de aprendizagem vivencial, reforçando a apropriação de práticas de comunicação eficaz e resolução pacífica de conflitos.

A intervenção também assentou em princípios de continuidade e acompanhamento próximo, fundamentais para a consolidação da cultura de mediação escolar. Os eixos formativos e de sensibilização complementaram-se com as ações de mediação formal e informal, garantindo uma abordagem integrada e reforçando a relevância das competências desenvolvidas.

2.3. AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do projeto em questão foi formativa e sumativa e, para o efeito, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos, conforme indicado na Tabela 3:

Tabela 3. Técnicas e Instrumentos de Avaliação

Área de avaliação	Instrumentos de avaliação
Sensibilização	- Registos de observação vertidos numa tabela de análise SWOT - Questionários sobre a sensibilização
Formação	- Questionários sobre a formação - Registos de observação vertidos numa tabela de análise SWOT
Mediações	- Questionários/relatórios das mediações formais e informais - Questionários de satisfação - Registos de observação vertidos numa tabela de análise SWOT
Impacto	- Questionário de impacto

Estes instrumentos foram elaborados para a avaliação das atividades realizadas e do projeto, envolvendo os diversos participantes: professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e representantes dos Agrupamentos de Escolas.

Neste artigo, focamos os resultados da observação realizada pelas Mediadoras e Formadores do Projeto nas áreas de Sensibilização de Alunos, Formação de Alunos Ajudantes, Formação de Turmas e Formação de Encarregados de Educação, vertida em tabela de análise SWOT.

2.4. MÉTODO DE ANÁLISE SWOT

A avaliação do projeto foi concebida segundo uma lógica formativa e de melhoria contínua, procurando compreender a pertinência, qualidade e coerência das ações desenvolvidas, bem como os fatores que influenciaram a sua implementação nos quatro Agrupamentos de Escolas envolvidos. Para este efeito, recorreu-se ao método SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), utilizado como instrumento principal de análise e reflexão crítica sobre o processo e os resultados do projeto.

O recurso à análise SWOT fundamenta-se na sua relevância na avaliação de programas educativos e sociais, permitindo identificar fatores internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) que influenciam a execução e a sustentabilidade das intervenções (Gurel & Tat, 2017; Helms & Nixon, 2010; Panagiotou, 2003; Pickton & Wright, 1998). Esta metodologia facilita uma leitura integrada do projeto, articulando dimensões qualitativas e contextuais e oferecendo uma base estruturada para a tomada de decisão. No âmbito da mediação escolar, a análise SWOT constitui um instrumento útil para refletir sobre fatores organizacionais, práticas de intervenção, participação dos diferentes atores educativos e condições de continuidade dos projetos.

A recolha de dados assentou na realização de registos de observação pelas mediadoras e formadores responsáveis e na sistematização das suas perceções relativas às atividades de sensibilização, formação e mediação realizadas ao longo dos quatro anos de implementação. Estes dados permitiram identificar elementos facilitadores, constrangimentos sentidos, aspetos a reforçar e desafios emergentes, que foram posteriormente organizados de acordo com as quatro dimensões da matriz SWOT.

O procedimento de análise seguiu uma lógica descritiva e interpretativa. Numa primeira etapa, as informações foram agrupadas em categorias preliminares relativas às forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Numa segunda etapa, procedeu-se à interpretação dos dados, procurando compreender as relações entre categorias e identificar padrões comuns aos diferentes contextos escolares. Esta abordagem possibilitou a construção de uma leitura transversal do projeto, respeitando simultaneamente as especificidades de cada Agrupamento de Escolas.

A avaliação contemplou também princípios éticos fundamentais, nomeadamente a confidencialidade das informações recolhidas, o respeito pela identidade dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins de análise e melhoria do projeto. Não foram recolhidos dados pessoais identificáveis, garantindo o anonimato e a proteção dos envolvidos.

A metodologia adotada permitiu, assim, construir uma análise abrangente das dinâmicas do projeto, identificar elementos estruturantes para a sua continuidade e formular orientações futuras que contribuam para a consolidação da mediação escolar como prática integrada nas comunidades educativas.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da avaliação permitiram identificar fatores internos e externos que influenciaram a implementação do projeto nos quatro Agrupamentos de Escolas. A análise SWOT evidencia elementos estruturantes relacionados com a organização das atividades, a participação dos intervenientes e as condições institucionais existentes.

3.1. RESULTADOS POR ATIVIDADE

Nas tabelas que se seguem, apresentamos os principais resultados da análise SWOT, por atividade. Realçamos que se trata da compilação dos dados dos quatro Agrupamentos de Escolas nos quais se implementou o projeto.

Tabela 4. Análise SWOT – Sensibilização dos Alunos

Categoria de análise	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Participação e receptividade dos alunos	Interesse, entusiasmo, participação ativa e construtiva, alunos eleitos para a formação em todas as turmas.	Agitação em algumas turmas, desinteresse por parte de alguns alunos, pouca exposição de dúvidas.	Alunos ajudantes podem contribuir para melhorar o ambiente escolar e mediar conflitos.	Desinteresse de alguns alunos, o que afeta a receptividade; alguns dos alunos eleitos pela turma rejeitaram a participação no projeto.
Envolvimento de professores e instituições	Boa receptividade dos agrupamentos e dos docentes.	Falta de conhecimento do conceito e prática da mediação por parte de alguns professores, resistência em algumas turmas.	Docentes entusiasmados com a inclusão de alunos ajudantes (AA) podem promover maior envolvimento escolar.	Falta de reconhecimento da importância do projeto por alguns professores, o que pode dificultar a sua implementação.
Tamanho e dinâmica das turmas	Participação ativa e construtiva em algumas turmas.	Turmas grandes e agitadas dificultam a individualização do ensino e a sensibilização dos alunos. Turmas com conflitos frequentes.	As turmas desafiadoras podem beneficiar do apoio dos AA, o que ajudará a melhorar a dinâmica escolar.	Grandes turmas, associadas à agitação e conflitos, podem prejudicar o sucesso da implementação.
Organização e logística	Em todas as turmas foram eleitos alunos para a formação, demonstrando estruturação e interesse.	Dificuldade em conciliar os horários dos alunos eleitos, comprometendo a logística das formações.	O impacto positivo do projeto em anos anteriores pode servir de base para reforçar a organização em futuros ciclos.	Problemas com horários podem inviabilizar a formação de AA e reduzir a eficácia do projeto.

Na atividade Sensibilização dos Alunos, a análise dos dados indica que o projeto apresenta um potencial significativo para melhorar o ambiente escolar, sobretudo devido à participação ativa dos alunos ajudantes. As turmas mais desafiadoras podem beneficiar desta intervenção, uma vez que a presença destes alunos contribui para reduzir a agitação e os conflitos. No entanto, verifica-se a necessidade de ajustes logísticos, nomeadamente um planeamento mais rigoroso para conciliar os horários e garantir a participação de todos os alunos eleitos, de forma a maximizar o impacto da formação. Adicionalmente, apesar de uma aceitação geral positiva, a agitação em determinadas turmas e o desinteresse manifestado por alguns alunos demonstram que persistem desafios quanto ao envolvimento, particularmente em turmas de grande dimensão ou com conflitos mais intensos. Por fim, o desconhecimento do tema da mediação por parte de alguns docentes e a falta de reconhecimento da relevância do projeto evidenciam a importância de investir na formação destes profissionais para que possam atuar como aliados na implementação da intervenção.

Tabela 5. Análise SWOT – Formação de Alunos Ajudantes

Categoria de análise	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Interação e dinâmica entre formadores e alunos	Excelente interação com os formadores, facilitando a comunicação e participação dos alunos. Os alunos demonstraram empenho e motivação na comunicação, mediação e realização de dinâmicas.	Timidez de alguns alunos na adoção do papel de aluno ajudante, o que pode ter inibido a sua participação plena.	O envolvimento contínuo dos formadores, com a criação de espaços para capacitação, pode ajudar a superar barreiras de timidez e fomentar a confiança dos alunos.	A desvalorização destas iniciativas dentro da comunidade educativa pode comprometer a eficácia das interações.

Participação e diversidade dos alunos	Alunos de diferentes faixas etárias participaram, originando um grupo diversificado. Houve um aumento no número de alunos ao longo das sessões.	Instabilidade comportamental de algumas alunas e conflitos que ocorreram durante algumas semanas, prejudicando o foco das sessões. Três alunos que mostraram pouco envolvimento acabaram por desistir.	A criação de um Clube de Alunos Ajudantes pode consolidar e acompanhar o desenvolvimento destes alunos, criando um espaço seguro para discussão e resolução de conflitos.	Conflitos entre os alunos e a participação limitada a alunos do 2.º ciclo podem restringir o impacto do projeto.
Envolvimento institucional e coordenação	Boa articulação entre a coordenação e a direção do agrupamento, com apoio ao projeto. A proximidade institucional facilita a ligação com os envolvidos.	Falta de uma equipa mais alargada, que inclua docentes e pessoal não docente, de forma a expandir o desenvolvimento e o impacto do projeto.	A coordenação pode promover a criação de uma equipa alargada de mediação, envolvendo não só os alunos, mas também professores e funcionários, aumentando o impacto.	A mudança da equipa diretiva pode colocar em risco a continuidade do projeto, especialmente se a nova equipa não der prioridade à mediação escolar.
Logística e tempo Dedicado ao projeto	Mesmo com um número reduzido de alunos, houve um grande envolvimento nas atividades e na relação com os formadores.	O número de sessões foi insuficiente para o interesse demonstrado pelos alunos, além de haver conflito de horários entre as atividades escolares e as sessões de formação.	O projeto beneficiaria de mais sessões e melhor planeamento e gestão do horário, de forma a acomodar as formações sem interrupções.	A sobreposição de atividades escolares e a dificuldade em conciliar horários podem comprometer o desenvolvimento integral da formação dos alunos ajudantes.

Na atividade Formação de Alunos Ajudantes, os dados evidenciam que a relação de confiança estabelecida entre formadores e alunos constituiu um fator de sucesso, facilitando o envolvimento nas atividades. A continuidade de formadores acessíveis e comprometidos é vista como fundamental para o futuro do projeto. Contudo, apesar do apoio demonstrado pela coordenação, a ausência de uma equipa mais alargada – que integre docentes e pessoal não docente – limita o impacto global da intervenção. Outro aspeto crítico é o tempo de formação (6 sessões de 50 minutos), que se revelou insuficiente face ao elevado interesse dos alunos; assim, um aumento do número de sessões e o ajuste do calendário, de modo a evitar conflitos com outras atividades escolares, seriam medidas essenciais. Por outro lado, existem perspetivas promissoras, como a criação de um Clube de Alunos Ajudantes e o reforço de uma equipa de mediação, que poderão consolidar os resultados alcançados e garantir a sustentabilidade do projeto ao longo dos próximos anos letivos.

Tabela 6. Análise SWOT – Formação de Turmas

Categoria de análise	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Apoio e envolvimento da comunidade escolar	O apoio e a disponibilidade da mediadora educativa, da representante da escola e do gabinete de mediação facilitaram o projeto. Professores e direção escolar reconheceram a importância da mediação, e alguns docentes demonstraram envolvimento e apoio.	Descrença e relutância de alguns professores em ceder aulas para a formação, o que comprometeu o impacto do projeto em determinadas sessões. Falta de comunicação em situações de imprevisto.	Sensibilização dos professores para o impacto positivo da mediação, promovendo maior envolvimento e aceitação.	A resistência de alguns professores e a falta de formação sobre a mediação podem prejudicar a implementação do projeto.

Comportamento e participação dos alunos	Melhoria comportamental observada em algumas turmas. Colaboração e interesse demonstrados por muitos alunos, com evolução positiva nas interações.	Desinteresse e agitação em algumas turmas, dificultando o alcance dos objetivos. Em algumas turmas, a disposição dos alunos na sala prejudicou a interação.	É necessário continuar a desenvolver competências comportamentais e emocionais, com foco nas turmas mais problemáticas e envolvendo os encarregados de educação.	A sobrecarga horária dos alunos, que prioriza atividades curriculares, e o comportamento desinteressado e agitado podem comprometer o sucesso do projeto.
Logística e planeamento	A criação do gabinete de mediação facilitou a divulgação do projeto e a organização das sessões. O espaço para trabalhar competências em desenvolvimento foi reconhecido.	A formação quinzenal e as interrupções por greves ou férias resultaram em falta de continuidade. Recursos tecnológicos insuficientes em algumas salas dificultaram o andamento das atividades.	Será vantajoso ajustar o calendário das sessões para garantir maior continuidade, preferencialmente, com formações semanais. Reforçar a equipa do gabinete de mediação permite uma presença mais abrangente.	A falta de continuidade entre sessões pode prejudicar o desenvolvimento das competências adquiridas pelos alunos.
Impacto e sustentabilidade do projeto	A direção da escola reconhece o impacto do projeto na melhoria do comportamento dos alunos. O apoio institucional e a articulação entre mediadores e professores garantiram a execução das atividades.	A falta de continuidade no trabalho com os alunos e a falta de formação específica de alguns professores colocam em risco a sustentabilidade do projeto.	É importante reforçar a formação dos professores e criar estratégias para aumentar o impacto e a duração do projeto. Envolver os encarregados de educação pode aumentar a eficácia do programa.	A falta de continuidade do trabalho e a dependência de variáveis externas, como o comportamento agitado dos alunos e a resistência de alguns professores, representam ameaças à sustentação do projeto.

Na atividade Formação de Turmas, a análise dos resultados mostra que o apoio institucional – refletido na disponibilidade da direção, da mediadora e de alguns professores – foi crucial para o progresso alcançado. Todavia, a resistência e a descrença por parte de diversos docentes limitam o potencial pleno da intervenção. Para além disso, a agitação e o desinteresse de alguns alunos representam desafios comportamentais que exigem maior foco e a implementação de estratégias específicas para a sua capacitação. A continuidade das sessões, bem como a necessidade de ajustes logísticos, sobretudo no que concerne à falta de recursos tecnológicos e a horários conflitantes, também se fazem evidentes, sendo imperativo repensar o calendário de forma a garantir a manutenção dos resultados. Por fim, registre-se ainda a oportunidade de intensificar o envolvimento da comunidade escolar – encarregados de educação e professores – de modo a reforçar a equipa de mediação e assegurar a sustentabilidade a longo prazo.

Tabela 7. Análise SWOT – Sessões de Mediação

Categoria de análise	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Ambiente e infraestrutura	O espaço onde decorreram as mediações, a “Sala Ser”, proporcionou um ambiente de privacidade e silêncio, favorecendo um clima positivo para a resolução de conflitos.	Barulho da sala ao lado e interrupções por parte de outros alunos prejudicaram algumas sessões.	O ambiente adequado pode ser maximizado ao isolar melhor o local da mediação, evitando interrupções e garantindo a tranquilidade necessária.	Fatores externos, como o barulho de outras salas, podem continuar a prejudicar o andamento das sessões se não forem devidamente controlados.

Envolvimento e participação dos alunos	Houve uma boa receptividade dos alunos, tanto em mediações formais quanto informais, sendo que alguns procuraram ativamente a mediadora para resolver conflitos durante os recreios. A eficácia das mediações foi elevada.	A história de conflitualidade entre certos alunos e as suas famílias dificultou o cumprimento dos acordos. A sobrecarga horária dos alunos prejudicou a marcação e a monitorização das sessões.	Os alunos que foram mediados poderiam ser envolvidos em formações ou atividades relacionadas com a mediação de conflitos, promovendo um modelo de resolução pacífica.	A sobrecarga horária e a dificuldade de monitorização do cumprimento dos acordos podem comprometer o progresso dos alunos na resolução dos conflitos.
Apoio e envolvimento institucional	A coordenadora do gabinete esteve sempre disponível, prestou apoio constante e houve uma boa articulação com as docentes. Também houve uma relação positiva com alguns assistentes operacionais.	Pouco envolvimento da maioria dos docentes no projeto, além de escasso apoio da direção do Agrupamento. Exigência burocrática do Agrupamento, como a necessidade de autorização por escrito dos encarregados de educação, inviabilizou diversas mediações formais.	Existe a possibilidade de envolver os encarregados de educação em atividades de mediação, promovendo uma abordagem mais integrada e comunitária.	A falta de envolvimento da direção e o distanciamento da maioria dos docentes e assistentes operacionais comprometem a eficácia e a continuidade do projeto.

Coordenação e articulação com a equipa	Houve boa articulação com alguns docentes e assistentes operacionais.	A reduzida articulação com a coordenação da escola, em parte devido aos desencontros nos horários laborais, prejudicou a implementação plena do projeto. Além disso, apesar de haver pessoal com formação em mediação, não foi constituída uma equipa de mediação interna, o que é essencial para garantir o funcionamento em momentos em que a equipa do Instituto não está presente.	Implementar um modelo integrado de gestão da convivência escolar e criar uma equipa de mediação composta por docentes, assistentes operacionais e alunos ajudantes pode melhorar a sustentabilidade do projeto.	A falta de uma equipa dedicada de mediação e os desencontros de horários entre a equipa e a coordenação podem comprometer a articulação necessária para a continuidade das intervenções.
--	---	--	---	--

Na atividade Sessões de Mediação, a avaliação demonstrou que o ambiente físico proporcionado pela “Sala Ser” (espaço de apoio aos alunos) constitui um aspeto positivo, por oferecer um espaço de privacidade e um clima propício à resolução de conflitos. Não obstante, as interrupções ocasionais, originadas por fatores externos, comprometem a continuidade e a eficácia das sessões, pelo que se revela essencial garantir um espaço mais isolado e protegido. Embora os alunos mostrem uma receptividade elevada e procurem apoio, os desafios no cumprimento dos acordos e a influência da conflitualidade familiar sugerem a necessidade de um maior envolvimento das famílias, nomeadamente através da inclusão dos encarregados de educação em formações específicas. A pouca valorização do projeto por parte da direção e de alguns docentes, aliada à burocracia associada à participação formal nas mediações, constitui outra ameaça que limita o impacto da intervenção. Por fim, a criação de uma equipa interna de mediação, integrada

por docentes, pessoal não docente e alunos ajudantes, é considerada uma prioridade para garantir a continuidade das intervenções e a consolidação da Mediação Escolar, que apresenta um potencial de expansão importante.

Tabela 8. Análise SWOT – Formação para Encarregados de Educação

Categoria de análise	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Envolvimento e participação dos encarregados de educação (EE)	Os EE mostraram interesse genuíno pelos temas, envolvimento elevado durante as sessões e dinamismo nas suas contribuições. As reflexões geradas pelos materiais, como o livro <i>O Piolho sabe que...</i> , foram muito apreciadas. Houve uma maior adesão em algumas escolas, com <i>feedback</i> positivo e pedidos de mais sessões, inclusive conjuntas com os filhos.	A adesão variou, com algumas sessões com pouca participação, o que dificultou a disseminação das ideias e a criação de uma “cultura de mediação”. Além disso, alguns EE demonstraram pouca familiaridade com as tecnologias de informação, limitando o impacto das sessões <i>online</i> .	O interesse dos EE presentes em trazer outros EE pode gerar um aumento na adesão futura. A identificação com o projeto de mediação também sugere que, com maior divulgação e suporte, o impacto positivo pode ser ampliado.	O baixo envolvimento de alguns EE, combinado com problemas de divulgação e uma possível perceção equivocada sobre a relevância da formação, pode prejudicar o alcance da iniciativa.
Divulgação e acessibilidade	Houve empenho da equipa da escola para melhorar a divulgação, incluindo o contacto direto com os EE. A realização das sessões <i>online</i> permitiu a participação de alguns EE que poderiam não ter conseguido se fosse presencial.	A divulgação foi considerada insuficiente por muitos EE, o que resultou numa adesão limitada. Além disso, a denominação da formação foi vista como pouco atraente ou esclarecedora, o que pode ter afastado potenciais participantes. A qualidade da internet e o material informático insuficiente também surgiram como barreiras.	Melhorar a divulgação pode aumentar a adesão, com uma abordagem mais clara e abrangente sobre os benefícios da mediação escolar. A aposta em canais de comunicação mais eficazes e um título de formação mais atrativo também podem aumentar o interesse.	Se a divulgação continuar ineficaz, a adesão permanecerá baixa, prejudicando o potencial do projeto. Além disso, os problemas técnicos recorrentes podem desmotivar os EE que têm interesse, mas encontram dificuldades em participar.

Qualidade das Sessões de Formação	O conteúdo das sessões foi bem recebido, gerando discussões profundas e reflexões críticas por parte dos EE. A relação entre a formadora e os participantes foi positiva, com exercícios práticos e temas de interesse dos EE.	O tempo disponível para as sessões foi insuficiente para abordar todo o conteúdo e responder às questões levantadas, o que limitou a profundidade da discussão. Além disso, o ambiente físico das sessões em algumas escolas apresentou dificuldades, como problemas com o material técnico e limitações de horário.	Com um tempo maior ou mais sessões, o conteúdo pode ser explorado de forma mais completa, atendendo melhor às necessidades dos EE. Sessões conjuntas entre pais e filhos foram sugeridas como potencial melhoria.	A falta de tempo para concluir os conteúdos pode desmotivar os participantes, enquanto os problemas logísticos nas escolas podem reduzir a eficácia das sessões e o conforto dos participantes.
Apoio institucional	A identificação do diretor do Agrupamento com o projeto foi destacada como um fator positivo, bem como o envolvimento ativo de elementos da coordenação. Esse apoio fortalece a credibilidade do projeto e ajuda a mantê-lo ativo.	A falta de uma estratégia institucional mais forte para consolidar a “cultura de mediação” dentro da escola foi identificada como uma limitação, especialmente sem a presença de técnicos especializados que possam implementar o projeto de forma permanente.	Reforçar o apoio institucional, envolvendo mais técnicos especializados em mediação e formalizando o projeto nos documentos estruturantes da escola, pode ajudar a fortalecer a sua presença e eficácia a longo prazo.	A falta de consolidação institucional da mediação escolar pode fazer com que o projeto perca força ao longo do tempo, especialmente se a direção da escola mudar ou se não houver investimento em recursos e pessoal especializado.

Na atividade Formação para Encarregados de Educação, a análise dos dados revela um forte envolvimento daqueles que participaram, demonstrando um elevado valor percebido do dispositivo formativo. No entanto, a adesão foi variável e, em algumas sessões, a baixa participação dificultou a disseminação das ideias e a criação de uma cultura de mediação. A divulgação ineficaz e a denominação pouco atrativa da formação constituíram barreiras a ser superadas, sobretudo através do desenvolvimento de uma estratégia de comunicação mais eficaz e direta, possivelmente recorrendo a contactos telefónicos. Adicionalmente, problemas logísticos e técnicos, como a insuficiente qualidade dos equipamentos e a limitação de tempo, afetaram a transmissão dos conteúdos e a experiência global dos encarregados de educação. No entanto, existe um potencial para expandir a iniciativa, nomeadamente através do fortalecimento do apoio institucional e da realização de sessões conjuntas entre pais e filhos, bem como da exploração de formatos híbridos que combinem o presencial e o *online* para atingir um público mais amplo.

3.2. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

3.2.1. FORÇAS (*STRENGTHS*)

Entre as forças, destaca-se o reconhecimento generalizado da importância da mediação escolar, expresso pelas mediadoras através de comentários como “os alunos mostram abertura para refletir sobre as emoções e o comportamento” ou “as turmas aderem facilmente às dinâmicas participativas”. A existência de uma estrutura comum de intervenção – que inclui ações de sensibilização, formação em competências pessoais e sociais e mediações formais e informais – constituiu igualmente um elemento facilitador, permitindo coerência metodológica entre os contextos.

Outro aspeto relevante foi a disponibilidade das mediadoras para acompanhar de forma próxima as escolas, evidenciada nas suas reflexões sobre o “acompanhamento contínuo”, a “proximidade às dinâmicas das turmas” e a “capacidade de adaptação às necessidades de cada escola”. Esta flexibilidade contribuiu para um ajustamento adequado das atividades às características específicas de cada agrupamento.

3.2.2. FRAQUEZAS (*WEAKNESSES*)

Entre as fragilidades identificadas, sobressaem constrangimentos associados ao envolvimento de alguns atores educativos e às limitações inerentes aos contextos organizacionais. As mediadoras referem situações em que “a gestão de horários dificultou a articulação das sessões”, bem como “baixa participação de alguns docentes” em determinadas ações.

A instabilidade organizacional, resultante de mudanças internas nos agrupamentos, também foi mencionada como fator que afetou a continuidade do trabalho em alguns momentos. Foram ainda identificadas dificuldades na consolidação dos papéis dos alunos ajudantes, sinalizadas em comentários como “alguns alunos revelam dificuldade em assumir funções de apoio entre pares sem supervisão frequente”.

3.2.3. OPORTUNIDADES (*OPPORTUNITIES*)

As oportunidades apontam para condições externas favoráveis à continuidade do projeto. Entre estas, destaca-se o alinhamento com políticas educativas que valorizam práticas de convivência positiva e educação socioemocional, bem como a crescente sensibilidade das escolas para a importância da prevenção de conflitos.

As mediadoras referem ainda oportunidades relacionadas com o interesse demonstrado por alguns docentes e elementos da direção para integrar práticas de mediação nas rotinas escolares, observando-se, por exemplo, uma abertura para consolidar o papel dos alunos ajudantes e para desenvolver iniciativas articuladas com estruturas internas, como equipas de apoio educativo.

3.2.4. AMEAÇAS (*THREATS*)

As ameaças identificadas referem-se sobretudo a fatores contextuais e organizacionais externos ao projeto. A elevada carga de trabalho dos docentes e técnicos é mencionada como um obstáculo à participação regular em algumas atividades, tal como a existência de prioridades concorrentes ao nível das escolas.

Outro elemento crítico relaciona-se com a rotatividade de profissionais e com alterações na composição das equipas escolares, que

podem comprometer a sustentabilidade das ações iniciadas. As mediadoras apontam também a “variabilidade do interesse das turmas” e a “instabilidade de regras e procedimentos internos” como aspectos que podem dificultar a consolidação da cultura de mediação.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise SWOT permitiu compreender de forma integrada os elementos que influenciaram a implementação do projeto nos quatro Agrupamentos de Escolas, evidenciando dinâmicas que se alinham com a literatura sobre mediação escolar. As forças identificadas – nomeadamente, a participação ativa dos alunos, a adesão às metodologias participativas e a flexibilidade das mediadoras – revelam a existência de condições favoráveis à construção de uma cultura de convivência positiva. Estes resultados corroboram os de autores como Pinto da Costa (2021, 2019) e Torrego (2012), que salientam o papel da mediação escolar na promoção de competências socioemocionais e na melhoria das relações interpessoais.

A capacidade de adaptação do projeto às especificidades de cada Agrupamento constitui um elemento de reforço da sua eficácia, em linha com estudos que destacam a importância da contextualização das práticas de mediação (Pinto da Costa, 2017; Costa, Seijo & Martins, 2015). A proximidade das mediadoras às dinâmicas das turmas e o acompanhamento regular favoreceram o estabelecimento de vínculos de confiança, facilitando a integração das atividades nas rotinas escolares. Estes resultados refletem a vocação educativa e organizacional da mediação, identificada por Pinto da Costa (2019) como essencial para consolidar práticas sustentáveis ao nível institucional.

As fraquezas observadas, relacionadas sobretudo com a articulação de horários, a variabilidade do envolvimento dos docentes e a dificuldade de consolidação dos alunos ajudantes são consistentes com estudos que apontam desafios organizacionais na implementação da mediação escolar (Silva, 2010; Morgado & Oliveira, 2009). A rotatividade e a sobrecarga de trabalho docente, referidas como constrangimentos, evidenciam a necessidade de reforçar estratégias de integração da mediação nas estruturas formais de gestão escolar. Estas fragilidades

remetem também para a lógica preventiva da mediação, a qual exige continuidade e estabilidade para se traduzir em rotinas institucionais.

As oportunidades identificadas apontam para um contexto potencialmente favorável à continuação do projeto, em especial devido ao alinhamento com políticas educativas que valorizam competências socioemocionais e práticas colaborativas. A literatura sublinha que iniciativas de mediação ganham robustez quando integradas em políticas de escola que promovem participação, cidadania e prevenção de conflitos (Pinto da Costa *et al.*, 2021; Boqué, 2005). O interesse manifestado por alguns docentes e elementos da direção, bem como a abertura para desenvolver práticas articuladas, surgem como indicadores de existência de condições institucionais que podem reforçar a sustentabilidade do projeto.

Por outro lado, as ameaças identificadas – nomeadamente, a carga de trabalho dos docentes, as prioridades concorrentes e a instabilidade organizacional – refletem fatores externos que podem limitar a continuidade das ações. Estes resultados estão de acordo com autores que apontam a importância das condições institucionais para a implementação eficaz da mediação escolar (Pinto da Costa, 2018; Torremorell, 2005). A discussão evidencia, assim, que a sustentabilidade das práticas de mediação depende de uma articulação consistente entre a intervenção das mediadoras, o compromisso das estruturas de direção e a capacidade das escolas para integrar a mediação nas suas políticas e práticas de gestão.

De forma transversal, os resultados sugerem que a mediação escolar tem mais impacto quando acompanhada por dispositivos formativos continuados, por um apoio estruturado às equipas educativas e por práticas de mediação que se articulam com a cultura organizacional da escola. A convergência entre forças internas e oportunidades externas constitui um elemento essencial para potenciar o impacto das ações. Do mesmo modo, a compreensão das fraquezas e ameaças permite orientar estratégias de melhoria contínua, ajustadas às necessidades de cada contexto.

No conjunto, os resultados confirmam que o projeto contribuiu para reforçar competências socioemocionais, promover práticas de convivência positiva e introduzir dispositivos de apoio à gestão colaborativa

de conflitos. No entanto, a sua sustentabilidade exige continuidade das ações, integração em estruturas formais da escola e reforço do envolvimento dos diferentes atores educativos. Estes aspetos serão aprofundados nas conclusões, onde se apresentam recomendações para a consolidação futura das práticas de mediação escolar.

CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo apresentar o contributo da análise SWOT para a avaliação do projeto “Mediação de Conflitos: para uma Convivência Cidadã”, desenvolvido em quatro Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto. O recurso ao método SWOT – com a análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças descritas pelas mediadoras ao longo da implementação do projeto – permitiu identificar fatores internos e externos que influenciaram a execução do projeto e compreender dinâmicas essenciais para a sua continuidade.

A análise mostrou que o projeto contribuiu para a promoção de competências socioemocionais, para o reforço da convivência positiva e para a introdução de dispositivos de apoio à resolução colaborativa de conflitos. As forças evidenciadas – designadamente, a adesão dos alunos, a flexibilidade das mediadoras e a coerência metodológica – revelam a pertinência da intervenção. As fraquezas observadas, relacionadas sobretudo com a articulação de horários, a variabilidade da participação docente e a necessidade de maior consolidação do papel dos alunos ajudantes, apontam para aspetos a melhorar. As oportunidades e ameaças identificadas refletem as condições institucionais e contextuais que influenciam a sustentabilidade do projeto, em particular no que respeita ao envolvimento das estruturas de direção e à estabilidade organizacional.

Os resultados reforçam a importância de integrar a mediação nas políticas e práticas das escolas, promovendo uma maior articulação entre os diferentes atores educativos e valorizando o trabalho colaborativo. A sustentabilidade das ações requer continuidade, acompanhamento próximo e integração da mediação nas estruturas formais de gestão e apoio educativo.

O estudo apresenta limitações decorrentes da ausência de dados quantitativos e do foco exclusivo nas perceções das mediadoras. Ainda

assim, os resultados oferecem contributos relevantes para a reflexão sobre a implementação de projetos de mediação escolar e para a definição de estratégias que reforcem a convivência cidadã nos contextos educativos. Investigações futuras poderão aprofundar a análise através da recolha sistemática de dados junto de outros grupos da comunidade educativa, permitindo uma compreensão mais abrangente do impacto das práticas de mediação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia, & SILVA, Ana Maria – Novos espaços e formas de aprendizagem: contributos da mediação. *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação – III Encontro de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2013.
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre – Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In CORREIA, José Alberto; SILVA, Ana Maria Costa e, *Mediação: (D)Os contextos e (d)os atores*. Porto: CII – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento, 2010. p. 45-58.
- TORREMORELL, Marie Carme Boqué – Mediación escolar: un desafío a la violencia. In MONTÓYA, Francisca Barranco [et al.], *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó, 2005. p. 37-47.
- CAETANO, Ana Paula – Mediação em Educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 3, Número 1 (2005), 41-67.
- CASTELO-BRANCO, Maria João – A Importância da Formação dos Mediadores para a Qualidade da Mediação. In SILVA, Ana Maria Costa e [et al.] (coords.), *(Re)Pensar a Formação em Mediação: Contributos Nacionais e Internacionais* [Online]. Braga: UMinho Editora, 2023. p. 39-48. Disponível em <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.3>. e-ISBN 978-989-9074-15-6.
- GLASER, Barney, & STRAUSS, Anselm – *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967.
- GÜREL, Emet, & TAT, Merba (2017). SWOT Analysis: A Theoretical Review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 2017, 994-1006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319367788_SWOT_Analysis_A_Theoretical_Review. DOI: <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832>.
- HELMS, Marilyn, & NIXON, Judy – Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 2010, 215-251. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/247630801_Exploring_SWOT_analysis_-_where_are_we_now_A_review_of_academic_research_from_the_last_decade. DOI: <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>.
- LEMOS, Liliana Flora da Cunha – *A Mediação nos caminhos da Escola*. Porto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto, 2020. Trabalho de Projeto.

- MORGADO, Catarina, & OLIVEIRA, Isabel – Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica* [online], 1 (2009), 43–56. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/47515>.
- PINTO DA COSTA, Elisabete – Argumentações acerca da Mediação Escolar. In Â. M. SOARES, Ângela Mathylde, & FELIPETTO, Silvana Cordeiro (Orgs.), *Tratado de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Wak Editora, 2021. ISBN: 978-65-86095-46-3. p. 239-259.
- PINTO DA COSTA, Elisabete – Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In VASCONCELOS-SOUSA, José (Coord.), *Mediação e Consensus. Instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. Coimbra: Minerva/Mediarcom, 2010. p. 155–166.
- PINTO DA COSTA, Elisabete – Um projeto de mediação de conflitos: facilitadores, condicionantes e melhorias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. eISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 02 (2017), 95-100. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02>.
- PINTO DA COSTA, Elisabete – A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação. *Diálogo. Dossiê Temático: Violências na Escola* [Online], n. 32 (2019), 81–92. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13636>
- PINTO DA COSTA, Elisabete, & BARANDELA, Teresa – Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: implementação de um plano de convivência. In *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho, 2012. p. 140–149. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>
- PINTO DA COSTA, Elisabete, & COSTA, Ilda – The teacher as educator for living together: contributions of training in mediation. *BRAJETS*, v. 15, n. 1 (2022), 164-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n1.164-173>.
- PINTO DA COSTA, Elisabete, & VILAS-BOAS, Marta – Programa de alumnos ayudantes: un compromiso con la inclusión escolar. *Atas del II Congreso Internacional Inclusión y Mejora Educativa. Convivencia y metodologías inclusivas*. Chile: Ediciones UCSC, 2024. p. 151-159.
- PINTO DA COSTA, Elisabete, TORREGO, Juan Carlos, & MARTINS, Alcina de Oliveira – Mediação escolar: a análise qualitativa da dimensão interpessoal/social de um projeto de intervenção numa escola TEIP. *Revista Lusófona de Educação*, 40 (2018), 111–126.
- PINTO DA COSTA, Elisabete, MARTINS, Alcina de Oliveira, & TORREGO, Juan Carlos (2021) – Efeitos interpessoais e sociais da implementação de um Projeto de Mediação Escolar. In GONÇALVES, Maria Célia da Silva, & JESUS, Bruna Guzman de (Orgs.), *Educação Contemporânea*, Volume 28. Belo Horizonte: Poisson, 2021. ISBN: 978-65-5866-116-0. p. 47-54. DOI: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-116-0.CAP.07>.
- PINTO DA COSTA, Elisabete, MARTINS, Alcina de Oliveira, TORREGO, Juan Carlos, & SÁ, Susana Oliveira e – A posição estratégia da mediação de conflitos no plano de melhoria de escola. In *Atas do 8.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, Vol. I. Lisboa: CIAIQ, 2019. p. 62-71 ISBN: 978-989-54476-3-3.

