Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Marina Silva Cunha

Educação de Qualidade: contributos da convivência e mediação em contextos educativos formais

maio de 2025

Educação de Qualidade: contributos da convivência e mediação em contextos educativos formais
Silvia Marina Silva Cunha
UMinho | 2025

FINANCIAMENTO

Projeto de investigação financiado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do, através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito de uma bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/118361/2016 e de uma bolsa de investigação para mitigação COVID com a referência COVID/BD/151674/2021.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Marina Silva Cunha

Educação de Qualidade: contributos da convivência e mediação em contextos educativos formais

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Carneiro da Costa e Silva
e do
Professor Doutor Juan Carlos Torrego Seijo

maio de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a **mim** pelas horas em que conversei comigo e me chamei à razão. Fui, em alguns dias, a minha melhor (e por vezes pior) companhia. Neste seguimento, quero agradecer a **Deus**, por ser espectador sem julgamento destas conversas.

Quero agradecer à minha **avó**. Já não está aqui para me dar o seu abraço, mas sei que sentirei de igual forma o seu orgulho em mim. **É a si que dedico a obtenção do grau de doutora, minha avó.**

Obrigada ao meu **Júnior**, para muitos um cão, para mim o meu melhor amigo. Sinto tanto a tua falta.

Obrigada ao meu **marido**, por me ter dado o suporte imprescindível para concluir este trabalho e por acreditar que há em mim uma futura carreira de sucesso. Obrigada ao Manelinho, meu **filho**, que ainda sem consciência de tal, me despertou o mais intenso sentimento de realização e felicidade, relembrando-me sobre a real importância que cada objetivo tem na nossa vida. Obrigada à minha **irmã**, por ser quem melhor me entende e o apoio mais firme na minha vida. Obrigada à minha **mãe**, pela escuta e pelo exemplo de trabalho e empenho. Obrigada ao meu **afilhado**, pelos abraços que me deu, mesmo sem saber o quão importantes eles eram para me revitalizar e aguentar a jornada. Obrigada ao meu **pai**, pela fibra que dele herdei. Obrigada aos meus **cunhados** e obrigada aos meus **sogros**. Obrigada às minhas **amigas** e aos meus **amigos**.

Obrigada aos meus **colegas de turma**, um bónus que levo deste trabalho.

Obrigada à **Universidade do Minho**, ao **Instituto de Educação** e ao **Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade**, que me permitiram experienciar vários papéis e me ajudam a definir o meu perfil profissional.

Obrigada às **escolas**, respetivas diretoras, coordenadoras de convivência e mediadora. Agradeço também aos alunos, às famílias e aos professores que aceitaram colaborar com esta investigação em pleno estado de pandemia.

Obrigada à professora **Ana Maria**. A professora Ana é apoio, é orientação, é companheirismo e presença. Este era o momento em que lhe deveria fazer a merecida homenagem, mas faltam-me as palavras. Desculpe e obrigada. Sei que entenderá a profundidade de cada uma destas palavras.

Obrigada ao Professor **Juan Carlos Torrego** por ter aceitado este desafio e por ter contribuído para a sua realização e aperfeiçoamento.

Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: CONTRIBUTOS DA CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS

Resumo

Esta investigação visa aprofundar possibilidades e configurações curriculares potenciadoras de respostas adequadas aos desafios societais do século XXI. Nestes desafios incluem-se as abordagens educacionais que promovam a Educação de Qualidade, um dos objetivos definidos pela ONU para o Desenvolvimento Sustentável até 2030. Outro objetivo identificado na cimeira da ONU de 2015 é o da Paz, Justiça e Instituições Eficazes, reconhecendo-se a relevância da paz e da justiça nas sociedades contemporâneas. As instituições educativas e, entre elas, as instituições escolares, têm responsabilidades fundamentais na promoção da educação de qualidade e da convivência.

O presente estudo tem como objetivos conhecer as estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais; contribuir para o aprofundamento teórico do conceito de educação de qualidade, explorando as suas múltiplas dimensões e analisar o potencial das estruturas de convivência enquanto promotoras de uma educação de qualidade.

Através de uma metodologia mista de natureza quali-quantitativa, a investigação focou-se no método de *estudo de casos*, recorrendo a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente a revisão de literatura e análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário. A investigação realizada procurou conhecer, analisar e aprofundar o trabalho desenvolvido por instituições escolares de Portugal e Espanha, nomeadamente na implementação de programas de convivência e mediação, e respetivas perceções e efeitos na promoção de uma educação de qualidade.

Dos resultados deste estudo, salientamos a validação das estruturas de convivência pelos participantes na investigação, reconhecendo-as como úteis e necessárias aos contextos educativos, com benefícios amplos ao nível pessoal, social, institucional e académico. Para além disso, são várias as dimensões da convivência que influenciam e ampliam a educação de qualidade, das quais se destacam o ambiente educativo, a comunicação, a participação e a promoção da equidade e justiça na escola. As perceções dos respondentes validam a complexidade em concetualizar uma educação de qualidade, embora se distanciem de associações estritas relativas aos resultados académicos e se aproximem com robustez a uma educação que promove uma formação integral, que valoriza os valores e bem-estar dos indivíduos.

Palavras-chave: convivência, desenvolvimento curricular, educação de qualidade, mediação

EDUCACIÓN DE CALIDAD: APORTES DE LA CONVIVENCIA Y DE LA MEDIACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo profundizar las posibilidades y configuraciones curriculares que potencien respuestas adecuadas a los desafíos sociales del siglo XXI. Entre estos desafíos se incluyen los enfoques educativos que promuevan la Educación de Calidad, uno de los objetivos definidos por la ONU para el Desarrollo Sostenible hasta 2030. Otro objetivo identificado en la cumbre de la ONU de 2015 es el de Paz, Justicia e Instituciones Eficaces, reconociéndose la importancia de la paz y la justicia en las sociedades contemporáneas. Las instituciones educativas y, entre ellas, los centros escolares, tienen responsabilidades fundamentales en la promoción de la educación de calidad y convivencia.

El presente estudio tiene como propósito conocer las estructuras de convivencia y su papel en los contextos educativos formales; contribuir a la profundización teórica del concepto de educación de calidad, explorando sus múltiples dimensiones y analizar el potencial de las estructuras de convivencia como promotoras de una educación de calidad.

A través de una metodología mixta de naturaleza cuali-cuantitativa, la investigación se centró en el método de *estudio de casos*, empleando diversas técnicas de recogida de datos, como la revisión de literatura y análisis documental, entrevistas semiestructuradas y encuestas por cuestionario. La investigación realizada buscó conocer, analizar y profundizar en el trabajo desarrollado por centros escolares en Portugal y España, particularmente en la implementación de programas de convivencia y mediación, así como en sus percepciones y efectos en la promoción de una educación de calidad.

Entre los resultados de este estudio, destacamos la validación de las estructuras de convivencia como útiles y necesarias en los contextos educativos, con amplios beneficios a nivel personal, social, institucional y académico. Además, son diversas las dimensiones de esta categoría que influyen en la educación de calidad, destacándose el ambiente educativo, la comunicación, la participación y la promoción de la equidad y la justicia en la escuela. Las representaciones de los encuestados confirman la complejidad de conceptualizar una educación de calidad, aunque se distancian de las asociaciones relacionadas con los resultados académicos y se acercan con robustez a una educación que promueva la formación integral, que valore los valores y el bienestar de los individuos.

Palabras clave: convivencia, desarrollo curricular, educación de calidad, mediación

QUALITY EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF CONVIVIALITY AND MEDIATION IN FORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS

Abstract

This research aims to explore curricular possibilities and configurations that enhance appropriate responses to the societal challenges of the 21st century. These challenges include educational approaches that promote Quality Education, one of the goals defined by the United Nations for Sustainable Development by 2030. Another objective identified at the 2015 UN summit is Peace, Justice, and Strong Institutions, recognising the importance of peace and justice in contemporary societies. Educational institutions, particularly schools, have fundamental responsibilities in promoting quality education and conviviality.

The present study aims to understand the conviviality structures and their role in formal educational contexts; contribute to the theoretical deepening of the concept of quality education, exploring its multiple dimensions and analyzing the potential of coexistence structures as promoters of quality education.

Through a mixed-methods approach of a qualitative-quantitative nature, the research focused on the case study method, employing various data collection techniques, including literature review and document analysis, semi-structured interviews, and questionnaire surveys. The study aimed to investigate, analyse, and further explore the work carried out by schools in Portugal and Spain, particularly regarding the implementation of coexistence and mediation programmes, as well as their perceptions and effects on the promotion of quality education.

The findings of this study highlight the validation of coexistence structures as useful and necessary in educational contexts, with broad personal, social, institutional, and academic benefits. Furthermore, several dimensions of this category influence quality education, among which the educational environment, communication, participation, and the promotion of equity and justice in schools stand out. The respondentes representations confirm the complexity of conceptualising quality education, distancing themselves from associations with academic outcomes and instead aligning strongly with an education that fosters holistic development, valuing ethics, values, and individual well-being.

Keywords: coexistence, curriculum development, quality education, mediation.

Índice

Agradecimentos iii
Resumo v
Resumen vi
Abstract vii
Lista de siglas e abreviaturas xviii
Introdução 1
Considerações iniciais 7
PARTE I: Enquadramento teórico-concetual e metodológico 9
Capítulo I. Enquadramento teórico-concetual 10
1. Introdução 10
2. Educação de qualidade 16
2.1. A escola do Século XXI 16
2.2. Educação de qualidade: conceito(s) 25
2.2.1. Educação de qualidade e qualidade da e na educação 57
2.2.2. Dimensões da educação de qualidade 60
3. Convivência e Mediação 96
3.1. Convivência e mediação: conceitos (in)dissociáveis? 96
3.2. Estruturas de educação para a convivência e mediação nas escolas 102
3.2.1. Dimensões da convivência 114
4. A promoção de uma educação de qualidade através da convivência: o papel dos estudos curriculares 139
4.1. O impacto da globalização e europeização nas decisões curriculares 140
4.2. Decisões curriculares e teorias de desenvolvimento curricular 145
4.3. O currículo: o quê e para quê? 154
4.4. Currículo ou currículos? 160
4.5. Desafios curriculares 164
4.6. Propostas de currículo para corresponder aos desafios e exigências atuais 172

Capítulo II. Metodologia de investigação 185
1. Introdução 185
2. Abordagem metodológica 186
2.1. Problemática de investigação 188
2.2. Objetivos de investigação 189
2.2.1. Objetivos gerais 189
2.2.2. Objetivos específicos 190
2.2.3. Objetivos operacionais 191
3. Método 192
4. Fases de investigação 194
5. Técnicas de recolha, tratamento e análise de dados 196
5.1. Técnicas de recolha de dados 197
5.1.1. Inquérito por questionário 198
5.1.2. Inquérito por entrevista 202
5.1.3. Revisão de literatura 204
5.1.3. Pesquisa documental 206
5.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados 207
5.2.1. Análise de conteúdo 208
5.2.2. Análise estatística 211
6. Procedimentos de construção, validação e implementação dos instrumentos de recolha de dados 212
6.1. Construção dos instrumentos de recolha de dados 212
6.1.1. Matriz de referencial teórico 214
6.1.2. Inquérito por questionário 217
6.1.3. Guião das entrevistas 221
6.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados 224
6.3. Implementação dos instrumentos de recolha de dados 226
6.3.1. Inquérito por questionário 227

6.3.2. Inquérito por entrevista 231
6.3.3. Pesquisa documental 231
7. Seleção e caraterização dos casos 232
7.1. Caracterização da escola portuguesa 234
7.2. Caracterização da escola espanhola 235
8. Seleção e caraterização dos participantes 236
8.1. Seleção dos participantes 236
8.2. Caraterização dos participantes 237
8.2.1. Alunos 238
8.2.2. Encarregados de Educação 242
8.2.3. Professores 244
8.2.4. Diretoras das escolas 247
8.2.5. Dinamizadoras dos planos de convivência 247
9. Triangulação 250
10. A ética na investigação 251
PARTE II: Análise triangulada dos resultados da investigação 255
Capítulo I. As estruturas de convivência nos contextos educativos formais 256
1. Introdução 256
2. Estruturas de convivência nas escolas estudadas: abordagens e finalidades 256
2.1. Caraterísticas e objetivos 256
2.2. Plano de ação 259
2.3. Efeitos percecionados pelos participantes no estudo 281
2.3.1. Contributos gerais: principais efeitos do plano de convivência percecionados pelos participantes no estudo 281
2.3.2. Contributos específicos: comparação dos efeitos do plano de convivência percecionados pelos participantes de cada escola 286
2.3.3. Contributos destacados de acordo com a perceção dos grupos de participantes no estudo . 300
2.3.4. Análise da efetividade do plano de convivência: objetivos alcançados? 301

2.4. Valorização das estruturas de convivência implementadas nas escolas: o reconhecimento dos participantes no estudo 303
2.5. Integração curricular e organizacional: como são contempladas as estruturas de convivência nas escolas? 319
2.5.1. A integração das estruturas de convivência no currículo e na escola: da teoria à prática 319
2.5.2. As limitações dos conteúdos escolares enquanto contributo de convivência e formação integral dos alunos 327
2.5.3. A institucionalização das estruturas de convivência e o papel das políticas educativas 331
Institucionalização universal ou em escolas sinalizadas? 331
2.6. Desafios à implementação das estruturas de convivência nas escolas 338
Capítulo II. Educação de qualidade – da(s) teoria(s) às perceções 342
1. Introdução 342
2. Educação de qualidade: estarão as perspetivas teóricas alinhadas com as perceções dos agentes educativos? 342
2.1. Representações sobre o(s) conceito(s) 342
2.1.1. Aprendizagens e abordagens valorizadas no âmbito de uma educação de qualidade 348
2.2. Porque é que a escola promove uma educação de qualidade? A reflexão dos agentes educativos 352
2.3. Educação de qualidade: obstáculos à sua promoção 356
2.3.1. O impacto das políticas educativas 360
2.3.2. O impacto dos conflitos 361
2.3.3. O impacto da formação docente 364
Capítulo III. Os contributos da convivência e mediação para a promoção da educação de qualidade nas escolas 366
1. Introdução 366
2. Perceções dos participantes sobre a convivência e a sua relevância para a promoção de uma educação de qualidade 366
2.1. Perceções sobre as estruturas de convivência 366
2.2. A relevância da convivência para a promoção de uma educação de qualidade 368

3. Convivência: um pilar para uma educação de qualidade nos contextos educativos formais - *proposta teórico-empírica* 373
PARTE III: Considerações finais 384
1. Introdução 385
2. Principais conclusões 385
3. Limitações do estudo 392
4. Propostas de investigação futuras 394
Notas finais 396
Referências Bibliográficas 398
Apêndices 431
Apêndice 1. Objetivos gerais, específicos e operacionais 431
Apêndice 2. Inquérito por questionário dos alunos - versão em português 435
Apêndice 3. Inquérito por questionário dos alunos – versão em espanhol 443
Apêndice 4. Inquérito por questionário dos professores - versão em português 451
Apêndice 5. Inquérito por questionário dos professores - versão em espanhol 459
Apêndice 6. Inquérito por questionário das famílias - versão em português 467
Apêndice 7. Inquérito por questionário das famílias - versão em espanhol 474
Apêndice 8. Guião da entrevista da diretora - versão em português 481
Apêndice 9. Guião da entrevista da diretora - versão em espanhol 484
Apêndice 10. Guião da entrevista da mediadora - versão em português 487
Apêndice 11. Guião da entrevista da coordenadora - versão em espanhol 490
Apêndice 12. Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em português 493
Apêndice 13. Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em espanhol 494
Apêndice 14. Análise e comparação dos planos de convivência e trabalho desenvolvido neste âmbito pelas escolas 495
Apêndice 15. Estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola de acordo com os dados das entrevistas 507
Apêndice 17. Desafios sentidos na escola, identificados pelas diretoras, mediadoras e professores 512

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo ampliado de Sanches e Melão (2011) 48
Figura 2 - Modelo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) 50
Figura 3 - Modelo de Treviño, Villalobos e Castillo (2020) 54
Figura 4. Educação de qualidade *versus* qualidade na/da educação 59
Figura 5. Objetivos de aprendizagem para o ODS 4 – Educação de qualidade 70
Figura 6. Territorialidade política e trajetórias de coerção 143
Figura 7. Fases de desenvolvimento do currículo 147
Figura 8. Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina 158
Figura 9. A "bússola" de aprendizagem da OCDE 2030 177
Figura 10. Fases de investigação 195
Figura 11. Distribuição dos participantes por ano escolar e país 240
Figura 12. Habilitações literárias dos encarregados de educação 243
Figura 13. Habilitações literárias dos professores 245

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sistematização dos aspetos estruturantes da educação de qualidade segundo Monteiro (2008) 62
Tabela 2. Sistematização dos fatores estruturantes da educação de qualidade segundo Manrique e Puente (2001) 63
Tabela 3. Sistematização das dimensões e indicadores da educação de qualidade segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007) 64
Tabela 4. Sistematização das dimensões e indicadores da educação de qualidade, segundo Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) 68
Tabela 5. Relação entre objetivos gerais, específicos e operacionais 191
Tabela 6. Objetivos gerais, específicos e operacionais – exemplo(s) 191
Tabela 7. Técnicas de recolha de dados 197
Tabela 8. Tipologias de questões do inquérito por questionário, de acordo com o grupo de respondentes 199

Tabela 9. Categorização das entrevistas - exemplo 210
Tabela 10. Categorização dos documentos - exemplo 210
Tabela 11. Interação entre as técnicas de recolha de dados e construção dos instrumentos 213
Tabela 12. Matriz de referencial teórico – exemplo 215
Tabela 13. Matriz de construção dos instrumentos de recolha de dados - exemplo 216
Tabela 14. Matriz de construção dos inquéritos por questionário – exemplo 218
Tabela 15. Codificação das questões do inquérito por questionário 220
Tabela 16. Matriz de construção dos guiões das entrevistas - exemplo 222
Tabela 17. Codificação das questões do guião das entrevistas 223
Tabela 18. Fases de aplicação do pré-teste – inquérito por questionário 225
Tabela 19. Fases de aplicação do inquérito por questionário 230
Tabela 20. Fases de aplicação das entrevistas 231
Tabela 21. Critérios para a seleção dos casos 232
Tabela 22. População *versus* taxa de respostas na escola de Portugal 235
Tabela 23. População *versus* taxa de respostas na escola de Espanha 236
Tabela 24. População global *versus* taxa de respostas 237
Tabela 25. Distribuição dos participantes pelas técnicas de recolha de dados 238
Tabela 26. Caraterização sociodemográfica dos alunos (sexo e idade) 239
Tabela 27. Nacionalidade dos alunos 239
Tabela 28. Idade dos alunos, de acordo com o ano escolar 239
Tabela 29. Anos de frequência dos alunos na escola 241
Tabela 30. Caraterização sociodemográfica dos encarregados de educação (sexo e idade) 242
Tabela 31. Nacionalidade dos encarregados de educação 242
Tabela 32. Caraterização sociodemográfica dos professores (sexo e idade) 244
Tabela 33. Anos de serviço dos professores na escola 246
Tabela 34. Desenvolvimento do trabalho de convivência: agentes envolvidos, tempo e público-alvo 260
Tabela 35. Reconhecimento do papel de cada agente educativo na gestão da convivência da escola 262
Tabela 36. Caraterísticas da gestão escolar em prol do desenvolvimento do trabalho de convivência 263
Tabela 37. Estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola de acordo com os dados dos questionários 269

Tabela 38. Mediação no plano de convivência (entrevistas) 270
Tabela 39. Mediação como estratégia de convivência privilegiada 272
Tabela 40. Medidas punitivas enquanto estratégia eficaz para a resolução de conflitos 273
Tabela 41. Aceitação da mediação pela comunidade educativa de acordo com os dados das entrevistas 275
Tabela 42. Resistência na aceitação da mediação como meio de gestão de conflitos 277
Tabela 43. Conhecimento do trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência 277
Tabela 44. Conhecimento do plano de convivência da escola 278
Tabela 45. Conhecimento do trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência por grupo de inquirido 279
Tabela 46. Conhecimento do plano de convivência da escola por grupo de inquirido 279
Tabela 47. Contributos do plano de convivência 282
Tabela 48. Contributo do plano de convivência para um ambiente educativo mais agradável por grupo inquirido 287
Tabela 49. Contributo do plano de convivência para prevenir problemas na escola por grupo inquirido .. 288
Tabela 50. Contributo do plano de convivência para estimular a comunicação dos elementos da comunidade educativa por grupo inquirido 290
Tabela 51. Contributo do plano de convivência para melhorar a participação dos elementos da comunidade educativa por grupo inquirido 291
Tabela 52. Relevância da convivência positiva para o processo de aprendizagem 292
Tabela 53. Contributo da mediação para a promoção de um maior sentido de justiça na escola 298
Tabela 54. Contributos mais destacados de acordo com o grupo de inquirido 300
Tabela 55. Melhorias identificadas no contexto pelos agentes educativos inquiridos 301
Tabela 56. Importância atribuída ao trabalho da convivência na escola 306
Tabela 57. Reconhecimento das atividades de convivência e mediação enquanto recursos necessários à escola 306
Tabela 58. Reconhecimento da necessidade do plano e da mediação 307
Tabela 59. Reconhecimento da necessidade do plano e da mediação por grupo inquirido 307
Tabela 60. Reconhecimento da mediação para gerir e resolver conflitos 308
Tabela 61. Reconhecimento da importância da escola ensinar técnicas de gestão e resolução positiva de conflitos 310

Tabela 62. Estratégias de convivência mais utilizadas *versus* estratégias mais eficazes – escola de Portugal 311
Tabela 63. Estratégias de convivência mais utilizadas *versus* estratégias mais eficazes - escola de Espanha 311
Tabela 64. Relevância atribuída pelos alunos às atividades de convivência da escola de Portugal..... 312
Tabela 65. Relevância atribuída pelos alunos às atividades de convivência da escola de Espanha 313
Tabela 66. Competências e habilidades desenvolvidas através das atividades de convivência e mediação 315
Tabela 67. Relevância das competências comunicacionais, socio emocionais, morais e de gestão colaborativa e positiva de conflitos em tempos de pandemia 318
Tabela 68. Integração das competências de convivência e de mediação na escola 322
Tabela 69. Educação para a convivência enquanto disciplina integrada no plano de estudos 323
Tabela 70. Abordagem transversal de conhecimentos de convivência e mediação 323
Tabela 71. Integração das atividades de convivência nos contextos escolares na perspetiva das entrevistadas 325
Tabela 72. Integração atual das atividades de convivência nas atividades de ensino-aprendizagem 327
Tabela 73. Desenvolvimento de competências pessoais e socio afetivas nas aulas 328
Tabela 74. Formação integral dos alunos através nos conteúdos escolares atualmente previstos no plano de estudos 328
Tabela 75. Plano de estudos mais centrado em temas de convivência..... 329
Tabela 76. Institucionalização das atividades de convivência em todas as escolas a nível nacional..... 332
Tabela 77. Institucionalização das atividades de convivência apenas em escolas problemáticas..... 332
Tabela 78. Apoio das políticas educativas na promoção da implementação de estratégias de convivência 335
Tabela 79. Educação de qualidade na perspetiva dos participantes segundo os questionários 343
Tabela 80. Educação de qualidade na perspetiva dos participantes segundo as entrevistas 346
Tabela 81. Representações de uma escola com educação de qualidade..... 347
Tabela 82. Conhecimentos privilegiados no âmbito de uma educação de qualidade 349
Tabela 83. Motivos pelos quais as escolas deste estudo são promotoras de educação de qualidade 352

Tabela 84. Motivos pelos quais as escolas são promotoras de educação de qualidade segundo as entrevistas 354
Tabela 85. Fatores que podem afetar a educação de qualidade 357
Tabela 86. Impacto dos conflitos nas notas dos alunos 362
Tabela 87. Impacto dos conflitos no processo de aprendizagem 363
Tabela 88. Necessidade de integração de conhecimentos sobre gestão positiva de conflitos, competências socio emocionais e comunicação no currículo da formação docente 364
Tabela 89. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola preocupada com a formação integral dos alunos* 367
Tabela 90. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola propensa a problemas* 367
Tabela 91. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola com interesse na promoção de uma educação de qualidade* 368
Tabela 92. Relevância atribuída pelos participantes de acordo com as dimensões da educação de qualidade 370
Tabela 93. Fatores da convivência escolar relevantes para garantir uma educação de qualidade 372

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EDEE - Entrevista à Diretora da Escola de Espanha, realizada no dia 21 de junho de 2021

EDEP - Entrevista à Diretora da Escola de Portugal, realizada no dia 18 de junho de 2021

EMEE - Entrevista à Coordenadora de Convivência da Escola de Espanha, realizada no dia 22 de junho de 2021

EMEP - Entrevista à Mediadora da Escola de Portugal, realizada no dia 15 de junho de 2021

ES - Espanha

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PCEE - Plano de Convivência da Escola Espanhola

PCEP - Plano de Convivência da Escola Portuguesa

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT - Portugal

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

A escola, enquanto instituição basilar para a formação dos cidadãos, enfrenta desafios significativos. As aceleradas e permanentes transformações sociais (e, entre outras, tecnológicas), impõem a necessidade de uma resposta que vá além da transmissão de conteúdos, que esteja mais atenta às necessidades dos alunos e à sua preparação para uma participação ativa e crítica na sociedade. E, deste modo, "todas estas mudanças provocaram uma alteração no conteúdo e na forma dos processos de socialização, enquanto geraram uma crescente exigência de novas funções para a escola" (García Arista, 2016, p. 10). Assim, esta tem tido uma crescente importância enquanto "espaço social encarregado de assegurar e legitimar laços de convivência que toda a comunidade requer enquanto denominador comum partilhado, para se reconhecer como tal" (Brandoni, 2017, p. 15). Contudo, persiste-se na aplicação de métodos pedagógicos tradicionais e na transmissão de conteúdos homogeneizadores, avaliados de igual modo, contrariando-se as necessidades e princípios de uma sociedade democrática e de uma sociedade da informação (Díaz-Aguado, 2004).

A valorização de rankings e de um entendimento de qualidade à luz do desempenho obtido na componente cognitiva alimentam este mecanismo de prestação de contas (Sanches & Melão, 2011), que enfatizam os fins e não os meios e processos. O contributo da escola deve ter impacto não só nas aprendizagens cognitivas e prescritas no currículo, apelando-se a um processo educativo colaborativo, estimulador da relação entre todos os implicados, potenciador do sucesso escolar, favorecendo relações sustentáveis e competências sociais, tal como temos vindo a defender (Cunha, 2014; Silva & Cunha, 2015; Cunha, 2016).

Sendo a escola "um subsistema da sociedade, qualquer alteração do meio social envolvente terá sempre consequências dentro da instituição escolar" (Pinto, 2005, p. 21), o que faz com que uma visão de educação e de ensino reduzidas a métricas de desempenho académico ou a rankings institucionais, seja obsoleta. É, neste sentido, que uma perspetiva prática que a operacionalize enquanto processo e favoreça o desenvolvimento integral dos indivíduos, ganha expressão. Tal implica o envolvimento de toda a comunidade e das organizações sociais e educativas e a adoção de metodologias ativas e participativas na construção de sociedades democráticas (Silva & Cunha, 2015), ao que a escola e as respetivas políticas educativas não podem ser indiferentes.

Em 2015 foram definidos, numa cimeira da ONU, dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que preveem, até 2030, um modelo global que contribua para a sustentabilidade

mundial. A exigência por uma *educação de qualidade*, consagrada no ODS 4, e a relevância atribuída à paz, na promoção de *instituições justas e eficazes*, reconhecida no objetivo 16, refletem a importância da escola promover uma educação holística (ONU, 2015). A educação é, atualmente, mais do que um direito fundamental. Ela é um direito capacitador e empoderador, que permite o exercício informado de todos os outros direitos humanos e, por isso, é a impulsionadora principal dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, enquanto alicerce para a construção de sociedades pacíficas justas, equitativas e inclusivas; o colapso dos sistemas educativos, é também a inviabilidade da paz e da prosperidade das sociedades (ONU, 2020).

A importância de aprofundar e clarificar o conceito de educação de qualidade (Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020), aprofundamento para o qual pretendemos contribuir com a investigação realizada, estabelece uma relação fundamental com a convivência e a educação para a paz. A apreciação que categoriza os sistemas educativos, em específico as escolas, enquanto boas ou más, de acordo com os resultados académicos dos alunos, reflete uma visão redutora da qualidade, pois esta não pode ser medível apenas através de um só indicador (Cabrito, 2009). Este conceito é dinâmico e multideterminado (Arocho, 2010), integrando fatores intra e extraescolares, conforme resumem Dourado, Oliveira e Santos (2007), e dimensões e indicadores amplos, de acordo com o estudo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015).

Conforme assinala a UNESCO (2020), as escolas são também locais privilegiados de convivência com pessoas diferentes de nós mesmas, com as quais podemos aprender e ampliar o nosso entendimento e compreensão sobre o(s) outro(s). No entanto, e sendo as escolas (e particularmente as escolas públicas) abertas a todos, se não dotados das competências necessárias, estas heterogeneidades despoletam ameaças a uma sã convivência. Face à dificuldade em controlar os novos tipos de conflitos respeitantes à cidadania, identidade pessoal e social e qualidade de vida (Bonafé-Schmitt, 2006), invoca-se a necessidade de educar para a inclusão e pacificação, gerando ambientes de convivência saudáveis e potenciando uma cultura de não-violência (Jares, 2002), de participação responsável e de cidadania ativa (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010).

Assim, colocam-se desafios importantes às políticas educativas, às escolas e ao currículo. Documentos europeus e mundiais como a Recomendação da UNESCO (1974), a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (1999) recomendam, há já algumas décadas, a implementação de estratégias educativas que fomentem uma cultura de paz, justiça, equidade e eficiência. Alinhado com o

ODS 4 e 16, Verdasca (2013) afirma que "os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa qualquer que seja a escala territorial-administrativa" (p. 22). A par disto, concordamos que "o denominado problema da convivência é um dos aspetos que mais preocupa a sociedade em geral, assim como os diferentes setores do sistema educativo em particular" (Jares, 2007, p. 19), o que revela a importância de um investimento em estruturas de convivência, que favoreçam interações saudáveis e construtivas, benéficas ao ambiente escolar e ao bem-estar dos elementos da comunidade educativa.

É certo que, de forma mais ou menos implícita, todas as escolas possuem um modelo de abordar conflitos (Brandoni, 2017). Contudo, esses modelos frequentemente são destrutivos e punitivos, com consequências muitas vezes irreparáveis (Fernández, Blanco & Callejón, 2017). Deste modo, autores como Torrego (2006), Alzate (2010), Silva (2010), Megías (2011), Pinto da Costa, Torrego e Martins (2015) e, entre outros, Brandoni (2017) defendem a necessidade de se introduzir no sistema educativo aprendizagens que promovam interações saudáveis e positivas, que dotem os indivíduos de competências socio emocionais e comunicacionais tornando-os aptos para resolver positivamente as diferenças, com o objetivo de potenciar uma maior responsabilidade social e individual nos alunos, promovendo também a solidariedade e a maturidade socio-emocional (Alzate, 2010). Nesta lógica de pensamento, parece-nos relevante que as escolas, progressivamente, incorporem conceções e habilidades de resolução de conflitos no currículo (Alzate, 2005a), de forma integrada (Torrego, 2006). Na mesma linha de pensamento, Torrego (2010c) assume a necessidade de trabalhar questões de resolução de conflitos para construir escolas cujo ambiente de convivência seja pacífico, potenciando valores fundamentais como a dignidade, o respeito, a justiça e a solidariedade.

Uma das estratégias utilizadas no âmbito das estruturas de convivência é a mediação, não apenas enquanto metodologia de resolução de conflitos, mas também enquanto alternativa preventiva e transformadora, com múltiplos benefícios comprovados cientificamente nos contextos escolares (Torrego, 2006; Freire & Caetano, 2008; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Ruiz & Torrego, 2014; Cunha & Leitão, 2016; Cunha & Leitão, 2018; Silva, 2018; Pinto da Costa, 2019; Cunha, Silva & Torrego, 2023). Para além disso, os benefícios da mediação podem ir além dos muros da escola e refletir-se na sociedade, uma vez que as competências adquiridas são transferidas para outros contextos (García-Raga, Torremorell & Grau, 2019). Também por esse motivo é importante dotar os alunos de ferramentas de mediação, para que as possam

aplicar nos mais diversos contextos nos quais estão implicados, contribuindo-se, desta forma, para a disseminação de uma cultura social baseada no diálogo e na cooperação, em alternativa a ofensas e violência (Garcia Arista, 2016). Pelas suas caraterísticas, a mediação assume-se como estratégia capaz de responder aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015; Silva, 2018), dentro os quais se destacam os que analisamos neste trabalho. Assim, a educação para a convivência e especificamente a mediação assumem-se cada vez mais como "uma cultura de paz e cidadania, essencial para o desenvolvimento de sociedades mais sustentáveis, humanistas e críticas (...) condição essencial para o desenvolvimento de lideranças democráticas e solidárias, para a educação de pessoas autónomas e autodeterminadas, para o desenvolvimento de processos de evolução pessoal e coletiva responsáveis" (Silva, 2018, p. 27), conforme se apela a uma educação de qualidade no século XXI relativamente a países desenvolvidos.

Pelo exposto, para corresponder às exigências atuais, os estudos curriculares devem estar alinhados com esta visão ampla da educação e, por isso,

> é urgente implementar profundas alterações curriculares, pedagógicas e administrativas, conciliar as velhas e as novas pedagogias, ir ao encontro das necessidades do mundo de trabalho, estabelecer rutura com os anti-valores da atual sociedade, de modo a gerar efetivas mudanças no ambiente escolar e na personalidade dos educandos. (Pinto, 2005, p. 20)

Currículos focados na padronização do conhecimento e na homogeneidade de realidades, que favoreçam a competitividade, podem comprometer o cumprimento das recomendações mais recentes para responder a uma educação de qualidade, que reforçam a importância de uma educação integral e útil, com o objetivo de formar indivíduos críticos, participativos e comprometidos para com a sociedade (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017).

Assim, acreditamos que a educação de qualidade deve garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa, o que revela que uma preocupação exclusiva em volta dos resultados escolares é, atualmente, insuficiente. Por isso, considera-se fundamental refletir sobre esta problemática, estudando as múltiplas questões associadas (Sousa, 2007). Esta investigação tem como *locus* central a escola e adota uma metodologia quali-quantitativa, desenvolvida através da análise de dois estudos de caso em escolas públicas, nomeadamente uma escola portuguesa e uma escola espanhola. Em primeiro lugar, quisemos analisar as estruturas de convivência e a sua relevância nos contextos

educativos formais, conhecendo o trabalho implementado nas escolas, mas também os contributos, a valorização e os desafios inerentes às estruturas de convivência, de acordo com a perceção dos participantes na investigação. Paralelamente, pretendemos contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade, através da exploração teórico-empírica das suas conceções e dimensões. Por fim, almejamos analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade, por forma a percecionarmos como estas podem contribuir para corresponder às exigências educacionais atuais, incorporando os contributos da convivência na definição teórico-concetual do conceito de educação de qualidade.

Os dados recolhidos evidenciam a polissemia associada ao conceito de educação de qualidade, porém uma evolução relativamente a uma perspetiva que há algumas décadas se focava no acesso e no sucesso. Deste modo, valorizam-se não só os fins, mas também os processos e fatores amplos que têm impacto na qualidade da vida escolar dos alunos, como o seu bem-estar. Tal reflete que, efetivamente, cada vez mais há uma consciencialização de que atualmente as escolas não são só uma instituição exclusivamente dedicada à aprendizagem de conteúdos cognitivos, mas desempenham funções importantes para assegurar o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos seus públicos (UNESCO, 2020), a par dos conteúdos académicos e disciplinares. As estruturas de convivência são percecionadas pelos participantes como muito úteis, com contributos vários, por exemplo, no ambiente educativo, na promoção de relações mais saudáveis, na prevenção de conflitos, na contribuição para contextos mais justos e eficazes, contribuindo também no processo de ensino-aprendizagem e melhoria dos resultados escolares. Deste modo, reconhece-se que as estruturas de convivência são potenciadoras, em várias dimensões, de uma educação de qualidade, o que valida a importância da sua institucionalização.

Esta tese estrutura-se em três partes. A primeira – *Enquadramento teórico-concetual e metodológico*, integra dois capítulos. No primeiro, exploramos as perspetivas teóricas. Refletimos sobre o papel da escola no século XXI e as diferentes abordagens e conceções de educação de qualidade. Aprofundamos ainda o conceito de convivência e a sua (in)dissociação da mediação. Por fim, neste capítulo refletimos sobre o papel dos estudos curriculares no âmbito de uma educação de qualidade perspetivada desde a convivência. No segundo capítulo descrevemos e fundamentamos as opções metodológicas adotadas, detalhando as abordagens utilizadas e as diferentes fases da investigação, desde a definição do desenho metodológico até à recolha e análise dos dados.

Na segunda parte da tese - *Resultados da investigação* apresentamos uma análise triangulada, uma abordagem dialogada entre a teoria e os resultados empíricos da nossa investigação, obtidos através do recurso a diferentes técnicas de recolha e análise de dados. Esta parte é composta por três capítulos. O primeiro, foca-se nas estruturas de convivência, apresentando o trabalho desenvolvido em ambas as escolas e o entendimento dos participantes na investigação sobre o mesmo relativamente à sua implementação, efeitos, contributos, valorização, integração curricular e desafios. No segundo capítulo, discutimos as perceções dos participantes relativamente ao conceito de educação de qualidade e aos obstáculos para a sua promoção. Por fim, no terceiro capítulo apresentamos os resultados triangulados relativamente ao potencial das estruturas de convivência na promoção de uma educação de qualidade, culminando com uma proposta sobre a definição e articulação entre ambos os conceitos.

A terceira parte da tese é dedicada às *considerações finais*, nas quais destacamos as principais conclusões, mas também refletimos sobre as limitações do estudo e propostas de investigação futuras. Após a mesma, o leitor tem ao seu dispor a listagem de referências bibliográficas consultadas e mobilizadas para o efeito e um conjunto de anexos e apêndices que complementam a informação registada, que poderá consultar sempre que seja recomendado.

Considerações iniciais

Fazemos algumas anotações que consideramos importantes para o enquadramento do leitor e salvaguarda das opções que tomamos relativamente à redação da tese:

- todas as citações e entrevistas realizadas em língua estrangeira foram traduzidas para português pela autora da tese;

- a tese está redigida de acordo com o Novo Acordo Ortográfico, conforme a Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, publicado em Diário da República[1];

- os termos "aluno", "professor", "encarregado de educação", "diretor", "dinamizador", bem como seus semelhantes e seus plurais, são utilizados de forma inclusiva no que respeita questões de género. Esta opção pretende evitar a saturação visual através do uso de "o/a"; "os/as" e similares;

- este trabalho é resultado dos referenciais teóricos consultados e dos dados empíricos recolhidos de acordo com as caraterísticas dos contextos e amostras, pelo que as suas conclusões devem ser entendidas atendendo a estas circunstâncias;

- a autora da tese, enquanto investigadora, defende que nas Ciências Sociais e Humanas não há conhecimento diametralmente objetivo, partindo ainda do pressuposto de que as suas ações podem ser influenciadas por crenças e valores pessoais e profissionais, acreditando que esse domínio axiológico poderá influenciar a condução do seu trabalho. Como refere Creswell (2010), "o treinamento e as experiências pessoais do próprio pesquisador também influenciam sua escolha da abordagem" (p.44);

- assume-se uma influência por conceções construtivistas embora, não no seu entendimento purista;

- não é nossa presunção fazer com esta investigação recomendações ao Estado, pois temos consciência de que "(...) a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações" (Campos, 2009, pp. 281-282);

- apesar do mencionado no ponto anterior concordamos que, na área da Educação, a investigação tem um papel fundamental não apenas para investigar e conhecer fenómenos ou factos, mas para

[1] 1.ª série — N.º 17 — 25 de janeiro de 2011

favorecer a reflexão e, através da mesma, uma intervenção na realidade, visando a transformação da mesma[2].

[2] Como refere Soares (2001), "(...) a área das Ciências Sociais e Humanas, mais especificamente ainda, no interior dela, a área da Educação – área que investiga fenômenos, fatos, problemas que ocorrem em práticas sociais e têm consequências significativas para e sobre seres humanos. O pesquisador, o estudioso da área da Educação, tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade" (p. 76).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL E METODOLÓGICO

Capítulo I. Enquadramento teórico-concetual

> Encontramo-nos diante uma mudança profunda na sociedade. O mundo educacional sente o impacto transformador das pessoas, dos conteúdos, dos métodos e dos valores. A mudança educacional é um imperativo inevitável.
>
> (Tébar, 2011, p.19)

1. Introdução

Reconhece-se que a escola é uma estrutura essencial na e da sociedade e sendo parte integrante da mesma, as evoluções do meio social repercutem neste contexto (Pinto, 2005). Assim, é permeabilizada pelo desenvolvimento e emancipação social, mas também cultural, tecnológico, económico e político, pelo que se espera que a mesma acompanhe essas evoluções por forma a corresponder às necessidades e interesses dos seus públicos. Essas transformações sociais, correspondem a desafios que exigem mudanças educacionais (De Zubíria, 2001).

No final dos anos 60, no período dos "trinta gloriosos", evoluímos de uma escola elitista e, posteriormente, meritocrática (década de 50/60), para uma escola de massas[3], acreditando-se que maior acesso era significado de maior sucesso e progressão económica. Apesar dos constrangimentos emergidos desta proliferação (como por exemplo, a exposição à exclusão social), este período foi, na nossa opinião, um marco basilar para a democratização do conhecimento e subsequentes desenvolvimentos. Estas e outras mutações tiveram e têm impacto na evolução da escola enquanto instituição (pública), mas também nos conhecimentos e aprendizagens requeridos e promovidos pela mesma. Como referimos, atualmente, os sistemas educativos e a escola em particular (fundamentalmente pública) enfrentam vários desafios sociais, culturais, económicos, políticos e tecnológicos (desde a acelerada globalização e diversidade cultural, à evolução tecnológica e em específico da inteligência artificial), que impactam a vários níveis e exigem novas e rápidas respostas por parte desta instituição, por forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do seu público. Neste sentido, importa relembrar que "a escola estatal, com estatuto público, separada da igreja e da família, representou historicamente um projeto essencial à construção social das sociedades modernas, conduzidas sob o controlo do Estado" (Lima, 2005, p. 19) e enquanto organização, desempenha uma função valiosa ao nível da promoção de

[3] Expansão descrita por Canário e Alves (2004) como a passagem de um contexto de certezas para um contexto de promessas, partindo-se do pressuposto de que a democratização do acesso aos sistemas escolares era a garantia de desenvolvimento, igualdade e justiça.

conhecimentos, mas também de socialização das crianças e jovens (Lima, 2005) e dos respetivos valores implícitos a esse processo.

De acordo com Sacristán e Gómez (1998), nas sociedades contemporâneas, assume-se que a escola cumpre também uma função socializadora a dois níveis: na preparação para o mercado de trabalho e na preparação de cidadãos, enquanto agentes ativos na vida pública. Segundo estes autores, e fundamentados na biologia humana e nos códigos de comunicação e convivência utilizados para a sobrevivência dos grupos/espécie (reprodução social e cultural), surgem processos de socialização, que se dão através daquilo que ambos consideram ser processos educacionais. Em comunidades pequenas e mais primitivas, estes processos eram mais facilmente assegurados com a participação das crianças e jovens nas interações quotidianas com as suas famílias e/ou grupos de pares; contudo, com o desenvolvimento, a sociedade complexificou-se e a diversidade de funções diárias nas quais estamos imbuídos não consegue assegurar o processo de transmissão/'passagem de testemunho' e assim assegurar os processos de socialização direta. Esta perspetiva é defendida por autores mais contemporâneos (como Brunner, 2020) que interpretam a escolarização como meio para estruturação de sociedades. Assim, os sistemas de escolarização obrigatória assumem aqui um papel de destaque enquanto instâncias promotoras de processos de socialização, pois

> a escola, através dos seus conteúdos, formas e sistemas de organização vai induzindo, paulatinamente mas progressivamente nas alunas e nos alunos as ideias, conhecimentos, representações, disposições e modos de atuação que a sociedade adulta requer. Deste modo, contribui decisivamente para a interiorização de ideias, valores e normas da comunidade (...). (Sacristán & Gómez, 1998, p. 18)

Tal não implica descurar o papel da família e dos grupos sociais nos quais os alunos estão inseridos ou até outras formas secundárias de socialização em contextos de educação informal. Contudo, estes são insuficientes, cabendo à escola, enquanto oportunidade de convivência coletiva intergeracional, contribuir para sociedades estruturadas, que compreendam os códigos sociais como o comportamento de acordo com regras, papéis e valores (Brunner, 2020).

Para além disso, e conforme Roldán (2020) salienta, inspirada em Brunner (2003),

> a escola deixou de ser o único canal de contato do conhecimento, da informação e da socialização; a palavra do professor e o texto escrito não são mais os suportes exclusivos da comunicação; a escola que ensinava com base em áreas rígidas e programas tradicionais deixou de funcionar e aquilo que a retórica dos líderes políticos rotulou no mundo das redes globais de *educação nacional* deixou de existir. (pp. 307-308)

Esta evolução tem tido impacto ao nível local, nacional e mundial, obrigando-nos a repensar a educação e a missão da escola e do(s) currículo(s) implementado(s) na mesma. Segundo Winch (1996), o currículo é definido fundamentalmente sob influência política pelo que "não haverá, portanto, um currículo ideal, apenas um que seja o melhor em determinado momento para determinada sociedade" (p. 46), o que nos faz compreender a necessidade de adaptação do mesmo de acordo com as novas exigências político-sociais. Assim, e embora os avanços dos últimos anos como, por exemplo, na década de 90, as medidas curriculares[4] nas quais se fazia referência à autonomia, à territorialização e à gestão curricular flexível e local (que embora não se tenham constituído numa reforma educativa e apesar das nem sempre mais acertadas formas de se *fazer uso* das mesmas), foram cruciais. Leite (2003) recomenda que a escola seja *curricularmente inteligente*. Para isso, o desenvolvimento curricular deve corresponder às necessidades atuais da escola e da respetiva comunidade, numa lógica de gestão participativa, para que possa proporcionar experiências com significado, que efetivamente contribuam para a formação integral de cidadãos implicados perante aquilo que os rodeia (Leite, 2003; Leite, 2005).

No seguimento do exposto, Manuel Castells (2003) traz à discussão uma reflexão que nos parece bastante atual: partindo do pressuposto de que a informação está toda na internet, para ser útil, a escola (e o professor) não se pode(m) focar na transmissão de conhecimentos, mas sim em como se aplicam esses conhecimentos. Volvidas mais de duas décadas, e com a acentuada progressão da internet e seu acesso, a afirmação traduz a realidade atual, não se avançando tanto quanto necessário em prol das inovações necessárias pelas quais a escola urge. Este é um dos grandes desafios do professor e do educador em geral: "ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial" (Morin, 2000, p. 23). Fernandes (2020) considera, de igual modo,

[4] Por exemplo, o despacho nº 4848/97, de 30 de julho ou o despacho nº 9590/99, de 14 de maio.

que a escola (e mais uma vez, também o professor) devem adaptar-se a estas transformações para que os alunos observem este contexto como útil e cativante. Assim, validando que neste contexto as crianças e jovens promovem e aperfeiçoam, de forma estruturada e pedagógica, as suas capacidades não só cognitivas, mas também psicológicas e sociais (Dessen & Polonia, 2007), a sociedade atual mundial apela a que "(...) a educação [especificamente a escola enquanto instituição educativa] preserve a sua teórica função social e a tarefa de pensar, repensar e refletir sobre os grandes problemas atuais do mundo e do futuro" (Poncela, 2019, p. 52). Como já avançamos,

> (...) os centros educacionais estão cada vez mais abertos às realidades do ambiente em que estão integradas e recebem todos os tipos de fluxos sociais. Centros educativos e professores não só têm de dar respostas acerca dos currículos educacionais de referência, mas também há que procurar novos modelos de formação integral que respondam aos novos requisitos sociais. (Rio, Machado & Carril, 2017, p. 92)

É neste sentido que defendemos também que o currículo formal e não formal deve adaptar-se a esta realidade contemplando, a par das aprendizagens cognitivas, conteúdos e experiências de aprendizagem que promovam a aquisição de "*soft skills*"[5] e de educação para a convivência (Leite, 2003; Torrego, 2008), com o objetivo de corresponder a uma educação de qualidade que crie identidade e gere sentido nos seus públicos. Assim, partilhamos da perspetiva de Pinto (2005) ao referir que

> é urgente implementar profundas alterações curriculares, pedagógicas e administrativas, conciliar as velhas e as novas pedagogias, ir ao encontro das necessidades do mundo de trabalho, estabelecer rutura com os anti valores da atual sociedade, de modo a gerar efetivas mudanças no ambiente escolar e na personalidade dos educandos. (Pinto, 2005, p. 20)

As estruturas de convivência (sob forma de programas, projetos ou planos que integram estratégias e atividades para a sua promoção) têm vindo a obter reconhecimento pelos contributos vários que apresentam a nível do desenvolvimento integral dos alunos (Freire, 1996; Perrenoud, 1999; Torrego, 2008; Torrego, 2010b; Torrego, 2023). Através destas, são trabalhadas competências várias que

[5] O termo "*soft skills*" é mundialmente utilizado como referência a várias habilidades de desenvolvimento socio emocional e cognitivo (como, por exemplo, de liderança, empatia, comunicação, trabalho em equipa, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, entre outras). Neste trabalho, sugerimos que este conceito seja fortalecido, pelo que propomos a denominação de "*(em)power skills*".

correspondem às exigências educacionais prescritas em normas e recomendações, quer a nível Europeu, quer a nível Mundial[6], destacando-se a importância de promoção de climas de paz e não violência, educação para a convivência, participação ativa e democrática, tomada de decisão responsável, promoção de ambientes inclusivos e de educação de qualidade, da igualdade e desenvolvimento sustentável (Cunha, Silva & Torrego, 2023).

Para além disso, e como afirma Jares (2007), as aprendizagens relativas à educação para a convivência são intrínsecas a qualquer processo educativo, função essa respeitante tanto ao contexto familiar como aos sistemas educativos formais. Mais adianta que "a convivência e a educação para a convivência devem ser consideradas como questões prioritárias para o conjunto da cidadania, com a liderança das instituições públicas" (p. 18). Para além do comprometimento da escola para com a formação integral dos seus alunos, sendo esta um subsistema da sociedade, dotada de igual modo de normas, hierarquias, indivíduos, relações e interações, ao fim e ao cabo de individualidades que geram heterogeneidades, muitas são as incompatibilidades que emergem e resultam em ambientes educativos nocivos e conflituosos, colocando em causa vários pressupostos requeridos a este contexto, dos quais alguns supramencionados. Como sublinha Torrego (2010a),

> os problemas que realmente preocupam os membros da comunidade educativa que convivem diariamente nas escolas não são tanto as questões de violência extrema (...) mas aqueles que estão intimamente relacionados com a acumulação de questões que afetam a vida quotidiana: agressões verbais entre os pares, agressões dirigidas às propriedades, à exclusão social e no caso dos professores, faltas de respeito e de rutura, etc. (p. 1)

Nesta linha de pensamento, e atendendo ao prescrito nos já mencionados documentos normativos, o desenvolvimento de um espírito de paz, crítico e implicado é um compromisso da educação para o século XXI. Assim, "consideramos que a resolução positiva de conflitos é uma via régia para uma cultura de paz" (Alzate, 2005a, p. 3) que potenciará uma educação de qualidade, harmoniosa e integrada,

[6] Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais (1974); Relatório da UNESCO (Delors et al., 1996); Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (2010); 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável até 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017); Recomendação do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018); Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2018).

contribuindo para que a escola se transforme progressivamente numa instituição justa, eficaz e de qualidade. A propósito, leia-se:

> Cada vez mais se reconhece que podemos e devemos transformar valores, atitudes e comportamentos da sociedade para passarmos de uma da cultura dominante de violência para uma nova e evoluída cultura da paz. Esta transformação exige a aquisição de novos valores, atitudes e comportamentos; é uma tarefa que implica professores, líderes de opinião, líderes políticos, etc. Embora os seus princípios fundamentais sejam claros, a cultura da paz é um conceito complexo que está em desenvolvimento e crescimento no nosso dia-a-dia, como resultado da prática. (Álzate, Fernández & Merino, 2013, p. 180)

Esta é a nossa perspetiva. Para além disso, e sendo a mediação uma estratégia de convivência implementada nas escolas, sublinhamos ainda que a capacitação dos alunos para a resolução positiva de conflitos é transponível a outros contextos nos quais eles estão direta ou indiretamente implicados, com repercussão ao longo do seu desenvolvimento pessoal e social. Como Crawford e Bodine (1996, citados por Reis & Cardoso, 2011) referem, "quando as crianças são bem-sucedidas na negociação, mediação ou tomada de decisão consensual na escola, têm uma maior probabilidade de usar esses processos de resolução construtiva de conflitos em todas as áreas da sua vida" (p. 204).

Consideramos ainda necessária a alteração do paradigma de abordagem dos conflitos, ainda tão vincado pelas medidas disciplinares sancionatórias. Entendemos que estas práticas punitivas são efetivamente meras abordagens de conflitos e não práticas de gestão (positiva e colaborativa) e resolução de conflitos. O castigo, suspensão ou expulsão não contribui, fundamentalmente a longo prazo, para a prevenção de atos semelhantes no futuro, nem despoletará nos alunos aprendizagens e competências para que estes resolvam construtivamente os seus conflitos não só na escola, mas também noutros contextos (Johnson & Johnson, 1999). Deste modo, esta forma de atuação face aos conflitos escolares é (também) obsoleta, não respondendo nem correspondendo às exigências da escola e da sociedade.

Assim, defendemos que as estruturas de convivência podem ser uma resposta viável para a promoção de uma educação de qualidade e entendimento da escola enquanto instituição justa e eficaz e, especificamente, a relevância de serem incorporadas no currículo práticas e habilidades de resolução de conflitos (Alzate, 2005a) que, conforme as perspetivas teóricas e as orientações políticas internacionais

antes referenciadas, de forma especifica podem ser uma estratégia que potencie a educação de qualidade e a educação para a convivência, inclusão e cidadania ativa.

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização e fundamentação teórica sobre os principais temas abordados nesta investigação. Iniciamos com um enquadramento abrangente sobre a educação de qualidade, reservando um tópico sobre a educação no século XXI. De seguida, são explorados alguns conceitos relacionados com a educação de qualidade, com o objetivo de fornecer ao leitor uma visão geral sobre o tema, analisando-se posteriormente as diferentes dimensões associadas a este conceito. Posteriormente dedicamos um capítulo à exploração teórica da convivência e mediação, onde integramos um tópico relativo à sua (inter)ligação, bem como perspetivamos a implementação de ambos os conceitos nas organizações escolares, explorando ainda as dimensões associadas à convivência. Por fim, será discutido o papel dos estudos curriculares na promoção de uma educação de qualidade através da convivência, destacando sua relevância e impacto nas práticas educativas.

2. Educação de qualidade

> "Para quem descobriu o valor fundamental da pessoa, a educação constitui uma obra essencial cuja função tem excecional importância para o futuro do homem"
>
> (Bartolomé, Ferreiros, Fondedvila, & Morilla, 1983, p. 153)

2.1. A escola do Século XXI

Conforme introduzido, a escola e a educação que esta promove tem vindo a sofrer renovações, de acordo com os fatores vários que a influenciam[7] pois ela é um sistema aberto e em constante interação com o meio (Scheerens, 2004), o que faz com que a sala de aula se traduza num "microcosmo dos problemas da sociedade" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 17). A escola do século XXI tem sido tema em debate nos diversos documentos e declarações, produzidos por organizações internacionais que influenciam as decisões mais locais de cada país. Como contextualiza Zgaga (2008) "se a educação

[7] Estes fatores que exigem que a educação seja repensada são sintetizados por Jabonero Blanco (2020): 1. Revolução digital (a "quarta revolução industrial"), argumentando que o mundo tecnológico e digital, apesar de abrir novas oportunidades, também traz novas exigências e expõe outras problemáticas (como desigualdades e exclusão); 2. Razões demográficas, no caso, destacando a emigração, globalização e o envelhecimento populacional; 3. Económicos, na medida em que atualmente não é relevante mais investimento (como em tempos de massificação da educação), mas sim melhor investimento, sendo que esse investimento deve ser aplicado não de acordo com interesses políticos mas interesses reais, que favorecem mudanças efetivas no sistema; 4. Produtividade e competitividade: numa relação interligada com a educação (e não como finalidades únicas da mesma), que favorecerá o desenvolvimento da economia do conhecimento. Velez (2020) sinaliza as mesmas alterações, complementando com as mudanças ambientais.

costumava ser, nos séculos passados, uma preocupação predominantemente individual (ou familiar), hoje é uma preocupação dos governos nacionais, bem como das organizações transnacionais" (p. 165). Falamos de organizações internacionais de natureza intergovernamental como a ONU, mas também de organizações especializadas como a UNESCO, a OCDE, o Fórum Económico Mundial ou outros documentos emergentes por parte da Comissão Europeia, que deram um forte impulso à internacionalização de assuntos educacionais e têm particular influência e legitimidade nestas questões (Lima, 2005). Estas organizações ajudam e orientam os governos de cada país integrante a inovar os padrões tradicionais de domínio centralizado das decisões educacionais, a potenciar a participação e as oportunidades sociais e, assim, fomentar o desenvolvimento e a eficácia da governação (Acedo, Adams & Popa, 2012). Para além disso, especialistas educacionais têm-se, de igual modo, debruçado sobre o estudo da educação e das mudanças que a mesma exige para corresponder às necessidades atuais dos públicos.

A qualidade tem vindo a ser uma exigência presente em vários desses documentos (por exemplo, UNESCO, 1990; OCDE, 1992; UNESCO, 2005; UNESCO, 2015; UNESCO 2017; OCDE, 2022), apesar de raramente nesses documentos o conceito ser claro no seu sentido e operacionalização e na forma de como essa *qualidade* corresponde às exigências atuais dos contextos educativos. Apesar disso, compreende-se uma certa evolução[8], verificando-se que se apela, em grande parte destes documentos, a um compromisso global em prol de uma educação inclusiva e equitativa, enfatizando-se a necessidade de uma educação holística, orientada para um desenvolvimento integral[9], ou seja, uma educação que potencie competências para a vida e para o trabalho (habilidades socio emocionais, mas também valores e atitudes), destacando-se ainda a relevância da tecnologia como forma de corresponder às necessidades do mundo atual (UNESCO, 2015; UNESCO 2017; OCDE, 2018). Numa reflexão sobre a Educação 2030, a UNESCO (2016) destaca a aquisição de conhecimentos sólidos, mas também o desenvolvimento do

[8] De acordo com o livro da OCDE publicado em 1992 e intitulado de "As Escolas e a Qualidade", compreende-se uma certa evolução com documentos elaborados *à posteriori*. Neste, o foco e os elementos de análise da qualidade das escolas relacionavam-se com a conceção, implementação e avaliação de programas de estudo, na garantia de aquisição de conhecimentos (teórico-práticos) base por parte dos alunos, na valorização dos valores da escola em detrimento dos individuais, no papel da avaliação como aperfeiçoamento e melhoria e alcance de resultados desejáveis, e não tanto na individualidade dos sujeitos e no seu desenvolvimento integral.

[9] Termo "orientado" é de utilização intencional e surge a propósito da *bússola de aprendizagem* ("learning compass") que é proposta pela OCDE (2018), modelo que sugere a criação e definição de um currículo internacional, que dá visibilidade aos conhecimentos, competências, atitudes e valores, colocando o estudante no centro do processo, em prol de um bem-estar individual e social. De acordo com esta proposta, para o estudante assumir protagonismo no processo de aprendizagem, são necessários dois fatores: "O primeiro é um ambiente de aprendizagem personalizado, que apoie e motive cada aluno a nutrir as suas paixões, a fazer conexões entre diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem e a projetar os seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com outros. A segunda é a construção de uma base sólida: a alfabetização e a numeração permanecem cruciais. Na era da transformação digital e com o advento do *big data*, a alfabetização digital e alfabetização de dados são cada vez mais essenciais, assim como a saúde física e o bem-estar mental" (OCDE, 2018, p. 4).Pode ser consultado em https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/.

pensamento crítico e criativo e de habilidades colaborativas, curiosidade, coragem e criatividade, uma educação que para além de ser útil, está ao serviço da garantia dos direitos humanos, promoção da democracia, da cidadania e do desenvolvimento sustentável, facilitando e promovendo o diálogo e respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, promovendo assim a justiça social (UNESCO, 2016). Por sua vez, a OCDE segue a mesma linha de pensamento, considerando que a

> educação tem um papel vital a desempenhar no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem às pessoas contribuir e se beneficiar de um futuro inclusivo e sustentável. Aprender a definir objetivos claros e intencionais, a trabalhar com outras pessoas com perspetivas diferentes, a encontrar oportunidades inexploradas e a identificar várias soluções para grandes problemas será essencial nos próximos anos. A educação deve ser mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho; ela precisa preparar os alunos com as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e envolvidos. (OCDE, 2018, p. 4)

Assim, o papel da escola parece ir além da literacia textual e numeracia (também com importância evidente), tendo vindo a ser dada uma crescente importância ao desenvolvimento de *competências*, que permitam ao indivíduo ser um agente ativo na construção de sociedades globais, multiculturais e sustentáveis. Os sistemas educacionais veem as suas finalidades ampliadas, estando ao serviço não só da alfabetização dos povos, mas também da socialização e, mais do que isso, devem

> ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (...). (UNESCO, 2016, p. 26)

Especialistas da educação parecem alinhados com estas *exigências* atuais previstas, fundamentalmente, a nível Europeu. Numa readaptação da obra de 1968 de Freire (2005), o autor define a educação tradicional (“educação bancária") como opressora. Ele é propugnador da pedagogia crítica (“educação libertadora”), atribuindo relevância ao diálogo e à colaboração, sublinhando que a escola deve

promover uma participação ativa e consciente, promovendo uma educação que estimule a prática social e questione a(s) realidade(s), por forma a que os alunos compreendam o seu papel na sociedade e ajam em prol da sua transformação.

Na sua obra "Liberdade e criatividade na educação", Carl Rogers (1975) regista uma perspetiva que, embora tenha sido escrita há quase 50 anos, é no nosso entender bastante atual e sinal de urgência, remetendo para a necessidade de uma educação integral, criativa, aberta e inovadora, cujo foco não é o ensino, mas sim a experiência da aprendizagem e o significado da mesma para os indivíduos:

> Devemos encontrar uma maneira de desenvolver no sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima que favoreça a evolução pessoal, onde a inovação não seja assustadora, onde as capacidades criativas dos diretores, professores e alunos possam ser expressas e estimuladas em vez de serem sufocadas. Devemos encontrar uma maneira de desenvolver um clima no sistema que não seja focado no ensino, mas sim na facilitação da aprendizagem autodirigida. Só assim desenvolveremos indivíduos criativos, abertos à totalidade da sua experiência, conscientes dela, que a aceitam como sua e que vivem um processo de mudança contínua. Só assim, creio, poderemos criar uma organização educacional criativa, que também estará em processo de mudança contínua. (Rogers, 1975, p. 224)

Esta educação com identificação e utilidade é também defendida por Ribet e Ribet (1999), numa perspetiva de que toda a educação deve formar pessoas para que possam elaborar e realizar o seu projeto de vida, e por Beane (2000), este último sublinhando a relevância de um currículo dinâmico e contextualizado, por forma a dotar os conteúdos de sentido, potenciando o desenvolvimento de aprendizagens úteis e com significado na interpretação de si e do mundo.

Morin (2000; 2007) é um dos propugnadores de uma abordagem holística (identificando, a propósito, sete saberes que devem ser ensinados e aprendidos[10]), considerando que a escola não se deve focar apenas na transmissão de conhecimentos, devendo ter um papel relevante para a promoção da

[10] Morin (2007) destaca como saberes o 1. O conhecimento (no seu sentido *hermenêutico*); 2. O conhecimento pertinente (destacando a relevância de contextualização e de situar esse conhecimento de acordo com vários fatores); 3. A condição humana (sobre a identidade do ser humano); 4. A compreensão humana (como nos compreendemos uns aos outros e a importância da autoperceção); 5. A incerteza (e a relevância desta aprendizagem para a evolução); 6. A era planetária (os ditos "tempos modernos") e 7. A antropoética (relacionada com a ética).

educação para a cidadania e desenvolvimento humano integral, formando cidadãos com competências que os tornem capazes de enfrentar os problemas do seu tempo, uma educação de qualidade que "integre todas as dimensões do ser humano" (Morin, 2000, p. 15).

Lima (2005) assume que, no seu entendimento, a escola tem de ser reinventada e construída enquanto organização democrática, apoiada em modelos, políticas e valores que correspondam verdadeiramente a esses ideais, sem embustes ou promessas irreais[11],

> uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da ação educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autónoma, de sujeitos produtores de regras. Uma escola habitada por "atores morais" e não por "espectadores", de acordo com a crítica de Bauman (2001). (Lima, 2005, p. 28)

Zgaga (2008) sublinha que lhe parece consensual e válido a necessidade da escola promover aprendizagens úteis e aplicáveis e corresponder a estas premissas; contudo, alerta que estes argumentos podem tornar-se problemáticos caso sejam entendidos de forma radical, como "não pode haver nada no currículo escolar e nada importante para formas não formais de aprendizagem que não seja diretamente «utilizável» e que não satisfaça interesses individuais e privados" (pp. 179-180), pois "os objetivos complexos da educação não podem ser reduzidos apenas aos interesses individuais ou à instrumentalidade sem pôr em risco os próprios fundamentos da educação" (p. 180). O autor salienta que a educação tem objetivos maiores do que os interesses individuais e que por isso, não se trata apenas de desenvolver habilidades mas também de se desenvolver a capacidade de analisar, pensar criticamente e ir além do que é óbvio.

Fullan (2015) defende que a mudança educacional é imperativa, e que as abordagens tradicionais estão e são aborrecidas e obsoletas, propondo uma abordagem holística e *irresistível*, alinhada com as competências do século XXI como uma educação em valores, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico, que deve ter como ponto de partida as necessidades dos alunos e seu

[11] O autor sinaliza algumas promessas não cumpridas como o combate às desigualdades sociais, a democratização do conhecimento e a formação de cidadãos mais livres e autónomos.

meio, destacando ainda a relevância do envolvimento de todos os agentes educativos implicados (desde a comunidade escolar local até aos governadores nacionais), em prol de um processo contínuo de melhoria. Schleicher (2015), baseado na sua experiência e análise de práticas educativas em escolas de todo o mundo, para além de destacar a relevância dos líderes escolares e o papel dos professores, levanta a necessidade de um menor foco na transmissão de conhecimentos e maior foco no desenvolvimento de competências úteis aos alunos. Apresenta estratégias implementadas em alguns contextos para corresponder a este desafio, nos quais se utiliza a tecnologia de forma estratégica, se aposta numa metodologia de aprendizagem colaborativa e em programas e projetos que correspondam às necessidades dos alunos. Pacheco (2019), defende a necessidade de inovação dos contextos escolares através da definição de uma estratégia de mudança a partir de reflexões sobre o currículo, a formação de professores e políticas como resposta aos desafios atuais, e reitera mais recentemente que

> (...) é necessário que esse futuro educacional tenha como orientação de base valores e crenças que dão sentido à aprendizagem individual e social, de modo que a educação não siga apenas os dados contidos nas ondas da informação, num conflito quase permanente entre o mundo dos saberes escolares, associados às disciplinas, e o mundo dos saberes do contexto, das experiências humanamente vividas e partilhadas por todos num espaço de questionamento para responder aos problemas do mundo quotidiano. É neste espaço de intermundos de saberes que a cidadania pode surgir como um verdadeiro espaço curricular, contribuindo para uma discussão sobre o que é a vida dos alunos em sociedade, e não num mero adereço de formação, que existe é certo, mas que não se concretiza dentro das fronteiras delimitadas pelos territórios das disciplinas. (Pacheco, 2020, p. 444)

Num artigo de reflexão sobre como será a educação em 2030, Roldán (2020) afirma que a educação do futuro valorizará, mais do que graus académicos e diplomas, caraterísticas e competências individuais, o contributo das mesmas em prol do(s) outro(s), o conhecimento crítico e destaca ainda as potencialidades da multiculturalidade:

> essa educação tenderá a dar aos alunos maior flexibilidade e valorizar suas características pessoais em detrimento de graus e diplomas; desenvolverá as múltiplas inteligências de cada um; fomentará as habilidades do trabalho em equipe e de comunicação em ambientes profissionais cada vez mais técnicos; formará aptidões mais ou menos desenvolvidas e um grau significativo de iniciativa e criatividade pessoais. Será uma educação multicultural, adquirida a qualquer momento e em qualquer lugar, dentro ou fora da sala de aula, presencial e remota, e adaptada às particularidades e interesses de cada um. Ela irá indagar mais sobre as causas das coisas e os motivos dos acontecimentos do que sobre a data, hora, cidade, endereço e temperatura do dia em que nasceram os heróis nacionais — que os alunos de amanhã talvez nem se lembrem. É provável que os cursos universitários sejam menos especializados do que são agora e tendam a misturar conteúdos de diferentes disciplinas curriculares para acomodar necessidades sociais e produtivas (...). (p. 309)

Alinhada com esta perspetiva, Velez (2020) reitera que a escola exige uma transformação, na qual os alunos desenvolvam as suas competências individuais, como resposta aos desafios do coletivo; complementa trazendo à discussão a questão relativa à autonomia e à facilidade de acesso dos alunos à informação e ao conhecimento, o que torna a necessidade de mudança mais urgente. No seguimento do que avançamos em parágrafos anteriores, a autora não quer com isto afirmar que a alfabetização e o pensamento matemático e científico são dispensáveis, mas sim reiterar a necessidade atual do desenvolvimento das chamadas *soft skills* (ou "*(em)power skills*" como propomos que sejam denominadas) em prol da potencialização do "convívio social" (Velaz, 2020, p. 343). Nesse sentido, as competências e habilidades interpessoais devem estar alinhadas com os objetivos e desafios da(s) realidade(s) atual(ais), favorecendo a adaptabilidade a contextos reais de acordo com os recursos reais, apoiando a criação de sociedades mais resilientes, capazes de se adaptarem a mudanças económicas, sociais e culturais, em prol de soluções criativas (Limón, 2020). Esta realidade é, no nosso entender, fundamental para empoderar sociedades, dotando-as de recursos para semearem o entendimento e a paz e não o conflito e a guerra.

Apesar do que se tem proclamado nas últimas décadas, a pandemia veio trazer novas discussões e reflexões sobre o futuro da educação. As consequências deste vírus 'escarnou', de forma evidente, tensões entre os "propósitos declarados da educação e a rigidez dos sistemas escolares" (Treviño, Villalobos & Castilho, 2020). Apesar desta evidência, o cenário mundialmente vivenciado viu-se obrigado a conceder maior reconhecimento e autonomia às escolas, potenciando a solidariedade e colaboração entre professores e famílias; contudo, o mesmo também evidenciou e agudizou vários problemas, nomeadamente,

> o papel da pobreza nas oportunidades das crianças, a importância do compromisso e participação dos pais, a enorme disparidade no acesso à tecnologia, as diferenças consideráveis de equidade nas competências para a aprendizagem autônoma disponíveis para as crianças, a interdependência do desenvolvimento socioeconômico e cognitivo e a necessidade de cuidar do bem-estar físico e emocional das crianças. (Reimers, 2020, pp. 393-394)

lembrando a importância de competências que não são trabalhadas na escola. Assim, como forma de resposta a estes problemas, como oportunidade de aprendizagem decorrida destes ensinamentos que a situação pandémica evidenciou, para corresponder as orientações da ONU (2015) e respetivos ODS, urge não só trabalhar competências cognitivas, mas fundamentalmente competências socio emocionais, que potenciem experiências ricas baseadas na convivência respeitosa e no reconhecimento de direitos humanos (conforme complementa Reimers, 2020).

De forma geral, estes autores e especialistas da educação, sublinham (alguns deles, há décadas) a relevância de uma educação centrada no aluno, dinâmica e adaptada às necessidades atuais, uma educação que se pretende democrática, participativa, colaborativa e crítica, por forma a melhor preparar os alunos para as exigências (sociais) contemporâneas, que lhes permita enfrentar os desafios inerentes à globalização, à diversidade e às transformações sociais[12]. Ou seja, uma educação integral e integrada, onde os saberes das disciplinas se interligam com as necessidades e os desafios do quotidiano, uma educação com aplicabilidade e sentido, capaz de formar cidadãos conscientes e ativos, onde mais do que no ensino, o foco seja a aprendizagem. A propósito, leia-se:

[12] De acordo com Morin (2000), numa reflexão sobre os caminhos que potenciam a aprendizagem, em síntese aprendemos melhor e mais facilmente quando experimentamos, interagimos, sentimos, quando nos relacionamos e temos necessidade e interesse pelo assunto (pp. 23-24).

> Quando se pergunta a muitos deles porque deixam a escola, a resposta é simples: «Porque não me interessa». Para o jovem, é mais fácil descobrir a falta de sincronia, a irrelevância e a desconexão entre as práticas de uma escola e de um currículo do século XIX e o mundo e a sociedade na qual está imerso. A crescente assertividade dos jovens supõe a renovação da escola secundária, sob o risco de desaparecer, de ser substituída por outras instituições, nas quais os jovens encontrem a preparação adequada e o reconhecimento ou a aceitação para enfrentar as demandas mutantes de seu mundo. (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 96)

Contudo, Winch (1996) alerta que, no que respeita ao currículo, é necessário ter alguma cautela sobre a sua construção tendo por base as necessidades das crianças, pois para além destas representarem apenas um dos grupos de interesse dos implicados em questões educacionais, é necessário terem-se presentes também os seus interesses enquanto futuros adultos da sociedade, lembrando que as escolas têm a responsabilidade de salvaguardar esses interesses (atuais e futuros). Neste sentido, "a ideia de que as crianças devem controlar o currículo é contrária aos interesses das crianças, se tivermos interesse em estar ligados a necessidades de longo prazo em vez de uma inclinação de curto prazo, como certamente devemos" (p. 50). Embora compreendamos a preocupação do autor, consideramos que as necessidades para as quais os demais autores mobilizados remetem (nomeadamente quando se referem a competências pessoais, sociais e cívicas), são e serão extremamente úteis a estes futuros adultos, podendo os mesmos experienciar a utilidade destes nos mais variados contextos.

O desenvolvimento destas competências permite ao aluno tornar-se mais capaz de resolver problemas, favorecem a sua capacidade de tomada de decisões, de trabalhar em equipa, e de se adaptarem a climas de mudança, competências essenciais no *locus* escolar, mas também na vida pessoal, social e profissional. A este propósito, Zgaga (2008) alerta precisamente que "a aprendizagem – assim como a educação na sua forma mais organizada e civilizada – não se trata apenas de habilidades para responder às necessidades do mercado de trabalho" (p. 173), acrescentando que "no mundo de hoje, existe uma série de problemas [exemplificando, por exemplo, com os conflitos étnicos e violência] que necessitam de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas. Esses problemas devem ser tratados de maneira adequada para fornecer soluções viáveis." (p. 174). Assim, não só a educação deve

preparar o aluno em competências técnicas (saber-saber) mas também em competências e valores que lhe permitam estar mais preparado para situações de instabilidade e imprevisibilidade, de conflito e divergências, potenciando a sua atuação, e desta forma a sua autoconfiança, autoestima e segurança. Como já em 1996 afirmava Jacques Delors, à "educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (p. 77).

2.2. Educação de qualidade: conceito(s)

Como vimos anteriormente, a educação e os debates sobre a sua qualidade são um tema cada vez mais frequente a nível mundial (Winch, 1996). A mesma deixou de ser entendida como pressuposto inerente ou dado adquirido e passou a ser uma das prioridades do sistema educativo (Samper, 2010), estando também presente nos discursos políticos e nos documentos produzidos por organizações mundiais, europeias e nacionais[13], que definem orientações e medidas cujo objetivo é assegurar uma educação equitativa para todos os alunos, independentemente da sua origem ou contexto socioeconômico do qual estes são provenientes.

Foi num documento de 1960 que encontramos a primeira referência a uma *educação de qualidade*, nomeadamente na "Convenção sobre a luta contra a discriminação no domínio do ensino" (UNESCO, 1960), no qual se clarifica que o termo *educação* deve ser significado de acesso, nível, qualidade e condições em que a mesma é proporcionada. Em 1966, a propósito de uma recomendação sobre a condição dos professores, a mesma entidade refere que, em matéria educacional, "nenhum Estado deveria limitar os seus objetivos educativos apenas à quantidade sem buscar de igual modo melhorar a qualidade" (OIT/UNESCO, 1966, p. 28), ou seja, dissociando uma abordagem da qualidade interpretada apenas à luz de resultados quantitativos. Este aspeto, está também presente na "Convenção sobre os Direitos da Criança" (ONU, 1989/2019) que a ONU publicou em 1989 em que, fruto da situação histórica, política e económica (como por exemplo, finais da Guerra Fria), o foco é desviado do acesso generalizado à educação (como aconteceu, por exemplo, nas décadas de 50/60, coincidindo com o Pós

[13] Conforme analisamos anteriormente, falamos de organizações mundiais como o Banco Mundial (cuja missão é combater a pobreza e potenciar o desenvolvimento econômico fundamentalmente de países em desenvolvimento e mais desfavorecidos), instituições ao nível europeu (mais ou menos específicas ao domínio da educação), como a União Europeia que define políticas e programas voltados para a educação; a Comissão Europeia que é responsável por elaborar políticas, programas e medidas para a União Europeia; o Parlamento Europeu, que tem poderes legislativos e é a este que cabe a gestão orçamental europeia; a UNESCO que tem um papel basilar na promoção da educação enquanto direito universal; a OCDE, uma organização que visa o desenvolvimento econômico e o bem-estar social focando-se, ao nível da educação, na análise de questões relativas à desigualdade educacional, desempenho dos alunos e investimento na educação; e ao nível nacional, o Ministério da Educação e a Direção Geral da Educação (em Portugal) e o Ministério da Educação e Formação Profissional (em Espanha).