PIRES, Ana Paula – *O lugar da confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem. Significados atribuídos à confiança, na relação pedagógica, pelos estudantes do Curso em Enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Ana Paula – *Mediação em contexto escolar – Para uma gestão positiva dos conflitos: Implementação de um projeto de mediação escolar na Escola Básica Conde de Vilaiva*. Évora: Universidade de Évora, 2013. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Ana Maria Costa e – Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1) (2010), 7-18.

SILVA, Ana Maria Costa e, & MACHADO, Catarina (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 10.ª ed., p. 274-287. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, Ana Maria Costa [et al.] – Os mediadores e a sua formação no contexto internacional. In SILVA, Ana Maria Costa e [et al.] (coords.), *(Re)Pensar a Formação em Mediação: Contributos Nacionais e Internacionais* [Online]. Braga: UMinho Editora, 2023. p. 15-21. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.1>.

STRAUSS, Anselm, & CORBIN, Juliet – *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

SEIJO, Juan Carlos Torrego – *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Porto: ASA, 2012.

GUIOMAR, Patrícia; SILVA, Ana Maria Costa e – Percepções dos estudantes do Ensino Superior português sobre conflitos interpessoais. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 153-174. ISSN 2182-7419.
<https://doi.org/10.21814/config.6309>

PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS SOBRE CONFLITOS INTERPESSOAIS

PATRÍCIA GUIOMARⁱ

Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (ICS-UMINHO); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS-UMINHO); Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMINHO)

ANA MARIA COSTA E SILVAⁱⁱ

Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (ICS-UMINHO); Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS-UMINHO); Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMINHO)

RESUMO

Este estudo analisa as percepções de 770 estudantes do Ensino Superior (ES) português sobre conflitos interpessoais. Os dados, resultantes da aplicação de um inquérito por questionário, mostram que os estudantes têm uma percepção negativa relativamente ao conflito, consideram ser comum a ocorrência de conflitos no ES, mencionam as “diferenças de opinião” como a principal razão para a ocorrência de conflitos interpessoais e reconhecem a relação estudante-estudante como a mais geradora de conflitos. Dada a realidade conflitual vivida pelos estudantes no ES, é essencial integrar nestes contextos estratégias de gestão construtiva de conflitos, como a mediação, para promover o bem-estar individual e coletivo dos estudantes e das instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de conflitos; Conflitos interpessoais; Estudantes; Ensino Superior

i patriciaguiomar_@hotmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3469-2645>.
ii anasilva@ie.uminho.pt | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>.

ABSTRACT**PORTUGUESE HIGHER EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS OF INTERPERSONAL CONFLICTS**

This study analyses the perceptions of 770 Portuguese Higher Education (HE) students about interpersonal conflicts. The data, resulting from the application of a questionnaire survey, show that students have a negative perception of conflict, consider it common for conflicts to occur in HE, mention "differences of opinion" as the main reason for interpersonal conflicts and recognise the student-student relationship as the most conflict-generating. Aware of the conflictual reality experienced by HE students, it is essential to integrate constructive conflict management strategies, such as mediation, into these contexts in order to promote the individual and collective well-being of students and institutions.

KEYWORDS: Conflict management; Interpersonal conflicts; Students; Higher Education

RESUMÉ**PERCEPTION DES CONFLITS INTERPERSONNELS PAR LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PORTUGAIS**

Cette étude analyse les perceptions des conflits interpersonnels chez 770 étudiants de l'enseignement supérieur (ES) portugais. Les données, résultant de l'application d'une enquête par questionnaire, montrent que les étudiants ont une perception négative des conflits, considèrent qu'il est courant que des conflits se produisent dans l'ES, mentionnent les «différences d'opinion» comme la principale raison des conflits interpersonnels et reconnaissent la relation étudiant-étudiant comme étant la plus génératrice de conflits. Conscients de la réalité conflictuelle vécue par les étudiants en ES, il est essentiel d'intégrer des stratégies constructives de gestion des conflits telles que la médiation dans ces contextes afin de promouvoir le bien-être individuel et collectif des étudiants et des institutions.

MOTS-CLÉS: Gestion des conflits; Conflits interpersonnels; Étudiants; Enseignement Supérieur

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) é um contexto plural, que coloca em interação uma grande diversidade de atores, entre os quais, estudantes, docentes e pessoal não docente (Algert *et al.*, 2021; Nóvoa, 2019). Cada um destes atores apresenta distintas experiências e expectativas do ES, o que, não sendo surpreendente pode todavia ser potenciador de tensões e conflitos.

Estudar o fenómeno dos conflitos no ES, em particular na perspectiva dos estudantes, e o seu impacto nas dinâmicas relacionais e institucionais é fundamental, tanto que, a nível internacional, verifica-se algum investimento nesse sentido (Katz, 2017; Ley 3/2022, de 24 de febrero, 2022). Em Portugal, em contrapartida, são escassas as investigações realizadas sobre este fenómeno, sendo que as que constam publicadas (Martínez-López *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2023; Silva, Brandoni e Duque, 2016) não são representativas do universo de estudantes portugueses, dificultando a compreensão, generalização e confiabilidade dos resultados.

Conhecer como os estudantes do ES português percebem e gerem os conflitos interpessoais é, então, fundamental para implementar estratégias eficazes de sinalização, análise e gestão construtiva desses mesmos conflitos. Essas estratégias devem configurar-se como preventivas e transformadoras, de modo a fortalecer a qualidade das relações interpessoais e contribuir para um ambiente institucional cooperativo e harmonioso, que garanta o bem-estar e ao desenvolvimento de competências transversais, cada vez mais requeridas em variadas esferas da vida (Álamo, Villaluenga e Rivera, 2022; Guiomar e Silva, 2025).

Face ao exposto, o presente artigo analisa as percepções de estudantes do ES português sobre conflitos interpessoais, procurando identificar tendências que permitam compreender que conceções têm sobre conflitos interpessoais, bem como, do seu ponto de vista, a frequência e os motivos associados a esses conflitos. Um melhor entendimento sobre este fenómeno contribuirá para sensibilizar as instituições de ES sobre a importância da integração, nestes contextos educativos, de políticas, programas e práticas de gestão construtiva de conflitos que garantam o desenvolvimento integral e equilibrado dos estudantes e a qualidade das instituições (Organização das Nações Unidas, 2015).

1. EMERGÊNCIA E GESTÃO DE CONFLITOS NOS CONTEXTOS DE ENSINO SUPERIOR

O ES apresenta características sociais, organizacionais e educacionais específicas que fazem deste um contexto propício à emergência de conflitos (Algert *et al.*, 2021).

Em termos sociais e, em grande medida, devido à globalização, assiste-se à implementação de políticas institucionais de inclusão que contribuem para a presença de uma grande diversidade de indivíduos nas instituições de ES (Almeida e Castro, 2017; Zalli, 2024). Indivíduos com diferentes idades, perspetivas, culturas, interesses e ambições interagem diariamente e, embora conscientes de que esta diversidade enriquece estes espaços educativos, é altamente provável que esta pluralidade se associe a desafios comunicacionais e relacionais que geram desentendimentos e, por sua vez, confrontos e conflitos (Algert *et al.*, 2021).

Estas tensões também se verificam em termos organizacionais, pois o ES apresenta uma estrutura complexa, comprometida com a produção de conhecimento e de investigação, mas que deve igualmente manter-se fluida e adaptar-se às exigências da sociedade atual (Almeida *et al.*, 2022). O equilíbrio entre aqueles que anseiam inovar nestes contextos, na tentativa de os tornar mais democráticos, inclusivos e alinhados com as demandas atuais, e aqueles que resistem, querendo manter configurações estruturais tradicionais, pode motivar ambientes institucionais de grande confrontação (Thuriaux-Alemán, Guyomard-Norman e Survé, 2024). Estas tensões podem gerar bloqueios que impactam significativamente os contextos de ES e a qualidade das relações que neles se estabelecem.

A nível educacional, é essencial que o ES combine diferentes expectativas, tanto de estudantes, como de docentes, de modo a garantir experiências e formações integrais de qualidade, capazes de atender às necessidades individuais de aprendizagem, mas também aos desafios coletivos, institucionais e sociais da atualidade (Almeida *et al.*, 2022). Quando essas expectativas não são correspondidas, podem originar tensões, comprometendo as dinâmicas relacionais e, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem. É necessário, por isso, repensar as práticas pedagógicas e relacionais que se vivem dentro e fora da

sala de aula, que devem ser estabelecidas considerando e equilibrando múltiplos interesses, bem como o bem-estar de todos os envolvidos, o desenvolvimento sustentável e a promoção de uma convivência positiva e pacífica (Almeida *et al.*, 2022; Morgado, 2021; Organização das Nações Unidas, 2015).

Pela complexidade das interações que se vivem nestas diferentes esferas e por ser altamente provável o surgimento de conflitos, é necessário e urgente cuidar das relações interpessoais que se estabelecem no ES (Almeida e Castro, 2017; Organização das Nações Unidas, 2015). Para isso, é fundamental promover um ambiente institucional colaborativo, compreensivo e respeitador, onde se valorizam diferentes perspectivas e experiências e onde se desenvolvem competências sociais, emocionais e de gestão de conflitos imprescindíveis a uma boa convivência (Organização das Nações Unidas, 2015).

Internacionalmente, essa cultura institucional harmoniosa e construtiva tem sido promovida através da implementação de espaços e serviços de mediação no ES (Guiomar e Silva, 2025; Katz, 2017; Ley 3/2022, de 24 de febrero, 2022). A mediação mostra-se vantajosa a vários níveis, tais como na gestão construtiva e transformadora de conflitos e na formação em competências relacionais (Guiomar e Silva, 2025; Silva, 2010). Através da mediação introduzem-se inovadoras formas de diálogo, cooperação e (re)encontro.

Em Espanha, a integração da mediação no ES é salvaguardada na Lei 3/2022, de 24 de fevereiro, que reconhece esta prática como adequada e necessária para lidar com determinados comportamentos e conflitos e promover a convivência ativa e a (cor)responsabilidade.

No contexto português não existe legislação que defina a integração de espaços e serviços de mediação no ES; no entanto, verifica-se, gradualmente, um maior reconhecimento da mediação, sua importância e impacto, em contextos educativos (Despacho n.º 656/2025, 2025).

2. TIPOS DE CONFLITOS NO ENSINO SUPERIOR

Na literatura o conflito é definido como um estado antagónico de incompatibilidade, desacordo ou oposição entre, pelo menos, duas partes

interdependentes (Algert *et al.*, 2021; Hocker e Wilmot, 2017; Hussein e Al-Mamary, 2019). Existem vários tipos de conflitos. Hussein e Al-Mamary (2019) identificam e descrevem esses conflitos, entre os quais, os conflitos intrapessoais, os conflitos interpessoais, os conflitos intragrupais e os conflitos intergrupais.

Os conflitos intrapessoais envolvem uma pessoa e decorrem de conflitos internos, geralmente relacionados com valores, desejos e/ou necessidades interdependentes, conflitantes entre si (Hussein e Al-Mamary, 2019). Os conflitos interpessoais, comumente conhecidos, envolvem duas ou mais pessoas interdependentes e estão geralmente associados a pontos de vista divergentes, competição, falha de expectativas e interesses incompatíveis (Hartwick e Barki, 2022; Hocker e Wilmot, 2017; Hussein e Al-Mamary, 2019). Os conflitos intragrupais ocorrem, como o nome indica, quando, dentro de um grupo, uma pessoa considera que as suas necessidades, objetivos e interesses são incompatíveis com as dos demais elementos do grupo (Hussein e Al-Mamary, 2019). Disputas por liderança, falhas de comunicação e divisão de tarefas e responsabilidades são algumas das razões que estão na origem de conflitos intragrupais (Hussein e Al-Mamary, 2019). Por fim, os conflitos intergrupais dizem respeito aos conflitos que surgem entre diferentes grupos, cada um deles com os seus próprios objetivos e interesses, opostos a outros grupos (Hussein e Al-Mamary, 2019). A competição e a disputa por recursos e reconhecimento são algumas das razões que originam este tipo de conflitos (Hussein e Al-Mamary, 2019).

No ES é expectável a presença desta variedade de conflitos, em particular, de conflitos interpessoais vivenciados por estudantes, docentes e pessoal não docente (entre estudantes; estudantes-docentes; estudantes-pessoal não docente; entre docentes; docentes-pessoal não docente; e entre pessoal não docente). Os contextos educativos devem, por isso, compreender o fenómeno dos conflitos para os gerir devidamente. Uma compreensão tradicional encara os conflitos como algo negativo, prejudicial e ineficaz, que deve ser evitado (Cunha e Leitão, 2021; Hussein e Al-Mamary, 2019; Silva, 2010). No entanto, compreensões contemporâneas descrevem o conflito como um acontecimento natural às relações humanas (Hussein e Al-Mamary, 2019) e, quando

gerido construtivamente, fundamental para inovar e prosperar (Algert *et al.*, 2021; Hussein e Al-Mamary, 2019; Rahim, 2023; Silva, 2010).

Hocker e Wilmot (2017) mostram que gerir o conflito de forma construtiva melhora a saúde mental e a felicidade no geral e, em contrapartida, que (con)viver num ambiente conflituoso gera um desgaste emocional elevado, aumentando o pessimismo, o stress e a desmotivação.

Deste modo, é imprescindível investir em espaços construtivos de gestão de conflitos, promovendo, em primeira mão, o desenvolvimento de competências de comunicação, pois é a forma como se comunica (n)uma situação conflitual que impacta o desenvolvimento dos conflitos (Hocker e Wilmot, 2017). Hocker e Wilmot (2017) mostram que a comunicação desempenha um papel central nos conflitos, uma vez que esta pode ser “criadora de conflitos”, “reveladora de conflitos” e/ou um “veículo para a gestão construtiva ou destrutiva dos conflitos” (p. 4). A comunicação e o conflito são indissociáveis, pelo que é fundamental identificar e implementar estratégias e ferramentas potenciadoras de uma comunicação aberta e construtiva, focada nos interesses e necessidades dos indivíduos, de modo a gerir as situações conflituais e/ou prevenir o surgimento e escalada desses conflitos (Algert *et al.*, 2021; Kriesberg e Dayton, 2012; Silva, 2010). Como visto no tópico anterior, a mediação mostra potencial nesse sentido pela sua vertente resolutiva e (trans)formadora dos conflitos e das relações.

Em suma, em virtude da dinâmica relacional, naturalmente conflitual, vivida no ES, bem como dos impactos que esta dinâmica pode ter nas pessoas, nomeadamente nos estudantes e nos resultados da sua aprendizagem, é importante e urgente que estes contextos educativos abordem o fenómeno dos conflitos e encontrem estratégias que permitam a sua gestão construtiva. Para isso, é necessário, entre outras prioridades, analisar as perceções e posicionamentos dos diferentes atores que interagem nestes contextos. Este estudo em específico foca-se nos estudantes do ES e na identificação e análise das suas perceções relativamente aos conflitos interpessoais experienciados com outros estudantes, com docentes e com pessoal não docente. Este tipo de investigação e análise é fundamental, pois, por um lado, permite compreender como os estudantes percebem as situações conflituais

vivenciadas e, por outro, possibilitam a identificação de tendências, desafios e necessidades a gerir e/ou salvaguardar pelas instituições educativas, de forma a garantir o bem-estar individual e coletivo dos estudantes e da instituição (Organização das Nações Unidas, 2015).

3. METODOLOGIA

O estudo realizado teve, entre outros, o objetivo de analisar as percepções dos estudantes do ES português sobre conflitos interpessoais, tendo, para esse efeito, sido privilegiada uma abordagem metodológica de natureza quantitativa. Para assegurar a integridade ética da investigação, o estudo foi avaliado e validado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho.

3.1. INSTRUMENTO

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, composto por quatro dimensões: “i) dados sociodemográficos” (com questões dicotómicas, de escolha múltipla e seleção única que permitiram identificar o “Sexo”, a “Idade”, a “Naturalidade”, “Qual é o curso que frequentas?”, “Em que ano curricular e ciclo de estudos te encontras inscrito?”, entre outras); “ii) percepção e vivências em relação aos conflitos” (com questões de escolha múltipla e de escala *Likert* como, por exemplo, “O que é para ti ‘conflito?’”, “Com que frequência observas que surgem conflitos interpessoais na Instituição de Ensino Superior onde és estudante?”, entre outras); “iii) abordagens, comportamentos e estilos de gestão dos conflitos” (com questões dicotómicas, de escolha múltipla e de escala *Likert*, nomeadamente, “Que comportamentos utilizas com mais frequência para abordar um conflito com estudantes?”, entre outras); e “iv) estratégias de resolução de conflitos no ES” (com questões dicotómicas, de escolha múltipla, seleção única e resposta aberta como, por exemplo, “Se te envolveres num conflito com alguém da Instituição de Ensino Superior que frequentas, a quem recorres para te ajudar a resolver?”, entre outras). No total, o inquérito integra 40 questões, sendo 13 de escolha múltipla, 8 de escolha múltipla de

seleção única, 6 questões dicotómicas, 5 de escala *Likert* e 8 questões abertas. O instrumento foi construído de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos estudantes e das informações recolhidas e, depois de validado por cinco especialistas, foi implementado em versão-piloto junto de uma amostra de 13 estudantes.

Neste artigo é analisada e discutida uma parte dos resultados obtidos, nomeadamente, os relativos aos “i) dados sociodemográficos” e à “ii) percepção e vivências em relação aos conflitos”.

3.2. PROCEDIMENTOS

O inquérito foi implementado e divulgado pela plataforma *LimeSurvey*, de dezembro de 2023 a junho de 2024. Foram contactados docentes de 109 instituições (públicas e privadas) de ES (universitário e politécnico) em Portugal para que os mesmos disseminassem o inquérito junto dos seus estudantes. Em alguns casos foi também privilegiada a disseminação do inquérito diretamente aos estudantes através dos seus *e-mails* institucionais.

No momento de recolha de dados, os estudantes, depois de informados sobre os objetivos do estudo e seus procedimentos, deram o seu consentimento livre e esclarecido para participar na investigação.

3.3. ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos foram transferidos para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 27 para *MacOS*), onde foram organizados, codificados e submetidos a uma análise estatística descritiva simples, com o objetivo de analisar a distribuição dos resultados e identificar principais tendências.

3.4. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 770 estudantes do ES português, sendo a maioria do sexo feminino (76,1%) e com idades variadas entre os 18 e os 62 anos ($M = 24.72$; $DV = 8.65$). A amostra contempla estudantes do sistema

universitário (63,5%) e do sistema politécnico (36,5%), bem como estudantes do ES público (71,2%) e estudantes do ES privado (28,8%). Em termos geográficos, os dados revelam a participação de estudantes de todas as regiões do país, sendo o Norte (37,2%), o Centro (18,7%) e a Área Metropolitana de Lisboa (22,8%) aquelas com o maior número de participantes. A maioria dos estudantes indicou ser estudante a tempo inteiro (71,9%) e frequentar o regime diurno (85,3%). Estão representados 46 cursos diferentes, sendo o de Educação (13%), o de Gestão (12,6%), o de Ciências da Saúde (10%), o de Psicologia (7,5%) e o de Enfermagem (6,6%) os que apresentam maior número de estudantes respondentes. Também há representação dos diferentes ciclos de estudos, sendo os estudantes de licenciatura (71,7%) aqueles que compõem a maioria da amostra.

4. Resultados

Os principais resultados obtidos da secção “ii) percepção e vivências em relação aos conflitos” do inquérito mostram que os estudantes do ES português apresentam percepções globalmente negativas relativamente aos conflitos. São poucos os que consideram os conflitos uma vivência de efeitos positivos. Na tabela 1 é visível também que os estudantes entendem o conflito como algo que deve/pode ser evitado.

Tabela 1. Percepções dos estudantes sobre “conflito”

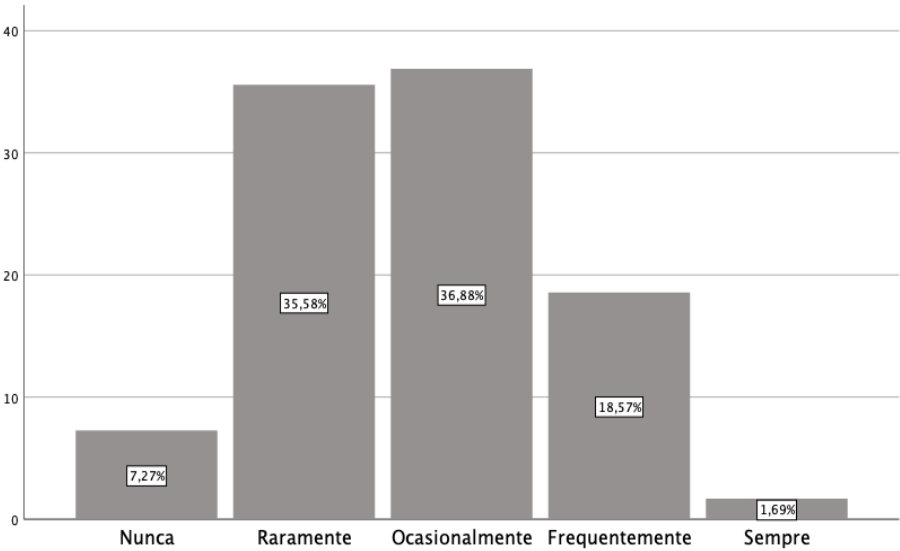
	<i>n</i>	%
Vivência de efeitos negativos que deve/pode ser evitada	477	61,9
Vivência de efeitos negativos que deve/pode ser estimulada	43	5,6
Vivência de efeitos positivos que deve/pode ser evitada	5	,6
Vivência de efeitos positivos que deve/pode ser estimulada	3	,4
Vivência de efeitos positivos e negativos que deve/pode ser evitada	128	16,6
Vivência de efeitos positivos e negativos que deve/pode ser estimulada	98	12,7

Outro	16	2,1
Total	770	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes foram igualmente questionados sobre a frequência com que observam o surgimento de conflitos interpessoais e percebe-se, pela análise do gráfico 1, que, do seu ponto de vista , existe uma ocorrência moderada de conflitos no ES, com a maioria dos respondentes a posicionar-se entre o “Ocasionalmente” ($n = 284$) e o “Raramente” ($n = 274$) na escala *Likert*. Ainda assim, o gráfico também evidencia uma percentagem considerável de estudantes que observa conflitos “frequentemente” ($n = 143$).

Gráfico 1. Frequência com que os estudantes observam o surgimento de conflitos interpessoais na instituição de ES



Fonte: Elaboração própria.

As principais razões que os estudantes indicaram como estando na origem dos conflitos interpessoais no ES são as “diferenças de opinião”

($n = 489$; 63,5%), as “faltas de respeito” ($n = 483$; 62,7%), as “atitudes discriminatórias e preconceituosas” ($n = 403$; 52,3%), as “interpretações erradas do que é dito” ($n = 393$; 51%) e o “autoritarismo e abuso de poder” ($n = 348$; 45,2%).

Na tabela 2 apresentam-se as razões identificadas pelos respondentes para a ocorrência de conflitos entre estudantes, entre estudantes e docentes e entre estudantes e pessoal não docente. Especificamente na relação estudante-estudante, os inquiridos indicaram como as razões mais comuns para o surgimento de conflitos as “divergências na gestão dos trabalhos”, as “diferenças de critério ou pontos de vista” e os “mal-entendidos”. No caso da relação estudante-docente, os estudantes mencionaram ser motivadores de conflito os “critérios de avaliação”, a “inflexibilidade de uma ou ambas as partes” e as “imposições ou autoritarismos”. Por fim, na relação estudante-pessoal não docente foram mencionadas com maior destaque a “falta de empatia ou afinidade”, os “mal-entendidos” e as “desvalorizações ou discriminações” como as razões que originam conflitos entre estes dois grupos.

Tabela 2. Percepções dos estudantes relativamente às razões mais comuns para a ocorrência de conflitos nas relações estudante-estudante, estudante-docente e estudante-pessoal não docente

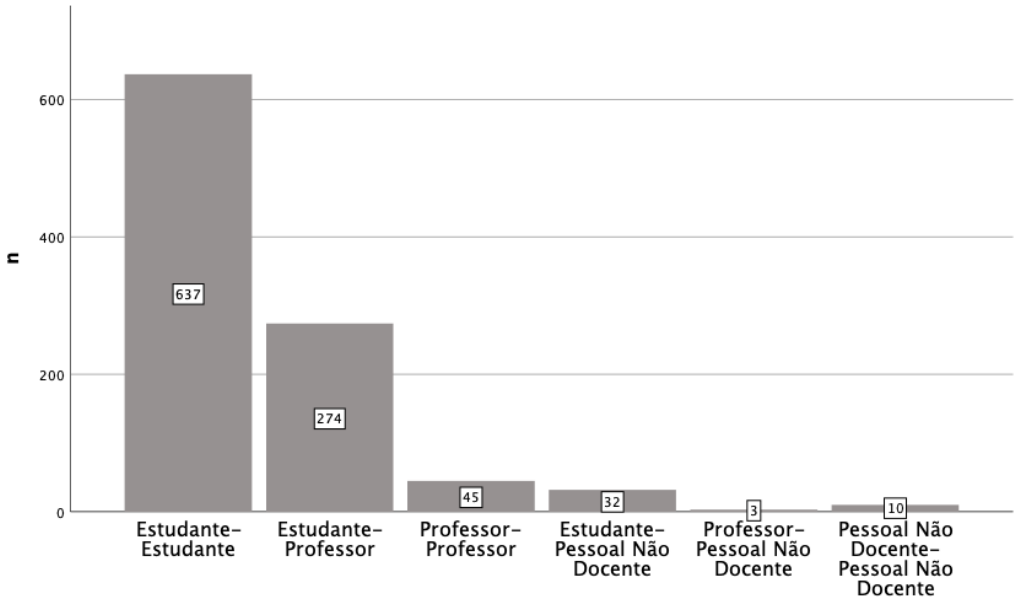
	<i>Estudante- -Estudante</i>		<i>Estudante-Docente</i>		<i>Estudante-Pes- soal Não Do- cente</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Por amizades	107	13,9	-	-	-	-
Por contraposição de interesses	222	28,8	96	12,5	73	9,5
Por desvalorizações ou discriminações	164	21,3	160	20,8	262	34
Por diferenças de pontos de vista	287	37,3	224	29,1	158	20,5
Por diferenças no modo de agir	168	21,8	90	11,7	213	27,7

Por divergências na gestão dos trabalhos	318	41,3	-	-	-	-
Por falta de autoestima de uma ou ambas as partes	27	3,5	16	2,1	24	3,1
Por falta de empatia ou afinidade	240	31,2	203	26,4	337	43,8
Por falha de expectativas de uma ou ambas as partes	41	5,3	61	7,9	37	4,8
Por falha na transmissão de informação	127	16,5	217	28,2	173	22,5
Por imposições ou autoritarismo	122	13,5	246	31,9	202	26,2
Por mal-entendidos	253	32,9	110	14,3	297	38,6
Por quebra de confiança	82	10,6	5	,6	19	2,5
Por romances	35	4,5	-	-	-	-
Por critérios de avaliação	-	-	462	60	-	-
Por inflexibilidade de uma ou ambas as partes	-	-	260	33,8	161	20,9

Fonte: Elaboração própria.

Destas três relações, aquela que os estudantes percebem como a mais geradora de conflito no ES é a relação estudante-estudante (82,7%), destacando-se significativamente das demais relações e demonstrando ser o principal foco de conflitualidade no ES português (gráfico 2). A relação estudante-professor (35,6%) aparece logo de seguida, sendo também percebida como conflituosa por uma parte significativa dos estudantes. As restantes relações aparecem com menor destaque.

Gráfico 2. Relações mais geradores de conflito no ES na perspectiva dos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

5. DISCUSSÃO

Uma primeira análise aos resultados obtidos permite identificar, entre os estudantes do ES português, uma percepção negativa relativamente aos conflitos. Esta percepção é comum junto deste público, pois verifica-se também em estudos semelhantes levados a cabo por Martínez-López *et al.* (2022), em Portugal e Espanha, por Morgan, Foster e Ayres (2019), nos Estados Unidos, por Rojas-Ruiz e Alemany-Arrebola (2016), em Espanha, e por Silva *et al.* (2021) no Brasil. Embora se identifiquem, na literatura, perspetivas positivas relativamente ao conflito, encarando-o como uma oportunidade de desenvolvimento e progresso individual e coletivo (Algeret *et al.*, 2021; Hussein e Al-Mamary, 2019), socialmente os conflitos ainda apresentam uma forte conotação negativa, por serem associados a confrontos, desentendimentos e tensões (Porto Editora, 2024). Deste modo, é compreensível, e até expectável, que os estudantes do ES assim os identifiquem também. Preparar os contextos de ES para formar

os estudantes e toda a comunidade académica sobre as potencialidades dos conflitos através da sua gestão construtiva é essencial, dadas as transformações educativas e socioculturais emergentes resultantes da globalização e a importância de dar resposta às propostas de desenvolvimento social apresentadas mundialmente (Organização das Nações Unidas, 2015; Silva, 2010). Os efeitos positivos da gestão construtiva dos conflitos nas instituições de ES verificam-se quando, por meio do diálogo e da cooperação, são valorizadas diferentes perspetivas, é promovida a confiança e o respeito e são criados espaços de crescimento e transformação mútua (Algert *et al.*, 2021; Kriesberg e Dayton, 2012). A implementação de práticas institucionais internas promotoras da convivência, como mediação e formação especializada em comunicação interpessoal positiva (Álamo, Villaluenga e Rivera, 2022; Algert *et al.*, 2021), são algumas das oportunidades que permitem transformar ambientes académicos marcados pela divergência e conflitualidade, em ambientes mais positivos e construtivos. Estas estratégias contribuem para novas formas de ação e composição institucional e curricular, com teor mais democrático, colaborativo, harmonioso e corresponsável (Algert *et al.*, 2021). A gestão positiva e colaborativa dos conflitos encara-os numa perspetiva transformadora das relações, das pessoas e das situações, desafia o *statu quo*, promove a inovação e contribui para o desenvolvimento social (Algert *et al.*, 2021; Hussein e Al-Mamary, 2019; Kriesberg e Dayton, 2012). Ao invés de ignorados, minimizados e/ou encarados como uma ameaça, os conflitos mostram-se essenciais à dinâmica universitária, pelo que reconhecer o seu potencial favorece o desenvolvimento e progresso destas instituições e da sua comunidade, com justiça, inclusão e compromisso institucional e social (Organização das Nações Unidas, 2015; Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2017).

Relativamente à regularidade, muitos estudantes (55,45%) indicaram ser “ocasional” e “frequente” o surgimento de situações conflituais, corroborando os estudos de Martínez-López *et al.* (2022) e de Morgan, Foster e Ayres (2019), que registaram o envolvimento de estudantes em pelo menos um conflito com os seus pares. Sabe-se, *a priori*, que o conflito é um acontecimento de alta probabilidade no ES (Algert *et al.*, 2021), pelo que é fundamental implementar estratégias que permitam

identificar, analisar e gerir construtivamente estas situações, de modo a contribuir para um ambiente institucional pacífico, positivo e de qualidade.

A este respeito, Morozova *et al.* (2022) publicaram os resultados do impacto de uma formação em resolução de conflitos e comunicação junto de estudantes do ES, evidenciando que, antes da formação, os estudantes recorriam a comportamentos agressivos e individualistas e, depois da formação, passaram a adotar comportamentos mais amigáveis e altruístas.

Embora Portugal careça de medidas que incentivem à implementação deste tipo de espaços formativos no ES, assiste-se, cada vez mais, a um reconhecimento da sua importância através de estudos científicos e empíricos desenvolvidos e publicados nesse âmbito. Veja-se o estudo-piloto de Torres *et al.* (2022), o qual integrou no currículo uma disciplina relacionada com competências de comunicação interpessoal, trabalho colaborativo e gestão de conflitos e identificou impactos positivos na autoconsciência, autoconfiança e motivação dos estudantes.

No contexto europeu, Espanha é o país mais avançado no que diz respeito à implementação deste tipo de espaços formativos, privilegiando, como visto anteriormente, a mediação e a educação para a convivência no ES (Álamo, Villaluenga e Rivera, 2022; Ley 3/2022, de 24 de febrero, 2022).

Relativamente aos motivos mais comuns para a ocorrência de conflitos, os estudantes participantes neste estudo mencionaram razões semelhantes às identificadas em estudos internacionais sobre o mesmo fenómeno, nomeadamente, as “atitudes discriminatórias e preconceituosas”, identificadas no estudo de Bazezew e Neka (2017) através das “diferenças étnicas”. Percebe-se uma associação a fatores culturais, que poderá resultar da globalização e da diversidade étnica cada vez mais acentuada nas instituições de ES (Nóvoa, 2019). A interação de indivíduos com diferentes identidades culturais intensifica-se ano após ano nas academias, e a ausência de competências para gerir essa diversidade intercultural é potenciadora de tensões e, por sua vez, de conflitos. Implementar políticas, programas e práticas educativas inovadoras e inclusivas no ES é essencial

para promover atitudes positivas e compreensivas perante a diversidade (Almeida *et al.*, 2022; Nóvoa, 2019; Zalli, 2024).

Especificamente na relação estudante-estudante, as razões mais comuns mencionadas neste estudo para a ocorrência de conflitos foram as “divergências” e os “mal-entendidos”; embora estas razões não se verifiquem noutros estudos, é possível identificar motivadores muito semelhantes, tais como as “conclusões precipitadas acerca do outro”, a “competitividade” e as “críticas” (Martínez-Martín e Lozano-Martín, 2021; Silva *et al.*, 2021). Todos estes motivadores parecem agrupar-se em duas grandes dimensões: as falhas de comunicação e a competitividade, que devem ser trabalhadas positiva e construtivamente, de modo a evitar confrontos e desentendimentos.