Segunda Guerra Mundial), pois havia-se compreendido que *acesso* não era sinónimo de *sucesso.* Como refere Monteiro (2008),

> as esperanças depositadas no valor económico e social da democratização do ensino foram grandemente frustradas pelo maciço «insucesso escolar»: tornou-se evidente que igualdade de acesso estava longe de significar igualdade de sucesso na escola, devido à persistência de fatores sociológicos e pedagógicos discriminatórios[14]. (Monteiro, 2008, p. 16)

deixando claro, na nossa perspetiva, a influência e impacto que a dimensão pedagógica, mas também sociológica tem numa educação (de qualidade) e nas possibilidades de se atingirem bons resultados académicos e correspondentes aprendizagens.

Assim, esta discrepância levanta discussões posteriores e potencia a reflexão sobre *qualidade*, começando-se a associar a mesma à eficácia, numa relação custo-benefício, aumentando os padrões de exigência, numa tentativa de promoção da excelência. Sob essa perspetiva e conforme a convenção da ONU (1989/2019), na conferência mundial sobre educação para todos, realizada em 1990, a UNESCO reforçou a relevância da educação enquanto direito humano e, nesse sentido, sublinha ser relevante "melhorar a sua pertinência e qualidade, tornando, ao mesmo tempo, o seu acesso universal" (UNESCO, 1990, p. 5). A qualidade era essencial para se atingir o objetivo da equidade e assim garantir o desenvolvimento cognitivo das crianças. Apesar disso, a mesma entidade afirma que "na realidade, qualidade significa coisas diferentes para distintos observadores e grupos de interesse, nem todos partilham das mesmas perceções (...)" (OCDE, 1992, p. 21). Já não focada apenas no domínio cognitivo, uma outra visão é apresentada cerca de dez anos depois pela UNICEF, que reconhece cinco dimensões associadas à educação de qualidade: alunos, ambiente, conteúdo, processos e resultados, numa lógica de proteção, desenvolvimento e participação (UNICEF, 2000). Neste ano, também a UNESCO (2000) sinalizou como uma das seis metas a atingir até 2015, a qualidade. Essas "metas pareciam anunciar uma nova era no esforço para definir e avaliar a qualidade através indicadores." (Acedo, Adams & Popa, 2012, p. 11). Neste entendimento, pretendia-se "melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e garantir que a excelência de todos os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis fosse alcançada por

[14] Gusmão (2013) refere que "a tensão entre qualidade e quantidade, ou entre ampliação do acesso à escola versus a manutenção de uma qualidade pedagógica, gerou polêmicas durante todo o século XX (...)" (p.303).

todos especialmente em alfabetização, numeramento e habilidades essenciais para a vida" (Acedo, Adams & Popa, 2012, p. 11).

Perspetivas mais abrangentes e holísticas vão surgindo à medida que o campo educacional vai evoluindo. Neste âmbito, destacamos a qualidade entendida na ótica das habilidades cognitivas mas também não cognitivas (salientando a relevância de valores como a honestidade, confiabilidade e determinação no seu cruzamento com o que o mercado de trabalho valoriza) (UNESCO, 2005). Nesta perspetiva, para além da acessibilidade, participação universal e equidade na educação, garantindo a igualdade e conhecimentos de alfabetização, é também importante proporcionar habilidades úteis para a vida dos alunos. Já mais coerente com os pressupostos atuais, a UNESCO (2010) afirma que os critérios da qualidade devem estar alinhados com os objetivos educacionais, nomeadamente o desenvolvimento de alunos críticos, com pensamento independente, que incentivem a aprendizagem ao longo da vida e valorizem a inovação e criatividade. Atendendo aos progressos do campo educacional, a Declaração de Incheon de Educação 2030 (UNESCO, 2015) refere que

> (...) a educação de qualidade fomenta a criatividade e o conhecimento, garante a aquisição de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, assim como competências analíticas, de resolução de problemas e outras competências cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível. Para além disso, a educação de qualidade propícia o desenvolvimento de valores e atitudes que permitam aos cidadãos ter vidas saudáveis e plenas, tomar decisões informadas e responder aos desafios locais e mundiais mediante a educação para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania mundial. (p. 2).

Ou seja, uma educação que inclui conhecimentos cognitivos e prepara os alunos enquanto cidadãos independentes, ativos e desenvolvimento autónomo no seu projeto de vida pessoal e social. No entanto, autores mais recentes explicam que a indefinição do conceito de educação de qualidade (e a sua polissemia), conduz à utilização dos resultados académicos como modo de percecioná-la, descurando-se a formação integral na sua relação com a sociedade (Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020).

O documento intitulado "Educação: Acesso a uma Educação de Qualidade" (UNICEF Portugal, 2020), embora focado em situações de famílias migrantes e refugiados, destaca a necessidade de garantir

o acesso equitativo a uma educação de qualidade em todo o mundo, mas especialmente àqueles que experienciam situações de vulnerabilidade. Consciente dos desafios que isso implica (desde logo pela falta do acesso à educação por parte de vários países, por situações de pobreza, de conflitos, deslocamento, descriminação e outros), a UNICEF Portugal (2020) destaca a relevância de uma educação centrada na criança e nas suas necessidades, bem como uma educação equitativa, inclusiva (salvaguardando a distinção entre integração e inclusão) e participativa (envolvendo, tanto quanto possível, as crianças nos processos de tomada de decisão, em prol de uma educação mais eficaz e eficiente, bem como facilitadora da realização dos seus direitos). Um aspeto a destacar remete-nos para a promoção da educação de qualidade enquanto direito, mas também enquanto dever, através de um processo de responsabilização e consciencialização.

De acordo com o Banco Mundial (2023), "a educação é um direito humano, um poderoso motor do desenvolvimento e um dos instrumentos mais fortes para reduzir a pobreza e melhorar a saúde, a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade" (para.1). Como já afirmava Verdasca em 2013, "os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa qualquer que seja a escala territorial-administrativa" (p. 22). Assim, atendendo aos cenários europeus e mundiais, bem como aos desafios que atualmente a humanidade enfrenta, acreditamos no poder da educação enquanto resposta consistente, capacitadora, transformadora e catalisadora para a construção de um presente e futuro mais justo e sustentável, através da sua capacidade potenciadora do desenvolvimento individual e social, geradora de desenvolvimento, da inovação e progresso, do pensamento crítico e criativo (impulsionadores de soluções eficazes), dos direitos humanos, da sustentabilidade e da paz, uma educação de e com qualidade, que permita a criação de condições para que todos a ela tenham acesso.

Mas o que define e implica essa *educação de qualidade*? Nos discursos correntes proferidos por diversos atores educacionais, sociais e/ou políticos, o conceito parece estar muito claro e definido: "É necessário promover uma educação de qualidade"; "Tal escola tem uma educação de qualidade"; "A educação em tal país tem muita qualidade", entre outros exemplos. Afinal o que está por trás deste conceito usado de forma tão absoluta e assertiva? Será que todos consideramos a *qualidade* de igual forma? Que pilares estão subjacentes a esta qualidade? A educação de qualidade é uma perceção quantitativa ou qualitativa? Embora as respostas sejam complexas e ainda hoje haja quem acredite que "a qualidade é assegurada, de um lado, por uma verificação regular do desempenho dos alunos e, de outro,

pelo controle externo da competência dos alunos" (Ribeiro & Gusmão, 2010, pp. 842-843), afirmamos com veemência que discordamos de uma definição de (educação de) qualidade à luz desta conceção. Aliás, Sacristán (1998) alerta precisamente que "a qualidade avaliada a partir dos produtos do rendimento é importante, mas não é a única (...)" (p. 307) e defende que "o conceito de qualidade refere-se às condições ou propriedades inerentes a um objeto ou processo para que seja apreciado como bom ou desejável" (p. 304), tendo subjacente um grau de comparação. O termo qualidade é por si gerador de vários debates e, conforme afirma De Miguel (1994), quando adaptado ao âmbito educativo a sua clarificação não é beneficiada pois pode ser abordada de diversos enfoques e critérios. Outra problemática concetual associada é potenciada pelo uso indiferenciado do conceito para se fazer referência a uma educação de "excelência, níveis, concretização de objetivos, eficiência, eficácia", que nada contribui para a sua clarificação (Sallán, 1999, p. 13). Apesar destas constatações, identifica-se uma atenção crescente, quer a nível nacional, quer a nível internacional, relativamente ao conceito de educação de qualidade, no que respeita à sua conceptualização, medição e status enquanto projeto integral impulsionador de uma reforma educacional (Acedo, Adams & Popa, 2012).

Um dos vários documentos produzidos por uma das entidades que anteriormente referimos é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que inclui, de forma explícita, a meta de assegurar uma educação de qualidade para todos até 2030. Falamos especificamente no objetivo 4, no qual se lê como descrição do mesmo que este pretende "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2017, p. 18). Em 2016, a UNESCO produziu também um documento orientador para a implementação deste quarto objetivo, afirmando um comprometimento para com a premência de um investimento ao nível na educação, de acordo com uma visão holística e inclusiva "que não deixe ninguém para trás" (UNESCO, 2016, p. 7). Este documento enquadra a educação de qualidade à luz de uma visão humanista, assente na garantia e respeito pelos direitos humanos, na inclusão e justiça social, na diversidade e responsabilidade, encarando a educação como bem público e direito fundamental. A este propósito, Zgaga (2008) salienta que

> na vida de um indivíduo, a educação também se tornou mais importante do que nunca. No limiar da sociedade do conhecimento, a educação não é mais um privilégio; não é mais considerada uma "dimensão de liberdade" específica, acessível apenas a poucos. É declarada educação para

todos. No que diz respeito aos direitos humanos, em particular o direito à educação, esta declaração é crucial. (p. 165)

Na continuidade da perspetiva da entidade fundadora do ODS 4, lê-se ainda que, a educação de qualidade pressupõe uma melhoria dos resultados de aprendizagem, que vai além da avaliação, sendo também destacada a relevância da formação e do papel do professor/educador, bem como os recursos para se atingirem os fins. A educação de qualidade é igualmente associada à aquisição de habilidades cognitivas e básicas de alfabetização e matemática, mas não só: também de resolução de problemas, criatividade, interpessoais e sociais, atitudes e valores que promovem a tomada de decisão consciente, bem como a resposta aos novos desafios globais e locais e de educação para a cidadania (UNESCO, 2016).

Coerente com esta publicação, em 2017 esta entidade define três objetivos de aprendizagem ao nível deste ODS 4 – cognitivos, socio emocionais e comportamentais, com o objetivo de promover uma educação de qualidade como via para a melhoria da vida das pessoas e para o desenvolvimento sustentável, como fator de empoderamento dos sujeitos para a tomada de decisões conscientes, promoção de equidade social e de gênero, mas também redução da pobreza e da exclusão social (ver figura 5). Ou seja, a educação de qualidade é, neste sentido, perspetivada à luz da equidade (indicador muito vincado nos documentos de natureza semelhante), enquanto capacitadora dos indivíduos em competências que lhes permitam uma maior integração, tomada de decisão mais consciente e a melhoria de condições de vida, atribuindo relevância aos recursos e ao papel do professor.

Ao *nível legislativo* e num âmbito mais local e específico aos países mobilizados na parte empírica desta investigação, Espanha possui uma lei especifica relativa à qualidade educativa - *Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a Melhoria da Qualidade Educativa*, comummente conhecida como *LOMCE*. Esta lei entrou em vigor em 2014, tendo-se constituído numa reforma importante para o sistema educativo espanhol, contribuindo para mudanças geradoras de avanços, mas também de polémicas e controvérsias, pois as decisões adotadas no seu âmbito careciam de maior consenso. No entanto, esta lei perspetiva o aluno como o ator principal do sistema educacional, orientando a aprendizagem para a construção de "pessoas autónomas, críticas, com pensamento próprio" (LOMCE, 2013, p. 3). O conceito foco deste capítulo – *educação de qualidade* é, nesta lei, entendido como um compromisso com a igualdade e a justiça social, e na criação de condições para que todos os alunos possam desenvolver as

suas potencialidades. A mesma lei aponta que a qualidade democrática depende da melhoria da qualidade do sistema educativo, por forma a favorecer a construção de cidadãos responsáveis, mas também a contribuir para uma convivência pacífica e o desenvolvimento cultural da sociedade. Neste sentido, afirma que "equidade e qualidade são duas caras da mesma moeda" (LOMCE, 2013, p. 5), perspetiva muito alinhada com o que é promovido a nível europeu e mundial (aliás, o próprio documento assume a necessidade desta reforma educacional para cumprir com as recomendações transnacionais), sendo ainda legível que qualidade educativa é um direito (reforçando o que acabamos de redigir). A leitura do documento permite-nos sinalizar aspetos ou indicadores que, segundo esta lei, potenciam a qualidade educativa, dos quais destacamos muito resumidamente o aumento da autonomia dos centros (aos quais se apela a capacidade de identificar forças e necessidades para uma intervenção, tomada de decisões e aplicação de recursos adequada ao nível da oferta educativa e das metodologias utilizadas); reforço da capacidade de gestão da direção dos centros (e maior rigor na seleção dos diretores); aposta em exames de avaliação nacionais de final de grau/ciclo, tendo como fundamentação os efeitos dos testes PISA; a racionalização da oferta educativa no sentido da sua adequação às necessidades de aprendizagem fruto das mudanças sociais e económicas que se têm experienciado ("conteúdos que garantam a efetiva aquisição de competências básicas", LOMCE, 2013, p. 9); maior flexibilidade curricular, adaptada às necessidades de aluno, para que este possa desenvolver o seu potencial, concretizando-se esta ação através do "desenvolvimento de programas de melhoria da aprendizagem e rendimento". Para além disso, o documento menciona a aposta nas Tecnologias de Informação e Comunicação e na aprendizagem de línguas estrangeiras e, por fim, fundamentado em documentos Europeus, o documento integra ainda a relevância de uma educação para a cidadania democrática, "para promover uma sociedade livre, tolerante e justa e que contribua para defender os valores e princípios da liberdade, do pluralismo, dos direitos humanos e o império da lei" (LOMCE, 2013, p. 10), estratégia incorporada de forma transversal, em todas as disciplinas durante o ensino básico.

Já no sistema educativo português, não há uma lei que regule a qualidade educativa e que seja equiparada a esta que referimos do contexto espanhol, embora seja um conceito que permeia todo o sistema educativo e que está implícito em regulamentos, projetos e documentos orientadores. O sistema educativo português é regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que fornece as bases legais para a organização, estrutura e funcionamento da educação em Portugal. No documento, o termo qualidade é mencionado cinco vezes, sendo associado a qualidade do ensino

(referindo-se ao Ensino Superior, devendo o mesmo corresponder a necessidades individuais e potenciar o desenvolvimento educativo, cultural e científico do país, mas também ao Ensino não Superior, dando destaque à relevância da inspeção e da tutela para garantir essa qualidade); qualidade da formação (no caso, sobre a formação do Ensino Superior, na qual se salvaguarda a relevância da qualificação do corpo docente e o apoio de recursos humanos e materiais que potenciem essa formação); e qualidade pedagógica (esta última, relacionada explicitamente com os materiais pedagógicos utilizados).

Para além disso, o sistema educativo português é ainda regulado por leis e decretos complementares. Ainda que não sejam específicos a este tema, a título de exemplo mencionamos a Lei 31/2002 de 20 de dezembro, Sistema de Avaliação da Educação e do Sistema de Ensino Não Superior, na qual, entre outros objetivos, no sei artigo 9º prevê "a) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...); "c) assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas" e "d) permitir e incentivar as ações e os processos de melhoria de qualidade" (...) (Lei 31/2002, de 20 de dezembro). Como parâmetros de avaliação para se atingirem estes objetivos e conforme enumerado na legislação mobilizada, sinalizamos o conhecimento científico (que no âmbito deste estudo integramos na dimensão aprendizagens), os resultados escolares, a organização e desenvolvimento curricular, a participação da comunidade educativa, a organização, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem (metodologias de ensino), a formação docente, as infraestruturas e respetivos equipamentos, a organização e gestão escolar, a colaboração e parcerias com entidades locais e ainda, o clima e ambiente educativos (Lei 31/2002). Apesar de numa perspetiva de avaliação, esta lei identifica dimensões que sinalizamos nos referenciais teóricos mobilizados na nossa investigação e que serviram de base para a construção dos nossos instrumentos de recolha de dados.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, também refere alterações curriculares que visam a melhoria da "qualidade do que se ensina e do que se aprende" e da sua avaliação, ou seja, um documento mais focado na qualidade do ensino (básico e secundário) e não necessariamente na qualidade da educação, distinção que consideramos relevante e que nos poderá auxiliar na reflexão sobre o currículo e a avaliação curricular não ser um indicador direto da educação de qualidade, mas sim um indicador integrante do ensino-aprendizagem e através desta via, integrador da educação de qualidade. Neste Decreto-Lei reforça-se a relevância do caráter transversal da educação para a cidadania e como

complemento das atividades curriculares, a aposta em atividades de desenvolvimento integral dos alunos (como participação ativa dos alunos, educação para a cidadania, realização pessoal dos alunos, etc.).

O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, embora referente à escolaridade obrigatória e a medidas preventivas do insucesso e o abandono escolares, relativamente à educação de qualidade menciona a sua premência e que o processo de ensino deve ser seguro, contínuo e exigente para promover o desenvolvimento socioeconómico e cultural dos portugueses. Na fundamentação inicial, compreendemos que o conceito de educação de qualidade é, no âmbito deste decreto, associado à inclusão, igualdade e equidade, destacando ainda a relevância da comunidade educativa para esse fim:

> (...) há necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a inclusão de todos no percurso escolar. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação. Esta combinação exige um esforço partilhado, de modo a que todos os elementos da comunidade educativa colaborem para o mesmo fim. (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto)

Mencionamos também o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no qual o conceito de educação de qualidade é referenciado, ainda que sem se especificar indicadores ou pormenores do mesmo; e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no qual, para além de se falar de *qualidade de ensino* e *qualidade das aprendizagens*, o mesmo faz referência à promoção da qualidade educativa. Especificamente no art.º21, nº.5, descreve um conjunto de ações que a podem potenciar, desde logo relacionadas com a orientação escolar e apoio ao estudo, questões relativas ao trabalho docente (como por exemplo, a relevância das coadjuvações), mas também o trabalho colaborativo, a implementação de programas de tutorias/apoio dos grupos de pares e especificamente "a concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco" (Decreto-Lei n.º 55/2018, Art.º21, 5, iii. e)).

Complementando esta informação, e como resultado de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009[15] (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2009), na União Europeia foi instituído o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), com o objetivo de melhorar a educação e a formação profissionalizante (EFP) tornando-a, segundo se lê no documento, mais equitativa e eficiente, através de processos de avaliação interna e externa, na qual participam vários intervenientes, dos quais devem resultar dados de aferição e análise qualitativa (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2009). De acordo com o enquadramento, entende-se que a qualidade do ensino é fundamentalmente perspetivada na lógica de avaliação e supervisão, embora a mesma seja assumida não com o objetivo de comparar resultados e realidades, mas para potenciar a melhoria da qualidade dos sistemas. Este documento é acompanhado por dois anexos. O primeiro deles é destinado a orientações mais operacionais e gerais para guiar os Estados-Membros; o segundo é mais específico, com referência a indicadores de qualidade para avaliação do EFP que, embora o documento avance que não inclui indicadores mais locais/nacionais, consideramos relevante citar no âmbito deste estudo. Neste seguimento, o anexo II da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2009) é analisado, de acordo com *tipos* de indicadores que correspondem ao contexto/input; ao processo e/ou ao resultado, ou seja, indicadores que não se focam apenas nos fins, mas que compreendem a relevância de fatores antecedentes como de input, mas também inerentes ao próprio processo. O documento é composto por três grandes blocos, ao qual correspondem indicadores mais específicos: "Indicadores gerais de garantia da qualidade"; "Indicadores que contribuem para os objetivos de qualidade das políticas EFP" e "Indicadores sobre o contexto". Numa análise geral e resumida[16], destacamos que o documento é fundamentado em indicadores vários, como:

- Relevância dos *sistemas de garantia de qualidade* que visam promover uma cultura de melhoria, transparência e confiança na oferta de ensino e formação;

- Investimento na *formação dos profissionais* (professores e formadores), por um lado para que os mesmos estejam mais implicados na promoção da qualidade, mas também como melhoria da resposta do

[15] Esta recomendação tem por base a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, especificamente o proposto nos "Princípios comuns da garantia da qualidade em matéria de educação e de formação" (Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia, 2008)

[16] Para uma análise mais completa conferir os Indicadores de qualidade previstos no anexo II da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009, disponíveis em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01).

EFP face às necessidades do mercado de trabalho e para a promoção dos resultados do seu público-alvo (estudantes e/ou formandos);

- *Participantes*, numa leitura relacionada com a procura e acesso ao EFP, com especial atenção para os alunos ou formandos desfavorecidos;

- *Taxas de sucesso, abandono, empregabilidade e desemprego,* que à semelhança do indicador anterior, são indicadores de resultado. Contudo, do descrito no documento, parecem ser coerentes com o enunciado do documento, pois embora quantitativos, pretendem que estes indicadores sejam utilizados não apenas como constatação ou comparação, mas como melhoria da oferta, sempre com destaque para os grupos desfavorecidos;

- Identificação de *necessidades* de formação tendo por base o desenvolvimento e evoluções experienciadas, ou seja, um indicador de natureza qualitativa, que tem como objetivo adaptar a oferta de acordo com as necessidades (do mercado de trabalho, e de forma implícita, dos alunos e formandos).

Este documento faz referência a aspetos relevantes no âmbito da qualidade, e a uma interessante tipologia dos indicadores que mobilizam, remetendo para fatores de entrada, contexto e processo enquanto influenciadores e condicionadores da qualidade do EFP. Destacamos também a sua atenção ao público mais desfavorecido o que, na nossa leitura, nos dá pistas para o desafio acrescido que este público tem no que respeita o ensino e formação. Ou seja, estes indicadores dão enfase à importância da inclusão, mas também da adaptação às necessidades e da melhoria contínua, como fatores de desenvolvimento de sistemas de EFP de qualidade.

Apesar de, a este nível de decisão (europeu e mundial), recentemente se verificar uma crescente mobilização deste conceito, a educação de qualidade é um tema em estudo há vários anos por especialistas da área não sendo consensual a sua definição e indicadores que a mesma integra. Esta subjetividade é denominada por Pais (1998) como um "estado polissémico apreciável" (p. 78) ou por Melão e Sanches (2011) como um "estatuto polissémico e complexo" (p. 179), por variar de acordo com o ângulo de análise, ambivalência que também é demonstrada na citação de Demo (1995) quando afirma que "a qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios" (p. 15), ou seja, a sua conceção depende, no caso, das finalidades da educação e dos recursos e meios para se atingirem esses fins. Para Demo (1995), a qualidade pode ser classificada de acordo com dois enquadramentos: *qualidade formal* (meios-técnica) e a *qualidade política* (fins-ética),

sendo que a segunda potencia a primeira[17]. É neste sentido que a sua conceção sobre educação de qualidade vai mais além do conhecimento. Leia-se:

> De todos os modos, não podemos restringir qualidade a meros procedimentos formais ou ao mero conhecimento, porque já transformamos meios em fins e, deixando de discutir esses, também não discutimos os meios, e servimos a qualquer fim. Assim, educação não se reduz a conhecimento. Apenas tem nele seu instrumento primordial, em termos de *qualidade formal*. (Demo, 1995, p.17)

Para o autor, "qualidade total é, de si, processo de construção e participação coletiva. (...) Qualidade é, assim, questão de competência humana. Implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar." (p. 19). Demo (1995) defende ainda que educação e qualidade são termos inseparáveis (debruçando-se explicitamente sobre o termo *educação de qualidade*), e a este respeito reitera a importância de aprendizagens que potenciem o desenvolvimento integral, que mais do que o ter, potenciem o ser (*saber-ser*). Mais afirma que "não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo" (p. 16). A este respeito, o autor é claro: uma educação de qualidade implica dois objetivos, desde logo "a) zelar pela qualidade da educação, para que o processo seja efetivamente de educação, não de mero ensino e de mera aprendizagem; b) atingir padrões adequados de desempenho, formal e politicamente falando" (p.69). O autor levanta uma reflexão que nos parece clara e com a qual concordamos: *uma educação de qualidade, nunca o será se se basear apenas no ensino e na aprendizagem enquanto transmissão de saber*. Contudo, concordamos também que, ainda nos dias de hoje, permanecem vícios que impedem uma ação coerente com esta prática, como os explanados por Demo (1995): as aulas são entendidas quase como oportunidades exclusivas de educação (e ensino); estas são fruto do repasse transmissivo, ano após ano; o processo pedagógico é encerrado através de testes, o que reitera a visão de educação despida, perspetivada apenas ou fundamentalmente enquanto instrução; passividade em relação aos materiais didáticos padronizados; conceção redutora do papel professor enquanto expositor e impositor de ordem. Tudo isto culmina numa visão de escola congelada no tempo (reprodutora *versus* inovadora).

Campos (2000) segue a mesma linha de raciocínio, afirmando que a definição do conceito será sempre provisória, pois "qualidade é um consenso socialmente construído. Depende do contexto,

[17] Recorrendo a um dos exemplos que o autor regista, um aluno, ao escrever um artigo científico, mobiliza uma *qualidade formal*, contudo potenciaria esse artigo se complementasse esse conhecimento com a *qualidade política*, articulando representações sociais, nobres e éticas (Demo, 1995, p. 17).

fundamenta-se em direitos, necessidades, procura, conhecimentos e possibilidades que também são determinadas historicamente, sendo, portanto, resultado de processos que, numa sociedade democrática, supõe constantes negociações e revisões" (p. 112).

De Miguel (1994) interpreta a qualidade enquanto prestígio e excelência, embora em função dos recursos, resultados e mudanças (*valor acrescentado*), adequação aos propósitos e mérito.

Para Sacristán (1998) há duas abordagens relativamente à definição de qualidade na educação: 1. a "satisfação dos agentes envolvidos na educação" (que por si só é bastante subjetiva); 2. a "acomodação do projeto, desenvolvimento e resultados da educação com respeito a critérios explícitos de natureza pedagógica, ética, cultural e social" (p. 304). Afirma que o debate sobre a subjetividade do tema e sobre quem define a qualidade é inútil, e assume que não pode ser apenas um agente a definir essa qualidade. Embora seja crítico relativamente à abordagem que deixa nas mãos do consumidor a definição da qualidade (à qual, no âmbito da teoria do mercado, chama de *qualidade percebida*, que por vezes se cinge a classificar em "boa" ou "má educação", esvaziando o conceito), considera que os seus interesses e necessidades (no caso, referindo-se aos pais e também alunos enquanto consumidores finais) são uma parte basilar para a definição do conceito de educação de qualidade, mas que deve ser equacionada e refletida sobre a adequação desses interesses e necessidades atendendo ao projeto de educação que a sociedade requer. E essa articulação, reflexão e consequentes decisões sobre o que a sociedade requer é definida como? Embora não haja uma clarificação sobre este nosso questionamento, percebemos que, pelo discurso de Sacristán (1998), bem como pelas citações e expressões utilizadas, há uma conceção de educação de qualidade fortemente associada a uma escola de qualidade, na qual o autor mobiliza autores que sinalizam critérios pelos quais os encarregados de educação ou tutores se regem para escolher a escola dos educandos. Concordamos com Sacristán quanto à relevância atribuída a esses agentes, que são diretamente *consumidores* da educação — não como decisores, mas como parte envolvida na educação de qualidade. No entanto, acrescentamos a importância dos demais agentes e agências implicadas no processo educativo.

Contextualizando nos grandes movimentos ocorridos relacionados com a qualidade da educação e do ensino[18], Pais (1998) identifica duas abordagens face à questão da qualidade em educação: 1. uma abordagem absolutista, ou seja, "a procura da excelência no alcance de metas previamente definidas" (p.

[18] O autor sinaliza o "movimento das escolas eficazes, indicadores de desempenho, rendimento e qualidade e mais recentemente os movimentos ligados à qualidade total". (Pais, 1998, p. 78)

78); 2. uma abordagem relativista, ou seja, "que advém da dificuldade de concertar posições em relação ao que se entende por excelência em educação" (p. 78)[19]. Landsheere (1997) sublinha também que "uma coisa é certa, não cabe apenas à escola fixar os fins e objetivos da educação. É a comunidade educativa na sua globalidade – e em última análise esta confunde-se com a sociedade – que incumbe determiná-los, através de debates realmente democráticos" (p. 34). Na continuidade da perspetiva de Pais (1998), os indicadores quantitativos são insuficientes para medir a qualidade, pois nesta devem também fazer parte os processos, dificilmente explicados com números. É neste sentido que Casanova (1992) e Landsheere (1997) defendem uma relação entre o quanti e qualitativo, como fundamental para aumentar a viabilidade dos indicadores que determinam essa qualidade. A propósito do que refere Landsheere (1997), e atendendo às exigências feitas à educação (exigências essas ainda atuais, como por exemplo, as tecnológicas), Pais (1998) coloca a sua tónica nos processos, transferindo o interesse das variáveis de *input* para as variáveis de *tratamento* ou *processo*, e de *output*. Baseado em estudos vários, Pais (1998) define e apresenta criticamente cinco interpretações ou abordagens para o entendimento e análise da qualidade em educação: a) a qualidade como *fenómeno excecional* (abordagem absolutista e ideia tradicionalista que define qualidade de acordo com os resultados e/ou controlo dos mesmos, independentemente dos processos e das pessoas, apenas de reputação, constatação e reconhecimento, ou seja, desvalorizando a lógica de melhoria); b) como ato de *aperfeiçoamento e coerência* (muito focada na qualidade dos processos e na correção de erros implícitos ao mesmo, mas também mais democrática pois já não privilegia a reputação e os melhores, mas é acessível a todos, implicando o envolvimento e interesse dos distintos agentes educativos); c) como ajuste a um *propósito* ("satisfação do cliente", independentemente dos processos e dos resultados, o que, no âmbito educacional, pode tornar-se bastante redundante); d) como relação *custo/benefício* (o que obriga a uma lógica de prestação de contas ou de *accountability*, de eficiência e eficácia, uma qualidade cujo objetivo é medir tendo por base indicadores de rendimento e em que os processos estão ao serviço desta medição) e avaliação de fatores de desempenho) e e) como fator de *inovação* (uma perspetiva qualitativa, percebida através do desenvolvimento efetivo do conhecimento e das capacidades dos alunos ou no seu envolvimento nos processos de tomada de decisão). O autor conclui que não há uma definição de qualidade, mas sim várias definições que devem atender a circunstâncias contextuais e contingenciais e que, sendo a escola e os

[19] Esta perspetiva também é defendida por Landsheere (1997). O mesmo exemplifica duas visões de acordo com a forma como a qualidade é avaliada: 1. De maneira absoluta: "Permite a educação um desenvolvimento excelente e o mais favorável de cada indivíduo?"; de maneira relativa: "Estão os nossos alunos a ser tão bem formados como os outros?" (p. 30)

professores os agentes mais interessados na educação de qualidade (e, no nosso entendimento, também as lideranças, famílias, encarregados de educação/ tutores, bem como os alunos e demais esferas implicadas), devem combinar vários critérios de qualidade para definir a mesma em prol do seu contexto.

Acrescentar também que De Miguel (1994) segue uma lógica de pensamento semelhante (e pelo que entendemos, mais caraterística desta década), afirmando que, sendo a educação de qualidade um conceito tão complexo de delimitar, desde que a sua abordagem seja justificada e desde que a sua definição operacional seja fundamentada em critérios, pode considerar-se válida. Na nossa perspetiva, esta contextualização é particularmente relevante a nível mais local/contextual, mas também deve atender de forma mais global, ao desenvolvimento do país, uma vez que há disparidades na oferta e acesso à educação, de acordo com países mais e menos desenvolvidos[20].

Assim, considerando que "qualidade em educação implica sempre a consideração de realidades, propósitos ou necessidades do sistema" (Pais, 1998, p. 82), o autor propõe que, decorrente dos resultados dos *inputs*, *throughputs* e *outputs*[21], é possível "caracterizar os níveis de adequação de objetivos e metas, relação com o contexto, formas e tipos de comunicação participação e resolução de conflitos, clima e cultura, enquanto elementos base de identificação dessa mesma qualidade (...)" (p. 82).

Sallán (1999) defende que a qualidade é definida numa perspetiva multidimensional e, por isso, não pode ser reduzida a um conjunto de padrões ou indicadores, alertando para alguns perigos associados ao conceito, como é o caso da definição de resultados académicos a alcançar sem se considerar os meios. Este facto poderá potenciar a aplicação de castigos ou a marginalização daqueles que não correspondem a esses resultados, o que não corresponderá, de todo, a uma educação de qualidade. Um outro problema sobre o qual discorre Sallán (1999) remete para a imitação de modelos e a sua utilização em prol da comparação, desconsiderando as realidades de cada contexto. É nesse sentido que o autor considera que a chave da educação de qualidade remete para a discussão sobre as metas e a missão da escola e para o debate sobre quem as delimita, bem como se as mesmas devem ou não ser uniformes a todas as escolas, sendo o mesmo apologista de uma educação de qualidade definida de forma micro, de acordo com o contexto específico.

---

[20] Conforme se lê no relatório da OCDE (2023), "as condições económicas e sociais de diferentes países/economias, que muitas vezes estão fora do controlo dos decisores políticos e dos educadores, podem influenciar o desempenho dos alunos através, por exemplo, dos países mais ricos gastarem mais na educação do que os países médios" (p. 63).

[21] Ou seja, das informações promovidas pelo contexto através da avaliação inicial, de diagnóstico (*inputs*); da avaliação processual, nomeadamente do que se trabalha e como se trabalha durante o processo (*throughputs*); e da avaliação final, ou seja, os resultados (*outputs*). Estas expressões também são usadas por Landsheere (1997), autor no qual também Pais (1998), se inspira.

Na obra "A escola como organização aprendente. Em busca de uma educação de qualidade", Fullan e Hargreaves (2000) perspetivam o conceito através da análise do papel do professor e como este pode ser relevante e influenciar (contribuindo ou não) a promoção de uma educação de qualidade. Alertam para a necessidade de compromisso dos docentes para com a melhoria da escola e, em simultâneo, alertam para o risco associado às mudanças e inovações que muitas vezes se traduzem em sobrecargas para este grupo de profissionais que, por falta de tempo, as mudanças e inovações propostas acabam por não se traduzir na prática. No seguimento das suas reflexões e da interpretação que delas fazemos, Fullan e Hargreaves (2000) responsabilizam as lideranças intermédias (como os diretores das escolas) pelo impacto que as mesmas podem ter no (in)sucesso do desenvolvimento profissional docente, afirmando mesmo que "«as escolas costumam ter os professores que merecem» (se os valorizam ou desvalorizam, como os reconhecem, como os tratam, etc.)" (p. 47). Destacam ainda alguns fatores que prejudicam o desempenho dos professores e, em consequência, a educação de qualidade, nomeadamente a pressão que é colocada para o cumprimento do programa, a limitação à criatividade e dinamismo imposto por orientações detalhadas, a excessiva burocracia e falta de colaboração docente. No entanto, e apesar desta salvaguarda, a classe docente deve estar consciente de que ensinar é um ato complexo, social e moral, de grande impacto na vida e desenvolvimento das crianças e jovens. Nesse sentido, consideram que a aposta deve ser no desenvolvimento do professor e do aluno enquanto relação de reciprocidade, tornando as escolas locais mais agradáveis, pois "as escolas que ativamente monitoram e fortalecem a relação entre o bem-estar e o desenvolvimento do professor e do aluno descobrirão que ambos se beneficiam de maneira crescente" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 104). Segundo os autores, este é o fator de distinção de escolas com os mesmos problemas e os mesmos recursos.

Para Reimers e Villegas-Reimers (2006), a educação de qualidade é perspetivada num sentido democrático, temendo inclusive que o debate em prol deste assunto se converta numa *compreensão autorreferenciada*, em que

> a qualidade significaria, por exemplo, que as ações destinadas a conseguir melhorias na eficácia das escolas – para que os estudantes aumentem seu desempenho – estivessem centradas apenas em provas baseadas no currículo. Ou seja, sem um exame crítico da pertinência deste, sem uma análise da adequação de seus níveis de exigência, sem uma discussão da correspondência entre

> as competências necessárias para expandir as opções das pessoas na vida e das oportunidades representadas pelo currículo. (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 91)

Estes autores declaram que a educação tem sempre por base finalidades e, nesse sentido, essas finalidades e respetivas competências são as que devem sustentar a definição da educação de qualidade, que na perspetiva dos autores, são aquelas "(...) que permitem exercer de forma efetiva a cidadania numa sociedade democrática." (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 93). Na continuidade deste raciocínio assinalam que

> (...) à medida que os jovens têm na escola experiências que permitam valorizar as diferenças e a liberdade, eles vão se comprometer mais com o apoio a uma educação de alta qualidade para todos. Por sua vez, esse maior compromisso social com uma educação de qualidade possibilita experiências de maior qualidade a nível micro. (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 104)

Neste sentido, os conceitos de educação de qualidade e de competências democráticas são indissociáveis. Gusmão (2013) e Santos (2013) concordam que o uso da palavra qualidade numa perspetiva educacional implica diretamente os fins da educação, ou seja, uma educação de qualidade é aquela que cumpre os seus fins.

Monteiro (2008) assume a educação de qualidade como sendo intrínseco a um juízo subjetivo, "relativo a necessidades e possibilidades, de acordo com o contexto histórico, cultural, intelectual e moral", considerando também que o conceito deve ser perspetivado de forma contextual. Arocho (2010) defende a mesma perspetiva, relacionando-a com a pedagogia crítica de Paulo Freire, ou seja, a educação deve transcender a transmissão de conhecimento, dando relevância particular à importância de se contextualizar o processo educacional na cultura local. Apesar das semelhanças de pensamento, Monteiro (2008) distingue duas abordagens relativas à qualidade da educação, nomeadamente enquanto *capital humano* e enquanto *direito do ser humano*. A primeira é de natureza economicista, guiada por uma lógica de produtividade económica e, por isso, muito restrita a indicadores quantitativos, sendo os alunos vistos como "máquinas" de produção, produção essa que permite desenvolver o sistema económico dos países. Embora o autor concorde que "os interesses da economia não são forçosamente contrários aos da educação" (p. 19), ele é defensor da segunda abordagem referenciada, ou seja, enquanto direito e de acordo com uma perspetiva holística, compreendendo aspetos materiais (como acessibilidade e

equipamentos, segurança dos estabelecimentos, recursos humanos e financeiros, recursos de ensino/aprendizagem), não materiais (respeito pela diversidade, pela individualidade, ambiente escolar, necessidades e interesses dos educandos, métodos de ensino/avaliação, taxas de frequência e sucesso, etc.) e também estéticos, como a arquitetura das instituições ou a personalidade dos educadores. Monteiro (2008) considera que "é pelo pórtico da Ética que se entra no reino da qualidade da educação" (p. 19) e que "o direito à educação é, por definição, direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano, cujo critério deve ser a Ética do direito à educação, inscrita na Ética dos direitos do ser humano e, em particular, dos direitos da criança." (p. 20), acrescentando que a ética do direito à educação é, por exemplo, direito à inclusão, do desenvolvimento da personalidade humana e de uma educação ética, cívica e internacional. No seguimento do seu pensamento, resume que "o direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano é, pois, direito a uma educação holística, ou seja, é um direito de todos a tudo que têm direito" (p. 28).

Chaves (2009) partilha desta perspetiva, afirmando que entender a educação como um direito implica entender que a qualidade é um dos seus atributos, pois

> a qualidade depende do conjunto de fatores que tornam o direito uma realidade, está em todas as suas dimensões, não apenas nos resultados de aprendizagem, nos conteúdos curriculares, na incorporação das TIC, nas comparações internacionais, nos processos normativamente certificados. Claro que ela também está nisso tudo. Mas não só lá. (p. 9)

Complementa, afirmando que a educação de qualidade

> tem a ver com todos os fatores que intervêm na efetiva garantia do direito. Quando alguns destes fatores não estão presentes, ou não estão presentes de acordo com a forma exigida, o pleno gozo do direito é afetado, ou seja, a educação perde qualidades essenciais. (p. 11).

Na sua tese de doutoramento, Silva (2008) segue algumas das perspetivas já discutidas, como as de Sallán (1999) e Monteiro (2008). O autor critica a análise da qualidade educacional sob uma visão instrumental, alinhada com os valores de uma sociedade de consumo. Nessa abordagem, os interesses económicos direcionam a educação e suas políticas, priorizando uma eficiência de lógica económica. Essa eficiência é medida, por exemplo, pelo desempenho escolar e pelos resultados, enquanto outras dimensões, como o processo e a equidade, são descuradas. Segundo Silva (2008), esta perspetiva

prejudica e esvazia fundamentalmente a educação pública[22], pois essas comparações são estabelecidas sem se atender a contextos (por exemplo, entre as condições de uma escola pública da periferia ou uma privada e de elite).

A desconstrução desta lógica "industrial", consumista e economicista é também uma das nossas motivações para contribuirmos para o estudo do conceito, pois concordamos com Silva (2008) na medida em que a mesma desprestigia aquela que é a missão da escola e aquele que é o poder da educação, pelo que concordamos que

> à medida que se concebe o valor e a qualidade da educação com base no seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se o seu significado ético-político, ou seja, o seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e de capacidades individuais ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano. (Carvalho, 2007, p. 413)

Na sua reflexão sobre perspetivas e desafios na relação entre educação e qualidade, Dourado e Oliveira (2009) começam por afirmar que qualidade é um conceito variável e influenciado por vários fatores (tempos, espaços e exigências), considerando que este debate não pode ser alheio às decisões transnacionais e que, nesse sentido, é importante "identificar, no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como tais compromissos se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar." (p. 204), posição que partilhamos. No prosseguimento da sua asserção e baseados num estudo que elaboraram em 2007 conjuntamente com Santos (ver Dourado, Oliveira & Santos, 2007), resultado de um estudo assente numa intensa revisão teórica (que integrou a análise de documentos normativos mundiais e europeus), identificaram vários elementos para clarificação deste conceito, nomeadamente: custos básicos de manutenção e desenvolvimento; processos de gestão; dinâmica pedagógica; rendimento escolar dos estudantes; gestão financeira, administrativa e pedagógica. Os autores registam que

[22] Que, segundo Demo (1995), é um dos maiores patrimónios da democracia.

> tão importantes quanto os aspetos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. (Dourado, Oliveira & Santos, 2007, p. 10)

Dourado, Oliveira e Santos (2007) corroboram aquela que é a nossa perspetiva: uma educação de qualidade não pode ser associada apenas a fatores inerentes à escola. Para corresponder à equidade e integração à qual se apela, deve considerar (também) fatores extraescolares, não controlados diretamente pela escola como é o caso da individualidade dos alunos e do seu contexto social, as caraterísticas culturais e económicas ou das políticas públicas (inter)nacionais. Citando os autores,

> uma escola[23] [e a educação] de qualidade deve atender especialmente à dimensão socioeconômica e cultural pois muitos dos problemas e desigualdades sociais, económicos e culturais dos alunos acaba por ter repercussões no seu sucesso escolar, devendo a criação de condições estar articulada com estas realidades. (Dourado & Oliveira, 2009)

Cabrito (2009) entende o conceito de qualidade numa ótica de avaliação (avaliação no sentido global, e não estritamente relacionada com a avaliação das aprendizagens através de instrumentos para esse efeito), afirmando que o mesmo é reapropriado da esfera económica, alertando que essa apropriação deve ser cautelosa e atender às caraterísticas e finalidades especificas do campo educacional. Segundo o autor, a definição da qualidade pressupõe sempre um processo de avaliação, processo esse igualmente subjetivo e que incorpora termos de comparação, mas que ele entende ser a oportunidade de tornar o processo mais justo e equitativo. No sentido de assegurar essa justiça (e contrariamente a alguns autores que defendem uma definição mais local), Cabrito (2009) sugere que, "por um lado, há que encontrar um acordo relativamente ao próprio conceito. Por outro, esse conceito, pelas diferenças e discriminações que pode originar, deve ser utilizado num sentido formativo." (p. 187). Pela dificuldade de consenso, a "procura de qualidade em educação deverá promover e implicar, apenas, a competição entre uma instituição e ela própria." (Cabrito, 2009, p. 187). Concordamos com o autor no que concerne a

[23] Este é um exemplo em que o termo *escola de qualidade* é utilizado como equiparável ao de *educação de qualidade*. Conforme vamos expondo neste trabalho, consideramos que a educação de qualidade é um conceito mais amplo, que inclui indicadores associados à escola mas também, e, por exemplo, às políticas educativas. Neste sentido, e no seguimento desta perspetiva dos autores, discordamos de uma utilização do conceito de escola de qualidade como semelhante ao de educação de qualidade.

perspetivar a educação de qualidade de um ponto de vista formativo e também qualitativo, focado no estabelecimento ou sistema de ensino tendo como objetivo principal o favorecimento da melhoria contínua rentabilizando as forças e potencialidades e reduzindo os constrangimentos e desafios. Apesar disto, esta avaliação não necessita de ser fechada em si mesma, e no nosso entender a partilha de práticas e experiências de qualidade que atendam aos processos e recursos pode ser vantajosa, numa lógica construtiva e não competitiva.

A perspetiva de Winch (1996) é mais radical na medida em que considera viável medir e comparar de forma padronizada o desempenho educacional da educação de qualidade, fundamentando que o ato educacional é intencional e se tem objetivos, é passível de ser avaliada. Embora tenhamos resistências quanto à padronização e a avaliação parametrizada e quantitativa da educação (de qualidade), compreendemos a perspetiva deste autor pois, no seu entendimento, sem a medição, a educação pode ficar desresponsabilizada, ficando à mercê dos liberais e suscetível de opiniões e considerações subjetivas. No entanto, Chaves (2009) alerta para o perigo destas avaliações que, muitas vezes, secundarizam a promoção de uma educação de qualidade enquanto direito e fazem uso das avaliações para regular o mercado educativo e para ativar uma guerra entre instituições públicas e privadas. Partindo do pressuposto de que o desemprenho docente é um indicador de qualidade, questionamos: um professor poderá ser muito bem-sucedido numa turma e numa outra turma não, sendo igualmente criativo e empenhado? Queremos com isto afirmar que a comparação entre estabelecimentos pode ser ajustada, todavia, defendemos que os indicadores estabelecidos devem ser contextuais. Cabrito (2009), sendo defensor de uma avaliação da qualidade em educação, é crítico quanto a essa avaliação. A este propósito salienta que "(...) o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela." (p. 197), rematando que

> avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente de escola para escola. Quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar. (Cabrito, 2009, p. 197)

Diaz (2003) destaca que "os resultados de uma escola não têm natureza material (...)", pois envolvem conceitos como "capacidades cognitivas e boas atitudes sociais que são exemplos claros do

caráter intangível do output educativo" (p. 26). Isso significa que essa avaliação não indica necessariamente qualidade, mas sim a eficácia do sistema educativo numa comparação limitada ao cruzamento dos resultados esperados com os resultados obtidos. A eficiência, por sua vez, contextualiza a eficácia, pois considera os processos e os recursos utilizados para se atingirem esses resultados. Complementando esta relação entre qualidade e avaliação, Pais (1998) acautela que, para serem válidos, os processos de impulso à qualidade necessitam do envolvimento dos indivíduos que se assumem como principais atores do sistema relacional escolar, ou seja, reitera a relevância dos agentes envolvidos na avaliação da educação. Esta perspetiva de *avaliação da qualidade* (seja a nível local ou global) é repulsada por Cruz, Toro e Duarte (2009), por considerarem que "em muito pouco contribuem para a qualificação do exercício da cidadania, um dos propósitos com os quais se compromete a abordagem da educação de qualidade", (p. 172). Os autores complementam que esta apenas gera resultados, geralmente desprovidos de reflexão pedagógica, e que contribuem para construir um "panorama homogéneo da escola" (p. 171), baseado na eficiência e não na educação como direito e respetivas considerações éticas quanto aos fins educacionais e aos meios para os alcançar.

Silva (2009) destaca a necessidade de uma abordagem ampla e contextualizada do conceito de educação de qualidade, que esteja atenta a

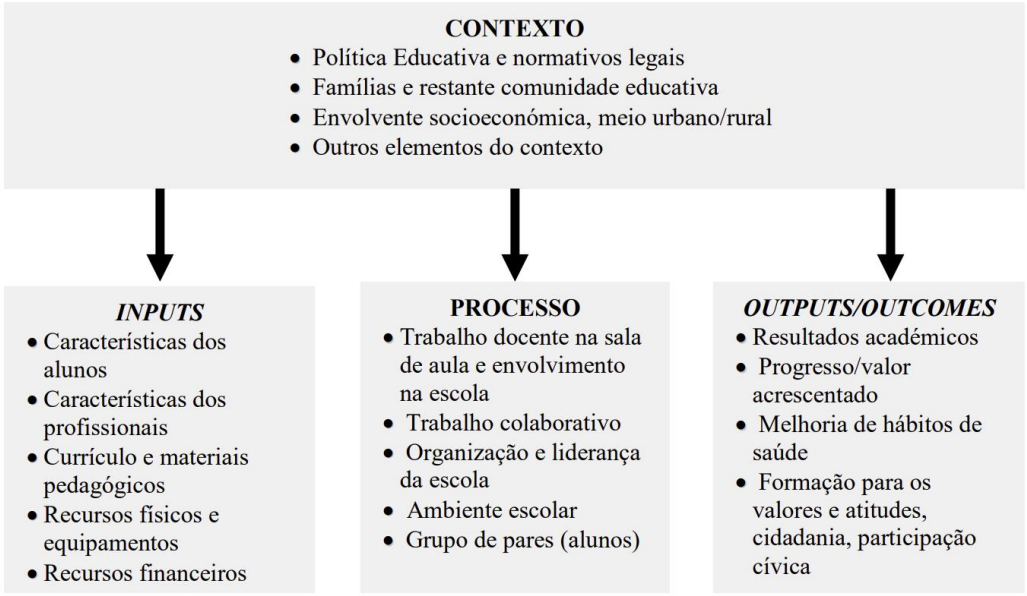
> (...) um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (Silva, 2009, p. 225)

Segundo esta reflexão, a educação de qualidade não deve ser reduzida apenas ao rendimento acadêmico, devendo considerar fatores socioeconômicos e culturais que influenciam a experiência escolar. Ao reconhecer as expectativas das famílias e dos estudantes, mas também a influência das políticas educacionais, Silva (2009) reforça a ideia de que a educação está inserida num contexto mais amplo, e a escola não apenas como local de transmissão de conhecimentos, mas também enquanto direito e espaço de formação cidadã.

Sanches e Melão (2011) colocam em debate duas perspetivas relativas à qualidade: por um lado a que compreende a qualidade como participação ativa de todos os implicados na educação; por outro a que entende o conceito à luz empresarial, interpretando a qualidade de acordo com os resultados e eficácia. Estes autores tecem considerações alinhadas com recomendações que registamos anteriormente, sendo críticos face ao acesso e igualdade de oportunidades para todos; afirmam que este *acesso* e *igualdade* são insuficientes pois devem ser proporcionados sob uma ótica de sucesso, e para isso é preciso atender a fatores económicos e sociais, bem como proporcionar conteúdos relevantes. De acordo com os mesmos, este é o grande paradigma atual da educação de qualidade, pois se o movimento da *Escola para Todos* surge como promotor da equidade social, é preciso haver consciência de que os alunos não chegam à escola em condições iguais ou semelhantes, sublinhando que a mesma deve concretizar-se em "implicações reais" (Sanches & Melão, 2011, p. 179), ou seja, operacionais e úteis. Baseando-se na Teoria dos Sistemas de Schreeerens[24] (2004), os autores concluem que a qualidade poderá ser também "avaliada" à luz da sua eficácia, ou seja, analisando a coerência entre os seus *outputs* e as suas finalidades ou objetivos que se pretendiam atingir. Resultado da articulação de várias teorias (Diaz, 2003; Scheerens, 2004; Ankomah et al., 2005, citado em Melão & Sanches, 2011), os autores propõem o modelo ampliado de análise (sistematizado na figura 1).

[24] O sistema educativo e as escolas recebem inputs que, ao longo do processo que é influenciado pelo contexto, a escola traduz em outputs.

Figura 1 - Modelo ampliado de Sanches e Melão (2011)



Fonte: Sanches & Melão, 2011, p. 183

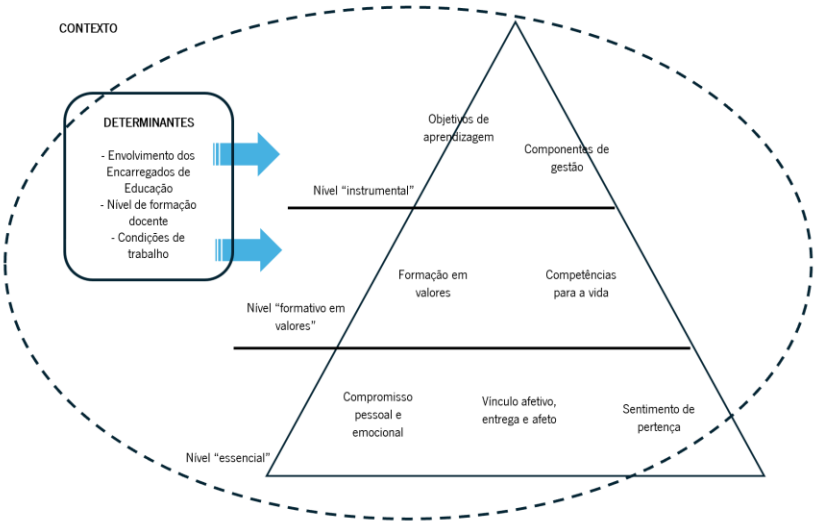
Estes autores listam um conjunto de indicadores que podem (in)validar a educação de qualidade: desde os *inputs* (relacionados com as caraterísticas individuais dos alunos e dos profissionais, recursos materiais e económicos), ao processo (no qual destacam a influência do papel do professor, das lideranças, da colaboração e do ambiente escolar), e *outputs*, ou seja, resultados que devem estar alinhados com os objetivos que se pretendiam atingir e que, de acordo com a linha de pensamento dos autores, devem ser considerados de forma ampla e não apenas à luz dos resultados académicos. Ou seja, os resultados são o produto dos *outputs* (resultados medíveis, por exemplo, através de testes) e dos *outcomes* (resultados dificilmente medíveis, como por exemplo, atitudes), por forma a que percecionar qual o valor acrescentado da escola nos alunos, atendendo às dimensões e indicadores como os sublinhados anteriormente. Embora não referido no esquema que apresentam (ver figura 1), os mesmos defendem que é através da *avaliação* que se consegue avaliar a qualidade da educação, através da comparação dos resultados obtidos com os expectáveis. Como os mesmos concluem, "não se pode ambicionar qualquer processo de melhoria da Qualidade Educativa sem que lhe esteja associado um processo de avaliação" (Sanches & Melão, 2011, p. 191). Após explanação das suas reflexões, afirmam a sua convicção

> de que um sistema educativo que permite que alguns alunos (muitos) fiquem de fora e não adquiram as competências essenciais para a vida, não pode, do nosso ponto de vista, proporcionar uma educação de qualidade. Referimo-nos ao conceito de Educação para Todos ou Escola Inclusiva, em sentido lato. A Educação, para ter qualidade, deve responder a todos, de modo diferente e adequado a cada um, mas pensar em todos. (Sanches & Melão, 2011, p. 194)

Em suma, consideramos que a conceção de educação de qualidade de Sanches e Melão (2011) está alinhada com uma educação equitativa e inclusiva, que atende e respeita as necessidades individuais de cada estudante de forma integral (como por exemplo, necessidades cognitivas, sociais e económicas), tal como vem sendo a ser defendido pelos documentos europeus e mundiais, fundamentalmente a partir de 2016 (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017; UNICEF, 2020; Banco Mundial, 2023).

Na sequência de um estudo que realizaram em 12 escolas do Chile sobre o que é a educação de qualidade para diretores e docentes, Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) também apresentaram dificuldades relativamente à definição do conceito de forma homogénea pois, quer os diretores, quer os professores, salientam indicadores de distintas ordens e prioridades. Estes autores, à semelhança de alguns autores que mobilizamos, concluíram que o conceito de educação de qualidade tem um caráter multidimensional; é contextual (variável de acordo com fatores contextuais) e é perspetivado a partir da *metáfora familiar* no que concerne às relações e vínculos que deve promover. Baseado nos resultados das entrevistas aplicadas ao público-alvo da investigação, o estudo dá origem a um modelo que distingue três níveis de profundidade para organizar componentes da educação de qualidade (ver figura 2).

Figura 2 - Modelo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015)



Fonte: Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 127

1. nível essencial: a base da pirâmide e por isso, os componentes que compreendem o sentido mais imediato da ação educativa, ou seja, "a relação pessoal e humana com os alunos, mais do que qualquer consideração formativa ou instrumental." (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 122). Segundo os autores, neste nível integram-se indicadores relativos à relação (compromisso pessoal e afetivo), ao cuidado (psicológico e da garantia das necessidades pessoais como alimentação e vestuário) e foca-se na felicidade das crianças e jovens, na sua motivação e entusiasmo.
2. nível formativo: este nível integra a componente da formação, com a especificidade desta ser de "utilidade para a inserção e bom desempenho dos alunos na sociedade" (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 123). Incluem-se os valores ("formar gente boa, honesta e solidária") e uma formação em competências para a vida ("como responsabilidade, esforço, habilidades de comunicação e outros"), ou seja, uma formação que consideram "crucial para o desenvolvimento futuro dos alunos relativamente à sua integração no mercado de trabalho, constituição de uma família e integração adequada na sociedade" (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 123).
3. nível instrumental: no topo da pirâmide surgem as dimensões relativas à formação académica e aos resultados de aprendizagem, ou seja, "a aquisição de conhecimentos fundamentais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas." (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 124). A

> este nível, incluem componentes da gestão escolar, como "processos de gestão, planeamento e avaliação, associados a temas da construção da comunidade, cobertura curricular, envolvimento dos pais e a gestão da convivência, (...) formação dos professores, e a necessidade de ter mais tempo e instâncias para planear e refletir sobre a prática pedagógica." (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 125).

Complementando estas componentes, os autores tecem duas considerações que nos parecem de extrema relevância: a) transversal aos três níveis, é determinante o envolvimento dos encarregados de educação, a formação docente e as condições de trabalho dos profissionais; b) relativamente ao contexto (na qual incluem as características socioeconómicas e culturais dos alunos e respetivas famílias), não sendo este o cerne da educação de qualidade, consideram que determina a possibilidade (ou não) de a alcançar, pois podem impactar no envolvimento das famílias/encarregados de educação na vida escolar dos educandos, na formação docente, nas infraestruturas da escola e até nas condições de trabalho dos profissionais. Embora identifiquem dimensões que seguem a linha de pensamento dos demais autores aqui referenciados, esta abordagem distingue-se das demais mobilizadas na medida em que hierarquiza dimensões, dando maior enfoque à dimensão relacional e humana da educação, perspetiva que consideramos particularmente importante.

Alinhada com os pressupostos da referência anteriormente descritos, encontramos Sánchez, Flórez, Suaterna e Acosta (2016). Num artigo que tem por base uma reflexão crítica ao ODS 4 da UNESCO (2016), estes autores refletem sobre o conceito de educação de qualidade e a ingenuidade deste ser equiparado ao de qualidade da educação, frisando que, mesmo que pareça paradoxal, os conceitos não são semelhantes. Assim, defendem que "uma educação de qualidade deve contribuir para formar um ser humano de qualidade, para uma sociedade de qualidade, na qual os seus membros usufruam de uma vida de qualidade. (...)" (Sánchez et al., pp. 258-259), devendo esta ser movida pelos desejos dos indivíduos para, através do desenvolvimento das suas capacidades, alcançarem uma vida plena. Assim, são críticos de uma avaliação da qualidade baseada na medição, considerando que esta promove a exclusão (por não atender a fatores circunstanciais), defendendo por isso que a chave para o conceito de qualidade é a equidade[25] (um dos indicadores que exploraremos no tópico seguinte).

[25] "Se pensarmos numa forma de entender o conceito de qualidade, de tal forma que não seja excludente e fragmentador, é fundamental associá-lo analiticamente e na prática ao conceito de equidade." (Sánchez et al., p. 264).

Jain e Prasad (2018) contextualizam que as questões da qualidade associadas à educação são importadas do mundo industrial, o que justifica entendimentos associados à eficácia e produtividade (aspetos também referidos por Gentili (2001); Silva (2008) e Cabrito (2009)). O desenvolvimento, exigências e competitividade aumentaram a busca pela qualidade, não privilegiando apenas a quantidade. Assim, refletem que sendo a educação um serviço básico oferecido pelos governos em prol do desenvolvimento económico de um país, as políticas educacionais mudaram o seu foco: da expansão quantitativa (que não é mais sinónimo de sucesso), para a qualidade. Numa perspetiva muito próxima Sanches e Melão (2011) afirmam que embora a educação de qualidade tenha múltiplos significados atribuídos, na sua perspetiva a definição mais prática é uma combinação dotada de inter-relações de *inputs*, processos e *outcomes*. Jain e Prasad (2018) adiantam ainda que, apesar de comumente se "perspetivar a educação de qualidade em termos de resultados de aprendizagem dos alunos, a qualidade dos insumos e processos para alcançar melhores resultados de aprendizagem são igualmente importantes" (p. 15). Estes autores fazem ainda uma distinção que nos parece relevante de mobilizar. Referem que há dois aspetos que devem ser distinguidos: a qualidade do sistema educacional como um todo e a qualidade do que o sistema oferece aos alunos. Na primeira, incluem-se aspetos relacionados com as escolas, o ambiente de ensino-aprendizagem, as políticas, etc.; na segunda, remetem para uma qualidade de ensino e processo de aprendizagem e de currículo.

Numa linha semelhante no que respeita à crescente e atual necessidade pela qualidade, Jabonero Blanco (2020) afirma que o investimento na educação tem que ser não só maior mas melhor e de qualidade "e para isso, tem que ir ao encontro das necessidades dos contextos e seus agentes" (p. 20). A este propósito, o autor exemplifica com a referência a um estudo da OCDE (2019, citado por Jabonero Blanco, 2020) que comprova que países como Luxemburgo ou os Estados Unidos da América apresentam dos mais elevados gastos no setor da educação e ainda assim, com resultados insuficientes (*medíocres*, de acordo com a expressão do autor) em comparação com países com investimentos inferiores. De acordo com a nossa leitura, para o autor a chave da qualidade está na resposta às necessidades, quer dos agentes envolvidos na educação, quer dos contextos nos quais a mesma se desenvolve.

Martínez, Tobón e Romero (2017) estudam o conceito de educação de qualidade[26] a partir de uma perspetiva socioformativa. Assim, baseados num estudo assente numa revisão teórica, consideram que esta abordagem se refere a uma conceção holística, integradora do *saber ser*, *saber saber*, *saber fazer* e

[26] Que, por vezes, também chamam de qualidade educativa, o que nos remete à discussão que já estabelecemos sobre as ("não) distinções do(s) conceito(s).

saber conviver[27] (ou seja, uma formação integral de cidadãos), dotando-os de competências para que possam "identificar, interpretar, argumentar e resolver os problemas do contexto (pessoal, comunitário, político, econômico, etc.)" (p.242). O conceito deve caraterizar-se por promover uma educação equitativa (favorecendo a coesão e a igualdade de oportunidades); inclusiva (privilegiando a participação e atenção, especialmente para os mais vulneráveis); centrada na formação integral (que integre atitudes e valores); que invista na melhoria contínua e inovação (através da reflexões e lideranças colaborativas e participativas); na participação dos diversos atores educativos (de forma articulada, fazendo uso dos seus saberes e experiências como resposta aos desafios); e que seja orientada para a solução de problemas do contexto (e para isso, é importante uma visão clara das necessidades do contexto e um entendimento destas necessidades como oportunidades de desenvolvimento e melhoria) (Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez, Manzanilla-Granados, 2020). Destacam a relevância de um trabalho articulado por parte dos vários atores implicados, desde políticos e gestores, aos professores, investigadores e até os próprios alunos (Martínez, Tobón, Zamora & López, 2017).

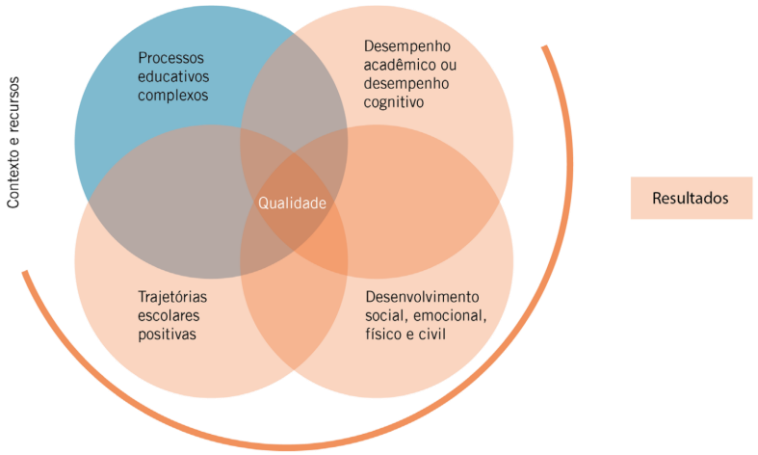
Situando nas aprendizagens e experiências proporcionadas pela pandemia Covid-19, Treviño, Villalobos e Castillo (2020) são críticos de uma educação focada na medição cognitiva e por isso sugerem um modelo de "sistemas de qualidade equitativos", que assenta em quatro elementos que se encontram interrelacionados no seu funcionamento, conforme elucida a figura 3: a) processos educativos complexos; b) trajetórias escolares; c) desenvolvimento social, emocional, físico e cívico dos alunos; d) desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes (p. 374).

De forma mais específica, os processos educativos complexos referem-se ao que ocorre na escola ao nível dos processos escolares e de ensino. Para a promoção destes processos cognitivos, mas também de desenvolvimento cívico e integral, contribuem as interações entre professores e alunos, ambientes organizados e respeitosos, diálogos abertos e reflexivos. Apesar da relevância do currículo, conteúdos e convivências escolares, as trajetórias escolares são fundamentais e por isso devem ser positivas, fortalecendo a autoestima dos alunos, a sua identidade, resiliência e motivação, prevenindo problemáticas como o abandono escolar. O desenvolvimento social, emocional, físico e cívico, mais do que veículo de desenvolvimento cognitivo, devem ser aspetos centrais a trabalhar pois são geradores de aprendizagens significativas, com aplicabilidade prática e potenciador de competências como o espírito crítico e analítico. Por fim, o desenvolvimento cognitivo possibilita aprendizagens basilares para participar e interagir na

[27] Referir que os autores se baseiam em Delors (1996).

sociedade, remetendo para habilidades de leitura, matemática, habilidades científicas e digitais (Treviño, Villalobos & Castillo, 2020). A qualidade é resultado da interação entre estes quatro pilares, dos quais, de acordo com o contexto e os recursos disponíveis, têm como produto os resultados que incluem uma avaliação abrangente.

Figura 3 - Modelo de Treviño, Villalobos e Castillo (2020)



Fonte: Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, p. 374

Para que a harmonia do modelo que propõem seja alcançada, destacam a relevância das políticas educativas, atribuindo ainda destaque ao papel dos professores na promoção do desenvolvimento não só cognitivo, mas também socio emocional, físico e cívico dos alunos, o que potenciará, de acordo com as suas crenças, "trajetórias escolares mais positivas" e a "promoção ativa de competências nas diferentes áreas do desenvolvimento de crianças e adolescentes" (p. 375), conforme recomendam as normas transnacionais. Tal resulta num "modelo que concebe a qualidade e equidade educacional como conjunção e interação de processos educativos complexos, o desenvolvimento de trajetórias positivas e a promoção ativa de competências nas diferentes áreas do desenvolvimento de crianças e adolescentes" (Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, p. 375).

Em suma, consideramos que as práticas educacionais e o tema educação de qualidade é de extrema relevância e complexidade e que deve ser entendido numa perspetiva ampla e holística. O estudo da educação de qualidade é, na nossa perspetiva, fundamental e urgente, na esperança de evitarmos uma

crise na formação, crise essa que resultaria numa grande catástrofe, pois consideramos que efetivamente a

> Educação não é apenas um direito humano fundamental. É um direito capacitador com repercussões diretas no exercício de todos os outros direitos humanos. É um bem comum global e um impulsionador para o avanço dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável como alicerce para a construção de sociedades justas, igualitárias e inclusivas. Quando os sistemas educacionais colapsam, a paz, prosperidade e sociedades não podem ser mantidas. (ONU, 2020, p. 3)

Não se trata apenas de ensinar, trata-se de educar com sentido e responsabilidade, com o compromisso e consciência sobre o impacto dos seus contextos, recursos e resultados para o desenvolvimento das sociedades. A propósito, e para encerrar este tópico, parece-nos relevante trazer à discussão uma inquietação levantada por Morin (2000), na qual este afirma parecer haver uma maior preocupação com um ensino de qualidade, em detrimento de uma educação de qualidade, conceitos que o mesmo defende (e nós concordamos) serem diferentes:

> No ensino organizam-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreenderem áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (Morin, 2000, p. 12)

De acordo com o exposto até então, consideramos que uma excessiva preocupação com o ensino de qualidade pode comprometer a promoção de uma educação de qualidade, deixando aquém muitas dimensões relevantes, em detrimento de uma valorização do conhecimento que é transmitido, memorizado e/ou absorvido pelos alunos.

Pelo exposto, o conceito de educação de qualidade pode ter múltiplos entendimentos, dependendo das perspetivas teóricas a partir das quais o mesmo é analisado, estudado e interpretado. A educação de

qualidade pode ser perspetivada enquanto direito humano fundamental (UNESCO, 1990; Banco Mundial, 2023) multidimensional (UNICEF, 2000; UNESCO, 2010; UNESCO, 2015; UNESCO, 2016), contextual e circunstancial (OCDE, 1992; Demo, 1995; Campos, 2000; Monteiro, 2008; Bçanco, 2020), de acordo com os diferentes enfoques (De Miguel, 1994). Assim, a educação de qualidade pode ser analisada de acordo com um entendimento mais economicista e de produtividade (Monteiro, 2008; Sanches & Melão, 2011; Jain & Prasad, 2018); de prestigio e/ou excelência (De Miguel, 1994); satisfação do cliente (Sacristán, 1998; Pais, 1998) ou de acordo com uma perceção mais integral, na ótica do desenvolvimento de competências cognitivas e não cognitivas (UNESCO, 2005; Monteiro, 2008; UNESCO, 2015; UNESCO, 2016; UNESCO, 2017; Treviño, Villalobos & Castillo,2020), para além dos resultados académicos (Sacristán, 1998). Há também quem considere que o conceito é variável de acordo com os fins educacionais (como Sallán, 1999; Reimers & Villegas-Reimers, 2006; UNESCO, 2010; Gusmão, 2013 e Santos, 2013) e alguns autores interpretam o conceito numa perspetiva de equidade (Silva, 2008; Sanches & Melão, 2011; UNESCO, 2016; UNESCO, 2017; UNICEF Portugal, 2020). No estudo do conceito, há quem o percecione na ótica da avaliação cujo foco é avaliar essa qualidade e a correspondência aos padrões do *cliente* (Winch, 1996; Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2000; Cabrito, 2009); outros focam os seus estudos nos indicadores ou concetualizações do conceito (Dourado & Oliveira, 2009).

Como afirma Cabrito (2009),

> falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os fatores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta daqueles fatores serem de natureza subjetiva, difíceis, pois, de classificar. (p. 186)

Santos (2013) segue a mesma defesa, afirmando que tal impossibilita a adoção de um único conceito por este ser contextual (variável de acordo com práticas sociais e processo) e contingente (processos esses dinâmicos e mutáveis). Compreendemos que o conceito de qualidade associado à educação tem vindo a desenvolver-se, evoluindo de uma perspetiva em que esta se associava à universalização do acesso à escola (década de 70), para a permanência na escola (década de 80), em que "o parâmetro para afirmar que um país oferecia melhor educação que outro era dado pelo tempo de permanência no sistema escolar e pelas taxas de conclusão" (Gusmão, 2013, p. 309) (numa lógica quantificável). Parece-nos que atualmente tal visão é obsoleta, percecionando-se que a educação de qualidade é complexa e implica vários indicadores e recursos, o que acarreta uma crescente complexidade de substantificar o conceito

pelos múltiplos fatores que a podem condicionar, fatores esses que não apenas estão explicitamente relacionados com a escola, pelo que estamos totalmente de acordo que "não se pode falar de qualidade em educação referindo-se unilateralmente a um só aspeto ou consequência da sua organização." (Sacristán, 1998, p. 303). Nesse sentido, o conceito encontra-se também associado à noção e promoção de justiça e inclusão social e cultural e à formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes.

Neste sentido, introduz-se o ponto seguinte, no qual nos debruçamos sobre as dimensões da educação de qualidade que identificamos na revisão de literatura efetuada no âmbito deste trabalho.

2.2.1. Educação de qualidade e qualidade da e na educação

Não há uma definição universal relativamente ao cruzamento entre educação e qualidade pois "não é fácil definir qualidade no contexto da educação" (Jain & Prasad, 2018, p. 10). Numa revisão teórica sobre o conceito, percebemos que as referências e os autores, na sua maioria, falam indiferenciadamente sobre conceitos que cruzam a educação e a qualidade, nomeadamente o de *educação de qualidade* e *qualidade da* e *na educação*. Em algumas situações, encontramos ainda outros termos como sendo equiparáveis, como por exemplo, *educação* e *ensino*[28], *ensino de qualidade* ou *qualidade das aprendizagens*. Assim, o conceito de qualidade no âmbito da educação não é consensual, desde logo pelas diferenças que poderão (ou não) existir entre *educação de qualidade* e *qualidade na* ou *da educação*. Embora haja autores que se limitam a uma discussão sobre a polissemia do conceito e nas dificuldades em defini-lo, outros mencionam-no sem concretizar o entendimento do mesmo como se a sua definição estivesse universalmente assumida (como acontece frequentemente nos discursos e documentos internacionais). Há ainda especialistas que avançam com definições generalistas e outros mais especificas, alguns deles propondo modelos, nos quais identificam, de forma mais ou menos especifica, dimensões ou indicadores do conceito. Acedo, Adams e Popa (2012) reconhecem, inclusive, que "com notáveis exceções, as publicações da UNESCO e de outros organismos internacionais tendem a igualar aprendizagem com educação e educação com escolarização formal." (p. 16). Para acrescentar dificuldade nesta tentativa de clareza concetual, muitos referenciais teóricos pesquisados são redigidos em outros idiomas (em inglês, fundamentalmente), cuja tradução pode desvirtuar conceitos.

[28] Demo (1995) esclarece que educação relaciona-se com formação e emancipação (aprender a aprender); enquanto o ensino relaciona-se com instrução, repetição ou domesticação (aprender). Ou seja, ao contrário do ensino, educação implica uma perspetiva crítica e criativa face ao conhecimento ou aprendizagem ensinada, o que exige mais competências do que a assimilação e/ou repetição desse conhecimento (p. 21).

No enquadramento deste trabalho e de acordo com as pesquisas efetuadas pelos investigadores do mesmo, carecemos de uma justificativa teórica sólida que nos permita distinguir com objetividade ambas as perspetivas de *qualidade* (no caso, a distinção entre *educação de qualidade* e *qualidade na* e/ou *da educação*), uma vez que não encontramos referenciais teóricos suficientes que sustentem essa diferenciação clara e objetiva[29]. A propósito, se por um lado Adams (1993) constata que a ausência de precisão e consistência na utilização do conceito é verificada na literatura educacional, sendo recorrentes as confusões concetuais e a utilização recorrente e redundante[30], por outro Casassus (2007) considera que a indefinição do conceito é a riqueza do mesmo pois tal traduz a vontade de "algo mais" que necessita de ser construído social e culturalmente, o que faz com que a educação de qualidade esteja no centro dos discursos educacionais, sendo-lhe atribuída assim este protagonismo.

Contudo, no nosso entendimento e embora o conceito seja polissémico, predominantemente qualitativo e de difícil medição, muito variável de acordo com as exigências do contexto[31], consideramos que a definição de indicadores enquanto metas para se alcançar uma educação de qualidade cada vez mais universal, que não fique à mercê dos contextos, da boa vontade de determinadas políticas ou dos profissionais, é basilar. Como já em 1997 escrevia Landsheere (mantendo-se, no nosso entender, a citação atualizada),

> As recentes evoluções da ciência, da tecnologia, da economia, e as conquistas sociais como a reivindicação da igualdade de oportunidades, o direito ao sucesso nos estudos, juntamente com o direito à diferença, deram origem a cada vez maior número de interrogações sobre a qualidade da educação. (p. 13)

Assim, neste trabalho consideramos a *educação de qualidade* como um todo (como a maioria dos autores o fazem), associando o conceito a um objetivo mais global e integral, envolvendo a promoção e oferta de uma educação efetiva e relevante, que garanta que todos os alunos (numa perspetiva de justiça e equidade) recebam uma educação que corresponda às suas necessidades individuais e sociais. Esta perspetiva parece-nos diferir do termo *qualidade na/da educação,* cuja perspetiva se associa a uma visão

[29] Embora pontualmente haja autores que fazem a distinção entre os termos (como é o caso de Cruz, Toro, & Duarte, 2009 ou de Sánchez, Flórez, Suaterna e Acosta, 2016), há também autores que assumem usar o termo *educação de qualidade* e *qualidade em educação* de forma indiferenciada (como Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015).