Na relação estudante-docente, foram identificados como motivadores de conflitos: os “critérios de avaliação”, também mencionados nos estudos de Ciuladiene e Kairiene (2017) e de Silva *et al.* (2021); a “inflexibilidade de uma ou ambas as partes”, referida no estudo de Silva *et al.* (2021); e as “imposições ou autoritarismo”, abordadas no estudo de Martínez-Martín e Lozano-Martín (2021), através da “superioridade do professor”. Uma das razões que pode estar na origem destes motivadores poderá ser a relação naturalmente hierárquica entre docentes e estudantes (Coristine *et al.*, 2022). Os docentes são quem exerce o papel de liderança e orientação no processo educativo, pelo que devem cumpri-lo de forma dialógica, participativa e multidimensional, de modo a evitar mal-entendidos e tensões que inibam ou impossibilitem o processo de ensino-aprendizagem (Almeida *et al.*, 2022; Coristine *et al.*, 2022; Tormey, 2021).

Por fim, a análise dos resultados permitiu verificar que, na perspetiva dos estudantes do ES português, a relação mais geradora de conflito é a relação estudante-estudante, seguida da estudante-professor. Este resultado diverge dos resultados apresentados por Pereira *et al.* (2023), que, a partir de uma amostra de 185 estudantes do ES português, identificou que a relação interpessoal mais conflituante é a estudante-docente, e só depois a estudante-estudante. O estudo de Pereira *et al.* (2023) integra uma amostra de estudantes mais reduzida, o que poderá justificar esta dissemelhança. Amostras menores podem

limitar a representatividade dos dados, pelo que é fundamental continuar a desenvolver estudos sobre este fenómeno, com amostras mais amplas e diversificadas.

Ainda a este respeito, o estudo de Silva *et al.* (2021), embora conduzido num contexto distinto, nomeadamente no Brasil, junto de 476 estudantes do ES, reforça a tendência identificada por Pereira *et al.* (2023), ao indicar que a relação estudante-docente é percecionada pelos estudantes como a mais geradora de conflito e só depois a relação estudante-estudante. Esta discrepância em relação aos dados obtidos no nosso estudo e apresentados neste artigo pode estar associada a variações relacionais, culturais e institucionais. Será importante indicar também que a amostra no estudo de Silva *et al.* (2021) não é representativa e que os dados foram recolhidos no primeiro semestre de 2019, podendo, desde então, viver-se dinâmicas relacionais e conflituais distintas no ambiente académico.

Em todos os estudos, a relação estudante-pessoal não docente é a relação que os estudantes percecionam como a menos geradora de conflitos, sugerindo que se vive um ambiente relacional de maior harmonia entre estes.

CONCLUSÃO

Os conflitos interpessoais vivenciados no ES são expectáveis devido às interações de grande diversidade vividas nestes contextos. Entre as razões mais comuns para o surgimento de conflitos interpessoais identificaram-se, neste estudo e corroborando outros estudos sobre o mesmo fenómeno, as diferenças de opinião, as atitudes discriminatórias, a competitividade, os mal-entendidos e a inflexibilidade.

Com esta investigação compreendeu-se também que os conflitos nos contextos de educação superior são, do ponto de vista dos estudantes, comuns e surgem com maior frequência nas relações estudante-estudante e estudante-docente. A manifestação da relação estudante-estudante como a mais conflitual verifica-se pela primeira vez neste estudo, sendo fundamental desenvolver investigações complementares para corroborar ou confrontar estes dados. Propõe-se, por

exemplo, expandir a amostra de estudantes do ES inquiridos, recolher dados relativamente à perceção de estudantes, bem como explorar a perceção de docentes e de pessoal não docente. Essa análise mais abrangente vai permitir compreender melhor as dinâmicas relacionais e conflituais vividas no ES.

Por fim, foi possível identificar também que os estudantes do ES português entendem os conflitos como algo negativo, pelo que é crucial o desenvolvimento de competências de comunicação e gestão construtiva de conflitos nestes contextos, através, por exemplo, da implementação de estratégias e espaços de mediação e educação para a convivência. Estas estratégias impactam positivamente estes contextos por promoverem uma cultura institucional cooperativa, democrática, inclusiva e responsável, fundamental ao desenvolvimento individual e coletivo próspero e ao bem-estar (inter)pessoal de toda a comunidade académica.

Em suma, (re)pensar os contextos de ES reconhecendo a inevitabilidade dos conflitos e adotar políticas e práticas institucionais que se dediquem à sua identificação, sinalização e gestão construtiva é crucial e urgente.

Estudos futuros poderão encontrar neste artigo inspiração para analisar o efeito de variáveis independentes (como sexo, curso, idade, naturalidade ou tipo de instituição de ES frequentada) na perceção sobre conflitos interpessoais. Além disso, será pertinente explorar com maior profundidade as razões indicadas como mais frequentes na origem dos conflitos (nomeadamente, divergências, faltas de respeito, atitudes discriminatórias e preconceituosas, autoritarismo e abuso de poder), de modo a compreender melhor as dinâmicas interpessoais vividas no ES. Poderão também ser analisadas as perceções dos estudantes sobre a integração de estratégias inovadoras de gestão e transformação de conflitos no ES, entre as quais, a mediação.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto 2022.14454.BD.

Este trabalho é também financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020 (financiamento base) e UIDP/00736/2020 (financiamento programático).

REFERÊNCIAS

- ÁLAMO, Manuel Rosales; VILLALUENGA, Leticia Gracia; RIVERA, Francisca Fariña – *Implementación y desarrollo de la convivencia y la mediación en las universidades*. 1.ª ed. [S.l.]: Andavira Editora, S. L., 2022.
- ALGERT, Nance, et al. – *Conflict Management and Dialogue in Higher Education*. [Em linha]. 3.ª ed. Estados Unidos da América: Information Age Publishing, Inc., 2021. Disponível em <https://www.infoagepub.com/products/Conflict-Management-and-Dialogue-in-Higher-Education-3rd-Edition>.
- ALMEIDA, Leandro, et al. – *Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação*. [Em linha]. [S.l.]: A3ES Readings, 2022. Disponível em <https://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/inovacao-pedagogica-no-ensino-superior-cenarios-e-caminhos-de-transformacao>.
- ALMEIDA, Leandro; CASTRO, Rui Vieira de – *Ser estudante no ensino superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos*. [Em linha]. [S.l.]: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2017. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45129>. ISBN 978-989-8525-50-5.
- BAZEZEW, Arega; NEKA, Mulugeta – Interpersonal conflicts and styles of managing conflicts among students at Bahir Dar University, Ethiopia. *Journal of Student Affairs in Africa*. ISSN 2311-1771. 5:1 (2017) 2307–6267. <https://doi.org/10.14426/jsaa.v5i1.2480>.
- CIULADIENE, Grazina; KAIRIENE, Brigita – The resolution of conflict between teacher and student: Students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. ISSN 16915534. 19:2 (2017) 107–120. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0017>.
- CORISTINE, Shelbie, et al. – *The Importance of Student-Teacher Relationships*. [Em linha], atual. 1 abr. 2022. Disponível em <https://ecampusontario.pressbooks.pub/educ5202/chapter/the-importance-of-student-teacher-relationships/>.
- CUNHA, Pedro; LEITÃO, Sofia – *Manual de gestão construtiva de conflitos*. 4.ª ed. [S.l.]: Fundação Fernando Pessoa, 2021.
- Despacho n.º 656/2025. [Em linha]. *Diário da República* n.º 10/2025, Série II, de 2025-01-15. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/656-2025-903592200>.
- GUIOMAR, Patrícia; SILVA, Ana Maria Costa – Mediação no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *New Trends in Qualitative Research*. 21:1 (2025) 1–16. <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1157>.
- HARTWICK, Jon; BARKI, Henri – Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*. 15:3 (2022) 216–244. <https://doi.org/10.1108/eb022913>.
- HOCKER, Joyce; WILMOT, William – *Interpersonal Conflict*. [Em linha]. 10th ed. New York: McGraw-Hill Education, 2017. Disponível em <https://lccn.loc.gov/2017007884>. ISBN 9780073523941.
- HUSSEIN, Abdul; AL-MAMARY, Yaser – Conflicts: Their types, and their negative and positive effects on organizations. *International Journal of Scientific & Technology Research*. ISSN 2277-8616. 8:8 (2019) 10–13.

- KATZ, Neil. H. – Mediation and dispute resolution services in Higher Education. Em GEORGAKOPOULOS, Alexia (Ed.) – *The Handbook of Mediation*. [Em linha]. 1st ed. [S.L.]: Routledge, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/315133569_MEDIATION_AND_DISPUTE_RESOLUTION_SERVICES_IN_HIGHER_EDUCATION. ISBN 9781138124202. p. 176–184.
- KRIESBERG, Louis; DAYTON, Bruce – *Constructive Conflicts: From escalation to resolution*. 4th ed. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 2012.
- Ley 3/2022, de 24 de febrero. [Em linha]. 48, *Boletín Oficial del Estado*, Sección I, de 2022-02-24 (22–22379). [Consult. 1 fev. 2024]. Disponível em <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, José Ángel, et al. – Analysis of the perception of conflict and its positive resolution in university students. *Social Sciences*. ISSN 20760760. 11:11 (2022) 1–14. <https://doi.org/10.3390/socsci11110529>.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, Rafael; LOZANO-MARTÍN, Antonio – Sustainability and conflict management in the university environment. Analysis of students of the degrees in labour relations and human resources, and social work at the University of Granada (Spain). *Sustainability*. ISSN 20711050. 13:23 (2021) 1–22. <https://doi.org/10.3390/su132313431>.
- MORGADO, José Carlos – Currículo de nova geração e cidadania: desafios contemporâneos. *Revista de Estudos Curriculares*. 12:1 (2021) 25–37.
- MORGAN, Phoebe; FOSTER, Heather; AYRES, Brian – Interpersonal conflict and academic success: A campus survey with practical applications for academic ombuds. *Journal of the International Ombudsman Association*. 12:1 (2019) 1–22.
- MOROZOVA, Mariia, et al. – Formación de habilidades blandas en comunicación y resolución de conflictos en estudiantes. *Apuntes Universitarios*. ISSN 2225-7136. 12:3 (2022) 236–252. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1113>.
- NÓVOA, António – O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*. 14:29 (2019) 54–70. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA – *UNESCO and Education*. [Em linha]. Disponível em <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.
- PEREIRA, Ana Isabel, et al. – Conflito e mediação no Ensino Superior: um caso português. *E-Revista de Estudos Interculturais*. ISSN 2182-6439. 11 (2023) 1–25.
- PORTO EDITORA – «Conflito». *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. [Em linha], atual. 2024. [Consult. 13 jan. 2024]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/conflito>.
- RAHIM, M. Afzalur – *Managing Conflict in Organizations*. 5th ed. New York: Routledge, 2023.
- ROJAS-RUIZ, Gloria; ALEMANY-ARREBOLA, Inmaculada – Perception of conflict in university students. The importance of initial training. *Cultura y Educación*. ISSN 15784118. 28:2 (2016) 269–300. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158449>.

- SILVA, Ana Maria Costa e – Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. ISSN 1138-1663. 18:1 (2010) 7–18.
- SILVA, Ana Maria Costa e; BRANDONI, Florencia; DUQUE, Eduardo – How do young people respond to conflict? A Comparative study of Argentinean and Portuguese college students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. ISSN 2411-9563. 8:1 (2016) 31–40. <https://doi.org/10.26417/ejser.v8i1.p31-40>.
- SILVA, Thales Fabricio da Costa, et al. – Conflitos interpessoais entre professores e estudantes universitários: O que pode fazer a gestão universitária? *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*. 14:2 (2021) 119–141. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e75848>.
- THURIAUX-ALEMÁN, Ben; GUYOMARD-NORMAN, Simon; SURVÉ, Rayhaan – *The Future of Higher Education: Balancing new requirements for research, teaching & student needs*. [Em linha]. Disponível em https://www.adlittle.com/sites/default/files/reports/ADL_Future_of_higher_education_2024.pdf.
- TORMEY, Roland – Rethinking student-teacher relationships in Higher Education: a multi-dimensional approach. *Higher Education*. ISSN 1573174X. 82:5 (2021) 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>.
- TORRES, Sandra, et al. – Desenvolvimento de competências pessoais: A experiência de participação dos estudantes na unidade curricular INOVPED. *Cadernos de Inovação Pedagógica: Unidades curriculares INOVPED da Universidade do Porto: transversalidade e criatividade*. [Em linha]. [Consult. 15 jul. 2024]. Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/148848>. Vol. II. p. 141–167.
- ZALLI, Eneida – Globalization and education: Exploring the exchange of ideas, values, and traditions in promoting cultural understanding and global citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*. ISSN 2410-3411. 11:1 S1 (2024) 55–62. <https://doi.org/10.56345/ijrdv11n1s109>.

GIGANTE, Cláudia Maria dos Santos – Práticas restaurativas e abordagens de justiça restaurativa em escolas e universidades. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 175-203. ISSN 2182-7419.
<https://doi.org/10.21814/config.6117>

PRÁTICAS RESTAURATIVAS E ABORDAGENS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM ESCOLAS E UNIVERSIDADES

CLÁUDIA MARIA DOS SANTOS GIGANTEⁱ

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona (CeIED)

RESUMO

As práticas restaurativas e a justiça restaurativa têm-se destacado como ferramentas eficazes na promoção da convivência pacífica e na gestão de conflitos em contextos educativos. Este artigo examina o seu impacto em escolas e universidades, evidenciando o fortalecimento das relações interpessoais, a redução de incidentes disciplinares e a promoção da inclusão. A pesquisa, de abordagem qualitativa e baseada na revisão de literatura, destaca benefícios, como maior empatia e envolvimento comunitário, além de desafios, como resistência inicial e recursos limitados. Conclui-se que a adoção sistemática dessas práticas pode transformar a cultura institucional, criando ambientes educativos mais saudáveis e cooperativos.

PALAVRAS-CHAVE: práticas restaurativas; justiça restaurativa; convivência escolar; mediação de conflito; ambiente educativo

ⁱ claudiagigante2@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7690-0707>.

ABSTRACT**RESTORATIVE PRACTICES AND RESTORATIVE JUSTICE APPROACHES IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES**

Restorative practices and restorative justice have emerged as effective tools for fostering peaceful coexistence and managing conflicts in educational settings. This article analyses their impact in schools and universities, highlighting the strengthening of interpersonal relationships, the reduction of disciplinary incidents, and the promotion of inclusion. The research, based on a qualitative approach and literature review, emphasises benefits such as increased empathy and community engagement, while also addressing challenges like initial resistance and limited resources. It concludes that the systematic adoption of these practices can transform institutional culture, creating healthier and more cooperative educational environments.

KEYWORDS: restorative practices, restorative justice, school coexistence, conflict mediation, educational environment

RESUMÉ**PRATIQUES RESTAURATIVES ET APPROCHES DE LA JUSTICE RESTAURATIVE DANS LES ÉCOLES ET LES UNIVERSITÉS**

Les pratiques restauratives et la justice restaurative se sont révélées être des outils efficaces pour favoriser la coexistence pacifique et gérer les conflits dans les contextes éducatifs. Cet article analyse leur impact dans les écoles et les universités, en soulignant le renforcement des relations interpersonnelles, la réduction des incidents disciplinaires et la promotion de l'inclusion. La recherche, basée sur une approche qualitative et une revue de littérature, met en évidence des bénéfices tels qu'une empathie et un engagement communautaire accrus, tout en abordant des défis comme la résistance initiale et le manque de ressources. Il conclut que l'adoption systématique de ces pratiques peut transformer la culture institutionnelle, créant ainsi des environnements éducatifs plus sains et coopératifs.

MOTS-CLÉS: Pratiques réparatrices ; Justice réparatrice ; Coexistence à l'école ; Médiation des conflits ; Environnement éducatif social

Introdução

A atual realidade social impõe desafios complexos que afetam as relações coletivas, refletidos, entre outros aspetos, no aumento das violências em diferentes contextos, dado que a sociedade contemporânea carrega na sua estrutura a cultura da punição e da violência como ferramentas para a resolução de conflitos em diversos âmbitos – pessoal, familiar, social e comunitário (Pranis, 2011). A escola, enquanto espaço historicamente reconhecido pela função de ensinar, também desempenhou papéis punitivos que, durante décadas, empregaram práticas de correção físicas, morais e psicológicas. Nesse contexto, conforme Carvalho *et al.* (2019), a instituição escolar consolidou-se como instrumento de controlo social e disciplinar dos corpos, formando sujeitos alinhados aos interesses do poder hegemónico e do mercado.

Contudo, atualmente, o contexto educacional tem vindo a transformar-se, constituindo um espaço privilegiado para a construção da cidadania e para a promoção de valores que favoreçam uma convivência mais democrática e transformadora. As Práticas Restaurativas, porque priorizam o diálogo e a reparação de relações, oferecem um caminho promissor para a criação de ambientes escolares mais justos e inclusivos, que fortalecem a cultura de paz (Masson *et al.*, 2024). Originalmente concebidas no sistema penal, estas práticas ganharam relevância no âmbito educacional, dada a sua eficácia na promoção da inclusão e da responsabilização (Zehr, 2015); além de resolverem conflitos, também constroem uma cultura de respeito e empatia (Hopkins, 2011), o que, consequentemente, abre caminho para fomentar uma convivência mais harmónica e saudável. Estas práticas oferecem ainda alternativas que rompem com a lógica punitiva e hierárquica, que promovem o diálogo, a inclusão e a cultura de paz (Masson *et al.*, 2024).

O estudo das práticas restaurativas nesse contexto é relevante, pois contribui para uma compreensão mais profunda de como estas abordagens podem transformar a dinâmica entre alunos, professores e comunidade escolar (Morrison, 2007; Wachtel, 2013). Além disso, a investigação é pertinente ao explorar como estas práticas podem ser implementadas de maneira eficaz, considerando as particularidades e desafios enfrentados por diferentes instituições educacionais, como a resistência à mudança e as barreiras culturais ou estruturais (Evans

& Vaandering, 2016; Morrison & Vaandering, 2012). O objeto de estudo justifica-se pela necessidade urgente de encontrar soluções eficazes para promover a inclusão social, reduzir comportamentos disruptivos e construir ambientes educacionais mais colaborativos e harmoniosos (Hopkins, 2004; Zehr, 2015). Esta pesquisa visa oferecer contribuições teóricas e práticas importantes para políticas educacionais mais inclusivas e justas, além de ampliar a compreensão sobre as limitações e as melhores práticas para a implementação da justiça restaurativa em escolas e universidades (Thorsborne & Blood, 2013; González, 2012).

A questão norteadora da investigação é, assim: *Como é que as práticas restaurativas e as abordagens de justiça restaurativa podem contribuir para a promoção da convivência pacífica e para a mediação de conflitos em escolas e universidades?* Para responder a tal questão, recorreu-se à revisão bibliográfica e os resultados indicam que as práticas restaurativas contribuem significativamente para a redução de conflitos, para a promoção de empatia e para o fortalecimento de comunidades escolares e universitárias, embora tenham sido identificados alguns desafios como a resistência inicial e a necessidade de recursos. Conclui-se que, quando integradas sistematicamente, essas práticas têm o potencial de transformar o ambiente educativo, avançando para uma cultura de convivência pacífica e de inclusão.

1. POSICIONAMENTO CONCEPTUAL

Questionando-nos sobre de que forma podemos promover uma convivência pacífica e harmoniosa em escolas e universidades, diante de um cenário em que os conflitos interpessoais e os desafios na gestão da disciplina frequentemente comprometem o bem-estar e a aprendizagem, nos próximos parágrafos procuramos dar os primeiros passos para uma reflexão crítica sobre os conceitos principais que circunscrevem as práticas restaurativas no seio escolar.

1.1. PRÁTICAS RESTAURATIVAS: CONCEITO E FUNDAMENTOS

As práticas restaurativas são uma abordagem inovadora centrada no diálogo, na resolução de problemas e na reconstrução de relacionamentos como resposta a conflitos e comportamentos desafiadores. Segundo Zehr (2015), um dos principais teóricos da justiça restaurativa,

essas práticas têm como objetivo transformar a forma como lidamos com conflitos, de forma a promover não apenas a reparação dos problemas causados, mas também a reestruturação das relações comunitárias e institucionais. Concretamente no contexto escolar, essas práticas emergem como alternativas à disciplina tradicionalmente punitiva, visando transformar a forma como a convivência e os conflitos são geridos nas escolas (Hopkins, 2012; Andrekowicz & Rosas, 2020).

Bazemore e Umbreit (2001) demonstram que as práticas restaurativas podem contribuir para a diminuição da reincidência e para a criação de um ambiente de maior responsabilização e reconciliação; por sua vez, Shapland *et al.* (2007) reforçam que as práticas restaurativas não só promovem a reparação das vítimas, mas também ajudam os infratores a desenvolver uma maior consciência das suas ações e das consequências que têm sobre a comunidade. Concretamente, no contexto educacional, as práticas restaurativas nas escolas podem reduzir significativamente os comportamentos agressivos e melhorar a convivência escolar, dado que a adoção de abordagens restaurativas pode transformar a cultura de uma escola, substituindo o modelo disciplinar punitivo por práticas que priorizam o diálogo, a compreensão mútua e a reparação dos danos. Deste modo, a implementação de círculos restaurativos e mediação de conflitos nas escolas pode reduzir a incidência de *bullying* e promover uma cultura de paz e empatia (Morrison, 2007).

Estas práticas visam, pois, a “formação cidadã consciente e responsável pelo bem-estar pessoal do outro, a promoção da democracia, dos direitos humanos, a prevenção contra a violência e promoção da cultura da paz, e orientam valores como a equidade, respeito, justiça, solidariedade, diversidade e alteridade” (Masson *et al.*, 2024, p. 99), que envolvem processos como círculos de diálogo¹, mediação de conflitos² e conferências restaurativas³. Com o objetivo de promover a comunicação

1 Encontros estruturados que promovem um espaço seguro e inclusivo para que todos os participantes partilhem as suas perspetivas, com foco no fortalecimento de relações e na construção de soluções colaborativas para conflitos ou desafios comunitários (Hopkins, 2012; Amstutz & Mullet, 2018).

2 É um processo facilitado por um mediador imparcial que auxilia as partes envolvidas a identificar as suas necessidades, a explorar soluções e a alcançar um acordo mútuo para resolver o conflito de forma pacífica e construtiva (Lima & Júnior, 2016).

3 São encontros formais que reúnem vítimas, ofensores e membros da comunidade afetada para discutir os impactos de um incidente e decidir conjuntamente como reparar os problemas causados e restaurar as relações (Zehr, 2015; Vilhena de Souza & Santos, 2019).

e a resolução colaborativa dos problemas, estas metodologias oferecem uma alternativa à gestão punitiva, frequentemente ineficaz em abordar as causas dos conflitos nas escolas (Vilhena de Souza & Santos, 2019). A título de exemplo, a utilização de círculos restaurativos promove um espaço de escuta ativa e diálogo que permite compreender as necessidades subjacentes ao comportamento dos envolvidos; portanto, estas metodologias fundamentam-se, acima de tudo, na valorização da voz de todos os envolvidos, por forma a reconhecer as necessidades das vítimas, responsabilizando os ofensores e desenvolve o envolvimento ativo da comunidade escolar (Lima & Júnior, 2016). Estas práticas ajudam a criar um ambiente de respeito mútuo e empatia, para romper com a lógica punitiva que muitas vezes exacerba a exclusão e a desigualdade.

De acordo com Foucault (2005), e como já mencionado, as instituições educacionais refletem estruturas punitivas herdadas de uma cultura de vigilância e controlo, sendo que as práticas restaurativas, em contrapartida, oferecem uma abordagem transformadora que enfatiza o diálogo e a reparação em vez da punição. Essa perspetiva encontra apoio em Freire (2005), que argumenta pela importância de práticas pedagógicas inclusivas e dialogadas, capazes de promover uma educação libertadora e democrática. Foucault (2005) analisa como as instituições educacionais reproduzem uma cultura de vigilância e controlo, comparando-as a “microcosmos disciplinares” que reforçam hierarquias de poder. Nessa perspetiva, as práticas restaurativas representam uma rutura com esse modelo, pois priorizam o diálogo e a reparação e criam uma dinâmica mais horizontal e inclusiva. Mais uma vez, Freire (2005) reforça essa visão, defendendo a pedagogia do diálogo, que reconhece a educação como um processo libertador e transformador, de modo a promover o respeito mútuo e a participação ativa dos indivíduos.

Complementando essas teorias, Galtung (1969) introduz o conceito de “paz positiva”, destacando que a construção de uma convivência harmónica requer a superação de estruturas de violência, incluindo as simbólicas e institucionais, que muitas vezes permeiam os sistemas educacionais. Assim, sob este ponto de vista, as práticas restaurativas operam como instrumentos para a promoção dessa paz positiva, já que abordam os conflitos de forma colaborativa e transformadora. Por fim, no que toca à reprodução social e cultural nas escolas, Bourdieu (1997) sugere que práticas

institucionais tradicionais frequentemente reforçam desigualdades, sendo que as práticas baseadas na justiça restaurativa desafiam essa reprodução por visarem a inclusão e a equidade, de modo a reconhecer as experiências e os contextos individuais dos envolvidos nos conflitos.

Portanto, considerando que as escolas devem ser espaços de experiência partilhada e de aprendizagem colaborativa, as práticas restaurativas alinham-se com essa visão ao promoverem processos participativos que envolvem toda a comunidade escolar na resolução de problemas e na construção de um ambiente mais justo e respeitoso (Dewey, 2001). De facto, as práticas restaurativas representam uma alternativa transformadora às abordagens disciplinares tradicionais, alinhando-se com princípios de justiça social e inclusão, sendo que a sua adoção em contextos educativos tem demonstrado potencial para promover uma convivência pacífica, construir comunidades escolares mais solidárias e preparar os alunos para relações mais empáticas na sociedade.

1.2. JUSTIÇA RESTAURATIVA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

A justiça restaurativa é uma abordagem que transcende os métodos punitivos tradicionais, que promove a resolução dos problemas derivados de conflitos e incentivando o diálogo entre as partes envolvidas. Segundo Zehr (2015), a justiça restaurativa prioriza o envolvimento ativo de vítimas, ofensores e comunidades em processos colaborativos, com o objetivo de restaurar relações e fortalecer a convivência coletiva, o que, no âmbito educativo, surge como uma resposta aos desafios crescentes relacionados com a violência escolar, exclusão social e deterioração das relações interpessoais.

No ambiente escolar, a justiça restaurativa é operacionalizada através de práticas como círculos restaurativos, mediação de conflitos e conferências restaurativas, que procuram criar espaços seguros para o diálogo e para a resolução pacífica de problemas. Conforme Andrekiewicz e Rosas (2020), essas práticas transformam o modo como a disciplina é aplicada, oferecendo uma alternativa mais inclusiva e humanizadora. A título de exemplo, num estudo de caso realizado em escolas públicas, Vilhena de Souza (2019) mostrou como os núcleos de práticas restaurativas contribuíram para a redução de episódios de violência e para a promoção de uma cultura de paz.

As práticas restaurativas impactam positivamente o clima escolar ao reduzirem conflitos, fortalecerem os laços comunitários e promoverem um sentimento de pertença. Hopkins (2012) argumenta que a justiça restaurativa melhora não apenas o comportamento dos alunos, mas também as relações entre estudantes, professores e administradores, criando um ambiente mais colaborativo e menos punitivo, de respeito mútuo e empatia, fatores essenciais para uma convivência saudável (Lima & Júnior, 2016). Desempenha também um papel crucial na inclusão social, pois, a integração de práticas restaurativas no cotidiano escolar permite desconstruir estereótipos e reduzir desigualdades, especialmente em escolas que atendem populações vulneráveis (Panta & Pavão, 2024). Ora, aqui, a justiça restaurativa promove a resolução de conflitos, mas também atua como uma ferramenta de transformação social, incentivando valores como solidariedade, equidade e justiça.

No contexto brasileiro, Colet Gimenez e Spengler (2018) analisam a justiça restaurativa como ferramenta de fortalecimento da cultura de paz, destacando a sua aplicabilidade na mediação de conflitos escolares e argumentando que as práticas restaurativas possibilitam uma abordagem mais humanizada na gestão da disciplina escolar, substituindo práticas punitivas por soluções dialógicas que envolvem todos os afetados pelo conflito. Da mesma forma, Santos (2021) discute a necessidade de consolidar políticas públicas que promovam a justiça restaurativa nas escolas, garantindo a capacitação de mediadores e a disseminação dessas práticas em instituições de ensino.

Em Portugal, ainda que as pesquisas sobre a aplicação da justiça restaurativa e da mediação de conflitos em escolas sejam mais limitadas, há um crescente interesse pelo tema. A análise de Martínez-López *et al.* (2022) sobre a percepção dos conflitos e a sua resolução em estudantes universitários revela a importância de integrar estratégias restaurativas na educação superior, ampliando o campo da mediação de conflitos para além do ensino básico e secundário. Essa perspectiva é essencial para compreender os desafios enfrentados em diferentes contextos educacionais e para adaptar as práticas restaurativas às especificidades de cada instituição.

No contexto internacional, Braithwaite (2002) oferece uma análise profunda sobre a eficácia das práticas restaurativas em diversos siste-

mas de justiça, incluindo a educação, argumentando que a justiça restaurativa pode ser aplicada com sucesso não só em contextos formais, mas também em ambientes mais informais, como escolas e universidades. Galtung (1969), por sua vez, introduz o conceito de “paz positiva”, que é particularmente relevante para a justiça restaurativa, dado que vai além da simples ausência de violência e envolve a construção de estruturas sociais que promovem a justiça e a equidade, princípios fundamentais da abordagem restaurativa.

Porém, apesar dos avanços, a implementação da justiça restaurativa nas escolas enfrenta desafios significativos, como a resistência cultural à mudança, a falta de formação específica para professores e a escassez de recursos (Andrekowicz & Rosas, 2020). Vilhena de Souza (2019) reforça que, em muitos casos, há uma carência de políticas públicas e de apoio institucional para sustentar iniciativas restaurativas a longo prazo; além disso, é importante ter em conta a necessidade de maior envolvimento da comunidade escolar e das famílias nos processos restaurativos, elemento essencial para a efetividade da justiça restaurativa (Marcon *et al.*, 2022).

Em poucas palavras, a justiça restaurativa em contextos educativos demonstra potencial transformador ao promover uma abordagem democrática, inclusiva e eficaz para lidar com conflitos escolares. Contudo, para que essas práticas sejam sustentáveis e adotadas, é necessário investir na formação contínua dos professores, no envolvimento das comunidades escolares e na integração dessas práticas nas políticas educacionais, pois só assim a justiça restaurativa pode cumprir o seu papel como catalisador de uma cultura de paz e de relações mais justas no ambiente educacional. Citando Jesus *et al.* (2024, p. 31),

os princípios fundamentais da Justiça Restaurativa incluem o diálogo, o respeito, a responsabilidade e a inclusão de todos os envolvidos no processo de tomada de decisão (Braithwaite, 2002). Através de círculos restaurativos e outras práticas, a Justiça Restaurativa procura criar um espaço seguro onde as partes afetadas possam compartilhar suas histórias, expressar suas necessidades e coletivamente buscar soluções que reparem o dano causado.

1.3. CONVIVÊNCIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A convivência escolar é uma componente primordial para o desenvolvimento de um ambiente educativo saudável, colaborativo e inclusivo, refletindo o grau de respeito e cooperação entre os diferentes membros da comunidade escolar e sendo essencial para o sucesso acadêmico e social dos estudantes (Charlot, 2008). De acordo com Dias *et al.* (2024), a mediação de conflitos desempenha um papel fundamental na transformação da cultura escolar, promovendo o diálogo e a resolução pacífica de disputas entre alunos, professores e demais membros da comunidade educativa. Nesse sentido, a convivência escolar saudável está diretamente relacionada com a implementação de estratégias de mediação que favorecem o entendimento mútuo e a prevenção de episódios de violência. Entretanto, em muitos contextos, a convivência é prejudicada por conflitos interpessoais, como o *bullying*, e até mesmo por práticas institucionais inadequadas, o que torna necessária a adoção de estratégias específicas para a mediação e resolução desses conflitos.

Segundo Marcon *et al.* (2022), a escola é um espaço onde os conflitos emergem de forma natural devido à diversidade de experiências, crenças e valores que convergem no ambiente escolar, os quais, se bem geridos, podem ser transformados em oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo competências como empatia, comunicação eficaz e resolução colaborativa de problemas. Amstutz e Mullet (2018) complementam as ideias de Marcon *et al.* (2022), afirmando que as práticas restaurativas, como círculos de diálogo, podem fortalecer a convivência ao proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos e a construção de soluções coletivas.

Assim, a convivência escolar e a mediação de conflitos têm se tornado cada vez mais relevantes nas últimas décadas, à medida que a sociedade procura ambientes educacionais mais inclusivos e pacíficos. A mediação de conflitos é vista como uma ferramenta essencial para melhorar o ambiente escolar, por forma a promover a resolução de disputas de forma construtiva. Nesse contexto, a comunicação eficaz e a negociação são fundamentais. Segundo Ury (2020), a mediação de conflitos começa com o autoconhecimento e a compreensão das necessidades de todas as partes envolvidas, destacando-se a importância de

uma abordagem baseada no diálogo e na busca de soluções que atendam a todos os envolvidos (Ury, 2020). Esse processo é especialmente relevante em escolas, onde as interações sociais entre alunos, professores e funcionários geram frequentemente situações de conflito que, se bem geridas, podem resultar em aprendizagem e crescimento para todos. Por sua vez, Vilhena de Souza e Santos (2019), no seu estudo de caso, verificaram uma redução significativa nos índices de violência após a implementação de um Núcleo de Práticas Restaurativas, que utiliza metodologias como a Comunicação Não Violenta e os Círculos Restaurativos. Reis (2021) destaca que a mediação escolar pode atuar como promotora de uma cultura de paz, sendo esta uma abordagem eficaz para a resolução de conflitos e a construção de relações interpessoais mais saudáveis no ambiente educacional. Segundo a mesma autora, escolas que adotam programas de mediação registam uma significativa redução de incidentes disciplinares e um fortalecimento do sentimento de pertença dos alunos, o que é corroborado por Morrison e Vaandering (2012), que apontam as práticas restaurativas como meio de transformar a disciplina escolar em um processo pedagógico, baseado no respeito e na responsabilidade partilhada.