[30] Pais (1998) é também crítico, afirmando que "apesar do grande interesse que o fenómeno da qualidade em educação desperta, os contributos para a clarificação do seu verdadeiro significado não são muitos, limitando-se a maioria dos autores a refletir sobre a sua relatividade enquanto conceito" (p. 79).

[31] Como referem Acedo, Adams e Popa (2012), "embora a educação de qualidade tenha adquirido alta prioridade, a multiplicidade de conceituações de qualidade também reflete as preocupações e focos de várias partes interessadas" (p. 20).

mais *avaliativa* dos sistemas educacionais, de desempenho e de cumprimento de objetivos, ou seja, enquanto análise e avaliação do cumprimento dos critérios e objetivos da instituição educativa, uma perspetiva mais mensurável e baseada em taxas, rankings e comparações. Numa tentativa de contribuir para a reflexão sobre conceitos e assumindo as limitações supramencionadas, apresentamos a proposta que disponibilizamos na figura 4 - *Educação de qualidade versus qualidade na/da educação*.

Figura 4. Educação de qualidade *versus* qualidade na/da educação

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	⟷	**QUALIDADE NA/DA EDUCAÇÃO**
Equidade		Eficácia
Processo		Resultados
Lógica predominantemente qualitativa		Lógica predominantemente quantitativa
Dificilmente mensurável		Facilmente mensurável

Fonte: Elaboração própria

Concordamos com Cruz, Toro e Duarte (2009) quando clarificam que:

> pensar uma educação de qualidade não se limita exclusivamente ao estudo das conquistas cognitivas dos alunos, ou à adequação dos processos de ensino-aprendizagem aos objetivos traçados a partir de um determinado modelo pedagógico e de acordo com um determinado currículo proposta. Implica também levar em consideração as expectativas das comunidades que acolhem as instituições educativas; reconhecer as exigências feitas pelos diferentes sistemas que estruturam a sociedade (econômico, político, religioso); abordar a análise dos interesses que acompanham os diferentes indivíduos e grupos que se confluem na dinâmica escolar; e atender às necessidades de construção do sentido histórico e às possibilidades de sua concretização em virtude das condições específicas que cercam a ação das instituições educativas. (p. 174)

Ou seja, uma educação de qualidade deve ser concebida enquanto processo amplo e integrado, em diálogo constante com as necessidades humanas, para um contributo efetivo para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, consideramos que ambas as interpretações estão intrinsecamente ligadas - *uma educação de qualidade é crucial para o alcance da qualidade na educação e sem qualidade na educação não há educação de qualidade*, o que faz com que o aprofundamento da sua distinção não seja um aspeto central no âmbito deste trabalho.

2.2.2. Dimensões da educação de qualidade

Considerando a abrangência, polissemia e complexidade inerente à definição de educação de qualidade, pensamos ser crucial a definição das dimensões e indicadores associados como contributo para uma definição orientada. No sentido de contribuir (ainda que parcialmente) para esse objetivo, no decorrer da revisão de literatura efetuada sinalizamos algumas dimensões que, no âmbito deste trabalho, denominamos como *dimensões* da categoria educação de qualidade. Este é um contributo balizado pelas referências consultadas e o nosso respetivo entendimento sobre as mesmas, pois concordamos com Landsheere (1997) uma vez que, embora tenhamos consciência de que "instalar um sistema de indicadores na educação é uma tarefa ambiciosa (...), isso não é razão suficiente para nada fazer e, sobretudo, para deixar de desenvolver sistemas de indicadores que ajudem a descrever e, se possível, a explicar, nem que seja só em parte, este fenómeno" (p. 36).

Segundo Cruz, Toro e Duarte (2009), a definição de dimensões ou indicadores de qualidade é limitador de uma educação de qualidade. Afirmam que a crescente obsessão pela qualidade (que faz o conceito estar na ribalta nas agendas políticas públicas) tem potenciado uma conceção de qualidade enquanto fim de si mesma, ignorando-se as condições que ela exige, reforçando um "esquema de competitividade cega em que muitas instituições, e a educação como um todo, perderam várias das suas funções essenciais" (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 170). Contudo, consideramos que com o nosso estudo e com este subcapítulo em particular, a nossa intenção não corresponde ao risco que os autores avançam, mas precisamente na identificação de dimensões potenciadoras desta qualidade, não enquanto fatores a avaliar, mas precisamente como condições a assegurar. Tanto é que os próprios autores sinalizam dimensões neste sentido (como se poderá ler adiante).

No entanto, outros autores anteriores são favoráveis à identificação de dimensões do conceito, como é o caso de Grisay e Mahlck (1991). Para estes a educação de qualidade deve atender a dimensões várias como os processos de ensino, a formação de professores, o currículo e os materiais didáticos, até aspetos mais específicos e quantificáveis como as taxas de repetição, desistência ou transição. Para isso,

sintetizam o conceito numa abordagem tridimensional: recursos humanos e materiais pedagógicos (*inputs*); práticas de ensino (*process*) e resultados (*outcomes*).

O estudo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015), talvez o mais próximo que encontramos face à nossa abordagem e objetivos no que respeita a concetualização de educação de qualidade), também identificam indicadores que consideram "exaustivos" relativamente ao conceito de educação de qualidade, ainda que assumam que os mesmos são parcialmente excludentes (dificuldade que também validamos) e que carecem de alguma articulação entre si.

Em 2008 a UNESCO reforça, no âmbito de uma educação de qualidade, a necessidade do comprometimento das políticas para com a educação, bem como a promoção de ambientes de aprendizagens adequados (fazendo referência às infraestruturas, aos professores e aos currículos), desenvolvimento de habilidades básicas de alfabetização e numeramento, bem como monitorização das condições de aprendizagem (não só ao nível da infraestrutura mas em aspetos como os materiais didáticos e número de alunos por turmas), dos processos (por exemplo, tempo de instrução) e dos resultados que devem ser comparados ao nível regional e internacional com o objetivo de se perceber as necessidades e metas específicas de cada país (UNESCO, 2008).

Esta variedade de dimensões está também presente na perspetiva de Monteiro (2008), que considera que a educação de qualidade é uma educação holística, que combina aspetos materiais, imateriais e estéticos, conforme compilamos na seguinte tabela:

Tabela 1. Sistematização dos aspetos estruturantes da educação de qualidade segundo Monteiro (2008)

Aspetos materiais da educação	Aspetos imateriais da educação	Aspetos estéticos
Disponibilidade (física e económica)	Respeito pela diversidade cultural, social e individual dos alunos	Beleza dos locais
Infraestruturas (acessíveis, seguras e saudáveis)	Não-discriminação, inclusão e equidade	Arquitetura das instituições
Recursos financeiros	Atmosfera escolar (direção, disciplina, relações)	Aparência dos professores
Recursos humanos	Relevância das aprendizagens (de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e comunidade)	Etc.
Recursos de ensino/aprendizagem	Duração da escolaridade	
Etc.	Taxas de frequência e sucesso	
	Ratio de professor/alunos	
	Métodos de ensino	
	Métodos de avaliação	
	Professores (competência e motivação)	
	Etc.	

Fonte: Adaptado de Monteiro (2008, p. 29)

Este autor distingue-se das perspetivas que abordamos e abordaremos de seguida, fundamentalmente pela relevância que atribui aos aspetos estéticos. Os demais aspetos sinalizados, são coerentes com outras perspetivas que descrevem dimensões da educação de qualidade, dando força à conceção de uma educação de qualidade abrangente, que implica aspetos de várias ordens, desde relacionados às infraestruturas até à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Manrique e Puente (2001) defendem que a definição do conceito de educação de qualidade é particular a cada instituição, pois a sua qualidade será resultado das suas dinâmicas, história, normas, interações e outros. Apesar das autoras reconhecerem isto, consideram que um modelo de configuração de instituições educativas de qualidade é relevante para que se possam estabelecer políticas globais para se identificarem elementos básicos de educação de qualidade, numa articulação entre fatores indicadores e fatores preditores. Para a identificação desses fatores, baseiam-se em Gento (1996). Compilamos na tabela que se segue, os fatores identificados pelas autoras.

Tabela 2. Sistematização dos fatores estruturantes da educação de qualidade segundo Manrique e Puente (2001)

		FATORES INDICADORES
Fora do controlo da instituição educativa	Satisfação dos alunos	Necessidades Expectativas
	Satisfação do pessoal docente e não docente	Condições materiais (infraestruturas, recursos económicos, salários, higiene, comodidade e número de alunos) Segurança básica (formação inicial e contínua e estabilidade) Estrutura institucional (documentos de organização, clima de trabalho, etc.) Resultados esperados (quer ao nível de conhecimentos e valores, quer ao nível das classificações e títulos de reconhecimento) Prestígio profissional (no que concerne o seu reconhecimento social e institucional e incentivos)
	Impacto da instituição	Efeitos laborais Efeitos sociais (comportamento cívico, respeito, tolerância, cooperação e solidariedade) Efeitos familiares (clima familiar, relações familiares e disciplina para com as rotinas familiares) Efeitos académicos (como desistências e reprovações, etc.).
		Fatores preditores
Controlo da instituição educativa	Recursos materiais	
	Recursos humanos	Pessoal docente (participação, comunicação, formação contínua, trabalho em equipa, incentivos e dedicação) Alunos (confiança, expectativas, acompanhamento, envolvimento nas atividades educativas, incentivos) Pais (envolvimento nas atividades educativas, articulação com a missão institucional)
	Estratégias	Desenho de estratégias
	Metodologia	Concretiza os objetivos traçados
	Liderança	Diferentes níveis hierárquicos (desde direção, aos professores e alunos)

Fonte: Adaptado de Gento (1996, citado em Manrique & Puente, 2001)

Apesar desta abordagem ter várias décadas, ela identifica fatores amplos e de diferentes naturezas, relacionados com fatores mais e menos relacionados com a escola, partindo do pressuposto de que há vários fatores extraescola que têm impacto na qualidade da educação. Relativamente à proposta de Gento (1996, citado em Manrique & Puente, 2001) chama-nos à atenção a satisfação dos alunos ser um fator fora do controlo da escola pois defendemos que fundamentalmente as suas necessidades devem ser orientadoras da prática educativa (formal e informal, curricular e extracurricular) e desta forma estão diretamente relacionados com a instituição. O mesmo relativamente a alguns fatores relacionados com a satisfação do seu público (nomeadamente as condições materiais) e o próprio efeito ou impacto da instituição pois este será resultado de fatores extraescola mas também de fatores intraescola.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) também se dedicaram a elaborar um estudo sobre qualidade da educação, com base em revisões sistemáticas de literatura. Como resultado deste estudo, os autores

definem dimensões e indicadores que contribuem para a análise do conceito, que compilamos na seguinte tabela:

Tabela 3. Sistematização das dimensões e indicadores da educação de qualidade segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007)

EXTRAESCOLARES	Espaço Social	Dimensão socioeconômica e cultural dos envolvidos Políticas públicas e projetos para enfrentar questões socioeconômicas e culturais (fome, drogas, violência, raça, saúde, etc.) Gestão e Organização escolar Identidade individual e social dos estudantes Aspetos motivacionais Direitos dos cidadãos
	Obrigações do Estado	Obrigações do Estado (ampliar a obrigatoriedade da educação básica, definir e garantir padrões de qualidade, definir e implementar diretrizes nacionais, sistema de avaliação, etc., de acordo com as especificidades de cada município).
INTRAESCOLARES	Plano do sistema – condições de oferta do ensino	Instalações coerentes com qualidade; ambiente escolar adequado; equipamentos; condições de acessibilidade; segurança; programas para cultura de paz, etc.
	Plano da escola – gestão e organização	Planeamento, monitorização e avaliação de programas e projetos da escola; organização do trabalho de acordo com os objetivos planeados; estruturas de informação e comunicação entre a comunidade escolar; gestão democrática e participativa (administrativa, financeira e pedagógica); projeto pedagógico coletivo, que respeite a autonomia da escola, os fins sociais e pedagógicos; perfil do diretor da escola; tecnologias educacionais; definição de programas curriculares relevantes aos distintos níveis, ciclos e etapas de aprendizagem, etc.
	Plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica	Qualificação, dedicação, progressão na carreira, políticas de formação e valorização da profissão docente, carga horária adequada para as suas atividades escolares, ambiente propício a estabelecimento de relações interpessoais, etc.
	Plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar	Condições de acesso e permanência, desempenho do aluno de acordo com a pluralidade socioeconômica e cultural; visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola; processos de avaliação, perceção dos alunos do processo ensino-aprendizagem, etc.

Fonte: Elaboração própria, baseada em Dourado, Oliveira & Santos (2007)

Esta foi uma das primeiras perspetivas teóricas que no âmbito da nossa investigação encontramos e que, pela sua abrangência, serviu de ponto de partida e nos permitiu iniciar a construção de um pensamento sobre os múltiplos indicadores que podem condicionar a promoção de uma educação de qualidade e que corresponde, de certo modo, às nossas reflexões enquanto educadores: no âmbito dos contextos educativos formais (nos quais se demarca este estudo), a educação de qualidade não pode ser perspetivada e limitada a fatores intrínsecos ao contexto escolar, há fatores externos a este que, de forma mais ou menos indireta, podem potenciar ou condicionar a mesma. Aliás, já Sánchez, Flórez, Suaterna e Acosta (2016) interrogavam "por acaso uma educação de qualidade não depende da boa saúde e bem-estar dos indivíduos e das suas famílias, de que não passem fome e fazem parte daqueles que beneficiam

de uma era sem pobreza?" (p. 254)[32]. Para além disso, Dourado, Oliveira e Santos (2007) mobilizam dimensões e indicadores que consideramos agregadores de várias perspetivas teóricas, umas mais antigas (como é exemplo da educação de qualidade "medível" através do *acesso*), outras mais recentes e que correspondem ao solicitado pela UNESCO no que respeita o ODS4 (ONU, 2015, UNESCO, 2016; UNESCO, 2017), como é exemplo a educação de qualidade enquanto *direito*, mas também uma *educação inclusiva* (prevista na *dimensão socioeconômica e cultural* dos envolvidos e respetivas *políticas educativas* para enfrentar esses desafios e atenuar os seus efeitos no acesso a uma educação de qualidade), que respeita as necessidades e a *identidade individual e social* dos alunos. O estudo destes autores integra ainda aquilo que, como analisamos anteriormente, muitos autores defendem: a relevância da adaptação do conceito aos níveis mais locais, no caso responsabilizando o Estado na definição e garantia dos *padrões de qualidade* a alcançar, mas também de acordo com a conceção de qualidade que os implicados têm (no caso referindo-se aos pais e aos alunos, participantes que, a par dos professores e diretores, também consideramos na fase empírica deste estudo). A análise da tabela 3, referente à sistematização das dimensões propostas por Dourado, Oliveira e Santos (2007) relativamente ao conceito de educação de qualidade permite-nos ainda identificar a dimensão da *avaliação*, sobre o qual, como também analisamos no subcapítulo anterior, alguns autores visionam o conceito de educação de qualidade; bem como a relevância da *formação de professores* é igualmente destacada na organização de Dourado, Oliveira e Santos (2007), e o papel dos órgãos de *gestão escolar* (que devem reger-se por princípios democráticos e promover a participação dos implicados).

Casassus (2007) classifica as dimensões que podem interferir com a qualidade em materiais (número de livros disponíveis na escola e em casa, número de alunos por sala de aula, condições de luminosidade da sala de aula, etc.) e imateriais (como expectativas e interações). Apesar do seu esforço em integrar dimensões mais globais, acabou por manter o foco na medição do sucesso académico.

Também Cabrito (2009), que como avançamos perspetiva a qualidade em educação numa lógica de avaliação que não favoreça a comparação entre estabelecimentos com condições desiguais mas sim de avaliação circunscrita ao estabelecimento educativo que promova a sua melhoria, enumera um conjunto de indicadores que devem ser tidos em conta neste debate (por exemplo, numa avaliação entre turmas do

[32] Esta reflexão também reitera a nossa crença de que a educação de qualidade é contextual, variável por exemplo, entre os Países Desenvolvidos e Países em Desenvolvimento. A este respeito, Zgaga (2008) é crítico quanto às diferenças entre países integrantes da Europa e os demais, conforme se lê: "O conhecimento aumenta a esperança de um "futuro melhor"; este é um padrão conhecido. O que parece ser uma página nova nestes discursos é – de qualquer ponto de vista europeu, mas possivelmente também de outros – que a ligação entre conhecimento e futuro é mediada pela – "Europa" (o que quer que seja entendido por este nome). Claro, esse detalhe pertence aos discursos europeus; não é necessariamente entendido da mesma forma em outras partes do mundo" (p. 175).

mesmo estabelecimento): média de avaliações por turma ou disciplina; absentismo (de alunos, docentes e não docentes); objetivos previstos e objetivos alcançados pela escola, utilização dos recursos da escola (por exemplo, requisição de espaços ou materiais); relação entre docente(s)-aluno(s); número de alunos por turma, docente e por funcionário; área útil de cada sala de aula (remetendo aqui para a dimensão das infraestruturas); participação da comunidade académica (em assembleias, em eventos, etc.); taxas de conselhos e penas disciplinares; desempenho financeiro da instituição de ensino; etc. O autor adianta que comparações lineares e descontextualizadas têm vindo a ser praticadas ao serviço dos *rankings* de excelência, o que lhe parece inaceitável (interrogando se tal é fruto de *ingenuidade* ou *perversão*) pois, de nada vale a enumeração exaustiva de dimensões ou fatores que interferem com a qualidade da educação se não for tido em conta o fator mais relevante: fator contextual, ou seja, "o contexto educativo que se compara" (Cabrito, 2009, p. 190). Para além disso, esta hierarquização anula um dos aspetos fundamentais da Educação: o processo.

A nossa pesquisa conduziu-nos a um instrumento utilizado no Brasil, reconhecido pela sua validade e utilidade, que se assume como uma "proposta metodológica participativa" (Ribeiro & Gusmão, 2010, p. 825). Através de um sistema de indicadores, permite que a comunidade educativa avalie diferentes aspetos da escola, defina prioridades e planos de ação e monitorize e reflita sobre qualidade da educação, dando voz a diferentes agentes educativos como entidades que de forma (in)direta trabalham com a escola, mas também diretores, docentes e não docentes, alunos e respetivas famílias, instrumento complementado através de discussões coletivas (o que reforçou a nossa intenção de, na parte empírica do estudo, também auscultamos estas partes). Propõe como dimensões o ambiente educativo, a prática pedagógica e avaliação, a aprendizagem da leitura e da escrita, a gestão escolar democrática, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico escolar e acesso e permanência dos alunos na escola. Esta metodologia inscreve-se numa abordagem que defende a avaliação como melhoria da qualidade.

Sanches e Melão (2011) resultado da articulação de várias teorias (Diaz, 2003; Scheerens, 2004; Ankomah et al., 2005, citado em Melão & Sanches, 2011), propõem aquilo que denominaram de *modelo ampliado*, apresentado anteriormente na figura 1. A abordagem destes autores dissocia-se da abordagem dos anteriormente referidos, pela organização que os mesmos apresentam. Contudo, há dimensões que se compatibilizam, como a relevância das *políticas educativas*, dos *recursos socioeconómicos das famílias*, dos *recursos físicos e financeiros*, das *caraterísticas dos alunos e profissionais* ou da relevância do *papel*

docente. Quer a sistematização de Dourado, Oliveira e Santos (2007), quer o modelo de Sanches e Melão (2011) sinalizam dimensões semelhantes e/ou complementares e, apesar de apresentarem uma estrutura distinta, ambos partem do pressuposto de que há dimensões extraescola que influenciam os contextos escolares. Ou seja, "o sistema educativo e as escolas são encarados como sistemas abertos, em constante interação com o meio envolvente (contexto)" (Sanches & Melão, 2011, p. 182). Assim, as *políticas educativas*, mas também o *meio socioeconómico* e *familiar* são fatores do contexto que podem influenciar a qualidade da educação quer ao nível dos *inputs* (elementos ou capitais existentes), quer ao nível do processo (o que é realizado), quer nos *outputs/outcomes*, ou seja, os resultados mensuráveis ou não mensuráveis, respetivamente. Assumem que há fatores como as *caraterísticas dos alunos*, dos *profissionais* de educação (docentes e não docentes), bem como os *recursos materiais*, *físicos* e *económicos* que podem condicionar o processo interno (e consequentemente os resultados), sendo também o *currículo* e os *materiais pedagógicos* fatores influenciadores (o que reitera a importância de um currículo que corresponda às necessidades dos alunos, mais envolvente e gerador de sentido). Os *docentes* têm dupla influência, quer ao nível do input (considerando-se, aqui, aspetos como a sua formação, experiência, remuneração, entre outras), quer da sua capacidade de despoletar o envolvimento dos alunos que é parte central do processo, devendo-se desconstruir o seu papel enquanto transmissor de conhecimento, potenciando-se o *trabalho colaborativo*. Neste sentido, e no domínio das relações, o *ambiente escolar* e respetivos *grupos de pares* assumem-se como relevantes para o processo, estes últimos que Sanches e Melão (2011) consideram que são dificilmente controlados pela escola. Compreendemos o desafio de gerir as influências decorrentes das relações entre pares, mas tal fundamenta a importância de técnicos especialistas em relações, que possam inverter o fenómeno de "más companhias" em "boas companhias", através de ações apoiadas na convivência e na mediação. As *lideranças* escolares são também uma dimensão considerada por estes autores.

No âmbito do estudo que realizaram através de entrevistas realizadas a diretores e professores de 12 escolas no Chile, Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) identificam 13 dimensões e respetivos indicadores que, no nosso entendimento, contextualizam a educação de qualidade de acordo com uma perspetiva holística, que reflete diferentes mas complementares aspetos do processo educacional, incluindo a dimensão pessoal e afetiva (preocupação pessoal e emocional dos alunos, os seus valores e a sua educação integral); a dimensão cidadã (nomeadamente a formação cidadã, a convivência e disciplina e a construção da comunidade escolar); a dimensão académica (o alcance de objetivos/resultados

académicos e de outros resultados como a integração profissional); a dimensão pedagógica (no que respeita a gestão); e a dimensão extracurricular (incluindo a formação desportiva, artística e cultural) (ver Tabela 4).

Tabela 4. Sistematização das dimensões e indicadores da educação de qualidade, segundo Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015)

COMPONENTE	DESCRIÇÃO / SUBCOMPONENTES / INDICADORES
Preocupação pessoal/emocional pelos alunos	• Vínculo afetivo/expressão de carinho. • Preocupação "paternal" para com os problemas pessoais dos alunos.
Componentes valorativos	• Que sejam "boas pessoas". • Honestidade. • Respeito. • Solidariedade. • Outros.
Aspetos formativos/formação de hábitos para a vida	• Esforço e disposição para o trabalho. • Responsabilidade e pontualidade. • Habilidades interpessoais: comunicação, trabalho em equipe, liderança.
Educação "integral", preocupação com a pessoa	• Preocupação com o bem-estar e felicidade dos alunos. • Vínculo afetivo/expressão de carinho.
Conquistas acadêmicas/resultados de aprendizagem	• Aquisição de conhecimentos. • Avaliações. • Desenvolvimento de habilidades cognitivas. • Entrada na universidade.
Outras conquistas dos alunos	• Integração no mercado de trabalho. • Formação de uma família. • Felicidade pessoal. • Evitar caminhos negativos (delinquência, drogas).
Formação cidadã	• Contribuição para a sociedade. • Preocupação com o bem-estar dos outros (solidariedade, altruísmo). • Participação democrática.
Convivência e disciplina	• Ambiente harmonioso e boas relações. • Boa disciplina. • Baixo nível de violência e agressividade. • Baixo nível de bullying.
Construção de comunidade	• Comprometimento e motivação dos professores. • Promoção do trabalho em equipa. • Envolvimento dos responsáveis.
Liderança diretiva	• Monitorização das aulas. • Processos de planificação. • Construção e reformulação do projeto educativo.
Gestão pedagógica	• Capacitação e aperfeiçoamento. • Participação ativa dos docentes.

	• Tempo dedicado à planificação.
Formação desportiva	• Incentivo à formação desportiva.
Formação artística e cultural	• Formação cultural. • Oficinas artísticas ou culturais. • Vinculação a manifestações artísticas e culturais.

Fonte: Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 115

A tabela apresenta uma visão ampla da educação de qualidade. Embora dimensões académico-cognitivas sejam mencionadas, há um grande enfoque em dimensões relacionadas com o desenvolvimento socioafetivo e de formação cidadã.

Pela relevância que os ODS têm assumido quer em contextos nacionais, quer em contextos internacionais, bem como a legitimidade das recomendações dos normativos desta entidade, trazemos para discussão a análise do que a UNESCO (2017) propõe relativamente ao objetivo 4, Educação de Qualidade. Numa primeira análise, a conclusão que destacamos é a integração da dimensão socio emocional e comportamental, a par da dimensão cognitiva (ver figura 5). Ou seja, de acordo com o divulgado por esta entidade, uma educação de qualidade deve ter como objetivos o desenvolvimento cognitivo, mas não só: o *desenvolvimento social*, *emocional* e *comportamental* devem ser integrados, potenciando uma educação holística, que corresponda ao que esta tem preconizado com mais veemência, fundamentalmente na última década[33]: a importância de uma educação que reforce competências para a vida. Destacar que, contrariamente ao foco atribuído, por exemplo, em documentos da mesma entidade publicados entre 2005 e 2015, os objetivos cognitivos não se focam apenas nos seus benefícios para o desenvolvimento pessoal e na aquisição de competências cujas potencialidades são focadas no indivíduo e na sua aprendizagem, mas nas potencialidades das mesmas como promoção do *eu* no coletivo. Ou seja, o cerne não é na aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo (facto que também se prende com a disseminação deste conhecimento), mas sim na relevância destes conhecimentos como contributo para o desenvolvimento global, acesso aos seus direitos e consciencialização dos seus deveres, numa lógica de construção e enriquecimento do *eu*, numa perspetiva individual que enriquece o coletivo. Esta perspetiva está presente também no objetivo de aprendizagem socio emocional, como por exemplo, no ponto 2 no qual se lê "O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar os outros para exigirem e aproveitarem oportunidades educacionais" (UNESCO, 2017), mas também no objetivos de aprendizagem comportamental, cujos pontos, de forma geral, apelam à capacidade dos educandos

[33] Discursos mais amplos surgem por volta de 2005, embora com maior expressão e detalhe desde 2015.

promoverem e facilitarem o envolvimento e mobilização do(s) outro(s) e não apenas de si mesmo para o alcance destes objetivos. Assim, no nosso entendimento, esta visão do *eu* em constante interação com o(s) outro(s) remete-nos para a convivência como categoria relevante no âmbito de uma educação de qualidade, pois reconhece-se a importância de conhecimentos úteis e aplicáveis no dia a dia, que incluam oportunidades de partilha de conhecimento em prol da co-construção de sociedades mais inclusivas, justas e equitativas através da responsabilização e da consciencialização das possibilidades enriquecedoras da diversidade, e da preparação dos alunos para a integração numa sociedade plural, mas também interconectada e global.

Figura 5. Objetivos de aprendizagem para o ODS 4 – Educação de qualidade

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende o importante papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS. 2. O educando entende a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos. 3. O educando tem conhecimento sobre a desigualdade no acesso e no desempenho educacional, especialmente entre meninas e meninos e nas zonas rurais, e sobre as razões para a falta de acesso equitativo à educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. 4. O educando entende a importância do papel da cultura para o alcance da sustentabilidade. 5. O educando entende que a educação pode ajudar a criar um mundo mais sustentável, equitativo e pacífico.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins. 2. O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar outros para exigirem e aproveitarem oportunidades educacionais. 3. O educando é capaz de reconhecer o valor intrínseco da educação e analisar e identificar as próprias necessidades de aprendizagem no seu desenvolvimento pessoal. 4. O educando é capaz de reconhecer a importância das próprias habilidades para melhorar sua vida, particularmente para o emprego e o empreendedorismo. 5. O educando é capaz de envolver-se pessoalmente com a EDS.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de contribuir para facilitar e implementar a educação de qualidade para todos, a EDS e abordagens relacionadas em diferentes níveis. 2. O educando é capaz de promover a igualdade de gênero na educação. 3. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas que promovam o ensino gratuito, equitativo e de qualidade para todos, a EDS e abordagens afins, e apoiem instalações educacionais seguras, acessíveis e inclusivas. 4. O educando é capaz de promover o empoderamento dos jovens. 5. O educando é capaz de aproveitar todas as oportunidades para sua própria educação ao longo da sua vida, e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para promover o desenvolvimento sustentável.

Fonte: UNESCO, 2017

Balizados pelos modelos anteriormente apresentados e pelos referenciais teóricos analisados, apresentamos uma proposta de dimensões relacionadas com o multifacetado conceito de educação de qualidade, corroborando e/ou complementando as referências mobilizadas anteriormente.

2.2.1.1. Fatores do meio envolvente ao contexto escolar

O contexto escolar é influenciado por fatores externos às suas dinâmicas concretas (como por exemplo, ambiente social, cultural e econômico). Estas características externas à escola, constituem uma dimensão crucial (UNESCO, 2005), e desta forma o meio envolvente representa um fator de extrema importância na promoção da qualidade educacional (Cabrito, 2009). Sposito (1998) avança que esta influência é tal, que a violência da sociedade pode inclusive infiltrar-se nas relações internas da escola, sublinhando que a eficácia do trabalho pedagógico pode ser fundamental para reduzir essas influências macroestruturais. Sállan (1999) partilha inclusive que as variáveis relacionadas com o contexto socioeconómico e familiar dos alunos explicam as diferenças do rendimento dos alunos e consequentemente das escolas. Esta influência e consequente articulação escola – comunidade é basilar (Santos, 2013) e pode ser potencializada, conforme visão proposta pela UNICEF (2020), através do trabalho colaborativo e parcerias com serviços e organizações públicas, podendo inclusive prevenir o abandono escolar.

Assumindo que a educação de qualidade é um conceito variável de acordo com o contexto, o estudo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) destaca dois fatores muito relevantes para essa análise contextual: as *condições socioeconómicas dos alunos e respetivas famílias* e as *caraterísticas culturais*. A este propósito, identificam indicadores mais específicos, como elementos relacionados com as necessidades básicas e de cuidado pessoal (alimentação, vestuário, higiene e outras); preocupação pessoal e afetiva com os estudantes, sendo importante atender a necessidades psicológicas dos estudantes (destacando também a necessidade de atenção a conflitos familiares, maus-tratos, abuso, etc.); e ainda questões sociais e relacionais (condutas sociais e valores). No seguimento, como estratégia de capacitação, os participantes deste estudo valorizam a formação em valores e competências, considerando-as fundamentais para que os estudantes "desenvolvam uma vida satisfatória e integrada na sociedade" (Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015, p. 119).

2.2.1.2. Caraterísticas da identidade individual e social dos alunos

No seguimento do analisado na dimensão acima, a UNESCO (2005) reforça essa perspetiva, ao mobilizar as características dos alunos como uma dimensão essencial para se considerar a educação de qualidade. A UNICEF (2020) sublinha que, para uma educação de qualidade, o Estado deve, antes de tudo, considerar o superior interesse das crianças, devendo este ser um indicador a ser atendido aquando da construção de respostas legislativas e políticas. Isso implica não só respeitar, mas reconhecer a heterogeneidade de públicos (características étnicas, religiosas, culturais, sociais e económicas, mas também de idade, género, capacidades, idioma e saúde), fundamentalmente em tempos cujos fluxos de migrantes e refugiados se intensificaram. Tal implica a flexibilidade de objetivos e exigências, para que todos possam atingir padrões de qualidade.

De acordo com a OCDE (2023a), as condições socioeconômicas desempenham um papel central na trajetória educacional dos educandos. Segundo esta fonte, alunos cujos pais têm níveis mais elevados de educação e empregos prestigiosos têm acesso a uma gama mais ampla de recursos, como benefícios financeiros (acesso a explicadores e a materiais como computadores e livros); culturais (como por exemplo, um vocabulário mais rico) ou sociais (modelos de comportamentos), em comparação com famílias com baixos níveis de escolaridade ou em situações de pobreza. Apesar destas conclusões, a mesma organização alerta que "o desempenho dos alunos está relacionado com o estatuto socioeconómico, mas esta relação está longe de ser determinística" (OCDE, 2023a, p. 111). Apesar desta salvaguarda, esta diversidade de condições dos alunos, em determinadas situações, impede uma descodificação igual do currículo, o que evidencia a necessidade de uma escola que minimize a influência das condições iniciais nas trajetórias educativas, sendo essa uma perspetiva que se alinha com uma educação mais equitativa, capaz de lidar e agir de acordo com a singularidade de cada aluno (Hoyos, 2020). Um ensino de qualidade é a oportunidade de atenuar desigualdades sociais e promover a inclusão social, mas "para atingir estes objetivos, os sistemas de ensino têm de ser acessíveis e garantir oportunidades iguais para todos, independentemente dos antecedentes pessoais, e produzir resultados de elevada qualidade" (Comissão Europeia, 2016, p. 2).

Um último apontamento a propósito da crise pandémica experienciada entre os anos 2020-2021, que Velez (2020) destaca, referindo que a mesma proporcionou um contato mais privado entre professores e alunos (através das aulas virtuais com câmara, os professores "entraram" nas casas dos seus alunos), e desta forma estes conseguiram ter uma visão mais profunda das condições dos alunos e assim, aumentar

a sensibilidade para adaptar o ensino. Na perspetiva deste autor, o sistema educativo pode sair fortalecido e centrar o desenvolvimento da aprendizagem a partir dos contextos e das condições dos seus públicos.

Assim, consideramos que a abordagem contemporânea de educação de qualidade ordena a uma atenção, respeito e articulação cuidadosa da identidade e necessidades individuais e sociais dos alunos, fundamento essencial também para a organização e desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001; 2005).

2.2.1.3. Caraterísticas dos profissionais (docentes e não docentes)

O papel dos profissionais da educação é basilar para a qualidade e a sua formação inicial e contínua tem também impacto. Os princípios orientadores da sua prática profissional, sejam eles docentes ou não docentes, deve estar alinhado com uma educação comprometida com valores alinhados com uma sociedade justa e democrática (Ação Educativa & UNICEF, 2018). Nesse sentido, a estabilidade e a continuidade destes profissionais num determinado contexto educativo fortalecem o compromisso com o projeto comum.

Docentes

Os professores são "um elemento fundamental nas escolas" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 27) e por isso constituem um recurso essencial para alcançar uma educação de qualidade, a par de outros indicadores como os recursos pedagógicos disponíveis para a sua ação, as caraterísticas da gestão escolar, o perfil dos alunos, etc. (Demo, 1995). Manrique e Puente (2001) afirmam, inclusive, que "a procura pela educação de qualidade está a gerar uma cultura institucional que favorece o docente na medida em que reconhece uma série de fatores interventivos e o coloca como único responsável da qualidade educativa" (p. 74). Samper (2020) reitera, afirmando que, de acordo com a investigação, eles constituem a variável mais relevante na promoção de uma educação de qualidade, fundamentadamente pela multiplicidade de funções que desempenham no contexto escolar, desde a elaboração do projeto educativo, à participação em decisões e reuniões da instituição, à sua capacitação que condiciona as aprendizagens dos alunos e respetiva implementação do currículo. Neste sentido, a sua formação é fundamental, pois "os professores devem estar bem-educados e preparados para modelar diante dos estudantes o que significa pensar por conta própria, valorizar a liberdade de pesquisa e a independência de pensamento, e apreciar e respeitar a diversidade e os direitos dos outros" (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 100)

Pese embora a relevância da formação inicial e contínua destes profissionais, é importante atender às caraterísticas especificas dos contextos escolares onde estes atuam, pois estas podem condicionar ou potenciar a sua prática profissional (Manrique & Puente, 2001). Pela relevância do seu papel, eles devem ser comprometidos e motivados (UNESCO, 2000). Estes atores educativos, desempenham um papel de extremo impacto na formação das gerações futuras, sendo uma das "influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 34). Os dados do PISA mostram precisamente que o apoio dos professores é particularmente importante em tempos de perturbação, nomeadamente através da prestação de apoio pedagógico e motivacional adicional aos alunos (OCDE, 2023a), o que, na nossa perspetiva, acarreta grandes responsabilidades no desempenho deste papel. Neste sentido, estudos mais recentes têm mostrado a importância destes profissionais trabalharem e desenvolverem competências comunicativas e emocionais, para enriquecerem a sua ação, potenciarem a relação professor-aluno e melhorar a sua prática pedagógica (Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021). A ausência destas competências (especificamente de gestão emocional) podem ser prejudiciais e provocar consequências diretas nos seus alunos, na medida em que não é estimulado um clima de confiança e abertura emocional (por exemplo, ideal para se abordarem eventuais situações de conflito em sala de aula), e despoletar nos alunos sentimentos de ameaça com impacto na aprendizagem (Vásquez, 2008). Por sua vez, sendo as competências comunicativas basilares para o processo de interação e relação social (Reyes & Garrido, 2012), estas são fundamentais na relação professor-aluno. Esta é mediada também pela qualidade das competências sociais dos docentes, que por sua vez também são basilares para proporcionar ambientes empáticos e de confiança, com impacto no processo de ensino-aprendizagem (Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021, p. 5). Paralelamente a isto, e no âmbito da educação de qualidade, é importante que o professor tenha capacidade de interligar conceitos e dar sentido às aprendizagens, relacionando o conhecimento com a política e a comunidade, potenciando uma co-construção de conhecimento em contexto de sala de aula que seja transferível para outros contextos nos quais os alunos são implicados (Cruz, Toro & Duarte, 2009). Nesse sentido, importa salientar a importância das agências de formação de professores (universidades, politécnicos, entidades de formação, etc.), que "devem valorizar e incluir elementos que vão mais além da formação disciplinar, valorizando a formação de competências pessoais para uma aprendizagem com mais sentido e significado" (Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021, p. 15). Contudo, e como alerta a OCDE (2023a), no campo educacional, as mudanças mais significativas requerem muito tempo, quer para a sua implementação,

quer para a sua compreensão. As mudanças na formação inicial de professores são um exemplo, pelo que as suas alterações levam décadas até que os resultados esperados sejam visíveis nas salas de aula. Apesar disso, estas competências são também úteis para auxiliar uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, e a ajustarem de acordo com as necessidades contextuais (fazendo a ponte com a comunidade), o que irá contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, favorecer o ambiente escolar, promover a qualidade educativa e relações interpessoais empáticas, assentes na compreensão, tolerância e respeito multicultural (Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021, p. 15). Com a fase pandémica que experienciamos isto tornou-se mais relevante, pois as realidades dos alunos foram mais visíveis e percetíveis aos professores. Assim,

> em muitos casos, durante a crise [pandémica], o conhecimento sobre as capacidades individuais dos alunos aumentou e esse exercício obrigou-os a dar respostas diferenciadas de acordo com as condições de cada um (...). Este novo papel do professor é uma exigência dos tempos em que vivemos. (Velez, 2020, p. 342).

Apesar disso, reconhecemos que a profissão docente enfrenta muitos desafios, pois estes sofrem uma variedade de pressões e expectativas (alcance da excelência, diversidade cultural, educação especial, burocracia, etc.) (Fullan & Hargreaves, 2000) o que, no nosso entendimento, traduz a importância de uma reforma que desburocratize e aposte em equipas multidisciplinares (discussão que, por não ser foco deste trabalho, não desenvolveremos).

Portanto, a formação (inicial e contínua) dos professores, aliada à valorização de seus propósitos e caraterísticas individuais, é imperativa para alcançar a educação de qualidade. O professor, como agente fundamental na formação das futuras gerações, desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais educada, justa e equitativa, conforme ressaltado ao longo das diferentes perspetivas apresentadas.

Não docentes

Embora a escola seja alvo de vários estudos por parte de várias áreas científicas, raros são os estudos que focam a sua atenção na relevância do papel dos profissionais não docentes para uma educação de qualidade. Contudo, a formação destes agentes (desde pessoal da secretaria, aos auxiliares educativos) é importante para que, independentemente do papel que exerçam, contribuam de forma

alinhada para os objetivos comuns, em prol do bom funcionamento da escola e da realização do projeto pedagógico (Ação Educativa & UNICEF, 2018). No seguimento, a gestão escolar deve incentivar o comprometimento de docentes e não docentes, através da promoção de formação em habilidades socio emocionais (Monjas & González, 2000). São vários os cenários: estes profissionais podem ter atitudes que impactam negativamente no comportamento dos alunos; por falta de formação podem não agir de forma adequada perante determinados problemas, ignorando-os ou potenciando-os; podem também eles ser vítimas de atitudes discriminatórias, quer por parte de colegas, quer por parte de alunos ou suas famílias (Ação Educativa & UNICEF, 2018). Assim, consideramos que eles são participantes e colaboradores fundamentais na promoção da educação de qualidade e, para além do exposto, que algumas das características referenciadas aos professores, são também válidas para os não docentes, nomeadamente as que se referem à comunicação, interação, expressão de emoções e gestão de conflitos.

2.2.1.4. Caraterísticas da cultura escolar

As caraterísticas da cultura escolar têm impacto nas dinâmicas educativas. Assim, é importante que esta respeite todos os intervenientes no contexto e as suas contribuições em prol do cumprimento da sua missão. Downey, Frase e Peters (1994) adiantam que, num sistema de qualidade educacional, esta cultura deve reger-se pela "abertura, a honestidade, a confiança e o respeito deve ser refletida nos valores, crenças e comportamentos da organização" (p. 105). Não se recomenda a inspeção como forma de monitorização e/ou avaliação. A comunicação é um indicador basilar, bem como a "aprendizagem contínua, crescimento profissional e desenvolvimento organizacional deve ser mantido ao longo da vida da organização. Tudo isto são premissas de qualidade essenciais no ponto de alavancagem dos relacionamentos" (Downey, Frase & Peters, 1994, pp. 105-106). A sua perspetiva de qualidade entende o conflito como potencialidade e oportunidade de mudança. Segue-se algumas dos indicadores inerentes a esta dimensão.

Participação e envolvimento

A educação é um processo que transcende os muros da escola. Ela envolve vários atores, desde os alunos, às suas famílias, profissionais docentes e não docentes e, numa perspetiva abrangente, a comunidade onde está inserida. Assim, como agentes ativos, destaca-se a importância do seu comprometimento, através da participação e envolvimento na vida escolar. Downey, Frase e Peters (1994) apostam na perspetiva de missão partilhada como estratégia para fomentar o envolvimento dos

stakeholders e criar identificação. Neste sentido, consideram que os clientes de uma educação de qualidade são as famílias, alunos e a comunidade e que este envolvimento é fundamental para transformar a escola e inovar, sublinhando a relevância de um ambiente de confiança, com abertura e compreensão, bem como a necessidade de resolver conflitos de forma construtiva, com base no ganhar-ganhar e na comunicação respeitosa, que entende a perspetiva do outro antes de a tentar refutar. Lima (2005) destaca que uma escola mais democrática é, por definição, mais autónoma e participativa. No entanto, "a participação não se subordina funcionalmente ao ato de gerência dos outros, não é uma participação fictícia e heterónoma, mas sim uma participação no poder de decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autónomos. Só desta forma será possível ensinar e aprender a decidir (...)" (p. 28).

Neste sentido, a dimensão da participação assume-se como "um aspeto incontornável de se abordar" no âmbito da educação de qualidade (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 178), se perspetivada enquanto "construção democrática de políticas educacionais e projetos institucionais, tendentes à promoção de uma educação de qualidade" (Cruz, Toro & Duarte, 2009, pp. 177-178). O conceito de qualidade perspetivado de acordo com o contexto e respetivas características sociais e culturais deve ser definido pela própria comunidade escolar (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013). Assim, cada vez mais, este envolvimento nas decisões educacionais, mais do que exigência é uma necessidade, sendo estes públicos atores significativos quer nas opções e decisões políticas; quer nos atos e processos de implementação das mudanças educacionais (Acedo, Adams & Popa, 2012). Assim sendo, a participação implica a tomada de decisões a nível individual, familiar, organizacional e político, o que contribui para o sentimento de pertença mas, simultaneamente, promove a garantia de direitos e a eficácia e eficiência das ações (UNICEF, 2020), até porque "os sistemas educativos com tendências mais positivas no envolvimento dos pais apresentaram um desempenho estável ou melhorado" (OCDE, 2023b, p. 117).

No caso das famílias, essa participação e envolvimento são fundamentais para a formação da identidade dos alunos (Silva, Vicente, Ferreira & Silva, 2015), mas também para a sinalização e despiste de problemáticas de diversas naturezas, como por exemplo, situações de violência ou indisciplina (Neto & Barreto, 2018). A UNESCO (2000) enfatiza também a relevância da participação da comunidade na escola (remetendo-nos para a metáfora de uma escola sem muros), sublinhando que esse envolvimento é enriquecedor. Neste sentido, "escolas que respeitam os estudantes e as suas famílias, e que servem como modelo de respeito, abertura e transparência para eles, são comunidades fortes, focadas na aprendizagem, administradas de forma transparente para o sucesso de propósitos públicos." (Reimers &

Villegas-Reimers, 2006, p. 104). A participação dos pais no projeto educativo dos seus filhos é duplamente relevante: primeiro, porque reconhece a limitação do sistema escolar em atingir os seus objetivos sem a colaboração familiar (dando sentido e importância a este envolvimento), até porque a desarticulação entre família-escola pode ser geradora de situações de conflito, pelo que "a aproximação e o estabelecimento de pontes serão condição para uma maior eficácia de ambos os ambientes com vista a trabalhar para o bem do aluno" (Sacristán, 1998, p. 266); segundo, porque também reconhece a importância destes legitimarem o projeto educativo e todas as ações que ele traduz, dando mais segurança à escola no que respeita à sua implementação (Sacristán, 1998).

A construção de uma educação de qualidade exige a colaboração de todos os intervenientes, desde as famílias à comunidade, numa missão partilhada que promova a identificação através da implicação e escuta ativa, culminando numa escola democrática, participativa e eficaz.

Comunicação

A participação, aliada a outras dimensões como a comunicação, a formação contínua e o trabalho em equipa, são princípios basilares para a otimização de recursos (Manrique & Puente, 2001). As estruturas de informação e de comunicação são basilares para que esta seja promovida (Dourado, Oliveira & Santos, 2007), na medida em que, a sua transparência e promoção, facilita a participação (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz & Parra, 2017), o envolvimento dos vários atores educativos implicados e a compreensão das situações e decisões (Oliveira, 2002). Nieto (2011) reitera esta perspetiva, salientando a importância da escola desenvolver estratégias e estruturas que promovam o diálogo e empodere fundamentalmente as famílias. As novas tecnologias, nomeadamente o *WhatsApp*, apesar das desvantagens (podendo promover a exclusão e entendimentos erróneos) é uma ferramenta que aproxima as famílias da escola e por isso a sua utilização tem sido crescente (Llevot & Bernad, 2016), particularmente durante e após a pandemia COVID-19

Liderança(s)

A escola é um local onde ocorrem interações de várias ordens, entre as quais dinâmicas e relações de poder. Esta perspetiva destaca a importância das lideranças no contexto educativo, que obedecem a diferentes níveis hierárquicos (que vão variando ligeiramente de acordo com a organização do sistema de ensino de cada país ou região como é o caso de Portugal e Espanha): desde o diretor da escola/diretor do

centro, aos conselhos pedagógicos/conselhos escolares, aos coordenadores de departamentos/chefe de estudos, até aos docentes, profissionais não docentes e alunos.

A liderança exerce uma influência significativa na busca pela qualidade total das instituições educativas. Isto faz com que a liderança seja um tema sensível, mas muito relevante especialmente em questões relativas à qualidade educativa (Manrique & Puente, 2001).

As lideranças, são um tema complexo, na medida em que as suas ações e decisões têm impacto no currículo oculto, pelas regras e valores pelos quais a mesma se rege e regula o contexto social, "não sendo neutras nem puramente instrumentais" (Lima, 2005, p. 23). O autor referenciado, refere inclusive que o modelo das lideranças é uma grande oportunidade para a formação em valores democráticos, de autonomia e direitos humanos, o que reitera a relevância dos órgãos no exercício consciente do seu papel, fundamental para ajustar a cultura escolar e o ambiente de aprendizagem (Leithwood, 2021). Estudos indicam que as escolas mais eficazes são lideradas por diretores que estabelecem, comunicam e constroem consenso em torno dos objetivos educacionais da instituição, assegurando que o currículo e as práticas de ensino estão alinhados com tais objetivos, enquanto fomentam relações sociais saudáveis dentro da comunidade escolar (Branch, Rivkin & Hanushek, 2013).

Assim, no contexto escolar, as lideranças transcendem a gestão administrativa, desempenhando um papel fundamental na formação da cultura escolar, na promoção da democracia e na promoção da educação de qualidade.

2.2.1.5. Caraterísticas do contexto escolar

De acordo com a UNESCO (2005), há fatores internos à escola que também determinam a qualidade em educação, fatores esses humanos, materiais, financeiros e organizacionais.

Condições físicas do estabelecimento de ensino

A importância das condições físicas nos contextos escolares exerce um papel relevante para o funcionamento da instituição, mas também contribuem para o desenvolvimento e bem-estar dos seus alunos e promoção da qualidade da aprendizagem (Nascimento & Orth, 2008; Alves & Soares, 2013), fundamentalmente ao nível das *infraestruturas* (destacadas como altamente diferenciadoras da qualidade por Samper, 2010) e dos *recursos materiais* (UNESCO, 2000; Dourado, Oliveira & Santos, 2007). Assim, considera-se que os "(...) recursos materiais, infraestruturas, mobiliário, etc. têm vindo a adquirir o seu

justo lugar como elementos que formam parte da qualidade educativa" (Manrique & Puente, 2001, P. 74). O documento da Ação Educativa, Unicef, Pnud e Inep (2013) , encontra-se alinhado com estas perspetivas, sendo bastante específico quanto a estas condições, descrevendo, por exemplo, a relevância das condições das casas de banho, da biblioteca, das mesas e cadeiras, etc.

Condições não físicas do estabelecimento de ensino

Para além da relevância das condições físicas do estabelecimento de ensino, a literatura sublinha a relevância de variadas dimensões não físicas que impactam a educação de qualidade do estabelecimento. São exemplo o desempenho e a gestão financeira da escola, ou seja, as condições *económico-financeiras*; mas também os *recursos humanos* (qualidade dos recursos humanos contratados na escola, desde os serviços administrativos aos auxiliares de educação e professores), a segurança, pois

> sentir-se seguro na escola foi positivamente relacionado com uma série de aspetos do bem-estar, mas particularmente fortemente relacionado com o sentimento de pertença e satisfação com a vida (...) Por outro lado, estar exposto a *bullying* e a riscos de segurança na escola está negativamente relacionado com todos estes aspetos. (OCDE, 2023b, p. 103)

Do mesmo modo, destacam-se as *condições de trabalho dos profissionais* (relacionado com o tópico da valorização docente e dos restantes profissionais). Aqui inclui-se condições para formação contínua e melhoramento profissional, estabilidade, também o número de alunos por profissional, remuneração, etc.). As questões de *higiene e limpeza*, como casas de banho limpas, salas higienizadas, caixotes de lixo suficientes, etc., que para serem de qualidade devem, por exemplo, estar limpos e organizados, arejados, cuidados e agradáveis (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013).

De acordo com a UNESCO (2000), é importante que a escola tenha um *ambiente educativo* agradável. De forma mais específica, o *clima escolar*, tem impacto nas relações entre os diferentes atores educativos, e por isso deve caracterizar-se pela amizade, simpatia, confiança e solidariedade entre colegas, fomentando um clima agradável e entusiasmante, com enfase em valores respeitosos, de confiança e tolerância (Thorne, Centeno, Wetzell, 2009). No caso específico dos alunos, "a motivação e o seu desempenho são profundamente afetados pelo clima peculiar de cada escola" (Samper, 2010, p. 2) e, nesse sentido, estudos internacionais têm sublinhado a relação entre clima institucional e motivações e desempenho dos alunos, afirmando que estes "dependem em grande medida do «clima institucional»

neles alcançado (Samper, 2010, p. 2). Assim, é importante promoverem-se emoções positivas, para beneficiar o clima escolar e desta forma, favorecer a aprendizagem (Cejudo & López, 2017, p. 30). Para isso, é importante trabalhar as questões da *convivência.* Álvarez e Torrego (2008) consideram redutor perspetivar a convivência apenas como uma questão de disciplina. É a relação entre os diferentes indivíduos/pares e os vínculos interpessoais gerados que constituem os subsistemas de convivência, sendo esta fundamental para a geração de processos de socialização e construção de modelos de comportamento e valores (Ramírez, 2001). A propósito da convivência, é fundamental mobilizarmos o documento datado de 1996, de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, que apresenta uma visão holística de educação como preparação dos indivíduos para os desafios do século XXI, conhecido particularmente por definir os quatro pilares base da educação: aprender a conhecer (retratando a relevância da aquisição de conhecimentos e competências ao longo da vida); aprender a fazer (como complemento ao primeiro pilar, Delors destaca a importância do desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas, ou seja, a capacidade de aplicação de conhecimento); aprender a conviver (destacando a competência da educação como promotora de competências e valores relacionais entre indivíduos e comunidades) e aprender a ser (numa perspetiva integral de desenvolvimento do indivíduo) (Delors, 1996). Uma cultura de convivência baseia-se em aprendizagens sociais e de cidadania, como por exemplo, participação, cooperação, gestão de conflitos, solidariedade (García-Raga & López, 2011). A escola é um contexto no qual interagimos com pessoas diferentes e esta convivência deve ser uma oportunidade de aprendizagem[34] e de ampliar o nosso entendimento sobre essas diferenças caraterísticas de cada condição humana (UNESCO, 2020). E conforme analisamos a propósito do papel dos professores, estes têm um papel de extrema relevância na promoção de ambientes escolares positivos através das suas competências de interação e comunicação (Arias, 2018). Nesse sentido, havíamos concluído que "as interações pedagógicas e sociais positivas entre professores e alunos são fundamentais para a promoção da aprendizagem cognitiva, do desenvolvimento integral e da cidadania de crianças e jovens. (...)" (Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, p. 375). Assim, a convivência positiva e o clima de bem-estar devem assumir-se como um objetivo educativo na escola (Pinto da Costa & Barandela, 2012).

[34] A este propósito, salientar a relevância do(s) currículo(s) enquanto oportunidade de rentabilização da multidisciplinariedade na abordagem de temas implícitos à convivência, pois "as dimensões entrelaçadas da vida em sociedade, do exercício cidadão, do trabalho e da convivência demandam não só a promoção do diálogo entre disciplinas, algo fundamental, mas reconhecer que problemas tais como inclusão e sustentabilidade requerem respostas conjuntas das ciências e das humanidades." (Opertti, 2020, p. 551)

Embora datado de 1977, o modelo de Bronfenbrenner valida o impacto dos diversos níveis/ambientes sociais no desenvolvimento humano, sendo este um processo permanente e interativo. A família, a escola e os pares são partes integrantes do microssistema, um nível muito próximo e de grande influência para o desenvolvimento individual das crianças e jovens (relações e interações). Por sua vez, as interações entre estes diferentes grupos (por exemplo, família - escola) são também basilares ao desenvolvimento das crianças (mesossistema). A um nível macro e menos direto, o autor identifica ainda a influência sociocultural, pela sua capacidade de moldar a sociedade na qual os indivíduos estão integrados no que respeita às normas sociais, culturais, axiológicas, etc. (macrossistema) (Bronfenbrenner, 1977). Este modelo evidencia a relevância das *relações* entre pares, família e escola, bem como a importância das sensibilidades sociais, culturais e políticas. Assim, "(...) a qualidade [também] depende, em grande medida, das relações que acontecem na escola entre os atores que a compõem (gestores, professores, alunos, pais) (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 173), considerando-se que "o elemento relacional é um recurso para uma educação de qualidade" (Viñas, 2004, p. 25). Apesar das relações entre os vários agentes educativos ser importante (entre pessoal docente e não docente, alunos e respetivas famílias) (Cabrito, 2009), a relação professor(es)-aluno(s) tem destaque para se atingir a qualidade educativa, enquanto elemento predominante no ambiente escolar (Giraldo-Aristizabal, & Serrano-Ramírez, 2021). Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) sugerem que, a educação de qualidade deve ser perspetivada desde a metáfora familiar, querendo com isto fazer referência às relações e vínculos que devem ser construídos, ou seja, uma instituição escolar "articulada principalmente em torno do afeto, do amor e da preocupação pessoal com os seus membros, especialmente pelos seus estudantes" (pp. 119), destacando esta dimensão como "imprescindível para alcançar uma educação de qualidade" (p. 120).

Ainda no que respeita à convivência, a UNICEF (2020) recomenda a promoção de "um clima escolar inclusivo, que promova o bem-estar e o sentimento de pertença dos alunos e os proteja contra casos de discriminação, *bullying* e exclusão (...)" (p. 3). Para que esse *sentimento de pertença* seja incutido, é importante que as crianças e jovens tenham um papel ativo e com significado na conceção, implementação e gestão das atividades escolares (Peirano, 2020), pois quando eles se sentem anulados (por exemplo, no que respeita às suas experiências e culturas), têm tendência a desenvolver um sentimento de hostilidade em relação à escola, sendo fundamental reverter esta situação, através de estratégias ativas de envolvimento e diálogo (Smyth, 2006). Este sentimento tem uma relação positiva com atitudes e posturas dos alunos, como a sua assiduidade, cumprimento das tarefas que lhe são propostas,

adesão às atividades e alcance dos objetivos académicos (Akar-Vural; Yılmaz-Özelçi; Çengel & Gömleksiz, 2013). A convivência, implica a definição de *normas e regras* que, para favorecer a sua implementação, devem ser construídas democraticamente (Torrego & Moreno, 2003), e ser estabelecidas de acordo com os *direitos e deveres* individuais, que devem ser assegurados e respeitados, através de estratégias mais específicas do contexto às políticas educativas (Chaves, 2009; Sanches & Melão, 2011).

Nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, é possível sinalizarmos comportamentos menos ajustados, comportamentos esses que são influenciados pela experiência de vida de cada elemento do grupo, mas que prejudicam o processo de convivência social. Resultado das relações presentes nas dinâmicas de convivência, mas também das normas e regras que esta exige, a escola é "um cenário permanente de conflitos (...)" (Enguita, 1990). As heterogeneidades pessoais e sociais que impactam o clima escolar, mas também o incumprimento ou desvio dos pressupostos que balizam a convivência, podem gerar *conflitos* de diversas ordens, com impacto no desenvolvimento pessoal e social dos envolvidos (Silva & Machado, 2009), na motivação e resultados escolares dos alunos (Silva & Flores, 2014), e situações de *indisciplina e violência* mais concretamente (cuja repetição e persistência se constitui em *bullying*[35]). No âmbito do ODS16 (ONU, 2015; UNESCO, 2016), uma instituição para ser justa e eficaz, deve ter como preocupação a redução de todas as formas de violência. Assim, a disciplina implica a transparência das regras de convivência, bem como o conhecimento e cumprimento das mesmas por todos os agentes, devendo ser construídas colaborativamente, respeitando os direitos e deveres de todos e, em caso de conflito(s), este(s) deve(m) ser resolvido(s) de forma colaborativa (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013, p. 21).

Em prol de uma convivência harmoniosa, estas problemáticas devem ser entendidas como possibilidade de (auto)reconhecimento e exploração de sentimentos, valores, atitudes e ideias, sendo uma oportunidade de expressão individual e descoberta de decisões mais fundamentadas (Johnson & Johnson, 1996). São várias as estratégias que as escolas aplicam, desde *sanções, expulsões e conselhos disciplinares* (Cabrito, 2009) (definidas, por exemplo, no Regulamento da escola), a *estratégias de prevenção, gestão e resolução de conflitos* construtivas e que enfrentam estas e outras problemáticas de forma positiva e colaborativa, como é o caso da *mediação*. As dinâmicas relacionais implicam ainda *sentimentos, estados e emoções*, cada vez mais valorizados como favorecedores do processo de ensino-

[35] Segundo Amado (2005), o *bullying* implica comportamentos agressivos persistentes ou prolongados no tempo, por parte de um aluno ou um grupo de alunos (agressor/es), sobre outro aluno, tendencialmente vulnerável (vítima). Esta problemática coloca as vítimas mais vulneráveis a depressões e dificuldades de inclusão social e, por sua vez, os agressores têm maior probabilidade de se tornarem criminosos.

aprendizagem, ao qual se apela que seja mais do que (in)formação, e seja desenvolvido com alegria e amor, ensinando os alunos a serem felizes (Poncela, 2019). A mediação tem um potencial educativo, formador e de regulação social (Pinto da Costa, 2018; Pinto da Costa & Teles, 2015), com impacto não só para os alunos que beneficiam diretamente da sua intervenção, mas também para o clima escolar e melhoria educativa em geral (Ortega & Rey, 2003).

Os estudos de Reddy (2007), reafirmam que a qualidade deve ser perspetivada não apenas atendendo ao desempenho cognitivo dos alunos e respetivos resultados cognitivos (medíveis por testes padronizados), mas também atendendo aos aspetos não cognitivos e resultados afetivos, incorporando as *atitudes e valores*. Assim,

> educar em valores ao longo da vida é fundamental para cimentar convivência, bem-estar, justiça e desenvolvimento sustentável. Em grande medida, devem ser superados os preconceitos de acreditar que formar em valores implica a prescrição e imposição de determinados imaginários ou modelos de sociedade. (Opertti, 2020, pp. 544-545)

objetivo para o qual, no nosso entendimento, a escola muito pode contribuir. Neste sentido, em prol do ambiente educativo, "o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade (...) (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013, p. 21) são valores fundamentais a promover, assim como "a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem as noções de cidadania (...)" (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013, p. 21).

Este trabalho articulado e envolvimento dos atores educativos só

> são possíveis num clima de respeito e aceitação que ajuda a que todos se sintam identificados com a instituição, e se sintam membros dessa comunidade. Isso facilita o cumprimento dos seus deveres, a expressão de ideias e a proposta de ideias que podem ser inovadoras e abertura à comunidade, bem como o enriquecimento e o benefício dos recursos comunitários, para além de contribuir para o seu progresso. (Manrique & Puente, 2001, p. 72)

Conviver, implica um compromisso coletivo em prol de um projeto comum, sendo imperativa uma "convivência pacífica", que assuma os conflitos como inerentes à vida humana e potencie a paz positiva (Torrego & Martínez, 2016).

2.2.1.6. Políticas educativas

A educação de qualidade está intrinsecamente ligada à formulação das políticas educativas (Cardelli & Duhalde, 2001), especificamente na definição do currículo escolar, na formação de professores, no financiamento e recursos económico-financeiros e na gestão escolar das instituições públicas em particular (Cruz, Toro & Duarte, 2009). Estas políticas orientam a ação educativa e devem abranger uma variedade de questões sociais, culturais e económicas, projetos de inclusão, através de programas de ação social, requalificação, financiamento de refeições, progressão de carreiras profissionais docentes, entre outros (Cruz, Toro & Duarte, 2009). No caso de Portugal, inclui ainda, a definição do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Direção-Geral da Educação, 2017). A relevância atribuída a este tema é defendida por Azanha (2004), que acredita que a melhoria da qualidade da educação só é realizável através de políticas públicas (são estas que definem, por exemplo, o número de alunos por turma), e por Dourado e Oliveira (2009), autores que sublinham a relevância do financiamento público para se atender a uma "formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social" (p. 211).

Winch (1996) é crítico quanto à conotação *política – educação*, sugerindo que através dos discursos políticos, é feito um uso estratégico do conceito, permitido pela generalidade e abrangência de conceções, mantendo um "falso" compromisso com a qualidade educativa de acordo com as exigências políticas do momento. Por isso, e recordando a perspetiva particular de Martínez, Tobón, Zamora e López (2017) sobre o conceito de educação de qualidade (com enfoque *socioformativo*), os autores consideram que as políticas educacionais devem ser construídas colaborativamente pelos atores educativos implicados no sistema educacional (políticos, diretores de escolas, professores, pais, alunos e outras instituições sociais), em prol de decisões e ações que potenciem a formação integral da comunidade educativa e a resolução dos problemas do contexto, gerando aprendizagens úteis e com significado. Para além disso, é importante que seja concedida mais autonomia às escolas, para que estas possam potenciar a sua capacidade para corresponder a necessidades contextuais, oferecendo estratégias diferenciadas e uma educação personalizada aos alunos (Reimers, 2020, p. 405).

Salvaguardar que, no que respeita ao tema específico aqui em análise, o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação na Europa depende, em grande medida, dos decisores políticos nacionais, com o apoio da União Europeia e das recomendações que desta advém. Contudo, é a nível nacional que é decidida a estratégia de implementação das recomendações. Dependendo do nível de burocracia e de autonomia que cada escola ou instituição educativa tem, os decisores políticos regionais também são relevantes para a tomada de medidas e decisões (Comissão Europeia, 2016).

2.2.1.7. Gestão e organização escolar

Os processos de gestão democráticos, participativos e comunicativos são identificados por Dourado e Oliveira (2009) como cruciais para alcançar uma educação de qualidade. Uma gestão democrática simboliza o direito de cada individuo da comunidade educativa em ser elemento ativo na tomada de decisões, representando a importância e o respeito da escuta e da valorização das vozes, saberes e experiências que compõem a pluralidade do coletivo (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Compete também à gestão e organização escolar a construção de um projeto pedagógico que personalize as "ofertas de mercado externas e padronizadas" à sua escola, adaptando-o aos seus públicos, ao seu contexto, à sua história e realidade (Demo, 1995, p. 88). Este desafio deve ser encarado por parte da gestão (pública ou privada), mas também pelos professores, como combate à reprodução secular de práticas que impedem a inovação, lembrando que "gerir uma escola não é apenas cuidar do seu funcionamento burocrático, (...), dirigir uma escola é impulsionar o respetivo projeto pedagógico e exercer a liderança nessa rota." (Demo, 1995, p.88), potenciando ambientes favoráveis ao desenvolvimento de um projeto pedagógico próprio capaz de

> sair da mesmice medíocre do mero ensinar e do mero aprender, para aderir ao compromisso formativo. A feitura do projeto pedagógico não pode ser apenas ato administrativo rotineiro, a ser repetido ano a ano, como se faz um programa sempre repetido de aulas. Deve ser o signo da criatividade da escola, a demonstração palpável de trabalho de equipe, o teste da habilidade construtiva sempre renovada

conforme alerta o mesmo autor (p.89). A propósito do projeto pedagógico, Pais (1998) e Sallán (1999) consideram que este é um documento basilar para implementar a sua visão de qualidade no âmbito

educacional, propondo que o processo de avaliação da qualidade seja em torno deste mesmo documento, pois nele estão integradas dimensões essenciais à qualidade. Este processo é, no entendimento específico de Pais (1998), compatível com as fases de elaboração, execução e avaliação do projeto educativo de escola: avaliação do projeto (fase de elaboração do documento), com foco nas finalidades e nas metas a alcançar (o que implica reflexões sobre prioridades, características do contexto, recursos, processos, etc.); avaliação processual da aplicação do projeto (fase de implementação do documento), onde se devem considerar dimensões como a participação, a comunicação, a liderança, a gestão de conflitos, o clima institucional e a cultura organizacional; e por fim a fase de análise (quantitativa e qualitativa) dos resultados obtidos, ou seja, o cumprimento das metas e objetivos propostos no projeto, satisfação com o desempenho e impacto social.

2.2.1.8. Currículo

O currículo escolar, que se traduz em disciplinas e programas, concretizando os propósitos do ato educativo (Pacheco, 2007), desempenha um papel crucial, como destacado pela UNESCO (2000), considerando que este deve ser apropriado. Esta afirmação, a par do que interpretamos da perspetiva de educação de qualidade que Reimers e Villegas-Reimers (2006) defendem, o currículo deve estar alinhado com a voz dos alunos e seus interesses, e por isso deve proporcionar oportunidades para estes aprenderem sobre democracia e liberdades. Para isso, é indispensável que os professores tenham uma preparação adequada (como referimos anteriormente) e uma postura coerente com esta abordagem. Por sua vez, a cultura escolar e respetivos elementos deve igualmente ser coerente, favorecendo relações respeitosas, honestas e abertas, "no microcosmo da escola e na gestão da micropolítica escolar" (p. 104). Através da centralidade atribuída aos alunos, corresponde-se ao compromisso de educar as crianças e jovens com excelência. De acordo com a UNESCO (2005), a educação tem qualidade se corresponder às necessidades e interesses de quem serve. Os interesses e motivações pessoais do aluno potenciam ou inibem a sua identificação com os *conteúdos escolares* que, por sua vez, condicionam a sua predisposição (ou a falta dela) para a aprendizagem tendo implicações no bem-estar dos alunos na sala de aula e consequentemente na escola, indiretamente tendo impacto na convivência escolar (Ramírez, 2001). Sanches e Melão (2011) levantam uma reflexão bastante relevante sobre o slogan de acesso à escola "vendido" como igualdade de oportunidades, afirmando que este é insuficiente, desde logo pela capacidade de descodificar o currículo, sendo desta forma um elemento-chave para a educação de

qualidade. Para esse efeito, deve ser coerente com o sucesso individual, mas também económico e social, alertando que "no âmbito da educação formal, a componente não cognitiva constitui uma parte significativa das metas educativas" (p. 178).

Neste sentido, importa refletirmos sobre as *aprendizagens* que compõem o conteúdo. Urge repensar os conteúdos, com objetivo de gerar experiências de aprendizagem com sentido, estimuladoras da curiosidade e do pensamento crítico, preparando os alunos não só para viverem, mas fundamentalmente para agirem num mundo complexo (Furman, 2020), através do estímulo e desenvolvimento "da criatividade, da capacidade de análise, do trabalho colaborativo, da comunicação, da resolução de problemas e, evidentemente, da habilidade de aprender a aprender" (Furman, 2020, p. 516). Estas aprendizagens não são meramente acumuláveis, são aplicáveis e favorecem o exercício pleno da cidadania, lembrando que "a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial dos jovens, constituindo-se como um meio privilegiado para a sua promoção, mas também para a prevenção dos mais diversos fenómenos sociais" (Caridade, Nunes, Sani, Gonçalves, Oliveira Rodrigues & Xavier, 2019, p. 68). Já em 1996 Winch afirmava que a aprendizagem se faz pela descoberta e, por isso, a estratégia deve ser "entregar o domínio do currículo a cada criança. O argumento para tal é baseado na visão de que o currículo deve corresponder aos interesses das crianças e que a maneira pela qual querem fazê-lo (...)" (Winch, 1996, pp. 49-50). Cronologicamente mais recente, Roldán (2020) traz à discussão um facto bastante atual:

> a proliferação do conhecimento representa uma mudança radical no que diz respeito ao cenário em que a escola tradicionalmente atua, uma vez que tanto as salas de aula quanto as *master classes* deixaram de ser os únicos veículos por meio dos quais as novas gerações entram em contato com a informação e o conhecimento e são capazes de dominar seu uso (p. 325)

Por isso, e seguindo a mesma autora, as aprendizagens prescritas no currículo, estanque em disciplinas, estão obsoletas e só podem ser dotadas de sentido se complementadas pelo domínio de aptidões interpessoais e competências socio emocionais, em permanente diálogo com a cultura. Conforme defendem Barandela e Pinto da Costa (2011), "para a melhoria educativa, os ambientes de aprendizagem devem promover habilidades socio emocionais" (p. 4586).

Neste ponto, é inevitável abordarmos a questão do perfil da saída do aluno *versus* exames nacionais, sendo os mesmos, no nosso entender e visando uma análise prática e operacional, quase que incompatível. Neste sentido, consideramos que

> treinar os alunos para o exame são circunstâncias onde dificilmente se incentiva o desenvolvimento das capacidades que, supostamente, o aluno deve manifestar no fim do ensino secundário: cooperação, organização, pesquisa, criatividade, autonomia, solidariedade, tolerância. Pelo contrário, é incentivada a aprendizagem na sua formulação mais tradicional e redutora: o programa é para "dar", é para "cumprir" e não para debater, refletir, decidir, questionar; e os alunos deverão aprender (memorizar) respostas-chave que, com elevada probabilidade, corresponderão a algumas das questões colocadas. (Cabrito, 2009, p. 194)

O mesmo autor afirma que a sua experiência o faz acreditar que alunos cujo docente promova o desenvolvimento de competências coerentes com este perfil de saída, podem inclusive sair prejudicados nos exames finais (Cabrito, 2009, p. 194). Infelizmente, e embora se reitere a importância da aplicação desta abordagem mais contemporânea, a dimensão cognitiva ainda é extremamente valorizada no âmbito das políticas educativas e da avaliação (Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015).

Assim, "(...) o problema da educação de qualidade articula-se, então, aos processos de construção de uma cidadania crítica, questão que vai além do desenvolvimento de competências básicas e especializadas" (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 174). Conforme complementam os autores citados, essa construção necessita atender a necessidades culturais (cuja globalização e mobilidade acentua a relevância), as desigualdades educacionais e sociais e entre outras, aos desafios ambientais. Neste sentido, a escola, o currículo e especificamente as aprendizagens, para corresponder a uma educação de qualidade, deve, promover uma *formação integral*, cujo objetivo é orientar os alunos, dando-lhes ferramentas para que possam processar, fundamentar e tomar decisões responsáveis nas suas vidas (seja ao nível individual, seja em sociedade), potenciada pelo reconhecimento de que os indivíduos são um todo composto por elementos biológicos, psicológicos, antropológicos e sociológicos, cuja prescrição de aprendizagens não pode ser inflexível (Morin, 2020). Esta visão integral da formação das pessoas é aquela que dá força e sentido à "justiça social, humanista, universal e cosmopolita da educação (...) não pode

reduzir-se à sua condição de aluno, desvinculado de suas identidades, expectativas e condicionalidades como criança, menino, menina, adolescente ou jovem" (Opertti, 2020, p. 544).

A este respeito, é importante que a operacionalização do currículo tenha em atenção as *metodologias e práticas pedagógicas*, que devem incorporar "uma diversidade de estratégias didáticas que vão muito além da mera exposição por parte dos docentes, e deem aos estudantes um papel de protagonismo no qual devam explorar, analisar, representar, resolver, aplicar, indagar e refletir sobre cada conteúdo de trabalho." (Furman, 2020, p. 520), pelo que concordamos que abordagens pedagógicas que incentivem a colaboração em grupo, a aprendizagem por projetos e a integração da educação com questões significativas, contribuem para estimular a motivação e dedicação das crianças e jovens, a sua eficácia e a sua confiança na possibilidade de construir um mundo melhor (Reimers, 2020, p. 402). Ou seja, no nosso entendimento, mais do que saber responder, aprender é sobretudo sobre saber questionar (Demo, 1999). De acordo com o preconizado, se entendermos a educação como construção e participação (e não como instrução e ensino), o contacto pedagógico e didático professor(es)-aluno(s) não deve entender a aula expositiva como oportunidade educativa porque, se assim for, ela distancia-se plenamente desse compromisso. Nesse sentido, "o contacto pedagógico escolar precisa estar mediado pela construção do conhecimento a serviço da cidadania" (Demo, 1995, p. 95).

São necessárias estratégias atuais e úteis, inovadoras e/ou diferenciadoras que favoreçam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (e até mesmo da avaliação). É neste sentido que a *inovação pedagógica* se torna urgente, pois cada vez mais é necessário que as escolas se adaptem às novas realidades contextuais, e tal exige "não só a adaptação dos programas escolares, mas também técnicas mais diversificadas de ensino e aprendizagem, a fim de dar resposta às necessidades de todos os alunos" (Comissão Europeia, 2016, p. 5). Segundo Periano (2020), "inovar no processo ensino-aprendizagem neste momento implica também ampliar os espaços de aprendizagem fora da sala de aula, repensar a relação entre o professor e um grupo específico de alunos, avançar significativamente nos usos pedagógicos da tecnologia e atender à diversidade" (p. 365). Embora focado na inovação curricular, Winch (1996) alerta que as opções curriculares são resultado de pressões diversas, que por vezes se anulam entre si, provindas de fatores organizacionais, financeiros e legais e "todos esses fatores afetam as formas pelas quais as escolhas curriculares são feitas e afetam de maneiras diferentes, de acordo com o grupo de interesse pelo qual se perspetiva" (p. 47). Para além disto, Fullan e Hargreaves (2000) alertam que a inovação como solução não pode passar a ser problema, pois muitas vezes acaba por sobrecarregar o

docente e complexificar o seu trabalho. De forma muito particular, Velez (2020), especifica a relevância da flexibilidade, afirmando que o sistema educativo e o setor educacional podem sair fortalecidos da crise covid-19, pois esta mostrou-nos precisamente que a flexibilização é importante e favorece a adaptação dos sistemas.

Compreende-se que cada vez mais se apela a conteúdos que tenham aplicação real, passando-se de um "conhecimento" para um "conhecimento em ação", com experiência e prática. Questiona-se, também, a fragmentação por disciplinas, em que cada área do conhecimento parece viver isolada, o que faz emergir a necessidade de transdisciplinaridade entre as distintas áreas do conhecimento e competências de desenvolvimento pessoal e social. Conforme avança Peirano (2020), necessitamos de "uma nova educação pensada para crianças e jovens, com foco na sustentabilidade e entendida em um âmbito de bem-estar e proteção de direitos, pode ser a base para um novo entendimento social na região" (p. 360).