Os conflitos nas escolas geralmente têm origem em diferenças pessoais ou sociais, sendo, muitas vezes, escalados por práticas disciplinares que reforçam hierarquias e exclusões. Alternativamente, Lima e Américo Júnior (2016) sugerem que a mediação de conflitos deve ser integrada na cultura escolar como uma prática contínua, capacitando professores e alunos para lidar com situações de tensão de forma construtiva, o que, conseqüentemente, exige formação específica, sensibilização da comunidade escolar e apoio institucional para garantir a sua eficácia e sustentabilidade. Assim, a adoção de práticas restaurativas nas escolas tem-se mostrado uma abordagem eficaz para a resolução de conflitos, privilegiando a restauração dos relacionamentos em vez da punição dos envolvidos. Quando aplicadas corretamente, as práticas restaurativas criam um ambiente mais harmonioso, onde o foco está na reparação dos danos causados pelos conflitos, em vez de simplesmente punir os alunos envolvidos, o que contribui para uma cultura escolar que valoriza a empatia, o respeito mútuo e a colaboração (Thorsborne & Vinegrad, 2002). A implementação dessas

práticas não só melhora as relações entre alunos, mas também ajuda a construir um clima escolar mais positivo e acolhedor, essencial para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

De facto, os benefícios da mediação de conflitos no contexto escolar são diversificados e incluem a redução de incidentes disciplinares, a melhoria do clima escolar e o fortalecimento de relações interpessoais. Charlot (2008) observa que a mediação também contribui para o desenvolvimento da cidadania, ao promover competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Além disso, estudos recentes de Evans e Vaandering (2018) indicam que escolas que adotam práticas restaurativas relatam maior envolvimento dos alunos e menor evasão escolar.

Mas, apesar dos benefícios, a implementação de estratégias de mediação enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, a resistência cultural e a dificuldade de envolver todas as partes interessadas (Andrekowicz & Rosas, 2020), sendo que a ausência de políticas públicas que normatizem e incentivem a mediação de conflitos prejudica a sua institucionalização (Marcon *et al.*, 2022).

Internacionalmente, a mediação escolar também é vista como eficaz na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. Lustick (2022) explora a implementação de justiça restaurativa em escolas e argumenta que a sua adoção sistemática pode reduzir a reincidência de comportamentos disruptivos, de maneira a dar um clima de respeito mútuo e cooperação. Zehr (2003), por sua vez, destaca a importância de um paradigma restaurativo que valorize o diálogo e a reparação dos danos como elementos essenciais para a construção de uma convivência escolar harmoniosa.

Posto isto, é possível concluir que a convivência escolar e a mediação de conflitos são pilares para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e cooperativos; no entanto, para que essas práticas sejam efetivas, é fundamental um compromisso institucional que valorize a formação contínua, a sensibilização comunitária e a criação de políticas públicas que sustentem a sua implementação. Nesse sentido, as práticas restaurativas emergem como uma alternativa eficaz para transformar o ambiente escolar num espaço de convivência pacífica e aprendizagem colaborativa.

1.4. DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

As práticas restaurativas, ao serem implementadas em contextos educativos, oferecem uma abordagem promissora para a promoção de uma cultura de paz e convivência pacífica. Contudo, o sucesso dessa implementação depende de enfrentar desafios estruturais e culturais e de maximizar os benefícios potenciais que essas práticas proporcionam, verificando-se que, embora existam diversas pesquisas sobre a aplicação da justiça restaurativa em práticas criminológicas, os estudos sobre a sua eficácia em ambientes escolares são relativamente escassos (Morrison & Vaandering, 2012).

Os benefícios das práticas restaurativas têm sido documentados em estudos nacionais e internacionais. Hopkins (2012) destaca que essas práticas promovem a empatia, a autorregulação emocional e a capacidade de resolução colaborativa de conflitos, contribuindo para a melhoria do clima escolar, enquanto Panta e Pavão (2024) as consideram ferramentas poderosas para a inclusão social, sobretudo de grupos historicamente marginalizados, ao oferecerem um espaço para escuta ativa e reparação de danos. Vilhena de Souza e Santos (2019), num estudo internacional, evidenciaram que núcleos de práticas restaurativas reduziram significativamente os índices de violência, fortalecendo as relações interpessoais e criando um ambiente mais seguro para alunos e professores. Outro benefício importante é a diminuição de medidas disciplinares punitivas, como suspensões e expulsões, substituídas por soluções restaurativas que promovem um maior envolvimento e sentimento de pertença (Andrekowicz & Rosas, 2020).

Por sua vez, McCluskey e colaboradores (2008a, 2008b) realizaram uma avaliação de dois anos de um projeto-piloto em escolas na Escócia, envolvendo entrevistas, grupos focais, inquéritos e observações, tendo verificado que, após a implementação de práticas restaurativas, como mediações e conferências, os professores passaram a refletir mais sobre as suas interações com estudantes e colegas. A pesquisa indicou que a eficácia da justiça restaurativa era maior quando a equipa escolar demonstrava um “compromisso visível” com os seus princípios (McCluskey *et al.*, 2008b, p. 415). No entanto, o estudo também evidenciou as dificuldades de conciliar a abordagem restaurativa com políticas disciplinares mais tradicionais. Agbai (2019), no seu estudo

sobre o envolvimento dos professores e as estratégias disciplinares, constatou que, quanto maior o envolvimento social dos docentes com os estudantes, maior a concordância com os princípios restaurativos, o que corrobora estudos anteriores que indicam que professores mais envolvidos com os seus alunos tendem a adotar práticas restaurativas com mais frequência (Gregory *et al.*, 2016).

Mas, apesar dos seus benefícios, a implementação das práticas restaurativas enfrenta desafios significativos. A resistência cultural à mudança, mencionada por Marcon *et al.* (2022), é um dos principais entraves, uma vez que muitos professores permanecem apegados a modelos punitivos de disciplina, dificultando a adoção de abordagens mais colaborativas, o que é exacerbado pela falta de conhecimento sobre os princípios e metodologias das práticas restaurativas. Outro desafio crítico é a carência de recursos financeiros e humanos; Vilhena de Souza e Santos (2019) apontam que, embora as políticas públicas procurem institucionalizar práticas restaurativas, a falta de uma infraestrutura adequada e de formação contínua para professores limita a sua implementação em larga escala. Neste sentido, Lima e Júnior (2016) destacam que a formação de facilitadores é essencial para garantir a eficácia das práticas, mas muitas escolas não têm acesso a formações consistentes. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar e das famílias também apresenta dificuldades, pois, segundo Panta e Pavão (2024), para que as práticas restaurativas sejam bem-sucedidas, é necessário envolver todos os atores no processo educacional, incluindo pais e responsáveis, o que muitas vezes não ocorre devido à falta de compreensão ou interesse por parte desses grupos.

Contudo, é de ressaltar um estudo de Martínez-López *et al.* (2022), que analisa a percepção do conflito no contexto universitário e suas possibilidades de resolução pacífica. Os principais resultados indicam que a percepção do conflito entre os estudantes é predominantemente negativa, sendo muitas vezes associado a situações de confronto, tensão e desentendimentos interpessoais. No entanto, o estudo também identificou variáveis preditivas que influenciam uma visão mais positiva do conflito, demonstrando que o desenvolvimento de competências socioemocionais pode favorecer a construção de uma cultura de diálogo e cooperação no ambiente universitário. Outro dado relevante

é a associação feita pelos estudantes entre a resolução pacífica de conflitos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados com a educação de qualidade (ODS 4), igualdade de género (ODS 5) e paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16), o que reforça a importância de integrar estratégias restaurativas no contexto universitário como uma forma de fortalecer valores democráticos e promover ambientes académicos mais inclusivos e colaborativos. Diante desses resultados, os autores recomendam a implementação de serviços de mediação intrauniversitários que possibilitem a gestão construtiva de conflitos dentro das instituições de ensino superior. Tais serviços poderiam atuar na prevenção e resolução de desentendimentos, oferecendo suporte tanto para estudantes quanto para professores e funcionários administrativos.

Ora, embora os desafios sejam substanciais, a superação desses obstáculos pode maximizar os benefícios das práticas restaurativas, sendo que estratégias como a sua integração nos currículos escolares, o fortalecimento de políticas públicas e a capacitação contínua dos professores são cruciais para consolidar essas práticas como uma alternativa eficaz e sustentável. O seu potencial para transformar o ambiente escolar, que promove uma cultura de paz e inclusão, destaca a sua relevância no combate a problemas contemporâneos, como violência e exclusão social.

2. METODOLOGIA

A partir da questão: *“Como é que as práticas restaurativas e as abordagens de justiça restaurativa podem contribuir para a promoção da convivência pacífica e para a mediação de conflitos em escolas e universidades?”*, este artigo procurou analisar como as práticas restaurativas e abordagens de justiça restaurativa podem ser aplicadas em contextos educativos, avaliando os seus benefícios e limitações na promoção de um ambiente de convivência pacífica. O objetivo é, portanto, contribuir para a compreensão do estado da arte sobre práticas restaurativas em contextos educativos, mas também estabelecer um fundamento sólido para discussões e aplicações futuras.

A pertinência do objeto de estudo reside na crescente necessidade de implementar abordagens inovadoras para a mediação de conflitos

e promoção da convivência pacífica em ambientes educacionais. Para tal, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica, que adota uma abordagem integrativa e sistemática, seguindo modelos teóricos e práticos reconhecidos na literatura acadêmica, dado que esta técnica é ideal para sintetizar diferentes tipos de dados, como estudos teóricos e empíricos, permitindo uma análise ampla e reflexiva de temas complexos e interdisciplinares, como a justiça restaurativa em contextos educativos (Whittemore e Knafl, 2005). Em relação ao rigor científico adotado, é relevante destacar que existem diversas abordagens para realizar uma revisão de literatura, cada uma com os seus próprios fundamentos teóricos bem definidos. No entanto, neste estudo, optou-se por uma metodologia sistemática devido à sua capacidade de reduzir o viés na coleta e análise da literatura existente, assegurando maior imparcialidade na interpretação dos dados, uma vez que esta abordagem segue um protocolo detalhado que inclui a definição precisa da questão de pesquisa, a procura minuciosa da literatura relevante e uma análise crítica dos estudos selecionados.

A revisão foi conduzida através de bases de dados como Scopus, Web of Science (1151 resultados) e Google Scholar (1860 resultados), dada a sua relevância no campo, tendo sido incluídos estudos empíricos e teóricos publicados entre 2000 e 2023, conforme sugerido por Tranfield *et al.* (2003), que destacam a necessidade de critérios específicos para seleção de fontes em revisões sistemáticas. A estratégia de procura utilizou termos como *restorative practices*, *restorative justice in education* e *school conflict resolution*, seguindo metodologias descritas por Greenhalgh (2016), sendo que estes termos foram combinados com operadores booleanos (AND, OR) para abranger uma diversidade de estudos. Além disso, critérios de exclusão eliminaram fontes não revisadas por pares ou irrelevantes ao escopo de pesquisa.

No contexto deste trabalho, a “tradução” dos dados envolvidos no processo de análise consistiu na conversão das informações complexas encontradas em diversos estudos em categorias e temas organizados, relevantes para o tema das práticas restaurativas e da justiça restaurativa em contextos educativos, que deu origem às hipóteses de investigação. As principais categorias identificadas durante a análise dos dados foram os fundamentos conceituais das práticas restaurativas, a

implementação dessas práticas em escolas e universidades, os benefícios na mediação de conflitos e convivência pacífica, bem como os desafios enfrentados no contexto educacional. A interpretação dos dados foi conduzida de forma crítica e reflexiva, utilizando a metodologia de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1995). Esse método permitiu uma compreensão detalhada das tendências, lacunas e desafios associados às práticas restaurativas na promoção de um ambiente educativo harmonioso.

2.1. PROBLEMÁTICA

A questão das práticas restaurativas em ambientes educativos surge da necessidade de substituir as estratégias disciplinares punitivas e hierárquicas, historicamente predominantes nas instituições de ensino, por métodos que incentivem a inclusão, a coexistência pacífica e a solução de conflitos através do diálogo. A cultura escolar convencional fundamentou-se muitas vezes em estruturas punitivas que isolavam e estigmatizavam os estudantes, intensificando atitudes impróprias e perpetuando ciclos de exclusão e violência (Foucault, 2005), o que, ao invés de solucionar as origens dos conflitos, intensificava as relações de poder assimétricas e desconsiderava a complexidade das interações sociais no contexto escolar.

Segundo Hopkins (2012) e Lima e Júnior (2016), a justiça restaurativa e as práticas restaurativas representam, neste contexto, uma opção mais inclusiva e humanizadora, permitindo que os participantes de conflitos escolares se envolvam ativamente na procura de soluções. Esses procedimentos não só resolvem os conflitos, como também reforçam o sentimento de pertença e a capacidade de comunicação entre a comunidade escolar. Contudo, a aplicação de práticas restaurativas depara-se com obstáculos consideráveis, tais como a resistência cultural, a insuficiência de formação de docentes e administradores e a falta de recursos, o que restringe a sua eficácia em diversas instituições de ensino (Claassen, 2015; Andrekowicz & Rosas, 2020). Ademais, o problema engloba questões relacionadas com a adaptação e a sustentabilidade das práticas restaurativas em vários cenários, pois, segundo Zehr (2015), é imprescindível estabelecer um ambiente seguro e receptivo para que os conflitos sejam geridos construtivamente. Contudo, são muitas as

instituições que ainda não possuem uma infraestrutura e um planejamento pedagógico que incorporem essas práticas na cultura escolar, o que complica a sua consolidação como uma opção viável à substituição da disciplina punitiva.

Portanto, a problemática das práticas restaurativas reflete uma tensão entre, por um lado, a necessidade urgente de transformar a cultura escolar no sentido de uma abordagem mais democrática e, por outro, os desafios estruturais e culturais que limitam a sua adoção efetiva. Este trabalho procura, assim, analisar essas questões à luz das experiências existentes e discutir estratégias que viabilizem a implementação sustentável das práticas restaurativas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e seguro (Andrekowicz & Rosas, 2020; Jesus *et al.*, 2024; Lima & Júnior, 2015).

2.1. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

A investigação sobre práticas restaurativas em contextos educativos destaca-se como uma resposta relevante aos desafios enfrentados por escolas e universidades na promoção da convivência pacífica, da inclusão social e da mediação de conflitos. Embora a literatura evidencie os benefícios dessas práticas, como a melhoria do clima escolar e a redução de comportamentos disruptivos (Hopkins, 2012; Panta & Pavão, 2024), persiste uma lacuna significativa na compreensão de como superar as barreiras estruturais e culturais que limitam a sua adoção em grande escala (Marcon *et al.*, 2022; Vilhena de Souza & Santos, 2019). Assim, ao propor hipóteses de investigação que explorem tanto os desafios quanto os benefícios da implementação, este estudo visa não apenas avançar no debate teórico, mas também contribuir para soluções práticas que reforcem o papel transformador das práticas restaurativas no fortalecimento das relações interpessoais e na construção de comunidades educativas mais justas e inclusivas.

Com base na revisão bibliográfica realizada sobre as práticas restaurativas, seguem as hipóteses de investigação:

Hipótese 1: A implementação de práticas restaurativas, como os círculos restaurativos e a mediação de conflitos, reduz significativamente a reincidência de comportamentos disruptivos e melhora a convivência

escolar, para promover um ambiente mais inclusivo (Hopkins, 2012; Wachtel, 2016);

Hipótese 2: Escolas e universidades que adotam metodologias de justiça restaurativa apresentam uma redução nas medidas disciplinares punitivas e um fortalecimento do clima escolar, o que se reflete na inclusão social e no desempenho acadêmico dos alunos (Morrison & Vaandering, 2012; Gregory *et al.*, 2016).

Hipótese 3: Nas comunidades escolares com altas taxas de exclusão social e violência, a mediação de conflitos baseada em práticas restaurativas contribui para a redução de incidentes disciplinares e aumenta o envolvimento da comunidade na resolução de conflitos (Acosta *et al.*, 2016; Marcon *et al.*, 2022).

Hipótese 4: A implementação de práticas restaurativas em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social melhora o clima escolar, fortalece as relações interpessoais entre alunos, professores e famílias e pode superar barreiras institucionais e culturais que dificultam a sua adoção (Vilhena de Souza & Santos, 2019; Morrison, 2020).

Hipótese 5: A introdução sistemática de práticas restaurativas enfrenta desafios estruturais e culturais, mas, quando acompanhada de formação contínua para professores e suporte institucional, potencializa a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo (González, 2015; Wachtel, 2016).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados deste estudo reflete a complexidade inerente à implementação de práticas restaurativas e da justiça restaurativa em contextos educativos, destacando as suas estratégias transformadoras e os desafios que persistem na sua consolidação. Apesar da sua comprovada eficácia em promover a convivência pacífica, reduzir comportamentos disruptivos e fortalecer laços comunitários, os resultados apontam para uma tensão entre as promessas teóricas das abordagens e as realidades práticas das instituições escolares. Como observado por Freire (2005), o

potencial libertador de práticas pedagógicas dialogadas enfrenta barreiras estruturais e culturais profundamente enraizadas, exigindo esforços coordenados para superar resistências, lacunas formativas e limitações institucionais. Essa análise crítica reafirma o papel central das práticas restaurativas na transformação dos espaços educativos, mas também levanta questões essenciais sobre a necessidade de políticas públicas robustas e de um compromisso coletivo com uma educação mais democrática e inclusiva.

É consensual entre os vários autores que as práticas restaurativas são ferramentas transformadoras que vão além das abordagens punitivas tradicionais, pois, sendo baseadas em princípios de diálogo, empatia e resolução dos problemas, reforçam a responsabilização ativa dos envolvidos nos conflitos (Zehr, 2015; Hopkins, 2012). Estudos demonstraram que alguns métodos, como os círculos de diálogo, fortalecem o sentimento de pertença, promovem competências socioemocionais e criam espaços seguros para a construção de soluções coletivas (Ams-tutz & Mullet, 2018). Além disso, as práticas restaurativas desafiam as estruturas tradicionais de poder, contribuindo para um ambiente educativo mais democrático e inclusivo, como enfatizam Freire (2005) e Foucault (2005). Isto leva-nos à hipótese de que “a implementação de práticas restaurativas, como os círculos restaurativos e a mediação de conflitos, reduz significativamente a reincidência de comportamentos disruptivos e melhora a convivência escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo” (hipótese 1).

Esta hipótese é fundamentada numa perspectiva interdisciplinar que integra teorias de convivência, mediação de conflitos e inclusão, como enfatizado por Andrekowicz e Rosas (2020), que destacam a eficácia dessas práticas na resolução de conflitos e na promoção de um ambiente educacional mais acolhedor. As práticas restaurativas também se mostram relevantes como estratégias para enfrentar problemas contemporâneos, como a violência e a exclusão escolar, questões cada vez mais urgentes no debate educacional global. A este respeito, Panta e Pavão (2024) apontam que, em contextos de exclusão social, essas práticas fomentam a equidade ao incluírem as vozes de todos os envolvidos, desconstruindo hierarquias de poder e desenvolvendo um sentimento de pertença. Hopkins (2012) complementa essa visão

afirmando que os círculos restaurativos criam espaços seguros para o diálogo, essenciais para a construção de relações mais saudáveis e democráticas. Porém, apesar de muitas vezes referidas em diversos estudos, as práticas restaurativas enfrentam lacunas significativas na literatura, particularmente no que toca à avaliação empírica dos seus impactos a longo prazo e em diferentes contextos culturais e educativos. Como aponta Zehr (2015), embora os benefícios dessas práticas sejam evidentes em muitos estudos de caso, ainda são necessários dados mais robustos que analisem a sua sustentabilidade e aplicabilidade em diversos ambientes escolares.

Em termos práticos, a relevância da hipótese 1 também se traduz na capacidade de influenciar políticas educacionais nas quais, como observado por Vilhena de Souza e Santos (2019), as práticas restaurativas têm o potencial de substituir abordagens disciplinares punitivas por métodos mais colaborativos e transformadores, que resolvem conflitos, mas também fortalecem a comunidade escolar. Tal contribui para a criação de uma cultura de paz, essencial em tempos de crescente polarização e desigualdade social.

Em relação à utilização da justiça restaurativa em escolas e universidades, esta mostrou-se eficiente na conversão de conflitos em oportunidades de aprendizagem e em fortalecimento da comunidade, pois a aplicação de conferências restaurativas e mediação de conflitos leva a efeitos positivos no ambiente escolar, diminuindo casos de violência e aumentando a participação dos estudantes (Lima & Júnior, 2016; Vilhena de Souza & Santos, 2019). Ademais, verificou-se que tais práticas contribuem para a desconstrução de estereótipos e a diminuição das desigualdades, fomentando uma maior igualdade social (Panta & Pavão, 2024). Assim, “escolas e universidades que adotam metodologias de justiça restaurativa apresentam uma redução nas medidas disciplinares punitivas e um fortalecimento do clima escolar, o que se reflete na inclusão social e no desempenho acadêmico dos alunos” (hipótese 2).

Portanto, a relevância desta hipótese é evidenciada pela sua capacidade de responder a desafios contemporâneos, como violência escolar e exclusão social, que comprometem o desenvolvimento educacional; estudos como os de Andrekowicz e Rosas (2020) demonstram que práticas restaurativas reduzem significativamente os índices de conflitos,

ao mesmo tempo que fortalecem o sentimento de pertença e a resiliência dos estudantes. Complementando, Vilhena de Souza e Santos (2019) enfatizam que a justiça restaurativa, ao envolver a comunidade escolar em processos de mediação, contribui para uma convivência mais equitativa e colaborativa.

Do ponto de vista das políticas públicas, a implementação de práticas restaurativas pode reestruturar sistemas disciplinares escolares, orientando-os para soluções mais inclusivas, pois, tal como alertam Panta e Pavão (2024), se se priorizar a resolução em vez da punição, promove-se uma maior equidade e justiça social, o que é especialmente relevante em escolas localizadas em contextos de grande vulnerabilidade, onde as desigualdades estruturais são mais evidentes. Além disso, o potencial inovador das práticas restaurativas reside na sua capacidade de impactar variáveis críticas, como o desempenho acadêmico e as relações interpessoais, sendo que alunos envolvidos em processos restaurativos desenvolvem capacidades socioemocionais, como empatia e resolução de problemas, que são essenciais quer para o sucesso escolar, quer para a vida em sociedade (Hopkins, 2012; Evans & Vaandering, 2018).

No mesmo seguimento, a análise enfatizou que a coexistência escolar é crucial para o êxito educacional, sendo influenciada positivamente por práticas de mediação de conflitos fundamentadas na justiça restaurativa. Algumas pesquisas indicam que a mediação estimula competências como a comunicação eficiente e a solução conjunta de problemas, podendo reduzir o isolamento e aprimorar as relações interpessoais (Charlot, 2008; Evans & Vaandering, 2018). Concretamente, em contextos sociais de risco e vulnerabilidade, métodos como a comunicação não violenta e os círculos restaurativos mostraram-se eficientes na prevenção e mitigação de conflitos, cultivando uma cultura de respeito recíproco e empatia (Marcon *et al.*, 2022; Andrekowicz & Rosas, 2020).

Ou seja, a integração das práticas de mediação de conflitos e convivência escolar baseadas em metodologias restaurativas apresenta-se como uma solução eficaz para reduzir a incidência de comportamentos disruptivos e melhorar o envolvimento comunitário em escolas pautadas pela vulnerabilidade social e violência. Segundo Charlot (2008), a

convivência escolar desempenha um papel central no desenvolvimento de relações respeitadas e colaborativas, enquanto Amstutz e Mullet (2018) destacam que a mediação de conflitos, quando aplicada num ambiente estruturado, fortalece competências socioemocionais, como empatia e resolução pacífica de problemas. Assim, a relevância da hipótese 3 (“nas comunidades escolares com altas taxas de exclusão social e violência, a mediação de conflitos baseada em práticas restaurativas contribui para a redução de incidentes disciplinares e aumenta o envolvimento da comunidade na resolução de conflitos”) reside no seu caráter interdisciplinar, que integra práticas restaurativas e competências socioemocionais para lidar com os desafios contemporâneos da educação.

No mesmo seguimento, verifica-se que “a implementação de práticas restaurativas em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social melhora o clima escolar, fortalece as relações interpessoais entre alunos, professores e famílias, e pode superar barreiras institucionais e culturais que dificultam a sua adoção” (hipótese 4), pois Vilhena de Souza e Santos (2019) apontam que escolas que adotam metodologias restaurativas promovem maior inclusão social, especialmente em comunidades marginalizadas. Além disso, Evans e Vaandering (2018) argumentam que essas práticas ajudam a construir uma cultura de cidadania e respeito mútuo, essenciais para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo. Porém, apesar dos benefícios qualitativos já evidenciados, estudos de Andrekiewicz e Rosas (2020) e Lima e Américo Júnior (2016) indicam a necessidade de análises quantitativas e longitudinais para avaliar os impactos de longo prazo dessas práticas em diferentes contextos culturais e sociais. Ao abordar essas lacunas, a hipótese não apenas explora os benefícios das práticas restaurativas, mas também contribui para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências.

Por fim, concluiu-se que, apesar dos benefícios evidentes, os resultados indicam desafios consideráveis na aplicação das práticas restaurativas, já que a resistência inicial de professores e administradores e a escassez de recursos e formação contínua restringem a implementação dessas práticas em grande escala (Marcon *et al.*, 2022; Vilhena de Souza & Santos, 2019). Concretamente, Marcon *et al.* (2022) afirmam

que a resistência cultural e a falta de capacitação de professores são barreiras críticas, frequentemente agravadas pela ausência de políticas públicas específicas que incentivem a adoção dessas práticas. Além disso, Vilhena de Souza e Santos (2019) destacam que escolas em contextos de vulnerabilidade social enfrentam desafios adicionais, como a escassez de recursos e a inexistência de envolvimento comunitário.

Mas, apesar desses desafios, os benefícios das práticas restaurativas são apresentados por diversos autores. Por exemplo, Hopkins (2012) observa que estas práticas reduzem significativamente os conflitos e promovem competências socioemocionais essenciais para a convivência pacífica. No mesmo sentido, os estudos de Andrekowicz e Rosas (2020) corroboram essa visão, demonstrando que a implementação dessas práticas reduz medidas disciplinares excludentes, como suspensões, e fortalece o sentimento de pertença e a inclusão social. No entanto, o sucesso depende de uma abordagem estruturada, que integre as práticas restaurativas na cultura escolar e garanta a formação contínua dos professores. Portanto, “a introdução sistemática de práticas restaurativas enfrenta desafios estruturais e culturais, mas, quando acompanhada de formação contínua para professores e suporte institucional, potencializa a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo (hipótese 5).

Sintetizando, a avaliação dos resultados obtidos confirma a importância das práticas restaurativas e da justiça restaurativa em ambientes educacionais, ressaltando as suas vantagens na promoção de um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo. Apesar de os desafios estruturais e culturais, como a resistência institucional e a escassez de recursos, persistirem (Marcon *et al.*, 2022; Vilhena de Souza & Santos, 2019), as informações sugerem que, quando postas em prática de forma organizada e com o respaldo de políticas públicas apropriadas, essas práticas têm o potencial de diminuir eficazmente os comportamentos destrutivos e aprimorar o ambiente escolar. Ademais, a incorporação dessas estratégias na cultura escolar intensifica as interações interpessoais, promove a inclusão social e auxilia no aprimoramento de competências socioemocionais, tais como a empatia e a resolução de conflitos (Hopkins, 2012; Panta & Pavão, 2024).

Assim, este estudo destaca a importância de um envolvimento institucional constante e de uma formação robusta de professores para

a implementação bem-sucedida das práticas restaurativas, estabelecendo-as como uma opção viável e transformadora para os desafios atuais encontrados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao problema principal desta pesquisa, que investiga de que modo as práticas restaurativas e as estratégias de justiça restaurativa podem auxiliar na promoção da coexistência pacífica e na mediação de conflitos em instituições de ensino e universidades, os resultados indicaram que tais práticas representam uma opção eficiente em comparação com as metodologias disciplinares punitivas convencionais. Ao valorizarem o diálogo, a reparação dos problemas e a participação coletiva, as práticas restaurativas não só diminuem comportamentos destrutivos, como também fomentam um ambiente mais inclusivo e cooperativo. Como evidenciado por pesquisas de Hopkins (2012) e Zehr (2015), a mediação de conflitos e os círculos restaurativos são instrumentos cruciais para envolver todas as partes num processo construtivo, o que possibilita a resolução de conflitos, mas também o fortalecimento dos vínculos comunitários e a disseminação de uma cultura de respeito recíproco. Os resultados sugerem que, em situações de marginalização e violência, as estratégias restaurativas desempenham um papel fundamental na diminuição da marginalização e no reforço do sentimento de pertença, como destacado por Vilhena de Souza e Santos (2019) e Panta e Pavão (2024).

Contudo, também se constatou que a aplicação dessas práticas encontra obstáculos consideráveis, tais como resistência de professores e administradores e escassez de recursos apropriados para uma capacitação contínua. Para ultrapassar esses desafios, é necessário suporte institucional, políticas públicas bem organizadas e envolvimento de toda a comunidade escolar (Marcon *et al.*, 2022). Assim, para que as práticas restaurativas exerçam a sua função transformadora, é crucial que sejam incorporadas de forma consistente e constante, ajustando-se às variadas realidades socioculturais das instituições educacionais, construindo um ambiente escolar mais equitativo, seguro e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

- AGBAI, Chinyere – *Relationship Between Teacher Engagement, Job Demands, Job Resources, and Disciplinary Strategy: Implications for Education Leadership in Oklahoma*. Tese de doutoramento. Grand Canyon University, Phoenix, Arizona, USA, 2019.
- AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy – *The Little Book of Restorative Discipline for Schools*. Intercourse: Good Books, 2018. ISBN 9781561485825.
- ANDREKOWICZ, Gisele do Belem; ROSAS, Patricia Manente Melhem – Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. *Revista Emancipação*. [Em linha]. 20 (2020) 1-15. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/14468>. ISSN 1982-7814.
- BARDIN, Laurence – *Análise de Conteúdo*. 1.^a ed. Lisboa: Edições 70, 1995. ISBN 9789724413940.
- BAZEMORE, Gordon; UMBREIT, Mark S. – *A Comparison of Four Restorative Conferencing Models*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2001.
- BOURDIEU, Pierre – *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 4.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. ISBN 9788536301835.
- BRAITHWAITE, John – *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 9780199244137.
- CARVALHO, Maria Ester; MORAIS, Gisele Maria – Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. [Em linha]. 27:102 (2019), 24-46. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VsQCNTCYmvRfFXM5W7ZtPvS/abstract/?lang=pt> ISSN 0104-4036.
- CHARLOT, Bernard – *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 9788536301835.
- CLAASSEN, Ron; CLAASSEN, Roxanne – *Discipline That Restores: Strategies to Create Respect, Cooperation, and Responsibility in the Classroom*. [Charleston, SC]: BookSurge, LLC, 2008. ISBN 9781419699122.
- COLET GIMENEZ, Charlise Paula; SPENGLER, Fabiana Marion – A justiça restaurativa como instrumento de fortalecimento da cultura de paz: uma nova perspectiva para a execução das medidas socioeducativas no Brasil. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*. [Em linha]. 8:1 (2018). [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/5100>. ISSN 2236-1677.
- COUTO, Luciana Maria; MONTEIRO, Eleine Silva; BRITO, Maria Cristina, R.; SILVA, Maria Valéria – Um novo olhar para a resolução de conflitos educacionais: Processos construtivos por meio da mediação escolar. *Research, Society and Development*. 10:10 (2021), e53101018618.
- DEWEY, John – *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press. [Em linha]. New York, 1916. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível

em: <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>.

DIAS, A. V. D., et al. – A relevância da mediação de conflitos no ambiente escolar. *Lumen et Virtus*. 15:43 (2024), 8040-8052.

ESUS, Edvan Alves de; AMARAL, José Ferreira do; SOUZA FORMIGA, Márcia Vieira Ferreira de; AMARAL, Francisco Ferreira do – Justiça restaurativa: alternativas ao sistema penal tradicional e sua aplicação na educação. *Revista Amor Mundi*. [Em linha]. 5:5 (2024) 27-41. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/467/393>. ISSN 2763-5116.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy – *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Intercourse, PA: Good Books, 2016. ISBN 9781680991727.

FOUCAULT, Michel – *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 39.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2005. ISBN 9788532606996.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. ISBN 9788577532180.

GALTUNG, Johan – *Peace by Peaceful Means: Peace and conflict, development and civilization*. Oslo: International Peace Research Institute, 1969. ISBN 9780803975118.

GONZÁLEZ, Thalia – Keeping kids in schools: restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law & Education*[Em linha]. 41:2 (2012), 281–335. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://scholarcommons.sc.edu/jled/vol41/iss2/2>.

GREENHALGH, Trisha – *How to Read a Paper: The basics of evidence-based medicine*. 5.^a ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. ISBN 9781118800966.

GREGORY, Anne; CLAWSON, Kathleen; DAVIS, Alycia; GEREWITZ, Jennifer – The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26:4 (2016), 325-353. [Consult. 24 mar. 2025].

HOPKINS, Belinda – *Just Schools: A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004. ISBN 9781843101321.

HOPKINS, Belinda – The restorative classroom: using restorative approaches to foster effective learning. *Optimus Education*[Em linha]. 2012 [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://www.donegaletb.ie/wp-content/uploads/2019/05/Restorative-Classroom-Practice-Belinda-Hopkins.pdf>

LIMA, César Braga; JÚNIOR, Evaldo Américo – Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Revista Sinergias*. [Em linha]. 16 (2016) 195-208. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32566>. ISSN 1984-8757.

LUSTICK, Hilary – Schoolwide critical restorative justice. *Journal of Peace Education*. [Em linha]. 19:1 (2022), 1–24. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400201.2021.2003763>. DOI: 10.1080/17400201.2021.2003763.

- MARCON, Francisco; BRAGA, Everton D.; SANTANA, Juliana V. P.; MACHADO, Júlio (Org.) – *Cultura de Paz e Práticas Restaurativas na Escola: Reflexões e diagnóstico*. 1.^a ed. Araçaju: Criação Editora, 2022. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2022/03/livro-paz.pdf>. ISBN 9788560102938.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, José Ángel; CANO, José María; GÓMEZ, Pablo Martínez; SILVA, Ana Maria Correia e – Analysis of the perception of conflict and its positive resolution in university students. *Social Sciences*. [Em linha]. 11:11 (2022), 529. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/11/529>. DOI: 10.3390/socsci11110529.
- MASSON, Leila Nogueira; SOARES, Maria Rita Nascimento; SOARES, Natália Prates; SILVA, Maria Aparecida I. – Práticas restaurativas na escola: superar violências. *Revista Sinergias*. [Em linha]. 16 (fev. 2024) 97-104. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://sinergiased.org/praticas-restaurativas-na-escola-superar-violencias/>. ISSN 2183-1164.
- McCLUSKEY, Gilleen; LLOYD, Gwynedd; KANE, Jean; RIDDELL, Sheila; STEAD, Joan; WEEDON, E. – ‘I was dead restorative today’: From restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*. [Em linha]. 38:2 (2008a), 199-216. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640802063262>. DOI: 10.1080/03057640802063262.
- McCLUSKEY, G.; LLOYD, G.; KANE, J.; RIDDELL, S.; STEAD, J.; WEEDON, E. – Can restorative practices in schools make a difference?. *Educational Review*. [Em linha]. 60:4 (2008b), 405-417. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910802393456>. DOI: 10.1080/00131910802393456.
- MORRISON, Brenda E. – Restorative justice and school discipline: mutually inclusive or incompatible?. In: CAMERON, Lynne; THORSBORNE, Margaret (Eds.) – *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 180-194. ISBN 9780521000531. DOI: 10.1017/CBO9780511489462.011.
- MORRISON, Brenda E. – *Restoring Safe School Communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Annandale, NSW: Federation Press, 2007. ISBN 9781862876501.
- MORRISON, Brenda E.; VAANDERING, Dorothy – Restorative justice: pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*. [Em linha]. 11:2 (2012), 138-155. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15388220.2011.653322>. DOI: 10.1080/15388220.2011.653322.
- OLLER, Montserrat; PEREIRA, Ana Carolina R. – Rumo à justiça social: Mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver. *Research, Society and Development*. 10:14 (2021), e587101422451.
- PANTA, Bárbara Gai Z.; PAVÃO, Sílvia Maria O. – Práticas restaurativas na perspectiva da inclusão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. [Em linha]. 10:6 (2024) 1216-1231. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14421>
- PRANIS, Kay – *Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador*. Tradução de Fátima De Bastiani. [Porto Alegre]: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011. ISBN 9788575133099.