2.2.1.9. Equidade

Nas discussões sobre educação de qualidade, os termos equidade/inequidade e igualdade/desigualdade são comuns (Gusmão, 2013). Para a UNESCO (2007), qualidade e equidade são indissociáveis pois "uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades" (p. 41). Neste documento, esclarece-se ainda que equidade e igualdade não são sinónimos, embora se relacionem, na medida em que a equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, o que se traduz numa educação ajustada às necessidades dos indivíduos, garantindo a igualdade de oportunidades na realização dos seus direitos e no alcance dos fins educacionais em condições de igualdade (UNESCO, 2007). Para isso, é importante, não só garantir a equidade no acesso, mas também nos processos e nos resultados de aprendizagem. E a escola é por si um contexto de excelência para promoção da equidade, pois "entre todas as instituições que facilitam a aquisição e o aperfeiçoamento de destrezas para a convivência democrática, a escola é a que pode distribuir mais equitativamente entre todos os cidadãos as competências para participar efetivamente numa democracia." (Reimers & Villegas-Reimers, 2006, p. 94). Baseados em Marchesi e Martín (1998), Sánchez, Flórez, Suaterna e Acosta (2016) afirmam que a equidade se sustenta em duas conceções: "refere-se à justiça que deve estar presente na ação educativa para responder às aspirações de todos os cidadãos com

critérios comuns e objetivos (...)" e à "diversidade de possibilidades em que se encontram os alunos e orienta as decisões no campo educacional de acordo com elas" (Marchesi & Martín, 1998, citado por Sánchez, et al, 2016, p. 264). Estes autores complementam afirmando que a educação de qualidade perspetivada através da equidade, permite que "os indicadores que darão conta da qualidade não serão apenas desenhados para medir competências em áreas como a matemática, línguas ou economia, mas também interpretarão as condições de vida dos alunos e das suas famílias." (p. 264). Numa linha mais atual, a UNICEF (2020) também afirma que o conceito de equidade, no contexto educacional, é fundamental para garantir o acesso total aos direitos, especialmente no que diz respeito aos serviços educativos, mas tal abordagem não se limita à igualdade, na medida em que pressupõe também uma atenção particular em estratégias que reduzam barreiras, potencialmente propiciadoras de desigualdades, o que faz da equidade um conceito primordial no âmbito da educação de qualidade.

Para Winch (1996), o conceito é promotor da justiça social. Numa tentativa de esclarecer esta terminologia, ele mostra que, embora duas pessoas possam ter cometido um crime, a sua punição deve ser considerada de acordo com esse crime, mas também considerando história e circunstâncias de cada individuo. Ao contrário da igualdade, que se distância da equidade na medida em que "exige que os bens e resultados sejam alocados igualmente a todos, independentemente dos fatores de direito, necessidade ou merecimento." (Winch, 1996, p. 155). Assim, uma política de equidade promove uma educação ajustada às necessidades especificas de cada aluno; uma política de igualdade promove uma educação homogeneizada (Casassus, 2007), podendo esta última acentuar as diferenças, promovendo a exclusão e não a inclusão. A propósito destes conceitos mais particulares da equidade, a OCDE (2023a) sublinha dois indicadores da equidade na educação, nomeadamente a *justiça* e a *inclusão*. Esclarece que não se pode confundir a equidade na educação com todos os alunos, sem diferenciação, serem capazes de alcançar os mesmos resultados pois, mesmo nos sistemas de ensino com elevados níveis de equidade, é expectável haver variação. Ou seja, "o objetivo das políticas orientadas para a equidade não é reduzir o desempenho académico dos estudantes com melhor desempenho nem "emburrecer" os sistemas educativos para que produzam resultados homogéneos", mas sim "ajudar todos os estudantes a tornarem-se a melhor versão de si próprios" (p. 110). Os dados do PISA (OCDE, 2023a) mostram que há efetivamente condições individuais (como nível socioeconómico familiar, histórico de imigração, questões de género, etc.) que, dependendo do sistema educacional onde os alunos estão inseridos, criam privilégios ou barreiras que facilitam ou dificultam o desempenho dos alunos, mas num sistema educativo equitativo, o desempenho

académico dos estudantes não é condicionado por variáveis inerentes à sua condição. Numa perspetiva equitativa, "aspetos como esses [contextos econômicos, sociais e culturais] não podem ser ignorados por aqueles que pensam a educação de uma forma inclusiva e democrática" (Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013, pp. 57-58).

Beisiegel (2006) lança a reflexão: se, volvidas décadas após a massificação da escolarização, o rendimento dos alunos é inferior às expectativas, não quererá isso significar que a escola ainda não aprendeu a trabalhar com todas as crianças os jovens (no caso, referindo-se aos socialmente menos favorecidos)? Para Hoyos (2020, numa perspetiva coerente com OCDE, 2023a) a equidade é o futuro das escolas para o século XXI, perspetivando a equidade como princípio norteador das políticas educacionais, acrescentando que "no século XXI, o que determina a riqueza das nações é o capital humano. Não garantindo as aprendizagens básicas para todos, a região está a arruinar o seu ativo mais valioso". Assim, a equidade é um requisito da qualidade (Acedo, Adams & Popa, 2012).

2.2.1.10. Avaliação

A avaliação no contexto educativo é utilizada para diferentes perspetivas, desde a avaliação da qualidade, à avaliação do desempenho cognitivo dos alunos. Ocorre em diversos níveis, como o individual, escolar e nacional. Pela responsabilidade que fundamentalmente a educação pública tem, Acedo, Adams e Popa (2012) consideram que esta deve ser criticamente examinada interna (escola) e externamente (ao nível do sistema), devendo o seu público (como os pais e o governo) ser envolvido nessas avaliações. Assim, pela sua relevância nestes contextos, é uma dimensão associada à educação de qualidade (UNESCO, 2000), sendo fundamentalmente benéfica quando implementada numa perspetiva de melhoria (dos processos organizacionais, de gestão, dos planos de ação educativa, etc.) (Afonso, 2009). Thurler (2002) alerta para um aspeto relativo à importância da reconstrução dos sentidos da avaliação e consequentes conceções vazias ou negativas sobre a mesma, percecionando-a enquanto policiamento e/ou punição. Assim, e especificamente relativamente à ação dos professores, para que estes "participem voluntariamente do levantamento e da análise dos dados, para que aceitem os resultados da avaliação e modifiquem suas práticas em consequência disso, é indispensável que estejam convencidos de que as condutas empreendidas não se voltarão contra eles" (p.76).

Enquanto conceito aplicado à qualidade da educação, Pais (1998) enfatiza a importância da *avaliação interna* alinhada ao projeto educativo, valorizando o contexto e os envolvidos. Já Cabrito (2009)

faz uma abordagem menos local, afirmando que tal "exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação." (p.182). Para Sanches e Melão (2011), a qualidade em educação pressupõe avaliação das escolas, nomeadamente na avaliação interna e externa das escolas e desempenho docente.

Crítico das avaliações que a OCDE[36] realiza, Cabrito (2009) afirma que

> ora, problema semelhante ocorre quando se fala "em qualidade em educação" e, como tal, em produzir avaliações sobre os alunos, os professores, o ensino, a escola ou o sistema educativo, sem que existam valores-padrão em relação aos quais possamos proceder a comparações, exatamente pela natureza subjetiva do que é educar. (p. 183)

As avaliações nacionais e educacionais evoluem para cumprir diversas funções e enfoques relacionados com "resultados de aprendizagem, responsabilidade institucional, controle de uma série de outros programas e instituições, comparações internacionais de certos objetivos e perceções para sugerir modificações e melhorias na instrução e aprendizado" (Acedo, Adams & Popa, 2012, p. 18). Ribeiro e Gusmão (2010) sublinham que "há uma perceção da existência de caminhos diversos: avaliação focalizada no *desempenho* dos alunos com base em testes de larga escala e/ou avaliação que direciona o olhar para os *processos* de ensino e aprendizagem". Relativamente à avaliação através de testes padronizados, Winch (1996) considera inválido o argumento de que os alunos esquecem o que decoram e que tal retira robustez às avaliações através de testes. Afirma que só se pode saber o que alguém esqueceu ou não através do desempenho específico em determinado contexto e a memória pode-se mostrar eficaz nesse determinado contexto, provando que não se esqueceu do que decorou para o teste. No entanto, apesar dos argumentos de Winch (1996), consideramos que estas avaliações são redundantes, por desconsiderarem fatores e condições particulares de cada aluno que afetam o processo (como questões de ansiedade). Neste enquadramento, as avaliações podem inclusive ter impacto na autoestima dos alunos, fazendo com que estes se achem insuficientes ou incapazes; é também importante que os professores reflitam sobre resultados menos positivos dos alunos, pois estes podem servir de despiste de problemáticas não necessariamente relacionadas com o conteúdo (Ação Educativa & UNICEF,

[36] "A qualidade educativa de uma escola medir-se-á pela taxa de sucesso dos seus alunos? A qualidade em educação de um país medir-se-á pela comparação de indicadores de sucesso nesta ou naquela disciplina em provas de aferição "internacionais", como as que a OCDE costuma realizar?" (Cabrito, 2009, p. 186)

2018). Assim, os resultados são só um indicativo que determinam a qualidade em educação (UNESCO, 2005).

Os referenciais teóricos dão conta de que a educação de qualidade é influenciada por dimensões de múltiplas naturezas, contextos e sujeitos, que devem ser tidos em conta na ação educativa diária. A educação de qualidade deve ser por si só um direito que implica a resposta a estas dimensões. Os resultados advindos desta não devem, por isso, ser a sua finalidade, mas consequência da adequação e garantia dos fatores implícitos a estas dimensões:

> uma parte integrante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas. Requer, ainda, a criação de ambientes seguros, saudáveis, responsivos a gênero, inclusivos e devidamente equipados, que facilitem a aprendizagem. (UNESCO, 2016)

No que respeita à avaliação, uma mensagem que nos parece importante de reiterar é que a mesma deve ter um propósito nobre, de melhoria efetiva e não de sinalização do que está bem ou mal, sem que daí resultem práticas de aperfeiçoamento, ao serviço de comparações incomparáveis (Pais, 1998).

Assim, a educação de qualidade é um conceito amplo e contextual e uma realidade dificilmente mensurável, que mobiliza várias dimensões e indicadores. Na segunda parte desta tese cruzar-se-ão os referenciais teóricos com os dados empíricos, por forma a concretizarem-se os objetivos desta investigação.

3. Convivência e Mediação

> Se queremos sobreviver como espécie temos de aumentar a importância do comum e do coletivo.
>
> (Ovejero, 2019, p. 223)

3.1. Convivência e mediação: conceitos (in)dissociáveis?

Conviver pressupõe viver na companhia de outros, ou seja, coabitar com outros, reconhecendo-se que esta partilha de contextos, espaços e atividades implica um sistema convencional sujeito a normas que pretendem favorecer a interação entre sujeitos, prevenindo mal-estares e consequências advindas dos mesmos (Ortega & Del Rey, 2004). Deste modo, a convivência é fundamental para o desenvolvimento de relações humanas saudáveis, sejam elas de natureza pessoal, profissional, familiar ou social. No entanto, a divergência de opiniões, personalidades, valores, convicções, hábitos ou comportamentos, não raras vezes geram desentendimentos e conflitos inerentes a qualquer contexto ou relação, até porque "(...) não podemos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social" (Silva, 2011, p. 225) e "conviver não significa, porém, ausência de conflitos ou ter por objetivo eliminá-los" (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47). Esta perspetiva é válida para os mais diversos contextos, nos quais se integram os educativos, especificamente as escolas, "organismos vivos, dotados de movimento, ações, relações e desenvolvimento humano. Isto em si mesmo supõe conflitos" (Fernández, 2017, p. 15). Para Zabalza (2002), a convivência nas escolas deve ser contemplada enquanto "*condição* ou clima para «viver juntos»", referente às relações, respeito, resolução de conflitos e não violência; enquanto "*conduta* adaptada ao marco escolar", pressupondo-se uma necessidade de adaptação às condições da instituição e integração dos indivíduos nas mesmas pois "é o sujeito que tem que se adaptar às condições escolares, caso contrário ele está fora do esquema geral e gera conflitos"; e enquanto *objetivo educativo*, enquanto dimensão formativa, salientando-se a responsabilidade das escolas em integrar a convivência nos seus objetivos formativos (Zabalza, 2002, p. 166).

Não há dúvidas de que atualmente as escolas enfrentam novos desafios relacionados com as necessidades educativas dos alunos, fundamentalmente devido à diversidade académica, comportamental e cultural, o que faz com que este contexto se depare com reais problemas educativos, sociais e familiares (Alzate, 2016). Ora, se a escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar, tal como os períodos de permanência diária dos alunos na escola são cada vez mais longos, este contexto revela-se o local ideal para ensinar as crianças e jovens a conviverem (Ramírez & Justicia, 2006). Acresce ainda que "a escola

surge como o ambiente onde estas dificuldades de adaptação se manifestam com maior frequência – ainda mais do que em casa (...) parece lógico que a escola seja o local onde se realizam maiores esforços para superá-los" (Alzate, 2016, p. 5). Estes factos evidenciam como a responsabilidade educativa das instituições de ensino são mais amplas, sendo sua função ensinarem que, para uma convivência e interação adequada, é requisito os indivíduos desenvolverem a capacidade de gerir normas, valores, crenças e princípios individuais, com as normas, valores, crenças e princípios grupais, sociais e comunitários (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015). A convivência é responsabilidade de todos e deve implicar um trabalho coordenado e conjunto (Torremorell & Garcia Raga, 2010; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015), o que implica um relacionamento e compromisso coletivo em prol de propósitos partilhados, através de processos sociais participativos e orientados (Torrego & Martínez, 2016).

Tal como Jares (2007) afirma, a perspetiva criativa do conflito leva-nos para um aspeto central da convivência, nomeadamente a forma de nos relacionarmos com o conflito; por outras palavras, não é possível separar a convivência do conflito. Sendo o conflito uma confrontação de interesses entre duas ou mais pessoas, é importante a adoção de "instrumentos mediadores" para o enfrentar, pois os danos e consequências que este pode ou não causar à convivência[37] (às relações, ao bem-estar, à saúde física e mental, etc.), dependerá sempre das estratégias utilizadas[38] para se sair dele: estratégias mais pacificadoras ou estratégias mais agressivas (Fernández, 2017, p. 20). No entanto, estamos em plena concordância de que "se os alunos não internalizam regras de convivência pacífica e resolvem as suas diferenças e os seus diferendos de uma forma violenta, é a própria sociedade que está a ser posta em causa" (Pinto da Costa & Teles, 2015, p.12).

Assim, vários autores têm apresentado teorias elucidativas sobre a convivência. Para Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado e Camacho-Contreras (2015), existem duas perspetivas: a conceptualização da convivência de forma *restrita*, centrada na redução da violência escolar e no controlo de comportamentos dos alunos que sejam desfasados das normas previstas e regulamentadas; e uma conceptualização mais *ampla* (e a nosso ver, mais interessante e pedagógica), que integra as relações

[37] Johnson & Johnson (2004) defendem que os conflitos podem ser construtivos, ou seja, conflitos que são geridos e resultam em soluções benéficas para todas as partes envolvidas, elevando as aprendizagens e promovendo o crescimento e a melhoria das relações; ou destrutivos, que quando surgem, por não serem tratados de forma adequada, têm consequências negativas, prejudicando as relações, e potenciando ressentimentos e afastamentos entre as partes envolvidas.

[38] Segundo Parker Follet (1996), existem três possibilidades de lidar com os conflitos: 1. dominação, na qual uma parte domina a outra; 2. compromisso, equivalente à negociação uma vez que ambas as partes implicadas cedem em prol do alcance de um acordo; e 3. Integração, equivalente à mediação na medida em que o foco é a criação de novas perspetivas, cuja solução respeite e valide os interesses de ambas as partes implicadas. (Follet, 1996).

democráticas (institucionais, culturais e interpessoais) e as estruturas de participação como elementos principais para a construção e consolidação da paz. O ensino básico em específico é particularmente determinante do ponto de vista social e da afirmação de identidades, e nesse sentido mais do que controlar comportamentos, a escola deve dar suporte para que as crianças e jovens, dotando-os de competências que lhes permitam desenvolver experiências positivas (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Para além disso, há autores que defendem conceitos como *convivência pacífica*, que implica o conhecimento sobre gestão positiva de conflitos e o reconhecimento dos mesmos como inerentes à vida "promovendo a paz através da reparação, reconciliação e resolução em profundidade do conflito" (Torrego & Martínez, 2016, p. 154) ou *convivência intencionada*, ou seja, que promove um clima escolar favorável ao processo educativo, com elaboração de normas conjuntas, assembleias de discussão sobre decisões escolares e o desenvolvimento de um currículo socio-pessoal (Fernández, 2017).

Como sinalizam alguns autores, situações de indisciplina, *bullying*, assédio, violência, conflitos relacionais e de poder, pouca tolerância (Moreno, 1998; Ortega, 2002; Viñas, 2007; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015), mas também conteúdos e materiais pedagógicos desatualizados, expansão das novas tecnologias, conflitos de identidade geradores de desmotivação e diversidade de perspetivas (Viñas, 2007; Garcia Arista, 2016), alimentam de forma mais ou menos direta situações de má convivência. Esta situação é particularmente grave porque comumente estes desafios são enfrentados com soluções rápidas e eficazes (a curto prazo), de forma que não exijam mudanças complexas nem pessoais nem institucionais (Garcia Arista, 2016). Para além disso, várias instituições são caraterizadas por situações de violência porque "se produzem sistemas de convivência que a permitem, a ignoram ou a potenciam" (Fernández, 2017, p. 26) e, mais grave ainda, se justificarem problemas de disciplina com transtornos da criança ou do jovem (Fernández, 2017). A este cenário acresce que, predominantemente, o foco é em identificar causalidades que tenham originado o conflito e a sinalização dos culpados, o que impede uma reflexão mais profunda sobre o problema, reflexão essa que permita o desenvolvimento de políticas de ação de prevenção (Brandoni, 2017). Nesta linha, torna-se cada vez mais imperativo que as escolas revejam as suas estratégias de gestão de convivência (García-Raga, Torremorell & Grau, 2019), pois a promoção de uma convivência pacífica e positiva é de extrema relevância, reiterando-se que responder a problemáticas ou situações de conflito de forma agressiva, impositiva ou sancionatória é tão grave quanto uma resposta de desvalorização ou menosprezo, conforme alerta a citação supra de Fernández (2017).

Para que a escola seja um lugar promotor de boa educação, disciplinado e pacífico, é essencial que não se recorra à violência física ou verbal e para isso é imperativo ensinar os alunos a serem pacificadores (Johnson & Johnson, 1999). Mas como complementam García-Raga, Torremorell e Grau (2019), a mudança de um sistema educativo de modelo de justiça retributiva ("quem faz, paga") para um modelo de justiça restaurativa ("quem faz, repara") é complexo, na medida em que coloca em causa normas e culturas enraizadas sobre papéis, espaços, tempos e objetivos a serem alcançados.

Pelos seus princípios, a mediação assume-se como uma estratégia singular de convivência, para a capacitação dos sujeitos, promovendo relações respeitosas e a prevenção, gestão e resolução positiva destas situações (salvaguardando que a mesma tem limites e por isso pode não ser ajustada a todas as situações), pois "a mediação é um dos processos de interação inventados para permitir que as pessoas vivam juntas" (Moore, 1997, p. 274). Conforme os referenciais teóricos têm vindo a registar, a sua abordagem é cada vez mais ampla, não apenas enquanto estratégia de resolução de conflitos, mas enquanto estratégia de intervenção transformadora de contextos, situações e pessoas (Torrego, 2006; Freire & Caetano, 2008; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Cunha & Leitão, 2016; Cunha & Leitão, 2018; Silva, 2018; Pinto da Costa, 2019; Torrego, 2023; Cunha, Silva & Torrego, 2023). Conforme destacam García-Raga e López (2010), através da mediação os conflitos são abordados de forma pacífica, com base no diálogo, o que fomenta a participação, a tomada de decisões, a responsabilidade, entre outras competências e habilidades essenciais à convivência. Assim, permite a transformação de situações destrutivas em situações construtivas, para que os constrangimentos sejam oportunidades de aprendizagem (Ibarrola-García & Iriarte, 2012), para além de "fortalecer a escola no cumprimento das suas funções de educadora, formadora e socializadora" (Pinto da Costa & Teles, 2015, p. 3). Recorde-se um estudo de Turk (2018), no qual programas de educação para a paz (incluindo a mediação) se mostraram eficazes no desenvolvimento das competências individuais de resolução de conflitos, com um efeito mais significativo no ensino básico. Entre outras potencialidades, o estudo de Torrego (2023) valida de igual modo a relevância das estruturas de convivência para a existência de baixos níveis de conflitualidade nos centros educativos de Espanha.

A mediação, mais do que pelas suas potencialidades resolutivas, mas pelo seu caráter transformativo, afeta direta e positivamente a convivência, na medida em que enriquece as relações interpessoais e favorece momentos de descoberta e crescimento perante situações conflituosas, para além

de promover conhecimentos concetuais, procedimentais e atitudinais essenciais para se conviver (Torremorell, 2007). Perante as mudanças ocorridas na última metade do século XX, cada vez mais é necessário mudar o paradigma *conflito-competitividade* e *ganhar-perder*, em prol de um "novo sentido comum", o que supõe a "capacidade de promover diálogos responsáveis, de desenvolver procedimentos que trabalhem produtivamente as diferenças, sem desvalorizar ou ignorar o diferente, sem ocultar os conflitos, e enriquecendo a realidade com a diversidade de perspetivas" (Brandoni, 2017, p. 13-14) – falamos do paradigma *ganhar-ganhar*.

Nas palavras de Barandela e Pinto da Costa (2011), a mediação permite a mudança de uma *cultura de adversidade* para uma *cultura de alteridade*[39]. Para Johnson e Johnson (1991) a atitude competitiva/agressiva implica um pensamento a curto prazo e todo o investimento de pensamento e energia é focado na vontade de vencer a disputa; no caso de atitudes mais cooperativas, o pensamento é a longo prazo e o foco está em compreender o(s) outro(s), as suas posições e motivações. De forma geral, os indivíduos têm falta de referentes sobre como evitar o instinto de *ação-reação*, os quais nos permitem agir de forma mais consciente, analítica e construtiva (García-Raga, Torremorell & Grau, 2019).

Conforme esclarecem Ibarrola-García e Iriarte (2014b), o sucesso da mediação não é condicionado pelo alcance de acordos, antes pelas reflexões que o processo provoca, criando oportunidades para relações e aprendizagens socio emocionais que, de outra forma, não seriam exploradas, nem tampouco alcançadas. Assim, a mediação, ao propor uma abordagem socioeducativa das situações de conflito, cujo foco são as relações interpessoais, contribui para o objetivo de viver e aprender juntos, o que lhe permite ser eficaz não só enquanto resposta a situações de conflito, mas também enquanto resposta a processos de (re)construção da uma *convivência cidadã* (Pinto da Costa, 2018). Paralelamente, e sendo as escolas instituições educativas, a aposta na promoção de uma convivência pacífica e impulsionadora de cenários e práticas de paz é ainda mais relevante, lembrando que "ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (Delors, 1996, p. 11).

As competências para uma convivência pacífica são basilares para formar sociedades estruturadas e coesas, pois implicam desde logo uma cidadania responsável, ativa e crítica (García-Raga & Lopez, 2010). Neste sentido, Fernández (2017) defende uma *filosofia de convivência* baseada precisamente no

[39] Conforme alertam as autoras, sendo uma mudança cultural conforme consideram, os processos são lentos e por esse mesmo motivo estas metodologias devem ser oferecidas e auxiliadas fundamentalmente durante o processo de mudança (Barandela & Pinto da Costa, 2011).

conflito e nas dinâmicas e relações interpessoais que o mesmo implica. Destaca-se o papel da organização escolar para a promoção desta cultura, uma vez que a mesma implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, devendo ser o resultado de ações e valores partilhados dentro da cultura escolar. Para Brandoni (2017), a conceção de convivência não é compatível com um entendimento negativo do conflito, tal como a sua resolução através de ações de dominação, imposição ou sanção é inaceitável no âmbito deste conceito. Assim,

> numa perspetiva de convivência, os conflitos são entendidos como inerentes à interação humana, na qual se tenta compreender a causalidade dos conflitos e as motivações sem procurar culpados, mas convidando à participação, à reflexão e ao consenso para encontrar soluções, bem como assumir a responsabilidade pelas próprias interações com os outros. (Brandoni, 2017, p. 53)

Neste seguimento, no contexto escolar a mediação visa a construção de uma cultura de convivência focada na prevenção da violência, na promoção de uma cultura de paz geradora de ambientes pacíficos e seguros e na consolidação de valores democráticos, através da sua capacidade de promover diálogos respeitosos, do espírito crítico, empatia e do reconhecimento e intercompreensão (Pinto da Costa, 2010; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017). Os princípios da mediação são, no nosso entender, princípios da convivência social.

Podem ser identificados diferentes modelos de convivência que podem ser implementados nos contextos educativos. Torrego e Moreno (2003) distinguem três modelos de convivência: 1. modelo sancionatório, que aquando uma situação de disrupção da convivência, privilegia a aplicação de sanções previstas em regulamento; 2. modelo relacional, no qual se enquadram estratégias de negociação, por corresponderem a estratégias baseadas no diálogo e valorização da participação; 3. modelo integrado, que perante situação de incumprimento, aplicam-se estratégias construtivas, que não só trabalham a situação mas também a relação, como é o caso da mediação. Existem, igualmente, diversas estratégias para a promoção da convivência; a título de exemplo pode referir-se: círculos restaurativos, sessões/aulas de convivência, atividades/oficinas de formação, palestras e workshops, assembleias, mediação (como as que foram implementadas nos casos em estudo nesta investigação). A mediação assume relevância pela sua capacidade de promover espaços de partilha e participação coletivos e democráticos, promotores da cidadania e do reconhecimento e aceitação das diferenças através da empatia, através do desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais e cívicas, mas também de valores essenciais para o

desenvolvimento de sociedades justas e pacíficas (Torremorell, 2008; Soriano, 2009; Silva & Cunha, 2015; Silva, 2018; Giménez Romero, 2020). Já em 1999 os irmãos Johnson e Johnson alertavam para a necessidade de ensinar os alunos a serem agentes pacificadores através da mediação, afirmando que esta deve estar presente nos contextos escolares desde o 1º ao 12º ano de escolaridade (Johnson & Johnson, 1991), perspetiva com a qual concordamos. A mediação "tem ganho, a nível mundial, uma importância crescente, na prevenção e na resolução colaborativa de conflitos, na educação para a convivência e para a paz" (Maldonado, 2010, p. 18) e incluir estes princípios nos *currículos escolares* é promover múltiplas oportunidades para que alunos de todos os estratos sociais aprendam e apliquem este tipo de competências (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002). Como garantem alguns autores, "a mediação implica e produz mudanças positivas em quem a conhece, interioriza e pratica e nos contextos onde é realizada. É claramente um elemento de melhoraria da convivência (...). Portanto, a mediação em contextos educativos é totalmente justificada" (Garcia Arista, 2016, p. 11), destacando-se a sua capacidade não só resolutiva, mas também preventiva e fundamentalmente pedagógica. Assim,

> a convivência escolar é uma questão prioritária e os diferentes profissionais da educação devem atualizar as suas respostas. É neste contexto que a mediação tem mostrado o seu potencial em diferentes países, dada a sua influência na melhoria do indivíduo, das relações interpessoais e do clima escolar. (García-Raga, Torremorell & Grau, 2019, p. 103)

3.2. Estruturas de educação para a convivência e mediação nas escolas

A escola, fundamentalmente pública, é um contexto de portas abertas a diferentes personalidades, caraterísticas culturais e sociais, valores e formações. Assim, revela-se um ambiente favorável à criação, desenvolvimento e escalada de situações de mau estar e conflituosas. Na escola, os alunos normalmente têm duas opções para resolver seus conflitos interpessoais: ou "resolvem" eles mesmos os seus conflitos, por norma, evitando-os, dominando-os ou negociando; ou reportam o conflito para um adulto, que fará um julgamento sobre o que lhe foi exposto (Sellman, 2011). Estas opções, apesar de válidas, parecem-nos pouco ricas num contexto de tão grande impacto na promoção de aprendizagens e competências. É importante lembrar que é nestes contextos que "as classes subalternas buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem a partir de suas vivências e experiências (no sentido benjaminiano)" (Garcia, 2001, p. 12) e que a escola pública é caraterizada como "um espaço que deve

garantir a universalidade de acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos, aberto a uma grande diversidade de públicos, e onde se devia praticar uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos" (Correia, 2013, pp. 47-48). Atendendo a que

> a escola, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com as finalidades educativas da sociedade e a inevitável ressonância da conflituosidade social, é um campo propício à emergência do conflito. Daqui se depreende a necessidade de educar gerações, e todo o corpo educativo, na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos. (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47)

incluir estruturas de convivência e mediação nas escolas é uma resposta apropriada, até porque a promoção de uma convivência positiva é um objetivo educativo (Pinto da Costa & Barandela, 2012), com o qual estas instituição se devem comprometer.

A competitividade e rivalidade presente em alguns processos escolares são grandes impulsionadoras de conflitos, fundamentalmente entre pares (Fernández, 2017). Esta competitividade é potenciada "na medida em que as regras escolares incentivam alunos e professores a trabalharem sozinhos, valorizando os «vencedores»" (Johnson & Johnson, 1991, p. 102), ou seja, há implícita uma luta pela vitória que se enraíza nas mentalidades e respalda na cultura de convivência escolar. Para além disso, as práticas de exclusão nestes contextos são frequentes embora muitas vezes inconscientes. O principal foco da escola em geral e das dinâmicas de sala de aula em específico, deve ser a promoção de experiências positivas para os alunos, o que pressupõe que a escola seja um local seguro e acolhedor, ainda mais atendendo ao tempo que cada vez mais os alunos passam nesta instituição; contudo, "além da seleção, estudos recentes mostram a existência de várias práticas de separação dentro da escola" (Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, p. 376). Um estudo de Treviño, Villalobos, Vielma, Hernández e Valenzuela (2016a) mostrou que, em média, as escolas utilizavam até 17 práticas escolares que diferenciavam os alunos de acordo com seu desempenho escolar (Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, p. 376), conclusão grave atendendo a que os contextos educativos (especificamente os formais) não podem potenciar ou encapotar situações semelhantes, pois as repercussões destes comportamentos poderão ser efetivamente nefastas e até contraproducentes. À realidade destes contextos, acresce que estudos recentes concluíram que, em tempos de pandemia, "os conflitos interpessoais, a angústia diante da incerteza ou o

medo da doença impõem desafios à educação" (Velez, 2020, p. 344), o que aumenta a importância de respostas que permitam o desenvolvimento de competências para gerir estes conflitos, de regulação das emoções, de investimento num trabalho de compreensão e expressão das mesmas e, acima de tudo, desenvolver o respeito pelos direitos dos outros (Velez, 2020).

Nos centros educativos de Espanha, a existência de um plano de convivência é obrigatória. Há já alguns anos que está legislado que cada centro educativo é responsável pelos seus problemas de convivência (Torrego, 2010c). A Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação (BOE nº 106, de 4 de maio), já referia a relevância da prevenção de conflitos e da resolução pacífica dos mesmos, bem como da não violência nos diversos contextos implícitos à vida educativa (pessoal, familiar e social), sinalizando a importância da educação para a convivência e da mediação enquanto estratégia prioritária para estes fins. Mas esta obrigatoriedade é estabelecida mais tarde, fundamentalmente pela Lei 4/2011, de 30 de junho. A convivência e participação da comunidade educativa (na qual a mediação é referida quatro vezes, enquanto estratégia privilegiada de gestão de convivência) é reforçada pelo Artigo 124 da Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE).

Em Portugal, este documento orientador da convivência não é suscetível de uma obrigatoriedade legislada, tampouco de forma evidente como ocorre em Espanha. Não obstante, existem normativos que tocam de forma implícita na relevância de construir ambientes seguros e propícios à aprendizagem (como o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho) e na regulação da participação, direitos e deveres da comunidade educativa (como, por exemplo, a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). A este respeito, importa referir que

> esta nova predisposição de intervenção colaborativa tem resultado numa maior eficácia na prevenção dos problemas comportamentais e numa maior atuação concertada dos diversos atores educativos. Com o Plano de Convivência, a comunidade educativa assumiu como prioridade o desenvolvimento da Escola como uma organização proactiva e positiva na promoção da convivência e da cidadania, atributos para melhor enfrentar as mudanças sociais que parecem querer marcar este novo milénio." (Pinto da Costa & Barandela, 2012, p.146)

Com frequência, nas escolas de Portugal, as estruturas de convivência e de mediação estão integradas nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, conhecidos por GAAF. Estes gabinetes estão enquadrados na

legislação portuguesa, e surgem no seguimento de um projeto de lei de um partido parlamentar português, em 2010 (Projeto de Lei n.º 193/XI). Atualmente, estão integrados no âmbito do Decreto-Lei n.º 137/2012 (que atualizou o Decreto-Lei n.º 75/2008), no qual se incluem os contratos de autonomia e definem as competências dos órgãos de gestão escolar. Estes gabinetes desenvolvem um trabalho de cooperação entre os diversos serviços da escola, comunidade escolar e respetivas entidades implicadas (por exemplo, Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens), fazem o acompanhamento de alunos e famílias sinalizadas, contribuem para a redução do abandono escolar, do insucesso, das situações de indisciplina e violência e ainda desenvolvem iniciativas ao nível da educação cívica, entre outras. Pelos seus propósitos serem alinhados com os da convivência e mediação, e por forma a garantir a possibilidade de pessoal não docente/técnicos especializados para o efeito, estas estruturas são integradas neste âmbito. Apesar de aparentemente este parecer ser um enquadramento adequado, na prática há limitações quanto aos técnicos especializados passiveis de contratação e, embora a legislação recomende uma equipa multidisciplinar, o orçamento obriga a que não raras vezes psicólogos ou animadores socioculturais desenvolvam tarefas que saem da sua área de competência.

Embora a existência destes planos ser um importante passo para a validação e comprometimento para a convivência, importa lembrar que a regulamentação por si só é insuficiente, até porque trabalhar a convivência implica ir além de temas como o incumprimento das normas ou a indisciplina, ou seja, é necessária uma intervenção sistemática, integrada, que envolva os vários agentes educativos e que seja avaliada (Álvarez & Torrego, 2008). Conforme defende Pinto da Costa (2018), esta "deve influir ao nível da cultura organizacional escolar, ou seja, disseminar-se nas conexões e relações consequentes das normas, dos procedimentos, das práticas, dos valores e das crenças partilhadas entre todos" (p. 2). Assim, para além destes programas e iniciativas estarem presentes nas escolas, é fundamental que a convivência e a mediação sejam ativamente cultivadas.

A literatura nacional e internacional é reveladora da importância das estruturas de educação para a convivência e mediação nas escolas, abrangendo os diferentes níveis de escolaridade (Johnson & Johnson, 1996; Souquet, 1999, Bonafé-Schmitt, 2000; Jares, 2002; Amado & Freire, 2002; Alzate, 2003; Alves, 2011; Ruiz & Torrego, 2014; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016; Torrego, 2023). No entanto, e como alerta Edward Sellman (2011), para que todas as potencialidades destas estruturas sejam realizáveis, é fundamental ter-se uma "antecipação realista do grau de transformação cultural necessário para apoiar plenamente essas iniciativas de empoderamento de alunos nas escolas" (p. 45). Ou seja, é

importante que toda a estrutura e comunidade esteja recetiva às abordagens caraterísticas de uma sã convivência e mediação, caraterizadas por estilos democráticos, colaborativos e dialogantes. Como o autor exemplifica, todo este trabalho pode ser colocado em causa se, por exemplo, na prática, os diretores ou professores se fizerem valer das suas relações hierárquicas para impor autoridade face às crianças. Já em anos anteriores autores alertavam para esta situação dando, a título de exemplo, que os professores são tidos como modelos e se a sua postura for contraditória, provavelmente o impacto destes programas será comprometido (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002).

Pelo exposto, nas escolas, a convivência é ainda mais relevante, pois é inerente a um "processo educativo que implica educar em atitudes e comportamentos respeitosos, positivos e consensuais", em que o "objetivo é formar para a vida adulta e melhorar o clima escolar" (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015, p. 170). A riqueza da convivência está na partilha e na aprendizagem com a partilha, lembrando que "a aprendizagem de valores e competências sociais, bem como boas práticas de convivência, são a base do futuro cidadão. E essa aprendizagem ocorre em grande parte na experiência escolar" (Megías, 2011, p. 41). Embora

> (...) os indivíduos sejam seres sociais por natureza (...) conviver com outras pessoas não é fácil, pois interagimos com pessoas que pensam e sentem de maneira diferente. Por isso, a convivência é uma aprendizagem que ocorre no decorrer da vida e exige aceitação da diversidade. Por isso, é fundamental que as instituições de ensino se esforcem constantemente por uma melhor convivência entre os jovens que ali se formam e promovam valores tão importantes como a tolerância, para que se consigam relações mais harmoniosas entre eles. (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015, p. 171)

Torrego (2006; 2008; 2012; 2017) é autor do modelo integrado de regulação da convivência em instituições educativas e defende uma abordagem abrangente para a sua promoção e gestão através de três principais atuações: i. elaboração democrática das normas da instituição[40]; ii. constituição de uma equipa "especialista" em gerir conflitos, na qual deve estar integrado um programa de mediação escolar e um programa de convivência entre pares (*alumnos ayudantes de convivência*) e, por fim, iii. um plano de

[40] Sendo a indisciplina referente a comportamentos que vão contra as normas (Fernández, 2017), esta estratégia permite que os envolvidos se identifiquem com essas normas de convivência, garantindo um maior respeito pelas mesmas.

atuação mais focado em reflexões sobre propostas curriculares e organizativas que denomina de "marco protetor", e que, de certa forma, acautelam a implementação de aspetos estruturais à convivência. Estando este modelo sustentado na resolução pacífica de conflitos, participação, cooperação e solidariedade, no âmbito desta atuação promovem-se metodologias educativas alinhadas com a convivência como as de aprendizagem cooperativa, integração de temas e práticas de convivência no currículo de aprendizagens, protocolos de intervenção, etc. Assim, este modelo promove uma autoridade educativa de qualidade, na medida em que junta num sistema único normas construídas sob processos democráticos e estratégias dialogantes para melhorar a convivência (Torrego, 2010c).

Os programas de convivência e mediação têm vários benefícios, fundamentalmente no desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, sociais, emocionais e morais (Halperin, Sharvit & Gross, 2011; Ibarrola-García & Iriarte, 2014a; Ibarrola-García, Iriarte & Aznárez-Sanado, 2017; Silva & Torrego, 2017; Ibarrola-García, 2024); mas também na prevenção da violência escolar (Ortega Rey & Casas, 2016), abordagem positiva de conflitos (Torrego & Galán, 2008) e no clima escolar (Torrego & Galán, 2008; Peñalva, López, Vega & Satrústegui, 2015; Torrego, 2023). As estratégias para melhorar o clima escolar e favorecer a convivência são várias e exigem bastante dos profissionais da educação (Garcia Arista, 2016). Destacam-se os planos de melhoria da convivência destinados aos vários públicos e ciclos de ensino (que incluem sempre a mediação nas suas estruturas) (Garcia Arista, 2016), ou a aposta em programas de desenvolvimento de habilidades sociais, e de estratégias de negociação e mediação, esta última através de experiências de mediação formal ou mediação entre pares (Fernández, 2017). Assim, "pela relação inevitável entre conflito – convivência, este tipo de programas educativos deve delinear-se desde e para a resolução de conflitos" (Jares, 2007, p. 158). No entanto, e como alerta Garcia Arista (2016), a mediação é uma forte estratégia de promoção da convivência, mas não é a única, podendo e devendo ser complementada por outras estratégias de melhoria da convivência que potenciem a construção de valores e de relações positivas. Por exemplo, existem os *planos de ação positiva* que, de entre outras, defendem a criação de normas de forma conjunta, envolvendo toda a comunidade educativa, criação de sistemas de méritos, de valorização positiva, aposta no sistema de comunicação interna da escola e num sistema de participação que favoreça o envolvimento de todos, investimento em investigação e estudos de diagnóstico para avaliação do sistema e desenho de novas metodologias, investimento em formação complementar, dinamização de programas de habilidades sociais quer para alunos, quer para professores (Fernández & Pérez, 2017); ou os *programas de tutoria* com benefícios para ambos os papéis – tutor e tutorando –

promovendo o desenvolvimento da maturidade dos alunos, mas também prevenindo problemas pessoais e grupais, trabalhando de forma (in)direta o "ensinar a ser pessoa, ensinar a conviver, ensinar a comportar-se, ensinar a pensar, ensinar a tomar decisões" (Fernández, Blanco & Callejón, 2017, p. 121).

Nas escolas, a implementação da mediação tem como principal objetivo a criação de espaços de convivência e de socialização, em prol de relações interpessoais construtivas (Pinto da Costa, 2017), assumindo-se como estratégia não só resolutiva, mas também restauradora, reparadora, educativa, preventiva e inclusiva (Torremorell, 2008; Freire, 2010; Correia & Silva, 2010; Bonafé-Schimitt, 2012). De forma específica, os programas de mediação apresentam-se como os "procedimentos mais eficazes e construtivos para a resolução de conflitos neste contexto [escola]" (Torrego, 2003, p. 5). Assim, têm revelado a sua eficácia na diminuição das expulsões e melhoria dos comportamentos (Bell, Coleman, Anderson, Whelan & Wilder, 2000); evidenciando-se uma elevada taxa de resolução de conflitos interpessoais (Bickmore, 2001; Turnuklu, 2009), resultando em acordos duradouros (Fernández, Villaoslada & Funes, 2002), com impacto positivo na convivência e no clima escolar (Torrego, 2010c, García-Longoria & Vásquez, 2013; Ibarrola-García & Iriarte, 2013; Andrés & Gaymard, 2014).

Um programa implementado por Süllen, Serin e Serin, (2011), através de uma metodologia experimental (grupo de controlo e grupo experimental) afirmam um aumento significativo em relação ao desenvolvimento de habilidades como a empatia. Programas específicos de mediação entre pares[41] têm a particularidade de estimular habilidades sociais mútuas (desenvolvê-las ou potenciá-las), para além de que a amizade e o apoio desta relação previnem o envolvimento em situações de violência (Ortega & Rey, 2004; Fernández, 2017), tendo efeitos mais positivos na voluntariedade e resolução de conflitos entre alunos-alunos (Pollanin, Espelage & Pigott, 2012), sendo estes programas em específico dos mais eficazes para reduzir o *bullying* (Avilés, Torres & Vian, 2008; Lee, Kim & Kim, 2013). Na nossa opinião, este tipo de programas, cujos alunos recebem formação em mediação e são eles que medeiam os conflitos dos seus colegas, fazem jus à expressão de *mediador cidadão*, de Six (1997). Os efeitos deste programa prendem-se com a relevância que, fundamentalmente na infância e na adolescência, para além da família, tem a figura do/a amigo/a; já no caso dos jovens, é o grupo de pares que assume, comumente, total relevância (Fernández, 2017).

[41] Pela ausência de relações hierárquicas de poder, o empoderamento dos alunos é potenciado, pois ao não envolver uma relação tradicional de poder, os alunos têm uma reorganização deste conceito, para além de se sentirem mais à-vontade para expor as suas necessidades e sentimentos a um par (Sellman, 2011).

Desta forma, a promoção da mediação nas escolas impulsiona a médio e longo prazo uma mudança de mentalidades, contribuindo para a convivência social e dotando a escola e os alunos de capacidades para intervir proactivamente e, assim, (re)construir a sociedade. Reforçamos que "as instituições tradicionais enfrentam cada vez mais dificuldades para controlar estes novos tipos de conflito (...). Colocam novos problemas ligados à identidade social, à igualdade de direitos, à realização individual de si próprio, à qualidade de vida" (Bonafé-Schmitt, 2006, p. 30). Através da prática da mediação nas escolas, gera-se um ambiente favorável ao diálogo e ao entendimento das partes implicadas no conflito, favorecendo a promoção e capacitação de competências relacionais e sociais, não só no sentido da intervenção e resolução de conflitos, mas também na sua prevenção.

A mediação estimula uma postura reflexiva face à(s) situação(ões) e apela à capacidade de tomada de decisão responsável e construtiva, uma vez que ela "fundamenta-se no reconhecimento de que os próprios (as partes) são quem mais sabe acerca das causas dos seus problemas (dos seus conflitos) e das formas de superação dos mesmos" (Freire, 2009, p. 41) trabalhando-se, através desta perspetiva, as várias competências mencionadas (reflexão, tomada de consciência, coresponsabilidade, participação, empatia, solidariedade, resolução de problemas e conflitos, etc.). Esta perspetiva, aliada à imparcialidade e ao não julgamento caraterísticos desta estratégia de intervenção é, no nosso entendimento, essencial nas escolas pois, a par destes pressupostos, a mediação promove um diálogo voluntário no qual as partes têm a oportunidade de escutar o(s) outro(s), potenciando-se um espaço de reconhecimento mútuo. Assim, a mediação escolar constitui um recurso essencial aos centros escolares (Caballero, 2009).

Vários estudos nacionais e internacionais têm dado conta das potencialidades da mediação nas escolas. Um estudo de Smith, Daunic, Miller e Robinson (2002) desenvolvido com 194 alunos, com idades entre os 11 e 13 anos, de três escolas do ensino médio, concluiu que: os comportamentos desajustados às normas previstas e regulamentadas diminuem; a mediação tem validade social, na medida em que reconhecem que a formação e habilidades em mediação tem aplicabilidade em vários contextos; satisfação com o processo de mediação, considerando-o justo e prestativo e resultados positivos previstos na elaboração de acordos que são satisfatórios e duradouros. Concluem ainda que, para reforçar a evidência científica destes programas, é fundamental que a intervenção seja prolongada, articulada e ampla.

Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy e Urrea-Roa (2013) analisaram as condições e fatores com impacto na convivência escolar, através de um estudo no qual participaram 1091 estudantes e 101 professores. Concluíram que os conflitos têm um impacto muito negativo para a convivência. A maioria dos

respondentes afirma que, perante uma situação de conflito, tendencialmente conversam com alguém, recorrendo com maior frequência aos amigos (grupos de pares), de seguida à família, em terceiro lugar conversam com os professores e um décimo dos estudantes afirma que não conversa com ninguém. Outra conclusão relevante no âmbito deste estudo prende-se com a elevada percentagem de alunos que assumem a importância de terem um elevado grau de envolvimento na resolução dos seus conflitos, o que valida a importância de estes serem agentes ativos na resolução dos mesmos, em detrimento de uma postura subordinada que fica sujeita a aplicação de alguma sanção ou da resolução por pessoas externas. Apesar disso, a forma de resolução de conflitos utilizada é maioritariamente a aplicação de punições e sanções.

Um estudo de Ibarrola-García e Iriate (2014b) incluiu 33 alunos mediadores e 23 alunos mediados, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, e comprova que, especificamente a mediação entre pares, é "não só uma estratégia eficaz de resolução de conflitos (...) mas também uma estratégia com capacidade formativa para alunos mediados e mediadores, assim como um impacto positivo na cultura da convivência escolar" (p. 9). Em particular, os alunos mediadores assumem que desenvolveram a cognição social (nas quais se destacam as competências comunicativas, de resolução de conflitos e de pensamento em soluções), aumentando a sua consciência sobre a responsabilidade individual e grupal para a convivência escolar. Os alunos mediados afirmam ter melhorado a sua consciência emocional (como a empatia, a assertividade, a autoconsciência emocional e autorregulação) e competências comunicacionais, para além de também validarem que a mediação contribui para uma boa convivência.

Peñalva, López-Goñi, Veja-Osés e Satrústegui (2015) implementaram um programa de convivência destinado a 48 professores (através de um grupo de controlo e um grupo experimental), e analisaram as suas perceções no clima escolar. Concluiu-se que o programa de intervenção potenciou o clima escolar e um melhor funcionamento da escola onde o mesmo foi implementado, o que demonstra a importância de os programas de convivência não serem apenas destinados aos alunos, mas a outros públicos, como por exemplo, aos professores.

Pinto da Costa, no âmbito da sua tese de doutoramento, realizou em 2016 um estudo no qual implementou um projeto de mediação numa escola básica de 2º e 3º ciclo. A mediação foi validada enquanto estratégia útil, integrada e coletiva, empoderando os indivíduos a nível pessoal, social e profissional na gestão de relações interpessoais e conflitos. As estruturas de mediação foram ativas e

promoveram a convivência, institucionalizando-se na escola e integrando-se nas dinâmicas sociais. Reconheceu-se a necessidade de disseminar a cultura de mediação na comunidade educativa e expandi-la para a comunidade envolvente.

Em 2018, Cerda, Pérez, Elipe, Casas e Del Rey exploraram a associação entre o desempenho escolar e a perceção dos alunos sobre a convivência escolar. Participaram 1016 alunos chilenos que, por um lado, validaram o impacto negativo dos níveis de indisciplina, agressividade, vitimização e apatia docente no desempenho acadêmico; e, por outro, revelaram a importância do papel positivo da gestão da convivência e dos pares. Os resultados apontam para a relevância de um trabalho preventivo, não só direcionado para os grupos mais vulneráveis, mas para todos os alunos e comunidade escolar de forma alargada.

Um estudo de García-Raga, Torremorell e Grau (2019) avaliou as perceções de 1771 alunos dos 13 aos 16 anos e evidenciou um elevado grau de concordância no que respeita a valorização da mediação, fundamentalmente quanto à sua utilidade para resolver conflitos (com soluções adequadas), reduzir o número de sanções aplicadas, aumentar o respeito pelos pares e potenciar as suas relações entre pares e com professores, promover o diálogo e a convivência. Uma outra conclusão relevante é a necessidade de se expandir as funções de mediação para conflitos relacionados com as tarefas de ensino e aprendizagem, bem como para as relações entre os alunos e os professores.

Pinto da Costa, Martins e Torrego (2021) estudaram junto de professores e alunos os efeitos interpessoais e sociais da implementação de um Projeto de Mediação Escolar, mostrando-se este eficaz quanto à prevenção e resolução de conflitos, mas também enquanto potencializador da sociabilização. A formação de alunos e professores evidenciou-se positiva, com impacto pessoal, relacional e social, através da assimilação de valores e princípios basilares à convivência interpessoal. Mas uma outra conclusão parece-nos relevante: a necessidade expressa de mais formação ao pessoal não docente, para uma intervenção mais capacitada em situações de conflito na escola.

As conclusões do estudo de Pinto da Costa, Torrego, Marcos e López (2022), sobre a prática socioeducativa dos gabinetes de mediação, indicam que, nas escolas que compõem os estudos de caso selecionados, estes estão integrados na cultura organizacional, conclusão evidenciada nos documentos estratégicos e estruturais. Estas estruturas apoiam a missão educacional das escolas, alinhando-se com seus objetivos e desafios, mas também promovem a qualidade educacional ao melhorar a convivência escolar.

Cabrera-Santos e Hernández-Velásquez (2022) realizaram um estudo junto da comunidade educativa de uma escola do Equador, com o objetivo de perceber se as estratégias de mediação minimizam os conflitos nos centros educativos para melhorar o clima institucional. Os resultados indicam a necessidade da implementação de estratégias de mediação, em prol da melhoria do clima institucional, através de uma comunicação participativa e inclusiva com valores e confiança mútua.

Bueno-Villaverde, López e Torrego (2023) realizaram uma investigação na qual pretendiam analisar a perceção de alunos e professores sobre a convivência em 5 escolas com práticas bem-sucedidas de participação familiar, partindo do modelo integrado de Torrego (2006) como referência. Concluíram que estas escolas, através da implementação das medidas do modelo (construção democrática de normas, mediação de conflitos e de pares, marco protetor da convivência, implementação de metodologias de ensino colaborativas, etc.) têm a capacidade de agir proactivamente no sentido da convivência e da prevenção de conflitos e reconhecem que o clima escolar é positivo devido ao trabalho desenvolvido.

Um estudo realizado em Espanha, de âmbito nacional (Torrego, 2023), aplicado a 37.333 participantes — entre os quais se incluíram alunos, famílias, professores, equipas diretivas e equipas de orientação —, realizou um diagnóstico global sobre a qualidade da convivência, identificando os principais obstáculos e as condições necessárias para a construção da convivência nos estabelecimentos de ensino básico em Espanha. Concluiu-se que os diferentes grupos participantes valorizam a convivência escolar, destacando a sua importância para a redução dos níveis de conflitualidade e para o fortalecimento das relações entre os diversos elementos da comunidade educativa. Apesar deste reconhecimento e da validação das condições necessárias para investir na construção da convivência, persistem alguns obstáculos. Ainda que de forma pontual, continuam a verificar-se conflitos. Salienta-se a falta de tempo para o desenvolvimento de um trabalho mais articulado, concluindo-se também que é fundamental aprofundar aspetos curriculares e promover a implementação de metodologias colaborativas. O estudo reforça a importância do diagnóstico e da prevenção.

Reafirmando as teorias que sustentam esta investigação, num guia que Jones (2002) redigiu sobre a avaliação de programas de gestão e resolução de conflitos escolares, afirma que "modelos que envolvem mais alunos, professores e membros da comunidade e que integram a educação da resolução de conflitos no currículo existente são mais propícios a alcançar metas dirigidas à mudança da escola, mudança do clima e às preocupações com a justiça social" (p. 5). A este propósito, renovamos que é fundamental a implicação e compromisso de todos os agentes envolvidos, quer a nível político, quer a nível da

administração central, quer a nível da comunidade educativa, desde o pessoal docente e não docente, aos alunos, aos familiares e especificamente aos encarregados de educação, não esquecendo o órgão gestor da escola. E como lembra Torrego (2010c), a propósito de uma abordagem integral de convivência, por ser importante evitar todo o tipo de injustiça e de sentimento de impunidade, é fundamental que todos tenham conhecimento sobre as estratégias de intervenção aplicadas para que saibam que, apesar de positivas e evitando a aplicação de sanções e punições, estão a ser tomadas medidas de promoção da convivência e gestão de conflitos.

Relembramos também que os programas de promoção de uma cultura de paz são uma das dimensões que, inseridas nas condições de oferta do ensino, contribuem para uma *educação de qualidade* (Dourado & Oliveira, 2009), sendo que "uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) no *respeito* à vida, no fim da violência e na promoção e prática da *não violência* por meio da educação, do *diálogo* e da *cooperação* (...)" (ONU, 1999), objetivo das estruturas de convivência e da mediação nas escolas e por isso indissociáveis das mesmas. As instituições educativas formais sendo locais de aprendizagens, de acordo com o nosso entendimento estas devem ter a responsabilidade e capacidade de rentabilizar as suas funções sociais e de convivência, bem como de gerir os conflitos de modo positivo e formativo, dotando os alunos de competências e capacidades para se integrarem na sociedade com responsabilidade e habilitação. Assim, ao invés de conservar um ninho de mal-estar e conflitos constantes, a escola contribui para a formação pessoal e social a longo prazo, não só dos seus alunos, mas também da respetiva comunidade educativa e mais tarde, comunitária. De acordo com Torremorell (2008), "sempre que enfrentamos um conflito de forma positiva, tomamos uma decisão contando com o ponto de vista dos outros, dialogamos, trabalhamos cooperativamente, cultivamos as nossas relações interpessoais, aceitamos a diferença, comprometemo-nos com os valores humanos..." (p. 33). Assim,

> a transformação educacional figura em nosso dever se seguimos aspirando a forjar uma sociedade cimentada em estilos de vida solidários, justos e sustentáveis. (...). Uma transformação da envergadura que o país deve encarar implica desenvolver um conjunto articulado de competências e conhecimentos para o exercício da vida, da cidadania e do trabalho, desde o princípio, em diversidade de espaços complementares de formação (formal, não formal e informal) e sem

> barreiras impostas entre formas de administração (públicas/ privadas), níveis e ofertas educacionais, e ambientes de aprendizagem. (Opertti, 2020, pp. 541-542)

É tempo de assumir que a convivência, fundamentalmente em contextos globalizados e potencialmente heterógenos, implica divergências e conflitos, que devem ser entendidos com naturalidade e respeito, buscando neles não a negatividade que despoleta a indiferença pelo outro, a deterioração de relações, a não convivência, a reatividade, a violência ou a vingança; mas as aprendizagens que deles podem ocorrer, como a abertura para outras formas de pensar, aceitação e convivência com as diferenças, a escuta do outro, a (co)responsabilização, o diálogo, a harmonia e a equidade. *Mais do que teórico, consideramos que é premente que este discurso se torne prática institucionalizada.* E é inevitável o compromisso da escola para com as estruturas de convivência e mediação, fundamentalmente pela crescente importância que a mesma tem ganho enquanto lugar seguro e de despiste de problemáticas:

> (...) a existência da escola como ponto de encontro. Da mesma forma, ela é valorizada como um local seguro, onde os casos de abuso são mais facilmente detetados e onde muitas crianças podem se desenvolver melhor do que em casa. Não menos importante é o que a existência desse espaço implica na liberação de tempo dos pais para suas atividades laborais. No caso das mulheres, isso é fundamental: a sociedade não poderia contar com a sua contribuição se a escola não fosse responsável pela educação das crianças e dos jovens. (Velez, 2020, p. 344)

Por fim, independentemente da identificação dos comportamentos que condicionam uma convivência pacífica, importa destacar os danos que os mesmos provocam ao nível do processo de ensino-aprendizagem e das relações, ameaçando duas das principais finalidades destas organizações: escolas enquanto espaço de *promoção de conhecimentos* (cognitivos) e escola enquanto espaço de *socialização* e *convivência.*

3.2.1. Dimensões da convivência

A convivência, apesar de sempre presente no currículo (oculto) da escola, tem vindo a conquistar dinâmicas, tempos e espaços mais estruturados nas instituições educativas de cariz formal. Tendo por base as leituras efetuadas e as teorias que os autores sustentam, identificamos *dimensões* associadas à categoria da convivência (e muitas delas associadas entre si, conforme se constatará da leitura das

mesmas). Megias (2011) propõe dez dimensões para uma efetiva melhoria e integração da convivência nos contextos educativos formais, que implicam intervenções várias, que apresentamos agrupadas em cinco níveis[42]:

1. *conhecimento dos alunos e estratégias docentes*: como aprofundar o conhecimento sobre as necessidades dos alunos a este nível, para que a resposta institucional seja mais adequada e trabalhar as estratégias docentes para gerir situações de convivência, fundamentalmente em contexto de sala de aula;
2. *currículo e valores democráticos:* alterações curriculares para que este seja mais inclusivo e democrático, com introdução destes assuntos de forma estruturada e formalizada;
3. *condições e normas escolares:* relacionado com a consolidação e definição das normas de comportamento e convivência na escola em geral e na sala de aula em específico, e trabalhar de forma transparente e colaborativa os modos de atuação perante situações disruptivas e de incumprimento;
4. *contexto familiar e social*: que envolve estratégias a estes níveis, como promover a participação e colaboração das famílias na escola e a sua implicação em temas de convivência, definir medidas que atenuem ou potenciem a influência social dos alunos e desenvolver, junto da comunidade educativa, ações de capacitação em competências sociais de comunicação e resolução de conflitos;
5. *estruturas institucionais e de segurança*: criação de instrumentos e estruturas de suporte a uma convivência saudável e assegurar as condições de segurança na escola e respostas face a situações mais danosas.

Estas estratégias fornecem uma estrutura abrangente para melhorar a educação e a convivência escolar, parecendo-nos alinhadas com a proposta de modelo integrado de Torrego (2006).

Assim, percebemos que a convivência é mais do que a mera existência de relações interpessoais (que na nossa perspetiva se alinha com a *coexistência*). A convivência envolve a criação de condições onde todos os membros da comunidade educativa se sintam valorizados, respeitados e seguros, o que implica a interação de diversas dimensões e fatores, ou de "elementos", como referem Mena, Romagnoli e Valdés (2006), dos quais destacam os estilos comunicativos, distribuição de poder, estilos de liderança, critérios para tomada de decisões, gestão de conflitos, tolerância, aceitação da diversidade, história da escola,

[42] Reorganização em cinco níveis proposta pela autora da tese, não sendo responsabilidade de Megias (2011).

clima laboral, cultura e identidade institucional. Estes elementos devem estar alinhados para a promoção de uma cultura de sã convivência na escola, pois "a vivência de ideais e conflitos, do pluralismo de visões e interesses, de competir por preferências e concordar, discernir entre opções éticas e deliberar, e distinguir entre fins individuais ou comuns são também aspetos cruciais da educação escolar" (Brunner, 2020, pp. 478-479).

Com base na revisão de literatura sobre este tema identificamos e sistematizamos um conjunto de dimensões que consideramos fundamentais para a caracterização da convivência nas escolas e que foram contempladas para a construção dos instrumentos de recolha de dados nesta investigação.

3.2.1.1. Cultura escolar

A *cultura escolar* de convivência implica *valores, atitudes e caraterísticas*, dentro das quais se relacionam com participação, responsabilidade, tolerância e solidariedade, mas também conhecimentos e habilidades sociais e de gestão pacífica de conflitos (García-Raga & Lopez, 2011). Os sistemas educativos não podem ser alheios ao seu papel, enquanto corresponsáveis pelo desenvolvimento de valores democráticos e participativos, que caraterizam as sociedades modernas (Egido, 2014), especificamente em regimes de países desenvolvidos como os envolvidos nesta investigação. Assim, no âmbito da convivência, há autores que defendem a importância de uma *gestão democrática*, especificamente na elaboração das normas das instituições educativas, pois esta cultura é relevante para formar cidadãos críticos, democratas, participativos e ativos (Jares, 2002; Torrego & Moreno, 2003; Meristo & Eisenschmidt, 2014). Para além disso, a intervenção da mediação tem vindo a ser validada em estudos nacionais e internacionais enquanto potencializadora especificamente da cultura escolar, do ambiente educativo e das relações interpessoais (Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016). Desta forma, os implicados sentem-se valorizados e envolvidos na gestão da convivência, aumentando o seu comprometimento para com a sua melhoria (Aguado & Vicente, 2006).

Assim, para que a cultura escolar seja partilhada e entendida enquanto elemento comum de ligação e identificação, a participação e colaboração de todos os agentes educativos é basilar, especialmente das famílias e professores (Hernández-Prados, Gomariz & García-Sanz, 2016). Conforme complementa Garcia Arista (2016), o compromisso real e efetivo de todos os elementos da comunidade educativa para com a convivência, é fundamental. Os professores, por exemplo, devem estar dispostos a receber formação contínua, que potencie este comprometimento e os torne agentes ativos dentro dos

planos de convivência para que, desta forma, eles consigam contribuir e "alcançar um ensino de qualidade, para o qual é necessário um clima de convivência positiva e a construção de uma cultura escolar que una todos os membros da comunidade educativa, vinculando-os ao carinho e ao sentimento de pertencimento que hoje tanto brilham pela sua ausência" (Garcia Arista, 2016, p. 14). A este respeito, é também muito relevante a representação da equipa diretiva, que deve estar comprometida com as caraterísticas da cultura escolar e com os objetivos de convivência e pela sua posição de *liderança*, tendo obrigações na promoção de boas relações humanas e na capacidade de planear e gerir problemas inerentes ao contexto de forma alinhada com a cultura que pretende promover (Fernández, 2017). Lembrar ainda que as situações de convivência e respetivos conflitos nem sempre são responsabilidade dos alunos, das famílias ou do contexto social, mas também de uma gestão que a promove através da ausência de estratégias de prevenção e a falta de atenção a assuntos como diversidade e dificuldades (Brandoni, 2017).

3.2.1.2. Ambiente educativo e escolar

O ambiente educativo é amplo e inclui "fatores de apoio como a família, como também fatores de risco, que podem ser evidenciados no consumo de drogas e álcool, que influenciam e condicionam causalmente a condução de comportamentos violentos" (Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013, p. 388). Ou seja, é um espaço multifacetado, que engloba diversos aspetos referentes ao contexto e à comunidade educativa. Assim, "a preocupação das escolas com problemas de convivência tem sido proporcional ao aumento dos vários fenómenos que prejudicam o bom ambiente escolar" (Barandela & Pinto da Costa, 2011, p. 4585). E, como atenta Pinheiro (2006, citado em Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013), por um lado a escola é um espaço favorável para redução dos fatores de risco; por outro, para o aumento dos fatores de proteção, através do apoio dos educadores, pais e pares para fortalecer relacionamentos e aumentar a capacidade de resolução de conflitos.

Assim, pressupõe-se que um ambiente educativo favorável tem um impacto direto e positivo na escola e em específico na sala de aula (que se mantém mais organizada, respeitosa e controlada), promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também as condições de aprendizagem e de rendimento académico (Cornejo & Redondo, 2001). Por isso, a criação de "(...) ambientes de aprendizagem seguros e positivos, promotores de habilidades socio emocionais, compreende um dos

principais objetivos previstos nas estratégias de melhoria educativa" (Barandela & Pinto da Costa, 2011, p. 4586), e as estruturas de convivência e mediação constituem estratégias relevantes para o cumprimento deste objetivo. Fundamentalmente em contexto de sala de aula, a implementação de programas de mediação diminui o tempo gasto no controlo disciplinar e rentabilização desse tempo a favor do ensino (Lorenzo, 2007). Para além disso, e fundamentalmente através da mediação de pares, evita-se o escalar de muitos conflitos, tendo este benefício impacto também no trabalho dos assistentes operacionais que ficam mais libertos do policiamento e respetiva intervenção em situações de conflito[43], e desta forma, estas estruturas, para além de mudarem condutas pessoais, têm a capacidade de mudar positivamente o ambiente escolar e a crença da não-violência (Johnson & Johnson, 1991). Desta forma, cuidar do ambiente educativo é de suma importância, pois é neste que "estão reunidas as condições propícias à formação dos valores que levam as crianças e os jovens a se relacionarem melhor e a enfrentarem situações de diferenças entre eles de forma consensual e pacífica (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015, p. 175). Dentro do ambiente educativo e escolar inclui-se e salienta-se: o clima escolar e bem-estar; o sentimento de pertença e a gestão de problemáticas e conflitos.

Clima escolar e bem-estar

O clima escolar é um conceito multidimensional, influenciado por fatores estruturais e funcionais da organização e é relativamente permanente no tempo, tendo influência direta no alcance das metas educativas e no desenvolvimento dos indivíduos (Molina & Pérez, 2006). Ele implica um conjunto de relações entre os diversos indivíduos que integram a instituição, e que através das atividades desenvolvidas criam interação entre os mesmos, embora sujeitas a normas, relações e participação (Cornejo & Redondo, 2001). Para que a escola seja um lugar verdadeiramente educativo, o clima escolar deve reconhecer e valorizar o individuo na sua complexidade. Para isso, este deve fomentar as relações interpessoais, através de um ambiente de apoio e de pertença, no qual as necessidades são atendidas e respeitadas com sentido de ética (Fernández, 2017). Para promover uma convivência baseada no respeito-e na garantia dos direitos e deveres dos indivíduos, devem ser definidas normas, que devem ser justas, equitativas e coerentes, fundamentalmente quando aplicadas em situação de conflito (Andres & Barrios, 2009). Um clima escolar positivo tem impacto a vários níveis, como por exemplo na saúde mental das crianças e jovens e na

[43] Smith, Daunic, Miller e Robinson (2002) alertam que a desvalorização de certas situações como típicas da faixa etária (como situações de assédio verbal ou comentários sobre vidas alheias), embora pareçam inócuas e sem relevância, têm um grande impacto na vida escolar, com consequências inclusive no tempo de lecionação, pois muitas vezes causam constrangimento em contexto de sala de aula, o que implica a intervenção do professor.

diminuição de episódios de violência, sendo que o efeito reverso é igualmente válido (Adaszko & Kornblit, 2008). Um clima favorável também contribui para uma convivência mais harmoniosa e para a aprendizagem (Molina & Pérez, 2006) e os benefícios da mediação têm um impacto positivo no clima escolar em específico, e na qualidade educativa, de forma geral (Ortega & Rey, 2004).

Por sua vez, a convivência positiva potencia um clima de *bem-estar* que, por sua vez, estimula o trabalho e a predisposição para tarefas cognitivas que requerem concentração do aluno (Córdoba, Del Rey, & Ortega, 2014); já quando alunos percebem um clima escolar negativo, são influenciados pelo mesmo e ficam mais suscetíveis a desenvolver comportamentos violentos (Jiménez, Estévez & Murgui, 2014). Assim, o bem-estar relaciona-se com a satisfação com a vida, força e resiliência, fatores com impacto direto na aprendizagem, nas emoções e no comportamento geral do indivíduo, que podem ter impacto no clima escolar (Fredrickson & Joiner, 2002).

Sentimento de pertença

O sentimento de pertença corresponde a um conjunto de valores, atitudes e representações presentes na comunicação e interação entre indivíduos pertencentes a um grupo comum, mas que os diferenciam de outros grupos (Comas & Pujadas, 1991). Por outras palavras, é um sentimento experienciado pelos alunos, que inclui uma afiliação e conexão com a escola (Allen, Kern, Vella-Brodrick & Waters, 2017), implicando a perceção do eu como parte significativa e valiosa para o contexto (Arslan & Duru, 2017). Esta necessidade de pertença e utilidade funciona como um motivador humano básico e universal essencial para a construção e manutenção de relações positivas com os outros (Baumeister, 2012). Neste sentido, o desenvolvimento de um sentimento de pertença à instituição tem imensos benefícios, pois gera um comprometimento que tem impacto positivo na assiduidade, no cumprimento das tarefas propostas e atividades promovidas pela escola, favorecendo o cumprimento dos objetivos escolares e melhorando o rendimento escolar dos alunos (Ma, 2003; Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel & Gömleksiz, 2013; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Castro, Expósito, Lizasoain, López & Navarro, 2014).

O impacto do sentimento de pertença nos contextos escolares, para além de favorecer vários aspetos relacionados com o percurso escolar dos alunos, também tem um impacto positivo na saúde mental dos jovens (Arslan, 2019). As famílias que se identificam com o projeto educativo da escola e respetivos valores que o mesmo representa, demonstram atitudes mais comprometidas para com o contexto (González, Repáraz & Sanz, 2016). As investigações têm mostrado que é importante que os

alunos e famílias sejam implicados e envolvidos nas decisões de gestão escolar (Navaridas & Raya, 2012) e que o papel dos professores é fundamental para a sensibilização e mobilização destes públicos e consequente desenvolvimento deste sentimento, por forma a estabelecerem-se relações de confiança que incentivem o mesmo (Valdés & Sánchez, 2016). Assim, o sentimento de pertença assume relevância num cenário de convivência, pois as interações, valores e atitudes que o mesmo pressupõe potenciam o sentimento de inclusão, de respeito, de confiança, de empatia e de solidariedade, essenciais à promoção de laços significativos e relações saudáveis entre os agentes educativos, que podem ser enriquecidas pela diversidade de experiências e perspetivas. E, como referem Pinto da Costa, Almeida e Melo (2009), é "necessário consciencializá-los [os alunos] de que possuem uma parte do poder de resolução de problemas, assim como a coresponsabilidade pela harmonia social da escola" (p. 165).

Gestão de Problemáticas e Conflitos

Nos contextos educativos identifica-se a prática de várias formas de violência: quer física (uso de força); quer psicológica (através de comportamentos de indiferença, rejeição ou discriminação) (Barros, Carvalho & Pereira, 2009). A *violência* e a *indisciplina* são problemáticas que se assumem como realidades do quotidiano escolar, cujo impacto (destaque-se o uso da força e da agressividade) pode culminar em ruturas de vínculos sociais (Sposito, 1998). Contudo, e como esclarece Aquino (2011), estes dois conceitos são distintos e não implicam necessariamente uma causalidade comum. A indisciplina carateriza-se pela contradição das condutas normativas ou invalidação de normas e regras; a violência é a imposição de força, poder ou status contra outro(s) por forma a causar dano, seja de forma direta ou indireta, físico ou psicológico (Fernández, 2017). Sendo estas problemáticas fenómenos sociais e escolares, torna-se relevante a sua análise a partir das interações no contexto escolar (Neto & Barreto, 2018), até porque tais problemáticas acabam por provocar

> que os alunos se sintam inseguros e dificultar o bom trabalho dos professores. Através dos seus efeitos adversos sobre os professores e sobre o clima escolar em geral, a violência pode impedir os alunos de criarem laços fortes na escola e com ela. (OCDE, 2023b, p. 103)

Apesar destas constatações, a evidência científica tem mostrado que tais situações são prova da incapacidade da escola em se adaptar às realidades das crianças e jovens, o que fez, já em 1998, Sposito equacionar algumas reflexões e questionamentos:

> em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o elemento revelador de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens? (Sposito, 1998, p. 71)

Esta reflexão mantém-se atual, na medida em que permanecem atualmente situações de violência nas escolas entre pares e mesmo com profissionais, acrescida de situações de indisciplina e distúrbios na escola e, em específico, na sala de aula. Para além disso, e como se conclui num estudo de Pinto da Costa e Barandela (2012), existe "confusão entre *conflito* e a resposta violenta ao mesmo por parte dos alunos e uma tendência global negativa relativamente à perceção do conflito por parte dos alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente" (p.140), representação social negativa validada de igual forma por outros autores como Brandoni (2017).

A nosso ver, tal perspetiva é potenciada pela ainda forte presença de aplicação de medidas punitivas como as *sanções* e os *castigos* nos contextos educativos em geral, e nos escolares em específico. Efetivamente eles podem ter efeito no controlo de comportamentos desajustados, porém esse efeito é imediato e a curto prazo, sendo ineficazes numa perspetiva temporal mais longa, para além de promover atitudes cada vez mais negativas, pois "o castigado e o que impõe o castigo estabelecem uma relação que não se desenvolve com entendimento e afeto acarretando graves sequelas, em alguns casos irreparáveis" (Fernández, Blanco & Callejón, 2017, p. 133). O mesmo ocorre em relação às expulsões, que potenciam a escalada dos problemas e, conforme sublinham as autoras, verificam-se menos expulsões e indisciplina quando a autoridade é descentralizada e o poder é mais distribuído pelo centro escolar. A *expulsão* é uma imposição de poder, para além de se perceber que com esta metodologia, para o professor, o problema estava "resolvido" e, por isso, o problema já não era seu, mas sim dos diretores das escolas. As autoras salientam também a importância do problema ou conflito ser resolvido no cenário onde foi despoletado, algo ao qual a opção pela expulsão também não corresponde (Fernández, Blanco & Callejón, 2017).

Estas estratégias de resolução de conflitos através da punição, para além de não promoverem a prevenção e a gestão autónoma e empoderadora das problemáticas nas quais estamos envolvidos, baseiam-se no argumento de que os alunos devem sentir as consequências dos seus comportamentos desajustados, mas a evidência tem mostrado que podem conduzir a efeitos indesejáveis (Youssef, Attita e Kamel, 1998). Este modo de disciplina escolar é gerido pelos adultos (direção, professores e/ou

assistentes operacionais), que decidem quem premiar e quem castigar e, este tipo de conduta, ensina os alunos de que são dependentes de figuras de autoridade para superar os seus conflitos, para além de penalizar o tempo de ensino-aprendizagem (situação agravada quando o aluno é expulso e impedido de frequentar as aulas por determinado tempo) (Johnson & Johnson, 1991; Sellman, 2011). Ou seja, é uma medida meramente remediativa e numa perspetiva educativa deve prevenir e resolver (Ibarrola-García, 2024). Acresce que, "resolver" os conflitos através de comportamentos reativos e sancionatórios (ou até mesmo através da violência), valida a agressividade enquanto estratégia de resolução (Sales & Alencar, 2004), para além de, não raras vezes, essas estratégias terem implícitos rótulos e classificações (por exemplo, se determinado aluno é rotulado como o "mal comportado", perante uma situação problemática os professores, tendencialmente, já o assumem e julgam enquanto culpado, independentemente da sua versão de factos) (Sellman, 2011). No entanto, Smith, Daunic, Miller e Robinson (2002) avançam que, embora os órgãos de direção e professores assumam que, face aos conflitos, aplicam decisões punitivas, eles reconhecem que este tipo de medidas não promove comportamentos apropriados, nem tampouco são eficazes a longo prazo.

A realidade escolar tem exposto que programas preventivos de violência são cada vez mais uma prioridade para garantir que a escola seja um lugar com segurança e promotora de interações sociais positivas (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002), o que fez emergir estratégias de intervenção já não só resolutivas, mas fundamentalmente preventivas que permitam que este contexto seja um verdadeiro promotor de educação (Fernández, 2017). Assim, a existência de programas de *prevenção, gestão e resolução de conflitos* é premente, ainda mais quando se verifica uma falta de solidariedade e consciência pelo bem-estar comum e especificamente entre pares, reiterando a relevância de um trabalho ao nível da convivência, onde se aborde os seus limites e se invista no desenvolvimento de valores e relações que permitam que a tarefa de educar seja eficaz (Fernández, 2017). Para este efeito, e baseada também no argumento "de que quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento e dos seus pares, mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam" (Nascimento, 2003, p. 228), a mediação tem sido uma resposta adequada (Torremorell, 2008). Tal verifica-se pela sua capacidade de resposta a estas problemáticas como salientam estudos que mobilizamos anteriormente (Torrego, 2006; Freire & Caetano, 2008; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Cunha & Leitão, 2016; Cunha & Leitão, 2018; Silva, 2018; Pinto da Costa, 2019; Cunha, Silva & Torrego, 2023) e,

ainda, pelos efeitos provocados na diminuição de condutas disruptivas como isolamento social, assédio e vandalismo (Andrés & Gaymard, 2014).