- REIS, Cristiane de Souza – A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *Jornal Jurídico (J²)*. 4:1 (2021), 61–76. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/j2/article/view/348>
- SANTOS, Júlio Luís G. – *Justiça Restaurativa no Brasil: Uma avaliação da política pública, dos programas e das práticas, com fundamento em publicações do Conselho Nacional de Justiça*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2021. [Consult. 24 mar. 2025]. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10111>.
- THORSBORNE, Margaret; BLOOD, Peta – *Implementing Restorative Practices in Schools: A practical guide to transforming school communities*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2013. ISBN 9781849053776.
- THORSBORNE, Margaret; VINEGRAD, David – *Restorative Practices in Schools*. London: Speechmark, 2002. ISBN 9780863886874.
- TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder – Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. In RUSSELL, Alan; PETTIGREW, Andrew (Eds.) – *Academy of Management Review*. Bingley: Emerald Group Publishing, 2003, pp. 207-222. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: [https://josephmahoney.web.illinois.edu/BADM504_Fall%202019/6_Transfield,%20Denyer%20and%20Smart%20\(2003\).pdf](https://josephmahoney.web.illinois.edu/BADM504_Fall%202019/6_Transfield,%20Denyer%20and%20Smart%20(2003).pdf). ISSN 0363-7425. DOI: 10.5465/amr.2003.9416160.
- URY, William – *Getting to Yes with Yourself: How to Get What You Truly Want*. New York: HarperOne, 2020. ISBN 9780062971307.
- VILHENA DE SOUZA, Cícero; SANTOS, Keila Pereira – Desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar: práticas restaurativas na educação. *Revista Inovação e Tecnologia Social*. [Em linha]. 1:2 (2019) 71-77. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/2049>. ISSN 2595-4377.
- WACHTEL, Ted – *Defining Restorative*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices, 2013.
- WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen – The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*. [Em linha]. 52:5 (2005), 546-553. [Consult. 14 dez. 2024]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2472025/mod_resource/content/1/Whittemore%20and%20Knafl.pdf. ISSN 0309-2402. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x
- ZEHR, Howard – *The Little Book of Restorative Justice*. Rev. ed. Intercourse, PA: Good Books, 2015. ISBN 9781561488239.
- ZEHR, Howard – Ways of knowing for a restorative worldview. In: WEITEKAMP, Elmar G. M.; KERNER, Hans-Jürgen (Eds.) – *Restorative Justice in Context: International practice and directions*. Cullompton: Willan Publishing, 2003, pp. 257–271. ISBN 9781903240985.

FRANCISCO, Augusto – What if Alan Turing, Masahiro Mori, and John Searle employed a humanoid robot in a *Gedankenexperiment*?. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 205-228. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.7016>

VÁRIA | JUNHO 2026

WHAT IF ALAN TURING, MASAHIRO MORI, AND JOHN SEARLE EMPLOYED A HUMANOID ROBOT IN A GEDANKENEXPERIMENT?*

AUGUSTO FRANCISCOⁱ

Technical University of Dresden

ABSTRACT

Critical constructionist theory employs three interconnected dimensions (real, symbolic and imaginary) to clarify the emergence of social constructions. The use of humanoid robots in scientific experiments is affected by these dimensions. By considering this perspective, we explore the arguments of Turing, Searle, and Mori to develop a new thought experiment. The humanoid robot acts hereby as a platform for the interaction of the imaginary, the symbolic and the real. The functioning of the technological context strongly intertwines with its “interior” and “exterior”. Consequently, it is not scientifically valid to label individual technologies (without context) as superior or inferior.

KEYWORDS: Turing Test; Chinese Room; Uncanny Valley; humanoid robotics; technology

ⁱ acfrancisco@daad-alumni.de | ORCID: 0000-0003-1602-8326.

* I could not have come up with any thoughts about this fascinating technological tool, the humanoid robot, without the participation of roboticists in my research. I am grateful to both them and their institutions for granting me the privilege of being with them. The subjects in my research are shielded by anonymity. I would like to extend my thanks to friends and colleagues who offered comments and criticisms. Specifically for Marie Charbonneau and Nuno Guedelha. I hope I have accurately incorporated their suggestions, thoughts, and corrections into this work. I would like to extend a special thank you to Lynn and Hanna Nohe.

RESUMO**E SE ALAN TURING, MASAHIRO MORI E JOHN SEARLE EMPREGASSEM UM ROBÔ HUMANÓIDE EM UM *GEDANKENEXPERIMENT*?**

A teoria construcionista crítica emprega três dimensões interligadas (real, simbólico e imaginário) para esclarecer a emergência das construções sociais. O uso de robôs humanóides em experimentos científicos é influenciado por essas dimensões. Ao considerar esta perspectiva, exploramos os argumentos de Turing, Searle e Mori para desenvolver um novo experimento mental. O robô humanoide atua assim como uma plataforma para a interação do imaginário, do simbólico e do real. O funcionamento do contexto tecnológico entrelaça-se fortemente com o seu “interior” e “exterior”. Consequentemente, não é cientificamente válido rotular tecnologias específicas (sem contexto) como superiores ou inferiores.

KEYWORDS: Teste de Turing; Quarto Chinês; Vale da Estranheza; robótica humanóide; tecnologia

RESUMÉ**ET SI ALAN TURING, MASAHIRO MORI ET JOHN SEARLE UTILISAIENT UN ROBOT HUMANOÏDE DANS UNE *GEDANKENEXPERIMENT* ?**

La théorie constructionniste critique emploie trois dimensions interconnectées (réel, symbolique et imaginaire) pour élucider l'émergence des constructions sociales. L'utilisation de robots humanoïdes dans des expériences scientifiques est influencée par ces dimensions. En considérant cette perspective, nous explorons les arguments de Turing, Searle et Mori pour développer une nouvelle expérience de pensée. Le robot humanoïde agit ainsi comme une plateforme d'interaction entre l'imaginaire, le symbolique et le réel. Le fonctionnement du contexte technologique est lié à son « intérieur » et à son « extérieur ». Il n'est pas scientifiquement valide de qualifier des technologies spécifiques (sans contexte) de supérieures ou d'inférieures.

MOTS-CLÉS: Test de Turing ; Chambre Chinoise ; Vallée de l'Étrange ; robotique humanoïde ; technologie

Introduction

In this paper, I will show sociologically that the functioning of humanoid robots depends on three essential interconnected dimensions: imaginary, symbolic and real. The *symbolic* code and design operate a *real* (robotic) “body”, which is *imaginarily* believed to be (like) a human. In the first part, I will draw a comparison between (1) Alan Turing’s “Turing Test” and the *imaginary*, (2) John Searle’s “Chinese Room” and the *symbolic*, (3) the experimental technology “humanoid robot” and the *real*, and lastly (4) Masahiro Mori’s “Uncanny Valley” and the relationship between imaginary, symbolic, and real. I will adopt the critical constructionist viewpoint that humanoid robot technology is a social tool for collecting data within the scientific system. In the second part, a new *Gedankenexperiment*¹ is described wherein fictitious Turing, Mori, and Searle examine their arguments through a collective effort with the assistance of a humanoid robot (called *h_Mori*). In the third part, I will explore the intersections of the three dimensions (imaginary, symbolic, and real), the three concrete arguments (Turing, Mori, and Searle), and the three fictitious arguments (*Gedankenexperiment*) with *h_Mori*. Finally, I will make some concluding remarks.

1. INVESTIGATING HUMANOID ROBOTS AS A MEDIUM FOR TURING, MORI, AND SEARLE’S EXPERIMENTS

Following my ethnography in robotic laboratories (not yet published), I have been pondering the imaginative possibility of Alan Turing, Masahiro Mori, and John Searle employing a humanoid robot to mediate their arguments in experimental practice. I am intrigued by how the tests/experiments/hypotheses of these three prominent characters and the humanoid character play out the imaginary, symbolic, and real scene. I intend to link this scene to the concept of critical constructionism by Alípio De Sousa Filho (2019) and technology by Jost Halfmann (1996).

Critical constructionism plays a crucial role in unifying my assumptions on humanoid technology. As sociologists, we need to move past

¹ “Gedankenexperiment” is a German word meaning “thought experiment”. It is employed by Searle himself (1980, p. 417) to explain his model for analyzing artificial intelligence.

endless theoretical debates that pit theories against each other without any practical benefits. Criticizing the “narcissism of minor theoretical differences”² can positively impact sociology. So, it is reasonable to consider critical constructionist thinking (De Sousa Filho, 2019, pp. 13-14):

As an underlying theory of the human sciences, I view critical constructionist theory, and its consequent deconstructionism, as the result of work of researchers and authors who differ among themselves - including some who did not even claim the title ‘constructionist’ or ‘deconstructionist’. Instead, critical constructionist theory serves to synthesize thoughts, discoveries and conclusions in research and studies in the fields of anthropology, sociology, history, philosophical conceptions, linguistic theory, psychology, and psychoanalysis. Underlying major perspectives in the human sciences - such as functionalism, structuralism, Marxism, rational utilitarianism, symbolic interactionism, phenomenology, critical realism, critical theory, pragmatism, dispositionalism, figurationist theory and complexity - we find elements of *critical constructionism* in these analyses approaches and perspectives.

De Sousa Filho’s (2019) concept of critical constructionism is based on theories that explain how the *imaginary* arises from the initial image we have of our neighbors and their actions, and how this image underlies social life³. In turn, the *symbolic* encompasses language that assigns meaning to the world and allows individuals to discuss their social position⁴. Finally, the *real*, which is impossible to grasp, marks the border of everything that

2 Freud defined *narcissism of minor differences* which we can apply to sociological “Schools”: “(...) gerade benachbarte und einander auch sonst nahe stehende Gemeinschaften sich gegenseitig beföhden und verspotten” (1999b, p. 473). Or in the English version: “(...) it is precisely communities with adjoining territories, and related to each other in other ways as well, who are engaged in constant feuds and in ridiculing each other” (1961, p. 114).

3 De Sousa Filho builds on the influential ideas of Castoriadis (1975). We attempt to incorporate this understanding into humanoid robotics analysis. From the perspective of the imaginary, we have included an additional critical constructionist author in our thesis with the support of DeSousa Filho: Lacan (1978).

4 The symbolic is essential to his thinking, just like the imaginary. Significant authors who work with the symbolic: Durkheim (1990), Lévi-Strauss (2017), Lacan (1975, 1978), Castoriadis (1975), and Bourdieu (1998).

exists and, simultaneously, is the societal “ballast” (p. 41)⁵ of every social order. *Imaginary*, in terms of sociology of technology, could hypothetically refer to the belief in the image of technology’s functioning. When it comes to humanoid robots, it would refer to believing in the functioning of a humanlike image. The *symbolic* could represent the set of operations that give names to the technological process. In the robotic scenario, it would be what “animates” the humanlike design and programming code of its structure. The *real* could be the formless mass of natural events within the technological object. In the current humanoid scenario, the amorphous (robotic) carcass would represent the real and serve social functions in laboratory settings from an imaginary and symbolic perspective.

In turn, Halfmann’s (1996) concept of technology is influenced by Niklas Luhmann’s (1984) systems theory. Halfmann’s (1996) proposal states that technology serves as a *medium of communication* for social systems and a medium of consciousness for psychic systems. What happens if the technology does not work, because it is either broken or not ready to be used? It is not a *medium* in these cases, but rather an *installation*. Thus, the installation can be fixed and transformed into a medium; or transformed into a medium if it has never been a technology. From this perspective, technologies are constantly connected and flowing between installation and medium. In order to operate, a humanoid robot must possess multiple technologies and be able to “interact” with diverse other technologies (flat floor, doors, obstacles...). For instance, they are equipped with sensors, wires and metals, and have the ability to operate other technologies like door handles. Halfmann’s sociology of technology could also be compared to the dimensions of the imaginary (our expectation is that the installation will become a medium *or not*) (Halfmann, 1996, p. 87, 120), the symbolic (combination of cause-and-effect operations) (p. 99, pp. 119–21), and the real (the *nicht-sinnhafte* nature of technology) (p. 88, 116)⁶.

5 The concept of the “real” plays a central role in his work. His thinking about the real has been influenced by important authors such as: Lacan (1978, 1981), and Castoriadis (1975).

6 The approximate translation of the German word *nicht-sinnhaft* is “non-meaningful”. *Sinn* is the German word for “meaning”. *Sinnhaft* means “meaningful”. According to the author (p. 116): “Sachliche Systeme wie Technik bestehen aus physikalischen oder chemischen Elementen, die grundsätzlich nicht-sinnhaft sind” (translated by us: “Material systems such as technology consist of physical or chemical elements that are fundamentally non-meaningful”).

In the case of humanoid robots, the expectation is hypothetically that the human likeness of the robot would work through well-debugged operations of codes that work on raw matter which is, at heart, *nicht-sinnhaft*. Our premise is that technologies (humanoid robotics) are always in “danger” of regressing to the installation state. However, humanoid robots are a relatively successful scientific medium for gathering data within a laboratory environment. The technology is in constant tension as the robot’s data is almost always confused with its “humanlike” characteristic.

After provisionally defining the analytical concepts of this work, it is crucial to review each original test/experiment/hypothesis, at least in its basic form, in order to then consider the topic from the perspective of humanoid robots, as a form of technology.

The original Turing test attempted to determine whether a computer can exhibit humanlike thinking (Turing, 1950). Turing led us to believe that one’s uncertainty about whether or not a machine could replace a person in the exchanging of written messages, was supported by the machine’s ability to imitate thought. In order to avoid any interference from the experimental set, messages would have to be typed and transmitted without contact during the test (e.g., voice-free contact is necessary to maintain the test’s credibility, given that the computer’s voice would reveal itself). Turing is in 1950! Then, an interrogator (C) should be unable to distinguish if a person position A is temporarily occupied by a computer. In addition, C also gets written messages from person B, who is actually a real person. An imitation game existed prior to Turing: C had to determine if A and B were male or female. In the original Turing test, if C is unable to differentiate A as a machine, then the machine can imitate the person position A. Turing believes that the machine in position A has the ability to mimic thought. In order to consolidate the imitation test, Turing presents a series of counterarguments to the criticisms against his thinking machine model.

Searle’s original proposition of the “Chinese room” argues that a computer can pass the Turing test despite lacking understanding of message meaning (Searle, 1980). Understanding the message’s content is necessary for thinking. According to him, the strong artificial intelligence

thesis cannot be achieved solely through computational symbolic repetition. Searle presents the following *Gedankenexperiment* to support his argument. In a closed room with no contact to the outside world, Searle performs symbolic operations similar to those on a computer, following an instruction batch in English. Inside this room, he is given Chinese information from outside, not even recognizing it as a language. The unknown information needs to be manipulated using those instructions symbolically, formally, so that certain symbols are connected to others and sent out of the room. Instantiation is the term he uses for this process (p. 418). The Chinese speaker outside the room cannot tell that Searle does not speak Chinese because of his coherent responses. This demonstrates that he lacks understanding of the meaning of Chinese symbols when manipulating formal rules. Similarly, the computer lacks understanding of the meaning of these symbols. As a result, neither of them can think. Furthermore, Searle states that if he receives information in English and responds in English, both he and the other person will understand the content, but the computer will not. Searle further explains a sequence of counterarguments against those who criticize him.

Lastly, Mori did not directly create any test or *Gedankenexperiment*, but he did speculate on the concept of “Human Likeness” in objects, including (humanoid) robots. *His original thesis centers on the idea of the “uncanny valley”* (Mori, 2012). He suggests that the more objects resemble humans, the stronger our affinity towards them. However, this affinity has a limit. Beyond this point, increased human likeness results in decreased affinity and we start to feel an uncanny effect. When the object’s variable “movement” is a factor, decreased affinity is intensified by the movement of the humanlike object. However, when the object is given much more “humanlike” attributes again, our affinity increases once more. In his graph, Mori uses the x-axis to represent Human Likeness and the y-axis to represent affinity. He calls this decrease in affinity after a rise in human likeness the “uncanny valley”, represented by a V-shaped graph (resembling a valley). Affinity drops dramatically, reaching the valley floor, and then increases as the object is given more “humanlike” attributes again. To avoid the uncanny valley, Mori recommended designing robots that do not closely resemble humans.

The purpose of this paper is neither to investigate artificial intelligence nor to discredit the mentioned tests. It is the opposite: they can all be validated. My hypothesis: they can only be validated if done in conjunction with a common technology that works. For successful technology mediation, the imaginary, the symbolic, and the real must be “intricately” connected, allowing seamless communication. I suggest a joint critical constructionist approach in conducting the experiments mentioned above, incorporating humanoid robotic technology. In the next chapter, I will introduce the *WG Communication and Consciousness*, a new *Gedankenexperiment* where I will redo them (Turing, Mori and Searle) together.

If we were to place the Turing Test, the Chinese Room, the humanoid robot and the Uncanny Valley in the hypothetical scenario I am suggesting, it would resemble (1) an *imaginary* test where we cannot differentiate between a humanoid robot and a human; (2) a *symbolic* experiment where we (including the robot) are unaware of the instructions we execute; (3) a *real Nicht-Sinnhaftes*⁷ (real non-meaningful thing) where we are confronted with an inherent lack of knowledge about what occurs within the robot; and (4) an *interaction* between the imaginary, the symbolic and the real where the humanoid robot’s humanlike characteristic is successful and its code is symbolically well structured around the real, resulting in affinity.

2. WG COMMUNICATION AND CONSCIOUSNESS

WG is the abbreviated form of the German term *Wohngemeinschaft*, which translates to “shared flat”. In our experiment the best friends Turing, Searle, and Mori live together in the *WG Communication and Consciousness*. There is a room exclusively for Turing, who represents the imaginary, while Mori and Searle share another room, representing the symbolic. Their interests lie in conducting real and thought experiments. The friends are supportive and communicative, highly intelligent, and committed to helping each other. They will collectively test their arguments today and need a humanoid robot for this purpose, which

⁷ The adjective *nicht-sinnhaft* transformed into a noun.

represents the real. Mori will build it to resemble himself and call it *humanoid Mori* or *h_Mori*. It will occupy the third and last room of the *WG*.

The rooms are organized in a manner that resembles a pizza sliced in three. At the center, there is a communal area with a round table. Spaces are assigned names. *Intersection* is the name of the central area. Turing is in a room called *Imaginary*. The shared room of Mori and Searle is called *Symbolic*. The room *h_Mori* will stay in is named *Real*⁸. The *Real* was set up with technological requirements for *h_Mori* by our three intellectuals⁹. Participants must avoid entering other people's rooms or gathering at the *Intersection* during the experiment to satisfy the Turing criterion¹⁰. Thus, Turing is not allowed to enter Mori and Searle's room or *h_Mori*'s room. Mori and Searle are only permitted to enter their own room. The same rules also apply to *h_Mori*.

Helped by Turing and Searle, Mori builds *h_Mori* for experiments in the *Intersection* (before starting the experiments). Mori says:

— The graph's X-axis displays Human Likeness, ranging from 0% to 100%, with 0% having no relation to humans and 100% representing a healthy human¹¹. A humanoid robot, for instance, would reach the range of 30% to 50%.

And, in fact, with the help of his friends, Mori manages to reach 50% Human Likeness. Hence, *h_Mori* shares many similarities with Mori, including the ability to enter and exit the *Real* using his own legs and hands. Additionally, it contains a translation program for English to Japanese¹² and vice versa, along with an intelligent chat program to engage in written conversations with Turing. Consequently, among other tasks,

8 Capitalized "Imaginary", "Symbolic", and "Real" represent occupied rooms, while lower-case "imaginary", "symbolic", and "real" represent critical constructionist concepts. While they can be confused with each other, the rooms embody ideal delimitations of these concepts. Weber's (1904) notion of the ideal type is not very different from this.

9 However, the *Real* had previous issues that were temporarily fixed.

10 "(...) condition which prevents the interrogator from seeing or touching the other competitors, or hearing their voices." (Turing, 1950, p. 434).

11 In a future paper, I will criticize this ideological graph/idea.

12 Mori is Japanese.

it can read letters as well as open and seal envelopes. With everyone satisfied with the outcome, they begin preparing the experiments.

HOW WILL THE JOINT EXPERIMENTS BE CARRIED OUT?

Turing's experiment in the Imaginary requires writing two identical notes (with similar handwriting) sealed in two envelopes to initiate the conversation. After leaving the envelopes on the Intersection table, he will go back to his room. The experiment's sequence will be randomized. This means Turing will write the notes while Mori flips a coin to decide if *h_Mori* will be involved in the experiment. The conditions of the Turing test should reflect uncertainty about the authorship of these notes: Mori or *h_Mori*? It is similar to a blind test. Either only Mori will respond to the two notes or both Mori and *h_Mori* will¹³.

The organization of Mori and Searle's room enables the continuation of the (imaginary) "Turing test" in the (symbolic) "Chinese Room"¹⁴ experiment and the articulation of *h_Mori*'s technological (real) carcass. Thus, the Symbolic will be split into two sections with "no" communication, as the door connecting them will stay locked. Nevertheless, there is a tiny opening in this division of the Symbolic where an envelope can be transferred from one section to another. Searle will occupy the section facing the door of the Intersection. Mori will be in the section of the room that does not connect with the Intersection. The subsequent events are contingent upon the outcome of the blind "coin flipping" test.

*MORI AND H_MORI WILL BOTH RESPOND TO THE TWO NOTES*¹⁵

The experiment was designed to ensure that everyone knew when it was time to exit their rooms without meeting: inside, above the door in each room,

¹³ The "Chinese Room" test would become impossible if *h_Mori* responded to both notes.

¹⁴ Our Searle thought experiment will be referred to as the "Japanese Room" since Mori is Japanese and speaks Japanese.

¹⁵ My colleague Marie Charbonneau warned me about the possibility of modern generative AI technology producing multiple outputs for a single input. To make my model simpler, I had to set the condition that the two notes are highly alike. In simpler terms, both the Japanese Room and *h_Mori* would produce only one possible output for each input (Turing's written note).

there's an indicator light that changes from red to green at this moment. Turing gets the green light and soon others will get the green light too. After leaving the two envelopes on the table in the Intersection, Turing will return to the Imaginary, and then Searle will get the green light, take the envelopes and go back to the Symbolic. The envelopes will be passed from Searle to Mori. Mori will proceed in the following manner; he will set aside a sealed envelope for h_Mori, open the second envelope, extract the note, and use the translation program also used by h_Mori to translate it into Japanese on his laptop.

Next, the Japanese translation will be written by hand on a fresh note and given to Searle. In turn, Searle will apply the same intelligent chat instructions as h_Mori. These instructions are provided in the instruction book for processing Japanese symbols (there is no chance that Searle will understand any of the scribbles on the note). Following that, he will write down the result on a new note and give it to Mori, who will use the aforementioned h_Mori program to translate it into English. This is the response to Turing's note, but Searle will not know what it means. Mori will write this reply on a new note, seal it in an envelope, and then give both envelopes to Searle, who will leave them on the Intersection table. Upon Searle's return to the Symbolic, h_Mori will get the green light and leave the Real in order to collect Turing's envelope¹⁶. After picking up the envelope with Turing's note, it will bring it to the Real and respond, as he has been programmed to do. It will then leave it on the table in the Intersection.

Turing will take the two response envelopes and, if unsure of their authorship by h_Mori and Mori, he will reply to them, repeating the process for ten minutes of chat (ten minutes only account for reading and writing the messages between Turing, Mori, and h_Mori, excluding the time of letter deposition and processing by Searle)¹⁷. Unless he is already aware of h_Mori's presence, h_Mori will successfully complete the Turing test. Evidently, in the event Turing discovers it is h_Mori, h_Mori will be unsuccessful. In turn, if the Turing test is successful, then the Japanese room is also successful. Searle will prove h_Mori's lack of understanding. In a

¹⁶ The sensors of h_Mori can differentiate Turing's note by detecting the relatively heavier paper he uses.

¹⁷ According to Turing, a valid criterion could potentially be five minutes (1950, p. 442): "(...) an average interrogator will not have more than 70 per cent. chance of making the right identification after five minutes of questioning". In order to be more conservative in the methodological criteria, we will double this value.

hypothetical scenario where they are successful, it can be argued that h_Mori has successfully passed the “uncanny valley” in terms of writing.

ONLY MORI WILL RESPOND TO THE TWO NOTES

In this scenario, Searle will pick up the envelopes on the table and everything will play out practically the same as before. The only variation is that Mori will create two, not one, similar notes, once processed by Searle. To put it differently, h_Mori will not be involved in the experiment. Similarly to the previous case, Searle will place the two envelopes on the Intersection table. Turing will take the two envelopes and if h_Mori is not identified, the “game” will continue for ten minutes before Mori discloses that only humans are involved in the test. As a result, the Turing test will be “inconclusive” due to the absence of h_Mori. The “Japanese Room” will be “inconclusive” for the same reason. The Uncanny Valley will experience the same outcome. If Turing identifies h_Mori, it is considered a false negative.

FINAL PREPARATIONS FOR THE EXPERIMENT

Everyone goes to their rooms, including h_Mori. Mori asks himself:

— Will h_Mori fall into the uncanny valley with 50% of human likeness?¹⁸

Turing asks himself:

— What will happen if h_Mori takes the part of Mori in this game?¹⁹

Searle asks himself as well:

— Can I be simply an instantiation of h_Mori?²⁰

18 In the original text (Mori, 2012, p. 100): “We hope to design and build robots and prosthetic hands that will not fall into the uncanny valley”.

19 In the original text (Turing, 1950, p. 434): “What will happen when a machine takes the part of A in this game?”

20 In the original text (Searle, 1980, p. 418): “(...) I am simply an instantiation of the computer program.”

LET US START THE EXPERIMENT!

At the table in the Imaginary, Turing writes the following message on two notes: “Fire an interesting question at me!”. Next, he puts them into two envelopes and seals them. Mori’s coin- flipping results in heads, meaning *h_Mori* participates without Turing’s and Searle’s awareness. Green light. He walks out of the Imaginary, leaving the two envelopes on the table in the Intersection. He returns to his room.

After entering the Imaginary, Turing is followed by Searle who then notices the green light and exits the Symbolic, takes two envelopes, and returns to his room. When Searle enters the room, he passes the envelopes to Mori, who translates them. Mori gives Searle an envelope containing Japanese input, which is the Japanese translation of Turing’s note: “Fire an interesting question at me!”. Using this input data, Searle executes the formal intelligent chat rules (the exact same chat program as *h_Mori*). Searle has come to a result. He writes down the result and passes it to Mori, who translates it into English (the exact same translation program as *h_Mori*) and seals it in an envelope. Then, he gives the two sealed envelopes back to Searle. With the envelopes in hand, Searle then leaves the room and places them on the Intersection table. It can be inferred that Mori read and understood the content of the open note. However, Searle came across a sequence of indecipherable signs and consequently failed to grasp any meaning from them.

Once Searle returns to his room, *h_Mori* (with its sensors) is able to identify the green light, leave the Real and proceed to the table. Using its sensors, it selects the envelope with the heaviest weight and goes back to its room. Two minutes later, it exits the Real and places a sealed envelope on the table, before entering its room again. It remains uncertain how *h_Mori* proceeded in Real, including whether there is a note inside the envelope and, if so, what it says. It is presumed that *h_Mori* has managed the translation program from English to Japanese (and vice versa) and the intelligent chat program, both created by Mori.

After *h_Mori* goes into its room, Turing exits the Imaginary, collects the two envelopes and goes back to the Imaginary. He opens them and finds that the two notes have nearly identical handwriting to Mori’s: “Am I a

human?”. Turing is startled. As the two notes are virtually identical, he is unable to distinguish which one was written by a human and which one was potentially written by the humanoid. For this reason, he decides to respond to the two notes and continue the conversation: “You look like a human! Can you please tell me your name?”. There will be another round of the process. Green light. Turing to Searle, Searle to Mori, Mori to Searle, Searle to Mori again, Mori to Searle again, Searle to h_Mori and h_Mori to Turing. Once again, the notes have a similar style of writing: “Hey, it’s me, Mori, your friend. We’re friends, aren’t we?”.

It is Turing’s turn: “We are definitely friends! But we have different ways of thinking, don’t we?”

Mori/Searle and h_Mori: “We have different ways of thinking and we are friends.”

Turing: “If h-Mori and I are exchanging notes now, can I consider him to have passed the Turing test?”

Mori/Searle and h_Mori: “Do you think h_Mori is playing the game?”

Turing: “Actually, I’m completely unaware of that. Was the ‘Japanese Room’ successful?”

Mori/Searle and h_Mori: “That’s an excellent question. Searle is there, cut off from everyone else.”

Turing: “Let’s keep exchanging notes because I’m still uncertain if h_Mori is playing this game!”

Mori/Searle and h_Mori: “Let’s keep going, as humans do. Fire an interesting question at me!”

The conversation goes on for ten more minutes. Once all the experiments are empirically and officially proven by the three friends (all

data was recorded!), Turing decides to write in the next note to end them and take a break with a beer. Something unexpected unfolds. The indicator light that alternates between red and green no longer works. Despite that, Turing leaves the room to get the envelopes, but there is only one on the table. It is odd, so he decides to go back into the Imaginary and wait a while before coming out again. Once again, he goes out and nothing happens. Turing's hope remains. Those who are in the Imaginary always hold strong beliefs! He steps inside the room and waits a little longer. In turn, Searle needs to go out and collect the two envelopes. But the indicator light in Searle's room also no longer works. Thus, he leaves the room without knowing anything. Turing and Searle coincidentally depart from the Imaginary and the Symbolic simultaneously. At first, they gaze at each other in astonishment. After their conversation, they "get *real*" about issues concerning the indicator light and h_Mori. They contact Mori and collectively opt to enter the Real. As the Real is locked, breaking down the door becomes necessary.

Breaking down the door reveals this situation: h_Mori is repeatedly walking in a circular path in the Real, while making peculiar hand movements as if writing sideways in the air. For those not in the field of robotics, h_Mori likely embodies all the uncanny feelings. When h_Mori falls to the ground and spins its head like in the 1973 film "The Exorcist" (Friedkin, 1973), this feeling is further reinforced. However, our three intellectuals perceive it in a different way. The feeling a roboticist experiences when confronted with a malfunctioning robot is usually expressed as irritation. It is necessary to press the big red push button²¹ for an immediate shutdown of h_Mori.

At that moment, the friends begin their observation of the Real. Taking a closer look, they come to the realization that there are several issues in Real: the floor is wet, there's a leak from a cracked pipe, the dehumidification device is inefficient, h_Mori is holding a pen upside down, the table is cracked, the chair is shaking, and there's a broken pin in h_Mori's battery connection. On the table, there is a note from Turing with a smudge caused by a drip. The wetness of the floor caused

21 The red button is frequently used in robotics. Pressing it causes the robot to lose power and subsequently turn off.

h_Mori to step wrongly, resulting in a crooked foot. The battery is wet and in critical condition. Short circuits are a potential risk. Mori reviews h_Mori's software and identifies issues with the inverted pendulum and foot sensors, leading to erratic values. To sum up, there are many technical issues.

The repair will take a long time, so the experiments cannot be repeated today. In fact, they are already late for tonight's classes. Hannah Arendt will be teaching the first class on the banality of evil. Their goal is to apply Arendt's ideas to advocate for a manifesto condemning the banality of utilizing robots for sexual purposes. Kathleen Richardson is their source of inspiration²². Then, they will attend a class with Donna Haraway to acquire the skills necessary to compose a controversial manifesto. After the classes, they agree to go to the *Kneipe* (bar) to discuss the results of the experiment, while enjoying a beer from *Bolten Brauerei* called *Alt*. At the *Kneipe*, they find common ground on one point. The consistency of the "Turing test", Mori's "uncanny valley", and Searle's "Japanese room" are not the issue. In the *WG* scenario, all tests have proven successful, albeit temporarily. In fact, they conclude that the positive results are linked to the tests being intertwined. All rooms are important. The results are limited to when h_Mori is working. When it stops working, the question of a positive or negative outcome disappears. Neither a positive nor a negative outcome exists as a whole anymore. What remains are fragments of reality, in the form of data collected from various sources (sensors, actuators, cameras, etc)²³.

3. COMMUNITY LIFE: WG CAN ONLY EXIST THROUGH COEXISTENCE

In Germany, *WG* is a place where coexistence is emphasized. In a *WG*, you leave your room to socialize in common areas: you talk, share experiences, conduct experiments, and maybe even you all go to a bar to drink beer and discuss politics. This is why *WG Communication and Consciousness* was able to work so well with the coexistence of Turing, Searle, and Mori.

22 Available in: <https://campaignagainstsexrobots.org/>

23 The choices made by our intellectuals when it comes to defending and teaching women's rights, philosophical preferences, or indulging in sweets or beer are purely imaginative and exist solely within the literary context of this thought experiment. These alternatives are fictional. I hold immense respect for each and every one of them.

Turing's argument, centered on the "imaginable computer" (Turing, 1950, p. 436, 442), mirrors what scientists, philosophers, theologians, and ordinary people like us do: reside in the dimension of the imaginary. Based on my belief that I am interacting with a thinking entity, I assign a computer the role of a person's position "A" in the imitation game. "A" truly thinks - but from the dimension of the imaginary. It is a fact of the imaginary! If my conversation with "A" becomes convincingly coherent, it fills the void of uncertainty about him. The words spoken to me evoke an image of someone who, like us, thinks and uses language to find the right words for each occasion. Finding the right way to talk may involve mistakes and inconsistencies during the conversation itself, as Turing discussed in the mistake simulation (pp. 448-49).

When we consider a humanoid robot instead of a computer for "A", the imaginary becomes more vivid. This is because the humanlike image is the first one that makes sense in social life. Lacan coined the term "mirror stage" for this initial image in the formation of the "I" (ego) (Lacan, 1949). My own I is always rooted in the humanlike image of another I. Despite this, it continues to be an empty image. If this image only brings a sense of emptiness (*inanité*) (p. 449), it can be easily replaced by anything resembling my "I" - anything that looks like me, any humanlike image. Lacan established a connection between this image and the image of statues and automatons (p. 451) (humanoid robots were likely not considered because they were not a social reality in 1949). The image of others does not have to be "human" or made of flesh and blood. In fact, within itself, it can never be human since it is just an image. It is just a humanlike image. However, it consistently presents itself as a human, making it feel like *I am face-to-face with an I*. Therefore, from an imaginary standpoint, any humanlike image would be indistinguishable from a human. The first effect of the imaginary is established.