Como destaca Brandoni (2017), as emoções estão presentes nas relações de convivência e são uma questão central do conflito, tendo um papel fundamental desde a origem do conflito e até na sua resolução; mas, apesar da sua importância, poucas são as escolas que integram a inteligência emocional nos seus conteúdos e nas formas de resolução de problemáticas. Conforme sublinha a autora, o reconhecimento das nossas emoções e sentimentos, bem como dos outros, é tão importante quanto a consciencialização dos nossos interesses, prevenindo situações de mal-estares ou a escalada de situações de conflito.

3.2.1.3. Participação e envolvimento

Nas escolas, a participação é concebida enquanto inclusão dos indivíduos nos diferentes processos inerentes à mesma, em prol do desenvolvimento de atividades que gerem a sua integração na comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento das pessoas e a sua socialização com os indivíduos que partilham contextos e espaços (Cornejo & Redondo, 2001). Rivas (2007) alerta para a importância de uma participação efetiva, ou seja, com uma atitude reveladora de interesse e intenção. Para isso, é fundamental que, por exemplo no caso das famílias, essa participação responda às necessidades, por forma a favorecer o compromisso e envolvimento. Esta participação é fundamental para a autoestima e rendimento escolar dos alunos, promovendo também relações mais positivas entre aluno(s)-família(s) (Aguirre, 2008). A evidência também comprova que, se os "alunos tiverem a oportunidade de um maior e mais significativo envolvimento, particularmente naquelas áreas da vida escolar que tradicionalmente são reservadas à regulamentação de professores (...) podem demonstrar ganhos potencialmente significativos na aprendizagem e no desenvolvimento de identidades" (Sellman, 2011, p. 57). Contudo, se por um lado é fundamental que as escolas invistam em estruturas estimuladoras da participação, por outro a adesão a estes programas e estratégias é muito desafiante (García-Sanz; Hernández-Prados; Morillas, 2010; Colás & Contreras, 2013). Consideramos que o facto de predominar uma participação individual e formal, normalmente convocada pelo professor para abordar questões sobre o rendimento académico dos educandos (Andrés & Giró, 2016), pode ser um obstáculo. Até porque, como mencionam Cruz, Toro e Duarte (2009), a participação dos indivíduos afetos à vida escolar não é suficiente nem garantida se for

baseada em convocatórias à participação ou em dar a palavra em assembleias ou audiências públicas pontuais; a participação

> implica a possibilidade de influenciar ativamente a tomada de decisão e esta não é assegurada apenas pelo exercício igualitário do voto em assembleia ou pela delegação de porta-voz do cidadão a alguns representantes ou pela aceitação acrítica de toda a autoridade, no pressuposto de que a ordem e a harmonia são os únicos garantes naturais do bem-estar coletivo. (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 178)

Neste sentido, o sucesso deste tipo de intervenções e participação ativa implicam a mudança de práticas enraizadas e, mais do que ter ideias, projetos, ou planos extraordinários, é o envolvimento e comprometimento dos implicados o fundamental; eles necessitam compreender a mudança e ver nela efeitos e utilidade resultantes desse envolvimento (Fullan, 2002). Por isso, escolas que ambicionam ser verdadeiramente democráticas devem ter clara a distinção entre ouvir os alunos pontualmente e envolver os alunos, sendo esta última a mais rara, mas também a que realmente promove uma participação democrática destes (Sellman, 2011). Pela capacidade que os programas de convivência e mediação têm demostrado na promoção de uma participação ativa dos envolvidos, eles não devem ser direcionados para a intervenção dos e com os alunos, mas numa perspetiva envolvente de toda a comunidade educativa e escola/agrupamento (Pinto da Costa, 2016), até porque a prática formativa implícita especificamente à resolução de conflitos tem resultados efetivos no envolvimento e implicação dos alunos, das famílias e dos professores (Coiduras, Angels, Alsinet, Urrea, Guadix & Belmonte, 2016).

3.2.1.4. Comunicação

A comunicação é basilar para mobilizar a participação dos agentes educativos envolvidos, e por isso a escola deve apostar em estratégias e sistemas comunicacionais, entre as quais o diálogo entre professor(es)-família(s) tem particular relevância (Nieto, 2011). Contudo, e como lembram Entrena e Soriano (2003), apesar da relevância desta comunicação, esta é insuficiente; apesar das famílias terem consciência da importância da sua participação e comunicação na e com as escolas, por vezes estas são obstaculizadas pela falta de clareza operacional e, por isso, é fundamental a criação de estruturas comunicacionais envolventes. Neste sentido, a diversidade de estratégias para que esta comunicação seja cada vez mais natural e espontânea é essencial, sendo de se evitar as intervenções pontuais e meramente

informativas (Bas & Pérez, 2010; Gomáriz, Hérnandez-Prados, García-Sanz & Parra 2017). Um aspeto que nos parece muito importante mencionar relaciona-se com a maior tendência dos órgãos de direção e professores estabelecerem comunicação com os encarregados de educação/famílias para abordagem de assuntos tendenciosamente negativos (como reportar maus comportamentos ou dificuldades escolares). Apesar disso, de acordo com Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados e Pérez-Cobacho (2008) cada vez mais se verifica uma crescente tendência para comunicações mais positivas e diversificadas, o que nos parece de extrema relevância para estimular a presença e envolvimento dos familiares nos contextos escolares, promovendo a confiança (Andrés & Giró, 2016; Gomáriz, Hérnandez-Prados, García-Sanz & Parra 2017).

Pela relevância do papel que desempenham os professores nas escolas, a comunicação deste perfil profissional é basilar, e sendo eficaz tem benefícios para toda a comunidade escolar, melhorando o clima de convivência, a participação e inclusão (Moreno, 2010); diminuindo episódios de assédio e violência (Adaszko & Kornblit, 2008) o que, no nosso entender, explica que os mesmos devem ter particular preocupação em se capacitarem nesta competência.

3.2.1.5. Relações

As relações são interações sociais que, no âmbito das escolas, têm impacto na convivência e no desenvolvimento acadêmico, constituindo-se enquanto elemento central de "comunicação e respeito para com os outros; promovem o desenvolvimento de competências sociais; permitem aumentar a aprendizagem e o desempenho académico, bem como a empatia, a aprendizagem cooperativa, a motivação escolar e a participação dos alunos no processo educativo" (Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, CSoto-Godoy & Urrea-Roa, 2013, p. 388). No contexto escolar, relações baseadas no autoritarismo revelam efeitos negativos, fundamentalmente ao nível da escala de situações de violência e dificuldades de comunicação; por outro lado, uma relação baseada na valorização do aluno fomenta a interação interpessoal e por sua vez melhora o clima escolar (Adaszko & Kornblit, 2008) e "a existência de um bom clima de relações sociais diminui o risco de violência" (Ortega, 2003, p. 79).

Assim, a carga socio afetiva das interações é fundamental para a construção do sentido grupal e, sendo positivas, para potenciar processos de aprendizagem, criação de vínculos positivos de aceitação, de respeito e de cooperação, diminuindo o risco de isolamento (Barreiro, 2015). Questões relacionadas com as relações e com a comunicação são também predominantes no desenvolvimento de conflitos escolares

(Ferreira, 2002). O desenvolvimento da capacidade de relacionamento com grupos com características diferentes das individuais, de gerir conflitos, de compreender e integrar diferentes pontos de vista, de reconhecer as necessidades do(s) outro(s) são exemplos de competências basilares para a promoção de relações interpessoais, trabalhadas de forma direta através de processos e ações de mediação (Brandoni, 2017). Deste modo, autores que trabalham e investigam sobre o potencial da mediação, afirmam que saber gerir, de maneira positiva, construtiva e democrática, situações de oposições, discórdias e confrontos é uma competência fundamental para reparar, transformar e potenciar relações interpessoais (Torremorel, 2008; Guix, 2008; Maldonado, 2010; Cunha & Leitão, 2016). E a importância de resolver construtivamente desavenças e mal-estares conflituosos é ainda mais relevante em relações duradouras (como as que ocorrem nos contextos escolares), uma vez que o contacto é frequente e o impacto destes constrangimentos é experienciado diariamente. Por isso, mais do que nas relações passageiras e pontuais, é necessário cuidar destas relações e acautelar os interesses e necessidades dos implicados (Johnson & Johnson, 1991).

3.2.1.6. Aprendizagens e competências

Conforme havíamos escrito em capítulo anterior, não se pode continuar a fazer algo de determinada maneira justificando que foi assim que sempre se fez. Contrariamente a outras espécies, as pessoas "dispõe(m) de capacidades para modificar os processos naturais de aprendizagem e modificar os padrões herdados" (Ortega Ruiz, 2017, p. 19), pelo que a cegueira pelo cognitivo (Arocho, 2010), sem que seja atribuída a relevância às emoções e à afetividade, está atualmente obsoleta.

É neste contexto que as aprendizagens e competências assumem particular relevância, estas últimas cada vez mais comuns nos discursos educacionais. A sua expansão relaciona-se com a necessidade de articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos com o desenvolvimento humano, fundamentalmente na sua dimensão socio afetiva (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). O termo não se refere apenas à capacidade de desempenho de determinada tarefa, mas "constrói-se no quotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia quando elas exigem, dos seus atores, a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de recursos, configurados numa postura ativa diante dos desafios ou problemas" (Marinho-Araújo & Almeida, 2016, p. 3), perspetiva alinhada com o *saber em ação* definido por Perrenoud (2000). Neste sentido, a *aprendizagem por competências* tem vindo a ganhar destaque pela sua capacidade de resposta à necessidade de *saber fazer* (dimensão de psicomotricidade),

saber ser e *saber estar* (dimensão afetiva) e *saber o quê e porquê* (dimensão cognitiva) (Quiroz, 2007). Pela relevância crescente, autores defendem que a escola deve estar vinculada aos problemas da sociedade e promover uma visão inter e transdisciplinar que permita que os alunos ampliem a sua visão crítica sobre os problemas que afetam a humanidade, para que estes desenvolvam a capacidade de contribuir de forma ativa para o encontro de soluções e para a tomada de decisões fundamentada (Villa & Poblete, 2007; Tejeda, 2016). A comunicação é um exemplo de uma competência fundamental para nós, enquanto seres racionais e relacionais, fundamental para contrariar as respostas irracionais e instintivas, mais defensivas e agressivas conforme acontece na maioria das espécies animais (Ortega Ruiz, 2017).

Em concreto, o investimento no desenvolvimento de competências sociais tem um impacto direto na convivência, e "de todas as caraterísticas para a melhoria eficaz da Escola, interessa destacar as competências sociais e emocionais, que sustentam as interações entre os diversos atores (professores, estudantes e pessoal não docente) e as atitudes e comportamentos entre si assumidos". (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015, p.3). Para além de afetar positivamente a motivação da turma, melhorar a qualidade do ensino, o ambiente escolar, também tem impacto positivo no rendimento escolar dos alunos e na sua sensação de segurança na escola (subdimensões que, como vimos, se relacionam com a promoção de uma educação de qualidade), destacando-se a relevância da escuta ativa, da empatia, da assertividade, do autocontrolo e autorreflexão, da negociação, da mediação e ainda da capacidade de resolução de problemas (Fernández, Blanco & Callejón, 2017). Assim, este investimento tem duplo impacto e benefício: ao nível individual, mas também ao nível grupal (turma/comunidade escolar). Para além disso, as instituições educativas têm a pressão de corresponder às expectativas sociais, sendo-lhes exigido que preparem os alunos para se integrarem socialmente num mundo em permanente mudança, devendo esta trabalhar competências sociais como a comunicação, o diálogo, o respeito, a participação, tolerância e compromisso, competências também indispensáveis no mercado de trabalho (Brandoni, 2017).

Embora normativos internacionais como da UNESCO (2017), da OCDE (2018), mas também ao nível nacional, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), em Portugal, e o Decreto Real 217/2022, de 29 de março, no qual se estabelece a organização e os conteúdos mínimos da Educação Secundária Obrigatória (Governo de Espanha, 2022), em Espanha, considerem a relevância do desenvolvimento socio emocional, físico e cívico como objetivo educativo e o impacto positivo deste desenvolvimento para a promoção de aprendizagens significativas, na prática há

ainda uma sobrevalorização do domínio cognitivo de forma isolada (Ausubel, 2002), mesmo que a aposta em aprendizagens e competências socio emocionais, não só facilite o processo de ensino-aprendizagem, como favoreça um clima adequado ao desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e permita que as tensões e mal-estares decorrentes da falta de desenvolvimento socio emocional e comunicacional bloqueiem o pensamento cognitivo (Lorenzo, 2007). Por sua vez, a falta de competências socio emocionais associam-se a problemas vários, desde a falta ou baixo de rendimento escolar, a abstentismo e abandono escolar, mas também a condutas antissociais (como o isolamento) e maior propensão a seguir por caminhos inadequados, de violência e comportamento desajustado, potenciando ainda problemas de autoestima, ansiedade e depressão (Delgado & Contreras, 2008). E, em concreto, as competências emocionais (como a consciência emocional e a capacidade de regulação emocional) são particularmente relevantes na promoção de uma convivência sã (Poncela, 2019).

O impacto destas aprendizagens é pouco questionável, pois como destacam Treviño, Villalobos e Castillo (2020), "conhecimento, emoção e socialização são entendidos como processos inter-relacionados que ocorrem durante a aprendizagem e permitem aos alunos compreender, situar, distinguir, analisar, questionar e, por que não, transformar o mundo em que vivemos" (pp. 378-379). A este propósito,

> não podemos pensar que um país é produtivo e tem capacidade de melhorar as condições de vida de seus habitantes sem um sistema educacional inovador que gere nos cidadãos a capacidade de resolver problemas buscando alternativas que permitam transformar a realidade. Aplicar métodos tradicionais e copiar modelos não é a melhor maneira de promover a inovação. (Velez, 2020, p. 342)

Todavia, o foco no *rendimento académico*, medível através de testes padronizados, impede que estas aprendizagens sejam mais presentes e validadas nas escolas. E concordamos que o rendimento é apenas um produto da educação, uma mera constatação estatística que não produz conclusões sobre os processos, melhorias ou desigualdades (Casassus, 2007), para além destas estatísticas promoverem a competitividade, uma abordagem neoliberal e não democrática, obstáculos a uma sã convivência conforme havíamos já referido. Esta abordagem é, inclusive, contraditória ao desenvolvimento de competências, pois a avaliação através de provas escritas apenas considera o que o aluno escreveu num momento muito específico, sob condições também elas muito concretas, desconhecendo-se e desconsiderando-se os

processos, os contextos e as evoluções, e por isso as competências e capacidades avaliadas pouco dizem sobre os alunos, apesar de poderem condicionar o percurso escolar, académico e profissional dos mesmos (Cabrito, 2009, p. 191). Como esclarecem Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015), "embora o processo educacional seja definido de forma ampla e abrangente, incorporando um conjunto de dimensões [conforme vimos em específico no capítulo referente à educação de qualidade], os mecanismos de avaliação estabelecidos tendem a ser quase exclusivamente relativos aos resultados de aprendizagem" (p. 104).

No seguimento deste raciocínio, referimos o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)[44], um programa que divulga os seus resultados de 3 em 3 anos e que envolve os estados-membros da OCDE, de grande impacto para a definição de políticas e currículos. Alvo de muitas críticas não só pelas diretrizes da sua implementação, erros de tradução, mas também devido ao entendimento deste programa enquanto prova de conhecimentos e competências dos alunos nas áreas *clássicas* de matemática, ciências e leitura, a OCDE (2023) contra argumenta que o foco deste programa não se limita à avaliação da capacidade de reprodução dos alunos relativamente aos conhecimentos transmitidos, mas que os testes "também examinam até que ponto os alunos podem extrapolar o que aprenderam e aplicar seus conhecimentos em ambientes desconhecidos, dentro e fora da escola" (p. 38). Apesar deste indício, permanecem pensamentos que encaram os PISA como "uma prova que fraciona as áreas do conhecimento, mede-as em separado e, sobretudo, desconhece as realidades dos diversos países submetidos a essa avaliação" (Sánchez et al, 2016, p. 263), e que apesar de incluírem aspetos atitudinais e afetivos, estes não são considerados na pontuação real do PISA (Sjøberga & Jenkins, 2022). No nosso entendimento e perceção global sobre este programa, embora se verifiquem esforços para abordagens mais integradoras desde a sua primeira implementação em 2000 (por exemplo, segundo o último relatório, em 2022, o pensamento criativo foi o domínio inovador avaliado pela primeira vez no PISA, sendo também o bem-estar um dos aspetos de destaque fundamentalmente no volume II do relatório da OCDE (2023b)), consideramos que o produto final destes testes se esvazia, pois "sendo um inquérito quantitativo, os dados do PISA não podem ter em conta as muitas crenças, pressupostos, práticas pedagógicas e contextos culturais, sociais, económicos e políticos diferentes" (Sjøberga & Jenkins, 2022, p. 11). Assim, este programa acaba por se focar em *rankings* generalistas que medem resultados para prever ou salientar as disparidades económicas dos países participantes, resultados nos quais se dissolvem variáveis que

[44] *Programme for International Student Assessment*

permitem a contextualização que os autores anteriormente citados eram críticos (como por exemplo, o estatuto socioeconómico), emergindo um acentuar de disparidades e limitando resultados mais enriquecedores. Lembrando que estes testes constituem uma referência para as políticas curriculares, alerta-se:

> O facto de os testes PISA não terem em conta estes fatores significa que a sua influência globalizante corre o risco de reduzir os currículos escolares a uma norma estreita cujos resultados podem ser medidos. Além disso, se, como afirma o PISA, o projeto procura avaliar até que ponto a educação científica dos estudantes os prepara para responder aos problemas que provavelmente enfrentarão nas suas vidas futuras, qualquer tentativa nesse sentido que ignore estas variáveis parece pouco provável que constitua uma base válida para comparar e classificar países, regiões e economias. (Sjøberga & Jenkins, 2022, p. 11)

Ou seja, este é um instrumento político e de governação no âmbito educativo que se traduz em práticas normativas (Sjøberga & Jenkins, 2022) e por isso, não reais. Sendo este um trabalho que estuda o impacto da convivência na promoção de uma educação de qualidade, e embora existam autores como Acedo, Adams e Popa (2012) que defendem a utilização deste instrumento para uma avaliação da educação de qualidade e mobilização de reformas curriculares e educacionais, também encontramos a perspetiva de Stromquist (2016), que equaciona precisamente o conceito que exploramos neste trabalho, afirmando que para alguns autores (e inclusive para a organização mobilizadora dos PISA - OCDE), *qualidade em educação* traduz-se na *qualidade de aquisição de conhecimentos e de competências* para se alcançar *melhores empregos*, ignorando o potencial da educação enquanto projeto de transformação, socialização/convivência e promoção de justiça social. Para além disso, os PISA e testes semelhantes que a OCDE promove, "introduzem distorções próprias, sendo uma das mais salientes a motivação dos alunos para um bom desempenho nesses testes" (Stromquist, 2016, p. 67). Há países que investem na preparação para estes testes para afirmar a sua imagem competitiva; mas "outros países poderão ver estes testes internacionais como relativamente inúteis, nacionalmente embaraçosos e/ou exercícios caros, que podem não promover a motivação dos alunos para que estes os realizem bem" (Stromquist, 2016, p. 67), enviesando desde logo os resultados produzidos por este e outros tipos de avaliações, nacionais ou internacionais. Komatsu e Rappleye (2017) alertam para o perigo de fixar os objetivos de aprendizagem

neste tipo de racionalidades (bons resultados enquanto sinónimos de maior riqueza), pois podem resultar na cegueira das autoridades políticas, dos professores, das famílias e alunos que, focando os seus fins na procura deste tipo de recompensas subvalorizem aprendizagens efetivamente significativas que promovam sociedades mais humanas e justas. Ou seja, culmina-se na situação irónica dos resultados do PISA servirem como o empoçamento da qualidade educacional.

Se mantivermos esta racionalidade, estamos a ignorar que, por exemplo, alunos que tenham conflitos e que sofram, por exemplo, de *bullying* terão repercussões diretas no seu autoconceito e autoestima, o que resultará num mau desempenho académico, para além dos prejuízos ao nível do clima escolar e próprio desempenho docente (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015). Por isso, reitera-se a importância da aposta no trabalho de convivência e nos processos, pois

> todos temos consciência do efeito negativo que estas situações [conflitos] têm nos resultados escolares e na motivação dos alunos, pelo que urge encontrar soluções que evitem ou atenuem tais efeitos ou, pelo contrário, que estimulem a motivação para a aprendizagem, melhorando os resultados perseguidos. (Silva & Flores, 2014, p.262)

Paralelamente, e alinhado com as consequências das punições e sanções que acima enumeramos, já em 1999 Sallán alertava que "propor certos resultados acadêmicos como um fim sem considerar os meios pode justificar o uso do castigo físico ou a marginalização dos menos favorecidos e questionar a educação de qualidade e qual a recebida pelos prejudicados pelo processo" (Sallán, 1999, p. 34). Assim, o alcance destas metas quantitativas alimenta uma diretividade e distanciamento nas relações (fundamentalmente entre professor e aluno), o que não favorece o comprometimento, desenvolvimento e efetivas aprendizagens destes (Manrique & Puente, 2001, p. 72)

3.2.1.7. Políticas públicas educativas

As políticas públicas educativas remetem-nos para a legislação, diretrizes e estratégias definidas relativas à Educação, em prol do cumprimento das metas e programas (inter)nacionais, tendo impacto, por exemplo, ao nível do financiamento e operacionalização de programas e serviços complementares das escolas, mas também do currículo. Mas ao nível dos programas curriculares e os respetivos critérios de avaliação que os *normativos* nacionais e internacionais estabelecem e que definem objetivos comuns

verificam-se desafios à integração da convivência nas escolas a este nível, mais evidente em Portugal do que em Espanha (para nos focarmos apenas nos países em que realizamos a investigação). No entanto, e como sugerem Fernández, Blanco e Callejón (2017), se houver um trabalho articulado fundamentalmente ao nível da equipa docente, este obstáculo pode ser esmorecido, transformando o desenvolvimento curricular num instrumento poderoso para favorecer a convivência. O trabalho colaborativo docente e a interdisciplinaridade são chaves fundamentais para a promoção de uma educação em valores, basilares a uma convivência harmoniosa, permitindo uma comunhão alinhada de princípios e atitudes, definidos através de um consenso moral, possível pelo trabalho do respeito, a tolerância, da solidariedade, dos princípios democráticos e da valorização dos direitos humanos.

Há mais de duas décadas que se afirma a importância destes conteúdos estarem presentes nas mais diversas disciplinas que compõem o currículo prescrito (Johnson & Johnson, 1991) e, no seguimento da abordagem de Fernández, Blanco e Callejón (2017), apesar das disciplinas como línguas, ciências ou matemática estarem presentes nos planos de estudos, o *aprender a viver* parece permanecer como assunto pendente... Assim, reiteram que o desenvolvimento curricular deve ainda integrar de forma transversal a educação para a paz, para a cidadania[45] e para o desenvolvimento socio-pessoal, lembrando que são áreas fundamentais à convivência e ao tratamento de conflitos. Para isso, mais do que discursos morais, é necessário refletir e agir: entender o ato educativo como um processo criativo, cujos protagonistas são os alunos e por isso devem ser entendidos como elementos ativos; entender as estruturas formais como exemplo, e por isso acautelar que a postura das mesmas não é impositiva ou autoritária; abordar conteúdos variados, integrando nestes a questão dos conflitos e de abordagens não violentas; promover a empatia, aspeto basilar à convivência pois promove a compreensão e a aceitação e ainda atender ao currículo oculto. As autoras reiteram a relevância de integração destes temas inclusive nas disciplinas mais tradicionais como a matemática, mas também na cultura escolar, e apesar de todas as dúvidas e receios, é importante "começar com a ação" (Fernández, Blanco e Callejón, 2017, p. 110), até porque "o processo de ensino-aprendizagem supõe uma inter-relação constante entre os seus membros e o marco institucional de socialização, interação e integração" (Fernández, Blanco & Callejón, 2017, p. 103).

[45] Como lembram Martins & Mogarro (2010), uma participação cívica é mais do que uma participação formal como, por exemplo, exercer o direito de voto ou o cumprimento das leis regulamentadas. Implica um compromisso ativo para com a vida social, através de uma participação que promova a igualdade, a cooperação e o respeito, bem como a tomada de decisões conscientes e informadas e o contributo para a sociedade.

Para serem coerentes com os normativos e recomendações nacionais e internacionais, já mobilizadas neste trabalho, as políticas educativas devem favorecer uma integração efetiva de currículos cujos conteúdos escolares estejam agregados às realidades sociais e às experiências dos alunos, favorecendo uma real conexão. Na continuidade, trabalhos como o apresentado por Silva (2010) e Brandoni (2017) dão força à necessidade, tanto de alunos, quanto de professores, da integração de conhecimentos relacionados com a convivência e a mediação nas escolas, para que vingue a cooperação e o protagonismo seja dado aos alunos e aos demais atores educativos. Partindo das necessidades auscultadas, temas como violência, resolução de disputas, ferramentas sociais e comunicacionais, autoridade/ lideranças, entre outros são considerados fundamentais, lembrando que "a convivência se aprende através da experiência" (p. 55) e que convivência e aprendizagem são condicionantes mútuas, com interdependência direta (Brandoni, 2017).

Paulo Freire (1996), conhecido pela sua palavra em prol de uma educação politicamente consciente, holística e contextualizada, reitera:

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (p. 17)

Furman (2020) também revela algum desconforto em relação à organização do currículo prescrito, que apresenta o saber de cada disciplina de um modo extremamente fragmentado, o que por si só e pela configuração tradicional dos horários escolares, contribuem para um conhecimento frágil e limitado a determinadas horas por semana. É partindo deste ponto de vista, que ele também defende um trabalho interdisciplinar e contextualizado em problemas reais, por exemplo, através de uma metodologia baseada

em projetos, pois "um mesmo conteúdo é explorado partindo de mais de uma perspetiva teórica e metodológica, com a colaboração de mais de um docente", o que na sua perspetiva é uma das "alternativas valiosas para oferecer aos estudantes uma visão integral do conhecimento e desenvolver a capacidade de trabalhar com problemas complexos". (Furman, 2020, p. 520). Velez (2020) complementa esta perspetiva referindo que uma metodologia de ensino adaptada às realidades vivenciadas pelas comunidades educacionais fomenta o vínculo dos alunos e das suas famílias ao processo e às escolas, pela visão útil e envolvente das aprendizagens.

No âmbito das políticas públicas educativas e pelo seu importante papel na promoção da justiça, equidade e educação de qualidade, em prol da formação de cidadãos empoderados, a *institucionalização* de programas de convivência e em particular da mediação é basilar para fortalecer o desenvolvimento de competências socio emocionais, potenciar relações e ambientes, as aprendizagens e bem-estar, conforme já argumentamos. Assim, é cada vez mais premente uma efetiva tomada de consciência sobre as potencialidades destas estruturas nas escolas (Alzate, 2016). Mas para que a mudança ocorra e as potencialidades sejam experienciadas, é importante a institucionalização de estruturas e dispositivos de convivência e mediação (Barandela & Pinto da Costa, 2011). Esta necessidade está refletida nas palavras de Silva (2010):

> Podemos, nesta medida, afirmar que os contextos educativos e os seus atores têm um importante desafio: o de trabalhar e integrar as potencialidades dos conflitos, que são inerentes às interações humanas, não apenas numa perspetiva resolutiva, concentrada predominantemente nas suas consequências e no modo mais adequado de as resolver, mas também numa perspetiva preventiva e criativa integrada no Projeto Educativo e Curricular que favoreça a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos como a colaboração, a autonomia, o diálogo, a participação, a tolerância e a responsabilidade. Estas atitudes são essenciais à construção de uma cultura democrática e à consolidação de uma sociedade mais solidária e mais justa para a qual deve contribuir a educação. (p.9)

Esta perspetiva está alinhada com o que Alzate (2005b) propõe, embora este especifique que para uma verdadeira institucionalização, a sua inclusão deve ser feita ao nível do sistema disciplinar (favorecendo

abordagens construtivas em alternativa a punitivas e sancionatórias); ao nível curricular (introdução dos conceitos nos conteúdos curriculares); nas práticas pedagógicas (através da implementação de debates, de metodologias cooperativas, de workshops, etc.); na cultura escolar (sendo a este respeito fundamental a formação de toda a comunidade educativa, desde os alunos, aos educadores e aos órgãos diretivos) e introduz ainda a relevância do lar e da comunidade, ou seja, uma vez que se constata que muitos dos conflitos despoletados na escola têm origem em situações decorridas em casa ou na comunidade, é importante a escola ter as suas portas abertas a esta comunidade e incluir esta na institucionalização desta cultura. Mas como atenta Sellman (2011), "quando as ferramentas produzidas pela mediação não são reproduzidas e partilhadas na escola porque contradizem a atividade dominante, qualquer tentativa de empoderamento dos alunos corre o risco de se tornar simbólica e/ou fragmentada" (p. 55), uma vez que a sua implementação será pontual, limitada a certas circunstâncias, públicos e fins, o que se relaciona com o que argumentamos acima, a propósito do foco nos resultados académicos. Ou seja, mais do que a sua integração e institucionalização formal (que apesar de lhe conferir legitimidade, não garante o seu impacto), é necessária a sua "ancoragem no sistema-cultura (estrutura disciplinar, organizacional, pedagógica, social e cultural)" (Pinto da Costa, 2017, p. 95). Neste seguimento, alguns autores têm vindo a propor que a abordagem, quer da convivência, quer da mediação, seja efetivamente introduzida nas escolas, não enquanto iniciativa com dinamização de atividades pontuais, mas enquanto projeto e cultura de escola (Jones, 2002, com a sua proposta de programas integrais - *whole programs*; Alzate, 2003, que defende uma abordagem global relativamente aos conflitos; Torrego, 2006 com o modelo integrado de melhoria da convivência escolar; Faget, 2010, também defensor da abordagem global que intitula de *whole approach* e, mais recentemente, Pinto da Costa, 2016, com o seu modelo que contempla a abordagem em três dimensões, ao nível processual, interpessoal/social e ainda organizacional).

Assim, embora a inclusão destas iniciativas nos documentos da escola favoreça a legitimação das mesmas (e que como já referimos, em Espanha é já legislada), "a mudança não se pode bastar com alterações formais e procedimentais, devendo atingir valores e significados da forma de trabalhar e de estar na Escola" (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015, p. 5). No entanto,

> com essa integração formal, a mediação contribui para que a Escola se apresente e se assuma como uma organização de resolução positiva de conflitos, de gestão construtiva de relações interpessoais e promotora de uma sã convivência cidadã. Desta forma, a escola propõe que a

> colaboração, o diálogo, a tolerância e a cidadania devam constituir património identitário da comunidade educativa". (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015, p. 15)

Para além disso, não basta ter estruturas de diálogo, é fundamental que estas metodologias preventivas e colaborativas tenham um marco protetor através de um conjunto de medidas educativas que permitam que estas estejam presentes nas atividades básicas das escolas, no currículo e na sua organização (Torrego, 2010c). Esta institucionalização requer a identificação das necessidades da comunidade educativa, a organização de procedimentos, a sensibilização e formação dos públicos e uma avaliação integrada para que se possa percecionar os resultados alcançados (Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016). Acreditarmos e experienciamos o potencial desta prática (Silva & Cunha, 2015) e partilhamos a ideia de Inger (1991), que refere que a institucionalização de práticas de educação para a resolução de conflitos na escola e nos processos educativos, disciplinares e administrativos, poderá potenciar os agentes envolvidos na respetiva escola a integrarem a resolução de conflitos construtiva não só neste contexto, mas também nas suas vidas e comunidades.

3.2.1.8. Desafios

As estruturas de convivência e mediação nas escolas enfrentam desafios vários, muitos dos quais já aqui mobilizados. Embora já existam, a nível nacional e internacional várias experiências de *implementação* destas estruturas (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013; Ibarrola-García & Iriate, 2014b; Peñalva, López-Goñi, Veja-Osés & Satrústegui, 2015; Pinto da Costa, 2016; Cerda, Pérez, Elipe, Casas & Del Rey, 2018; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019; Pinto da Costa, Martins & Torrego, 2021; Pinto da Costa, Torrego, Marcos & López, 2022; Cabrera-Santos & Hernández-Velásquez, 2022; Bueno-Villaverde, López & Torrego, 2023), a mesma, principalmente em Portugal, é ainda reduzida.

Um estudo de Torremorell e Garcia Raga (2010) sinalizou que, entre outros aspetos, a falta de tempo (relacionada com a integração das estruturas nos sistemas educativos) e a falta de formação são os dois principais fatores que obstaculizam. A *falta de formação* dos agentes educativos é um dos obstáculos que destacaríamos, e que especificamente em relação à mediação, concordamos que "é fundamental que tanto os mediadores como toda a comunidade educativa conheçam os princípios fundamentais da mediação" (Caballero, 2009, p. 18), pois ainda se verifica uma resistência quanto a este tipo de abordagem, especialmente por parte dos docentes, por considerarem que a mesma lhes retira poder

perante os alunos (Brandoni, 2017). Mas como referem Neto e Barreto (2018), "para firmar sua autoridade, não basta ao docente o *status* de professor, tampouco ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. Nos dias atuais, ele tem de se fazer respeitar, o que implica outro trato com os alunos" (p. 2), cuja qualidade relacional tem um forte impacto. Acresce que são os alunos quem mais procuram e solicitam a mediação (Pinto da Costa, 2017), prevalecendo uma resistência dos outros agentes educativos se submeterem a esta estratégia de prevenção, gestão e resolução de conflitos. Para além disso, Neto e Barreto (2018) destacam que os reptos que a convivência escolar enfrente (como da indisciplina e da violência), não são só circunstância dos alunos, e por isso importa refletir e reconhecer que estes são produzidos de forma natural aquando das interações inerentes à socialização, sobre o qual os profissionais (não apenas os docentes, mas também os assistentes operacionais e inclusive a direção das escolas), têm responsabilidade e devem estar capacitados para gerir e intervir. Como referem García-Raga, Torremorell e Grau (2019), "se o objetivo final é contribuir para uma cultura de mediação que gere um melhor clima de convivência, deve-se oferecer formação em mediação a todos os alunos em geral" (p. 114). Apesar de estarmos em plena concordância com a afirmação, consideramos que é importante reiterar que defendemos que para o alcance de uma verdadeira cultura de convivência e mediação seja alcançada enquanto característica da cultura escolar, esta formação não deve apenas ter como destinatários os alunos, mas sim todos os agentes educativos implicados, por mais desafiante que este propósito seja.

A este propósito, um estudo de Silva e Flores (2014) analisou a perceção de futuros professores (finalistas de licenciatura e mestrado) sobre o conflito em contexto escolar. Os resultados revelaram dificuldades de gestão e resolução de conflitos no terreno, fundamentalmente nos estudantes de mestrado, talvez por estes terem já contactado com este tipo de situações em contexto de sala de aula através do estágio académico. Para além disso, há referenciais teóricos que indicam que "(...) tanto por razões teóricas como empíricas é vital incluir o desenvolvimento socio emocional como parte da formação básica e contínua dos professores, pois estas são "entendidas como complemento do desenvolvimento cognitivo dos professores e alunos" (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010, p. 41), afirmação validada por outros autores (Hérnandez, 2002; Peñalva, López-Goñi & Landa, 2013). Atendendo a que muitas situações conflituosas são despoletadas precisamente em sala de aula e que "o conflito surge de forma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível" (Silva, 2003), considera-se que esta conclusão valida a importância da introdução destas *aprendizagens na formação inicial de professores*, tal como os participantes reconheceram no âmbito do estudo de Silva e Flores (2014). Para

além disso, e como refere Pinto da Costa (2007), a formação dos docentes em competências socio emocionais e de resolução de conflitos permite não só evitar a escalada destes mesmos conflitos em contexto de sala de aula, mas também contribuir para a formação dos alunos nestas competências. Clarificar que, com isto, não consideramos nem defendemos que os professores devem ser simultaneamente mediadores, mas se dotados de ferramentas de gestão e resolução de conflitos, a sua intervenção informal, enquanto educadores, pode prevenir várias situações de conflito. A formação contínua docente em competências que os torne mais completos enquanto educadores é basilar[46] para que estes tenham conhecimento e preparação para também capacitar os seus alunos em competências de participação ativa, colaboração, cidadania, ética e responsabilidade. As alterações e exigências atuais requerem que o professor não seja um mero transmissor de conhecimentos, mas que tenha a capacidade de contribuir efetivamente para a formação integral dos alunos (Peñalva; López-Goñi; Vega-Osés & Satrústegui, 2015). E como concluem Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal (2010), "para resolver as contradições e paradoxos da sociedade do século XXI precisamos de uma escola saudável, competente e feliz, e esta será uma missão impossível sem professores emocionalmente inteligentes" (p. 47).

A *sustentabilidade* do trabalho desenvolvido a este nível é outro desafio que as escolas enfrentam, potenciada pela sua debilidade na dimensão organizacional, que favoreça a sua integração, institucionalização e lhe confira amplitude. Esta fragilidade necessita ser reforçada ao nível do sistema disciplinar, do sistema de convivência, nos aspetos curriculares, aspetos pedagógicos, na comunidade educativa, na cultura escolar e numa dimensão sociocomunitária (Pinto da Costa, 2018). Para além disso, em concreto a mediação "é uma proposta de interação social que vai contra o modelo competitivo que tende a predominar na sociedade atual" (Pinto da Costa, 2018, p. 7), e em específico nas escolas, potenciada pelos modos de avaliação de aprendizagens, para além de também obedecer a princípios antagónicos dos *métodos tradicionais* que consideram a aplicação de sanções como estratégia principal de convivência. Por isso, estas dificuldades "podem ser explicadas pela falha da escola em modificar as

[46] Como assumem as autoras, atualmente exige-se "um professor com capacidades de liderança, capaz de gerar possibilidades de aprendizagem e de mudança, de compreensão dos factos pelo pensamento crítico e situações de aprendizagem com sentido para o aluno, capaz de mobilizar recursos e situações de interação e de reflexão que apoiem os anseios e frustrações (muitas vezes alheias à escola) na direção da realização do ser humano e sua felicidade, capaz de criar desafios que estimulem o pensamento individual e coletivo e sua aplicação em contextos reais e imediatos, capaz de criar situações de reconhecimento da mudança e dos modos de ser dos alunos, capaz de tocar no cerne do ser humano criando um ambiente de felicidade, já que nela reside a força motivacional que estimula a vontade de querer mudar" (Silva & Flores, 2014, p.266).

atividades tradicionais para incorporar as novas regras, meios de dividir artefactos e ferramentas de trabalho e mediacionais produzidos" (Sellman, 2011, p. 58).

Partindo-se do pressuposto de que as intervenções pontuais não são eficazes e a convivência deve ser trabalhada de forma continua, através de ações planificadas (nas aulas, e de forma geral, na escola), dedicadas aos principais agentes educativos como os alunos, professores e encarregados de educação (Jares, 2007), torna-se então necessário que cada escola tenha a sua unidade de suporte, não só para apoio na construção de planos de convivência, mas também para garantir a sustentabilidade da atuação a longo prazo, por forma a que os discursos não caiam em mera retórica mas sejam vistos em práticas de transformação da convivência (Torrego, 2010c). Conforme defende Torrego (2010), se para o ensino de matemática é necessário um departamento estruturado, com coordenação, para o ensino da convivência o princípio deve ser o mesmo, sendo essencial uma *equipa especializada* e coordenada para este fim, dentro os quais deve zelar pela boa convivência escolar, propor atividades de melhoria da escola, impulsionar o desenvolvimento do plano de convivência e a sua implementação, propor atividades de despiste de problemáticas, implementar as estratégias de mediação e construir colaborativamente as normas da escola. Até porque, a implementação de projetos e programas de mediação por equipas não especializadas pode colocar em causa o trabalho conquistado até então (Pinto da Costa, 2017).

Concluindo, apesar dos seus benefícios serem validados, a possibilidade de implementação destas estruturas de forma permanente e que garanta a sua evolução é basilar pois, "caso contrário, corremos o risco de que todo este potencial educativo, de transformação pessoal e contextual, de prevenção de conflitos e de melhoria da convivência, não seja adequadamente desenvolvido" (Garcia Arista, 2016, p. 13).

4. A promoção de uma educação de qualidade através da convivência: o papel dos estudos curriculares

"A educação é o que fica depois de esquecer o que foi aprendido na escola"

(Autor desconhecido, citado por Einstein, 1936)

O campo dos estudos curriculares assume relevância no âmbito desta investigação ao perspetivarmos a educação de qualidade e convivência nos contextos educativos formais, nomeadamente

nas escolas/centros educativos de Portugal e Espanha. Os estudos curriculares estão no cerne da educação escolar corporizando aspetos essenciais que foram considerados na parte empírica da investigação realizada e que neste capítulo analisamos à luz de países considerados como desenvolvidos[47].

Desde o regime político do Estado Novo, que vigorou em Portugal entre 1933 e 1974, ou do Regime Franquista, estabelecido em Espanha entre 1936 e 1975, a escola (a par da família e também da Igreja) é considerada como uma instituição basilar e de grande impacto na sociedade[48]. Esta é, por sua vez, considerada como uma instituição social de natureza curricular que, de acordo com Roldão (2000),

> independentemente da época, primeiro de tudo, [o currículo é] uma construção social, ou seja, ele não nasce nem existe porque as disciplinas tais e tais tenham prestígio, ou porque o decisor X ou Y achou que deveria ser desta ou daquela maneira (...) o essencial do currículo escolar e de existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida. (p. 11)

Esta ideia de "construção social" é também enunciada por outros autores, como Kemmis (1988), Goodson (1997), Pacheco (2001) e Morgado (2003). E, apesar da diversidade de conceções do currículo (ou dos currículos), este(s) assume(m) notável utilidade em qualquer sistema de ensino, conforme analisaremos de seguida.

4.1. O impacto da globalização e europeização nas decisões curriculares

Resultado da evolução, vivemos num mundo cada vez mais interconectado a vários níveis, fortalecido com "inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre pessoas, países e povos, dos lugares mais próximos aos mais remotos do planeta" (Sacristán, 2005, p. 17), realidade à qual chamamos de *globalização*[49]. Esta intersecção entre países, reflete-se na relação entre o mundo e a sala de aula, acarretando novos desafios ao (desenvolvimento do) currículo e aos indivíduos nele implicados, desde órgãos de administração central, aos professores e alunos. Consideramos que a transmissão de conhecimento se revela insuficiente, e este já não está mais

[47] Baseado na fonte e critérios do relatório do desenvolvimento humano 2021/2022 "Tempos incertos, vidas instáveis. Construir o futuro num mundo em transformação", do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), que elabora um *ranking* de 191 países de acordo com o seu Índice de Desenvolvimento Humano. Consideramos que, atendendo ao tema, esta seria a fonte mais indicada, uma vez que são avaliados indicadores desde a saúde, educação, ao rendimento *per capita*. Espanha encontra-se em 27º lugar e Portugal encontra-se em 38º lugar (PNUD, 2022, p. 24).

[48] Salvaguardando que, em Portugal e Espanha, neste período, a escola era entendida como um meio para converter os indivíduos, de acordo com os valores fascistas dos regimes de António Salazar e de Francisco Franco, respetivamente.

[49] Curiosamente, e conforme sublinha Pacheco (2023), a pandemia traduziu-se no "(...) principal sinal da globalização e da desglobalização (à medida que as nações fecham as fronteiras, os aeroportos ficam vazios, exceto para os aviões estacionados)" (p. 153).

ao serviço do doutrinamento, mas sim do empoderamento, preparando os alunos para navegarem nesta era globalizada. Nussbaum (2010) afirma que, num contexto globalizado, é fundamental a construção de uma cidadania mundial, na qual "os jovens devem gradualmente compreender tanto as diferenças que dificultam a compreensão entre grupos e nações, como as necessidades e interesses humanos partilhados que tornam a compreensão essencial para a resolução dos problemas comuns" (p. 81). Assim, é importante uma educação e um currículo que potenciem essa cidadania global que "colocará os alunos em contato com questões de gênero, raça, etnia e experiência e compreensão intercultural" (Nussbaum, 2010, p. 108). Com isto, não nos referimos a uma homogeneização de pensamentos, saberes e práticas, mas sim à "compreensão da participação de todos os sujeitos como cidadãos do mundo numa comunidade reconhecida pela sua prática intrínseca da diferença" (Nussbaum, 2010, p. 118) e ao reconhecimento do(s) outro(s), perspetiva trabalhada no âmbito dos programas de convivência e especificamente por estratégias de capacitação e(m) mediação.

Porém, Pacheco (2007) sugere que discutir o currículo num contexto de políticas educativas globalizadas implica reconhecer uma mudança no foco e nas abordagens da educação, moldando paralelamente essas políticas de acordo com os valores econômicos de mercado, plasmado num foco crescente nos resultados mensuráveis e na lógica de prestação de contas, limitando o empenho nacional em construir um currículo menos focado em *accountability*. É neste sentido que Antunes (2007) reitera que esta impossibilidade de dissociação entre currículo formal e avaliação implica um entendimento de que só deve ser ensinado o que é passível de ser avaliado (o que favorece as comparações/ *rankings* internacionais). Por isso, e embora reconheça a necessidade deste currículo, considera que o "currículo escondido" torna-se mais interessante pois não é avaliável nem medível, é aquele que acontece em contexto de sala de aula "quando o professor é um verdadeiro mestre" (p. 43).

Importa, neste seguimento, lembrar que as *decisões curriculares* são tomadas em vários níveis e influenciadas por diversos agentes de abrangência variada. A um nível mega, ocorrem as *decisões transnacionais* recomendadas e reguladas por exemplo, pela OCDE ou o Banco Mundial; a um nível macro, as decisões político-administrativas nacionais (que proveem, por exemplo, do Ministério da Educação em Portugal ou o Ministério da Educação e Formação Profissional, em Espanha, maiores decisores nacionais); a nível meso, a gestão efetuada, por exemplo, pelas editoras e pela gestão instituição escolar; a nível micro a operacionalização e realização pedagógica, de interação, de sala de aula, conforme veremos de forma mais especifica mais adiante. Por esse motivo, ao conceito de educação de qualidade está associada uma

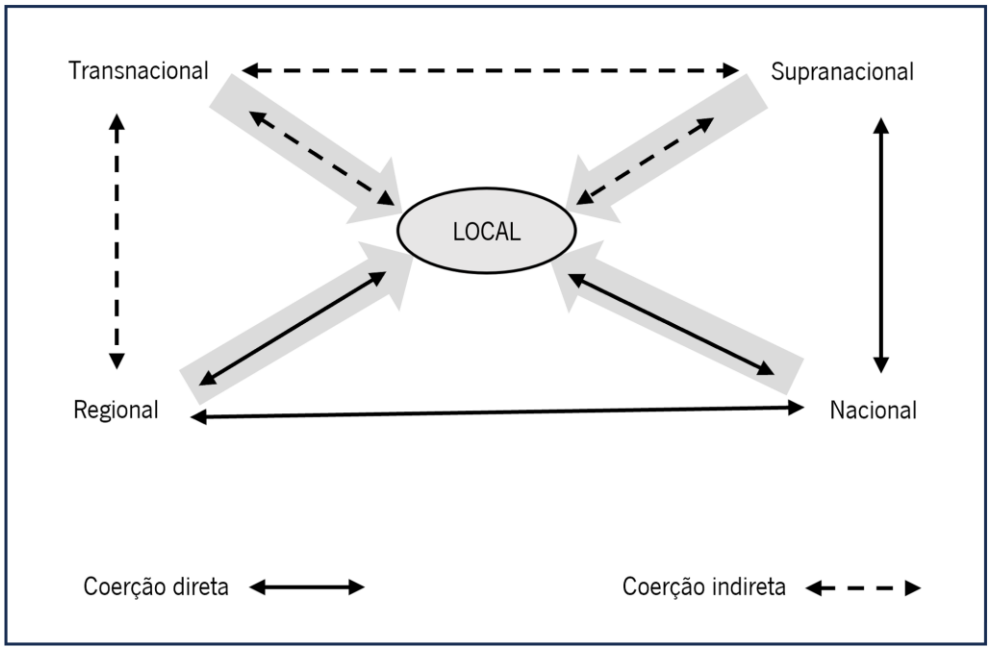
hierarquia de valores políticos e ideológicos, que correspondam com o esperado da sociedade (Sanches & Melão, 2011), numa perspetiva que não pode ser indiferente à globalização.

Para Santomé (2013), estas organizações transnacionais efetivamente definem modos de funcionamento, tendências e prioridades dos sistemas educacionais e respetivas políticas, induzindo os governos e cidadãos sobre as direções a seguir. Contudo, o autor lembra que, pela sua natureza - *organizações economicistas* (p. 72) e capacidade de influência, a sua ação traduz-se em relatórios e dados com diagnósticos comparativos de progressão de sociedades, cujas dimensões em análise são baseadas em princípios económicos (por exemplo, número de computadores pessoais por habitante), o que a seu ver é limitador, visão que partilhamos. Aliás, Santomé (2013) acrescenta que este tipo de organizações (especificando na OCDE), conquistou autoridade e confiança pública e isso dá-lhes reconhecimento para apresentarem modelos educacionais "de qualidade" que, supostamente, são geradores de desenvolvimento, de riqueza, mas também de bem-estar e de justiça e equidade. Porém, apesar das boas intenções e propostas apresentadas, estas ficam aquém pois carecem de garantia e de formas claras de implementação. A análise de Santomé (2013) fez-nos refletir pois consideramos que efetivamente muitas das medidas propostas refletem os interesses de nações mais desenvolvidas e empoderadas, nem sempre representando as reais necessidades de todos os países e das suas populações; por outro lado, o facto de nem sempre as orientações serem específicas pode ser vantajoso, na medida em que permite autonomia para ajustar essas considerações a contextos específicos. O que nos parece realmente gravoso, é a ausência de avaliação de processos e a preocupação excessiva com os resultados sujeitos a comparações globais. Pacheco (2023) sublinha que "(...) o quadro de competências interdisciplinares, o conteúdo e os testes padronizados associados ao Programa de Avaliação Internacional de Estudantes da OCDE tornaram-se a ferramenta mais poderosa para prescrever o currículo" (p. 158), o que significa que o currículo é prescrito de fora para dentro, e se traduz em "conteúdos elaborados externamente [que] são mais inibidores do que capacitadores" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 123).

Conforme explicam Pacheco e Vieira (2006), e já num contexto mais "continental" da globalização, a "europeização do currículo" implica, de forma mais ou menos explícita, o alcance de metas de acordo com cada Estado-Membro, o que faz emergir processos coercivos entre os vários níveis de regulação

política da educação e do currículo, de acordo com propósitos mais emergentes à atualidade[50]. Assim, o que é implementado localmente é resultado de várias territorialidades políticas, compostas por diferentes camadas de autoridade e decisão no contexto da educação, desde o âmbito mais amplo até o mais local (decisões transnacionais, supranacionais, nacionais e regionais, conforme indica a sinalética sombreada da figura 6. Territorialidade política e trajetórias de coerção).

Figura 6. Territorialidade política e trajetórias de coerção



Fonte: Adaptado de Pacheco & Vieira (2006)

O nível de decisão *transnacional*, envolve organizações e decisões que definem estratégias advindas de discussões em organizações internacionais ou de fóruns educacionais globais). Este nível de decisão é extremamente relevante para validar reformas educativas mais radicais ou a adoção de mudanças de acordo com outros modelos educativos internacionais. Conforme António Teodoro (2003) refere, estas têm

[50] "Qualquer processo de europeização do currículo manifesta-se, em primeiro lugar, na harmonização dos parâmetros que definem a organização curricular e, só depois, nos aspetos relacionados com os conteúdos programáticos." (Pacheco & Vieira, 2006, p. 94), priorizando-se áreas da formação pessoal e social, bem como de cidadania e multiculturalismo.

> um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países (Teodoro, 2003, p. 33).

Estas organizações, em especial na União Europeia, justificam também *o nível supranacional*, na medida em que definem políticas e diretrizes educacionais que transcendem as fronteiras nacionais e são aplicadas nas agendas dos estados-membros, definindo-se metas comuns a este "Estado-União", conforme esclarecem os autores Pacheco e Vieira (2006). Apesar da forte influência destes níveis, as políticas educacionais são desenvolvidas e implementadas pelos governos *nacionais*. É este nível que define leis, regulamentações e diretrizes curriculares nacionais, ou seja, a eles compete a elaboração de normativos que orientam a ação educativa e curricular nacional (por exemplo, Ministério da Educação). Por fim, o *nível regional*, embora condicionado pelo nacional, tem autonomia para adaptar as políticas educacionais nacionais às necessidades específicas de suas regiões, ou seja, de acordo com "as suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas das populações" (Pacheco & Vieira, 2006, p. 99). O nível local refere-se às autoridades educacionais das cidades/municípios e é a este que compete a implementação das políticas nacionais e regionais, podendo ter alguma autonomia para a adaptação ao contexto das diretrizes mais amplas. A este respeito, os autores a quem recorremos para esta explanação, alertam que a descentralização, bem como a autonomia e flexibilidade curricular, apesar de favorecer uma personalização mais direta ao contexto local, pode "esconder responsabilidades, sobretudo quando o Estado não reconhece as suas próprias debilidades" (Pacheco & Vieira, 2006, p. 101). Quanto mais local são as orientações, mais direta é a sua coerção (conforme ilustrado na figura 6).

Todo este trajeto de decisões curriculares "agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação", o que origina que "as decisões políticas são fragmentadas e multicentradas" (Pacheco & Vieira, 2006, p. 102). Assim,

> nesta multiplicidade e coexistência de territorialidades curriculares, a decisão é, por vezes, contraditória e geradora de resistência devido não só às rotinas escolares, mas também aos castelos muralhas que os intervenientes constroem de uma forma subtil. Os obstáculos são ainda

> maiores quando a Administração central assume, ao nível do discurso legislativo, o processo de desenvolvimento do currículo numa linha de orientação e impõe, ao nível prático, critérios formais ou informais de prescrição (Pacheco & Vieira 2006, p. 104).

No nosso entendimento, esta intercessão entre a normatização e a implementação resulta, por vezes, em políticas educativas pouco coerentes e produtivas, desarticuladas e extremamente burocráticas, que validam a importância da descentralização, flexibilidade e autonomia curricular. Por um lado, a flexibilidade favorece um entendimento do currículo enquanto projeto e a adaptação deste de acordo com contextos e realidades locais (p. ex. características dos alunos), concedendo maior autonomia aos professores para esta adaptabilidade, libertando-os da racionalidade técnica da sua operacionalização (Pacheco & Morgado, 2002); por outro, a autonomia curricular complementa a flexibilidade, no sentido em que se refere à conceção e implementação de um projeto formativo pela escola, de acordo com a realidade local (necessidades, expectativas e interesses da comunidade), tendo impacto nas disciplinas e atividades a realizar (Morgado, 2002). Contudo, para um "desenvolvimento curricular baseado na escola" (Pacheco, 2002, p. 255), capaz de corresponder às necessidades locais e contextuais, as práticas devem ser coerentes.

Neste sentido, concordamos que a aplicação destes conceitos fica comprometida se "o poder de decisão curricular se mantiver (re)recentralizado na administração central" (Pacheco, 2002, p. 255), até porque "a autonomia significa... uma menor dependência relativamente a diretrizes exteriores, mas uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objetivos que se desejem para a ação" (Leite, 2005, p. 22) e "as instituições escolares não poderão fazer projetos contextualizados, originais e eficazes se não tiverem autonomia necessária" (Guerra, 2013, p. 260). Ou seja, atribui-se às escolas e aos professores uma maior responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação oferecida o que, de forma implícita, se traduz também numa melhoria do desempenho da administração central realizada pelo Ministério da Educação (Leite, 2006).

4.2. Decisões curriculares e teorias de desenvolvimento curricular

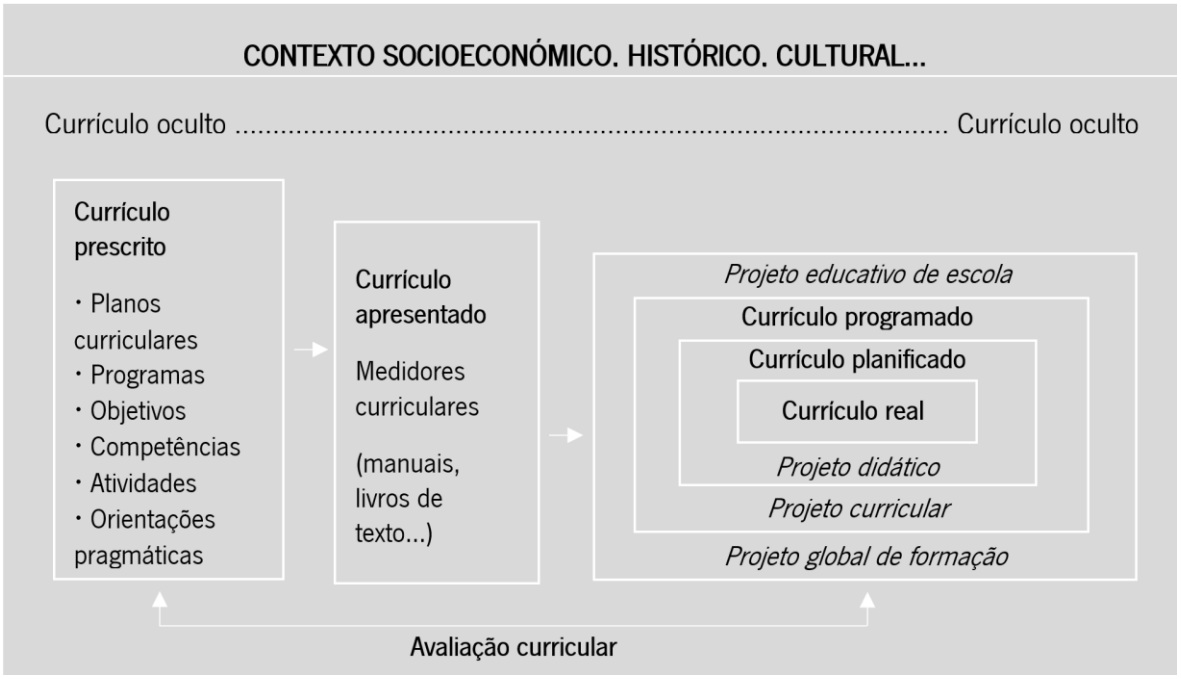
As decisões curriculares têm impacto direto no *desenvolvimento curricular*, na medida em que estas definem diretrizes e objetivos com impacto desde a conceção à implementação do currículo. O desenvolvimento curricular é "(...) um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a

justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção, elaboração e de implementação" (Ribeiro, 1990, p. 6). Não raras vezes, o processo de desenvolvimento curricular é apenas associado à fase de execução ou implementação do currículo "(...) como se planifica, como se organizam as aulas, como se estrutura o trabalho de concretização (...)". Todavia, o desenvolvimento curricular, "não tem a ver só com a execução, tem a ver com a conceção, pôr em prática, reconcetualizar e voltar a pôr em prática" (Roldão, 2000, p. 18). Assim, implica discussão e reflexão sobre teorias curriculares, os fundamentos curriculares (sociais e culturais, psicológicos, epistemológicos e ideológicos), os contextos de decisões curriculares (político, administrativos, de gestão e realização) e ainda a didática geral (Pacheco, 2001). Deste modo, o currículo não é estático, permanece num *continuum* de decisões curriculares (Pacheco, 2005). Por isso, implica a construção do projeto curricular de acordo com o contexto, a sua justificação, recursos e condições associados à implementação, a efetiva execução dos planos e programas de acordo com o momento de ensino específico e ainda a avaliação do processo de execução. A configuração e desenvolvimento curricular envolve práticas e decisões políticas, sociais, culturais, económicas, entre outras (Apple, 1996; Sacristán, 2013b) e, por isso, é um processo basilar pois "equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático" (Pacheco, 2001, p. 65).

As decisões curriculares inscritas no âmbito nacional decorrem em vários níveis (à semelhança do que já referimos anteriormente, incluindo o nível transnacional), envolvem diferentes atores e determinam procedimentos e ações diferenciadas. Segundo Pacheco (2001), no nível *político-administrativo* inscreve-se a administração central, na qual especialistas tomam decisões sobre a elaboração e prescrição curricular, orientações, normas de construção dos materiais e critérios de organização curricular; no nível de *gestão* inclui-se a administração regional e as escolas fazendo uso da sua autonomia curricular na construção do projeto educativo, de acordo com as normas definidas em nível superior; o nível de *realização*, corresponde às decisões tomadas em contexto de sala de aula traduzindo-se no *currículo em ação.* Este último nível de decisão inclui a responsabilidade docente, fundamentalmente ao nível do projeto didático e de outras decisões essenciais do quotidiano docente, articulando o que deve ser com o que pode ser. As decisões operadas desde o nível macro ao micro, correspondem às fases de desenvolvimento do currículo desde o currículo prescrito/oficial (apresentado pela administração central) ao currículo real/em ação, ou seja, o que é efetivamente operacionalizado em contexto de sala de aula. Este percurso de moldagem é

acompanhado pelo currículo oculto, um currículo implícito que corresponde a aprendizagens não previstas nos programas oficiais, mas que fazem parte da experiência escolar, conforme elucida a figura abaixo.

Figura 7. Fases de desenvolvimento do currículo



Fonte: Pacheco (2001), p. 69

Desta forma, o currículo envolve uma ação consciente, geradora de sentido(s): "o sentido para quem educa e o significado construído para quem é educado" (Sacristán, 2013b, p. 25). Esta relação implica três elementos principais, desde logo a definição de fins/objetivos que orientam o currículo; as ações/atividades, ou seja, o desenvolvimento curricular[51] e as práticas de ensino; e por fim os efeitos/resultados produzidos e efetivos, alertando-se que, como sublinha o autor, serão sempre uma aproximação pois os resultados reais são muito dificilmente avaliados. Assim, "(...) o projeto e o desenvolvimento do currículo justificam-se pelos efeitos que produzem nos seus destinatários" (Sacristán, 2013c, p. 268).

O entendimento sobre o desenvolvimento curricular envolve pessoas e procedimentos (Pacheco, 2001), e é variável de acordo com as *teorias curriculares* que o perspetivam ora como um plano de ação

[51] A este respeito, partilhamos a metáfora de Sacristán (2013b): "não é o currículo (partitura) em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento (música executada pela partitura)" (p. 25).

pedagógica, demarcado de forma clara e racional por três fases - conceção, implementação e avaliação (teoria técnica); ora enquanto projeto que embora composto por estas fases, elas não são vistas de forma independente, sendo resultado de uma (co)construção integradora das decisões dos professores (teoria prática); ora perspetivado pela forte correlação entre estas fases, enquanto processo flexível e adaptável de acordo com as vozes de professores e alunos.

As teorias curriculares tradicionais

É nos Estados Unidos da América, aproximadamente em 1920 e influenciados pelo processo de industrialização e massificação da escolarização, que o currículo começa a ser alvo de estudo enquanto racionalização do processo de construção, desenvolvimento e implementação, para o qual muito contribuiu o livro *The Curriculum* de Bobbitt (1918), inspirado no modelo de Taylor face aos contextos industriais, conhecido pela ênfase na eficácia, através da divisão do trabalho, da padronização, hierarquia e da recompensa, resultando na definição específica de "objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados" (Silva, 2000, p. 11). Esta perspetiva de currículo, como organização e desenvolvimento é, anos mais tarde, na obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, reiterada por Ralph Tyler (1949), embora incorporando uma visão mais abrangente, ou seja, não se focando apenas no currículo e nos objetivos que este deve cumprir (incorporando, no mesmo, experiências de aprendizagem úteis e aplicáveis à vida), mas também no alcance desses objetivos e sua "avaliação" (Silva, 2000, p. 22), embora não questionando as formas dominantes do conhecimento e implicações no *status quo*. Já John Dewey, em 1902, na sua obra *The Child and the Curriculum* (obra redigida antes da de Bobbitt), defendia um modelo mais progressista (influenciado por uma base psicológica) e menos tecnocrático, integrando a importância de corresponder aos interesses e experiências das crianças enquanto preparação para a vida e para a democracia (Silva, 2000). Apesar das diferentes abordagens, a *teoria técnica* é a mais racionalista, normativa e burocrática. O currículo é perspetivado enquanto um estruturado plano de ação, com os conteúdos organizados por disciplinas, e o principal foco é a definição do que se deve ensinar e não raras vezes, também implementar. A teoria orienta a prática, mas não dialogam entre si. Por isso, são os especialistas que definem esses conteúdos e os professores que os implementam e ensinam (Pacheco, 2001).

As teorias curriculares críticas

Nos anos 70, mais uma vez, nos Estados Unidos da América, o movimento de "reconceptualização do currículo" contesta este modelo/teorias tradicionais. O mesmo ocorre também em Inglaterra, França e Brasil, para o qual muito contribuíram autores como: William Pinar[52] e Madeleine Grumet, *Toward a Poor Curriculum* (1976); Henry Giroux, com obras como *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) ou *Theory and resistance in education* (1983); Michael Young, com obras como *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971) e *Ideology and Curriculum* (1979); Bourdieu e Passeron, com a obra *La Reproduction* (1970) e Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido* (1970), respetivamente. Emergem assim, as teorias críticas que vão mais além do *como se faz* (uma visão tecnicista do currículo), questionando, problematizando e reconcetualizando algumas ideologias. Como refere Tadeu da Silva (2000), "aquilo que, nas perspetivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava de ser questionado e criticado" (Silva, 2000, p. 36) para se alcançar a verdadeira essência e utilidade do currículo, de forma particular e da educação de forma geral. Nesta altura, estas críticas eram feitas à luz de perspetivas marxistas mais contemporâneas (embora numa relação ainda estreita entre educação e currículo e economia e política); ou mais fenomenológicas e hermenêuticas (mais focada nas experiências, significados e sentidos). No seguimento do exposto, a teoria de currículo da *nova sociologia da educação* (e, consequentemente, associada a Michael Young, 1971) é uma teoria fundamentalmente prática, focada na identificação de problemáticas e não de soluções. Contrariamente à teoria técnica, esta *teoria prática* promove então reflexões sobre e na aplicabilidade deste currículo, de acordo com as condições reais da sua prática (Silva, 2000). Se a teoria técnica é predominantemente teórica, esta é predominantemente prática. As decisões não são monopolizadas nos especialistas e assim os sujeitos não são entendidos como objetos, mas sim como atores implicados no processo que devem opinar sobre o currículo e o seu conteúdo. Teoria e prática dialogam entre si (Pacheco, 2001).

As teorias curriculares pós-críticas

A multiculturalidade (evidenciada com a crescente globalização) não teria expressão num currículo que homogeneizava culturas. Assim, o multiculturalismo começou a ser entendido também como solução

[52] Pelo seu poder transformativo, Pinar defende a autobiografia (no caso, sobre a nossa vida escolar e educacional), como metodologia de reflexão para melhorias e mudanças de práticas.

para a compreensão da diversidade cultural, emergindo uma questão educacional e curricular na medida em que esta questão da multiculturalidade é "uma questão central do conhecimento, poder e identidade" (Silva, 2000, p. 105), o que impulsionou uma nova visão sobre as teorias do currículo e da modernidade, que perspetivava o currículo como garantia de emancipação dos sujeitos. Tal é acentuado pelo movimento do pós-estruturalismo (mais focado no questionamento de conceções e significados) e pós-modernidade, que questiona o currículo como algo estático, linear, segmentado e sequencial, fazendo emergir discussões mais profundas. A par destas, a teoria pós-colonial também apresenta uma crítica ao currículo, contudo com o "objetivo de analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança económica, política e cultural da conquista colonial europeia" (Silva, 2000, p. 129). Assim,

> a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de género, etnia, raça e sexualidade fornece-nos um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com a sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinha fornecido. A conceção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas tem-nos permitido alargar a nossa conceção de política para muito além do seu sentido tradicional - focalizado nas atividades em torno do Estado (Silva, 2000, p. 150).

Ou seja, se na teoria crítica, há um discurso entre teoria e prática, nesta teoria esse discurso é dialético e reflexivo, ou seja, o currículo é adaptável de acordo com uma troca de ideias crítica e de acordo com situações e necessidades reais do contexto, caraterizado pela participação democrática e comunitária dos intervenientes. A racionalidade não é teórica, nem prática, mas sim comunicacional, e por isso o currículo é socialmente construído e a aprendizagem um ato social (Pacheco, 2001).

Na perspetiva de Silva (2000), se a teoria crítica se foca na análise das relações de poder e das estruturas sociais subjacentes ao currículo, a teoria pós-crítica preocupa-se com as formas de discurso e de representação presentes no currículo. Leia-se: "a aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política de poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise" (Silva, 2000, p. 149). O autor complementa que as teorias pós-críticas, ao transferirem a questão da verdade para o que é considerado verdade, politizam o campo social e, ao fazerem isso, a ciência e o conhecimento acabam por se tornarem campos de luta em torno da verdade, e não domínios neutros ou

objetivos como seria expectável. As conclusões emergidas pelas teorias críticas foram e são importantes na medida em que descortinaram o currículo e as relações de poder e de reprodução a ele implícitas, fazendo deste uma construção social e que por isso a questão de "que conhecimentos são considerados válidos" (Silva, 2000, p. 153) deve estar permanentemente presente. Contudo,

> não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração económica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração económica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. (Silva, 2000, p. 151)

As teorias pós-críticas ampliam essa visão, na medida em que se o currículo é uma relação de poder (não só económico, mas também social, no que respeita a questões raciais, étnicas, ou de género), este poder deve ser transformado e assim, descentrado, sendo o conhecimento e suas significações, parte desse poder. Como defende Silva (2000), a combinação da teoria crítica e pós crítica é útil para compreendermos que efetivamente "o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Silva, 2000, p. 152), e que o currículo não é só ensino e eficiência.

Assim, atendendo às características de cada uma das teorias, consideramos que todas têm potencialidades e limitações e que a sua utilização integrada é, do nosso ponto de vista, a maneira eficaz de orientar o currículo de forma organizada, prática e crítica, de modo a que a educação não seja entendida como meio de doutrinamento ou favorecimento de interesses específicos (quer políticos, quer sociais, quer económicos ou culturais), com adaptabilidade, contextualização e valorização harmoniosa entre resultados e processos, e a criatividade e reflexão inerentes a eles.

Estamos cientes de que integrar estas teorias no desenvolvimento curricular é exigente, e requer uma abordagem holística e flexível, para o qual a participação democrática é a palavra-chave, através do cultivo de espaços de debate globais e locais, que favoreçam o pensamento sobre estratégias inovadoras e integradoras. Como proposta, consideramos que a implementação de projetos que sejam baseados na resolução de desafios ou problemas é uma possibilidade, na medida em que integram os vários conhecimentos e áreas disciplinares, mas também as várias competências (mais permanentes, ou mais atuais), ou seja, que integrem as caraterísticas de cada teoria, desde o conhecimento mais tradicional, à

mobilização de questões sociais relevantes que promovam a consciência social, garantindo a aquisição de conhecimentos essenciais, a conhecimentos práticos e críticos[53]. Uma proposta de reconceptualização, mais alinhada com o currículo como projeto, defende

> a participação equilibrada, consistente e reflexiva, o desenvolvimento curricular centrado na escola (...) a abordagem sistémica como elemento da análise da realidade curricular através do reconhecimento da complexidade, da hierarquia, do equilíbrio temporal, da mudança transformadora e da interdependência. Nesta linha de argumentação, o currículo não é domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles (...). (Pacheco, 2001, p. 45)

Esta abordagem, salvaguarda que, dentro de um conteúdo mais ou menos flexível, os alunos possam fazer escolhas que correspondam aos seus interesses individuais, sem comprometer o conhecimento comum e os interesses gerais, em relação com a comunidade local. A avaliação é, de acordo com a nossa perspetiva, um tópico fulcral a debater, por forma a que esta não valorize apenas o resultado, mas também os processos e as reflexões críticas dos alunos, uma avaliação que reconhecemos que é mais desafiante de padronizar mas que será certamente mais humana e justa, podendo ser debatida em grande grupo, numa reflexão sobre autoavaliação e coavaliação entre pares, promovendo uma compreensão e perceção mais profunda sobre as capacidades individuais de cada um e o autoconhecimento sobre as mesmas.

Conforme refere Silva (2000), "a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve ser ensinado" (p. 13), pois

> o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar porque é que «esses conhecimentos» e não «aqueles» devem ser selecionados. (Silva, 2000, p. 13)

[53] Apesar desta proposta "contrariar" o defendido por Tyler, temos consciência de que "não é possível ensinar tudo a todos. Tal situação faz do currículo um projeto de formação que tem obrigatoriamente um significado social e político, cujos pressupostos estão presentes nas fontes apontadas por Tyler para a identificação dos objetivos educacionais, cultura, sociedade e aluno" (Pacheco, 2001, p. 51)

Sacristán (2013b, p. 30) lembra também a importância de o conteúdo ser "significativo, relevante e desafiador" o que, na nossa perspetiva, reforça a importância da reflexão sobre o conhecimento selecionado como (não) relevante e dá destaque às ações que medeiam entre o texto curricular escrito e o desenvolvimento curricular com impacto nos resultados e nas experiências, pois este conhecimento eventualmente terá impacto na identidade dos alunos e dos cidadãos.

A este respeito, parece-nos que um modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objetivos é obsoleto e, por isso, para estar mais alinhado com as necessidades atuais, deve ser centrado no *processo*, um currículo enquanto projeto, que privilegia a adaptação dos objetivos às necessidades dos alunos (que justificam as opções curriculares tomadas dentro da autonomia possível), e orientado para a resolução de questões práticas. Embora muito centrado no professor, é também resultado de uma construção dos implicados, sendo o aluno entendido não como recetor, mas participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001).

Salientamos ainda que, "além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade" (Silva, 2000, p. 14) e, por sua vez, de poder, que se justifica na definição do tipo de conhecimento e, neste caso, de identidade, a privilegiar (conforme defendem as teorias críticas e pós-críticas do currículo). Esta relação entre currículo-identidade é também referida por Pacheco (2023). O autor, baseado em William Pinar (2011) e no modelo autobiográfico deste[54], destaca a importância da experiência do indivíduo no currículo escolar, mas também da subjetividade teórico-prática do mesmo. Assim, afirma que

> se o habitat do sujeito é o mundo repleto de significados, pensamentos e ações embutidos nas interações pessoais e sociais – a relação compartilhada entre si e os outros – o conhecimento escolar integra a experiência vivida como forma subjetiva de questionamento. Assim, o currículo torna-se o espaço e o tempo dinâmicos de alguém compartilhado com os outros, onde a experiência vivida é importante. (p. 97)

[54] Este modelo entende a importância das experiências pessoais e das histórias de vida na construção do currículo escolar e por esse motivo, o currículo não deve ser perspetivado com um conjunto de objetivos e conteúdos, mas sim enquanto narrativa que incorpora as experiências de vida, através de um processo reflexivo e subjetivo que envolve a identidade pessoal, auto compreensão e interação com o mundo (Pinar, 2011).

Esta é uma discussão que conceptualiza o currículo numa perspetiva de pertença e participativa, um currículo do *eu* e também do *nós,* um currículo entre o *eu,* a *sociedade,* a *história* e a *cultura*. No entanto, na perspetiva de Pacheco (2023), embora o currículo seja baseado em interesses administrativos, ele acontece diariamente nas escolas e nas interações entre os diversos intervenientes e é nesse sentido que "implica uma *conversa complicada* com múltiplos interlocutores, múltiplas referências e momentos temporais, bem como possibilidades quase infinitas, algumas delas horríveis" (Pinar, 2011, p. xiii), um currículo que não é para executar mas sim para implementar, requerendo "intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexividade (Pacheco, 2023, p. 101).

Esta argumentação, reitera a relevância das palavras registadas na obra de Pacheco (2023), no qual o autor afirma que "precisamos de pensar numa educação para a cidadania democrática centrada não essencialmente no crescimento económico, mas num paradigma de desenvolvimento humano, porque a educação é para as pessoas e a cidadania tem o seu próprio espaço nas dimensões local, nacional e global" (p. 116). Porém, o foco (quiçá obsessão) da avaliação mensurável do aluno é o objetivo central de uma educação economicista, de uma educação para o lucro (Nussbaum, 2010), educação essa não coerente com o que se apela nos normativos e diretrizes nacionais e mundiais, fundamentalmente no âmbito de perspetivas mais contemporâneas de educação de qualidade, conforme analisamos em capítulo anterior.

4.3. O currículo: o quê e para quê?

Conforme antecipamos anteriormente, o primeiro autor do currículo foi Bobbit (1918), com o livro "The curriculum". A ideia de definir e de planear o currículo surge como resposta à necessidade de eficácia na educação escolar, à semelhança do modelo empresarial, tornando este processo mais racional e científico. Contudo, hoje sabe-se que a natureza multidisciplinar da educação e as influências da qual a mesma é suscetível, tornam o processo de planeamento mais específico e complexo, o que requer tomadas de decisões improvisadas (Linuesa, 2013). Para além disso, essas decisões ocorrem desde níveis macropolítico-administrativo a níveis micro, como o contexto de sala de aula, conforme também analisamos em ponto anterior. De acordo com Contreras (1990), a origem do currículo enquanto campo de estudo e de investigação não surge para dar resposta a necessidades escolares ou académicas, mas sim como preocupação social e política, numa tentativa de responder às necessidades e problemas educativos.