In the *WG Communication and Consciousness*, it is not uncommon for Turing to perceive h_Mori as a humanlike image during the belief of exchanging notes. The fact that Turing cannot distinguish between Mori and h_Mori implies that h_Mori *is* actually a humanlike image. Therefore, h_Mori meets the criteria of the Turing test for our WG. Initially, nothing appears to be wrong with that. The tendency to attribute

anthropomorphic qualities to humanlike images is distinctly human. As an example, it is said that Goethe was sensually influenced by a humanlike statue (Hersey, 2009, p. 6). Additionally, Freud (1999a) presents the case of Gradiva. Hoffmann's "Sandmann" (2004) is another example. Plato's Cave (2000, pp. 220-251) is the philosophical origin of this problem of humanlike images, where the cave wall displays such representations. The transition from an image to a humanlike image requires a symbolic operation.

At this point, the symbolic becomes relevant. The concept of the "Chinese Room", as described by Searle, is meaningful only within a framework that incorporates symbolic elements: "They enable me to correlate one set of formal symbols with another set of formal symbols" (Searle, 1980, p. 418). In the position of the computer that passed the "Turing test", Searle states: "I produce the answers by manipulating uninterpreted formal symbols" (p. 418).

Searle's imaginary identifies a thinking being in that humanoid image, but it is merely a collection of symbolic operations which hold no meaning for him. Although they are symbolic operations, a concatenation of symbols, if they do not make sense to me, they cannot represent thought as they do in normal situations. If they lack meaning for me and, as a result, I do not think of using them, then they also lack meaning for a computer, which consequently does not think. Consider the way we perform tasks automatically while our thoughts are focused elsewhere. I perform the symbolic operation of washing dishes while imagining a fictitious encounter between Turing, Mori, and Searle while enjoying an *Apfelstrudel*. In a way, it is not completely different from Lacan's thesis on the *chaîne signifiante* (signifying chain) (Lacan, 1966, pp. 11-41). Despite Lacan discussing the unconscious, his argument emphasizes the operation of symbols on me without my conscious understanding.

The symbols in the "Japanese Room" now remain linked to the signifiers, despite Searle's lack of knowledge about their meaning. The symbolic has power over him, a human, without his conscious understanding - this is the idea! Hence, the symbolic operations that used to be comprehensible to him (*I am going to conduct an experiment with my*

friends) now elude his understanding as he lacks complete consciousness of the operation's effects on himself. Thus, there is one detail in *our* Searle's thought experiment that demands attention: the symbols in his mind; even if they look like scribbles or seem incomprehensible, they do have some meaning, as they are part of the experiment using *h_Mori* and Mori's computer. The fact that he operates formal symbols does not mean he does not recognize that he exists within an experiment in a room shared by him and Mori. This illustrates the impossibility of isolating the symbolic dimension from the imaginary and the real ones. Searle is distinct from both a computer and *h_Mori*.

Both Turing and Searle are correct in their arguments (Turing closer to the imaginary and Searle closer to the symbolic), but one relies on the other's dimension and on *h_Mori* to function.

Turing's imaginary belief in *h_Mori* as a human is based on the symbolic operations in the written messages on the notes. Imaginary attribution to the humanlike image of messages only occurs when there is symbolic content. Searle's symbolic operations indicate automatism and rely on the imaginary belief that transforms the humanlike into the human itself. Symbolic repetition of codes in messages only occurs when there is imaginary belief. It is true, Mori is in the Symbolic and sharing the room with Searle. Searle and Mori each exemplify systems that divide the Symbolic ("two 'systems', both of which pass the Turing test" (Searle, 1980, p. 419))²⁴. However, Mori understands the messages, whereas Searle does not.

Everyone successfully passed their tests.

We are aware that *h_Mori*, created by Mori, works as a crowd-sourced medium for the "Turing test", Searle's "Japanese room", and Mori's "uncanny valley". Initially, all three eminent thinkers attribute *h_Mori* with a distinctly humanlike quality. By employing state-of-the-art technology, Mori enables *h_Mori* to play the role of a humanoid without triggering the "uncanny valley" response. Furthermore, the good design of *h_Mori* and robust programs created by Mori are necessary requirements for Searle to operate them, even indirectly. They understand *h_Mori* as a scientific way of testing due to its humanoid robot nature.

²⁴ We can classify the "two systems" as (1) Mori and (2) Searle/*h_Mori*.

Unexpectedly, however, after passing all the tests, h_Mori stops working. The intertwined dimensions of the imaginary and the symbolic lose their power to mediate communication when it stops working, leaving only its real carcass in view. According to Halfmann, irritation is all that is left. In this process, the imaginary of a humanlike entity loses consistency and what was assumed to be human (h_Mori) becomes a formless mass. The symbolic operations of formal symbols are now meaningless and, as a result, h_Mori only performs incorrect symbolic program repetitions. Within the Real, everything becomes an amorphous problem (there are issues, from wet floor to defective electricity and water pipes). Lacan's concept of the real, even if interpreted differently by us, is worth reflecting upon because it represents something unsymbolizable ("le réel en tant qu'impossible à dire" (Lacan, 1977, pp. 14-15)).

The failure of technological objects (like humanoid robots) to work represents the disruption of the reality mentioned by De Sousa Filho (2019, p. 58)²⁵ and the rupture of expectations mentioned by Halfmann (1996, p. 120)²⁶:

- 1) *The technological imaginary collapses.* Furthermore, the failure of technology to work represents a disruption in the communication operations.
- 2) *The technological symbolic collapses.* What is left? The *nicht-sinnhafte* part of technology without social function:
 - A) Technology as a *medium*: *nicht-sinnhafte* technology enables communication operations to be transmitted through itself.
 - B) Technology as an *installation*: *nicht-sinnhafte* technology does not work, it is a matter that requires observation.

Thus, a medium cannot be observed since it is employed, and an installation cannot be employed since it is observed (Halfmann, 1996, p. 116).

25 DeSousa Filho (2019, p. 58) states: The real "(...) causes and results in 'holes' in its appearance of coherence, consistency, accuracy, harmony, and abundance".

26 Another excerpt (pp. 151-52): "Ich erwarte, daß jeden Morgen mein Wagen anspringt; tut er es nicht, ist der alltägliche Kommunikationszusammenhang vielleicht schon gesprengt" (translated by us: "I expect my car to start every morning. If it does not, then maybe the everyday context of communication has already been shattered").

When h_Mori breaks down and stops mediating the communication, its operations, which were previously *nicht-sinnhaft*, also cease to work, requiring observation. Our three protagonists forcefully break down Real's door to observe what is "wrong". Nonetheless, they did not have time for full analysis and instead went to class and had a beer at the *Kneipe*. With h_Mori broken, the future experiments became inconclusive, unable to be confirmed or refuted. Once the humanoid was gone, the experiment context appeared as a real problem. The remaining data was a result of the scientific mediation called h_Mori.

Our humanoid robot h_Mori is an experimental tool that is effective when it mediates scientific information within the interdependent dimensions of imaginary, symbolic, and real. The installation of the real was achieved through symbolic operations, resulting in a surface-level image of a technologically available set. Thus, h_Mori is considered as a whole, an identity. But from h_Mori's perspective, the symbolic does not make sense. Its computer and microprocessor both do not make sense. Even its wires do not make sense. Metals, motors and sensors do not make sense. The logical rules of hardware computing exist only as a model that operates in the symbolic and imaginary dimensions, "taking advantage" of the real. In themselves, they do not make sense. The real remains indifferent to all of this. In terms of real, h_Mori is pure physical matter with cables and microcircuits through which electricity passes.

CONCLUSION: RETURNING TO THE WG

After having a beer, Turing, Mori, and Searle make their way back to the WG. It is time for everyone to return to their rooms. But they will have to leave their rooms at some point and fix the Real's situation. In this paper, I sought to mentally experience three dimensions contemplated by critical constructionism, which are relevant to three theses that employ a humanoid robot as a technological mediator. I placed Turing in the Imaginary, Mori and Searle in the Symbolic, and h_Mori in the Real. Within the Imaginary, Turing cannot assert that h_Mori is not Mori. In the Symbolic, Searle was an instantiation of h_Mori without any understanding, while Mori possessed complete understanding of the messages. Uncanny Valley

was avoided by *h_Mori* as a result of everyone playing their role flawlessly. *The reason all this happened is because h_Mori worked.* Everything fell apart when *h_Mori* stopped working: in the absence of a medium for experiments, there can be neither experiments nor *Gedankenexperimente*. Turing, Mori, and Searle must all depart from their respective rooms to observe the Real.

Due to the problematic and fragmented functioning of technological objects, it is difficult to distinguish a “cutting-edge technology” that does not blend with the concrete technologies that enable its operation. This disrupts the link between identity (such as the humanoid robot) and technological development. If we consider the “hierarchical” levels of technology and the added value in cutting-edge technologies, it may be worth maintaining a sense of relativism in the face of technological ideology. Through Franz Boas, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Bronislaw Malinowski and others, anthropology has taught us that evaluations placing “advanced” cultures against “backward” cultures are rooted in prejudice (ethnocentrism). The differentiation of advanced and backward technologies undermines communication by favoring certain media over others, implying that some forms of communication are superior to others, while what truly matters is being together socially and emotionally.

REFERENCES

BOURDIEU, Pierre – *La Domination masculine*. Paris: Le Seuil, 1998. ISBN 9782020352512.

CASTORIADIS, Cornélius – *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil, 1975. ISBN 2020042525.

DE SOUSA FILHO, Alípio – *Revoke Ideology. Critical Constructionist Theory in the Human Sciences*. Oxford: Peter Lang, 2019. ISBN 9781789975482.

DURKHEIM, Émile – *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris: PUF, 1990. ISBN 2130433383.

FREUD, Sigmund – *Der Wahn und die Traüme in W. Jensens ‚Gradiva‘*. Vienna: GW 7, 1999a. ISBN 3596503000.

FREUD, Sigmund – *Das Unbehagen in der Kultur*. Viena, GW 14, 1999b. ISBN 3596503000.

FREUD, Sigmund – *Civilization and its discontents*. London: SE 21, 1961. ISBN 9780701200671.

FRIEDKIN, William – *The Exorcist* [Film]. United States: Warner Bros, 1973.

HALFMANN, Jost – *Die gesellschaftliche „Natur“ der Technik. Eine soziologische Theorie der Technik*. Opladen: Leske + Budrich, 1996. ISBN 3810015504.

HERSEY, George – *Falling in Love with Statues. Artificial Humans from Pygmalion to the Present*. Chicago/London: University of Chicago Press, 2009. ISBN 9780226327792.

HOFFMANN, Ernst Theodor Amadeus – Der Sandmann. In HOFFMANN, Ernst Theodor Amadeus – *Sämtliche Werke*, 3. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 2004. ISBN 3618609051.

LACAN, Jacques – Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience psychanalytique. *Revue Française de Psychanalyse*. Paris. 13/4 (1949) 449-455. ISSN 2105-2964.

LACAN, Jacques – *Écrits*. Paris: Seuil, 1966. ISBN 2020027526.

LACAN, Jacques – *Le Séminaire. Livre 1 Les écrits technique de Freud*. Paris: Seuil, 1975. ISBN 2020027682.

LACAN, Jacques – C'est à la lecture de Freud. In GEORGIN, Robert – *LACAN. Cahiers Cistre*, 3 (1977) 9-17. Lausanne, L'Âge d'Homme. ISBN 9789506021665.

LACAN, Jacques – *Le Séminaire. Livre 2 Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1978. ISBN 2020047276.

LACAN, Jacques – *Le Séminaire. Livre 3 Les psychoses*. Paris: Seuil, 1981. ISBN 2020060264.

LÉVI-STRAUSS, Claude – *Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris: EHESS, 2017. ISBN 9782713227158.

LUHMANN, Niklas – *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. ISBN 9783518282663.

MORI, Masahiro – The uncanny valley. *IEEE Robotics & Automation Magazine*. 19:2 (2012) 98-100. ISSN 1558-223X.

PLATO – *The republic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ISBN 9780521484435.

228 What if Alan Turing, Masahiro Mori, and John Searle employed a humanoid robot in a *Gedankenexperiment*?

SEARLE, John – Minds, Brains and Programs. *Behavioral and Brain Sciences*. 3:3 (1980) 417–457. ISSN 0140-525X.

TURING, Alan – Computing Machinery and Intelligence. *Mind*. LIX:236 (1950) 433–460. ISSN 0026-4423.

WEBER, Max – Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. 19:1 (1904) 22–87. ISSN 0174-819X.

BORGES, Catarina; LOPES, Cristina; PEREIRA, Adalmiro – Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública Portuguesa: o caso do Município de Vila Nova de Gaia. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 3 (2026) 229-265. ISSN 2182-7419.

<https://doi.org/10.21814/config.6116>

IGUALDADE ENTRE MULHERES E HOMENS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PORTUGUESA: O CASO DO MUNICÍPIO DE VILA NOVA DE GAIA

CATARINA BORGESⁱ

Centro de Estudos Organizacionais e Sociais do Politécnico do Porto (CEOS.PP);
Instituto Politécnico do Porto (ISCAP)

CRISTINA LOPESⁱⁱ

Centro de Estudos Organizacionais e Sociais do Politécnico do Porto (CEOS.PP);
Instituto Politécnico do Porto (ISCAP)

ADALMIRO PEREIRAⁱⁱⁱ

Centro de Estudos Organizacionais e Sociais do Politécnico do Porto (CEOS.PP);
Instituto Politécnico do Porto (ISCAP)

RESUMO

Neste estudo propusemos analisar a massa crítica das mulheres e dos homens na Câmara Municipal de Gaia (CMG), ao longo dos anos, na medida em que existe uma carência ao nível da exploração da informação desagregada por género. Assim, através dos Balanços Sociais, foram realizadas análises exploratórias, representações gráficas e testes de hipóteses. A análise estatística mostrou que as tendências de sub-representação reportadas na literatura são contrariadas no caso do número de efetivos mulheres na Administração Pública em Portugal, entre 2011 e 2022, e na CMG, a partir de 2017. Adicionalmente, a CMG albergou diferenças significativas entre géneros, ao nível das carreiras e modalidades de vinculação.

PALAVRAS-CHAVE: Género; Administração Pública; Análise Estatística de Dados; Balanços Sociais

ⁱ catarinafsborges@gmail.com.

ⁱⁱ cristinalopes@iscap.ipp.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4833-470X>.

ⁱⁱⁱ adalmiro@iscap.ipp.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0001-6206-7735>.

ABSTRACT**EQUALITY BETWEEN WOMEN AND MEN IN PORTUGUESE PUBLIC ADMINISTRATION: THE CASE OF THE MUNICIPALITY OF VILA NOVA DE GAIA**

In this study, we proposed to analyze the critical mass of women and men in the Municipal Council of Gaia (CMG), over the years, as there is a lack in terms of exploring information disaggregated by gender. Thus, through the Social Balance Sheets, an exploratory analysis, graphical representations, and hypothesis tests were carried out. The statistical analysis showed that the underrepresentation trends reported in the literature are contradicted in the case of the number of women employed in Public Administration in Portugal, between 2011 and 2022, and at CMG, from 2017. Furthermore, the CMG harbored significant differences between genders, in terms of careers and employment types.

KEYWORDS: Gender; Public Administration; Statistical Data Analysis; Social Balance Sheets

RESUMÉ**ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE PORTUGAISE: LE CAS DE LA MUNICIPALITÉ DE VILA NOVA DE GAIA**

Dans cette étude, nous avons proposé d'analyser la masse critique de femmes et d'hommes au sein du Conseil municipal de Gaia (CMG), au fil des ans, car il y a un manque d'exploration des informations ventilées par sexe. Ainsi, à travers les Bilans Sociaux, des analyses exploratoires, des représentations graphiques et des tests d'hypothèses ont été réalisés. L'analyse statistique a montré que les tendances de sous-représentation rapportées dans la littérature sont contredites dans le cas du nombre de femmes employées dans l'administration publique au Portugal, entre 2011 et 2022, et dans le CMG, à partir de 2017. De plus, le CMG présentait des différences significatives entre les sexes, en termes de carrières et de types d'emplois.

MOTS-CLÉS: Genre; Administration Publique; Analyse des données statistiques; Bilans sociaux

INTRODUÇÃO

A Câmara de Vila Nova de Gaia (CMG) como pessoa coletiva territorial, com personalidade jurídica, atribuições (Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro) e competências próprias (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto), dotada de órgãos representativos que visam a prossecução dos interesses dos municípios, pauta-se por competências materiais, nos âmbitos da igualdade de género, que suportam a integração da perspetiva de género em todos os seus domínios de ação (Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro art.º 33 n.º 1, alínea q). Hodiernamente, a entidade encontra-se, portanto, a atuar ativamente neste âmbito a partir do seu Plano Municipal de Igualdade (PMI), que tem atingido na sua implementação as quotas percentuais de execução (Município de Vila Nova de Gaia, 2023).

Assim, não desquerendo as ações e a “importância do setor público para o emprego das mulheres”, a realidade é que “a desigualdade entre homens e mulheres permanece no serviço público” (Mastracci e Bowman, 2015, p. 859), nomeadamente, com o reiterado aviltamento da temática da igualdade entre mulheres e homens e o crescimento das ténues subtilidades que influenciam a definição das prioridades de intervenção numa entidade (Alimo-Metcalf, 1994, citado por Dickens, 1998). Consequentemente, sente-se a necessidade de se apurar as realidades organizacionais no propósito de a melhor gerirmos (Shen, 2009), na medida em que “para compreender como melhorar a representação, são necessários dados de base” (Jonhston, 2019, pp. 162-163).

Deste modo, neste estudo propusemos analisar a massa crítica das mulheres e dos homens na CMG, ao longo dos anos, na medida em que existe uma carência ao nível da exploração da informação desagregada por género. Assim, fez-se a análise exaustiva dos dados públicos – Balanços Sociais existentes nas autarquias nacionais – que poderão ser usados, futuramente, como referência a nível nacional, mas também no contexto internacional. Logo, no mote de que se não medirmos e compararmos a nossa realidade organizacional com valores de referência da região, não a conseguiremos gerir (Shen, 2009), focamo-nos neste estudo na criação de “*awareness*” e conhecimento nos âmbitos da CMG, no que poderá resultar, direta ou indiretamente, no melhorar do ambiente laboral para os trabalhadores (Curtis, 2008), na medida em

que este estudo poderá impulsionar a definição idónea e mais consciente de estratégias de Gestão de Recursos Humanos (GRH) na Administração Pública (AP), assim como de políticas e orçamentos públicos.

Este artigo é organizado da seguinte forma: depois da contextualização inicial do estudo nesta secção, a revisão da literatura é abordada na secção 1. A secção 2 abrange a metodologia aplicada. Na secção 3 discute-se os resultados, e a secção final conclui o artigo realçando-se as principais descobertas do estudo.

1. REVISÃO DA LITERATURA

Com o foco da revisão da literatura nos âmbitos da igualdade entre mulheres e homens na Administração Pública Portuguesa (APP), vemos o pilar da igualdade de género ser definido pelo princípio da igualdade (art. 6.º) do Código do Procedimento Administrativo (CPA): “nas suas relações com os particulares, a Administração Pública deve reger-se pelo princípio da igualdade, não podendo privilegiar, beneficiar, prejudicar, privar de qualquer direito ou isentar de qualquer dever ninguém em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”.

Este princípio estruturante do Estado de Direito é conspícuo, igualmente, na lei suprema, a Constituição da República Portuguesa (CRP), no art. 13.º, mas reforçado, no contexto da AP, no art. 266º n.º 2 e no art. 47º n.º 2, em que se advoga pelo direito de todos os cidadãos terem acesso à função pública em condições de igualdade e liberdade, em regra por via de concurso.

Deste modo, nos trâmites de um organismo nacional integrante da administração direta do Estado, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2021) define a Igualdade de Género, ou Igualdade entre Mulheres e Homens como a:

Igual visibilidade, empoderamento, participação e responsabilidade de mulheres e de homens em todas as esferas da vida pública e da vida privada. Esta igualdade concretiza-se no igual acesso

e possibilidade de usufruto dos recursos e na igual distribuição destes por mulheres e homens. Significa aceitar e valorizar de igual modo as diferenças de mulheres e de homens e os vários papéis que desempenham na sociedade. Trata-se, pois, da ideia de que todos os seres humanos, independentemente do sexo, são livres de desenvolver as suas aptidões pessoais, de prosseguir as suas carreiras profissionais e de fazer as suas escolhas sem limitações impostas por estereótipos, preconceitos e concepções rígidas dos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres.

Nos âmbitos nacionais foi, principalmente, a partir do 25 de Abril de 1974 que se assistiu a uma consolidação mais plena da cidadania civil, política e social em Portugal, nomeadamente, com inclusão dos mais variados indivíduos na esfera pública, tornando-se este aspeto, algo visceral no âmbito da igualdade de género (Pierson, 1996).

Assim, a índole contínua de longo-prazo e sempre incompleto do *gendering*, subleva a importância da incessante luta de se desconstruir as concepções sociais restritivas (Bacchi, 2016), de forma a se atingir o igual posicionamento das mulheres e dos homens nas várias esferas (CIG, 2021).

Os municípios (art. 249º a 254º da CRP e Lei n. º75/2013, de 12 de setembro), com as suas atribuições e responsabilidades, tornam-se um ator chave, principalmente, se tivermos em conta a sua génese pois, durante a Era Progressista da Administração Pública (AP), destacou-se, imensamente, a repressão do papel das mulheres no seu envolvimento na administração e no movimento da reforma municipal, nomeadamente, na ótica da justiça social (Stivers, 1995; D'Agostino, 2016; Burnier, 2003).

Nos dias de hoje há ainda quem sinalize na sua responsabilidade para com o erário público, na transmissão de confiança, integridade e legitimidade, a sua falta de representatividade. Pois, as “mulheres não têm paridade com os homens na força de trabalho público em todos os níveis governamentais. As mulheres estão concentradas nos níveis mais baixos da função pública e em ocupações historicamente designadas como femininas” (Burnier, 2003, p. 46) e mesmos nos “países que lideram o índice de mulheres na liderança do setor público,

permanece uma disparidade de género” (D’Agostino, 2016, p. 2) independentemente do nível de educação alcançado pelas mulheres nos últimos 20 anos (*Idem*). Portanto, persiste uma falta de representação nos níveis de liderança/cargos superiores de tomadas de decisão - segregação profissional vertical ou *glass ceilings* ligada à ideia de poder -, e em certos setores, profissões e ocupações da administração pública - segregação profissional horizontal ou *glass walls* ligada à ideia de diversidade. Por exemplo, como as áreas da saúde, educação, RH e serviços de suporte associados à *motherland* e as TIC e finanças à *fatherland* (Burnier, 2003; Jonhston, 2019; Williamson, *et al.*, 2018).

O índice de igualdade de género classifica Portugal como o 13º em termos de poder político feminino em 2024, ocupando as mulheres 36% dos cargos políticos nas assembleias regionais e municípios (EIGE, 2024). Apesar de Portugal ter uma população residente maioritariamente feminina, a paridade no acesso ao poder continua limitada, havendo menor representação feminina nos partidos políticos e falta de motivação para recrutar e afiliar mulheres (Cerqueira, 2024). Portugal implementou legislação e políticas públicas que permitiram melhorar a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, mas ainda existe falta de consciencialização das barreiras existentes (Amâncio, 2021).

Esta realidade decorre da construção social em volta do género que é atribuída às categorias sexuais biológicas e que se desenvolve, portanto, através de processos de socialização, institucionalização e expectativas normativas, como as sociais que são difíceis de dissociar das organizacionais, sendo consequentemente influenciado pelas expectativas e pressões do contexto temporal e cultural específico e, por isso, mutáveis conforme as necessidades e exigências da história e da economia/mercado de trabalho (D’Agostino, 2016; Johnston, 2019; UNDP, 2023; Badalassi, 2024), perpetuadas muitas vezes por relações históricas de poder que podem afetar a respetiva desigualdade de riqueza e de oportunidades – ideia interligada aos conceitos de privilégio, dominação, subordinação, trabalho doméstico pago e não pago (Infante e Darmawan, 2022; Flood e Pease, 2005).

Deste modo, a área da Gestão dos Recursos Humanos na sua panóplia distinta de atividades, funções, políticas, práticas, processos e

sistemas estratégicos, integrados e coerentes que procuram atrair, dirigir, reter, envolver, valorizar e desenvolver os recursos humanos de uma organização, influenciando comportamentos, atitudes e desempenhos na prossecução dos objetivos organizacionais (Rego *et al.*, 2015; Shen *et al.*, 2009; Armstrong, 2016; Dickens, 1998), devem proceder, através das suas ferramentas nas áreas de recrutamento, seleção, avaliação, recompensas, formação e progressão, à imersão da perspetiva de género em todos os âmbitos numa interpretação holística e coesa, onde a lei muitas vezes não atua (D'Agostino, 2016; Mastracci e Bowman, 2015) - *gender mainstreaming*. De forma a evitar o mero teor simbólico - conexão entre intenção, contexto e práticas -, a simples estratégia de marketing ou, ainda, a pura obrigação legal, é necessário apurar todos os níveis - o estratégico, tático e operacional -, atividades e pessoas (Shen *et al.*, 2009; Williamson *et al.*, 2019), no sentido de se criar uma verdadeira organização *gender-sensitive* e *gender-inclusive*.

Auspiciosamente, os GRH albergam, os meios para contribuir na remodelação das segregações profissionais de género, nomeadamente a nível da divisão ocupacional - desconstrução de culturas ocupacionais dos locais de trabalho apropriados aos homens e às mulheres (Flood e Pease, 2005) - amplificado, por exemplo, por fenómenos como o *stereotype threats*¹. As práticas de gestão da diversidade são frequentemente aplicadas em ambientes de trabalho diversificados como forma de prevenir a discriminação sentida ou efetiva no local de trabalho (Triana *et al.*, 2021). Para além do foco no aumento da representação da diversidade, as organizações e a GRH devem desenvolver políticas e práticas que promovam um clima de inclusão (Barak, 2016). Mas também na contribuição da eliminação das discriminações de género no que toca às responsabilidades familiares e de cuidados que minam a gestão sustentável da carreira com a família - baixa adesão a iniciativas favoráveis à família, pela preocupação da sua incidência nas suas carreiras e respetivo progresso, ou pelo contrário, pouca motivação e oportunidade para assumir cargos superiores pelo impacto na vida familiar (Lombardo, *et al.*, 2016; Holvino, 2010; Dickens, 1998; Williamson, *et al.*, 2018).

¹Quando uma pessoa se encontra numa situação na qual o seu grupo social, tipicamente estereotipado como inferior, têm uma maior tendência de apresentar uma pior *performance* (Steele e Aronson, 1995).

Tendo em conta que “os efeitos de distribuições mais equitativas de homens e mulheres na gestão são cumulativamente positivos ao longo do tempo” (Dreher, 2003, citado por Mastracci e Bowman, 2015, p. 864), sobre a égide da GRH, pressupõe-se a abordagem da política de ação positiva² (Rice, 2004), que implica a monitorização quantitativa, através de métodos estatísticos, do progresso da demografia organizacional da AP, nomeadamente, da CMG.

Assim, na avaliação quantitativa do que poderá criar igualdade de oportunidade, nos homens e nas mulheres, de todos os cidadãos terem direito ao acesso à função pública, visa-se promover ‘*awareness and knowledge*’ (Curtis, 2008, p.116), na medida em que se sente a falta de uma agregação, avaliação e monitoramento (Curtis, 2008) da massa crítica dos RH da CMG, principalmente, aquando da implementação de um programa que tem atingido as quotas percentuais de execução (PMI).

2. METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem quantitativa recorrendo-se aos Balanços Sociais (BS) - instrumentos de planeamento estratégico organizacional e de gestão de recursos humanos mais significativo, regulado por lei (DL n.º 190/ 96, de 9 de outubro) - ao longo dos anos, na CMG. Com o intuito de realizar um diagnóstico organizacional da igualdade entre homens e mulheres na CMG, a partir da análise da sua massa crítica, definiram-se as seguintes hipóteses de investigação:

- H1: Há significativamente mais mulheres do que homens na AP;
- H2: Há significativamente mais dirigentes homens que mulheres na AP;
- H3: Há significativamente mais mulheres do que homens com Contrato de Trabalho em Funções Públicas (CTFP) a termo resolutivo.

2 “Quantitativa. A ênfase recai na promoção da igualdade de oportunidades no contexto laboral através da transformação da composição demográfica das organizações. O progresso é acompanhado mediante relatórios estatísticos e análises de natureza descritiva” (Rice, 2004, p. 10).

As variáveis desagregadas por gênero - Mulheres (H) e Homens (H) - selecionadas a partir dos BS foram o número de efetivos, número de trabalhadores por carreira e número de trabalhadores por modalidade de vinculação, não só pela sua associação quanto à posição remuneratória como também por questões de liderança e de emprego a longo ou a curto prazo.

Deste modo, recolheu-se os dados de 2022 - último ano a que há acesso a informação trancada e tratada -, até 2009 - ano em que foi adotada as classificações de cargos e vinculações definidas legalmente em parâmetros semelhantes aos conhecidos atualmente. Logo, recolheu-se, até ao ano de 1997, o número de efetivos homens e mulheres na CMG.

Para uma comparação contextual e mais holística de dados nacional e municipal recorreu-se à base de dados da DGAEP (2023) relativos a dezembro de cada ano disponível (2011-2022).

Com o intuito de testar a (in)dependência destas variáveis qualitativas em relação ao gênero dos trabalhadores realizou-se, igualmente, Testes de Independência através de uma tabela de contingência da contagem absoluta dos trabalhadores e trataram-se as várias ramificações, tais como apresentadas no BS, entre 2009 e 2022, nas carreiras, e entre 2018 e 2022 (antes, durante e após período pandémico), para as modalidades de vinculação, pela extensão resultante do cruzamento de muitas categorias.

O Teste de Independência Qui-Quadrado (χ^2) é um teste de hipótese não paramétrico usado para avaliar a relação/associação entre duas variáveis categóricas, através de frequências relativas ou absolutas. Este teste passa pela comparação dos valores observados com os esperados supondo a independência entre as variáveis, sendo que se a distância for significativa - na sua comparação com o valor crítico presente na tabela de distribuição qui-quadrado com os respetivos graus de liberdade $df = (L-1)(C-1)$ e nível de confiança selecionado - pode-se assumir a associação entre as mesmas, ou seja, rejeita-se a H_0 (Kent State University Libraries, 2023):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^L \sum_{j=1}^C \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

(1)

o_{ij} : contagem observada da célula na linha i e na coluna j da tabela;

e_{ij} : contagem esperada da célula na linha i e na coluna j da tabela, dada por: (total da linha i * total da coluna j) / totais;

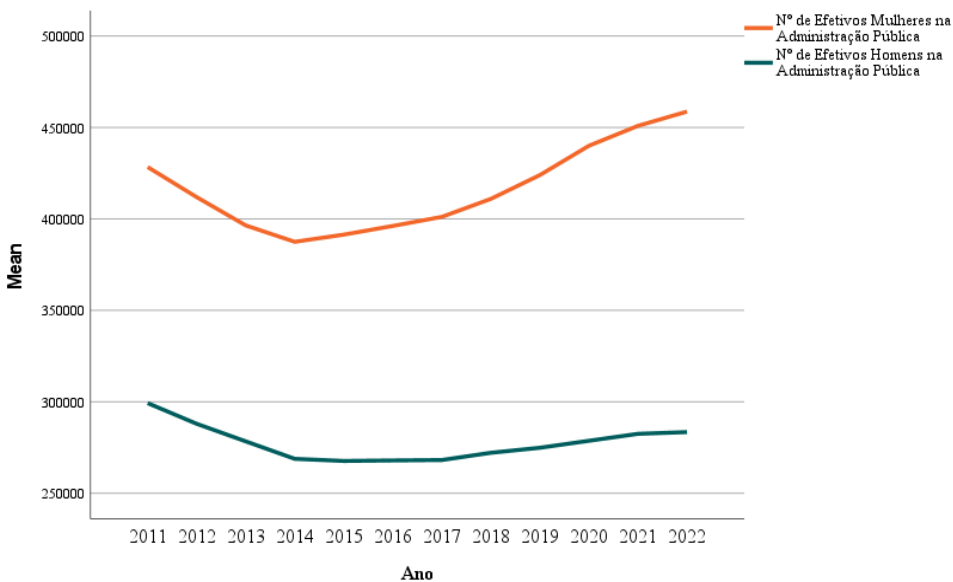
Adicionalmente, visando corroborar/reforçar a análise exploratória inicialmente efetuada, procedeu-se ao somatório, por género (H e M), das modalidades relativas aos dirigentes (superiores + intermédios) e termo resolutivo (certo + incerto) e efetuaram-se Testes de Hipóteses. Deste modo, testou-se, inicialmente, sob o pressuposto de aleatoriedade e independência, a distribuição da população (Testes de Normalidade de Shapiro-Wilk), de forma a compreender a dispersão ou concentração dos dados, que dita o tipo de teste a ser realizado na análise da diferença entre médias ou medianas – testes paramétricos ou não paramétricos, respetivamente. Perante uma distribuição não normal dos dados, realiza-se, nesse caso, testes não paramétricos. Assim, perante amostras emparelhadas – para cada variável temos valores relativos aos trabalhadores H e respetivas trabalhadoras M –, efetuaram-se Testes T ou Testes de Wilcoxon. A realização de um Teste de Wilcoxon pressupõem um teste de normalidade que demonstre, com 5% de significância, uma maior dispersão dos valores em cada variável. Ou seja, a distribuição dos valores não é central, logo podemos nos deparar com valores mais extremos e atípicos, obliterando os valores médios, pelo que é mais estatisticamente correto analisar as diferenças entre as medianas ($H_0: \eta_A = \eta_B$), que são menos afetadas por essas anomalias. Em contrapartida, a utilização de testes paramétricos, como os Testes T permitem, pela sua distribuição mais central, examinar as diferenças entre os valores médios ($H_0: \mu_c = \mu_p$).

3. RESULTADOS

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PORTUGUESA

De forma contextualizar diferentes níveis administrativos, até ao nível de análise pretendido, o da Administração Local, mais concretamente, a CMG, começaremos por analisar a evolução do número de homens e de mulheres na AP Portuguesa (Figura 1), através dos dados disponibilizados na DGAEP.