No que respeita a sua concetualização, o currículo é um conceito ambivalente. De acordo com Pacheco (2001), ele pode ser perspetivado por um lado, por uma concetualização "formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; por outro, informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano" (p.16). Na primeira concetualização, a mais tradicional, o currículo é entendido como os conteúdos a lecionar, tipicamente organizados de acordo com disciplinas, que implica também um plano de ação pedagógica e por isso ele é planificado e implementado de acordo com as intenções previstas, por forma a corresponder aos resultados previstos; já na última perspetiva mencionada, o currículo é entendido como um conjunto de experiências educativas, sem estrutura ordenada ou previamente definida, experiências essas que remetem para os saberes, valores e crenças que os intervenientes têm na sua bagagem e dão sentido às aprendizagens. Mas o currículo corresponde também ao conteúdo prescrito da educação "(...) ou seja, o que deve ser ensinado para cumprir os objetivos de uma prática ou instituição educacional, independentemente do que realmente aconteça" (Winch, 1996, p. 45). No entendimento de Winch (1996),

> o currículo é o que deveria acontecer nas escolas, e não o que realmente acontece, embora idealmente os dois coincidam. Dado que a educação precisa ter objetivos para ser inteligível, então deve ser possível distinguir entre as atividades que são direcionadas para atingir esses objetivos e aquelas que não são, (Winch, 1996, p. 45)

sendo esta distinção (*currículo ideal vs currículo real*) relevante no entendimento do autor, disposição da qual partilhamos. Assim, há um desfasamento entre as intenções e as ações, ao qual Sacristan (2005) chama de *efeitos*, lembrando que, apesar disso, "o texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante na medida em que difunde os códigos acerca do que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos" (Sacristán, 2005, p. 114).

Assim, o currículo é um "complexo projeto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e sob certas condições" (Morgado, 2003, p. 117), ou seja, influenciado por mudanças políticas, sociais e culturais que ocorrem ao longo dos anos e que suscitam "novas exigências educativas à escola". Tal repercute-se "inevitavelmente, no terreno curricular, com particular incidência na forma como se elabora e se desenvolve o currículo" (Morgado & Ferreira, 2006, p. 78). Nele encontram-se especificados os conhecimentos, habilidades e entendimentos que devem ser dominados em determinada fase educativa, bem como a sequência com que devem ser ensinados para cumprir os objetivos e

orientações educacionais pré-definidos no âmbito das decisões curriculares, embora não sejam nele definidas, por exemplo, regras de conduta ou de convivência a implementar dentro da escola. Neste sentido, e conforme defende Winch (1996), a forte influência da política na definição do currículo afinal contribui para que não haja "um currículo ideal, apenas um que seja o melhor em um determinado momento para uma determinada sociedade" (p. 46). Sendo uma construção com identidade cultural e social, o currículo deve ser um "instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas" (Pacheco, 2001, p.19). Este autor, lembra também que a constituição do currículo

> implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (Pacheco, 2001, p.20)

Posto isto, o currículo tem um papel decisivo na definição e hierarquização de conteúdos, que implica a regulação de outros conceitos como o de anos escolares/classe/turma ou até mesmo de diferenças ou classificações entre instituições educativas (Hamilton, 1993). O século XVI e XVII foram marcantes para a estruturação curricular que hoje conhecemos e a escolaridade massificada ("educação para todos") em muito contribuiu para o enraizamento do conceito do currículo (Kemmis, 1986), embora adaptando conteúdos e abordagens.

A ideia de currículo como resposta às necessidades da sociedade vem sendo reiterada também por Roldão ao longo dos anos, pois como a mesma afirma, este corresponde, "enquanto construto socio-histórico, ao corpo de aprendizagens (...) de que essa sociedade, num dado tempo e contexto, considera que precisa para sobreviver, e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória" (Roldão, 2000, 2010, 2016, citado em Roldão, 2017, p. 29). Ou seja, o currículo é contextual e deve preparar a sociedade para a vida. Assim, currículo e respetivos conhecimentos que este integra, devem

> (1) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e (2) atribuir a cada indivíduo o acesso a esse conhecimento sem o qual a

> sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados. (Roldão, 2017, p. 30)

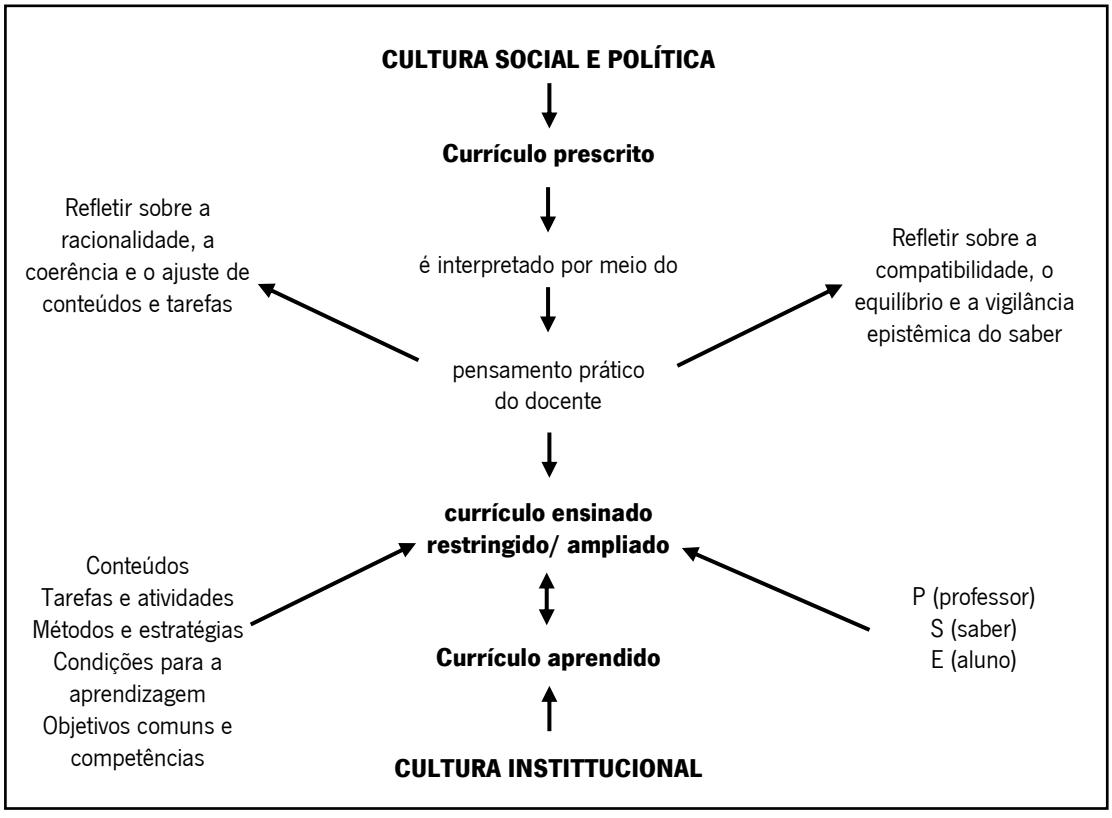
Completando esta ideia, o currículo é também um texto que estrutura o conhecimento que deve ser (re)produzido aos alunos, assegurando a socialização cultural (Sacristán, 2013c), de geração para geração.

Esta perspetiva de currículo enquanto preparação para a vida cidadã, social e cultural, aliada à questão de identidade que Silva (2000) refere, lembra-nos o que, perspetivas mais recentes esperam de uma educação de qualidade. Neste sentido, a UNESCO (2015) defende uma educação de qualidade que permita aos cidadãos a tomada de decisão informada e que capacite os cidadãos para responder aos desafios locais e mundiais; a OCDE (2018) alude a importância de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis; autores como Reimers e Villegas-Reimers (2006) defendem uma educação de qualidade que permita o exercício da cidadania ativa, Silva (2008) numa perspetiva de equidade ou Jabonero Blanco (2020) que a perspetiva como resposta às necessidades da sociedade. Aliás, Linuesa (2013) também afirma que as instituições educativas têm assumido uma crescente preocupação com a educação de qualidade, numa tentativa de dar coerência à trajetória de cada aluno, autonomia, mudanças e inovação, destacando a relevância do trabalho colaborativo docente e a participação e envolvimento da comunidade (extra)escolar, o que, de acordo com a sua perspetiva, fundamenta a relevância de projetos culturais comuns no âmbito do currículo.

Deste modo, as decisões curriculares respeitam exigências sociais, culturais, ideológicas e devem ainda corresponder às necessidades dos alunos e por isso devem ser analisadas de acordo com estes pilares, lembrando que "(...) o sistema educativo é um subsistema do sistema social" (Pacheco, 2001, p.52) e nesse sentido a relação escola/sociedade partilha interesses, necessidades e desafios, alguns deles relacionados com condicionalismos económicos. Como antecipamos, a escola tem uma função cultural e o currículo é também uma seleção cultural, refletindo as conceções de cultura que se pretendem que vinguem. O currículo, tendo influências sociais, culturais e políticas, está carregado de ideologias (ou seja, de ideias, valores, atitudes e crenças), legitimadas pela escola e pelo professor, uma vez que a sua ação também é influenciada pelas suas ideologias pessoais. No seguimento desta lógica, as capacidades e os interesses dos alunos, devem também ser respeitados para que a aprendizagem seja significativa. Embora aparentemente o currículo possa parecer algo objetivo, os seus fundamentos estão carregados de complexidade.

A figura abaixo retrata a importância do professor enquanto *intérprete e descodificador*[55] *de currículos*, entre o que é previamente definido (currículo oficial/prescrito), e o que é efetivamente aprendido (currículo aprendido) – numa perspetiva de transformação do currículo desde a *esfera técnico-política* à *esfera prático-pedagógica* (Acosta, 2013). Nesta descodificação e interpretação, o professor não é imparcial, sendo as suas decisões influenciadas pelo seu capital cultural (Apple, 1996). Para além disso, ele atua num contexto que, pelas suas estruturas, culturas e normas, também condicionam esta (re)interpretação (Acosta, 2013). Tal pode resultar em professores que são mais fiéis ao currículo, outros nem tanto. Contudo, a pressão de provas de aferição e exames nacionais e internacionais, também limitam, no nosso entender a ação destes profissionais, bem como a sua inovação e criatividade. Além disso, a disparidade entre as expectativas normativas e as ações efetivamente realizadas evidencia a suscetibilidade à exposição de injustiças no contexto da implementação dessas avaliações comparativas.

Figura 8. Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina



Fonte: Acosta, 2013, p. 189

[55] Interpretação, (re)significação, (re)criação, (re)interpretação (Acosta, 2013, p. 189)

Assim, currículo e (formação) docente estão interrelacionados pois,

> (...) se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas, em particular. (Muñoz, 2013, p. 495)

Conforme Muñoz (2013) contextualiza, anteriormente, a formação inicial de professores era resultado de uma combinação de conhecimentos curriculares, complementada pela formação contínua individual, que se focava nas especificidades técnicas, com pouco espaço para a reflexão e mudança. Ou seja, uma formação técnico-científica muito valorizada. Com os avanços educacionais, o papel do professor ganha cada vez mais relevância perante outras funções, nomeadamente quanto ao seu papel ativo nas decisões curriculares (Fullan & Hargreaves, 1996). Os professores passam de consumidores do currículo, para agentes ativos do currículo; eles são facilitadores entre o currículo e os alunos. Nesse sentido, a sua participação ativa e envolvimento é fundamental para que qualquer processo de inovação e mudança seja dotado de sentido e aplicabilidade. A sua formação "deve englobar tarefas de desenvolvimento curricular, de elaboração de programas e, em geral, de aperfeiçoamento da instituição de educação" (Muñoz, 2013, p. 505). Para além disso, e atendendo à sociedade de competências que experienciamos, faz-nos sentido que o currículo seja mais do que "uma estratégia processual para operacionalizar objetivos em resultados"; se traduza numa "conversa complicada a partir da qual a infinidade da experiência humana se concentra no significado do momento." (Pinar, 2019, p. 378), na qual "o currículo torna-se não exatamente a reconstrução subjetiva de uma decisão política, mas o espaço normativo do conhecimento analisado a partir de competências, como lembra a OCDE" (Pacheco, 2023, p. 173).

Sebarroja (2013) acompanha e destaca a formação inicial e contínua dos professores, que deve ser mais exigente e não só focada em conteúdos didático-metodológicos, mas também em valores de colaboração, respeito e diversidade. Neste sentido, Morgado (2021) afirma que, para responderem aos desafios atuais, é importante que se adote um *currículo diferente*, que

> em vez de um conjunto de conteúdos previamente definidos, estruturados de forma a serem transmitidos e implementados nas aulas, o currículo deve ser assumido como um amplo projeto social

> e resultar de uma construção participada, permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum. (Morgado, 2021, p. 31)

Desta forma, entende-se que o currículo assume várias *funções* nos sistemas educacionais. Ele atribui significado ao contexto social e cultural[56] regula práticas pedagógicas, estimula reflexões educacionais sobre o presente e o futuro que pretendemos, ou seja, "o currículo dá forma à educação" (Sacristán, 2013a, p. 9), mas também se assume como "(...) um ícone que representa o conhecimento como subjetivo, em busca de uma inteligibilidade culturalmente compartilhada que habita a esfera pública" (Pacheco, 2023, p. 113). Por fim, lembrar que as aprendizagens prescritas no currículo, têm um papel basilar para a construção da sociedade e por isso devem ser perspetivadas para além dos conteúdos. Como refere Sacristán (2013c),

> Quaisquer que sejam as finalidades que amparam um projeto ou plano curricular, e ainda que se justificasse a seleção de determinados conteúdos, tudo isso acabará numa construção inoperante de boas intenções se não conseguirmos provocar transformações internas nos que aprendem - processos ou ações mentais para a aquisição de novos significados, sua organização e reelaboração, a transformação da maneira de pensar e de se comportar, o aperfeiçoamento da capacidade de argumentar e o aumento da conscientização em relação aos fenômenos que o rodeiam. (p. 264)

4.4. Currículo ou currículos?

É conhecida a expressão de Formosinho (1991) sobre o currículo padronizado - *currículo de tamanho único e pronto a vestir*. Sácristan (2005) considera que é através da escola que se orienta o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Então, o currículo é um conjunto de intenções, que surgem de orientações que condicionam a educação enquanto forma de reprodução, modelagem ou produção de comportamentos (esta última aplicada através da capacidade de influência), exercida

[56] Tal como defende Torres (2008) ou Linuesa (2013), os conteúdos culturais são fundamentais. Sacristán (2013a), regista que a escola «sem conteúdos» culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável." (p.10). O autor identifica-se com as tradições iluministas, que entendem que a cultura é o alimento do ser humano e o que o permite se desenvolver.

comumente do adulto sobre as crianças, para ajustar os indivíduos a modelos, formas de viver ou de estar na sociedade. No entanto, este pensamento pode ser indesejável, pois

> as intenções de quem exerce influências sobre as crianças para que nelas se reflita um determinado modelo de indivíduo, de formas de viver e de estar na sociedade são variadas na cultura e em cada ser humano, como variadas são as práticas de socialização, condução e tratamento das crianças. A educação real ou desejada são plurais, mas a escola é um aparelho normalizador. (Sacristán, 2005, p. 110)

O currículo traduz-se então no conceito técnico que denomina esta forma de exercer estas (re)produções e de controlar a ação educativa, mas nem sempre as intenções (currículo prescrito) tem os efeitos desejáveis (currículo em ação). Neste sentido, alerta-se que o currículo não pode ser implementado apenas por rotina, tem de estar atento às suas realidades (Sacristán, 2005). A existência de um currículo "configurado em função de um «aluno-médio-tipo», um aluno virtual e não os alunos e alunas reais, cria condições para que nele não sejam incluídos todos e todas aqueles/as que não se encaixam nesse perfil determinado" (Leite, 2006, p. 72). Assim, contradiz-se as noções atuais de currículo e de educação de qualidade, traduzindo-se numa ausência de leitura das realidades contextuais e dos agentes educativos implicados, o que também revela a falta de confiança na capacidade dos professores, enquanto interpretes do currículo e agentes ativos na configuração do currículo (Leite, 2006). Esta realidade do desenvolvimento curricular revela de igual forma que os alunos, principais destinatários do currículo, são ignorados enquanto

> (...) parte integrante do processo de desenvolvimento de um projeto curricular que lhes pertence totalmente em termos de finalidades. Não se pode admitir que tal projeto só seja adaptado a um grupo restrito e típico de alunos quando se admite que as suas necessidades, experiências e vivências são vitais para a consecução positiva desse mesmo projeto. (Pacheco, 2001, p. 255)

A estandardização da escola e do currículo está obsoleta e esta nossa afirmação enquadra-se e fundamenta-se nas palavras redigidas por Lima (2005). Leia-se:

> A fabricação de cidadãos produzidos em larga escala, através de processos estandardizados e sob controlo centralizado, não democrático e heterónomo, representa uma contradição fatal. Uma

> educação para a cidadania democrática não é realizável através de estruturas organizacionais, de formas de controlo e de liderança, de processos de escolarização e de métodos pedagógicos que se caracterizam, exatamente, pela sua falta de compromisso democrático. Ora a democracia, a solidariedade e o bem comum continuam a representar os maiores problemas da escola pública. Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola. Esta é que é, verdadeiramente, a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público. (p. 24)

Demo (1995) apresenta uma distinção que nos parece muito relevante: *currículo extensivo* versus *currículo intensivo*. Esclarece que o *currículo extensivo* pressupõe que o professor ensina e o aluno aprende, absorvendo esses conteúdos e provando a sua capacidade de acumulação de saberes através de testes, o que carateriza uma dimensão de aprendizagem baseada no repasse e desta forma no saber. No que concerne ao *currículo intensivo* o professor assume-se como orientador/facilitador e ao aluno compete-lhe desenvolver a sua autonomia, criticidade e criatividade, permitindo esta interação um aprender a aprender. Interessante perceber que, volvidas quase 3 décadas, apesar de alguns avanços (ou tentativas de), pode considerar-se que esta reflexão é ainda atual. Fazendo uso das palavras do autor, os sistemas de ensino desenvolvem "idiotas especializados" (os alunos) (Demo, 1995, p. 60), pelo que é urgente a "redução de educação aos ritos da aula copiada e a obtenção de resultados considerados muito magros" (Demo, 1995, p. 67). Esta perspetiva está alinhada com o conceito de educação de qualidade que em capítulo adequado foi analisado. A este respeito, lembramos que a escola é, mais do que um contexto de ensino, um contexto de educação e "educar é algo mais do que ensinar matérias. Aprender é algo mais do que passar" (Sacristán, 2005, p. 137), ou seja, do que transmitir. Este papel do currículo (e consequentemente do professor enquanto *facilitador curricular*), é ainda mais relevante na sociedade de informação e tecnológica que vivemos, cujo conhecimento[57] está à distância de um *click*, e nessa medida os alunos "têm em mãos uma quantidade enorme de informações e, em muitos casos, conseguem confrontar os saberes dos professores" (Velez, 2020, p. 345).

[57] Em muitos casos, a validação científica dos conhecimentos difundidos nas várias plataformas digitais é questionável, o que, na nossa perspetiva, acresce relevância à promoção de competências como o pensamento e espírito crítico e capacidade analítica.

Conforme também vimos expondo, defendemos que os processos educativos devem preparar os alunos para a vida (pessoal, profissional e de convivência social), privilegiando experiências práticas e não a realização de testes e, para isso, desde cedo devem, mais do que preparar os alunos para darem respostas, preparar os alunos para a elaboração de perguntas. Complementando com a visão de Reimers & Villegas-Reimers (2006),

> os fins de qualquer programa de estudos refletem propósitos e uma visão sobre o que é importante ensinar e como. Eles não podem ser examinados criticamente quando as intervenções educativas são avaliadas em termos de seus efeitos relativos no desempenho dos estudantes, por meio de provas sobre as habilidades cognitivas refletidas no currículo, se não são acompanhados de uma discussão mais ampla sobre quais competências são avaliadas por essas provas e sobre o significado dessas competências no contexto social em que vivem os estudantes. (p. 93)

Antunes (2007) refere que o "currículo escondido" está carregado de aprendizagens não avaliáveis, para além de todas as outras competências desenvolvidas em contexto escolar extracurricular e até desenvolvidas em momentos de convivência. Nesta medida, concordamos que os resultados são "mais o produto de um hábito do que a expressão de uma informação que consideramos refletir os efeitos reais experimentados pelos sujeitos", ou seja, "esse número ou essa nota é uma informação pobre a partir da qual podemos intuir ou deduzir os resultados subjetivos reais" (Sacristán, 2013c, p. 268); esta perspetiva é, no nosso entender e do autor, redutora pois não considera tão pouco o histórico e o contexto do aluno. Concordamos que "discutir sobre uma escola ou ciclo escolar [e currículo(s)] somente elaborando estatísticas não é possível" (Sacristán, 2013c, p. 275), ou realista. Educar significa influenciar o outro, implicando significações entre quem ensina e quem aprende; este processo, é suscetível a interferências de várias ordens (como por exemplo, conceções, relações entre estas partes, etc.). Ou seja, o currículo real (o *texto* redigido para ser ensinado), devido a essas interferências, não chega de igual forma a quem aprende, pelo que a avaliação do currículo real através da avaliação dos aprendentes pode não corresponder à efetiva realidade (Sacristán, 2013c). Porém, "isso não quer dizer que temos de menosprezar ou substituir o ensino e os que ensinam como transmissores, mas que a validade do ensino encontra a sua prova de contraste e justificação na aprendizagem (...)" (Sacristán, 2005, p. 111). Ou seja, a verdadeira eficácia do ensino é comprovada pela experiência de aprendizagem dos alunos.

A propósito deste apontamento sobre *currículo* ou *currículos*, Sacristán (1998) alerta que, ao elegerem um centro, enquanto "centro de qualidade", os pais estão a escolher aprendizagens que aquela escola proporciona (o currículo prescrito que oferece), mas também o que não proporciona, o que ele chama de currículo nulo (o que não se aprende naquela escola), equacionando que, por vezes, quando o foco são apenas as aprendizagens formais, há outras aprendizagens que ficam de fora como o respeito pela diferença, compreensão da variabilidade social, colaboração, justiça social, solidariedade, ou seja, aprendizagens e estratégias em prol do bem social e comum. O mesmo em relação ao currículo oculto, o que significa que determinado aluno será tratado de acordo com o seu estatuto social, podendo a livre escolha das escolas potenciar a segregação social, racial e étnica, em prol do status (Sacristán, 1998).

4.5. Desafios curriculares

Resultado do desenvolvimento inerente à evolução, a educação tem enfrentado desafios significativos que correspondem às novas exigências que lhe são colocadas, fundamentalmente à escola e à construção e implementação de currículos eficazes, capazes de responder a esses requisitos atuais.

Apesar dos avanços e tentativas de maior independência face às orientações do topo, que atribuem mais responsabilidade, mas também mais poder às escolas e aos professores, "essa necessidade implica romper com o trabalho de feição uniformista, gerido centralmente e executado localmente, que caracteriza ainda largamente a prática curricular das escolas" (Roldão, 2009, p. 593). Conforme complementa Leite (2006),

> partiu-se da crença que o processo de territorialização curricular ofereceria melhores condições para a existência de práticas educativas e coletivas que conferissem novos sentidos à escola e à formação vivida no seu interior. No entanto, passados alguns anos desde que esta medida existiu em projeto e em texto de lei, pode concluir-se que o que aconteceu foi, de um modo geral, uma descentralização mais da ordem da desconcentração (o que tem sido designado por uma centralização desconcentrada), do que uma real atribuição de autonomia curricular às escolas e aos professores. (Leite, 2006, p. 74)

A autora, esclarece que a necessidade de autonomia da escola não é sinónimo de completa independência curricular, mas sim da importância do reconhecimento dos seus agentes enquanto parceiros de processos

implícitos ao currículo nas reflexões sobre as práticas escolares (Leite, 2006), nos processos de comunicação e tomada de decisão através do envolvimento ativo de professores e alunos, correspondendo isto ao que a autora chama de *escola curricularmente inteligente* (Leite, 2003). No mesmo seguimento, Pacheco e Vieira (2006), alertam que "tem sentido falar do regional e local se o trabalho escolar estiver centrado nos problemas dos alunos e se as práticas curriculares promoverem a sua capacidade crítica, de modo a permitir-lhes a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia" (p. 110). No entanto, há ainda outros constrangimentos, nomeadamente a permanente centralidade de decisões consideráveis ao currículo, que limitam a ação dentro da autonomia e flexibilização curricular, e a (re)construção do currículo (Morgado & Ferreira, 2006), ou seja, o currículo nacional não está preparado para ser adaptado e flexibilizado, tendo uma estrutura rígida caraterizada por disciplinas fragmentadas e programas demasiado extensos[58] (Pacheco, 1996); estes planos e programas curriculares impostos são, em alguns anos escolares, submetidos a avaliações nacionais e internacionais (Morgado & Ferreira, 2006); e a própria classe de professores têm opiniões ambíguas face ao currículo, divididas entre um currículo homogéneo definido pela administração central e entre um currículo que lhes dê autonomia e margem para ser adaptado (Morgado, 2000).

Pese embora esta ambiguidade de perspetivas, concordamos com a crítica de Pacheco e Vieira (2006), na medida em que, mesmo que as políticas educacionais sejam rotuladas como "descentralizadas", se na prática estas não concedem verdadeiramente autonomia às escolas, o controlo central do currículo permanece, em detrimento de uma abertura efetiva às necessidades dos contextos locais:

> as territorialidades presentes na construção do currículo, correspondentes a palcos com atores diferentes, embora agindo na base de regras comuns, adaptadas e flexibilizadas constantemente, não existem em função de palavras como descentralização, projeto, autonomia, contrato, etc. Para

[58] Segundo a definição que Ribeiro (1995) refere, proposta por Taba (1962), o(s) modelo(s) de organização curricular corresponde ao "modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática" (p. 79). Embora existam vários modelos, como o modelo baseado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares, o modelo baseado em situações e funções sociais e/ou o modelo centrado no educando, o modelo de organização curricular centrado nas disciplinas é o mais utilizado, e por isso conhecido pelo método tradicional. As disciplinas são a fonte predominante do conhecimento (conteúdos curriculares e programáticos) e a avaliação pretende constatar o domínio que determinado educando tem sobre o que foi lecionado, sendo extremamente privilegiados os resultados cognitivos (Ribeiro, 1995). No entanto, surge a proposta de modelo integrado ou globalizado (Pacheco, 2000), no qual se valoriza, mais do que a estrutura formal das disciplinas, uma aprendizagem transversal e global, através da unificação de conteúdos e de uma integração curricular, embora este modelo exista mais na teoria do que na prática, e por esse motivo se fale mais em interdisciplinaridade do que em currículo integrado, conforme sublinha Pacheco (2001), situação mais evidente em Portugal do que em Espanha. A própria estrutura curricular, com uma apresentação das disciplinas de forma fragmentada e com a predominância do trabalho individual, limita este trabalho articulado e integrado. E nesse sentido, conhecimentos transdisciplinares como a educação para a cidadania ainda não são trabalhados de forma integrada, mas ainda como componentes não curriculares e de enriquecimento curricular.

> além do valor semântico de cada palavra, e dos significados que desempenham, quando as políticas educativas descentralizadas correspondem, efetivamente, a aspetos de recentralização, o currículo é uma prática e não um mero jogo linguístico. E perguntamos: que descentralização curricular existe quando o Estado define o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, o quê, quando e como se avalia? (Pacheco & Vieira, 2006, p. 112)

Conforme Veles (2020) traz para discussão, "a reação individual das escolas [à covid-19] em função de suas circunstâncias particulares é uma grande lição que nos confronta com a necessidade de dar-lhes maior autonomia" (p. 340), ficando claro que as instituições educativas são capazes de se adaptarem às circunstâncias reais, desde que lhes seja dado espaço para esse efeito. Para além desta constatação e de outras aprendizagens que o Covid-19 trouxe (como vimos em subcapítulos anteriores), a pandemia mostrou também "a necessidade de trabalhar com estratégias que deem aos estudantes um papel de protagonista que gere maior motivação pela aprendizagem" (Furman, 2020, p.519). Assim, o nosso posicionamento defende menos centralização, mais delegação, embora cientes das limitações burocráticas e práticas desse movimento.

Assim, se por um lado, concluímos que uma educação de qualidade deve corresponder às necessidades e interesses dos alunos, por forma a potenciar a inclusão e equidade, por outro, concluímos que uma das críticas apontadas à escola e ao currículo, corresponde à "(...) insatisfação com a distância do currículo vivido nas escolas, face ao saber científico que lhe subjaz, por um lado, e face ao seu uso efetivo e eficaz, por outro" (Roldão, 2009, p. 586). Promovem-se aprendizagens cujo saber reproduzido serve de "passaporte para a prossecução de ano ou nível e muito pouco orientado para a efetiva apropriação de uma mais-valia de conhecimento usável. Os alunos passam pelos conhecimentos que integram o currículo sem que muitas vezes eles passem por eles" (Roldão, 2009, pp. 586-587). Esta situação origina o que Roldão (2009) chama de "saber escorregadio", um saber que se enraíza num espaço temporal definido, da memorização à realização do exame. Ou seja, uma crítica que revela a dificuldade de operacionalizar as aprendizagens promovidas na escola e a sua utilidade. Se esta situação é preocupante, mais preocupante é associar o insucesso à incapacidade dos alunos (da sua memória ou capacidade de estudo), ou ao desempenho docente. Roldão (2009), afirma que

> há que ir um pouco mais fundo, ao carácter de facto desligado que está instituído na matriz cultural da organização da escola e, por outro lado, ao processo de não utilização do conhecimento que a mesma escola tem introduzido como marcador forte, ainda que não único, da sua prática institucional de século e meio. (Roldão, 2009, p. 587)

Concordamos com as palavras da autora, reafirmando que não se pode continuar a fazer o que se faz, com a justificação de que foi assim que sempre se fez.

Numa reflexão sobre os motivos que levam as reformas educativas ao fracasso, entre outros fatores Sebarroja (2013) dá destaque à "elaboração e execução de cima para baixo" (p. 511), o que não favorece a participação e envolvimento dos agentes educativos como é o caso dos professores, auxiliares de educação, mas também dos alunos e tutores. Entre os fatores que estão na origem do fracasso das reformas, Sebarroja (2013) identifica a ausência de um diagnóstico real que fundamente determinada reforma, a dificuldade de financiamento, a falta de consenso relativamente a questões educacionais basilares, a uniformização dos programas e a desarticulação das reformas educacionais com outros contextos que não o escolar. Por outro lado, para além das reformas não privilegiarem os atores mais ativos do terreno, promovem resistências, oposições ou indiferenças. Lembrar que "a educação torna-se um recurso por excelência se se procurar a participação de cada um de nós na sociedade enquanto atores curriculares, comprometidos histórica, social e culturalmente com um projeto" (Pacheco & Vieira, 2006, p. 112) de formação que se encontra em permanente reconstrução. Assim, "currículo não é, por isso, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem, tal como propõe Hargreaves (2004)" (Pacheco & Vieira, 2006, p. 113).

Acresce uma problemática levantada por Santomé (2013), que sendo crítico aos PISA, afirma que estes apenas oferecem uma radiografia limitada do sistema escolar e por esse motivo, se nos basearmos nestes resultados, podemos não sinalizar problemas educacionais sérios e respetivas soluções. Por essa razão, ele considera que é importante assumir-se que faltam "indicadores cívicos" (p. 84), alertando os cidadãos sobre o seu papel ativo enquanto consumidores e não espectadores, e respetiva postura face a decisões políticas e sociais, em prol de uma sociedade capacitada e uma "cidadania educada e informada" (Santomé, 2023, p. 84). Consideramos ainda urgente desatualizar afirmações sobre o currículo, datadas há quase 30 décadas, que descrevem desafios curriculares ainda atuais (e alinhados

com os *saberes escorregadios* intitulados por Roldão, 2009), que remetem, mais uma vez, para esta *carência de utilidade* das aprendizagens, que valoriza os fins e não os processos, conforme se lê na citação que disponibilizamos de seguida:

> (...) normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto de fora à aprendizagem do aluno (...), não acalenta nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança ou jovem. Torna-se assim, numa aprendizagem académica para passar nos exames e se esquecer depois, enquanto que a aprendizagem de mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social necessários para se envolver com sucesso na vida complexa, académica e pessoal do grupo da turma e da escola, configura-se paulatinamente em representações e padrões de conduta, que estendam o seu valor e utilidade além da escola. (Sacristán & Gómez, 1998, p. 22)

Na perspetiva de Sacristán (2013b), o currículo e as metodologias implementadas para o apresentar aos alunos, justificam outros desafios, como "o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre professores e alunos, a indisciplina em aula, etc.", (p. 10), embora se teime em afirmar que o insucesso escolar é responsabilidade do aluno, não se questionando se o que se define como relevante a ensinar (os conteúdos curriculares) são ajustados às necessidades e interesses de quem aprende. Na perspetiva do autor, o "insucesso nada mais é do que o reconhecimento de um desfasamento ou lacuna, desde o ponto de vista de quem empreende as ações educativas, entre o referente inquestionável do «texto curricular» e os significados que os alunos demonstram ter adquirido" (Sacristán, 2005, p. 113). Este argumento, é no nosso entendimento revelador da educação estagnada e obsoleta. A propósito, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2003) traz este conceito para a discussão: a *obsolescência da escola*. Ainda hoje, a escola funciona como um local em que é realizada a transmissão de conhecimento e, condicionados pelas lógicas de avaliação generalizada, os professores vêm-se obrigados a concentrarem-se nessa resposta e, deste modo, a "preocupação em passar os conteúdos pode trazer efeitos indesejáveis à qualidade do ensino" (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 52), pois o professor comporta-se como um transmissor de conhecimento aos alunos. No entanto, é justamente aí que a escola e o professor precisam mudar, porque crianças e jovens mudaram, e a escola precisa se adaptar a essas transformações para poder ser útil, agradável e atraente aos alunos. Castells (2003) fala que existe uma obsolescência da escola porque os estudantes chegam à escola já com muita informação, e o professor

não pode continuar a ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas precisa ser também um intérprete das informações com os estudantes. Alinhada com esta perspetiva de desatualização do currículo e da escola, Roldão (2020) expõe que:

> (...) o desenho curricular da educação básica é muito rígido e ainda parece corresponder a um modelo do século XIX, que esbarra em uma revolução digital do século XXI. (...) Portanto, é urgente mudar algumas metodologias para entender como a chamada quarta revolução industrial pode servir para gerar previsões mais precisas sobre a demanda educacional; identificar com precisão as necessidades dos futuros empregadores; orientar as instituições de ensino na adaptação de seus currículos e abordagens baseadas em projeções sólidas; analisar grandes quantidades de dados sobre avaliações de alunos e identificar áreas de oportunidade e pontos fortes de cada aluno; ou superar as limitações do ensino tradicional, capturando as informações de cada aluno para desenhar aulas personalizadas, com a presença de tutores virtuais. (Roldán, 2020, p. 318)

Vivemos numa sociedade de competências e, conforme esclarece Maria do Céu Roldão (2009), o conceito de competência(s) está presente em discursos e discussões diárias sobre escola e nas políticas educativas e curriculares que a sustentam, no âmbito do currículo transnacional, nacional e escolar. Neste contexto, a autora a perspetiva este termo enquanto "reorganizador conceptual poderoso do paradigma que tem norteado as conceções e práticas curriculares na escola" (Roldão, 2009, p. 585), na medida em que parece ser a chave de (re)significação do saber curricular. Sendo a escola uma instituição de caráter social, mas também de organização curricular, "a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais de cada época suscita sempre tensões que levam à necessidade de reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola", fazendo emergir a relevância das competências (Roldão, 2009, p. 588). Este conceito, correspondendo a um saber em ação (Perrenoud, 2000[59]), parece ajustar os saberes às necessidades do mercado, às exigências cívicas e democráticas e ao

[59] Para o autor, competência implica mais do que conhecimento teórico, implicando também a capacidade de aplicar esse conhecimento, de forma eficaz, em situações práticas e quotidianas, um saber em uso.

caráter humanista que impera nos discursos (inter)nacionais[60]. De acordo com a proposta de Roldão (2009), não se trata de substituir os saberes por competências, "(...) trata-se sim de revitalizar os conhecimentos transformando-os em agentes ativos de compreensão, de organização do conhecimento e de ação; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente" (Roldão, 2009, p. 592), ou seja, de reconcetualizar os saberes e de dotar os conhecimentos de utilidade prática, capacitando efetivamente os envolvidos. Assim, de acordo com a nossa perspetiva, a memorização torna-se insuficiente, bem como a avaliação instrumental dos saberes teóricos.

Crítico das "escolas comuns", Domingo (2013) contextualiza que, se efetivamente o currículo surge como estrutura que dota o percurso educacional de disciplina, ordem e sequência, este atualmente é limitador e, por isso, deve ser ressignificado. Neste sentido, apresenta experiências de "outras escolas" (escolas não convencionais, quer ao nível de infraestrutura, quer ao nível de organização pedagógica e curricular), que não se configuram de acordo com os padrões comuns que estão naturalizados como "convencionais" ou "universais", mas que se assumem pelas suas pedagogias inovadoras que respondem às necessidades dos alunos, privilegiando a experiência destes e os seus interesses (como por exemplo, escolas com metodologias e currículo *montessorianos*). Contudo, o autor afirma que apesar de vários profissionais concordarem que pedagogias menos convencionais, com metodologias e visões curriculares compartilhadas proporcionam experiências enriquecedoras, a estrutura enraizada dificulta esta liberdade, destacando que "graus, horários, aulas, móveis, resultados previstos, etc. - levam continuamente em direção a uma pedagogia coerente com uma visão curricular" (Domingo 2013, p. 471) que está organizada por "gavetas" e linearidade, favorecendo o ensino enquanto instrução e limitando a expansão da interdisciplinaridade, da partilha, da colaboração e articulação. Deste modo, é

> extremamente difícil manter uma pedagogia aberta ao imprevisto, que considere os mundos pessoais e os interesses e desejos dos alunos, onde aprender envolve a oportunidade e o sentido em função das múltiplas variáveis sempre dinâmicas, se a referência curricular e pedagógica

[60] A este propósito, recordemos as palavras de John Dewey, que definia a educação enquanto "reconstrução ou reorganização da experiência que amplia o sentido dessa experiência e que aumenta a capacidade de orientar o curso da experiência subsequente (...). Uma experiência educativa autêntica é aquela em que a instrução é realizada e a capacidade desenvolvida, o que a distingue quer de uma atividade rotineira, quer de uma experiência casual. (Dewey, 19956, pp.76-77)

permanece imutável na instituição: a aprendizagem ordenada e a sequência em grupos, que avançam de nível ao mesmo tempo, ano após ano." (Domingo, 2013, p. 471)

Não basta "desgraduar" a escola, é preciso abertura institucional para se fazer diferente, para se refletir e para se experimentar. Por isso, é "imprescindível superar a tentação de continuar a fazer-se o que sempre se fez, superar o acomodamento, a tendência a não ser criativo, o medo da inovação e, sobretudo, vencer o medo de desconhecer as possibilidades dos fenômenos emergentes" (Muñoz, 2013, p. 505).

Na continuidade da exploração dos desafios curriculares sentidos, Rodríguez (2013) avança que o currículo promove, de forma mais ou menos implícita, os interesses das classes médias/altas, favorecendo processos de desigualdades sociais que, não reconhecendo individualidades e direitos pessoais, despoletam outros constrangimentos. Baseado em Dubet (2008), o autor resume seis desses desafios, propondo sugestões sobre como os ultrapassar. Desde logo, identifica uma questão que debatemos anteriormente, ou seja, a dificuldade de compatibilizar *autonomia* e *avaliação*, uma vez que a avaliação implementada é de natureza mercantilista e burocrática. Para corresponder a princípios democráticos, esta avaliação não se pode limitar a indicadores de avaliação de rendimento/conhecimentos, devendo integrar o bem-estar e competências dos alunos. Relacionado com a avaliação, aponta ainda que um sistema que seja regido pela meritocracia promove a mentalidade de que os alunos que não atinjam esse mérito, não se empenharam e, por isso, a culpa é sua, colocando em causa a *justiça escolar*: É importante adaptar este modelo, criando condições equitativas para o alcance dos objetivos, que diminua o impacto das condições socioeconômicas que condicionam esse mérito. Alerta ainda para a necessidade de uma *cultura comum*, que evite a segregação e potencie a integração, sendo fundamental que se identifique e desenvolva uma cultura comum que aproxime culturas (diferente do implementado atualmente, que privilegia os interesses de uma cultura predominante). Um outro desafio relaciona-se com a dependência das instituições, colocando a escola numa posição submissa, sendo esta dominada por interesses parciais. A escola é da comunidade e não pode ser dominada por interesses de grupos privados. Nesse sentido, um outro desafio relaciona-se com uma reflexão democrática sobre qual o perfil do cidadão que a sociedade requer e necessita, e não aquele que determinada instituição impõe.

Por fim, Rodríguez (2013) considera que a *colaboração docente* é um desafio bastante atual, e que a competição deve dar lugar à colaboração, para que os professores sintam apoio e reconhecimento do seu papel. No entanto, estes profissionais também vivenciam dificuldades no exercício docente,

nomeadamente o excesso de atividades nas quais são envolvidos e que os condiciona na disponibilidade e motivação para desenvolverem práticas curriculares diferentes, adaptadas e colaborativas (Leite, 2006, p. 76), promotoras da interdisciplinaridade. Ou seja,

> existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflitam coletivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam. (Leite, 2006, p. 76)

Estes desafios revelam a importância de abordagens inovadoras para garantir uma educação democrática e inclusiva, que supere avaliações mercantilistas, que priorizam uma lógica de mercado no campo educacional, ou seja, a valorização de aspetos econômicos retratados na centralidade atribuída ao desempenho quantificado dos alunos e *rankings*, em prol do bem-estar e do desenvolvimento de competências dos alunos. Assim, essas abordagens devem promover a integração, a solidariedade e a equidade, alcançando-se uma educação participativa, necessária para uma sociedade verdadeiramente democrática, equitativa e justa. Caso contrário, "o fosso entre o que os sistemas de educação proporcionam e o que as nossas sociedades exigem é suscetível de se alargar ainda mais", na medida em que se torna cada vez mais real "o risco de que a educação se torne a nossa próxima indústria siderúrgica, e as escolas uma relíquia do passado" (Schleicher, 2018, p. 223). Assim, os desafios mais comuns "não se prendem com a conceção de reformas, mas sim com a forma como as reformas podem ser postas em prática com êxito" (Schleicher, 2018, p. 204).

4.6. Propostas de currículo para corresponder aos desafios e exigências atuais

Conforme alerta Alves (2007) os discursos de transformação não se podem reduzir a uma "grande profusão discursiva", sustentados em expressões como

> «modelo curricular centrado no aluno», «aprender a aprender», «aprender ao longo da vida», «desenvolver autonomia», «implementar procedimentos de autoavaliação e de autorregulação», a

> ponto de questionarmos se não se tratará mais de uma moda pedagógica que não trará repercussões na ação (...). (p. 93)

Apesar desta salvaguarda, é clara a urgência de serem implementadas mudanças, que correspondam a uma educação de qualidade, através de propostas que fomentem estes e outros objetivos: autonomia, colaboração, aprendizagem contínua, interesses e necessidades dos alunos, regulação, entre outros. Esta urgência é percetível quando lemos uma citação datada de 1975 e compreendemos que a mesma podia ser redigida hoje, numa reflexão sobre a educação do século XXI. Citando Rogers (1975), ele salienta a importância de um sistema educacional integral, em permanente construção e evolução, focado no desenvolvimento máximo dos implicados e na sua capacidade de autorregulação e criatividade:

> Devemos encontrar uma maneira de desenvolver no sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima que favoreça a evolução pessoal, onde a inovação não seja assustadora, onde as capacidades criativas dos diretores, professores e alunos possam ser expressas e estimuladas em vez de serem sufocadas. Devemos encontrar uma maneira de desenvolver um clima no sistema que não seja focado no ensino, mas sim na facilitação da aprendizagem autodirigida. Só assim desenvolveremos indivíduos criativos, abertos à totalidade da sua experiência, conscientes dela, que a aceitam como sua e que vivem um processo de mudança contínua. Só assim, creio, poderemos criar uma organização educacional criativa, que também estará em processo de mudança contínua. (Rogers, 1975, p. 224)

Para alguns autores, a mudança e a melhoria passa fundamentalmente por mudar os conteúdos e a relevância dos mesmos (Pacheco, 2001[61]; Sacristán, 2013c[62]). Tal não quer dizer que os conteúdos tradicionais sejam desvalorizados ou ignorados, mas sim melhorados e adaptados; tal como não quer dizer que devamos manter uma visão estática dos conteúdos e sua reprodução. E nesse sentido, a qualidade da educação não pode depender daquilo que os alunos aprendem ou daquilo que lhes é imposto aprenderem, sendo fundamental a identificação dos alunos com os conteúdos escolares (Sacristán, 2013b). Os

[61] "(...) a mudança deve problematizar a relevância dos conteúdos" (p. 254)

[62] "(...) a esperança de melhorar a educação sem mudar os conteúdos é ingênua" (p. 263)

conteúdos, em contexto de sala de aula, devem ser aplicados de acordo com a realidade do público, ou seja, dos alunos, por forma a aproximá-los dos contextos socioculturais destes (como já defendia Dewey em 1995). De acordo com Linuesa (2013), a interdisciplinaridade é uma possível resposta, na medida em que apresenta os conteúdos integrando perspetivas socioculturais, fazendo emergir problemas globais aos quais as várias áreas do saber dão resposta integrada. Mas esta questão relativa aos conteúdos está também relacionada com a crítica de Roldão (2017), referente ao modo como estes são selecionados, que ainda hoje seguem uma clássica

> versão enciclopedista, que mobilizando uma lógica perpetuamente aditiva, introduz no currículo uma natureza cumulativa e aditiva de todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo. A adoção desta visão favoreceu, na escola, uma formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (os programas eternamente extensos e cada vez mais, dado o crescimento dos saberes) e esgotadas no momento da sua avaliação final (...). (Roldão, 2017, p. 36)

Neste sentido, a autora apresenta sugestões sobre como contradizer esta forma de seleção, referindo que a educação deve valorizar o entendimento de cada disciplina, mas incluindo o seu valor histórico, conceitos e formas de acesso e aplicabilidade. Para além disso, deve potenciar o equilibro entre os conhecimentos científico-culturais e práticos, através de metodologias que favoreçam o acesso e a construção do conhecimento e a aprendizagem dos alunos, não deve ser reduzida a classificações, mas sim à aquisição efetiva e uso inteligente do conhecimento em todas as suas formas (Roldão, 2017). Mais de dez anos antes, já Sacristán (2005) apontava várias sugestões ao currículo, visando uma perspetiva mais integrada, diversificada, operacional, colaborativa e útil, capaz de empoderar os alunos e prepará-los para a vida em sociedade: aproveitar as várias fontes de informação (não usando apenas como recurso o livro, mas imagens, sons, cultura, etc.); integrar a vida quotidiana, relacionando a experiência dos sujeitos com as aprendizagens prescritas; maior aposta no trabalho colaborativo docente e na criação de disciplinas mais complexas que potenciem a interdisciplinaridade dos assuntos; estimular formas de expressão através de trabalhos elaborados pelos alunos; explorar, a par dos conhecimentos prescritos, valores, aptidões e atitudes, bem como incentivar ao debate, à fundamentação da opinião, argumentação, etc.; reforçar as

competências básicas; potenciar o exercício da tolerância, cooperação, interajuda, e outros; reconhecer e estimular opiniões.

No seguimento das propostas para corresponder às exigências atuais, parece-nos de extrema relevância que o currículo (no que respeita os conteúdos previstos de serem abordados) dialoguem com a prática pedagógica (ou seja, as abordagens desses conteúdos) e com projetos complementares que deem voz aos interesses, curiosidades, experiências e contextos de vida de cada aluno (Ação Educativa & UNICEF, 2018). Assim, há ainda quem defenda a aprendizagem por projetos, afirmando que estes potenciam aprendizagens significativas e úteis, pois através desta metodologia é possível trabalhar-se de forma interdisciplinar (relacionando, por exemplo, tópicos de educação, com ecologia, com saúde ou economia), permitindo "desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e soluções para problemas reais em seu ambiente ou contexto" (Limón, 2020, p. 354). Para além de corresponder a esta exigência de aplicabilidade das aprendizagens, o professor deixa de ser transmissor de conhecimento, para ser facilitador da aprendizagem, ou seja,

> a autonomia [dos alunos] será a base, algo que se fala há mais de 20 anos, mas dificilmente é colocado em prática. Aprender a aprender, hoje, mais do que nunca, deve ser o motor da mudança, e não apenas o discurso. Os alunos devem ser agentes ativos, em vez de recetores passivos de conhecimento. (Limón, 2020, p. 354)

Segundo o autor acima referenciado, este cenário oferece um ambiente propício à concentração dos alunos, uma vez que apresenta os conteúdos de forma atrativa, dá palco e centralidade aos alunos para que eles possam "investigar, aplicar, analisar e avaliar" (Limón, 2020, p. 352), e não os satura com informações para serem aplicadas em exercícios teóricos, com resultado imediato e sem estímulo da reflexão, cativa o interesse e a curiosidade dos alunos, o que potencia o desenvolvimento de competências diversas. Assim, repensar a educação implica rever os currículos e práticas pedagógicas, interagir com a comunidade, garantir o desenvolvimento de competências interpessoais e desenvolver programas que correspondam às necessidades efetivas dos alunos, ou seja, "em suma, transformar a educação é transformar os papéis do professor e do aluno para alcançar o que em teoria sempre foi desejado por mais de 20 anos: aprender a aprender" (Limón, 2020, p. 354).

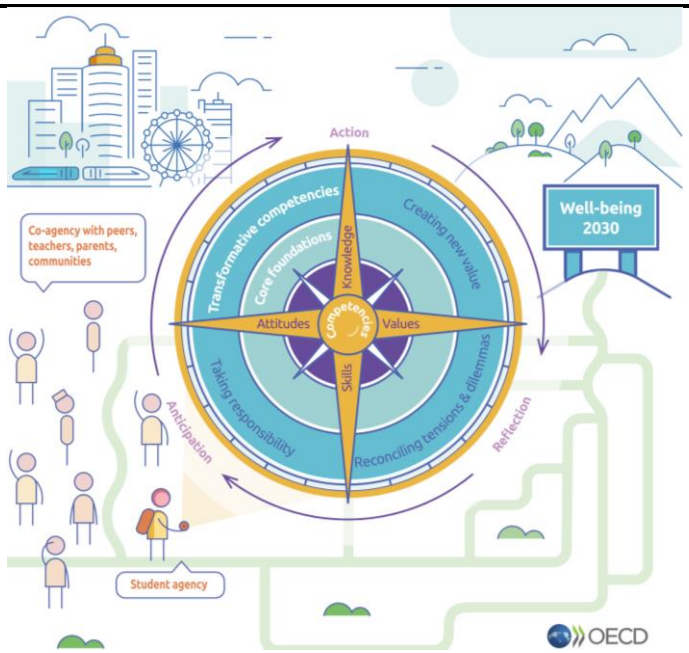
Muito alinhado com este pensamento, Reimers (2020) acredita no renascimento da educação baseado não só em competências cognitivas (incluindo a comunicação, criatividade e a inovação), mas

fundamentalmente em *competências transversais*, que permita que os alunos se envolvam ativamente no exercício do seu papel enquanto cidadãos democráticos. O autor afirma que, com o desenvolvimento do conhecimento científico sobre como os alunos aprendem, a identificação das metodologias mais eficazes e a relevância crescente das competências transferíveis, o "currículo mude de ser baseado em um mundo previsível e estável para um que prepara os alunos para entender os desafios globais, incluindo aqueles que não têm respostas simples e exigem lidar com a incerteza" (Reimers, 2020, pp. 401-402). Assim, o renascimento ao qual se refere, deve acima de tudo, potenciar a "promoção das capacidades de participação e organização cidadã dos alunos para o exercício de uma cidadania democrática efetiva. Essas competências serão cultivadas explicitamente em programas que envolvam os alunos na prática democrática na própria escola e em suas comunidades" (Reimers, 2020, pp. 402-403).

Pelo exposto, pede-se que o currículo não se esgote nos conhecimentos, mas esteja articulado e integrado com as competências[63]. A propósito, a OCDE (2019) lançou a "bússola de aprendizagem" (ver figura 9), cujo objetivo é orientar os sistemas educacionais para enfrentarem os desafios do século XXI, correspondendo aos 17 ODS lançados pela ONU (2015). Este modelo defende uma abordagem holística da educação, que vai além do domínio dos conteúdos escolares prescritos, integrando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas: "os conhecimentos, competências, atitudes e valores essenciais para 2030 abrangerão não só a literacia e a numeracia, mas também a literacia digital e de dados, a saúde física e mental e as competências sociais e emocionais" (OCDE, 2019, p. 7). As competências assumem centralidade, sendo este um conceito que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e "para estarem prontos e competentes para 2030, os alunos precisam ser capazes usar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para agir de forma coerente e responsável e mudar o futuro para melhor" (OCDE, 2019, p. 7). De acordo com estas orientações, "cada aluno deve «segurar» sua própria bússola de aprendizagem", reconhecendo-se o histórico individual de cada aluno (desde os seus conhecimentos prévios ao impacto dos seus antecedentes familiares) e, nesse sentido, "o percurso de aprendizagem do aluno e a velocidade com que ele avança em direção ao bem-estar serão diferentes do dos seus pares" (OCDE, 2019, p. 9).

[63] As competências podem ser treinadas e aprendidas (Sacristán, 2008). Para além disso, "elas são alcançadas a partir de experiências variadas em relação aos conteúdos das matérias e às experiências escolares socializadoras, por meio de valores que a escola transmite e que nem sempre são explícitos" (Linuesa, 2013, p. 233). A autora complementa que um aluno não ganha competência de lidar com pessoas de diferentes culturas através de conteúdos, mas sim de experiências que o proporcione.

Figura 9. A "bússola" de aprendizagem da OCDE 2030



Fonte: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/

Compreende-se que a tendência (pelo menos, teórica) é a aposta numa educação cada vez mais humanista e personalizada, que valoriza os processos e o desenvolvimento de valores, cada vez menos identificada com uma educação economicista, focada no lucro, e cada vez mais comprometida com uma formação crítica e holística. O documento "O futuro da educação e habilidades 2030" (OCDE, 2018), sublinha a relevância da educação para a promoção de competências que permitam aos indivíduos contribuir e beneficiar de um futuro inclusivo e sustentável:

> aprender a formar objetivos claros e objetivos, trabalhar com outros com perspetivas diferentes, encontrar oportunidades inexploradas e identificar várias soluções para grandes problemas será essencial nos próximos anos. A educação precisa ter como objetivo fazer mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho; ela deverá equipar os alunos com as habilidades de que precisam para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e engajados." (OCDE, 2018, p. 4)

Fernandes (2020) alerta que a "questão socio emocional será o grande diferencial na formação dos jovens no futuro, já que as habilidades exigidas pelo mundo do trabalho serão diferentes das atuais, e uma delas está fortemente associada ao relacionamento" (Fernandes, 2020, p. 453). O autor, muito alinhado com

esta perspetiva da OCDE (2019), alerta que a inovação e o desenvolvimento, desenvolverá novas profissões, o que irá exigir mais colaboração e competências de interação com pessoas de áreas distintas, que embora tenham propósitos comuns, pensam diferente. Assim,

> esses valores, que são os da convivência, da tolerância, da democracia, serão cada vez mais importantes. De nada adiantará um profissional ter profundos conhecimentos associados a habilidades cognitivas, como matemática, física, química, se não souber conviver com as pessoas, se não for solidário com os demais. Se o profissional não for solidário, se não tiver empatia, não irá entender o problema social para o qual terá de fazer aquela inovação, nem terá condição de trabalhar em colaboração. (Fernandes, 2020, p. 453)

A escola deve promover espaços de formação cidadã, sensibilizando os alunos para que estes sejam capazes de interpretar os problemas do mundo e ter um papel ativo e corresponsabilizado por eles. Mas, "para isso, as competências socio emocionais têm um papel a desempenhar num processo escolar que não pode ignorar nem as pessoas, nem o contexto." (Pacheco, 2020, p. 444).

A escola é local de inovação. O desenvolvimento curricular, deve construir, desenvolver e avaliar os seus projetos em prol da melhoria qualitativa (Pacheco, 2001, p. 154), sendo que defendemos que os resultados quantitativos não devem ser a preocupação central. Estas propostas, pretendem romper com a visão tradicionalista de escola, conservadora, autoritária, que subordina o aluno ao professor e ao programa escolar, transmissiva e individualista. De acordo com Sebarroja (2013), as pedagogias inovadoras caracterizam-se pela aposta na educação integral, priorizando-se o bem-estar e a felicidade em prol do desenvolvimento global: cognitivo, social, emocional, intelectual e ético. O aluno é o centro de todos os processos e é em prol deste, das suas necessidades e dos seus interesses, que deve ser estruturada a educação[64]. Um outro aspeto valorizado nestas pedagogias, remetem-nos para a convivência e para a relação indivíduo-sociedade. "A escola é uma comunidade social em miniatura, onde os alunos aprendem a assumir compromissos, a participar e a partilhar" (Sebarroja, 2013, p. 516), onde se formam as individualidades, mas também as coletividades de acordo com os valores democráticos que ela implica:

[64] Citando Meirieu (2004), Sebarroja (2013) exemplifica como articular estes interesses e necessidades dos alunos: "(...) para o menino apaixonado por carros, mas incapaz de estruturar um texto escrito, deverá ser proposta a redação de um artigo para o jornal da escola sobre o último modelo de automóvel" (Meirieu, 2004, citado por Sebarroja, 2013, p. 516).

liberdade, direitos, deveres, responsabilidades e valores. No âmbito das pedagogias inovadoras, o autor Sebarroja (2013) sugere algumas estratégias, que resumimos:

1. Globalização do conhecimento: refere-se às relações entre os diferentes conhecimentos, ou seja, mais do que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade. Sugere a organização do currículo através de experiências e problemas reais, centros de interesse, temas ou projetos de trabalho que favoreçam o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas;
2. Relação educacional baseada no diálogo: embora respeitando hierarquias, o diálogo aproxima relações, confiança e maior predisposição à aprendizagem, pois o diálogo é o instrumento base para a troca e aquisição de conhecimentos;
3. Curiosidade e desejo: as relações devem ser alimentadas pela curiosidade e desejo em saber mais. Para isso, é importante a criatividade, para atrair, envolver e captar os alunos (por exemplo, através de histórias reais, de experiências, de conversas sobre determinados episódios, etc.);
4. Diversidade: a diversidade é uma realidade e por isso deve ser rentabilizada em prol do currículo, do seu conhecimento e desenvolvimento de competências, como o reconhecimento, a tolerância, a empatia, a equidade, etc.;
5. Ambientes de aprendizagem: as práticas inovadoras não são submissas ao livro enquanto instrumento único de ensino-aprendizagem. Por isso, recursos internos mas também externos à escola devem ser rentabilizados, ao nível de recursos mas também de pessoas e lugares;
6. Corpo docente reflexivo e crítico: professores inovadores são caracterizados pela recetividade à aprendizagem mútua, são agentes ativos de mudança, que pesquisam, que experimentam, que praticam, que observam e refletem e que valorizam a colaboração docente.

Sustentados no estudo de Farrell e Hartweel (2008), Acedo, Adams e Popa (2012), comprovam que as escolas que seguem programas com pedagogias alternativas, têm tanto ou melhor desempenho que os que apenas seguem o currículo tradicional prescrito. Aqueles programas têm como caraterísticas uma pedagogia centrada na criança e nas suas necessidades e não no prescrito no currículo, são caraterizados por uma aprendizagem ativa, muito dependente da autonomia da criança, do envolvimento com a comunidade, de programas de tutoria entre pares, para além de terem em atenção as condições de nutrição das crianças, mudanças de acordo com as necessidades locais, do contexto ou do ano escolar, foco na aprendizagem e não no ensino, etc. (Acedo, Adams e Popa, 2012). Este tipo de "escolas tendem

a ter relações estreitas com a comunidade e fazer uso extensivo de recursos locais ou comunitários" (Acedo, Adams e Popa, 2012, p. 16).

Como complemento ao já referenciado, Pinar (2009) traz à discussão a internacionalização o que, influenciado pelas ideias Kantianas, o leva a defender uma proposta de *currículo cosmopolita*, um currículo que integra o autoconhecimento enquanto compreensão do(s) outro(s), o que "implica que a educação geral seja mais do que uma introdução a grandes obras, a memorização de conhecimentos essenciais, ou uma amostragem de categorias disciplinares primárias (...)" (Pinar, 2009, p. 79). Pacheco (2023), baseado igualmente em Kant, complementa que

> o cosmopolitismo é uma *práxis* de cidadania em que o sujeito se torna um cidadão do mundo. Assim, existem níveis de interdependência cosmopolita em que o conceito de alteridade cultural pode integrar o universalismo, o nacionalismo e o multiculturalismo como espaço de responsabilidade global, social e individual. (...) Não é o outro concreto, mas o outro universalizado, evitando o perigo da individualidade. (Pacheco, 2023, p. 110)

Desta forma, na obra "The Curriculum of Everything. Understanding education and curriculum" (Pacheco, 2023), é proposto "um currículo centrado nas emergências do momento: a crise climática, a pandemia, a migração em massa, o populismo de direita, a desigualdade económica" (p.164). Defende-se um currículo cuja reorganização e permanente atualização, "permitiria aos estudantes ver como o conhecimento académico lhes permite compreender o que está a acontecer com eles e com os seus pais, nas suas regiões e países, em todo o mundo" (Pacheco, 2023, p. 164). Em síntese, perspetiva-se que este é o currículo que "prepara as crianças para se tornarem cidadãos não só das suas próprias nações, mas do mundo, cidadania simultaneamente subjetiva e social, bem como singular e universal." (Pacheco, 2023, p. 164). Este tipo de currículo, dá palco às experiências educacionais que espelham as realidades globais, favorecendo a compreensão da diversidade sem fronteiras, enriquecida pelas perspetivas internacionais. O cosmopolitismo é, neste entendimento, mais do que uma proposta aos desafios curriculares, mas uma condição para a paz e para a promoção da convivência pacífica, enriquecida pela diferença. Esta é uma proposta de currículo que dá autonomia individual e reforça o protagonismo do aluno e do professor; os resultados validam a aprendizagem da compreensão do eu, do ele e do nós, ou seja, "é mais sobre a compreensão do mundo" (Pacheco, 2023, p. 120). Portanto, o "currículo alcança uma expressão subjetiva

do que alunos e professores podem fazer educacionalmente no contexto escolar, aprofundando sua autonomia por meio de uma conversa complicada, cosmopolita e cidadã" (Pacheco, 2023, p. 120).

Os conteúdos sociais e culturais assumem relevância pois, como defende Sacristán (2013a), para o desenvolvimento de uma cidadania democrática é fundamental que os indivíduos contactem com diferentes realidades e culturas, para que possam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo. Neste seguimento, sugere ainda que se aposte em metodologias didáticas que favoreçam o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo, para que seja possível o entendimento e convivência com pessoas diversas ao nível cultural, mas também de pensamento e ideais. Assim, nesta linha de pensamento, as práticas pedagógicas devem educar indivíduos autônomos e responsáveis pelos seus atos, para que possam tomar decisões informadas, conscientes e fundamentadas, conforme os princípios da mediação defendem. Naussbaum (2009) sublinha que a globalização e multiculturalidade exige uma formação que capacite os alunos no desenvolvimento da autocrítica, do pensamento crítico, da compreensão e respeito pela diversidade e da empatia. Desta forma, e conforme argumenta Pacheco (2023), "um currículo sem educação para a cidadania, ou educação cívica, é uma matriz temporal de conteúdos historicamente organizados em disciplinas centradas no conhecimento técnico" (Pacheco, 2023, p. 115). A educação cívica implica uma "visão ampla de quais valores e problemas contribuem para uma discussão crítica do nosso tempo presente mesclado por passado e futuro através de uma dimensão subjetiva e não de um domínio individualista" (Pacheco, 2023, p. 115). Morgado (2021) complementa, argumentando que a cidadania se revela na capacidade de "estimular o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências que permitam aos jovens assumir uma postura crítica e interventiva numa sociedade que se vê perpassada por uma série de desigualdades e por uma torrente de transformações" (p. 25), preparando os cidadãos para a incerteza diária na qual vivemos. Pelo exposto, o desenvolvimento destes saberes no currículo assume-se de extrema importância por forma a "contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, que usufruem dos seus direitos sem descurar o cumprimento dos seus deveres, numa lógica de integridade e de respeito pelos outros" (Morgado, 2021, p. 25).

Tapias (2013) defende uma educação para a convivência, que integre a cidadania não apenas como disciplina, mas como tarefa educacional. Assim, com base neste autor, consideramos que a escola é palco para experiências interculturais, através de uma convivência sustentada em valores e princípios comuns que não anulem as diferenças, criando ambientes de convivência propícios à inter-relação de indivíduos culturalmente diversos, através de diálogos interculturais, livres de preconceitos e recetivos ao

conhecimento do outro. Como é pressuposto da mediação, as diferenças não devem ser ponto de partida de julgamento, mas sim de reconhecimento (Silva, 2014). Para isso, precisamos aprender a "conviver com diferenças: distintas trajetórias, percursos alternativos, diferentes pertenças culturais passam a reivindicar fazer parte do currículo" (Boto, 2005, p. 125)

Pelo exposto, consideramos que para que o processo de ensino-aprendizagem seja estimulador e de qualidade (e também ele, potenciador de uma *educação de qualidade*), é importante que seja adequado à realidade de cada aluno e aos diferentes pontos de partida de cada um; promover a interdisciplinaridade para um entendimento mais articulado de conteúdos não só entre as diferentes disciplinas mas também com situações reais de vida; permitir a expressão do aluno através de várias opções (e não apenas da escrita ou oralidade); adaptar os métodos e atividades de acordo com o conteúdo/competência, utilizar recursos variados e motivar os alunos (Sacristán, 2005). Para além disso, concluímos ainda que, quer autores, quer entidades internacionais, revelam uma cada vez maior preocupação com o bem-estar, e por isso os sistemas educacionais, e em particular as propostas curriculares e pedagógicas, devem entender esta condição – *bem-estar*, não como alternativa, mas como requisito indispensável para que as crianças e jovens possam aprender (Hargreaves, 2020). Como refere Pacheco (2020), "enfatizando a educação como processo de promoção do bem-estar dos alunos, a OCDE procura um novo quadro pedagógico nos modos de ensinar e aprender, através de um currículo não linear, dinâmico e flexível, com foco na aprendizagem personalizada" (p. 442). É importante ainda repensar o insucesso escolar de forma reflexiva e curricular, não apenas como responsabilização dos alunos e seus professores, pois a "quase totalidade dos alunos é capaz de aprender eficazmente conteúdos comuns se, para tal, lhes proporcionarem as adequadas condições de aprendizagem (o tempo e as necessidades educativas)" (Pacheco, 2001, p. 254). Nesse sentido, e como também concluímos, apesar dos danos despoletados pela pandemia, a mesma também se mostrou reveladora de potencialidades, e sobretudo ao nível do currículo da educação básica, ela

> contribui para que a aprendizagem que se realiza no contexto formal das escolas seja mais humanista e esteja centrada nos «saberes do mundo», dos quais as crianças e os jovens fazem parte pela sua vivência dos problemas do quotidiano, sem que isso signifique algo diferente dos «saberes da escola». (Pacheco, 2020, p. 439)

Morgado (2021), sustentado nas ideias de Figueiredo (2020)[65], afirma que, para a concretização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é necessária uma "rutura paradigmática, libertando as escolas dessas lógicas mais transmissivas, que fazem da memorização e reprodução dos conteúdos os seus elementos estruturantes" (p. 31). Nesse sentido, sugere um currículo que estimule o pensamento crítico, que capacite os alunos a formular juízos autônomos e fundamentados, conscientes e interventivos; competências culturais e científicas que promovam a compreensão e reconhecimento das diversidades culturais e a tomada de decisão de acordo com situações mutáveis; habilidades de comunicação, essenciais para integração social e profissional; competências linguísticas, basilares num mundo global; capacidades colaborativas, facilitadoras do trabalho cooperativo e para o desenvolvimento de estratégias de trabalho em equipa, favorecendo competências relacionais e sociais; e destrezas tecnológicas, indispensáveis nas diversas áreas do currículo e da sociedade em geral, permitindo um posicionamento ativo num mundo global. Para o autor, esta lista de competências é indispensável para formar cidadãos conscientes, assertivos e preparados para ambientes complexos e mutáveis, "capazes de contribuir para as escolas se conseguirem assumir como verdadeiros espaços de cidadania democrática" (Morgado, 2021, p. 33). No caso, acrescentamos a capacidade de resolução de problemas/conflitos (Silva, 2014), uma das dez competências referidas pelo Fórum Mundial Europeu[66] e que nos parece de extrema relevância para o cumprimento deste perfil.

Assim sendo, consideramos que os estudos curriculares desempenham um papel fundamental na promoção de uma *educação de qualidade*, para a qual as competências, valores e relações inerentes à *convivência* são fundamentais. Estas competências e valores devem ser assumidos na definição das finalidades da escola e respetivos objetivos educacionais, conteúdos e metodologias a promover, salvaguardando-se que, pelo exposto, o currículo deve atender não só a aspetos cognitivos, mas também ao desenvolvimento de competências várias, inerentes à convivência, contribuindo para a preparação efetiva dos alunos para uma vida em sociedade. O desenvolvimento destas competências é essencial para a gestão de situações inerentes às interações sociais, e para uma vida mais harmoniosa e bem-sucedida, prevenindo situações de mal-estar e aumentando a harmonia e conforto individual e social. Consideramos, por isso, que o desenvolvimento curricular é decisivo na promoção de conhecimentos acadêmicos, mas também de oportunidades para o desenvolvimento da empatia, do reconhecimento, da comunicação

[65] Defensor de um "Currículo de Nova Geração" (Figueiredo, 2020).

[66] https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

eficaz, da promoção da paz e da resolução de conflitos, devendo integrar, entre outras, questões relativas à diversidade, à sustentabilidade, aos relacionamentos e justiça social no currículo, preparando os alunos para uma convivência respeitosa, pacífica e inclusiva, um mundo cada vez mais global. Afinal, "(...) é hoje reconhecido que só é possível desenvolver competências, valores e atitudes através da concretização de práticas responsáveis em contextos de colaboração e convivência social, ricos em desafios e dilemas" (Morgado, 2021, p. 33). Para além disso, a escola também beneficia, pois ao potenciar estas aprendizagens, os impactos sentidos no próprio contexto são amplos (como reiteraremos em capítulos subsequentes), favorecendo climas de convivência saudável e respeitosa na escola, ambientes de aprendizagem emocionalmente mais seguros, potenciando a motivação e bem-estar dos alunos em específico e da comunidade educativa em geral na escola.

Consideramos que um currículo promotor de uma educação de qualidade deve estar alinhado com os objetivos educacionais, comprometendo-se com a formação de cidadãos dotados de habilidades e competências que os tornem capazes de compreender o seu papel na sociedade e participar ativamente na mesma, bem como contribuir para o desenvolvimento sustentável, a promoção dos direitos humanos e da justiça social. Neste sentido, consideramos que para que a educação de qualidade seja potenciada, é importante um currículo com uma abordagem interdisciplinar e integrada, complementada por projetos educativos que possibilitem a construção de conhecimentos e habilidades de forma significativa e contextualizada, na qual se valorizam, acima de tudo, os processos (e não apenas os resultados).

Capítulo II. Metodologia de investigação

> Coloquialmente, um projeto de pesquisa é um plano de ação para se *sair daqui* e *chegar lá*, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. (Yin, 2001, p.41)

1. Introdução

Investigar é fazer escolhas numa "tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões" (Tuckman, 2012, p. 47). Para dar início ao trabalho de investigação, Quivy e Campenhoudt (1995) recomendam "(...) procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor." (p. 32). Assim, mobilizadas por motivações teóricas, pessoais e profissionais, questionamos: as estruturas de convivência potenciam a educação de qualidade nos contextos educativos formais? Apresentada a nossa questão de partida, pretendemos verificar se as estruturas de convivência dinamizadas nas escolas/centros educativos[67] contribuem para promover uma educação de qualidade nestes contextos, sendo ainda nosso desígnio verificar como as mesmas são integradas no(s) respetivo(s) currículo(s). Serão auscultadas as perceções de vários intervenientes da e na comunidade escolar.

Assim, neste capítulo apresentamos o enquadramento e fundamentação metodológica do estudo, contextualizando sobre a problemática e objetivos da investigação. São também caraterizadas e justificadas as opções relativas à seleção do método e respetivas técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados. Mais adiante apresentamos as fases que estruturaram e organizaram esta investigação e descrevemos os procedimentos subjacentes à mesma, fundamentalmente no que respeita ao processo de operacionalização empírica (processo de construção, validação e implementação dos instrumentos de recolha de dados). São ainda abordadas informações relativas à seleção e caracterização dos casos e participantes. Na parte final do capítulo dedicamos uma seção às estratégias de triangulação operacionalizadas neste trabalho e concluímos identificando as normas éticas pelas quais esta investigação se regeu e respeitou.

Antes de avançarmos para o conteúdo que compõe este capítulo, assumimos que temos consciência de que cada investigação tem um caráter limitado pois as escolhas metodológicas pelas quais

[67] Termo utilizado em Espanha, país onde realizamos parte da investigação empírica.

optamos conduz-nos a um cenário ou abordagem possível, não a uma única resposta absolutamente verdadeira, conforme defende Esteves (2006). Para além disso, concordamos que uma investigação está sujeita aos interesses dos investigadores e ao enquadramento teórico por estes realizado para a compreensão do problema ou situação (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 2006).

2. Abordagem metodológica

> "No início de uma investigação ou de um trabalho, o cenário é quase sempre idêntico. Sabemos vagamente que queremos estudar tal ou tal problema (...) mas não sabemos muito bem como abordar a questão. Desejamos que este trabalho seja útil e resulte em proposições concretas, mas temos a sensação de nos perdermos nele ainda antes de o termos realmente começado."
>
> (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 20-21)

Uma investigação pode ter múltiplas origens. Responder a curiosidades, a necessidades, a propósitos. Nasce de uma crença, de uma conversa, de uma ideia iluminada. Nasce da vontade de conhecer mais, compreender mais, descobrir mais. Obedece a propósitos múltiplos. Uma investigação revela muito do investigador, da sua "pessoalidade" e história de vida; se este fator pode clarificar algumas opções, por outro lado não deve ser *contaminador* da mesma (Sá-Chaves, 2002).

Pensar-se numa investigação, reclama pensar-se sobre um plano; sobre o desenho metodológico[68] que orientará operações e guiará as ações do investigador, relembrando que "para cada pesquisa concreta caberia ao método selecionar as técnicas adequadas, controlar a sua utilização, integrar os resultados parciais obtidos. A metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação" (Almeida & Pinto, 1982, p. 84). É necessário analisar-se os dados até então conhecidos (quadro teórico e estado da arte) para, posteriormente, definirmos objetivos e as opções metodológicas que orientarão a construção de instrumentos de recolha de dados e análise(s), para que finamente possamos auferir conclusões. Essas conclusões são narrativas de dados e, independentemente da concordância ou não do investigador, são narrativas factuais que ele não pode defraudar. É, desta forma, que "(...) os acontecimentos vulgares

[68] Correspondente ao que Quivy e Campenhoudt (1995) apelidam de procedimento, no qual descrevem o mesmo como "(...) uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados." (p. 25)

tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

A nossa investigação privilegia um paradigma interpretativo[69], considerando-se que a realidade não é única e objetiva como defendem os positivistas (como, por exemplo, Augusto Comte), mas sim múltipla e socialmente construída, exposta a interpretações e resignificações através das quais sujeito e objeto são inseparáveis, por forma a compreendermos o significado humano na vida social (Erickson, 1989; Lincoln & Guba, 2006). Ou seja, "a abordagem interpretativa ou qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, identificando os seus valores, expectativas e preocupações, bem como as interpretações que fazem da própria realidade e dos acontecimentos que os cercam." (Coutinho, 2014, p. 16). Favorece, portanto, uma abordagem holística da situação em investigação. No entanto, e ainda que tenhamos assumido este paradigma como norteador do nosso trabalho, consideramos que ao nível metodológico faria sentido a interação entre quali e quantitativo (Lincoln & Guba, 2006). Ou seja, embora o estudo que apresentamos e respetivas opções metodológicas não sejam puramente qualitativas, consideramos que o mesmo se inscreve efetivamente mais num paradigma desta natureza, sendo a nossa intenção descrever e compreender contextos e perspetivas, tendo por base as opiniões dos indivíduos participantes nesta investigação. Atendendo ao método pelo qual optamos, mas também aos dados auscultados, não foi pretensão estudarmos relações de causa-efeito, tampouco prever comportamentos, mas sim conhecer, descrever e interpretar realidades concretas, relativas aos casos participantes neste estudo.

Assim, entendemos a metodologia desta investigação de abordagem e ênfase predominantemente qualitativa, uma vez que as caraterísticas e processos desta investigação mais dela se aproximam, não se enquadrando, no nosso entender, numa investigação de desenho puramente misto. Numa investigação qualitativa o processo é mais construtivo e relevante, pois

> os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo,

[69] Pelas suas caraterísticas é associado à pós-modernidade (Lyotard, 1979), no sentido de que rejeita a existência de uma única e absoluta verdade, considerando que os processos são abertos e feitos de (des)construções.

> outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

2.1. Problemática de investigação

De acordo com Chizzotti (1991), uma investigação "é o conjunto de operações sucessivas e distintas mas interdependentes, realizadas por um ou mais investigadores, a fim de recolher sistematicamente informações válidas sobre um fenómeno observável, para explicá-lo e compreendê-lo" (p. 35). Neste sentido, pretendíamos com a investigação proposta estudar, descrever e compreender se as estruturas de convivência potenciam a educação de qualidade, contribuindo para a configuração de instituições mais eficazes e justas, de acordo com os objetivos para o desenvolvimento sustentável 4 e 16, definidos pela ONU, já mencionados em capítulo anterior. É, neste sentido, importante analisarmos de que modo esta *qualidade* é interpretada e considerada, a nível nacional e internacional.

Baseadas em pesquisas previamente efetuadas, consideramos que esta área de estudo (entenda-se convivência e mediação na sua relação com a educação de qualidade) apresenta debilidades no domínio da investigação. Verificamos fragilidades na procura de estudos explícitos sobre o cruzamento destas variáveis, apesar de existirem estudos que, não explorando o entendimento sobre o conceito de qualidade e eventuais dimensões configuradoras da mesma, afirmam que a convivência e a mediação a potenciam no âmbito escolar (como, por exemplo, Ibarrola-García & Iriarte, 2013; Pinto da Costa, 2018; Elizo, 2018). Assim, consideramos relevante explorar as limitações e potencialidades educacionais resultantes da relação entre ambas as categorias – educação de qualidade e convivência - visando uma educação sustentável, adequada às necessidades e realidades atuais e promotora de uma educação para a paz. Face aos acontecimentos atuais de violência e extremismos, a educação e a escola constituem pilares fundamentais para a promoção de uma comunicação positiva e consciente, atitudes conciliadoras e geradoras de uma cultura de paz. Pensamos que, pela importância que a escola assume e pela relevância do seu papel na sociedade, os contextos escolares são um objeto que deve estar em permanente investigação, fundamentalmente face aos muitos desafios que estes têm sofrido e que exigem a adaptação dos agentes, ambientes, metodologias, conteúdos e políticas educativas, conforme introduzido no Capítulo I.

2.2. Objetivos de investigação

Os objetivos gerais e específicos, embora definidos *à priori* aquando do planeamento da investigação, foram alvo de uma quase permanente adequação que pretendia não mudar o sentido da investigação, mas torná-los mais coerentes com o trabalho realizado quer no domínio teórico, quer no domínio empírico. Primeiro conhecemos as estruturas de mediação das escolas e o seu papel nestes contextos, depois vamos aprofundar conhecimento sobre o conceito de educação de qualidade na teoria e na visão dos inquiridos para perceber bem o que cabe dentro do conceito e quais as dimensões mais valorizadas para, no final, perceber que dimensões da convivência podem dar resposta às dimensões e necessidades da educação de qualidade.

2.2.1. Objetivos gerais

O nosso trabalho de investigação cruza duas grandes categorias: convivência e educação de qualidade, numa tentativa de identificarmos contributos da primeira para a segunda. De modo a orientar a nossa investigação, definimos três objetivos gerais. Um dos objetivos foi I. *analisar estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais*, por forma a conhecermos as mesmas e compreendermos a sua relevância nestes contextos. O nosso trabalho de investigação cruza duas grandes categorias: convivência e educação de qualidade, numa tentativa de identificarmos os contributos da primeira para a segunda. Outro objetivo foi II. *contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade*, fundamentalmente e mais aprofundadamente na sua relação com a convivência e mediação. Propusemo-nos, com este trabalho, compreender se as estruturas de convivência promovem uma educação de qualidade. Definimos um terceiro objetivo III. *analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade.* O nosso trabalho tem como finalidade compreender se as estruturas de convivência nas escolas potenciam uma educação de qualidade. Para isso, começamos precisamente por analisar estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais (objetivo I) e por estudar o conceito de educação de qualidade (objetivo II). Assim, o objetivo III do nosso trabalho é o culminar da investigação, e descreve a nossa intenção de analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade.

2.2.2. Objetivos específicos

Para o cumprimento dos objetivos gerais, anteriormente identificados, definimos objetivos específicos para delimitar e orientar mais especificamente o que procuramos alcançar com cada um dos objetivos gerais. Neste sentido, formulamos os seguintes objetivos:

i. Conhecer e comparar os planos de convivência e a sua implementação nas escolas dos casos em estudo;

ii. Identificar os contributos da implementação do plano de convivência nas escolas dos casos em estudo;

iii. Indagar sobre a utilidade e valorização das estruturas de convivência e mediação nas escolas dos casos selecionados;

iv. Analisar como as estruturas de convivência são contempladas e integradas no currículo e organizações escolares;

v. Identificar desafios à implementação e desenvolvimento das estruturas de convivência nos contextos educativos formais;

vi. Identificar dimensões e subdimensões da categoria educação de qualidade;

vii. Compreender a perspetiva dos participantes na investigação sobre o conceito de educação de qualidade;

viii. Identificar causas, fatores e/ou situações que condicionam educação de qualidade;

ix. Identificar dimensões e subdimensões da categoria convivência que contribuem para uma educação de qualidade;

x. Identificar a perspetiva dos participantes na investigação sobre o contributo das estruturas de convivência implementadas na escola para a promoção da educação de qualidade;

xi. Incorporar os contributos da convivência na definição teórico-conceptual do conceito de educação de qualidade.

Estes objetivos permitiram-nos aprofundar o objeto de estudo de forma mais particularizada orientando a concretização dos objetivos gerais. Referir que cada objetivo específico está associado a um objetivo geral e a cada objetivo específico estão associados vários objetivos operacionais conforme se apresenta sumariamente na tabela seguinte.

Tabela 5. Relação entre objetivos gerais, específicos e operacionais

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Objetivos Operacionais
I.	i.; ii.; iii.; iv.; v.	Consultar **apêndice 1** - Objetivos gerais, específicos e operacionais da investigação (1 ao 45)
II.	vi.; vii.; viii.	Consultar **apêndice 1** - Objetivos gerais, específicos e operacionais da investigação (46 ao 54)
III.	ix.; x.; xi.	Consultar **apêndice 1** - Objetivos gerais, específicos e operacionais da investigação (55 ao 62)

Fonte: Elaboração própria

2.2.3. Objetivos operacionais

A par dos objetivos gerais e específicos definidos para a investigação, definimos objetivos ainda mais particulares – *os operacionais*. Estes surgem de uma necessidade sentida durante o processo de construção dos instrumentos de recolha de dados. Assim, a denominação atribuída – *objetivos operacionais* – prende-se com o processo que fomos desenvolvendo e finalidades da criação destes objetivos: orientar a formulação de questões para a construção dos instrumentos de recolha de dados que construímos. Considerando a extensa lista de objetivos gerados relativos a esta tipologia, na tabela 6 apresentamos um exemplo da articulação dos diferentes tipos de objetivos. Para uma perceção do processo global, recomendamos consulta do apêndice 1 - Objetivos gerais, específicos e operacionais da investigação.

Tabela 6. Objetivos gerais, específicos e operacionais – exemplo(s)

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Objetivos operacionais
Objetivo I. Analisar estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais	i. Conhecer e comparar os planos de convivência e a sua implementação nas escolas dos casos em estudo	1. Recolher documentos sobre as estruturas de convivência implementadas nas escolas em estudo (p. ex. planos de convivência) 2. Analisar o conteúdo dos planos de convivência das escolas em estudo: título do plano, identificação das estratégias implementadas, sinalização de valores promovidos, identificar tipos de abordagens (p. ex. selecionar conceitos-chave como mediação, convivência, sanção, e analisar a frequência de vezes que aparecem nos diferentes planos, etc.). 3. Questionar acerca da fundamentação que justifica e valida as estratégias implementadas ao nível da convivência e mediação (porquê a importância de um plano, porquê a estratégia de mediação, etc.).
	ii. Identificar os contributos da implementação do plano de convivência nas escolas dos casos em estudo	10. Indagar os alunos e professores acerca dos contributos do plano de convivência para a melhoria do ambiente educativo na escola 11. Auscultar se, de acordo com os alunos e professores, o plano de convivência contribui para a prevenção de conflitos na escola

Fonte: Elaboração própria

3. Método

Para investigarmos e compreendermos o fenómeno educativo em foco, de acordo com as opções conhecidas e respeitando a natureza do estudo, metodologicamente optamos pelo estudo de caso instrumental e coletivo (Stake, 2007), em profundidade. De acordo com Yin (2001), "o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos, e esses projetos aumentaram com muita frequência nos últimos anos" (p.67). Selecionamos dois casos para o efeito, com o objetivo de os estudar em profundidade. Assim, assumimos, uma abordagem instrumental e intencional, visando compreender uma problemática específica e inerente à investigação, assumindo uma "coordenação importante entre os estudos individuais" (Stake, 2007, p. 19). De acordo com Greenwood (1965, citado em Almeida & Pinto, 1982), este método consiste numa intensa análise efetuada através das técnicas disponíveis, sobre uma população específica que é selecionada respeitando os interesses e objetivos da investigação, cuja finalidade máxima é a compreensão de um fenómeno na sua totalidade. Segundo o mesmo autor, é um método intenso, mas também flexível, e que proporciona uma grande recolha de informações variadas (Greenwood, 1965, citado em Almeida & Pinto, 1982), pelo que consideramos que esta opção favoreceu a discussão e comparação. Para além disso, a nossa intenção é comparar dois casos semelhantes, mas inseridos em realidades diferentes. Assim,

> como o próprio nome deixa antever, os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise. Este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção, na averiguação dos efeitos de traumatismos ou na evolução de determinadas casuísticas. (Almeida & Freire, 2007, p. 126)

Nesse sentido, pensamos ser esta opção a que melhor se adequa ao estudo, favorecendo uma abordagem exploratória e compreensiva, mas também descritiva, sobre o impacto de um tipo de intervenção (no caso, implementação de estruturas de convivência nas escolas) na promoção de uma educação de qualidade. Consideramos que o estudo de caso em profundidade (em detrimento de um estudo em extensão ou outro) é também uma opção a validar, atendendo ao número de casos selecionados (dois, um em cada país).

Numa breve pesquisa sobre estudo(s) de caso, percebemos que Stake (2007) e Yin (2001) são autores fortemente mobilizados, pelo que influenciarão o nosso entendimento sobre o mesmo. Embora alvo de muitas críticas no que respeita a generalização científica, "(...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (...)" (Yin, 2001, p. 21). Stake (2007) dá exemplos práticos de casos, afirmando que um caso pode ser uma criança ou uma sala cheia de crianças, de modo a esclarecer o leitor quanto à unidade do caso e relação entre os mesmos. Assim, mais adianta afirmando que "cada estudo de caso é instrumental para aprender sobre os efeitos das regras de classificação, mas deverá haver uma coordenação importante entre os estudos individuais. Poderemos chamar ao trabalho estudos de caso coletivos" (p.19) que, por conclusão, entendo como um estudo instrumental alargado a mais casos.

De acordo com o nosso posicionamento, esta opção metodológica pretende responder às intenções de exploração, compreensão, descrição e interpretação subjacentes à nossa investigação.

Mais importa referir que, com a opção metodológica eleita não é nossa intenção tecer generalizações, desde logo porque o nosso estudo resulta de amostragem não probabilística. Consideramos que o estudo de caso é um tipo de método que pode "apresentar algumas vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto, mas perdem, desde logo, qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras, para além daquelas em que a investigação se concretizou" (Almeida & Freire, 2007). A este propósito Yin (2003) considera que, atendendo ao desenvolvimento e fundamentação teórica do trabalho, é sim possível tecerem-se generalizações com este método, porém não uma generalização estatística mas analítica, favorecida pelo enquadramento concetual. Consideramos por isso que, ainda que com o estudo de duas realidades, desta investigação podem resultar dados que poderão ser potenciais indicadores a serem considerados no aprofundamento do conceito de educação de qualidade em outros contextos que não apenas os aqui em foco.

Apesar da nossa amostra não ser representativa (Almeida & Freire, 2007) (até porque seria muito complexo sinalizar todas as escolas que têm projetos de convivência), concordamos com Stake (2007) quando refere que "os casos raramente existem isoladamente. Se existe um caso, certamente outros existem algures. Temos simultaneamente um interesse específico e um interesse geral" (p. 88). Assim, podemos admitir que, uma vez que os casos selecionados representam uma tipologia e caraterísticas

definidas, também noutras situações (centros educativos ou escolas), essas caraterísticas podem estar presentes podendo corresponder a alguns dos resultados e das conclusões obtidas, maximizando-se aprendizagens e entendimentos. Complementar ainda afirmando que, atendendo à natureza do estudo e participantes, optamos por um estudo descritivo, mas que consideramos que nos permite deixar elementos interessantes para estudos futuros.

Por fim, mencionar que, tratando-se de um estudo de caso de carácter mais qualitativo, mas também tratando-se de uma investigação desenvolvida no âmbito de um doutoramento, tendo em conta a abertura que estes dois aspetos nos permitem no que respeita a interpretação de dados, enquanto investigadores pensamos ser compatível expormos e assumirmos as nossas interpretações daquilo que os dados empíricos refletem:

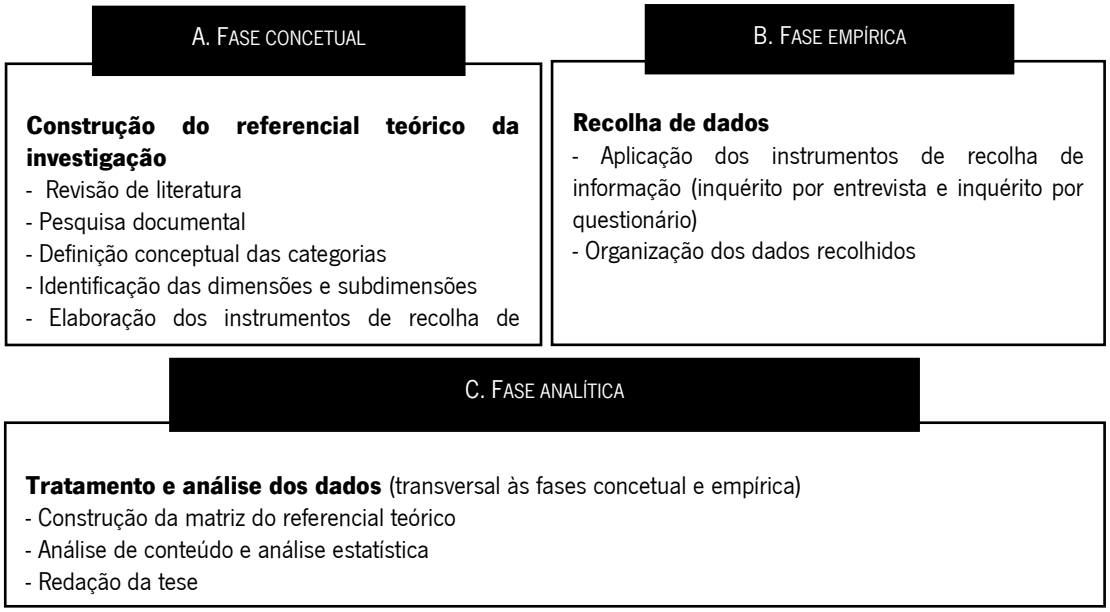
> o estudo de caso qualitativo é uma investigação altamente pessoal (...). Os investigadores são encorajados a incluir as suas opiniões pessoais na interpretação. Presume-se que a forma como o caso e o investigador interage é única (...). A qualidade e a utilidade da investigação não se baseia na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados. (Stake, 2007, p. 149)

Esta investigação, ao incorporar-se no campo das Ciências Sociais e Humanas, pretende estudar fenómenos e dinâmicas sociais, humanas e relacionais. Tratando-se de um estudo de caso, consideramos o conhecimento produzido relevante e passível de replicação noutros casos (escolas de Portugal e outros países). Todavia, afirmamos que não passa pelos nossos intentos a produção de conhecimento único e universal pois, no nosso entender, essa finalidade não é compatível com o campo de estudos.

4. Fases de investigação

A fim de atingirmos os objetivos propostos, assumimos várias etapas na implementação desta investigação que se organizaram em três principais fases, representadas na tabela 10: fase concetual, fase empírica e fase analítica. Estas três fases, embora globalmente sequenciais, assumiram um processo dialogante e interativo ao longo da investigação.

Figura 10. Fases de investigação



Fonte: Elaboração própria

Numa primeira fase – a *fase concetual*, focamo-nos essencialmente na revisão de literatura relacionada com educação de qualidade, estruturas de convivência e mediação em contextos educativos, identificando as dimensões que a estas categorias se associavam. Considerando o método adotado, de acordo com Yin (2003), o desenvolvimento de uma fase teórico-concetual antes do processo de recolha de dados é ainda mais relevante quando se opta pelo estudo de caso. Este procedimento ocorreu ao longo de vários meses tendo, nesta fase concetual, a principal finalidade de construção de uma matriz teórica, na qual organizamos as referidas categorias, dimensões e subdimensões identificadas e através da qual elaboramos os instrumentos de recolha de dados. Para além disso, e não menos importante, esta revisão de literatura auxiliou a produção de um quadro de referência para a formulação do marco teórico da investigação. Como afirma Yin (2001), "para os estudos de caso, o desenvolvimento da teoria como parte da fase de projeto é essencial, caso o propósito decorrente do estudo de caso seja determinar ou testar a teoria." (p. 49). Sousa (1997) também afirma que "se esta problemática da relação Teoria-Método importa a todo o investigador, mais particularmente a nós nos toca, depois da luta titânica de afirmação por parte das ciências sociais e humanas" (p.662).

Na *fase empírica* procedemos à recolha de dados, pois "todo e qualquer plano de investigação, seja ele de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma recolha de dados originais por

parte do investigador" (Coutinho, 2014, p. 105). Previámos que os instrumentos de recolha de dados - inquérito por entrevista e inquérito por questionário fossem aplicados presencialmente, porém todo este procedimento foi adaptado e realizado online, devido às restrições impostas pela pandemia COVID-19. Após os dados terem sido recolhidos, os mesmos foram preparados e organizados: no caso das entrevistas, as mesmas foram transcritas; no caso dos questionários, a base de dados foi limpa e as variáveis reorganizadas e/ou recodificadas, atendendo aos objetivos específicos e operacionais da investigação.

Na *fase analítica*, a mais transversal à investigação, analisamos e interpretamos os dados e resultados obtidos quer da fase concetual, quer da fase empírica. Importa contextualizar que, para estruturar e orientar a apresentação dos resultados, recorremos à construção de matrizes analíticas ao longo do estudo. Estas matrizes permitiram assegurar uma relação sistemática entre os objetivos gerais, específicos e operacionais da investigação e as diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas. Além disso, possibilitaram um alinhamento entre as questões formuladas nos instrumentos de recolha. Dada a complexidade dos instrumentos aplicados, a codificação utilizada e a multiplicidade de variáveis envolvidas – acrescendo a dificuldade de que cada um dos dois instrumentos foi adaptado em função do público-alvo a que se destinava – a organização por matrizes revelou-se uma estratégia fundamental, embora exigente e morosa na sua implementação. Após este percurso, reunimos as condições para comunicarmos as conclusões (Fortin, 1999), nomeadamente através da redação da tese.

Assim, a nossa investigação desenvolveu-se através de um percurso interligado, sustentado pela fase concetual, que enquadrou e fundamentou teoricamente a investigação, a fase empírica que permitiu a recolha das perceções dos participantes na investigação, e por fim a fase analítica, que promoveu a interpretação desses dados, articulando-os com as demais fases, para responder aos objetivos do estudo.

5. Técnicas de recolha, tratamento e análise de dados

O sucesso de uma investigação depende, em grande medida, das opções metodológicas adotadas na recolha, tratamento e análise dos dados. Apresentamos, de seguida, o conjunto de técnicas utilizadas para a obtenção da informação empírica, bem como os procedimentos adotados para a sua sistematização, tratamento e análise.

5.1. Técnicas de recolha de dados

"O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. (...) são simultaneamente as provas e as pistas" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149), mas também a garantia de que o assunto estudado e as conclusões emergidas são factuais e reais. A sua recolha deve ser rigorosa; para esse efeito o investigador deve refletir acerca das técnicas de recolha de dados, tendo conhecimento das vantagens e desvantagens inerentes às mesmas.

Embora a metodologia privilegiada se inscreva, predominantemente, no paradigma qualitativo, optamos por técnicas e instrumentos de recolha de dados mistos[70], através das quais recolhemos dados não apenas qualitativos, mas também quantitativos, em plena concordância de que o quantificável e medível não são as únicas formas de construir conhecimento e gerar ciência (Almeida & Pinto, 1982). Assim, optamos pela aplicação de duas técnicas documentais (1) e duas não documentais (2), com observação não participante, ou seja, os investigadores não desenvolvem qualquer tipo de intervenção e participação nas situações e contextos sujeitos a análise (ver tabela 7). Estas opções também se justificam de acordo com as vantagens e desvantagens inerentes a cada técnica de recolha de dados que de seguida exploramos.

Tabela 7. Técnicas de recolha de dados

(1) Técnicas documentais	Revisão de literatura		Qualitativo
	Análise documental		Qualitativo
(2) Técnicas não documentais	Inquérito por questionário	Observação não participante	Quali e quantitativo
	Inquérito por entrevista		Qualitativo

Fonte: Elaboração própria tendo por base a classificação definida por Almeida & Pinto (1982, p. 94).

Todas as técnicas apresentadas foram igualmente aplicadas em ambos os casos que compõem o estudo.

[70] Embora com consciência e conhecimento de que uma investigação qualitativa não recorre à aplicação de questionários, concordamos que "os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194) por exemplo, fornecendo informação descritiva. Assim, "os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

5.1.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi um dos instrumentos fundamentais e por isso privilegiado na fase de recolha de dados. Não foi nossa pretensão o utilizarmos apenas como "ritual de pesquisa" (como Almeida e Pinto, 1982, afirmam que muitas vezes acontece). Entendemos que esta técnica nos permitiu adquirir um vasto conjunto de dados com interesse para o assunto em estudo, sendo a mesma adequada quando se pretende proceder à "análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão" (Quivy & Campenhoust, 1995, p. 189).

Apesar das limitações apontadas por alguns autores (Quivy & Campenhoudt, 1995; Bryman, 2004; Bell, 2010), são muitos os contributos da recolha de dados através da administração de inquérito por questionário. Assim, a adaptabilidade desta técnica permitiu-nos recolher uma multiplicidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 189) e chegar à nossa população, mesmo em fase de restrições e confinamentos decretados no âmbito da COVID-19. O inquérito por questionário foi implementado através de um instrumento de recolha de dados composto por um conjunto de perguntas dirigidas aos inquiridos, caraterizado por ser o

> (...) mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista, visto que nele se recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas. Quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas; quando, pelo contrário, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dir-se-ão fechadas. (Almeida & Pinto, 1982, p. 103)

Desta forma, os inquéritos por questionários que produzimos continham ambas as tipologias de questões:

Tabela 8. Tipologias de questões do inquérito por questionário, de acordo com o grupo de respondentes

Participantes/Inquiridos	Perguntas Fechadas	Perguntas Abertas
Professores	18 (inclui 5 com 67 itens Likert)	8
Alunos	20 (inclui 5 com 56 itens Likert)	7
Famílias[71]	17 (inclui 5 com 44 itens Likert)	6

Fonte: Elaboração própria

Embora tivéssemos prevista a aplicação presencial, atendendo ao facto desta investigação se ter desenvolvido em contexto de pandemia mundial, a administração do inquérito foi online. Aquando desta decisão, refletimos sobre as vantagens e desvantagens inerentes à mesma. Baseando-nos em Oliveira, Vieira & Amaral (2021), destacamos as seguintes vantagens:

- Capacidade de maior alcance, seja de participantes, comunidades ou regiões, pois o *link* de acesso pode ser divulgado ou enviado facilmente, como ocorreu no nosso caso para alcançarmos participantes de dois países;

- Redução de custos, seja de materiais, de deslocações, ou até de tempo de trabalho investido, uma vez que estes tipos de plataformas online permitem exportar os dados para uma base feita automaticamente. No nosso caso, sendo que a investigação se desenvolveu em dois países de regiões distintas às dos investigadores, revelou-se uma opção ainda mais económica;

- Método rápido de recolha de informação que tem a particularidade de levar a investigação às pessoas participantes e não os participantes à investigação;

- Os participantes sentem uma menor pressão durante o preenchimento, bem como maior privacidade nas suas respostas o que pode resultar em respostas mais honestas, podendo-se falar numa verdadeira participação voluntária (quem participa, participa realmente porque quer), permitindo ainda ao participante responder no tempo, lugar e ritmo que pretender;

- Redução da influência e interferência dos investigadores nos participantes, pois de forma inconsciente, os primeiros podem influenciar os segundos através dos seus comportamentos verbais e não verbais;

[71] Quando nos referimos ao termo "famílias", o mesmo corresponde à perspetiva dos encarregados de educação dos alunos.

- Instrumento com uma apresentação e estruturação mais atraente e organizada, por blocos ou secções de questões (Oliveira, Vieira & Amaral, 2021, pp. 48-52).

Apesar das vantagens, esta técnica é alvo de algumas críticas: "superficialidade das respostas", que nos encaminha para outra limitação, nomeadamente o "carácter frágil da credibilidade" deste método, principalmente quando não são cumpridos critérios rigorosos que acautelem a sua fiabilidade (como, por exemplo, critérios de amostragem, de construção do instrumento ou, entre outras, de profissionalismo do investigador) (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 189-190). O inquérito por questionário, entre outras exigências, necessita de alguma habilidade no trato de programas de gestão e análise de dados como, por exemplo, o SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 191). Apesar disso, ela é potenciada pela capacidade de sistematização dos resultados fornecidos e consequentemente uma maior facilidade de análise se sustentada em programas informáticos semelhantes ao referido. Segundo Barañono (2004), os investigadores utilizam os inquéritos para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa ou sujeito ao possibilitar o acesso ao que está no pensamento de cada um. Contudo, o processo de elaboração e testagem de itens é muito moroso (facto que se verificou no nosso trabalho, ainda mais sendo um instrumento criado de raiz), pois nem sempre é fácil a interpretação e compreensão das perguntas (ainda mais, sendo destinadas a públicos tão distintos como os alunos, encarregados de educação e professores), sendo uma questão crítica a efetiva garantia de que os inquiridos estão a responder o que sentem ou o que pensam. Por conseguinte, estas técnicas não medem aquilo que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar; não o que gostam, mas o que dizem gostar. Porém, salvaguarda-se que previamente à aplicação do inquérito por questionário, os participantes foram sensibilizados para uma participação responsável e consciente. Contudo, o facto desta técnica ter sido aplicada online acresce outras desvantagens. Oliveira, Vieira e Amaral (2021), fundamentados em Rasmussen (2017), destacam que esta abordagem é frequentemente "vítima do seu próprio sucesso", pois cada vez mais se verifica um excesso de solicitações neste sentido (fundamentalmente com o desenvolvimento de trabalhos de investigação, de mestrado, doutoramento, pós-doutoramento, etc.), o que gera uma crescente relutância em efetivamente participarem (situação potenciada pelo momento no qual implementamos a técnica, em que o online invadiu o quotidiano de todos nós). Tal gera uma desvantagem que muito nos afetou e que, tendencialmente, não ocorre quando a aplicação é presencial, nomeadamente as baixas taxas de resposta. Estas baixas taxas podem ser potenciadas pelo caráter não obrigatório de participação (como era o caso), dificuldade em transmitir a

relevância do estudo, extensão do instrumento, baixas competências de literacia digital ou até dificuldades de acesso à internet. Os autores destacam ainda outras desvantagens às quais sentimos que a aplicação desta técnica ficou exposta, nomeadamente:

- Erro de não respostas, que Dillman et al. (2017, citado por Oliveira, Vieira & Amaral, 2021) traduz afirmando que o perfil das pessoas que têm mais motivação para participar no estudo pode ser muito diferente do perfil dos não respondentes e consequentemente das distintas opiniões, dando o exemplo de que estudos comprovam que as pessoas que aderem com mais facilidade tendem a ter um nível de educação e rendimento superiores e a serem mais jovens;

- Submissão de várias respostas por parte de pessoas muito motivadas, o que poderá gerar respostas que não são válidas, retirando validade ao estudo, aspeto que consideramos pouco provável de ter ocorrido na nossa investigação devido à dimensão do instrumento.

Apesar dos autores informarem que este tipo de aplicação pode condicionar a representatividade da amostra, no nosso caso, pela natureza do estudo e metodologia de divulgação do link de acesso ao instrumento, consideramos que esta desvantagem não teve total impacto na nossa investigação (até porque, os próprios autores afirmam que esta desvantagem é maior quando não há controlo na divulgação do link de acesso). No seguimento desta desvantagem, consideram que quantidade não é sinónimo de qualidade, fator que consideramos que de igual forma não se aplica ao nosso estudo pelo que consideramos que quem efetivamente participou no estudo compreendeu a relevância do mesmo, o que os motivou a concluir o preenchimento do questionário (Oliveira, Vieira & Amaral, 2021, pp. 52-54).

Para colmatar a baixa adesão, Dillman, Hao e Millar (2017, citado por Oliveira, Vieira & Amaral, 2021) propõem que, para reduzir o erro, a recolha de dados online através de inquéritos por questionário, combine diferentes vias de resposta (por exemplo, recorrendo também ao contacto via telefone); contudo, devido a fatores relacionados com a proteção de dados, tal não nos foi possível. Toepoel (2017, citado por Oliveira, Vieira & Amaral, 2021), afirma que comumente as pessoas respondem no mesmo dia no qual foi feita a solicitação de colaboração e que após o terceiro ou quarto dia tendencialmente não são recebidas mais respostas, pelo que Rea e Parker (2014, citado por Oliveira, Vieira & Amaral, 2021) recomendam que após cinco dias do primeiro contacto deve ser enviado um forcing/lembrete. Estes mesmos autores destacam que um questionário online não deve ultrapassar os 15 minutos de tempo de preenchimento (a média de tempo de resposta aos nossos questionários foi sensivelmente o dobro do recomendado pelos mesmos).

Apesar dos riscos identificados, sobre os quais estávamos cientes mas otimistas, resultado das circunstâncias inerentes à pandemia, mas também às alterações do plano de trabalho previamente definido e a constrangimentos de timing, tivemos que os assumir e avançar de acordo com as condições disponíveis. Conforme a experiência de um estudo de Col, Kitchen e Kezar (2019), a aplicação do inquérito por questionário pode também ser utilizado para desenvolver o próprio instrumento e não sendo este um objetivo previamente definido para esta investigação, foi algo que mantivemos presente no momento de análise dos dados, que nos permitiu refletir sobre o seu conteúdo, identificando algumas sugestões de melhoria ao instrumento para aplicações futuras.

5.1.2. Inquérito por entrevista

Outra técnica que se revelou muito útil no processo de recolha de dados foi o inquérito por entrevista, realizado pelos mesmos motivos, online. Esta permite analisar os sentidos que os atores implicados dão ao assunto em análise (como se poderá considerar ser o caso), para analisar um problema específico ou reconstituir algum acontecimento ou processo (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 193); é implementada através de processos de interação e comunicação verbal (Almeida & Pinto, 1982; Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 191). Esta técnica destinou-se aos diretores e dinamizadores das estruturas de convivência e, apesar de se basear em alguns itens do inquérito por questionário, atendendo ao perfil destes participantes e respetivas funções exercidas, considerou-se o inquérito por entrevista uma técnica mais adequada que o questionário. A entrevista "consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas" (Morgan, 1988, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), com a finalidade de obter informações sobre aquele que está a ser entrevistado. É usada para "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para além disso, "ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caraterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192), embora esta caraterística possa também revelar-se num constrangimento da técnica. A mesma favorece a recolha de dados em profundidade, dando maior liberdade aos entrevistados para exporem as suas interpretações (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 194). Apesar de sustentada por um guião, pretendíamos que a entrevista fosse flexível e por isso semi-diretiva, na qual "o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas (...) mas não colocará

necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob formulação prevista" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192). Esta decisão foi assumida para que não fossem perdidas informações que surgissem espontaneamente e que fossem ricas à investigação, por isso consideramos alguma flexibilidade. Assim, assegurávamos a obtenção de dados comparáveis entre os participantes das entrevistas, mas simultaneamente, potenciávamos a possibilidade do próprio entrevistado organizar e explorar a questão conforme entendia, pois essa liberdade poder-nos-ia proporcionar uma riqueza acrescida na recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Apesar das suas vantagens, as entrevistas, quando não muito diretivas, podem conduzir a entrevistas longas e dispersas, fazendo com que a sua análise seja mais complexa por igualmente ser mais flexível, conforme se verificou no nosso trabalho. Esta técnica exige também alguma habilidade comunicacional (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194), no nosso caso, acrescida da necessidade de domínio de uma língua não materna, nomeadamente o espanhol. De acordo com Almeida & Pinto (1982, p. 100) as entrevistas podem ser mais intensivas ou extensivas, tendo sido, neste estudo, fundamentalmente extensivas, partindo-se do pressuposto de que,

> (...) em princípio, quanto maior for a liberdade e a iniciativa deixada aos intervenientes na entrevista, quanto maior for a duração da entrevista, quanto mais vezes ela se repetir, mais profunda e mais rica será a informação recolhida, mas tratar-se-á duma informação centrada na pessoa do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de problema global teoricamente definido. (Almeida & Pinto, 1982, p. 100)

No caso da nossa investigação, tentamos que as questões que compunham o guião não fossem geradoras de respostas fechadas (de sim ou não), mas que favorecessem a exploração, ou seja, que potenciassem respostas com descrições, relações e aclarações (Stake, 2007; Bogdan & Biklen, 1994). Outro aspeto de suma importância e do qual temos perceção que é um erro fácil de cometer e que exige algum autocontrolo por parte dos investigadores, refere-se ao "alimentar", ainda que involuntariamente, as respostas dos entrevistados, induzindo explicações que por vezes não seriam as que os mesmos avançariam, mas que foram influenciados por reações (verbais e não verbais), dos investigadores. Relembra-se que é de extrema importância ouvir pacientemente e com clareza a opinião de quem está a connosco colaborar, respeitando a mesma (concordando ou não) (Bogdan & Biklen, 1994). O inquérito por entrevista permite recolher dados em profundidade, motivo pelo qual consideramos ser a técnica mais

adequada para implementar junto das diretoras das escolas e das dinamizadoras dos planos de convivência. Tal como Coutinho (2014) afirma, a entrevista possibilita a obtenção de informações que muitas vezes não são possíveis de obter através de um questionário. Aliás, "a combinação de resultados de um questionário e de uma entrevista constitui um dos exemplos mais comuns da articulação entre investigação qualitativa e investigação quantitativa ao nível dos resultados" (Pardal & Lopes, 2011, p. 28). Contudo, a análise desta técnica qualitativa é morosa e particular exigindo, antes da sua análise que só por si é mais exaustiva, a sua transcrição. A postura do entrevistador (que, no caso, é simultaneamente o investigador), poderá condicionar a riqueza e autenticidade da recolha, mas também o interesse e predisposição do entrevistado em se implicar no assunto. O desempenho deste papel é basilar para garantir o sucesso da técnica (não descurando da qualidade de todo o trabalho de planeamento que antecipadamente é realizado), partilhando de que "um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), devendo estimular o entrevistado a ser específico e claro na exposição das suas palavras (Bogdan & Biklen, 1994).

5.1.3. Revisão de literatura

A revisão da literatura (e também a pesquisa documental) acompanhou todo o processo, embora com maior enfâse numa fase inicial. Consideramos que este processo devia ser contínuo e permanente, auxiliando o nosso trabalho no que respeita a auscultação de trabalhos já elaborados e teorias já produzidas acerca do assunto em foco, pois o investigador nunca parte do zero; existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação de resultados da investigação que vai iniciar (Coutinho, 2014, p. 59). A este propósito, e conforme destacam Almeida e Freire (2007), "após situar o problema torna-se necessário reunir e analisar, o melhor possível, o que já se conhece sobre o assunto, ou seja, a informação existente sobre aquele problema (...)" (p. 41). Segundo os autores, muitas vezes considera-se este passo como prescindível o que é errado. Esta etapa é relevante por vários motivos, dos quais os autores destacam a perceção que permite ao investigador ter sobre se o problema em questão já foi abordado e até solucionado, se apropriar de eventuais teorias explicativas do fenómeno, se contextualizar da metodologia que maioritariamente se aplica nas investigações sobre o tema e perceber algumas questões em aberto que ficaram de outros investigadores

ou até sugestões e considerações sobre erros metodológicos ou reducionismos ocorridos em estudos anteriores. (Almeida e Freire, 2007, p. 41).

Apesar das variadas fontes documentais que o investigador pode mobilizar para a sua investigação, focamo-nos em documentos textuais que devem ser selecionados de acordo com a sua autenticidade, exatidão e correspondência com o campo de estudo subjacente à investigação (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 202-203). Este trabalho revelou-se moroso, mas essencial para a configuração de um marco teórico de referência e, para além disso, esta técnica deu-nos bases teóricas para contruirmos e estruturarmos os instrumentos de recolha de dados, dotando-os, tanto quanto possível, de fundamentação e validade. Autores defendem que "o principal objetivo da leitura é retirar dela ideias para o nosso próprio trabalho" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 57). Embora não discordando desta perspetiva, para além das finalidades que já descrevemos, a revisão de literatura também auxiliou o nosso conhecimento acerca de trabalhos anteriormente elaborados, de forma a orientarmos a nossa investigação (o que está feito e o que está por fazer e que contributos este estudo poderá trazer). De acordo com Fortin (1999), "a revisão da literatura é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação" (p.74). Creswell (2010) complementa, escrevendo que,

> depois que o pesquisador tiver identificado um tópico que pode e deve ser estudado, pode passar para a busca da literatura relacionada ao tópico. A revisão da literatura cumpre vários propósitos. Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. (p.51)

Mais do que rever uma série de teorias e investigações já desenvolvidas, foi nossa intenção tecer um olhar crítico sobre elas de acordo com os dados que recolhemos (o que justifica a metodologia de apresentação dos dados pela qual optamos), concordando que "quanto mais uma investigação for baseada em conhecimentos empíricos pertinentes mais os seus resultados serão suscetíveis de enriquecer o campo de conhecimento do assunto em questão" (Fortin,1991, p. 74), objetivo desta investigação. Este trabalho de revisão de literatura (e mesmo de pesquisa documental, sobre a qual nos debruçamos de seguida), é mais complexo do que selecionar um conjunto de conteúdos bibliográficos e lê-los (artigos, livros, revistas, etc.). Até porque "ler um texto é uma coisa, compreendê-lo e reter o essencial é outra. Saber encurtar um texto não é um dom do céu, mas uma capacidade que só se adquire com o exercício" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 57).

Por fim, referir que as fontes consultadas privilegiadas foram, sempre que possível, as originais (livros, teses, documentos oficiais, artigos científicos, etc.), facilitada pelo crescente acesso aberto a estas fontes. A fiabilidade bibliográfica também foi atendida uma vez que "uma boa revisão de literatura potencia a credibilidade da investigação ao relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da investigação" (Coutinho, 2014, p. 59). Para além disso, tentamos proporcionar uma revisão bibliográfica com uma ordem cronológica ampla, desde escritos mais antigos até mais atuais.

5.1.3. Pesquisa documental

A pesquisa documental também foi aplicada. É facto que "a observação de documentos envolve procedimentos muito diversificados, desde logo porque são muito diversos também os documentos reveladores de fenómenos sociais" (Almeida & Pinto, 1982, p. 95), mas esta técnica permitiu a recolha de dados através da análise de documentos que estavam associados ao objetivo e interesses da investigação. Esta pesquisa permitiu-nos contextualizar sobre as bases legais de cada país, mas também favoreceu o conhecimento sobre a missão que cada caso assume enquanto escola, a sua cultura, modos de atuação, modos de operacionalização das estruturas de convivência, dinamização da mediação, etc., isto no que respeita à análise de documentação facultada pelas escolas, sempre salvaguardando que estes documentos, "quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180).

Por este mesmo motivo, iniciou-se esta investigação pela análise destes documentos, para que as técnicas de recolha de dados que posteriormente fossem aplicadas clarificassem algumas das informações que neles analisamos. Esta é uma técnica acessível no que respeita a tempo e dinheiro, embora a sua análise por vezes possa ser exigente (dependendo da complexidade desses documentos) e nem sempre os acessos a estes documentos podem ser facilitados (situação que não se verificou ao longo da nossa investigação). A credibilidade destes documentos poderá também ser colocada em causa uma vez que esses dados não foram recolhidos diretamente pelo investigador, podendo ter havido alguma manipulação implícita aos mesmos (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 203-204).

Especificamente, esta análise incluiu documentos legais (de Portugal e Espanha) e documentos oficiais e internos facultados pelas escolas, relativos ao contexto (como o projeto educativo e regulamento interno) e às estruturas de convivência (plano de convivência e documentos utilizados nas estratégias aplicadas para a promover, como por exemplo, fichas utilizadas nas sessões de mediação).

5.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados

A diversidade e quantidade de informação proporcionada através das técnicas anteriormente enunciadas exigiram o recurso a técnicas para o seu tratamento e análise. De acordo com Almeida e Freire (2007)

> Após os dados estarem recolhidos, inicia-se uma nova etapa – a do tratamento dos dados. Assim, o tratamento, incidindo na análise dos resultados obtidos, pode subdividir-se em dois momentos. Num primeiro, descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou a informação recolhida (...). Num segundo momento de análise, e já mais diretamente dirigido à testagem das hipóteses, os resultados são analisados (...). (p. 222)

Neste sentido, foi necessário selecionar as técnicas para reduzir e analisar os dados que tínhamos recolhido. No nosso entendimento, é o tratamento e consequente análise dos dados que dá significado à investigação pois é aqui que os dados ganham voz e expressam a realidade (ou realidades). Afinal, não há dados sem interpretação pois, os dados nunca falam por si. Assim, após o período de recolha, é necessário que este trabalho seja provido de um sentido operacional: "a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Para isso, é imprescindível a fase de análise dos dados recolhidos em fase anterior, de modo a encontrarmos respostas para as nossas questões base de investigação, tal como referem Pardal e Lopes (2011) quando afirmam que "a informação colhida na amostra sustenta dados empíricos relevantes para a compreensão de fenómenos sociais em estudo – o objeto de estudo" (p. 128).

As técnicas selecionadas para o tratamento dos dados recolhidos foram a análise de conteúdo (relativamente à pesquisa documental e entrevistas) e a análise estatística (no caso do inquérito por questionário). Para seleção destas técnicas apoiamo-nos nas suas características para o efeito pois, conforme indicam Quivy e Campenhoudt (1995),

> a escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho. (p. 185)

Antes de avançarmos para a caraterização das técnicas aplicadas, relativamente à revisão de literatura, não seguimos as recomendações de Quivy & Campenhoudt (1995), que aconselham a organização de uma grelha de leitura ou um resumo do texto, e assumimos um método pessoal, mas com o qual nos sentíamos organizados e confortáveis. Esse método consistia em criar um documento para cada conteúdo que liamos, identificando no cabeçalho a referência bibliográfica do mesmo (nome dos autores, ano, título, editoras, etc.). O ficheiro era guardado com o nome dos autores, ano e título, para que facilmente o conseguíssemos identificar. O seu conteúdo é composto por citações que nos pareciam relevantes para o assunto em causa, sempre com a identificação da página ou páginas na qual a mesma se encontrava. A acompanhar essas citações inseríamos comentários e observações nossas acerca da citação ou acerca da relação dela com o nosso trabalho. À medida que íamos incluindo no corpo da tese quer as citações ou ideia do autor, quer os nossos comentários na redação do nosso trabalho, utilizávamos a opção rasurar do editor de texto para identificarmos o que já estava referido.

5.2.1. Análise de conteúdo

Conforme referido, a análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados provenientes das entrevistas e dos documentos das escolas.

Este tipo de análise pode ser efetuado sobre vários conteúdos: discursos, material audiovisual, artigos, documentos, etc. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), "o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade" (p. 227), como são exemplo as entrevistas semi-diretivas, embora o seu campo de aplicabilidade seja muito vasto. Na perspetiva de Almeida e Pinto (1982) a "(...) a análise de conteúdo procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações», não se cantonando aos textos escritos." (p. 96). Já para Quivy e Campenhoudt (1995),

> agrupam-se correntemente os diferentes métodos de análise de conteúdo em duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Os primeiros seriam extensivos (análise de um grande número de informações sumárias) e teriam como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas. Os segundos

> seriam intensivos (análise de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas) e teriam como informação de base a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros. (p. 227)

Resumindo, esta é uma técnica que permite interpretar discursos e conteúdos e que ajuda o investigador a se distanciar e manter uma interpretação focada naquilo que realmente foi dito, sem julgar ou interpretar o mesmo; contudo, por vezes (dependendo do método a adotar-se), pode cair-se em análises simplistas; outros podem ser demasiado trabalhosos (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 230-231). As técnicas a usar, por exemplo para analisar os escritos (referimo-nos às técnicas documentais que utilizamos) podem ser mais ou menos quanti e qualitativas (desde as mais clássicas às mais modernas, em profundidade às extensivas) (Almeida & Pinto, 1982). Apesar desta análise poder seguir uma metodologia mais quantitativa ou mais qualitativa, o nosso estudo assume a qualitativa.

A análise de conteúdo que efetuamos correspondeu à análise categorial aberta/indutiva de Bardin (1977), emergindo estas dos dados e não previamente definidas por nós. Não pretendíamos dar resposta a um conjunto numeroso e amplo de dados, tendo este tipo de análise sido vantajosa para "extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se, pois, sempre de um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão (...)" (Esteves, 2006, p. 107). Assim, a análise de conteúdo pela qual optamos tinha como principal objetivo "comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação", conforme indica Stemler (2001, citado por Esteves, 2006, p. 107), não se buscando a objetividade de uma análise de conteúdo mais quantitativa. O programa utilizado – Nvivo (versão 14) revelou-se fundamentalmente útil para agregar os dados de acordo com a(s) categoria(s).

A análise de conteúdo que elaboramos foi baseada em Esteves (2006)[72]. Após definirmos qual era o *corpus* de texto a analisar (ou seja, reunidos os documentos a analisar e as entrevistas já transcritas), efetuamos uma leitura diagonal sobre o mesmo para nos apropriarmos dos dados (a chamada *leitura*

[72] Os resultados emergidos da aplicação desta técnica de análise serão apresentados na Parte II. Sempre que consideramos que a análise de conteúdo justificava, recorremos a tabelas que organizassem o conteúdo, adaptando o que sugere Esteves (2006) (como por exemplo, como acontece na tabela 34):

Análise de conteúdo – organização dos dados		
C	Categorias/Códigos criados	As categorias definidas (ou seja, os códigos inseridos no NVivo)
SC	Subcategorias/Subcódigos criados	As subcategorias definidas (ou seja, os "sub" códigos inseridos no NVivo)
I	Indicadores	Explicação que ajuda na compreensão e dá sentido às categorias
UR	Unidades de Registo	A citação/evidência extraída da técnica (seja dos documentos, seja das entrevistas)
UC	Unidades de Contexto	O contexto/fonte do qual foi emergida a informação ou excerto

flutuante). Após este primeiro contacto, iniciamos o processo de categorização[73], "a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos" (Esteves, 2006, p. 109). Atendendo aos objetivos da investigação e promovendo as comparações entre os dois casos em estudo, decidimos que:

- No caso das entrevistas, as categorias foram inspiradas "pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas" (Esteves, 2006, p. 110), ou seja, emergiram das questões colocadas e que exemplificamos na tabela seguinte.

Tabela 9. Categorização das entrevistas - exemplo

Questão da entrevista	Categoria para análise de conteúdo
D1. O que é para si uma Educação de Qualidade? O que associa ao conceito?	Educação de qualidade – D1. Conceitos
D2. Que fatores considera que promovem uma Educação de Qualidade? Que aspetos são importantes para tentar assegurar que a Educação é de Qualidade?	Educação de qualidade – D2. Fatores

Fonte: Elaboração própria

- No caso dos documentos (como o plano de convivência e projeto educativo), as categorias emergiram da leitura, considerando-se este um procedimento mais aberto e indutivo. Assim, com base no programa utilizado, fomos criando códigos, reajustando-os sempre que necessário até chegarmos à categorização final. Esta categorização surge também da comparação de conteúdo semelhante em cada um dos documentos. A tabela seguinte apresenta um exemplo.

Tabela 10. Categorização dos documentos - exemplo

Conteúdo dos documentos	Categoria para análise de conteúdo
Projeto educativo da escola de Espanha: *Características del Entorno Escolar* Projeto educativo da escola de Portugal: *Contexto sociocultural* e *Comunidade*	2. Caraterização do contexto

Fonte: Elaboração própria

[73] Assume-se a dificuldade de uma categorização que obedecesse aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade e exaustividade (Esteves, 2006), dificuldade que assumimos também em relação à definição das (sub)dimensões de cada categoria que sustenta este trabalho, verificada pela forte interconexão e influencia entre as respetivas.

5.2.2. Análise estatística

Uma vez que partilhamos da ideia de que apresentar os dados sob diversas formas potencia a qualidade da sua interpretação (Quivy & Campenhoudt, 1995), a nossa investigação integra uma análise estatística. No nosso entendimento, a análise de conteúdo e a análise estatística complementam-se enquanto técnicas de análise de dados. Relembramos que, embora tenhamos afirmado que o paradigma da nossa investigação tem caraterísticas de uma metodologia quanti-qualitativa, aplicamos esta técnica de análise de dados por considerarmos adequada para situações em que tenham sido aplicados inquéritos por questionário (como foi o caso). Este método permite a manipulação de grandes quantidades de dados através de processos estatísticos (no caso, adequada para tratamento do inquérito por questionário); possibilita ainda

> apresentar os mesmos dados sob diversas formas [o que] favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho. (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 223)

Através de meios informáticos, a análise estatística é relativamente célere (claro que dependendo da complexidade do tratamento que pretendemos para a investigação), com precisão e rigor, o que por si só potencia resultados claros; contudo, os dados não falam por si, o investigador deve atribuir-lhes sentido e interpretação (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 223-224)

Após recolhidos, os dados foram exportados para um programa de análise estatística, que nos deu suporte ao longo do processo: o *Statistical Package for the Social Sciences*, comumente conhecido por SPSS (versão 27). A análise efetuada foi fundamentalmente descritiva, pois consideramos que o volume de dados não favorecia análises estatisticamente mais complexas.

6. Procedimentos de construção, validação e implementação dos instrumentos de recolha de dados

Após termos planificado metodologicamente a nossa investigação e avançado com as primeiras fases da sua operacionalização (fundamentalmente a fase conceptual, complementada pela fase analítica), vimos reunidas as condições para a construção dos instrumentos de recolha de dados, etapa que nos daria acesso à fase empírica.

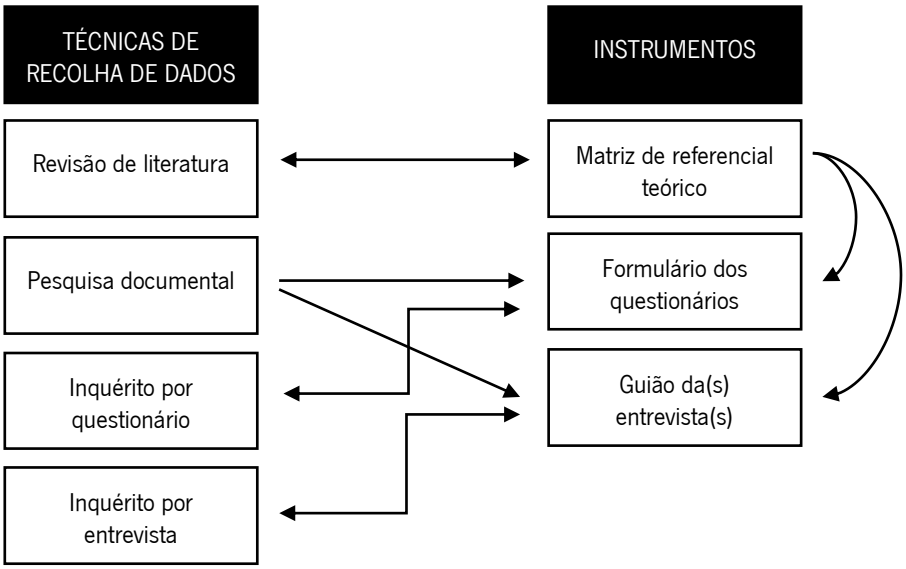
6.1. Construção dos instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos para três técnicas: revisão de literatura, inquérito por questionário e entrevista.

O processo de construção destes instrumentos foi exigente e moroso, não só por não serem uma adaptação de algo já produzido, mas porque foi necessário atender a uma série de pormenores, fundamentalmente no caso dos questionários (desde critérios para reduzir informação e número de questões, tipos de questões a privilegiar, formulação das questões e adaptação da linguagem usada para cada tipo de público e redação em português e espanhol, adaptação dos instrumentos aos diferentes públicos participantes na investigação, dimensão dos instrumentos, etc.). O facto de, na investigação, participarem públicos variados (alunos, encarregados de educação, professores, diretores das escolas e dinamizadores das estruturas de convivência), de dois países diferentes, com idiomas também diferentes, tornou o processo mais moroso. No caso da construção do guião das entrevistas, o processo não foi tão demorado, primeiro pela natureza da própria técnica e segundo porque a sua construção baseou-se em trabalho já desenvolvido para o questionário. Relativamente à construção da matriz, esta foi também desafiante pelo volume de dimensões que agrega e seleção de referenciais teóricos para esta fase concetual inicial.

Conforme se pode verificar na tabela abaixo, a revisão de literatura inicial foi o principal ponto de partida para a construção dos instrumentos, baseando-nos em categorias e (sub)dimensões emergidas da fase concetual e analítica.

Tabela 11. Interação entre as técnicas de recolha de dados e construção dos instrumentos



Fonte: Elaboração própria

A formulação dos itens a integrar nos respetivos instrumentos foi sendo desenvolvida e afinada de forma gradual, até porque,

> a operacionalização do construto e da situação em sucessivos níveis de aproximação ao comportamento manifesto permite-nos a formulação de um primeiro conjunto de itens para a prova. Por norma, este conjunto inicial duplica o número desejado de itens a ter na versão final do instrumento. Só com esse número, e criada a possibilidade de vários itens poderem ser eliminados, faz sentido falarmos numa fase de análise e seleção dos itens. Assim, algumas decisões prévias devem ser tomadas neste momento, nomeadamente: (i) o número dos itens a incluir na versão definitiva do instrumento; (ii) o grau de dificuldade ou o nível de intensidade dos comportamentos que se deverá ter na prova em face dos sujeitos e dos objectivos a que a mesma se destina; (iii) a forma e o conteúdo dos itens na sua formulação; e (iv) a forma como vai ser feita a sua aplicação aos sujeitos (por exemplo, autoadministrados ou aplicados individual ou coletivamente por um técnico). (Almeida & Freire, 2007, pp. 139-140)

Este excerto traduz o processo inerente à construção dos instrumentos de recolha de dados aplicados no âmbito desta investigação. Segundo os mesmos autores, ainda que possam surgir reformulações, é importante avançar-se para a construção de uma primeira versão já com decisões tomadas (formato dos itens e condições de aplicação). Contudo, antes de se prosseguir para a aplicação dos instrumentos, os autores recomendam atenção a aspetos vários como: o tipo de questão colocada (pergunta aberta, múltiplas opções de resposta antecipada, etc.); a forma de aplicação (se em grupo, se individual, se online, se impresso, etc.); os itens mais ou menos estruturados; as instruções claras; a necessidade de exemplos, etc. (Almeida & Freire, 2007). Embora tenhamos tido em atenção estas recomendações teóricas, assumimos alguma dificuldade na sua exequibilidade prática, reconhecendo desde já que as versões finais foram extensas, o que pode ter condicionado a participação dos respondentes e a análise dos resultados.

6.1.1. Matriz de referencial teórico

Embora não seja um instrumento de recolha de dados *comum*, consideramos ser de destacar a matriz enquanto instrumento por ter servido fundamentalmente de organizador de procedimentos anteriores e posteriores, nomeadamente para a construção dos restantes instrumentos de recolha de dados, emergindo da mesma os itens a incluir nestes. Para além disso, efetivamente a fase concetual, permitiu-nos recolher dados relevantes emergidos da revisão de literatura que se encontram sistematizados na matriz. Assim, após definirmos as duas grandes categorias relativas a este trabalho – educação de qualidade e convivência - criamos uma tabela para cada uma das categorias, na qual fomos introduzindo linhas para acrescentar as dimensões e subdimensões identificadas na revisão de literatura, registando citações e autores que abordam as mesmas.

Tabela 12. Matriz de referencial teórico – exemplo

Categoria	Dimensão	Subdimensão	Referenciais teóricos
Convivência	Formação em mediação	Comunidade educativa	- Os programas de mediação devem incluir a comunidade educativa (Pinto da Costa, 2016; Pinto da Costa, 2017; Pinto da Costa, 2018; Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002, p.580 – para realmente ter impacto e mudanças positivas no clima da escola); fazer participantes todos os agentes da comunidade educativa (Sánches & Gónzales, 2017, p. 77) - A formação em mediação deve ser abrangente a toda a comunidade escolar (Alzate, 2005a)
Mediação	Gestão de conflitos	Prevenção de conflitos	- Os programas de mediação têm carater preventivo (Agirrezabal & Etxeberría, 2018, p. 36) - Conflitos com potencial de escalada, destrutivos e violentos podem ser evitados através das técnicas da mediação (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002)
Educação de qualidade	Aprendizagens e Rendimento Académico	Aprendizagens não cognitivas (competências socio emocionais, comunicacionais, cidadania, etc)	- Para a melhoria educativa, os ambientes de aprendizagem devem promover habilidades socio-emocionais (Barandela & Pinto da Costa, 2011, p. 4586) - A educação deve promover aprendizagens sociais e não apenas saberes racionais e cognitivos (Lima, 2016; Alzate, 2013) - O processo de ensino-aprendizagem deve ser uma prática mais humana: sensível consciente, alegre e com humor (Poncela, 2019, p. 55) - Formação integral dos alunos – "para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, artigo 3º, alínea b da lei nº 49/2005)

Fonte: Elaboração própria

Este *instrumento* auxiliou na sistematização da revisão de literatura inicial e na identificação das (sub)dimensões de cada categoria, servindo de base para a construção dos questionários e dos guiões das entrevistas, até chegarmos a uma versão final.

Este trabalho teve o objetivo de atribuir *validade de conteúdo* aos instrumentos, ou seja, em que medida os itens do instrumento cobrem efetivamente os aspetos e as definições mais relevantes do construto. Contudo, consoante o assunto abordado, podem surgir dificuldades pelo excesso de revisão bibliográfica, mas também em delimitar dimensões e operacionalizar essas dimensões (Almeida & Freire, 2007), desafios que experienciamos. Para além disto, "a recolha dos itens é um misto de trabalho interessante e de trabalho fastidioso, um misto de «ciência» e «arte», pelo que, quase sempre, o

investigador precisa de ajuda" (Brown, 1976, citado em Almeida & Freire, 2007, pp. 140-141). No nosso caso validamos estas dificuldades.

Para esta matriz dar suporte à construção dos instrumentos, adaptámos a mesma e desenvolvemos uma outra matriz que relacionava as categorias, os objetivos operacionais, os instrumentos que pretendem dar resposta a esses objetivos, os itens/potenciais questões e por fim público-alvo a quem aplicar o instrumento, conforme o exemplo que apresentamos na tabela seguinte.

Tabela 13. Matriz de construção dos instrumentos de recolha de dados - exemplo

C	OO	QUESTÕES	I	P. A
Educação de qualidade	Perceber como os participantes percecionam o conceito de educação de qualidade	- Escreva três palavras que associa ao conceito de educação de qualidade; - Que conceitos associa à Educação de Qualidade? Distinção, competitividade, mérito e excelência reconhecido, sujeito a comparações ("uma escola é de qualidade porque, independentemente dos processos, tem bons resultados); Ato de aperfeiçoamento/melhoria contínua; Conceção funcional de qualidade ("satisfação do «cliente», para além dos processos e dos resultados); Relação custo/benefício (prestação de contas, qualidade medível); Inovação (mudança qualitativa, analisando-se fundamentalmente o antes e depois do aluno); Produtividade e eficácia.	Entrevista; Inquérito por questionário	Diretores; Alunos; Encarregados de Educação e Professores
Convivência	Validar, pela comunidade educativa, a importância da institucionalização de um programa de convivência e mediação nos contextos escolares	As estruturas de convivência devem ser institucionalizadas nos contextos escolares.	Entrevista; Inquérito por questionário	Diretores; Coordenador de convivência/ Mediador Alunos; Encarregados de Educação e Professores

Legenda: C – Categoria; OO – Objetivos operacionais; I – Instrumento; P.A – Público-Alvo

Fonte: Elaboração própria

Percebemos, com este processo, que estávamos a desenvolver instrumentos de recolha de dados com uma dimensão desmedida, o que poderia condicionar a adesão dos participantes e, dessa forma, a fase empírica da investigação. Neste sentido, foi necessário tomar decisões e manter o foco naquele que era o nosso propósito de investigação e respetivos objetivos, o que implicou um trabalho de seleção e articulação das questões a selecionar com os objetivos operacionais e os objetivos da investigação, para que a seleção das questões fosse criteriosa. Esse trabalho resultou em muitos avanços e recuos e até em

mudanças de estratégias (que implicaram recomeçar o trabalho do zero) para que a triagem que nos encontrávamos a fazer nos proporcionasse uma recolha de dados viável. Desta feita, tentamos focar-nos fundamentalmente em itens que relacionavam as duas categorias basilares da investigação, favorecendo e promovendo o seu cruzamento.

Para conduzir e "guiar" a apresentação dos resultados desta investigação (disponíveis na Parte II deste trabalho), apoiamo-nos nas matrizes que fomos construindo ao longo deste trabalho, por forma a mantermos presente a relação entre os objetivos gerais, específicos e operacionais, com as diferentes técnicas de recolha de dados usadas e as diferentes questões utilizadas nos instrumentos. Atendendo à densidade destes instrumentos, codificação utilizada e às múltiplas variáveis que os compõem (à qual acresceu a dificuldade de que cada um dos dois instrumentos foi adaptado a cada um dos públicos aos quais se destinava), esta organização por matrizes, apesar de morosa e complexa de executar, favoreceu um maior controlo dos dados.

6.1.2. Inquérito por questionário

A estrutura dos inquéritos por questionário e das entrevistas, apesar de responderem a questões articuladas e isso levar a algumas semelhanças (pois ambos os instrumentos são construídos tendo por base a mesma matriz teórica), tiveram abordagens diferenciadas, pois os destinatários e a natureza dos instrumentos é distinta e com exigências diferentes.

A fase de conceção do questionário implicou um trabalho por etapas. Após a construção da matriz sobre a qual anteriormente nos debruçamos, seguiram-se duas fases: planeamento e preparação do instrumento. De acordo com Almeida e Pinto (1982), a fase de planeamento implica a definição clara dos temas a abordar e uma reflexão sobre informações que a investigação pretende obter. Nesta fase, deve ainda ser definido o público-alvo para implementação do mesmo; a fase de preparação remete para a redação (e compatibilização do vocabulário mais apropriado) e estruturação do "projeto de questionário". Nesta fase, os autores recomendam ainda a elaboração de um pré-teste, assunto sobre o qual nos dedicaremos de seguida.

Assim, tornou-se necessária a formulação dos itens que integrariam o instrumento, que devem ser objetivos (no nosso caso em particular, sendo este instrumento composto maioritariamente por questões de escala de Likert, era necessária uma maior atenção a este aspeto); simples, ou seja, sem espaço a interpretações e respostas ambíguas; relevantes e pertinentes para o estudo; dotados de amplitude (dos

itens formulados, ou seja, a intensidade da resposta), credíveis e claros (itens curtos e com redação simples) (Almeida & Freire, 2007, pp. 141-143). Apesar das recomendações da teoria sobre as etapas para construção de instrumentos de recolha de dados, verificamos que, na prática, este trabalho foi extremamente desafiante. No caso, consideramos que a falta de experiência e a curiosidade da investigadora foram fatores que nos desviaram destas recomendações, resultando em inquéritos densos e complexos, penalizados adicionalmente pelas circunstâncias vividas a nível mundial no momento da recolha.

O processo de construção dos instrumentos implicou um processo de triagem e por isso o inquérito por questionário necessitou de ser adaptado várias vezes, para sinalizarmos quais as questões mais pertinentes. Para orientar este trabalho, uma das estratégias utilizadas foi manter presentes os objetivos de investigação (gerais, específicos e operacionais). Para isso associamos a cada questão um objetivo operacional e cada um destes objetivos foi associado a um objetivo específico da investigação, o que nos permitiu fazer uma primeira limpeza e intensificar o nosso foco de investigação. Na tabela 14 apresentamos um exemplo da matriz final construída.

Tabela 14. Matriz de construção dos inquéritos por questionário – exemplo

OG	OE	OO	I	CQ	CD	TQ	P. A
I. Analisar as estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais	iii) Identificar os contributos da implementação do plano de convivência nas escolas dos casos em estudo	Perceber se os agentes educativos inquiridos percecionam que a mediação promove uma justiça na escola	Inquérito por Questionário	II. APF58	MED	Fechada (Likert)	Alunos, Professores e Famílias
		Perguntar aos alunos e professores se o plano de convivência facilita o cumprimento das normas institucionais	Inquérito por Questionário	II. AP10	CONV MED	Fechada (Likert)	Alunos e Professores

Legenda: OG – Objetivos gerais; OE: Objetivos específicos; OO – Objetivos operacionais; I – Instrumento; CQ – Código da questão; CD – Código da (sub)dimensão; TQ – Tipo de questão; P.A – Público-Alvo

Fonte: Elaboração própria

Consideramos que o instrumento pode ser melhorado e afinado, para implementação em futuras investigações. Numa perspetiva crítica, baseada na experiência que tivemos na fase empírica e

consequente análise, consideramos que este é denso, longo e específico, o que prejudica a adesão dos potenciais respondentes.

A redação das questões, especialmente as de tipologia de resposta Likert, foi igualmente exigente. Evitamos, tanto quando possível, redigir afirmações que gerassem resultados ambíguos e que num item avaliassem mais do que uma situação (por exemplo, "Os conflitos têm impacto na motivação dos alunos e nos resultados escolares dos alunos") mas por mais revisões feitas e validação junto de outros investigadores, há sempre pormenores que escapam. Acresceu a complexidade deste instrumento ser aplicado a públicos marcados por caraterísticas diferentes (com idades dispares, formações diferentes, etc.), pelo que a redação das questões necessitou ser adaptada e por vezes complementada por exemplos para que fosse mais clara a nossa intenção e tentarmos assegurar a perceção da questão por todos estes públicos.

Os instrumentos gerados para estes três perfis (alunos, encarregados de educação/famílias e professores), apesar de semelhantes, não eram iguais (não só na questão da redação, mas também de conteúdo). Consideramos que algumas questões eram mais apropriadas para determinados públicos (como por exemplo, há questões que foram colocadas apenas aos alunos por serem os destinatários principais do trabalho de convivência desenvolvido em ambos os contextos, outras apenas ao grupo dos professores por serem questões demasiado complexas para auscultar junto dos alunos e famílias). Referir também que, devido à dimensão destes instrumentos e diversidade de públicos-alvo, recorremos à codificação das questões para que nos fosse claro se determinada questão foi aplicada apenas aos professores, aos professores e encarregados de educação, se era uma questão comum aos três perfis de participantes, etc., o que nos facilitaria depois o processo de análise dos dados (cf. tabela 15).

Tabela 15. Codificação das questões do inquérito por questionário

APF	Questão aplicada no inquérito por questionário dos alunos (A), professores (P) e famílias (F).
AP	Questão aplicada no inquérito por questionário dos alunos (A) e professores (P)
AF	Questão aplicada no inquérito por questionário dos alunos (A) e famílias (F)
PF	Questão aplicada no inquérito por questionário dos professores (P) e famílias (F)
A	Questão aplicada apenas no inquérito por questionário dos alunos (A)
P	Questão aplicada apenas no inquérito por questionário dos professores (P)
F	Questão aplicada apenas no inquérito por questionário das famílias (F)
AMED	Questão aplicada apenas no inquérito por questionário dos alunos, a ser respondida pelos alunos mediadores (AMED)

Fonte: Elaboração própria

O instrumento foi adaptado para três tipos de públicos (alunos, professores e famílias), de dois contextos diferentes, de idiomas também diferentes. Neste sentido, a versão final do instrumento foi traduzida para espanhol, e revista por uma tradutora profissional deste idioma (antes da fase de pré-teste).

Os questionários são compostos pelo título e uma parte inicial de apresentação e contextualização do estudo, no qual também se identificam os destinatários (por exemplo, "Contributos da convivência na promoção da educação de qualidade: a perspetiva dos alunos"). Nesta parte inicial, consta o total de questões que compõe o instrumento (27 questões para os alunos, 26 questões para os professores e 23 questões para os encarregados de educação). Posteriormente e respeitando as normas éticas, é apresentada uma parte que denominamos por "Declaração de consentimento informado, livre e esclarecido" que, no caso dos alunos, tinha de ser preenchido pelo seu encarregado de educação (ver exemplo no questionário dos alunos, disponível no apêndice 2). Nesta parte, elucidávamos os inquiridos acerca das condições de colaboração com o estudo, no que respeita a participação, dados, confidencialidade e anonimato. Face a esta informação, os respondentes deveriam confirmar que leram a informação e aceitavam as condições do estudo e do tratamento dos dados proposto. Apenas foram validados os questionários cuja resposta a esta questão foi positiva.

Segue-se a primeira parte de recolha de dados, denominada de "I. Caraterização Sociodemográfica", com questões transversais aos três grupos inquiridos (Sexo, Idade, Nacionalidade) e outras mais específicas de cada público (habilitações literárias para professores e famílias, anos de serviço na escola para os professores e ano escolar e anos em que estuda naquela escola para os alunos). Nesta secção, embora não relacionado diretamente com caraterísticas sociais ou demográficas, mas evitando criar ruído na inclusão destas na secção seguinte, optamos por incluir duas questões iguais aos três

grupos inquiridos, acerca do conhecimento do trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência e do plano de convivência propriamente dito.

O restante questionário e questões inerentes integram a segunda parte – "II. Convivência e Educação de Qualidade", na qual encontramos questões comuns e especificas de cada grupo, obedecendo a alguns cuidados mencionados acima como, por exemplo, adaptação da linguagem e até da formulação da própria pergunta. Nesta parte encontramos diferentes tipos de perguntas: ao longo dos questionários temos três questões de resposta aberta (duas obrigatórias e uma voluntária/de complemento, não contabilizando como resposta aberta a última questão que encerra os questionários e que dá espaço aos inquiridos para que escrevam algo mais sobre o tema, caso considerem necessário). Maioritariamente o instrumento é composto por questões de resposta fechada, com opções variadas de resposta de acordo com a questão e ainda questões com o formado de resposta em escala Likert (cinco grupos de questões). Mencionar que os itens que compõem estes grupos de perguntas de escala Likert nem sempre são iguais para os três grupos de inquiridos. Houve uma tentativa de formular sempre estas preposições/itens na positiva, conforme se recomenda.

Os inquéritos por questionário elaborados podem ser consultados nos seguintes apêndices:

- Apêndice 2. Inquérito por questionário dos alunos - versão em português;
- Apêndice 3. Inquérito por questionário dos alunos - versão em espanhol;
- Apêndice 4. Inquérito por questionário dos professores - versão em português;
- Apêndice 5. Inquérito por questionário dos professores - versão em espanhol;
- Apêndice 6. Inquérito por questionário das famílias - versão em português;
- Apêndice 7. Inquérito por questionário das famílias - versão em espanhol.

6.1.3. Guião das entrevistas

O processo de construção do instrumento para implementação desta técnica foi muito semelhante ao processo de construção dos inquéritos por questionário, comungando da mesma metodologia de trabalho, pois ambos os instrumentos nascem de uma revisão de bibliografia que sustentou uma matriz teórica que, por sua vez, originou as questões, sendo que é percetível uma compatibilidade de questões abordadas nestes dois instrumentos de recolha de dados o que, a nosso ver, favorece o cruzamento entre os dados recolhidos em ambos os instrumentos. Conforme lógica assumida na construção dos

questionários, a tabela 16 apresenta exemplo da matriz que auxiliou na construção do guião das entrevistas.

Tabela 16. Matriz de construção dos guiões das entrevistas - exemplo

OG	OE	OO	I	CQ	CD	TQ	P. A
II. Contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade	vii) Compreender a perspetiva dos participantes na investigação (diretores, dinamizadores, alunos, famílias e professores) sobre o conceito de educação de qualidade	Auscultar representações e significados associados ao conceito de educação de qualidade	Entrevista	D1	EQ	Aberta	Diretoras
		Identificar quais as aprendizagens e abordagens que os agentes educativos inquiridos valorizam no âmbito da sua perspetiva acerca do conceito de Educação de Qualidade	Entrevista	DCD18	EQ	Aberta	Diretoras e Dinamizadoras

Legenda: OG – Objetivos gerais; OE: Objetivos específicos; OO – Objetivos operacionais; I – Instrumento; CQ – Código da questão; CD – Código da (sub)dimensão; TQ – Tipo de questão; P.A – Público-Alvo

Fonte: Elaboração própria

O guião das entrevistas foi redigido de acordo com os dois perfis de entrevistadas: diretoras das escolas e dinamizadoras dos planos de convivência e mediação. Neste sentido, e também à semelhança do processo dos questionários, apesar das entrevistas terem bastantes questões em comum, havia questões específicas para cada grupo de entrevistadas, o que também fez diferir a quantidade de questões que compõem as entrevistas de cada um destes dois perfis. O guião foi, de igual forma, redigido em português e em espanhol. Também recorremos à codificação das questões para percebermos de forma mais fácil se determinada questão era comum aos dois perfis ou apenas às diretoras ou dinamizadoras, conforme se pode ler na tabela seguinte.

Tabela 17. Codificação das questões do guião das entrevistas

D	Questão aplicada no guião da entrevista das diretoras (D)
CD	Questão aplicada no guião da entrevista das dinamizadoras (CD)
DCD	Questão aplicada no guião da entrevista das diretoras (D) e dinamizadoras (CD)

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas começam, de igual forma, com uma parte inicial de contextualização do estudo, tendo uma introdução complementar na qual se agradece a colaboração e reitera que a entrevista será gravada em áudio (para isso foi elaborada uma autorização que foi enviada, datada e assinada pelos entrevistados). Coloca também à-vontade a entrevistada para explorar questões pertinentes ao tema, alertando que, apesar de haver um guião que orienta a conversa, o mesmo é flexível ao desenrolar da mesma. Nesta introdução, apresentamos as partes que compõem a entrevista.

Ambas as entrevistas (quer as destinadas às diretoras das escolas, quer às dinamizadoras de convivência) são compostas por quatro partes. Contudo, a segunda e terceira parte são as mais diferentes pois, de acordo com a destinatária, cada grupo foi explorado de forma e intensidade diferente. Por exemplo, as dinamizadoras teriam mais conhecimento de causa para nos caraterizar o trabalho que fazem no âmbito do plano de convivência e justificava explorar mais este tema junto delas e as questões de educação de qualidade junto das diretoras. Esta "sensibilidade" foi necessária para não criarmos desconforto às entrevistadas em colocar questões sobre as quais não se sentissem com competência em responder e coube à entrevistadora, durante a entrevista, explorar aquilo que ia percebendo que as entrevistadas eram capazes de responder. Contudo, a ambos foram colocadas questões sobre as duas grandes categorias do estudo: educação de qualidade e convivência. Assim, as entrevistas das diretoras eram compostas por: I. Caraterização do entrevistado; II. Educação de Qualidade; III. Plano de convivência e mediação; e por fim, IV. Convivência e Educação (de Qualidade). As das dinamizadoras integravam: I. Caraterização do entrevistado; II. Caraterização do plano de convivência e mediação; III. Impacto do plano de convivência e mediação; e IV. Convivência e Educação (de Qualidade). As entrevistas destinadas às diretores tinham previstas 30 questões (incluindo uma última de conclusão, em que dava abertura às entrevistadas para complementar algo mais que fosse relevante e não havia sido mencionado), a das dinamizadoras tinham previstas 40 questões. Todavia, nem todas as questões foram colocadas, pois no desenrolar da conversa, pontualmente surgiram questões que não estavam planeadas (daí as entrevistas

serem semiestruturadas, apesar das questões estarem pensadas e associadas a objetivos que queríamos responder com a investigação). Os guiões das entrevistas podem ser consultados nos seguintes apêndices:

- Apêndice 8. Guião da entrevista da diretora - versão em português;
- Apêndice 9. Guião da entrevista da diretora - versão em espanhol;
- Apêndice 10. Guião da entrevista da mediadora - versão em português;
- Apêndice 11. Guião da entrevista da coordenadora - versão em espanhol.

6.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados

Apesar da aplicação dos instrumentos de recolha de dados nem sempre requerer uma avaliação inicial, ou seja, um pré-teste, (Almeida & Freire, 2007), consideramos que, no caso da nossa investigação, era fundamental e necessário validar os inquéritos por questionário junto de sujeitos e públicos com caraterísticas semelhantes aos dos casos de estudo, pela relevância desta técnica no âmbito deste estudo, mas principalmente por ter sido um instrumento construído de raiz, no qual investimos muitos meses de trabalho. Assim, para além da revisão e validação dos instrumentos pelos orientadores científicos do trabalho, no caso dos questionários dedicamos uma fase ao pré-teste (aplicado também num contexto português e num contexto espanhol). Todavia, concordamos que efetivamente "o instrumento não tem ou 100% de validade, ou 0% de validade, pode haver itens com mais ou menos validade" (Almeida & Freire, 2007, p. 192); para além disso, "a validade é sempre referenciada a um uso específico dos resultados (Gronlund, 1976, citado por Almeida & Freire, 2007, p. 192).