Figura 1. Cronograma (2011-2022) do nº de efetivos Homens e Mulheres na Administração Pública Portuguesa



Fonte: elaboração própria

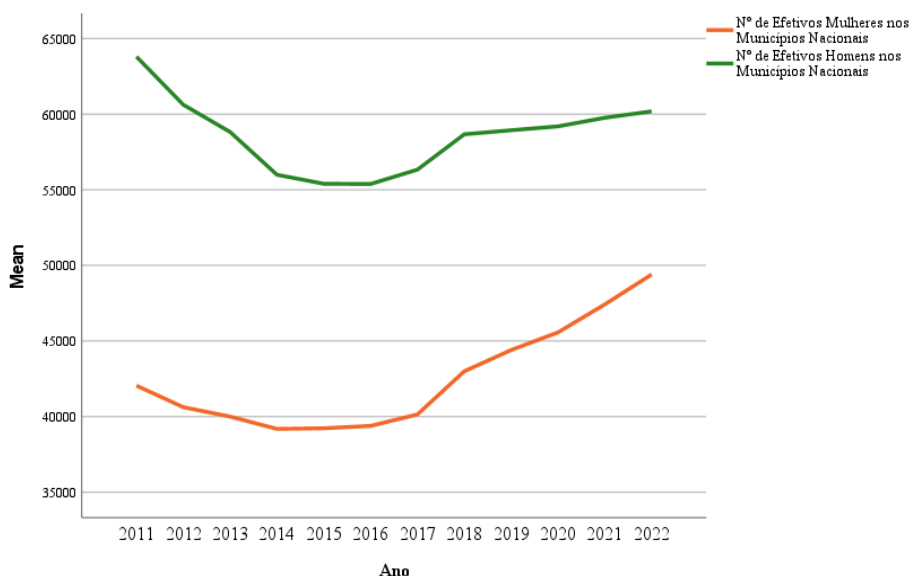
A partir destes dados, é aparente que a nossa função pública, pelo menos desde 2011, apresenta um número consideravelmente superior de mulheres em relação aos homens e, essa diferença têm-se vindo a acentuar. Em 2011 assistíamos a uma diferença de 129 059 mulheres a mais do que homens e, em 2022, essa subiu para as 175 222 mulheres.

Prosperamente, o crescimento de efetivos tem vindo a aumentar desde 2015, ano em que vemos o número de mulheres crescer 1% e dos homens diminuir 0,4%. Posterior e coletivamente, a partir desse ano vemos os efetivos crescerem, sendo este sempre superior e mais estável nas mulheres, apesar do seu abrandamento em 2021.

MUNICÍPIOS PORTUGUESES

Nos municípios nacionais temos, desde 2011, mais homens que mulheres e a diferença entre os mesmos tem vindo a diminuir, sendo que temos mais 21 745 homens do que mulheres em 2011 e apenas 10 783 em 2022 (Figura 2). Observa-se um crescimento, ainda que em diferentes velocidades, dos efetivos municipais desde 2015.

Figura 2. Cronograma (2011-2022) do nº de efetivos Homens e Mulheres nos Municípios Nacionais



Fonte: elaboração própria

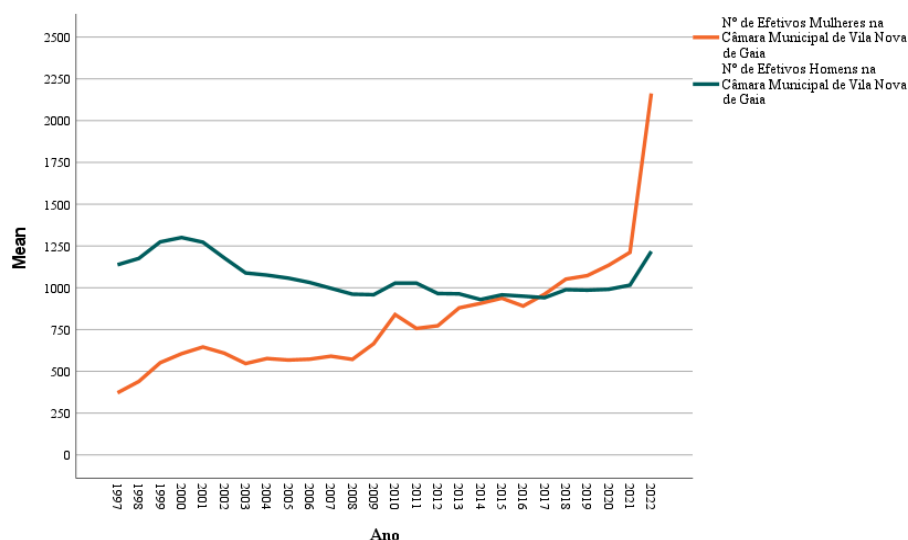
Tanto a nível da AP, como a nível municipal, apesar das diferenças numéricas e de velocidade de variação, o padrão de evolução por género

é semelhante, na medida em que as oscilações se refletem coordenadamente nas linhas do cronograma, à exceção de 2015 e é inequívoco o crescimento que a nossa AP tem vindo a sofrer.

Para esse crescimento contribui, entre outros, a CMG (Figura 3), nomeadamente, no ano de 2022 com um crescimento em 51,8% dos efetivos em relação a 2021, sendo que o seu grande protagonista foram as trabalhadoras mulheres com um aumento em 78,5%. Outros dois anos que marcaram o Município em termos de crescimento de efetivos foi o de 1999 com 13,1% e de 2010 com 15%, onde curiosamente se manteve o padrão de serem as mulheres a terem o maior crescimento em comparação com os homens (25,5% e 8,4% e, 26,1% e 7,2%, respetivamente). Em contrapartida, os maiores decréscimos (de efetivos) ocorreram em 2002 e 2003 (-6,8 e -8,5%, respetivamente).

COMPARAÇÃO ENTRE A CMG E OS RESTANTES MUNICÍPIOS E A AP PORTUGUESA

Figura 3. Cronograma (1997-2022) do nº de Efetivos Homens e Mulheres da CMG



Fonte: elaboração própria

Apesar das oscilações, conseguimos delinear três períodos importantes na evolução dos efetivos na CMG, por género. O primeiro vai de 1997, caracterizado pela ‘hegemonia dos homens’, até 2013, o último ano que podemos observar claramente uma diferença de algumas dezenas entre homens e mulheres. Logo, foi o período de aproximação do número de homens com o de mulheres, com os primeiros no geral a diminuir e as segundas a aumentar. O segundo período vai de 2014 a 2016, caracterizado pela aproximação do número dos efetivos homens e mulheres, apesar de em 2016 vermos o número de mulheres diminuir consideravelmente (-5%). Assim, é no terceiro e último período que vemos a inversão do padrão do primeiro, pois passamos a estar perante a ‘hegemonia das mulheres’, que mesmo a velocidades diferentes, tem vindo sempre a crescer. Em contrapartida, o número de efetivos homens apresenta mais instabilidade e um crescimento brando.

Todavia, não podemos vilipendiar o extraordinário crescimento para ambos, no ano de 2022, provocado, principalmente, pela descentralização da educação (DL n.º 21/2019, de 30 de janeiro) a 1 de abril, provocando a transferência de cerca de 1200 trabalhadores para o Mapa de Pessoal da CMG (Município de Vila Nova de Gaia, 2022) – para além dos animadores, jardins de infância e CEI’s³ (maioria AO) que tinham, passaram a abarcar o pessoal das secretarias, e os AO dos agrupamentos que pertenciam ao Ministério Público (AO e AT, principalmente) num total de 14 agrupamentos e 4 escolas não agrupadas, já para não mencionar todos os AEC’s⁴ contratados pelo município desde 2009/2010 em resultado da dissolução da GaiaNima (empresa municipalizada), visível aliás pelo crescimento das mulheres nesses anos (Figura 3).

Assim, a descrição realizada do panorama da função pública acompanha, complementarmente, os resultados obtidos na Tabela 1 e nas Figuras 4, 5 e 6.

3Medida Contrato Emprego–Inserção do Instituto de Emprego e Formação Profissional de VNG.

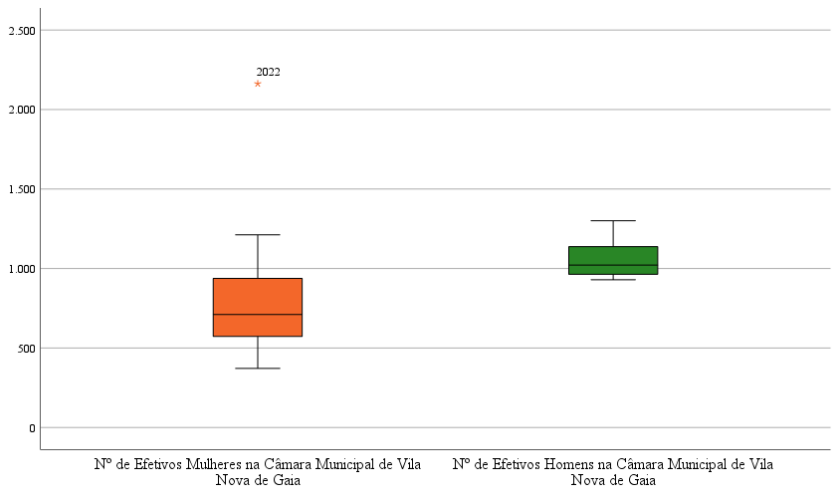
4Atividades de Enriquecimento Curriculares.

Tabela 1. Testes de Hipóteses com os dados do nº de efetivos Mulheres e Homens na CMG (1997-2022), Municípios e AP (2011-2022)

	Teste Normalidade de Shapiro-Wilk	Teste T ou Teste Wilcoxon
Efetivos CMG	M $p < 0,001 < 5\%$ (Stat=0,787)	$p = 0,003 < 5\%$ (Z=-2,959)
	H $p = 0,002 < 5\%$ (Stat=0,862)	Existem diferenças significativas entre as medianas (6 casos M>H; 20 casos M<H)
	Não têm distribuição normal (Rejeita-se a H0)	
Efetivos Municípios	M $p = 0,085 > 5\%$ (Stat=0,879)	$p < 0,001 < 5\%$ (T=-17,905)
	H $p = 0,312 > 5\%$ (Stat=0,923)	Existem diferenças significativas entre as médias (M-H<0 => M<H)
	Têm distribuição normal (Não se rejeita a H0)	
Efetivos AP	M $p = 0,329 > 5\%$ (Stat=0,925)	$p < 0,001 < 5\%$ (T=24,233)
	H $p = 0,146 > 5\%$ (Stat=0,897)	Existem diferenças significativas entre as médias (M-H>0 => M>H)
	Têm distribuição normal (Não se rejeita a H0)	

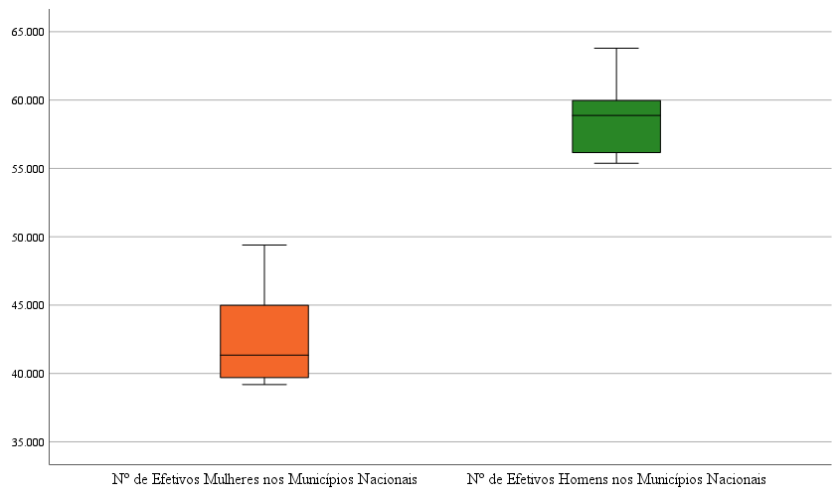
Fonte: elaboração própria

Figura 4. Boxplot do nº de efetivos Mulheres e Homens na CMG



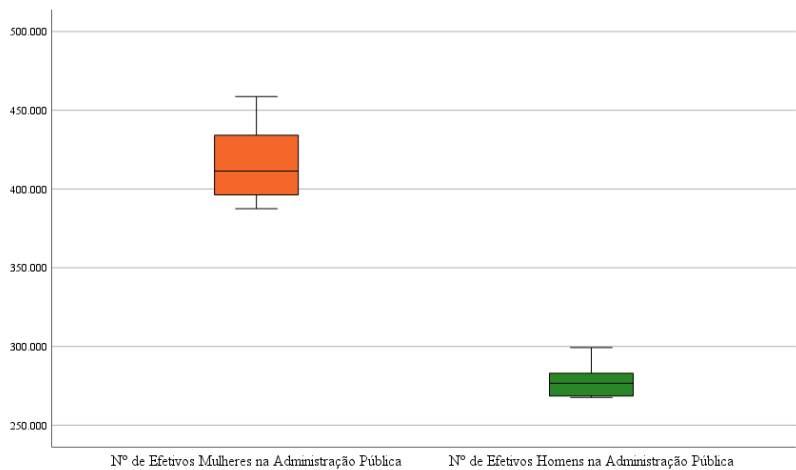
Fonte: elaboração própria

Figura 5. Boxplot do nº de efetivos Mulheres e Homens dos Municípios Nacionais



Fonte: elaboração própria

Figura 6. Boxplot do nº de efetivos Mulheres e Homens da Administração Pública portuguesa



Fonte: elaboração própria

Na Tabela 1, das 3 variáveis estudadas, apenas os efetivos da CMG não exibem uma distribuição normal dos dados. Assim, a CMG apresenta uma maior probabilidade de ter valores extremos/oscilações, ou seja, valores mais altos ou mais baixos, de efetivos homens e mulheres ao longo de 26 anos, em comparação com a maior probabilidade de termos valores médios/ centrais (distribuição normal) na AP e nos municípios, ao longo de 12 anos. É ainda, conspícuo, igualmente, com 5% de significância, as diferenças significativas entre a média (ou a mediana, no caso da CMG) do número de efetivos homens e mulheres nos vários domínios estudados (Figuras 4, 5 e 6). A AP como um todo é o único âmbito a albergar um número médio de efetivos de mulheres superior aos dos homens, enquanto os outros dois apresentam ao longo dos anos estudados para cada um, um valor médio/mediano superior nos efetivos homens em relação aos das mulheres.

Na Figura 4, destaca-se ainda, explanado pelo *outlier* severo, a situação atípica que foi o ano de 2022 para a CMG, ao nível do registo de efetivos, nomeadamente, nas mulheres.

Seguidamente, apresentam-se os parâmetros estudados na análise exploratória dos dados da CMG de 2009 a 2022, com base nos seus respetivos BS, tal como ilustrado na Tabela 2.

CASO DE ESTUDO DA CMG

Tabela 2. Análise Exploratória das variáveis da CMG (2009-2022)

Análise Exploratória - CMG (2009-2022) ⁵					
	Mínimo	Média	Mediana	Máximo	Desvio- -Padrão
Nº de Efetivos M	666	1017,79	922,5	2163	362,40
Nº de Efetivos H	930	994,57	976	1218	71,31
Nº de Dirigentes Superiores (DS) M	2	3,71	4	5	1,07

⁵ Os valores a vermelho representam os valores mais baixos de cada par de variáveis desagregadas em homens e mulheres, para cada um dos parâmetros (colunas).

Nº de Dirigentes Superiores (DS) H	0	2,79	1,5	7	2,97
Nº de Dirigentes Inter-médios (DI) M	11	25,14	27,5	31	5,63
Nº de Dirigentes Inter-médios (DI) H	8	12,71	12	17	2,81
Nº de Técnicos Superiores (TS) M - Carreira Geral	104	172,57	170	310	55,94
Nº de Técnicos Superiores (TS) H - Carreira Geral	97	116,50	111	161	19,53
Nº de Assistentes Técnicos (AT) M - Carreira Geral	233	291,43	252	513	77,12
Nº de Assistentes Técnicos (AT) H - Carreira Geral	100	117,21	113,5	168	18,36
Nº de Assistentes Operacionais (AO) M - Carreira Geral	150	275,29	230	1038	223,46
Nº de Assistentes Operacionais (AO) H - Carreira Geral	390	453,00	437	539	42,59
Nº de Bombeiros M	0	0,00	0	0	0,00
Nº de Bombeiros H	90	104,29	98	146	16,49
Nº de Informáticos M	7	9,00	10	10	1,30
Nº de Informáticos H	17	21,21	21,5	25	2,04
Nº de Polícias Municipais M	10	16,43	16	24	3,78
Nº de Polícias Municipais H	26	43,43	45	56	8,47
Nº de M em Outros Carreiras ⁶	21	224,21	238,5	302	66,70
Nº de H em Outros Carreiras	50	123,43	126	149	23,13

6 Podem incluir: enfermeiros, AEC's, educadores de infância, carreira especial de fiscalização (fiscais), carreiras de subsistentes - transações que foram integradas, mas que ainda não tiveram enquadramento, caso dos encarregados chefes (como, por exemplo, algum assistente operacional que veio da escola para integração na câmara) -, adjuntos do presidente e das vereações, secretário do presidente e da vereação, chefes de gabinete da presidência.

Nº de M vinculadas por Comissão de Serviço	0	32,21	38,5	43	14,48
Nº de H vinculados por Comissão de Serviço	5	19,21	18,5	33	8,41
Nº de M vinculadas por Termo Indeterminado	450	708,00	600	1824	345,80
Nº de H vinculados por Termo Indeterminado	772	833,43	813	1011	65,32
Nº de M vinculadas por Termo Resolutivo Certo	85	220,21	224,5	288	47,15
Nº de H vinculados por Termo Resolutivo Certo	17	105,29	109	140	27,57
Nº de M vinculadas por Termo Resolutivo Incerto	0	2,71	0	38	10,16
Nº de H vinculados por Termo Resolutivo Incerto	0	0,50	0	7	1,87
Nº de M vinculadas por Outra Modalidade ⁷	32	54,64	40,5	130	33,31
Nº de H vinculados por Outra Modalidade	14	36,14	41,5	50	13,13

Fonte: elaboração própria

De forma menos exaustiva, destacam-se as variáveis que apresentam em todos os parâmetros os valores mais altos por género, entre 2009 e 2022.

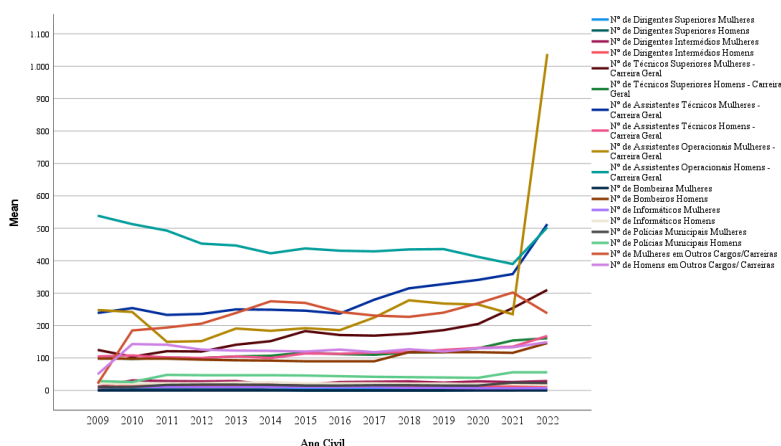
Podemos constatar que os valores associados às trabalhadoras mulheres são superiores aos dos homens no seu valor mínimo, médio, mediano, máximo e no seu desvio-padrão, ao longo de 14 anos, quanto às carreiras (art. 79º a 91º da LTFP) de DI (Lei n.º 49/2012, de 29/09 e Lei n.º 2/2004, de 15/01), TS e AT. Em contrapartida, o valor dos homens é superior às das mulheres em todos os parâmetros na carreira de Bombeiro (DL n.º 106/2002, de 13/04),

⁷ Modalidades não previstas como, o apoio à Presidência, vereadores, adjuntos, secretários, etc.

de Informático (DL n.º 97/2001, de 26/03 e Portaria n.º 358/2002, de 03/04) e de Polícia Municipal (DL n.º 39/2000, de 17/03). Apesar de albergarem desvios padrão mais elevados (mais dispersos dos seus valores médios) do que o outro género associado, estes valores no geral não são muito significativos. Assim, neste campo vemos a presença de mulheres em lugares de liderança e visibilidade, algo positivo na perspetiva da teorização da igualdade de género. Contudo, não deixamos de recair nos resultados esperados dos estereótipos associados aos géneros nas carreiras, nomeadamente nos corpos e nas carreiras especiais, que advém, ainda que inconscientemente, da “dificuldade em separar as expetativas sociais das expetativas organizacionais”, no sentido do “preconceito implícito que temos sobre os papéis de género” (D’Agostinho, 2016, p. 2). Destacam-se, nos cargos, os AO e os Bombeiros como as carreiras que maiores níveis de discrepância apresentam entre géneros a nível dos valores médios e medianos. De igual forma, os CTFP a termo resolutivo (art. 56º a 67º LTFP e art. 140º do CT) certo e incerto, muitas vezes associados a problemáticas de precaridade laboral, apresentam um valor superior nas mulheres do que nos homens em todos os parâmetros.

Com o intuito de observar mais pormenorizadamente as variáveis em estudo, estudou-se a evolução dos valores ao longo do tempo começando pelas carreiras.

Figura 7. Cronograma (2009-2022) do nº de trabalhadores da CMG, por carreira



Fonte: elaboração própria

Deste modo, podemos visualizar na Figura 7 a evolução das carreiras dos trabalhadores da CMG entre 2009 e 2022, na qual conseguimos definir, a partir de 2015, 3 grandes grupos.

O primeiro grupo implica os cargos de AO (homens e mulheres), AT e TS mulheres e mulheres em outros cargos. Estas são as carreiras, por género, numericamente mais requeridas do município, que no geral aumentaram (posicionando-se acima dos 200 efetivos nos últimos anos), pois apresentam valores bastante superiores em relação a 2009, exceto os AO homens, a única categoria neste grupo constituído por homens, que era, aliás, a 1ª carreira a nível de efetivos, em 2009. Contudo, se mantiverem o ritmo de crescimento de 2022, aparentam retomar os seus valores na casa dos 530 trabalhadores.

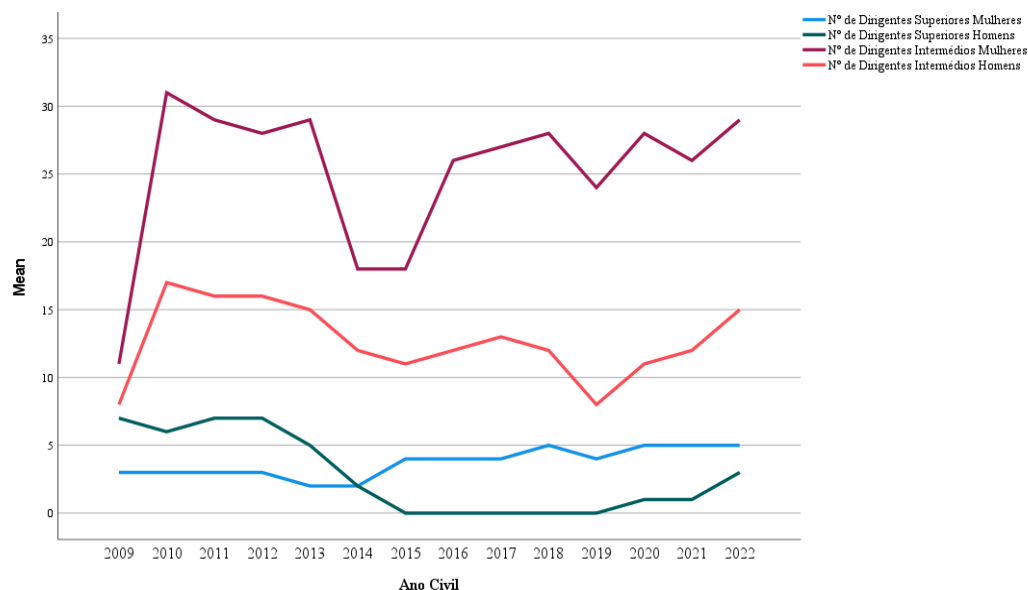
No geral, as grandes inflexões deste grupo ocorrem nos anos de 2010/11 e 2021. Em 2010/11 podemos destacar as mulheres em outros cargos e as AO mulheres, que disputaram ao longo dos anos o terceiro e quarto lugares a nível de número de efetivos. No caso de 2021, todas aumentaram exponencialmente, nomeadamente, as AO mulheres que apresentavam uma grande disparidade numérica em 2009 em relação aos homens, mas que ultrapassaram-nos de forma surpreendente ao apresentar o dobro dos efetivos, passando da 3/ 4ª carreira para a 1ª a nível de ocupação, em 2022, tomando a posição que antes era dos homens. O número de AO homens é igualmente superado, ainda que infimamente pelas AT mulheres, em 2022. Vemos, no geral, a diferença numérica entre as AT e as TS mulheres ao longo do tempo não ser extremamente oscilante, apresentando sempre, naturalmente, mais AT do que TS, apesar da ligeira aproximação em 2015 e 2016 e afastamento nos últimos anos. A exceção a este crescimento é das mulheres em outros cargos que decresceram, passando a ser pela primeira vez a 5ª carreira mais ocupada, em 2022, ao ser ultrapassada pelas TS mulheres (4ª).

O segundo alberga os AT e TS, bombeiros e outros cargos ocupados por homens. Este é um grupo constituído não só, todo ele por homens, como sempre se apresentou muito estável e paulatino no seu crescimento geral ao longo dos anos, ao rondar aproximadamente os 100 efetivos em 2009 e os 160 em 2022. Os homens a ocupar outros cargos e os bombeiros são as carreiras que apresentam as inflexões mais

notórias. A primeira carreira, destaca-se o ano de 2009 (ano em que tinha menos de 100 efetivos) para 2010, 2011 para 2012 (desceu) e 2021 para 2022 (aumentou) e, a segunda em 2017/2018 (subiu) e 2021/2022 (subiu). Quanto aos TS e AT os destaques vão para 2015 e os últimos anos, em que vemos aliás e isoladamente, o número de TS homens diminuir, ligeiramente, o seu ritmo de crescimento de 2021 para 2022, sendo ultrapassado por ínfimas dezenas pelos AT.

O último demonstra, à semelhança do anterior, uma constância nos valores, desde 2009, apresentando sempre valores bem abaixo dos 100 efetivos. Destacam-se entre eles, como a mais numerosa, a carreira de polícia municipal constituído por homens, que sofreu um aumento em 2011 e depois em 2021. De igual forma, as mulheres na polícia, apesar de sempre serem menos do que os homens, têm aumentado, no panorama geral, apesar das oscilações, entre 2009 (10) e 2022 (23), destacando-se, o ano de 2021 como o mais significativo. De igual forma, temos sempre mais homens informáticos do que mulheres, contudo a tendência geral, em ambos os géneros, é de uma ligeira diminuição de efetivos quando comparamos os números de 2009 (30) com os de 2022 (24). Quanto ao número de bombeiras mulheres, infelizmente, este tem-se mantido nos 0 efetivos, tornando-se esta uma área premente de estudo. Assim, independente e principalmente pelos argumentos na direção das limitações legislativas, denota-se a necessidade de intervenção e de progresso – por exemplo, por meio da conscientização de fenómenos como o do *stereotype threat* –, nomeadamente, quando vemos as primeiras recrutas mulheres para bombeiras profissionais surgirem em Portugal em 1994 (RTP, 1994) e em 2023, segundo a INE (2023), termos em Portugal 6 997 mulheres bombeiras. Contudo, de facto, este não é um problema específico da Câmara de Gaia, é algo extremamente endémico e, por isso, controverso no círculo profissional em causa, particularmente, nas diferenciações dos bombeiros profissionais com os voluntários. Ainda assim, gostaria de destacar, alguns dos municípios que apresentam nos seus BS de 2022, ainda que em residual número, bombeiras mulheres, tais como: Leiria com uma mulher bombeira, duas na Figueira da Foz, três em Tavira e Viana do Castelo (em 2021) e seis em Olhão. Neste (terceiro) grupo incluímos ainda, os dirigentes, para tal observaremos a Figura 8.

**Figura 8. Cronograma (2009-2022) do nº de dirigentes
Mulheres e Homens na CMG**



Fonte: elaboração própria

Em proporcionalidade dos departamentos, divisões, equipas multidisciplinares e direções da Câmara vemos, naturalmente, um maior número de dirigentes intermédios em relação aos superiores ao longo dos anos, que no seu conjunto (DS) têm vindo, surpreendentemente, a diminuir, ainda que ligeiramente (2009 em relação a 2022). Todavia, no geral, o número provido é tendencialmente menor do que o previsto no regulamento municipal, nomeadamente, para os dirigentes intermédios, sendo que essa disparidade, entre as necessidades e os recursos disponíveis, vem aumentando ao longo dos anos, tendo em conta a existência de unidades orgânicas sem dirigentes. Aliás, vemos uma necessidade de 12 dirigentes superiores (12 DM) em 2022, sendo que os cargos providos se encontram nos 8 (BS, 2022).

Interessantemente, vemos nos DS a inversão do género maioritário, no mesmo período em que o número total de efetivos entre género se aproximou (2014/2015). Pelo que vemos um maior número de DS mulheres

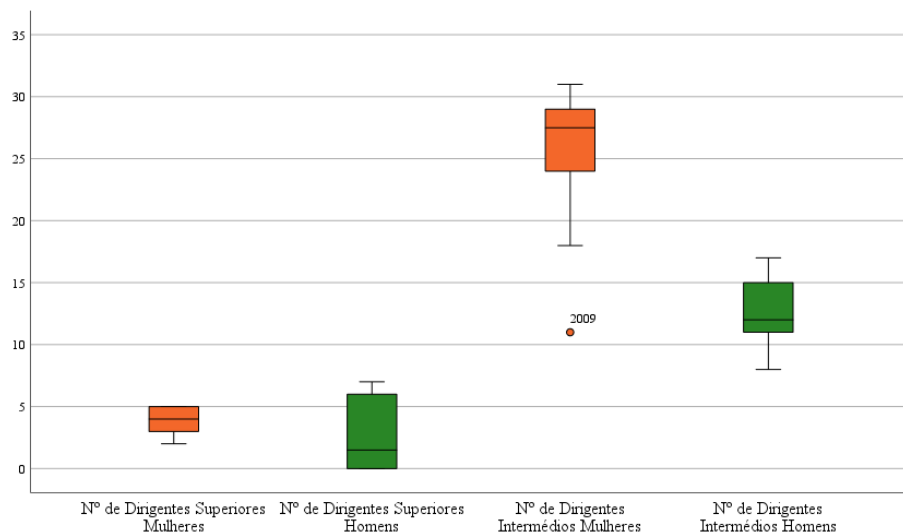
em relação aos homens desde 2014, sendo que a partir de 2015 e até 2019 tínhamos 0 DS homens, algo, na ótica da diversidade nas perspetivas e da igualdade de género, negativo. Todavia, em 2022, vemos a aproximação desses efetivos onde temos apenas mais duas mulheres do que homens nesses cargos. Contudo, o número de mulheres, que aumentou de forma relativamente estável e paulatina em relação aos homens, nunca atingiu o mesmo valor de dirigentes homens que outrora existira (máximo de 7), decorrente, igualmente, das necessidades municipais quanto à existência de direções municipais, fenómeno comprovável pela Figura 9.

Positivamente, vemos, em 2022 com os DS, uma inversão da realidade que vimos com algumas carreiras, na medida em que vemos um género em áreas corriqueiramente associadas a outro, por exemplo um homem na Direção Municipal (DM) das Políticas Sociais e uma mulher na DM das Infraestruturas e Espaços Públicos ou ainda no Urbanismo. Tendo em conta o estudado, não é inesperado, no entanto, as DM associadas aos corpos e carreiras especiais serem dominado por homens. A DM de Gestão de Pessoal e Carreiras continua dominado por mulheres.

Quanto aos DI este foi um cargo dominado pelas mulheres no período estudado. A disparidade na diferença entre mulheres e homens aumentou exponencialmente em 2010 (14) em relação a 2009 (3) e diminuiu em 2014/2015 (6/7, respetivamente) em relação a 2013 (14), contudo voltou ao registo anterior logo no ano seguinte. Todavia, apesar das oscilações, por vezes acentuadas, pelo menos visualmente, em parte pela escala reduzida na Figura 11, vemos que desde 2009 as mulheres em função do total de DI por ano representam sempre um valor superior aos 60% da população (à exceção de 2009, com 54%).

No geral, esta carreira (DI), a nível de efetivos, cresceu exponencialmente em 2010 (com a adição de 29 dirigentes (153%)), para no ano seguinte e até 2015 sofrer diminuições consecutivas (mais acentuada em 2014, com uma diminuição em 14 dirigentes (-32%)), excetuando o ano de 2013 que manteve os efetivos nos 44 de 2012. A partir de 2016 assistimos a aumentos, exceto no ano de 2019 (-20%) e 2021 (-3%) e a manutenção do número nos 40 efetivos entre 2017 e 2018, voltando a sustentar os 44 em 2022.

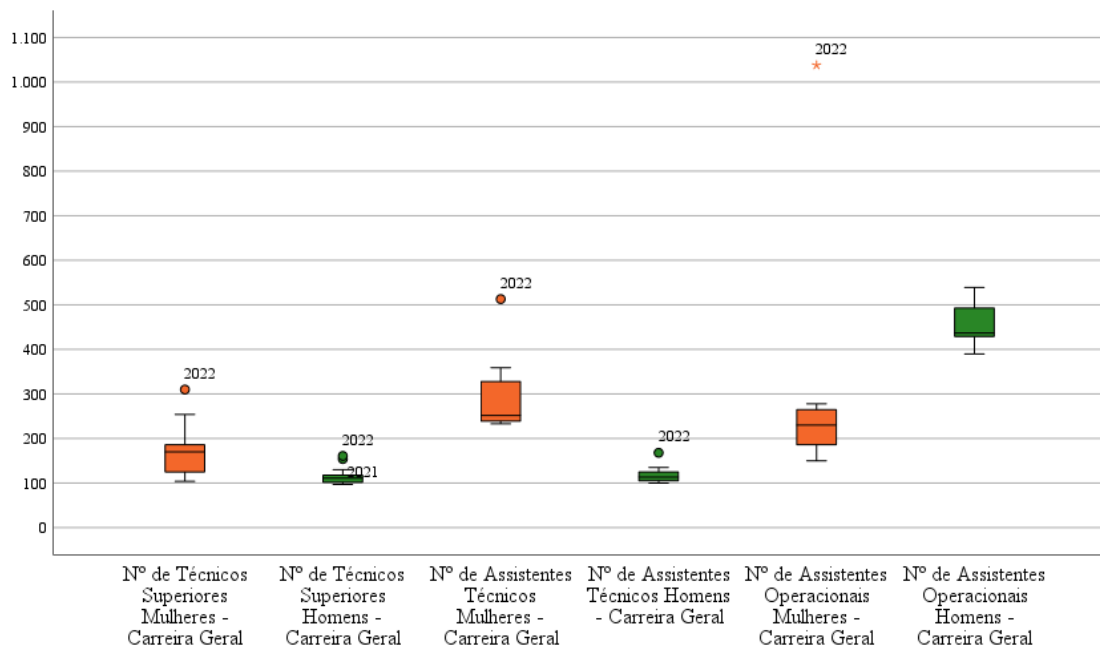
Figura 9. Boxplot do nº de dirigentes Mulheres e Homens na CMG (2009-2022)



Fonte: elaboração própria

A partir da Figura 9, 10 e 11, conseguimos constatar muitas das conclusões retiradas com os cronogramas. Quanto aos dirigentes (Figura 9), conseguimos comprovar a amplitude (interquartil)/dispersão dos valores dos dirigentes superiores homens (5,75) em comparação com as das mulheres (1,75) ao longo dos anos (2009-2022), o domínio de nº de efetivos mulheres no cargo de DI em relação aos homens – 50% dos anos civis estudados apresentam 28 (27,5) ou menos dirigentes mulheres em relação aos 12 dirigentes homens –, como a atipicidade do reduzido número de mulheres DI no ano de 2009 no panorama dos restantes anos (11 efetivos em 2009 para 31 em 2010).

Figura 10. Boxplot do nº de trabalhadores Mulheres e Homens na Carreira Geral na CMG (2009-2022)

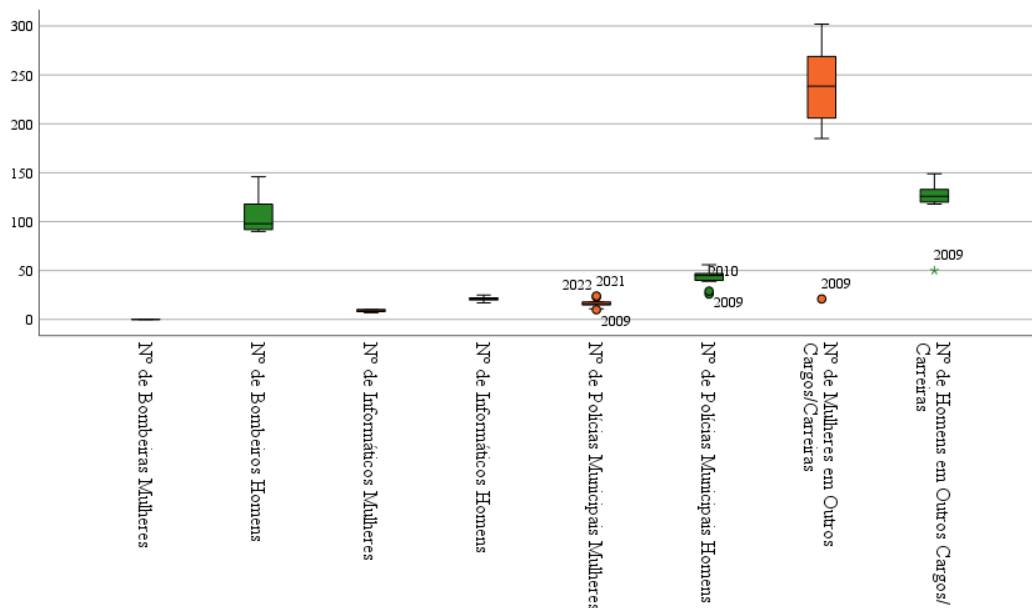


Fonte: elaboração própria

Quanto às carreiras gerais, a Figura 10 destaca as mulheres como as mais numerosas, tanto como TS (170), como AT (252) em relação aos homens (111 e 113,5, respetivamente). A única exceção é o cargo dos AO, onde são mais os homens (437) que mulheres (230), no conjunto dos 14 anos de análise. Pois, como vimos com o cronograma (Figura 7), em 2022 vimos o número de mulheres ser bastante superior aos homens nesta carreira.

Destaca-se, portanto, o ano 2022 como o mais atípico quanto ao nº de efetivos em quase todas as carreiras gerais na CMG (Figura 10), nomeadamente, as AO mulheres (de 235 para 1038 efetivos).

Figura 11. Boxplot do nº de trabalhadores Mulheres e Homens nos Corpos e Carreiras Especiais e Outros na CMG (2009-2022)

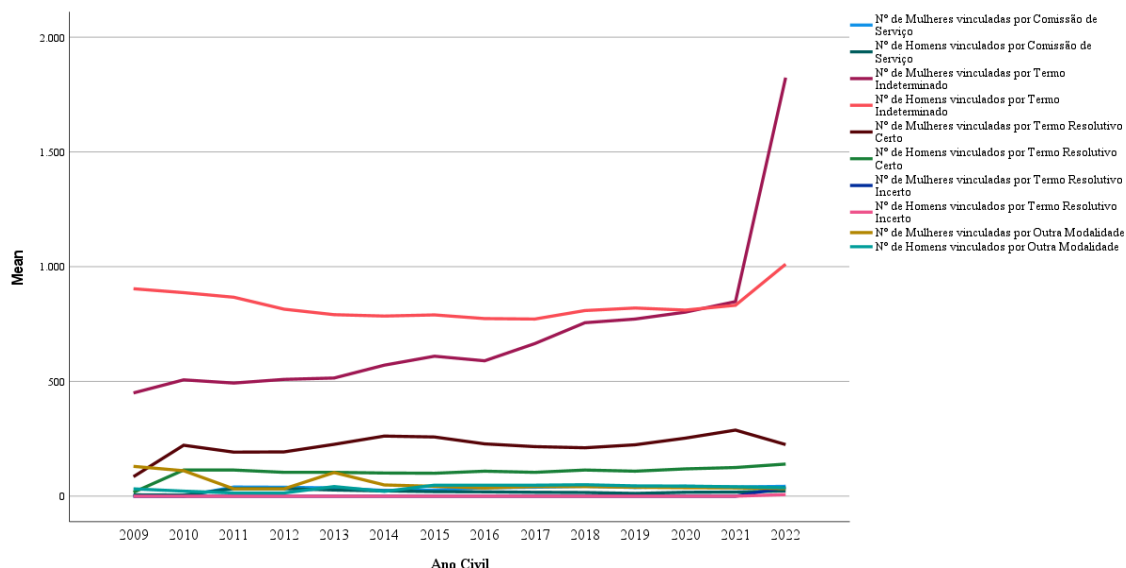


Fonte: elaboração própria

Relativamente aos corpos e carreiras especiais, podemos destacar os bombeiros homens e as mulheres em ‘outros cargos’. Denota-se uma grande discrepância com as mulheres, no primeiro caso e, com os homens no segundo, tornando-se esta a única exceção, quanto ao destaque numérico dos homens.

O ano mais atípico, neste caso, é o de 2009. Na carreira de polícia, no entanto, para além de 2009, vemos o ano de 2021 e 2022 serem destacados, nas mulheres, como anomalias quanto aos aumentos de efetivos e 2010 no caso dos homens.

**Figura 12. Cronograma (2009-2022) do nº de trabalhadores
Mulheres e Homens, por modalidade de vinculação**



Fonte: elaboração própria

Quanto às modalidades de vinculação (Figura 12), podemos aferir que na CMG predomina a vinculação por termo indeterminado, onde até 2020 era celebrado mais nos homens do que nas mulheres, ano a partir do qual se observou a inversão do enunciado. E, em que de 2021 para 2022 se assistiu um aumento considerável, em ambos.

Em seguida, temos contratos celebrados a termo resolutivo certo, que sempre foi superior nas mulheres em relação aos homens. Seguidos pelas comissões de serviços, que em 2009, 2010 e a partir de 2013 foi superior às 'Outras Modalidades'. Quanto às comissões de serviço, à exceção dos primeiros dois anos de análise, as mulheres dominam numericamente esta celebração, quanto às 'Outras Modalidades', vemos a partir de 2015, a dos homens, ainda que ligeira.

Quanto aos Incertos temos só a assinalar o ano de 2022 onde vimos 38 mulheres e 7 homens, ano em que a única linha que decresceu foi a do termo resolutivo certo nas mulheres.

Tabela 3. Testes de Hipóteses com as variáveis emparelhadas em Mulheres e Homens da CMG (2009-2022)

	Teste Normalidade	Teste Wilcoxon
Dirigentes	M $p = 0,003 < 5\%$ (Stat=0,778)	$p = 0,001 < 5\%$ (Z=-3,240)
	H $p = 0,068 > 5\%$ (Stat=0,885)	Existem diferenças significativas entre as medianas (13 casos $M > H$; 1 caso $M < H$)
	Não têm distribuição normal (Rejeita-se a H_0)	
Termo Indeterminado	M $p < 0,001 < 5\%$ (Stat=0,639)	$p = 0,022 < 5\%$ (Z=-2,291)
	H $p = 0,01 < 5\%$ (Stat=0,822)	Existem diferenças significativas entre as medianas (12 casos $M < H$; 2 casos $M > H$)
	Não têm distribuição normal (Rejeita-se a H_0)	
Termo Resolutivo	M $p = 0,018 < 5\%$ (Stat=0,843)	$p < 0,001 < 5\%$ (Z=-3,296)
	H $p < 0,001 < 5\%$ (Stat=0,69)	Existem diferenças significativas entre as medianas (14 casos $M > H$)
	Não têm distribuição normal (Rejeita-se a H_0)	

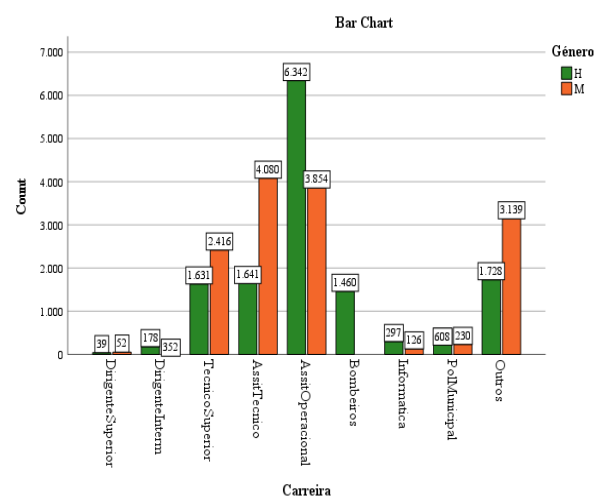
Fonte: elaboração própria

Na Tabela 3 conseguimos, através de testes de hipóteses, concluir que nenhuma das variáveis estudadas apresenta uma distribuição normal e todas apresentam diferenças significativas entre as medianas dos dois géneros. O único caso em que vemos mais casos de valores superiores nos homens (em 12 dos anos analisados) relativamente às mulheres (2) é nos contratos celebrados por termo indeterminado. Em todas as outras, as medianas das mulheres são significativamente superiores às dos homens, ou seja, no número de efetivos dirigentes e nos que celebraram um CTFP a termo resolutivo.

TESTES DE INDEPENDÊNCIA ENTRE O CARGO E A MODALIDADE DE VINCULAÇÃO COM O GÉNERO

A literatura acerca da igualdade de género aborda, muitas vezes, as suas dinâmicas com os cargos, nomeadamente, os diametralmente opostos. Ou seja, os de topo e os da base da pirâmide laboral.

Figura 13. Representação gráfica do nº total de trabalhadores mulheres e homens na CMG, por carreira (2009-2022)



Fonte: elaboração própria

Deste modo, prosseguimos com a realização do Teste de Independência Qui-Quadrado (Tabela 4), no qual podemos concluir que, com 5% de significância, o género e carreira não são variáveis independentes ($0,000 < 0,05 \Rightarrow$ Rejeita-se a H_0). Ou seja, ao longo de 14 anos a CMG demonstrou, num panorama geral, perpetuar uma dependência entre o cargo atribuído e o género do trabalhador.

Tabela 4. Teste de Independência Qui-Quadrado entre a Carreira e o Género dos Trabalhadores da CMG (2009-2022)

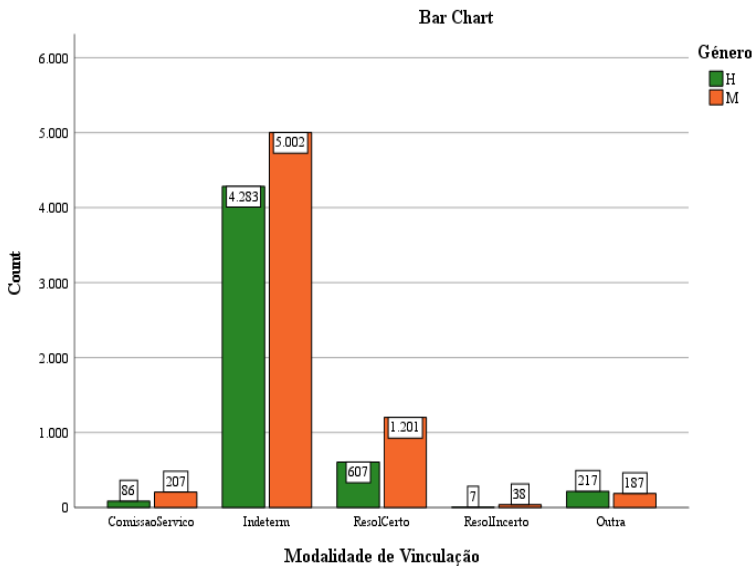
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3963,645 ^a	8	p<0,001
Likelihood Ratio	4583,631	8	P<0,001
N of Valid Cases	28173		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44,98.

Fonte: elaboração própria

Nos cargos tipicamente mais altos e/ou associados como remuneratoriamente satisfatórios observa-se um número mais alto de mulheres do que homens e, em carreiras como as de AO, bombeiros, informáticos e polícia municipal a tendência é de a área ser mais dominada por trabalhadores homens (Figura 13). Contudo, a categoria ‘Outros’ explica ainda a tendência que vai de acordo com a literatura - fenómeno de *glass walls*, ou seja, de segregação profissional horizontal (Mastracci e Bowman, 2015; Johnston, 2019) -, no sentido de que as mulheres tendem a dominar a área da educação, na medida em que esta categoria está associada, entre outros, mas principalmente, com a área da educação e sua respetiva descentralização (DL n. º21/2019, de 30 de janeiro). Reforçam-se, assim, as conclusões anteriormente assinaladas.

Figura 14. Representação gráfica do nº de trabalhadores mulheres e homens por modalidade de vinculação na CMG (2018-2022)



Fonte: elaboração própria

Nessa ótica, através de um Teste Qui-Quadrado (Tabela 5) conseguimos, naturalmente, constatar que, ao longo de 5 anos (2018-2022) e com uma significância de 5%, existe uma dependência entre a modalidade de vinculação exercida e o género do trabalhador contratado ($p<0,001<0,05$ Rejeita-se a H_0).

Tabela 5. Teste de Independência Qui-Quadrado entre a Modalidade de Vinculação e o Género dos Trabalhadores da CMG (2018-2022)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	152,632 ^a	4	$p<0,001$
Likelihood Ratio	157,343	4	$p<0,001$
N of Valid Cases	11835		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,77.

Fonte: elaboração própria

Complementa-se, assim, o argumento apresentado com as carreiras, na dominação das mulheres nos contratos resolutivos que acaba por cair na mesma narrativa de mulheres na educação, mais concretamente, nas AEC's. Positivamente, contudo, a CM pauta-se, na sua maioria, por CTFP a termo indeterminado. Sobressaem neste teste, as mulheres, em contraponto das análises realizadas anteriormente neste campo, na medida em que este destaque decorre, essencialmente, da aproximação destes valores entre géneros desde 2017 e da subida em 2021, mas, principalmente e de sobremaneira, em 2022 (Figura 14).

A única modalidade dominada pelos homens acaba por ser o 'Outra', que é predominada por vínculos não previstos como os de apoio à presidência, aos vereadores, adjuntos e secretários.

CONCLUSÕES

Conclusivamente, demonstrou-se que a sub-representação, reportada na literatura, foi contrariada, em parte, pela constatação do número de

efetivos mulheres na AP em Portugal, entre 2011 e 2022 e pela inflexão numérica em 2017 na CMG. Assim, vilipendiando-se os valores dos municípios nacionais, reforça-se o enunciado na H1.

Destacou-se ainda na CMG as tendências de género nos Corpos, Carreiras Especiais e Outros (H), nas Modalidades de Vinculação como os Resolutivos (M) – suportando a H3 –, assim como a persistência de géneros em algumas áreas laborais, como por exemplo, as mulheres na área da educação e recursos humanos e os homens na informática e nas forças de segurança. Positivamente, vemos na CMG uma inversão das tendências de género reportadas na literatura quanto aos cargos dirigentes, especialmente, quanto à distribuição das atuações nas diversas áreas das Direções Municipais – um homem na Direção Municipal das Políticas Sociais e uma mulher na Direção Municipal das Infraestruturas e Espaços Públicos ou ainda no Urbanismo. Não é inesperado, no entanto, que as Direções Municipais associadas aos corpos e carreiras especiais sejam ainda enquadradas no cenário esperado do campo, ou seja, dominado por homens, assim como, a Direção Municipal da Gestão de Pessoal e Carreiras continue dominado por mulheres, todavia devemos ainda realçar os zero DS homens entre 2015 e 2019 como algo contraproducente. Deste modo vimos os valores desafiarem a nossa H2.

De modo geral, portanto, observaram-se diferenças significativas entre géneros e dependências com os mesmos. Pelo que poderíamos destacar que ainda persiste a impermeabilidade de mudanças de sub-tis idiossincrasias culturais de *gendering* na CMG. Denota-se, portanto, uma evolução positiva, em que o roteiro social está auspiciosamente delineado, contudo, os resquícios de embargos mais enraizados, nomeadamente, nas tendências de género em certas áreas laborais.

O carácter inovador do estudo prende-se com a intenção de analisar a (des)igualdade de género na função pública e desfazer ideias preconcebidas sobre o tema, tendo-se usado como caso de estudo o Município de Vila Nova de Gaia, que se explorou com todo o detalhe entre 2009 e 2022. O trabalho efetuado tem potencial de transferência e aplicabilidade em outros contextos, uma vez que pode servir como termo de comparação com outros municípios portugueses ou internacionais, e

pode ser usado para definir políticas e orçamentos públicos e melhorar as estratégias de gestão de recursos humanos na Administração Pública.

Futuramente, perspectiva-se, quiçá, expandir progressivamente este estudo social, incluindo-se mais variáveis, para níveis mais macro, de forma a criar redes de comparação, na própria ótica da segregação territorial - discrepâncias na representação entre e em certas áreas geográficas (Blessett, *et al.*, 2019) -, que se viria valorizado se complementado com abordagens mais qualitativas, lacuna que se sinaliza como a grande limitação deste estudo, pois só com o relato dos trabalhadores será possível destacar iniquidades enraizadas em serviços, facto este, sublevado pela própria fragilidade das abordagens por paridade numérica perante as nuances, subtilidades, complexidades e a multidisciplinariedade do tema. Contudo, é a partir desta pequena análise que se poderá focalizar nas áreas mais prementes e, consequentemente, nas práticas mais idóneas para colmatar desigualdades, na própria égide da GRH.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lígia, and SANTOS, Maria Helena – *Gender Equality and Modernity in Portugal. An Analysis on the Obstacles to Gender Equality in Highly Qualified Professions*. Social Sciences 10: 162 (2021). <https://doi.org/10.3390/socsci10050162>
- ARMSTRONG, Michael – *Armstrong's Handbook of Strategic Human Resources Management: developing effective people skills for better leadership and management*. 4ªed. Londres: Kogan Page, 2016. ISBN 9781789661729.
- BACCHI, Carol – Policies as Gendering Practices: Re-Viewing Categorical Distinctions. *Journal of Women, Politics & Policy* [Em linha]. 38:1 (2016) 20-41. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198207>. ISSN 1554-477X.
- BADALASSI, Giovanna – *Milestones of Gender Equality in History and in Institutions* [PowerPoint slides], 2023.
- BARAK, Mor; LIZANO, Erica; KIM, Ahraemi; DUAN, Lei; RHEE, Min-Kyoung; HSIAO, Hsin-Yi; BRIMHALL, Kimberly. The Promise of Diversity Management for Climate of Inclusion: A State-of-the-Art Review and Meta-Analysis. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance* 40:4 (2016) 305-333. <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1138915>
- BLESSET, Brandi [et al.] – Social Equity in Public Administration: A Call to Action. *Perspectives on Public Management and Governance* [Em linha]. 2:2 (2019) 1-17. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvz016>. ISSN 2398-4929.

BURNIER, DeLysa – Finding A Voice: Gender and Subjectivity in Public Administration Research and Writing. *Administrative Theory & Praxis* [Em linha]. 25:1 (2003) 37-60. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/10841806.2003.11029390>. ISSN 1084-1806.

CERQUEIRA, Carla, LAMY, Sónia and LOUREIRO, Diana Choi. – A Fly in the Ointment: The Barriers to Portuguese Female Political Participation. *Social Sciences* 13: 619 (2024). Disponível em <https://doi.org/10.3390/socsci13110619>

COMISSÃO PARA A IGUALDADE DE GÉNERO [CIG] – *Igualdade entre Homens e Mulheres – Enquadramento* [Em linha]. Lisboa: CIG, 2021. [Consult. 29 dez. 2023]. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>.

CURTIS, Ellen F.; DREACHSLIN, Janice L. – Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature. *Human Resource Development Review* [Em linha]. 7:1 (2008) 107-134. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1534484307311700>.

D'AGOSTINO, Maria – Changing the Narrative: The Difference Women Make in Public Administration. *Administration & Society* [Em linha]. 49: 1 (2016) 9-19. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0095399716641986>. ISSN 1552-3039.

DIREÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO E DO EMPREGO PÚBLICO [DGAEP] – *Boletim Estatístico do Emprego Público* [Em linha]. Lisboa: DGAEP, 2023. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em: <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=C0F56E62-5381-4271-B010-37ECE5B31017>.

DICKENS, Linda – What HRM means for gender equality. *Human Resource Management Journal* [Em linha]. 8:1 (1998) 23-40. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.1998.tb00157.x>. ISSN 1748-8583.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY [EIGE] – *Gender Equality Index*. [Consult. 1 abr. 2025]. Disponível em: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/country/PT>

FLOOD, Michael; PEASE, Bob – Undoing Men's Privilege and Advancing Gender Equality in Public Sector Institutions. *Policy and Society* [Em linha]. 24:4 (2005) 119-138. [Consult. 20 out. 2023]. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1449-4035\(05\)70123-5](https://doi.org/10.1016/S1449-4035(05)70123-5).

HOLVINO, Evangelina – Intersections: The Simultaneity of Race, Gender and Class in Organization Studies. *Gender, Work and Organization* [Em linha]. 17:3 (2010) 248-277. [Consult. 17 out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00400.x>. ISSN 1468-0432.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA [INE] – *Bombeiros (Nº) por Localização geográfica (NUTS – 2013), Sexo, Grupo etário e Tipo de vínculo; Anual* [Em linha]. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2023. [Consult. 20 dez. 2023]. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCo_d=0007233&xlang=pt-t&contexto=bd&selTab=tab2

INFANTE, Allyana; DARMAWAN, Didit – Gender Equality: Women's Involvement in Human Resource Management Practices. *Journal of Social Science Studies (JOS3)* [Em linha].

2:1 (2022) 27-30. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.56348/jos3.v2i1.16>. ISSN 2798-8619.

JOHNSTON, Karen – Women in public policy and public administration?. *Public Money & Management* [Em linha]. 39:3 (2019) 155-165. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540962.2018.1534421>. ISSN 0954-0962.

KENT STATE UNIVERSITY LIBRARIES – *SPSS Tutorials: Chi-square Test of Independence* [Em linha]. Ohio: Kent State University Libraries, 2023. [Consult. 6 nov. 2023]. Disponível em: <https://libguides.library.kent.edu/SPSS>.

LOMBARDO, Emanuela; MEIER, Petra; VERLOO, Mieke – Policymaking from a Gender+ Equality Perspective. *Journal of Women, Politics & Policy* [Em linha]. 38:1 (2017) 1-19. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198206>. ISSN 1554-477X.

MASTRACCI, Sharon; BOWMAN, Lauren – Public Agencies, Gendered Organizations: The future of gender studies in public management. *Public Management Review* [Em linha]. 17:6 (2015) 857-875. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2013.867067>. ISSN 1471-9045.

MUNICÍPIO DE VILA NOVA DE GAIA – *Relatório De Avaliação PR01* [Em linha]. Vila Nova de Gaia: Município de Vila Nova de Gaia, 2021. Disponível em: <https://www.cm-gaia.pt/pt/informacao/recursos-humanos/>

MUNICÍPIO DE VILA NOVA DE GAIA – *Relatório De Avaliação PR01 – Gestão de Recursos Humanos* [Em linha]. Vila Nova de Gaia: Município de Vila Nova de Gaia, 2022. Disponível em: <https://www.cm-gaia.pt/pt/informacao/recursos-humanos/>

MUNICÍPIO DE VILA NOVA DE GAIA – *Relatório de Execução do II Plano para a Igualdade do Município de Vila Nova de Gaia* [Em linha]. Vila Nova de Gaia: Município de Vila Nova de Gaia, 2023. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: https://www.cm-gaia.pt/fo-tos/editor2/acao_social/2023/3_relatorioexecucao_pmi.pdf.

PIERSON, Christopher – *States and Citizens*. In *The Modern State*. Londres: Routledge, 1996, pp. 129-155. ISBN 9780415587624.

REGO, Arménio; [et al.] – *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. ISBN 9789726188131.

RICE, Mitchell F. – Organizational Culture, Social Equity, and Diversity: Teaching Public Administration Education in the Postmodern Era. *Journal of Public Affairs Education* [Em linha]. 10:2 (2004) 143-154. [Consult. 20 de out. 2023]. Disponível em <https://doi.org/10.1080/15236803.2004.12001354>. ISSN 1523-6803.

RÁDIO E TELEVISÃO DE PORTUGAL [RTP] – *Primeiras Mulheres nos Bombeiros Profissionais* [Registo Vídeo]. Lisboa: RTP, 1994. [Consult. 20 de dez. 2023]. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/primeiras-mulheres-nos-bombeiros-profissionais/>.

SHEN, Jie [et al.] – Managing diversity through human resource management: an international perspective and conceptual framework. *The International Journal of Human Resource Management* [Em linha]. 20:2 (2009) 235- 251. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09585190802670516>. ISSN 0958-5192.

STIVERS, Camilla – Settlement Women and Bureau Men: Constructing a Usable Past for Public Administration. *Public Administration Review* [Em linha]. 55:6 (1995) 522-529. [Consult. 20 de out. 2023]. Disponível em <https://doi.org/10.2307/3110343>. ISSN 0033-3352.

TRIANA, María; GU, Pamela; CHAPA, Olga; RICHARD, Orlando; COLELLA, Adrienne. Sixty years of discrimination and diversity research in human resource management: A review with suggestions for future research directions. *Hum Resour Manage*. 60(2021) 145–204. <https://doi.org/10.1002/hrm.22052>

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME [UNDP] – *Gender Social Norms Index (GSNI) - Breaking Down Gender Biases - Shifting Social Norms Towards Gender Equality* [Em linha]. Nova Iorque: UNDP, 2023. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/2023-gender-social-norms-index-gsni#/indices/GSNI>.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME [UNDP] – *The Paths to Equal. Twin indices on women's empowerment and gender equality* [Em linha]. Nova Iorque: UNDP, 2023. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <https://www.unwomen.org>.

WILLIAMSON, Sue; COLLEY, Linda; FOLEY, Meraiah - Human resource devolution, decoupling and incoherence: how line managers manage gender equality reforms. *Public Management Review* [Em linha]. 22:10 (2019) 1560-1578. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1642951>. ISSN 1471-9037.

WILLIAMSON, Sue; [et al.] – *The Role of Middle Managers in Progressing Gender Equity in the Public Sector* [Em linha]. Canberra: Public Service Research Group, UNSW, 2018. [Consult. 17 de out. 2023]. Disponível em: <https://apo.org.au/node/185736>

GONÇALVES, Tiago Moura – MAGALHÃES, Pedro Tereso – Modernidade e Democracia. Lisboa: Livros Horizonte, 2024, 183pp. ISBN 9789722421034. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 267-270. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.7277>

Recensões | Recensions

MAGALHÃES, Pedro Tereso – Modernidade e Democracia.
Lisboa: Livros Horizonte, 2024, 183pp.
ISBN 9789722421034

TIAGO MOURA GONÇALVESⁱ

Centro de História da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra (CHSC)

Pedro Tereso Magalhães é professor auxiliar no Departamento de Ciência Política da Universidade do Minho. Doutorado na mesma área pela Universidade Nova de Lisboa, desenvolve investigação científica no âmbito da teoria política novecentista e das teorias da democracia. A monografia aqui em recensão consiste na tradução, ainda que não integral, da obra *The Legitimacy of Modern Democracy: A Study on the Political Thought of Max Weber, Carl Schmitt and Hans Kelsen*, editada pela Routledge em 2021.

Na introdução, o autor parte da célebre tese do “fim da história” de Francis Fukuyama para, posteriormente, a contestar. Fukuyama sustentou que a democracia liberal, conjugada com a economia de mercado, era a alternativa vencedora (e inevitável) do seu tempo, a culminação teleológica da evolução da humanidade. Essa perspetiva

ⁱ tiagogoncalves024@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0350-6515>.

encerrava, no entender do autor, limitações epistemológicas significativas: por um lado, pressupunha uma história dotada de racionalidade imanente, ignorando a natureza estruturalmente indeterminada da experiência democrática; por outro, a principal ameaça contemporânea à democracia não seria a letargia do “último homem nietzschiano” (pp. 12-13), como Fukuyama havia antecipado, mas antes a radicalização interna das democracias. Pedro Magalhães adota, assim, uma chave de leitura antiteleológica. Contudo, esta crítica poderia, todavia, ganhar maior densidade se mais explicitamente articulada com a literatura sobre pós-democracia (Colin Crouch, por exemplo), clarificando em que medida a abordagem proposta se distingue dessa leitura ou a complementa. O autor reconhece o liberalismo como referência macroideológica dominante, mas sustenta que a democracia moderna não se esgotou nessa matriz, conservando dimensões constitutivamente paradoxais expressas em leituras elitistas, populistas e pluralistas, correspondentes aos três capítulos dedicados, respetivamente, a Weber, Schmitt e Kelsen. A opção por esses autores é intelectualmente defensável e teoricamente fecunda, na medida em que permite recuperar um momento histórico de profunda indeterminação conceptual acerca do significado da democracia, evitando tanto anacronismos normativos como projeções excessivamente contemporâneas sobre autores clássicos. Ainda assim, a opção por este triângulo canónico, herdada em larga medida da tradição germânica da teoria do Estado, levanta a questão da exclusão de outras relevantes correntes do pensamento democrático moderno, nomeadamente as tradições republicanas francesa e anglo-saxónica, ou mesmo as leituras críticas mais recentes do constitucionalismo democrático. A opção tomada merecia uma inicial explicitação.

No primeiro capítulo, Pedro Magalhães examina a perspectiva weberiana, fazendo ainda, a respeito da discussão apresentada na introdução, algumas comparações entre este e Karl Marx. Para Weber, a democracia não podia ser entendida como a concretização de um ideal de participação plena. A modernidade era, no essencial, um processo de racionalização em que a burocracia aprisionava os indivíduos na “jaula de duro aço” (p. 19). A democracia de massas exigia líderes capazes de mobilizar e decidir, mas esse espaço de liderança podia também abrir caminho ao personalismo e à manipulação carismática.

O autor identifica com pertinência o paradoxo weberiano. Apesar de diferenciar o político por vocação do carreirista, este último conotado com a lógica (a seu ver detestável) de competição pelo poder, Weber defendia ainda assim a especialização dos parlamentares. Sobre o conceito de poder, veja-se ainda a definição do autor na página 25. Seria interessante que este capítulo incorporasse as críticas dirigidas a *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* na segunda metade do século XX, bem como as perspectivas historiográficas que contestam a correlação entre o protestantismo e o florescimento do capitalismo. Assinale-se ainda que, entre as páginas 19 e 22, o argumento de Bauman é invocado sem identificação do autor no corpo do texto, apenas em nota de fim, o que deveria ser corrigido.

O segundo capítulo centra-se na concepção schmittiana da política e da democracia, marcada por um populismo de matriz autoritária. Sintetizaremos as ideias principais. Para Schmitt, o núcleo do político residia na distinção amigo/inimigo. A política não se definia por consensos procedimentais, mas pela decisão soberana sobre quem pertencia ao corpo político e quem era excluído. A democracia não era o regime da pluralidade, mas o da identidade, exigindo homogeneidade do povo e encarando o pluralismo liberal e a mediação parlamentar como elementos corrosivos da vontade coletiva. Schmitt contrapõe-se, assim, ao liberalismo político, que considerava incapaz de lidar com a dimensão do conflito e com o dever de decisão. A teoria do soberano – aquele que decide sobre o estado de exceção, momento em que a ordem jurídica se revela dependente de uma autoridade que a transcende – implicava uma concepção plebiscitária de democracia assente na aclamação direta do líder. Além de uma possível comparação com Agamben sobre o estado de exceção, era fundamental que este capítulo articulasse de forma mais clara a teoria schmittiana com a crise da República de Weimar e com a adesão do autor ao nazismo. Tal não implicaria uma leitura reducionista, mas permitiria sublinhar como determinadas categorias teóricas, nomeadamente a decisão sobre o estado de exceção e a rejeição da mediação institucional, se revelaram historicamente compatíveis com projetos autoritários. Essa contextualização é particularmente relevante quando se pretende avaliar a atualidade do pensamento schmittiano no debate contemporâneo sobre populismo.

No terceiro capítulo, Pedro Magalhães aborda o pensamento de Kelsen. Partindo da rejeição de fundamentos absolutos, Kelsen sustentava que a democracia era um regime de incerteza no qual nenhuma concepção de bem podia reclamar validade definitiva. A democracia devia ser compreendida como procedimento institucional cuja legitimidade não decorria da relação governantes-governados, mas da possibilidade de participação de todos no processo deliberativo. Esta defesa articulava-se com a teoria pura do direito, que fundava a validade normativa na estrutura formal e não em ideias transcendentais. O capítulo beneficiaria de um diálogo mais direto com Habermas. Embora ambos rejeitem fundamentos metafísicos absolutos, divergem quanto ao papel da racionalidade comunicativa e da deliberação na legitimação democrática. Explorar essa divergência permitiria clarificar em que medida o pluralismo procedimental de Kelsen é suficiente para responder às exigências normativas das democracias contemporâneas.

Na conclusão, o autor defende que a democracia moderna só se compreende na tensão irresolúvel entre as suas “três faces” (p. 153) — elitista, populista e pluralista —. Conclui ainda, assertivamente, creio, que a vitalidade democrática depende da capacidade de habitar essas contradições, “rechaçando os apelos do pessimismo e mergulhando sem receio na sua ambiguidade intrínseca” (p. 155). De um modo geral, *Modernidade e Democracia* é uma obra teoricamente sólida e intelectualmente ambiciosa, cujo principal mérito reside na recusa de leituras redentoras da democracia e na recuperação da sua dimensão paradoxal. Poderia, ainda assim, ganhar em densidade crítica através de um diálogo mais profícuo com a bibliografia recente e de uma maior abertura a propostas alternativas do pensamento democrático moderno. Essas reservas não diminuem, contudo, o contributo significativo da obra em apreço.