A validação dos instrumentos foi implementada online (de acordo com a mesma metodologia da aplicação dos questionários finais), em contextos e com participantes o mais semelhantes quanto possível aos contextos selecionados para o estudo de caso. Assim, foi necessário selecionar dois contextos escolares para aplicação do pré-teste (um em Portugal e um em Espanha, relembrando que, também esta fase, ocorreu em contexto pandémico, numa fase de segundo confinamento, com as escolas sobrecarregadas devido ao impacto que esta pandemia teve no quotidiano). Para isso, seguimos os critérios de seleção[74] que havíamos definido para identificação das escolas participantes no estudo e respetivos participantes.

Atendendo às dimensões dos inquéritos por questionário e aconselhados por um professor e investigador especialista em metodologia que nos apoiou, o pré-teste foi aplicado, em cada um dos

[74] Disponíveis mais à frente na tabela 21 – Critérios para a seleção dos casos.

contextos, a cerca de 20 alunos do 5º e 6º ano (10 alunos de cada ano), seus respetivos encarregados de educação e entre 5 a 10 professores a lecionar os mesmos anos letivos. A fase de pré-teste foi mais célere em Portugal (por onde iniciamos); em Espanha sentimos alguma dificuldade adicional em conseguir um contexto disponível para colaborar connosco nesta fase, o que retardou a aplicação do pré-teste e consequentemente, também o processo de recolha de dados nesse país.

Durante a fase de pré-teste, começamos a perceber que a aplicação dos instrumentos online nos iria trazer desafios que não havíamos calculado aquando da definição de um plano de trabalhos (validados e mais explorados na próxima seção). Um deles, foi a forma de disseminação dos links de acesso aos questionários, de forma a garantir uma divulgação válida e a diminuir riscos inerentes a esta forma de aplicação. Claro que uma grande e imediata desvantagem é a dificuldade em garantir que quem preencheu o questionário foi a pessoa que havíamos solicitado. O processo de difusão foi hierárquico: nós, investigadores, contactamos as diretoras das escolas e foram essas responsáveis que assumiram, a nosso pedido, o controlo da difusão do link para os diretores de turma. Os diretores de turma por elas identificados, por sua vez, passaram a mensagem aos colegas professores dos 5º e 6º anos e aos seus alunos e encarregados de educação. Esta informação circulou sempre via e-mail. Em média, definimos o prazo de uma semana para as escolas (na pessoa dos participantes selecionados), colaborarem no pré-teste[75]. Foi necessário fazer uma gestão de tempo bastante assertiva, pois o final do ano letivo 2020/2021 estava próximo e, para além do tempo a definir para os participantes do pré-teste colaborarem, ainda necessitávamos de tempo para analisar os resultados do pré-teste, efetuar eventuais alterações fruto desta validação e dar tempo para a recolha efetiva de dados. A fase de pré-teste durou 11 dias em Portugal e 13 dias em Espanha, conforme se pode ler na tabela seguinte.

Tabela 18. Fases de aplicação do pré-teste – inquérito por questionário

	PT	**ES**
Início	12/05/2021	26/05/2021
Forcing	20/05/2021	04/06/2021
Encerramento	23/05/2021	08/06/2021
Tempo total	11 dias	13 dias

Fonte: Elaboração própria

[75] Do pré-teste não resultarão dados nem publicações de resultados, bem como todas as respostas serão anónimas e apenas para fins de validação do instrumento.

Com o retorno do pré-teste efetuamos correções pontuais, nomeadamente: situações de questões repetidas; diferenças residuais entre a estrutura apresentada na versão portuguesa e espanhola; questões destinadas a um tipo de público específico e que percebemos que por lapso a questão estava presente nos questionários de um dos públicos que não era suposto. Após esta revisão consideramos que o instrumento estava em condições de ser implementado.

6.3. Implementação dos instrumentos de recolha de dados

A implementação dos instrumentos exigiu uma reflexão sobre o tipo de administração dos mesmos, desde logo antecipada na fase de pré-teste. Inicialmente, tínhamos prevista a aplicação presencial, quer no contexto português, quer no contexto espanhol. Contudo, devido ao estado epidemiológico que experienciávamos, o plano de ação foi reformulado, obrigando-nos a uma implementação à distância, recorrendo à administração online.

Se, pelas vantagens inerentes, a nossa intenção era a aplicação dos instrumentos de recolha de dados de forma presencial, devido à situação pandémica na qual parte deste trabalho se desenvolveu, com o avançar e crescente propagação do vírus Covid-19, urgiu readaptarmo-nos e redefinirmos toda a estratégia no que respeita à fase empírica do estudo. Inicialmente, considerávamos que, após a primeira vaga, seria possível mantermos a estratégia alinhada inicialmente e que rapidamente voltaríamos à normalidade, mas a verdade é que com o avançar dos meses, percebemos que a pandemia persistia e não tínhamos condições de aguardarmos que a mesma fosse erradicada para podermos avançar com a recolha de dados (até porque vivemos uma era de incertezas que não nos davam esperanças de uma melhoria próxima da situação). Para isso, foi necessário, mais uma vez, nos articularmos com as escolas e conversarmos sobre uma mudança de estratégia. Uma investigação implica sempre riscos e opções. Nós tivemos de os assumir e enfrentar, com todas as consequências inerentes a essas opções. Assim, demos conta de que, apesar de termos acordado que todo o processo de recolha de dados seria feito de forma presencial, o mais consciente seria sermos coerentes com a realidade que vivíamos e mudar para a estratégia de forma que toda a recolha fosse online. Tanto a diretora do caso português, como a diretora do caso espanhol concordaram com a decisão e, apesar das dificuldades que experienciavam no quotidiano escolar, mantiveram uma postura de apoio incondicional. Mas numa investigação há decisões mais arriscadas que outras. Contudo, tínhamos de avançar...

Antes de iniciarmos a implementação e recolha de dados, no caso da escola de Portugal, foi necessário solicitar autorização ao Ministério da Educação para a aplicação dos respetivos instrumentos em meio escolar; em Espanha o trato foi mais informal, não nos tendo sido exigido o mesmo processo.

Já com todos os documentos adaptados para a realização da fase empírica à distância, com a devida antecedência tratamos também de todo o processo para submissão à Comissão de Ética da Universidade do Minho, especificamente à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), que deu parecer favorável ao pedido, garantindo que o projeto de investigação e instrumentos obedeciam aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, tendo sido aprovado por unanimidade pelos seus membros.

6.3.1. Inquérito por questionário

Após a conceção do instrumento, segue-se a fase de implementação, ou seja, o trabalho no terreno que, devido aos constrangimentos identificados, foram autoadministrados (Almeida & Pinto, 1982), de forma direta (ou seja, os próprios inquiridos preencheram o seu questionário). No entender de Quivy & Campenhoudt (1995), este processo diminui a fiabilidade dos resultados porque algumas perguntas podem ser mal interpretadas. Previámos ultrapassar este constrangimento com a presença da investigadora ao longo de todo o processo de resposta aos inquéritos, colocando-se disponível para esclarecimentos adicionais sobre qualquer pergunta que integrasse o instrumento de recolha; contudo, tal não foi viável.

Antes de iniciar a implementação definimos a população alvo, ou seja, o conjunto dos indivíduos junto dos quais se quer estudar o assunto (Leandro & Freire, 2007).

Porém, ainda antes de implementarmos este instrumento, em fase de processo para submeter à Comissão de Ética, surge-nos outra questão e desafio (inerente à opção de aplicação da recolha de dados online): a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido para participação dos inquiridos e entrevistados na investigação e respetivo tratamento lícito dos dados recolhidos. Esta questão foi duplamente desafiante porque, na nossa investigação, participam menores de idade o que complexificou o processo. A obtenção deste consentimento relativamente às entrevistas não foi complexa: escrevemos a declaração, enviámos via e-mail para os entrevistados, eles devolveram assinado. Relativamente aos inquéritos, foi mais complexo. Estabelecemos contacto com um membro do Conselho de Ética da Universidade do Minho, solicitando aconselhamento relativamente a este procedimento. O mesmo sugeriu

que, associado ao link de acesso ao questionário, na primeira parte do mesmo, incluíssemos e adaptássemos o formato dessa "declaração" de consentimento informado, explicitando de forma breve as questões de ética salvaguardadas e colocando em formato de questão se os participantes leram e aceitam (ou não), os termos e condições do estudo e tratamento proposto dos dados recolhidos. Relativamente aos alunos e sendo eles de menor idade, teriam de ser os pais a preencher esta primeira parte do questionário e, para garantir isso, teríamos de enviar o link de acesso dos questionários dos alunos para os seus encarregados de educação e não diretamente para os alunos. Ficamos pendentes deste para cederem o questionário aos seus educandos. Apesar de aparentemente esta ser uma solução relativamente ágil, fomos alertados de que, atendendo à caraterização do contexto e nem sempre a ativa participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (questão, inclusive, que no âmbito da convivência tentam trabalhar), esta opção poderia ser arriscada porque iria condicionar a participação dos alunos aos seus encarregados de educação. Este fator condicionou o apoio da escola em permitir que os alunos preenchessem o inquérito por questionário, por exemplo, em contexto de sala de aula ou com o apoio da dinamizadora da convivência e/ou professores, pois este grupo dependia da ação dos pais. Ou seja, devido à recolha de dados ser feita online, não só foi um desafio garantir a adesão do grupo dos encarregados de educação, como duplicamos esse desafio quanto ao grupo dos alunos. Para além disso, este era o nosso maior grupo de participantes. De forma a sensibilizarmos os encarregados de educação e tornar este processo mais próximo, gravamos um vídeo a apelar à participação dos encarregados de educação e seus educandos, aproveitando ainda para explicitar o processo que deveriam seguir e valorizando a sua opinião. Este vídeo foi anexo ao e-mail para os encarregados de educação, no qual constavam os links de acesso ao questionário das famílias e dos alunos. Este processo foi seguido em ambos os contextos escolares, tanto em Portugal, como em Espanha (sendo que em Espanha tivemos de gravar novo vídeo, adaptando o idioma). Para os professores pensamos que não justificaria aplicar esta estratégia porque o processo era também mais simples com o consentimento informado e conseguiram uma contextualização mais próxima junto dos colegas. Para além disso, o pré-teste também nos mostrou uma mais rápida e maior adesão deste grupo a este tipo de tarefa, do que os alunos e professores.

Assim, no que diz respeito aos inquéritos por questionário, apesar da presença do investigador não ser condição necessária para garantir a aplicabilidade desta técnica (Almeida & Pinto, 1982), a adaptação ao online foi mais exigente e carregava consigo mais inquietações e receios. Decidimos usar a plataforma

oficial do Centro de Investigação que integra este trabalho[76] e por esse motivo, optamos pelo LimeSurvey[77] (software para aplicação de questionários online). Posto isto, foi necessário adaptar os questionários à plataforma e introduzi-los na mesma. Foi necessário introduzir seis questionários: três em português e três em espanhol.

Apesar dos nossos esforços, a verdade é que a adesão inicial foi bastante desanimadora, principalmente quando os questionários implicaram muitos meses de trabalho para a sua construção. Enquanto investigadores não controlamos tudo mas conseguimos identificar fatores de várias ordens que contribuíram, de forma mais ou menos direta, para que poucos participantes colaborassem com a nossa investigação. Como referido anteriormente, escolhemos o mês de junho para recolha de dados; apesar da escolha deste mês ser fundamentada, sendo este um mês de encerramento de ano letivo, de mais trabalho nos contextos educativos e azáfama, qualquer atividade extra que seja requerida aos agentes educativos acaba por ter pouca adesão, afirmação reiterada pelas diretoras das escolas envolvidas. Efetivamente, o período definido não foi o mais feliz. Por outro lado, temos consciência de que a dimensão dos questionários também promove desistências, sendo que o tempo que calculamos e previmos para o seu preenchimento era de 20 minutos, o que exige concentração. As questões éticas acabaram por também transtornar o processo, fundamentalmente no que respeita a adesão dos alunos pois, como o preenchimento dos seus questionários estava dependente da autorização dos seus Encarregados de Educação, a escola, por mais que quisesse colaborar e destinar tempo letivo para eles colaborarem com a investigação, estava limitada em poder fazê-lo. Para além disso, em Espanha, os computadores do colégio tinham um barramento que não permitia aceder aos links de acesso aos questionários, sendo que mesmo que na escola de Espanha não se colocassem estas questões éticas e o colégio tivesse liberdade e autorização para os alunos preencherem os questionários, não poderiam fazê-lo em contexto escolar e apenas em casa, em computadores pessoais. A saturação do online, poderá ter sido outro fator a contribuir, para além de também poder ter sido beneficiada pela pandemia pois as escolas tiveram de atualizar contatos e emails dos encarregados de educação, houve um maior investimento em equipamentos informáticos, um colmatar de carências a nível desses equipamentos, etc.

Assim, uma vez que a adesão estava a ser muito inferior à esperada e recomendada como válida, fomos fazendo lembretes junto das diretoras das escolas, de forma a que a nossa mensagem chegasse

[76] Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS)

[77] Versão 3.22.25

aos participantes. Não podíamos ter total domínio sobre a comunicação que era estabelecida entre escola e participantes, mas para salvaguardar, escrevíamos todas as comunicações de forma a que a escola apenas repassasse a mensagem da forma que queríamos. Estes lembretes foram enviados não apenas às diretoras mas também foi feita uma solicitação aos professores que, no término das suas aulas, lembrassem os alunos. Apesar de termos definido e conversado com as diretoras que a recolha de dados iria acontecer até dia 23 de junho (término das aulas de 2º ciclo, em Portugal e em Espanha), não definimos de forma explícita esse *timing*. Curiosamente, verificamos que sem qualquer insistência direta, algumas respostas caíram depois do dia 23, ou seja, depois das aulas terem terminado. Assim, reunimos e pareceu-nos adequado estender a fase de recolha de dados dos questionários ao mês de julho. Os professores já haviam passado a fase de avaliação e de final de ano letivo e poderiam ter mais disponibilidade para colaborar connosco. O mesmo aconteceria com os alunos que já estavam mais libertos. A tabela que se segue explicita o período de implementação dos questionários.

Tabela 19. Fases de aplicação do inquérito por questionário

	PT	**ES**
Início	07/06/2021	09/06/2021
Lembrete	15/06/2021	16/06/2021
Encerramento	24/07/2021	24/07/2021
Tempo total	48 dias	46 dias

Fonte: Elaboração própria

Assumimos que é efetivamente um tema complexo e um questionário extenso. Porém, como na fase de pré-teste não se levantaram essas questões e os alunos e famílias que participaram no pré-teste ainda escreveram livremente no espaço de "comentários", pensamos que provavelmente era algo que, apesar de longo, os assuntos abordados eram relevantes e estimulantes.

Apesar de todos os esforços mobilizados e sensibilização, a taxa de retorno foi ligeiramente inferior a 20%. Esta questão foi abordada em conversas informais com as diretoras das escolas, que desde logo afirmaram não estar surpresas com a baixa adesão porque também elas, nas suas atividades diárias, sentem um certo descomprometimento e incapacidade de mobilização destes públicos. Infelizmente, há todo um conjunto de fatores e circunstâncias que não ajudaram ao sucesso, conforme fomos referindo. Pensamos ainda em estratégias de incentivo e estímulo, mas questões éticas e de proteção de dados

impediram que o fizéssemos (como o acesso a um sorteio) além de não termos acesso aos contactos pessoais dos participantes por não nos terem sido partilhados.

6.3.2. Inquérito por entrevista

No caso das entrevistas, o processo foi simples e não exigiu grandes alterações ao planeamento, apenas a sua realização online e envio prévio do consentimento informado (ver Apêndice 12 - Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em português e Apêndice 13 - Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em espanhol), devolvido assinado pelos participantes antes da implementação da técnica. Decidimos usar a plataforma ZOOM para a realização das entrevistas. Uma vez que, intencionalmente para não retirar espontaneidade aos entrevistados, o consentimento informado não previa a gravação de audiovisual (apenas áudio), não gravamos ecrã, mas registamos o áudio na aplicação Dictafone.

A próxima tabela evidencia as fases de aplicação das entrevistas.

Tabela 20. Fases de aplicação das entrevistas

	PT		**ES**	
	Dia/Hora	Duração	Dia/Hora	Duração
Diretora	18/06/2021 – 09:30	01:03:29	21/06/2021 - 11:00	00:58:26
Dinamizadora	15/06/2021 – 10:30	01:47:45	22/06/2021 – 08:15	01:45:59

Fonte: Elaboração própria

6.3.3. Pesquisa documental

Para conhecermos o trabalho das escolas, estratégias implementadas e formas de atuação, começamos por recolher documentos sobre as estruturas de convivência implementadas nas escolas em estudo, como foi o caso dos planos de convivência e dos projetos educativos, que nos foram cedidos e enviados via e-mail por ambas as escolas.

Num primeiro contacto, lemos os documentos, retiramos umas primeiras notas informais; posteriormente analisamos o conteúdo dos documentos com recurso ao programa de análise de conteúdo – Nvivo. Este trabalho foi efetuado na fase concetual, surgindo desta metodologia informações úteis para a construção dos instrumentos de recolha de dados.

7. Seleção e caraterização dos casos

Cientes da relevância da homogeneidade dos casos para prevenir enviesamentos (Almeida & Freire, 2007), definimos critérios de inclusão para a seleção dos contextos e garantia de caraterísticas semelhantes em ambos os casos[78]. Embora com consciência de que o método pelo qual optamos não favorece a generalização das conclusões, consideramos que a sinalização destas caraterísticas pode promover a identificação de contextos semelhantes, pois "a única possibilidade de generalização destes estudos ocorre quando referentes a situações ou fenómenos de variabilidade baixa" (Almeida & Freire, 2007).

Assim, a seleção dos casos foi intencional[79] e era condição que os contextos selecionados como casos deste estudo tivessem trabalho desenvolvido no âmbito da convivência, conforme podemos perceber pela leitura da tabela 21.

Tabela 21. Critérios para a seleção dos casos

Escola e Contexto	População	Estruturas de convivência
- Escola da rede pública; - Contexto socioeconómico desfavorecido; - Situações de indisciplina, insucesso escolar, abandono escolar, etc.; - Com implementação de estruturas de convivência (se possível, há mais de três anos);	- Alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, ou seja, entre os 10 e os 12/13 anos; - Com aproximadamente 250 alunos dessas idades.	- Plano de convivência; - Desenvolvimento de sessões de convivência (trabalho de habilidades sociais, comunicação, mediação, etc.) - Programa de mediação de pares; - Mediação de conflitos.

Fonte: Elaboração própria

Bogdan e Biklen (1994) caraterizam também esta metodologia de estudo(s) de caso no âmbito da investigação qualitativa, avançando que os estudos de caso múltiplos acontecem quando o investigador investiga dois ou mais assuntos, bases de dados ou ambientes (como é o nosso caso). Apesar de haver múltiplas formas de desenvolver esta opção de investigar, uma delas é, como na nossa situação, desenvolver estudos de caso comparativos (p. 97). Estes podem assumir uma lógica de semelhança ("generalização") ou dissemelhança ("diversidade"), baseando-se na presença (ou ausência) de caraterísticas particulares ao caso original (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97). Alves-Mazzotti (2006) alerta

[78] Nomes das instituições e contactos envolvidos não serão revelados para garantir o anonimato e sigilo.

[79] Em Portugal, os casos que sinalizamos numa fase muito inicial com implementação de estruturas de convivência e/ou mediação eram predominantemente TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), cujos contextos são "económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam" (http://www.dge.mec.pt/teip)

para o perigo de muitas vezes os investigadores confundirem um estudo de caso com um local disponível para recolha de dados, no qual a turma ou a escola não foi selecionada sobre qualquer rigor, mas pela facilidade de recolha de dados. Tal como se compreendeu pela exposição na fundamentação teórica, a seleção dos nossos casos foi intencional.

Esta investigação tem como *locus* central a escola, que é organizada e gerida de acordo com políticas educativas e curriculares definidas por órgãos específicos e estruturados. Contudo, a escola é influenciada por fatores externos vários, como a política, a sociedade e a família, despoletando novos e constantes desafios, concretamente os relacionados com a prevenção e gestão positiva de conflitos e educação para a convivência e para a paz. Portugal e Espanha foram os países eleitos como alvo desta investigação e os casos selecionados centraram-se nas escolas públicas para garantir alguma homogeneidade de características e acessibilidade da investigadora.

Outro critério importante foi garantir que ambas os contextos tivessem um plano de convivência e mediação com implementação há pelo menos 3 anos. Esta condição era essencial para compreendermos o contributo das estruturas de promoção da convivência, para a capacitação, prevenção e gestão de conflitos em escolas de Portugal e Espanha como estratégia de promoção da educação de qualidade, objetivo desta investigação. Como já se registou, este estudo está focado nas escolas/centros educativos de dois países - Portugal e Espanha - que, apesar de geograficamente próximos, apresentam características específicas diferenciadas que nos incentivam a querer perceber em que medida essas especificidades influenciam e repercutem esta área de estudo. Espanha e Portugal são ambos membros da União Europeia, com a qual partilham políticas comuns e que têm influências nas suas missões e objetivos. Todavia, em Espanha existe a Lei 4/2011, de 30 de junho que obriga à implementação de planos de convivência em todos os centros educativos. Este fator, contribui para que a trajetória e evolução da mediação em Espanha, de acordo com a revisão de literatura efetuada, tenha uma maior implementação de programas de mediação e educação para a convivência nos contextos escolares, debatendo-se sobre tipos de programas de mediação aplicáveis nos contextos educativos e a sua articulação com o currículo (Alzate, 2005a; Torrego, 2010c; Torrego & González, 2008). Este facto suscitou em nós um interesse acrescido para este estudo comparativo entre Espanha e Portugal, bem como para a seleção do coorientador deste trabalho, que se encontra agregado a uma instituição académica em Alcalá, sendo um grande especialista na área, reconhecido pelos seus trabalhos e

investigações no domínio da convivência e mediação, cuja doutoranda partilha, há alguns anos, da sua linha de pensamento e teorização.

7.1. Caracterização da escola portuguesa

A escola portuguesa foi o primeiro caso que definimos para, a partir do mesmo, selecionarmos um caso em Espanha, ambos correspondendo aos critérios de seleção que previamente definimos (cf. tabela 21 – Critérios para a seleção dos casos).

A escola portuguesa é a escola sede de um agrupamento localizado no distrito do Porto. Situa-se num contexto sociocultural caracterizado por um tecido social fragilizado, com uma população escolar proveniente de famílias de classe social desfavorecida. Este agrupamento, integrado na rede TEIP desde 2006, reflete as dificuldades económicas e sociais das famílias, como o desemprego, a falta de qualificações e problemas de saúde. Estas questões sociais têm impacto direto nos alunos, resultando em desafios educativos, comportamentais e culturais, como a falta de hábitos de leitura, dificuldades no domínio da língua materna e pouca frequência a espaços culturais (Projeto educativo da escola do caso de Portugal, 2018/2021).

No seu projeto educativo, defendem que a educação vai além do ensino, promovendo a formação de cidadãos conscientes, solidários e responsáveis. A escola também valoriza o papel essencial das famílias como primeiros educadores, incentivando a colaboração. O corpo docente é estável, considerando-se fundamental a sua identificação com o projeto educativo. Este documento afirma ainda a relevância que a escola atribui ao fomento de parcerias com entidades externas, que enriquecem o processo educativo e ajudam a promover projetos nas áreas de segurança, saúde, ambiente e inclusão, permitindo a construção de aprendizagens significativas através de um ambiente de cooperação e compromisso com a comunidade local e regional (Projeto educativo da escola do caso de Portugal, 2018/2021).

Partindo do pressuposto que a nossa investigação se foca nos alunos do 2º ciclo, a população era constituída por 209 alunos e 209 encarregados de educação e 23 docentes também a lecionar o 2º Ciclo (cf. Tabela 22).

Tabela 22. População *versus* taxa de respostas na escola de Portugal

PERFIL INQUIRIDO		PORTUGAL			
		Inquiridos		Participantes válidos	
		N	%	N	**%**
Inquérito por questionário	Alunos	209	100	26	**12.4**
	Famílias	209	100	35	**16.7**
	Professores	23	100	13	**56.5**
Inquérito por entrevistas	Diretora	1	100	1	**100**
	Mediadora/Dinamizadora	1	100	1	**100**

Fonte: Elaboração própria

7.2. Caracterização da escola espanhola

Com base nas caraterísticas do caso português[80], elegemos uma escola (por eles denominado de centro educativo) em Espanha.

Localizado na Província de Madrid, a procura pela escola reflete o crescimento populacional da região, impulsionado pela construção de um novo bairro que é predominantemente habitado por famílias jovens. A população do meio é caraterizada pela diversidade cultural, contando com um elevado número de imigrantes, especialmente de origem romena, para além de outras nacionalidades como chinesa, colombiana, venezuelana, peruana, brasileira, equatoriana, entre outras. O perfil socioeconómico das famílias é, em grande parte, de classe média, enfrentando desafios relacionados com os longos horários de trabalho, o que se repercute na dificuldade em prestar apoio escolar aos filhos. Há também um grupo de famílias em situação económica vulnerável, agravada pela pandemia (Projeto educativo da escola do caso de Espanha, 2020/2022).

Afirmam, no projeto educativo, uma visão de escola enquanto espaço de aprendizagem inovador e inclusivo, onde o bem-estar dos alunos é prioritário. A promoção de uma disciplina positiva e um ambiente de respeito, responsabilidade e colaboração constitui a base do projeto educativo. As famílias são incentivadas a serem ativas e têm como objetivo preparar os alunos para uma sociedade em constante transformação, incentivando o seu desenvolvimento integral (Projeto educativo da escola do caso de Espanha, 2020/2022).

[80] Referir que, embora tentássemos assegurar a partilha de caraterísticas semelhantes entre os dois casos, cada um deles poderá apresentar particularidades intrínsecas ao contexto e população, influenciados por fatores externos (sociais, económicos, culturais, etc.) que não conseguimos controlar totalmente.

A população correspondente aos interesses e critérios do nosso estudo (alunos do 2º ciclo) era composta por 121 alunos e respetivos encarregados de educação e 13 docentes, ambos do 5º e 6º ano (cf. Tabela 23).

Tabela 23. População *versus* taxa de respostas na escola de Espanha

PERFIL INQUIRIDO		ESPANHA			
		Inquiridos		Participantes válidos	
		N	%	N	**%**
Inquérito por questionário	Alunos	121	100	14	**11.6**
	Famílias	121	100	35	**28.9**
	Professores	13	100	5	**38.5**
Inquérito por entrevistas	Diretora	1	100	1	**100**
	Mediadora/Dinamizadora	1	100	1	**100**

Fonte: Elaboração própria

8. Seleção e caraterização dos participantes

"Na sua maioria, os casos de interesse em educação e no serviço social são as pessoas e os programas" (Stake, 2007, p. 17). É disto que se trata, pois a definição de participantes teve presente a finalidade desta investigação. Assim, após termos definido as categorias a investigar nas escolas selecionadas - estruturas de convivência e educação de qualidade, surgiram-nos algumas questões: quem melhor sabe sobre cada uma destas categorias? Quem são os implicados em cada uma destas categorias? Quais os melhores informantes? Para além disso, considerávamos importante dar voz ativa a todos os agentes implicados na esfera educativa, que pudessem contribuir para os objetivos do nosso estudo. Pretendíamos aproveitar esta oportunidade para ouvir e auscultar perceções múltiplas, de modo a potenciar a recolha de dados e, na medida do possível, eleger participantes com diferentes posições no contexto.

8.1. Seleção dos participantes

Foram selecionados para participarem no estudo elementos representantes da direção da escola, dinamizadores das estruturas de convivência e mediação, os professores, as famílias (no caso, o/a responsável legal, ou seja, o encarregado de educação) e os alunos do 2º ciclo de ambas as escolas

Salientamos que durante a revisão de literatura efetuada, percebemos que a maioria das investigações sobre convivência e mediação nas escolas buscam informações fundamentalmente junto dos professores e alunos, sendo que as famílias não são comumente convocadas a opinar sobre o assunto. Por esse motivo, e com consciência de que são um grupo de participantes desafiante para captar e conseguir a sua adesão (por vários motivos, mas principalmente porque não são um público que diariamente frequenta o contexto escolar de forma física), decidimos assumir o risco e solicitá-las a participar. Uma vez que a nossa seleção recaiu sobre dois estudos de caso quisemos privilegiar a diversidade de públicos e perspetivas em cada um deles.

Na tabela seguinte encontra-se a distribuição da população total de cada escola relativa aos públicos selecionados para o nosso estudo.

Tabela 24. População global *versus* taxa de respostas

População inquirida nos questionários	696	100%
Respondidos totalmente	129	18,5%
Questionários válidos/ Total de taxa de respostas válidas*	128	18,4%

Fonte: Elaboração própria

Em seguida apresentamos a caracterização dos participantes no estudo.

8.2. Caraterização dos participantes

O nosso estudo envolve cinco perfis de participantes: (1.) alunos a frequentar o 2º ciclo, ou seja, 5º e 6º ano; (2.) os seus encarregados de educação; (3.) professores a lecionar o mesmo ciclo de ensino; (4.) diretoras das duas escolas selecionadas e (5.) responsáveis pela dinamização, implementação e/ou coordenação do trabalho de convivência, anteriormente e doravante denominadas de dinamizadoras[81]. A tabela 25 - Distribuição dos participantes pelas técnicas de recolha de dados, sistematiza os diferentes perfis de acordo com as técnicas utilizadas para a recolha de informação.

[81] As denominações destas duas profissionais em cada contexto são distintas. Na escola portuguesa, a dinamizadora é designada de mediadora escolar; na escola espanhola, a dinamizadora é denominada coordenadora de convivência. Apesar das denominações serem distintas, as funções que desempenham são semelhantes e esse foi o motivo que levou à seleção destas profissionais para realização das entrevistas. No caso de Portugal também havia uma coordenadora de convivência, porém, após abordarmos a mesma, consideramos que pessoa mais indicada para colaborar connosco seria a mediadora e não ela por estar mais diretamente relacionada com a prática. Em Espanha, como não existe um profissional a desempenhar a função de mediador(a), era a coordenadora que assumia não só a coordenação como a implementação, pelo que preferimos não selecionar pelas denominações dadas ao cargo, mas pelas respetivas funções. No âmbito deste trabalho e para uniformizar o perfil, designaremos ambas profissionais de dinamizadoras da convivência.

Tabela 25. Distribuição dos participantes pelas técnicas de recolha de dados

			n	n total
Inquérito por questionário	Alunos	PT	26	40
		ES	14	
	Professores	PT	13	18
		ES	5	
	Famílias	PT	35	70
		ES	35	
Inquérito por Entrevista	Diretoras	PT	1	2
		ES	1	
	Dinamizadoras	PT	1	2
		ES	1	

Fonte: Elaboração própria

Os nossos participantes correspondem a 128 respondentes aos questionários e 4 entrevistados, sendo 40 alunos (31,3%), 70 encarregados de educação (54,7%) e 18 professores (14,1%), 2 diretoras e 2 dinamizadoras das estruturas de convivência. 76 dos indivíduos são participantes da escola de Portugal (74 respondentes aos questionários; 2 entrevistadas) e 56 participantes da escola de Espanha (54 respondentes aos questionários; 2 entrevistadas). Apesar de ambas as escolas se terem mostrado reticentes quanto à aplicação deste estudo às famílias, a maior taxa de adesão foi precisamente por parte deste grupo.

Após esta contextualização, analisamos, de seguida, as caraterísticas específicas de cada grupo, de acordo com as questões sociodemográficas recolhidas.

8.2.1. Alunos

O grupo dos alunos apresenta uma ligeira discrepância entre cada uma das escolas no que respeita a variável sexo. As faixas etárias respondem ao esperado, no sentido que era critério de inclusão os alunos pertencerem ao 2º ciclo (cf. Tabela 26). Assim, a média das idades é de 10,85 anos, constituindo as idades esperadas caso não existam acumulações de retenções no mesmo ano de escolaridade, conforme parece ser o caso pela leitura da tabela 27. Os alunos são predominantemente de nacionalidade Portuguesa e Espanhola (em coerência com o país de recolha de dados), havendo um aluno de nacionalidade Romena no grupo de alunos espanhóis conforme os resultados expressos na tabela 28.

Tabela 26. Caraterização sociodemográfica dos alunos (sexo e idade)

	Sexo						Idade									
	F		M		Total		10		11		12		Total		Média Idade	Moda idade
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
PT	12	30.0	14	35.0	26	65.0	8	20.0	10	25.0	8	20.0	26	65.0	11	11
ES	12	30.0	2	5.0	14	35.0	9	22.5	2	5.0	3	7.5	14	35.0	10.57	10
Total	24	60.0	16	40.0	40	100.0	17	42.5	12	30.0	11	27.5	40	100.0	10.85	10

Fonte: Elaboração própria

Tabela 27. Nacionalidade dos alunos

	Portuguesa	Espanhola	Romena	Total
PT	26	0	0	26
ES	0	13	1	14
Total	26	13	1	40

Fonte: Elaboração própria

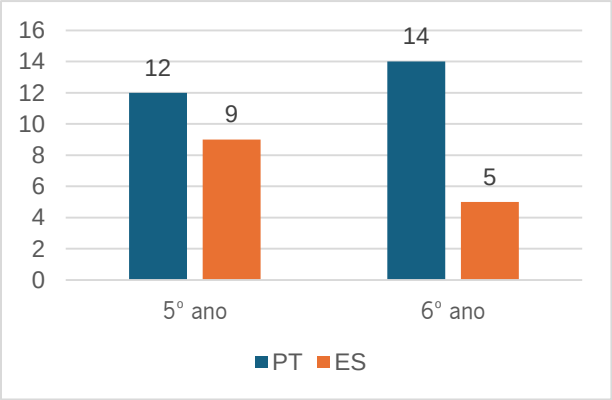
Tabela 28. Idade dos alunos, de acordo com o ano escolar

	Ano Escolar		
Idade	5º ano	6º ano	Total
10	16	1	17
11	5	7	12
12	0	11	11
Total	21	19	40

Fonte: Elaboração própria

Da análise feita da distribuição dos alunos por ano escolar percebemos que é bastante equilibrada: 21 alunos do 5º ano (52,5%) e 19 do 6º ano (47,5%). Porém, ao analisar-se a distribuição de acordo com o país do estudo verifica-se ser mais uniforme a distribuição dos participantes por ano de escolaridade no caso português, conforme se pode verificar na figura 11, com uma maior participação maior dos alunos do 5º ano em ambos os casos.

Figura 11. Distribuição dos participantes por ano escolar e país



Fonte: Elaboração própria

Uma grande diferença que verificamos neste grupo de respondentes é respeitante aos anos de frequência na escola, ou seja, há quantos anos os alunos estudam em cada uma das escolas participantes. Os alunos portugueses são consideravelmente mais recentes no contexto (predominantemente estudam há 1 ou 2 anos no mesmo); já os alunos espanhóis estudam predominantemente há 6 anos (cf. tabela 29). Esta conclusão poderá indicar-nos os alunos participantes da escola espanhola conhecerão melhor o contexto e por esse motivo a sua opinião poderá ser mais fundamentada. Infelizmente a abordagem aplicada não nos permitiu ter um controlo prévio sobre estas informações pois reconhecemos que seria relevante que esta estabilidade também se verificasse no caso português.

Tabela 29. Anos de frequência dos alunos na escola

		PT	ES	Total
1	n	11	1	12
	%	42.3	7.1	30.0
2	n	14	2	16
	%	53.8	14.3	40.0
3	n	0	2	2
	%	0.0	14.3	5.0
4	n	0	2	2
	%	0.0	14.3	5.0
5	n	0	2	2
	%	0.0	14.3	5.0
6	n	0	3	3
	%	0.0	21.4	7.5
7	n	0	1	1
	%	0.0	7.1	2.5
9	n	0	1	1
	%	0.0	7.1	2.5
10	n	1	0	1
	%	3.8	0.0	2.5
Total	n	26	14	40
	%	100.0	100.0	100.0
Média	-	1,88	4,5	2,80
Moda	-	2	6	2
Mínimo	-	1	1	1
Máximo	-	10	9	10

Fonte: Elaboração própria

Resumindo, os alunos que participam apresentam uma distribuição equitativa por sexo no caso português, e no global do grupo, têm idades compreendidas entre 10 e 12 anos, são predominantemente de nacionalidade portuguesa ou espanhola, estão distribuídos equilibradamente pelos dois anos escolares do 2º ciclo e a maioria frequenta a escola há pouco tempo, ou seja, 1 ou 2 anos.

8.2.2. Encarregados de Educação

As/os encarregadas/os de educação participantes são na grande maioria do sexo feminino, encontrando-se equitativamente distribuídos para ambas as escolas (cf. tabela 30), verificando-se assim uma simetria casual dos participantes deste perfil em ambos os países.

As idades são dispersas variando entre os 27 e os 54 anos, sendo a média de idades posicionada nos 41,5 anos (dados complementares na tabela 30).

Tabela 30. Caraterização sociodemográfica dos encarregados de educação (sexo e idade)

	Sexo						Idade			
	F		M		Total		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
	n	%	n	%	n	%				
PT	31	44.3	4	5.7	35	50.0	27	52	40.74	5.50
ES	31	44.3	4	5.7	35	50.0	30	54	42.14	5.65
Total	62	88.6	8	11.4	70	100.0	27	54	41.5	5.57

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à nacionalidade dos encarregados de educação existe uma maior diversidade do que a encontrada junto do grupo de alunos participantes. No caso da escola portuguesa a maioria tem nacionalidade portuguesa e 4 pertencem a quatro nacionalidades diferentes, um deles com dupla nacionalidade (cf. tabela 31). No caso de Espanha, existe também diversidade, embora a maioria tenha nacionalidade espanhola e uma representação significativa com nacionalidade romena. Verificamos uma maior diversidade neste grupo de respondentes (se comparados com o dos alunos), ou seja, o que nos poderá indicar que, embora as gerações dos estudantes tenham nacionalidade do país onde reside atualmente, os ascendentes diretos poderão ter outras nacionalidades.

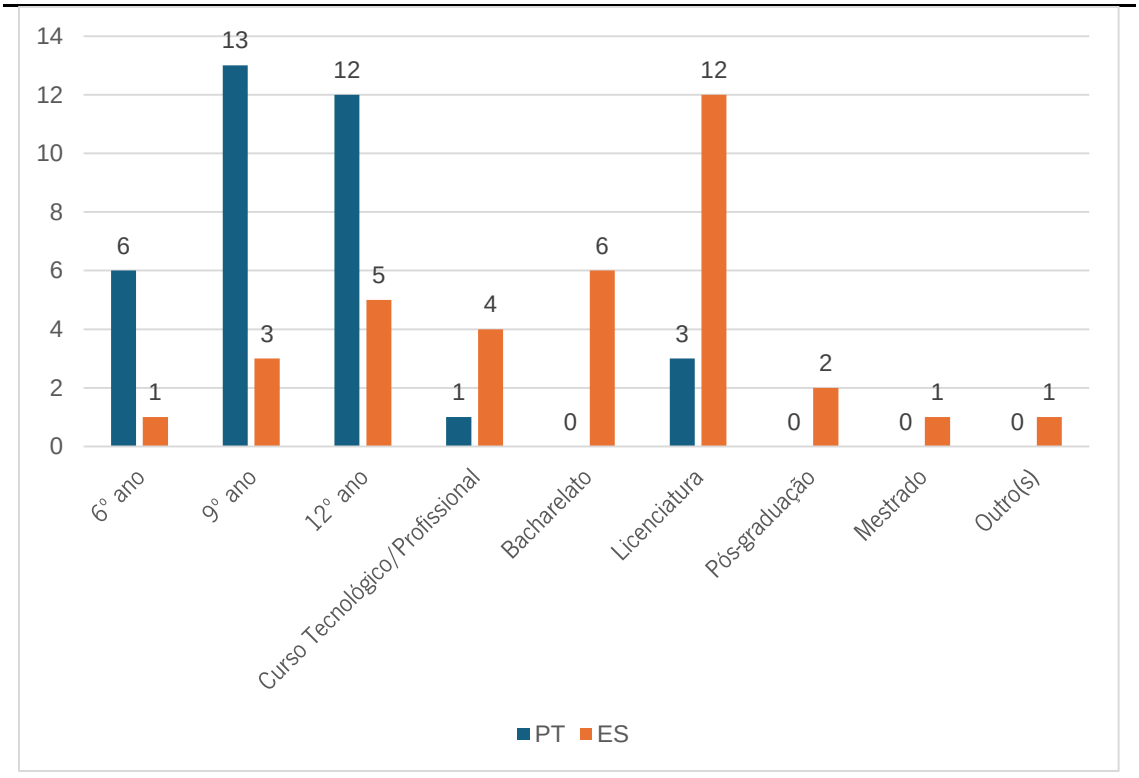
Tabela 31. Nacionalidade dos encarregados de educação

	Portuguesa	Espanhola	Romena	Cubana	Estadunidense	Letã	Portuguesa e Alemã	Guineense	São Tomense	Total
PT	31	0	0	0	0	1	1	1	1	35
ES	0	25	8	1	1	0	0	0	0	35
Total	31	25	8	1	1	1	1	1	1	70

Fonte: Elaboração própria

Quanto às habilitações literárias, pela leitura da figura 12 podemos compreender que são bastante diversificados os níveis de habilitações dos encarregados de educação (fundamentalmente nos participantes de Espanha), variando entre o 6º ano de escolaridade e o mestrado. Há ainda um inquirido que seleciona a opção "Outro(s)", correspondendo essa opção a "E.G.B, Administrativo". Este é um grau/título espanhol específico, cujas siglas significam "Educação Geral Básica". De forma geral e no global do grupo, o nível de formação dos encarregados de educação situa-se acima da escolaridade obrigatória (67,1%), à exceção de 10% que apenas completou o 6º ano e 22,9% o 9º ano, correspondendo 32,9% dos participantes que não têm a escolaridade obrigatória completa. Quando comparada a escolaridade dos encarregados de educação do caso português e espanhol o nível de formação é mais elevado no caso espanhol.

Figura 12. Habilitações literárias dos encarregados de educação



Fonte: Elaboração própria

Em síntese, os encarregados de educação participantes no estudo são, em grande maioria, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e 54 anos. Apesar das suas nacionalidades serem

predominantemente portuguesas e espanholas, há uma pequena percentagem diversificada de nacionalidades, com alguma expressão da romena no caso de Espanha. As habilitações literárias das famílias variam entre o 6º ano e o mestrado, apesar de serem mais elevadas no caso da escola de Espanha.

8.2.3. Professores

Conforme já mencionado neste capítulo, era critério de inclusão os professores lecionarem o 2º ciclo de estudos (em Espanha, o 5º e 6º grau do ensino primário). Neste grupo a maioria dos participantes são do sexo feminino em ambas as escolas (cf. tabela 32). No que respeita à variável idade, o professor mais jovem é da escola de Espanha e o mais velho, da escola de Portugal. A média de idades que carateriza ambos os grupos é de 48 anos. O desvio padrão indica-nos que há uma variância considerável entre idades, pelo que consideramos que não justificava a integração de uma tabela descritiva das idades deste grupo (cf. tabela 32).

Tabela 32. Caraterização sociodemográfica dos professores (sexo e idade)

	Sexo						**Idade**			
	F		M		Total		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
	n	%	n	%	n	%				
PT	9	50.0	4	22.2	13	72.2	37	62	47.9	8.49
ES	4	22.22	1	5.5	5	27.8	32	59	48.8	10.69
Total	13	72.2	5	27.8	18	100.0	32	62	48.2	8.83

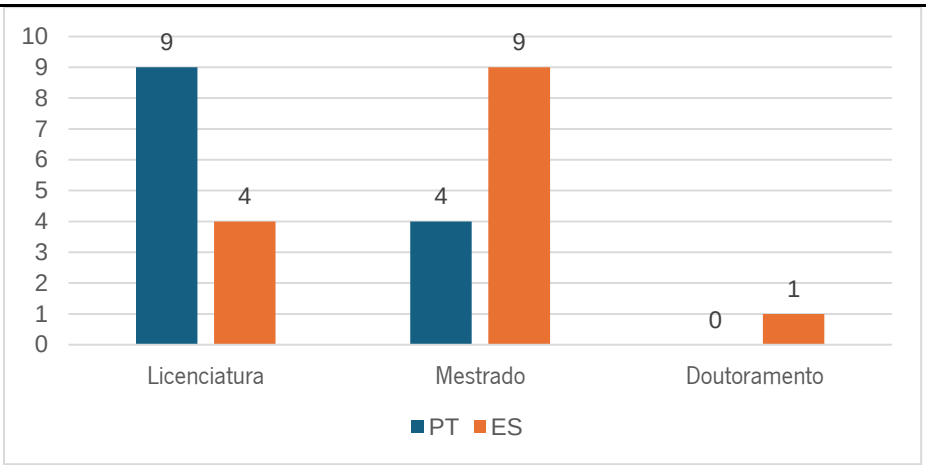
Fonte: Elaboração própria

No que respeita a nacionalidade dos professores, a mesma corresponde ao país da escola onde lecionam.

Quanto às habilitações literárias dos professores, referir que, uma vez que há requisitos mínimos de habilitação e formação para se exercer a profissão de professor(a), as próprias opções de resposta que oferecemos nesta questão já equacionavam que o grau mais baixo seria o bacharelato, seguido de licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento. Contudo, as respostas centraram-se em três categorias: licenciatura, mestrado e doutoramento. A maioria dos participantes refere

ter licenciatura. Todavia, 4 professores da escola portuguesa referem ter mestrado e um da escola espanhola indica ter doutoramento (cf. Figura 13).

Figura 13. Habilitações literárias dos professores



Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre a caraterização do grupo dos professores, analisamos os anos de serviço que acumulam na escola participante, em específico. A tabela 33 indica-nos ligeiras disparidades entre os professores respondentes de cada escola. Apesar do professor mais recente pertencer ao contexto espanhol, é neste que se verifica uma maior prevalência de professores com mais anos de serviço na escola (embora nos estejamos a referir a apenas 5 participantes). No global deste grupo, embora a média seja de cerca de 11 anos de serviço na escola, o valor mais comum são 3 anos. Percebe-se que a amostra é diversificada: dos 18 professores 9 trabalham há 6 ou menos anos na mesma escola e outros 9 há 8 ou mais anos. Frisar que mais de um quarto dos professores respondentes trabalha há 24 ou mais anos na mesma escola.

Tabela 33. Anos de serviço dos professores na escola

		PT	ES	Total
<1	n	0	1	1
	%	0.0	20.0	5.6
1	n	2	0	2
	%	15.4	0.0	11.1
2	n	1	0	1
	%	7.7	0.0	5.6
3	n	4	0	4
	%	30.8	0.0	22.2
6	n	1	0	1
	%	7.7	0.0	5.6
8	n	0	1	1
	%	0.0	20.0	5.6
10	n	0	1	1
	%	0.0	20.0	5.6
15	n	1	1	2
	%	7.7	20.0	11.1
24	n	1	0	1
	%	7.7	0.0	5.6
26	n	2	1	3
	%	15.4	20.0	16.7
30	n	1	0	1
	%	7.7	0.0	5.6
Total	n	13	5	18
	%	100.0	100.0	100.0
Média	-	11.0	11.8	11.2
Moda	-	3	<1	3
Mínimo	-	1	<1	<1
Máximo	-	30	26	30

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, o grupo de professores é composto maioritariamente por professoras do sexo feminino (especialmente no caso de Espanha) e têm idades compreendidas entre os 32 e 62 anos. A maioria do grupo é licenciado, 4 mestres e 1 doutor. Relativamente aos anos de serviço na escola oscilam entre menos de 1 ano e 30 anos não havendo variações significativas entre a comparação desta variáveis nas duas escolas selecionados.

8.2.4. Diretoras das escolas

Este grupo é composto por duas participantes, uma da escola portuguesa e outra da escola espanhola. Relativamente às idades, não foram colocadas questões diretas acerca desta questão. Todavia, de forma indireta a diretora da escola portuguesa indicou ter cerca 67 anos e a diretora da escola espanhola cerca de 47 anos.

A diretora da escola portuguesa é formada em filologia românica e lecionou português-francês. Mais tarde completou a sua licenciatura com uma especialização em Administração Escolar. Começou a trabalhar com 19 anos e exerce há 30 anos funções de direção, desde presidente do conselho executivo a diretora da escola. Tem cerca de 36 anos de serviço nesta escola.

A diretora da escola espanhola é diplomada em SB (um bacharelato em ciências), tendo-se licenciado posteriormente em Pedagogia com especialidade em Pedagogia Terapêutica. Tem também doutoramento em Educação Física Escolar. O seu percurso profissional começou quando era jovem, há cerca de 26 anos atrás. Dá aulas de Educação Física e há 10 anos que é diretora da escola. Nesta escola está ao serviço desde 2004.

Concluímos deste resumo que ambas as diretoras têm perfis distintos, com áreas de formação e percursos profissionais diferentes. Têm como características comuns ambas serem mulheres e diretoras da escola, com bastante experiência na direção da mesma escola.

8.2.5. Dinamizadoras dos planos de convivência

Este grupo é composto por duas participantes do sexo feminino. Apesar de no contexto escolar os seus cargos terem denominações diferentes, ambas assumem funções semelhantes que, no caso, é dinamizarem o plano de convivência e respetivas estratégias que o compõem, assegurando este trabalho na prática. Relativamente às idades, também não colocamos questões diretas sobre as mesmas, mas percebe-se, pela partilha dos seus percursos académicos e profissionais, que há uma diferença no que respeita às idades. A dinamizadora da escola portuguesa é mais jovem (entre os 30 e os 35 anos) e a dinamizadora da escola espanhola é uma pessoa com mais experiência, cuja idade rondará aproximadamente os 50 anos.

A Mediadora da escola de Portugal é licenciada em Ciências da Educação, com especialização na área de Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social. No prosseguimento da sua formação académica realizou o mestrado na mesma área, cuja especialização é em Intervenção Comunitária e

Educação de Adultos. O seu percurso profissional encaminhou-a para uma pós-graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. Ao longo da sua trajetória profissional, trabalhou na formação nos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e em Centros de Novas Oportunidades. Neste âmbito, a entrevistada já trabalhava em contexto escolar, mas foi após concluir a sua pós-graduação que teve um novo enquadramento profissional: mediadora escolar. Antes disso, colaborou ainda com uma Organização Não Governamental (ONG) na qual estava responsável por dinamizar um espaço e foi aqui que teve o seu primeiro contacto com a mediação. Trabalhou ainda num Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) e o voluntariado também faz parte do seu percurso. Foi no ano letivo de 2014/2015 que entrou para a escola, no âmbito da abertura de um concurso em que procuravam uma Mediadora Escolar e especificamente alguém com formação em Ciências da Educação e em Mediação. Desde essa data mante-se ao serviço da mesma escola, ou seja, há cerca de 8 anos, coincidindo com o tempo que dinamiza o plano de convivência.

Esta entrevistada refere ser importante a formação contínua e sentir necessidade de a fazer para atualizar conhecimentos para responder aos desafios constantes que lhe são colocados (destacando a este propósito a relevância de uma equipa multidisciplinar).

Ao longo da entrevista esta participante faz também uma reflexão sobre o seu trabalho a partir da pergunta "como se sente enquanto mediadora na escola?", revelando considerar-se com bastante trabalho o qual nem sempre é reconhecido, conforme se documenta com a citação seguinte:

> Eu acompanho semanalmente setenta e cinco meninos. Setenta e cinco. É muita criança, é muita faixa etária diferente, são muitas problemáticas diferentes, muitos desafios diferentes, mas estou, faço, penso, reflito, ajo, revejo, articulo, eu faço! Faço! Mas depois, quando é preciso dizer "ah, porque está na mesma, piorou, não resolveu, ele está cada vez pior", então parece que sou eu que falho, que a minha intervenção falha; quando é "aí está muito melhor, já se relaciona muito melhor, comunica muito melhor, subiu as notas", então já é a diretora de turma que esteve muito bem ou a professora titular que geriu bem a situação e às vezes é assim um bocadinho ingrato. Antigamente ficava mais zangada com isto do que fico agora, mas reparo e custa-me. E depois há outras pessoas que se calhar já trabalham de outra forma, trabalham mais pela rama, não fazem

> acompanhamentos mais sistemáticos e ao longo do ano letivo, mas depois também ninguém aponta o dedo. (EMEP)

Todavia, conclui garantindo que gosta muito do que faz e que sabe o seu propósito no contexto onde está inserida.

No que respeita a dinamizadora da escola de Espanha, a mesma estudou magistério e licenciou-se em Ciências da Educação, com especialização em Pedagogia. Posteriormente fez mestrado em Logopedia. Desde 1992 que conseguiu estabilidade no seu percurso profissional. Sempre se dedicou a trabalhar sobretudo com alunos com necessidades educativas especiais ou com jovens que não se conseguiam formar seguindo o percurso convencional para obter a escolaridade obrigatória. Neste sentido, em Espanha existem os programas "Garantia Social", do qual foi responsável e trabalhava diretamente com estes jovens dando-lhes formação. Trabalhou 28 anos com jovens da educação secundária (de acordo com o sistema de ensino espanhol, jovens com idades entre os 12 e 16 anos) e atualmente trabalha com crianças da educação primária que, em Espanha, inclui a faixa etária dos 6 aos 12 anos. No total, tem cerca de 34 anos de carreira. Apesar da sua longa experiência, na escola onde trabalha atualmente está há 9 anos, mas trabalhou durante muitos anos num Instituto da mesma zona geográfica. O seu interesse pela convivência nasce do trabalho que desenvolveu nesse Instituto (e da sua crença no potencial da convivência), em que havia uma equipa de mediação e tratamento de conflitos e uma rede estruturada nesse sentido. Foram 18 anos ao serviço deste Instituto, no qual desenvolviam trabalho relacionado com convivência e melhoria do clima escolar. Desde que está ao serviço da escola atual dinamiza as estratégias de convivência. Em algumas tarefas é auxiliada por colegas, como por exemplo, na construção do plano de convivência em que partilha tarefas com a chefe de estudos. Relativamente à necessidade de formação adicional ou em alguma outra área complementar, a entrevistada afirma que é apaixonada por aprender e por isso está sempre recetiva a ouvir coisas que lhe relembrem conhecimentos, acrescentem ou até que lhe permitam ter uma visão diferente de encarar as coisas. Afirma que a formação a encanta e que deve ser contínua:

> Então, eu considero que tenho muita experiência (quanto mais não seja pelos anos que já sou bastante mais velha e já tenho experiência), mas me encanta que me contem coisas novas ou que

me deem uma mudança ou perspetiva nova, tudo o que tenha a ver com dinâmicas grupais, de habilidades sociais, de inteligência emocional... (EMEE).

Assevera-se contente e bastante satisfeita com o trabalho realizado, apesar do tempo ser algo escasso e muitas vezes difícil de articular com o horário das aulas dos alunos. Pelo desenrolar da entrevista, é percetível que o seu trabalho é valorizado e procurado.

No que se refere ao perfil de ambas as entrevistadas encontram-se pontuais semelhanças. No que respeita à sua formação académica ambas vêm da área da Educação, apesar de terem especialidades e percursos profissionais também diferentes. Apesar das diferenças de idades, o tempo de serviço de cada entrevistada na escola é também próximo (9 anos no caso da dinamizadora portuguesa, 9 anos no caso da dinamizadora espanhola), que coincide também com o tempo em que desempenham funções ao nível da convivência e mediação. Relativamente à necessidade de formação complementar, ambas partilham que a mesma é relevante. Por fim, relativamente a como se sentem no desempenho das suas funções, claramente que há uma maior valorização do papel da dinamizadora da convivência em Espanha.

9. Triangulação

Conforme refere Duarte (2009), "a história da investigação social encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação. Nos últimos anos, têm surgido e sido discutidas diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de «triangulação»" (p.3), aspeto que consideramos na nossa investigação. Assim, surge da necessidade e interesse num pluralismo metodológico, uma perspetiva que responde à "guerra de paradigmas" que defendem uma incompatibilidade entre o quanti e o qualitativo (Duarte, 2009). Embora a triangulação de dados seja uma opção recomendada para garantir a validade dos dados, aumentar os seus níveis de plausibilidade e confiança ou até chamar a atenção para certas contrariedades, na nossa perspetiva e investigação, o objetivo fundamental para a sua utilização foi fundamentalmente o de integrar diferentes perspetivas e contribuir para um cenário mais completo (Kelle, 2001, citado por Duarte, 2009).

Como Creswell (2010) avança, "reconhecendo que todos os métodos [e técnicas] têm limitações, os investigadores acharam que vieses inerentes a qualquer método específico poderiam neutralizar ou cancelar os vieses de outros métodos." (p.38). Fortin (1999) define a triangulação como

o "emprego de uma combinação de métodos e perspetivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno" (p. 322). Entendemos, então, que a triangulação é não só uma tentativa de minimizar erros e falácias e maximizar a precisão, conhecimento e compreensão, mas também, e como afirma Stake (2007), uma "obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos" (p. 122) contribuindo, desta forma, para a validação (do rigor e consolidação) do estudo. A apresentação dos mesmos organiza-se de acordo com os objetivos definidos (gerais e específicos) e, nesse sentido, os dados e respetivos resultados são divulgados na globalidade de técnicas utilizadas durante a realização do estudo. Apesar dos resultados serem apresentados por objetivos e não pelas suas fontes (leiam-se técnicas) ou questão específica da(s) respetiva(s) fonte(s), ao longo da redação especificamos sempre qual(ais) a(s) técnica(s) e/ou instrumento(s) do qual a informação empírica surge. Consideramos que esta estrutura facilita que, sempre que possível, a triangulação das técnicas e dos dados seja feita.

A literatura indica vários tipos de triangulação que podem ser aplicados, desde a triangulação de dados/fontes, por exemplo, através da recolha de informação e perspetivas de diferentes sujeitos (Denzin, 1989; Flick, 1998), a triangulação metodológica, combinando diferentes métodos (Denzin, 1989; Flick, 1998; Yin, 2014), a triangulação teórica, abordando e recolhendo diferentes perspetivas teóricas para interpretar os dados (Denzin, 1989; Flick, 1998) ou, por exemplo, a triangulação do investigador (Denzin, 1989) ou ainda a temporal (Flick, 1998) que, como combina diferentes momentos de recolha de dados, Denzin (1989) introduz como subtipo de triangulação de dados.

No nosso estudo, optamos fundamentalmente por uma triangulação teórica, metodológica e de fontes, pois recorremos a uma diversidade de referenciais teóricos, à aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que, por sua vez, também foram aplicadas a sujeitos de diferentes perfis.

Os resultados apresentados na parte II deste trabalho, obedecem a esta lógica de triangulação assumida, lógica essa que esteve presente ao longo das diferentes fases que compõem esta investigação.

10. A ética na investigação

De forma a garantir a legitimação desta investigação, importa registar que ao longo deste trabalho as normas éticas de investigação foram asseguradas e os procedimentos foram submetidos à Comissão de

Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho que deu parecer favorável. Uma vez que a nossa investigação terá inferência junto de pessoas às quais apelamos à participação e colaboração, especialmente na fase de recolha de dados, são levantadas questões relativas à confidencialidade, anonimato, direitos do participante e investigador, concordando-se que "o investigador tem a responsabilidade de fazer uma avaliação cuidadosa da aceitabilidade ética do seu estudo, antes de iniciar a pesquisa" (Almeida & Freire, 2007, p. 244). Para além disso, e de acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), estas questões de ética devem ser atendidas na relação com os participantes da investigação, com a comunidade de investigadores, com os estudantes e os profissionais da educação, com os promotores e colaboradores da investigação e com as comunidades e sociedade em geral. Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação na qual os sujeitos humanos estejam implicados, deve-se assegurar que "1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir." (p. 75). Para além disso, "o investigador deve fazer um contrato com os sujeitos onde possa clarificar as obrigações, os direitos e as responsabilidades mútuas." (Almeida & Freire, 2007, pp. 224-225), aspeto que acautelamos quer nas entrevistas, quer nos inquéritos por questionário com a Declaração de consentimento informado, livre e esclarecido. A propósito deste documento, estes mesmos autores complementam que, "no caso da autonomia dos participantes estar diminuída, deve incluir os seus encarregados de educação ou de tutela" (p. 245), situação que precavemos conforme explicamos no caso da implementação dos inquéritos por questionários aos alunos.

De acordo com a nossa investigação, consideramos íntegro registar que foram respeitados e considerados os seguintes formalismos:

- Direito à autodeterminação: todos os possíveis participantes serão respeitados, sendo de sua livre vontade a decisão acerca da sua participação ou não na investigação, sem qualquer coerção ou ofensa moral;

- Participação voluntária: a participação é voluntária e caso o participante tenha intenção de desistir é livre de o fazer, sem qualquer penalização;

- Exclusão do estudo: caso o investigador considere que o participante não cumpre as normativas que lhe foram anunciadas, este tem o direito de o excluir da investigação;

- Consentimento esclarecido em situações de sujeitos menores ou mentalmente inaptos: todo o participante menor ou inapto poderá participar na investigação salvo autorização expressa do seu tutelar ou representante;

- Direito à intimidade: nenhuma informação privada será divulgada sem consentimento do participante e as questões elaboradas visarão o respeito pela intimidade;

- Direito ao anonimato e confidencialidade: nenhuma informação facultada pelo participante será divulgada sem consentimento do mesmo, sendo salvaguardada a sua identificação publicamente. O investigador deverá proteger o anonimato dos participantes ao longo do estudo. Neste sentido, os inquéritos por questionários serão anónimos, tal como os nomes dos entrevistados não serão nunca revelados (salvo sob nome fictício);

- Direito a um tratamento justo e equitativo: o investigador garante o tratamento equitativo e informado de todos os participantes, antes, durante e após o estudo, sem distinção de género, raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra;

- Direito à informação: todos os participantes serão prévia e devidamente informados acerca da duração, natureza, objetivos e outras intenções subjacentes à investigação. Todos os participantes poderão solicitar informações face à investigação quando necessário, ao longo da investigação (normas adaptadas de Fortin, 1999).

Para além dos direitos acima referidos, Tuckman (2012) fala ainda no "direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador" (p. 70), apelando-se à sensibilidade do investigador no que respeita às múltiplas questões relativas à dignidade humana. Bogdan e Biklen (1994, p. 77) sublinham e complementam: proteção das identidades (seja nos documentos, audiovisuais ou até em conversas com terceiros, ponto que a nosso ver é muito facilmente esquecido e de suma importância ser respeitado não só no momento em que decorre a investigação mas sempre que se fale e converse sobre a mesma); respeito no trato dos participantes e implicados na investigação (garantindo a transparência quanto aos objetivos da investigação e consentimento sobre os meios de recolha de dados); clareza e cumprimento de possíveis acordos e negociações pelo período de tempo definido; veracidade na apresentação dos resultados, sem distorções ou criações falsas de dados.

Respeitando a ética da investigação, e embora com taxas de retorno abaixo do que previámos, nunca recorremos a estratégias que fizessem os possíveis participantes sentirem-se forçados a participar, até porque "deve o investigador respeitar a liberdade do sujeito recusar a sua participação na investigação

em qualquer uma das fases da sua prossecução" (Almeida & Freire, 2007, p. 245). Neste sentido, e conforme explicamos na seção apropriada para tal, apenas desenvolvemos estratégias de apelo que estimulassem a sua participação e reconhecessem a importância da mesma e não que obrigassem a sua participação.

Garantidos os supramencionados direitos, liberdade e garantias dos participantes, reforçamos que os investigadores estiveram mediados pela ética ao longo da realização deste estudo, colocando-se à disposição para o esclarecimento de questões implícitas ao mesmo.

PARTE II

ANÁLISE TRIANGULADA DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I. As estruturas de convivência nos contextos educativos formais

1. Introdução

Os capítulos que integram esta segunda parte da tese incidem na apresentação e análise triangulada[82; 83] dos resultados obtidos e respetiva discussão.

Neste capítulo, apresentamos os resultados que pretendem responder ao objetivo I. desta investigação, nomeadamente *analisar estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais*. Incidimos na análise e comparação dos planos de convivência e sua implementação nas escolas que compõem o estudo de caso, identificando e explorando os benefícios, a utilidade e a valorização das estruturas de convivência e mediação. Para além disso, evidenciamos como as mesmas são integradas no currículo e nas organizações escolares identificando os desafios enfrentados na implementação e desenvolvimento dessas estruturas nos contextos educativos formais.

2. Estruturas de convivência nas escolas estudadas: abordagens e finalidades

A revisão de literatura efetuada aponta-nos para uma diversidade de estruturas de convivência, umas mais impositivas, outras mais construtivas (Fernández, 2017). Por outras palavras, existem e são implementadas diversas estratégias para se trabalhar a convivência nas escolas, para responder a diversos propósitos, sendo a mediação uma das recorrentemente utilizadas (Torremorell, 2007; Torremorell, 2008; Soriano, 2009; Maldonado, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Silva & Cunha, 2015; Garcia Arista, 2016; Silva, 2018; Gimenéz Romero, 2020), tal como acontece nos contextos escolares participantes deste estudo. Analisa-se, de seguida, a realidade das escolas que estudamos, no que respeita às abordagens e finalidades das estruturas de convivência implementadas (cf. apêndice 14).

2.1. Caraterísticas e objetivos

Caraterísticas gerais dos planos de convivência

[82] Fazemos uma análise integrada dos resultados obtidos com recurso a vários métodos, técnicas e instrumentos de recolha de informação.

[83] Atendendo à dimensão da amostra dos inquéritos por questionário e subgrupos da mesma (n=128, referente a dois países e a três perfis de respondentes), considera-se que por vezes a análise por percentagens pode induzir em erro os leitores e criar uma falsa sensação de quantidade (por exemplo, quando escrevemos "80% dos professores de Espanha", esses 80% traduzem-se em 4 professores, mas o valor percentual cria uma falsa sensação de quantidade mais elevada). Para contornar este constrangimento, sempre que se justifique, fundamentalmente em situações de análise de grupos mais pequenos, iremos complementar o valor percentual com o valor inteiro correspondente que a percentagem representa (por exemplo, "80% dos professores de Espanha (n=4) considera que o ambiente educativo é basilar para um processo de ensino-aprendizagem harmonioso").

Os planos de convivência das duas escolas em estudo refletem uma intencionalidade reguladora: o Plano de Convivência da Escola Portuguesa (PCEP) orientado para a regulação comportamental; o Plano de Convivência da Escola Espanhola (PCEE) focado na regulação da convivência.

Da análise global ao conteúdo dos planos das duas escolas (PCEP e PCEE) verificamos que cada um deles releva aspetos semelhantes e específicos. A escola de Portugal, prevê e explicita em detalhe as situações comportamentais que devem ser reguladas, antecipando e sustentando o objetivo da regulação comportamental. A escola de Espanha também detalha a previsão de situações que podem ocorrer ao nível comportamental e respetivas formas de atuação, mas não só. Detalha os direitos e deveres dos professores, alunos e famílias, inclui um plano de atuação perante situações de *bulliyng*, *ciberbulliyng*, violência de género e LGBTIfobia, bem como todos os materiais usados no âmbito da mediação. Percebe-se, pela leitura do conteúdo de ambos os planos, que há um *maior envolvimento de docentes e da direção na construção do documento na escola de Espanha*, conforme se pode ler no PCEE "as equipas docentes colaboram no desenvolvimento das regras de convivência e conduta, num trabalho conjunto com a equipa diretiva" (PCEE, 2019-2022, p. 4); "a educação para a convivência será parte integrante da função docente" (PCEE, 2019-2022, p. 26). Recordamos que o envolvimento da comunidade educativa e dos agentes educativos de forma ampla é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho completo e mais eficaz, devendo estes temas constar precisamente do projeto político-pedagógico da escola (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Fundamentação e objetivos do plano de convivência

Relativamente aos fundamentos descritos para a existência de um plano de convivência, e de acordo com os dados recolhidos, a maior diferença entre os contextos relaciona-se com questões de *legislação* uma vez que, em Espanha, desde 2006 existe uma lei (2/2006 de 3 de maio[84], p. 75) que obriga à existência do plano de convivência nos Centros Educativos. Ambos os planos se fundamentam em *necessidades identificadas no contexto*, na *melhoria e promoção da convivência escolar* e na *promoção da saúde relacional da escola*. De forma específica, a escola de Espanha aposta no plano enquanto *prevenção*, mas também melhoria da empatia, do respeito das relações e do clima escolar (PCEE); a

[84] https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

escola de Portugal, incide na criação de uma *cultura de paz* através da resolução de conflitos, garantia de direitos de toda a comunidade escolar, promoção da *saúde relacional* e prevenção da violência (PCEP).

São objetivos comuns aos dois casos a *prevenção e resolução de conflitos*, através da sinalização e acompanhamento de situações de conflito. No caso do PCEE, registam que através do diálogo; no caso do PCEP, através da mediação, sendo que a Mediadora assume expressa vontade em extinguir a abordagem de "bombeiro" (EMEP). É também objetivo partilhado a melhoria *da convivência escolar.* De acordo com o PCEE, esta melhoria é alcançada através da consciencialização e sensibilização da comunidade educativa, da promoção de valores e atitudes coerentes com as normas; já o PCEP afirma que é através de climas favoráveis à convivência saudável e às aprendizagens[85]. O PCEE sinaliza ainda como objetivos, a *educação para a paz* e a *formação* da comunidade educativa, por forma a todos serem dotados de ferramentas que promovam uma convivência pacífica. Tal reitera a preocupação em envolver não só alunos, mas os demais agentes educativos, estando mais alinhado com o que a literatura defende, na medida em que a convivência é responsabilidade coletiva e deve envolver todos os seus agentes (Jones, 2002; Sellman, 2011; Garcia Arista, 2016; Fernández, 2017). Quanto ao PCEP, um dos seus objetivos relaciona-se com o *controlo da disciplina e da autoridade do professor*. Conforme analisamos, esta abordagem não está alinhada com as perspetivas de convivência mais eficazes, apontando a literatura que pode inclusive ser nociva e colocar em causa os princípios de uma cultura de convivência construtiva (Johnson & Johnson, 1991; Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Sellman, 2011; Fernández, Blanco & Callejón, 2017). Nas entrevistas que realizamos às diretoras das escolas, mas também à mediadora e coordenadora de convivência pudemos compreender que o discurso destas é coerente com os objetivos previstos nos planos de convivência, fundamentalmente ao nível da prevenção e resolução de conflitos (cf. apêndice 14). Os conflitos e a forma como os mesmos são resolvidos tem impacto nas relações e, de forma mais ou menos direta, na convivência e no ambiente educativo (Johnson & Johnson, 1991; Ortega, 2003; Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy & Urrea-Roa, 2013). Destacar aqui a importância particular que ambas as entrevistadas da escola de Espanha atribuem aos alunos serem *felizes* na escola, sem medo perante os conflitos que possam surgir neste contexto, potenciando um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, perspetiva defendida por autores como Silva e Flores (2014), Poncela (2019) e Dornelas e Sousa (2021). As entrevistadas da escola portuguesa, valorizam a importância da prevenção e resolução positiva de conflitos para o bem-estar dos alunos, com incidência na (in)disciplina (cf. apêndice 14).

[85] Para maior detalhe, recomendamos consulta do apêndice 14).

Princípios do plano de convivência

Os princípios evidenciados nos Planos de Convivência das duas escolas sustentam algumas das dimensões que já referimos anteriormente.

Após análise, verificamos que são os princípios dos planos de convivência os que evidenciam maior divergência entre os dois casos em análise. O PCEE privilegia o envolvimento da comunidade educativa que já havíamos identificado e melhorar a convivência, a par da importância atribuída ao diálogo e aos valores. O PCEP apresenta princípios mais focados nos conflitos e num entendimento positivo dos mesmos; na relevância das aprendizagens sociais, salvaguardando que as mesmas apesar de emergirem de forma nata durante as relações de convivência, devem ser trabalhadas com intencionalidade e propósito, salvaguardando que todas as "incivilidades" serão consideradas como forma de violência. (cf. apêndice 14).

2.2. Plano de ação

Implementação, agentes envolvidos e público-alvo

Para compreendermos o surgimento e fundamentação do plano de ação implementado em ambos os contextos, indagamos a mediadora e a dinamizadora de convivência sobre o tempo de implementação, pessoas envolvidas e impulsionadoras deste trabalho e público-alvo ao qual se destinam as estratégias desenvolvidas. Em ambos os contextos (e conforme se lê na tabela 34), foram as coordenadoras de convivência que, no ano letivo *2013/2014,* mobilizaram e consciencializam a escola sobre a importância de desenvolver um trabalho mais estruturado ao nível da convivência. A aposta num desenvolvimento articulado e contínuo, que vá além de estratégias pontuais de convivência e da mediação, é fundamental para o seu sucesso, como propõem autores como Jones (2002), Alzate (2003), Torrego (2006), Faget (2010) e Pinto da Costa (2016).

No caso da escola portuguesa, desde o início que o desenvolvimento foi muito focado na mediação, até porque a atual coordenadora de convivência investiu nessa formação e conhecia as potencialidades da sua intervenção. Assim, o trabalho desenvolvido resulta do envolvimento fundamental da *coordenadora de convivência e da mediadora*. No caso da escola espanhola, iniciou com a realização de atividades mais pontuais de convivência, mobilizadas pela atual *dinamizadora da convivência*, tendo vindo ao longo dos anos a organizar-se e resultando na estruturação de um programa de mediação de pares (este surge de forma organizada em 2018/2019). Contrariamente à escola de Portugal, em Espanha

desde cedo houve também motivação e investimento por parte de *professores*, que não só apoiaram esta iniciativa, como ajudaram a melhorar a mesma.

Relativamente aos destinatários, em ambos os contextos são os *alunos* o público no qual se focam as estratégias. Esta centralização nos alunos pode justificar o facto de este ser o público que mais procura a mediação, como indica Pinto da Costa (2017). No caso da escola de Portugal, a mediadora afirma que efetivamente os funcionários e os professores recorrem a ela, mediadora, mas como pedido de ajuda e de intervenção para os alunos. Também reconhece que, apesar de tal não acontecer, seria benéfico a participação destes públicos na resolução de situações nas quais os mesmos estão implicados, conforme a literatura vem apontando (Álvarez & Torrego, 2008; Fernández, 2017). Como alternativa, afirma que o que acaba por fazer é "muitas vezes, aqui uma mediação sem a presença das duas partes e vou devolvendo a uns e a outros, as conclusões a que vamos chegando, os pedidos de uns e de outros, mas é sempre mais difícil" (EMEP, 2021). Este é já um desafio que a mediação escolar vem enfrentando, havendo resistência a que outros agentes que não os alunos participem num processo de mediação (Jares, 2006; Brandoni, 2017). No caso da escola de Espanha, apesar das famílias ou tutores não serem o principal foco da intervenção, são envolvidos em iniciativas várias, estando previstas formações destinadas a estes agentes (as formações vão sendo adequadas consoante as necessidades). Baseado na evidência científica, Samper (2010) refere que, para a qualidade da instituição educativa, a capacitação não só dos alunos mas também das famílias e professores é essencial, para que estejam alinhados com os propósitos educativos.

Tabela 34. Desenvolvimento do trabalho de convivência: agentes envolvidos, tempo e público-alvo

C	SC	I	UR	UC[86]
Agentes envolvidos na criação e desenvolvimento da convivência	Coordenadoras de convivência	Principais agentes mobilizadores do trabalho de convivência desenvolvido na escola	"foi muito pela Doutora Maria [Coordenadora de Convivência]"	EMEP
			"Como eu vinha de trabalhar no Instituto Miguel Coelho[87] com este tipo de dinâmicas, com esta estrutura, quis transladar ao colégio."	EMEE
	Professores	Agentes implicados	"Então, houve uma grande procura por parte dos professores e nas aulas de Valores ou de Língua, dedicamos algumas sessões a dinâmicas de grupo para tirar conclusões de algo que queríamos melhorar ou fazer... Isto é muito interessante porque, nesse momento, não havia o que temos agora."	EMEE

[86] Ver lista de abreviaturas e siglas

[87] Nome fictício

Início da implementação	2013/2014	Início do desenvolvimento do trabalho de convivência e mediação.	"No ano letivo 2013/2014 tinha sido criado o espaço de Mediação Escolar. Já estava estruturado dessa forma e eu identifico-me com a maneira de como era feita."	EMEP
			"(...) nos oito anos que estou aqui [2013/2014], fazemos atividades para melhoria de convivência."	EMEE
			"A partir desse curso [2018/2019], foi quando se institucionalizou no colégio o curso de Alunos Ajudantes."	
Público(s)-alvo do plano	Alunos	Público-alvo do trabalho desenvolvido ao nível da convivência	"(...) são crianças que são acompanhadas na mediação, depois há reuniões com os pais e claro que os pressupostos da mediação estão ali naquelas reuniões, que muitas vezes também envolvem outros técnicos, até os professores e as crianças, mas não é algo... eu não tenho sequer tempo nem como (...) nunca houve assim essa necessidade porque a articulação com os pais é mais feita pela Assistente Social"	EMEP
			"Os funcionários recorrem ao serviço todos os dias, mas é para resolver problemas referentes a alunos (...) Aí eles recorrem, mas focalizado no aluno."	
			"E os professores também recorrem (...) mas não é "olha, tenho um problema com o aluno e preciso que alguém se sente comigo para resolvermos esse problema". Não! (...) não há essa prática porque também não há grande disponibilidade para o fazer da parte, principalmente, dos docentes."	
			"Alunos"	EMEE
	Famílias	Público-alvo do trabalho desenvolvido ao nível da convivência	"Integra as famílias. Nas reuniões de convivência, que se fazem uma vez por trimestre, há uma representante (neste caso é uma mãe), dos encarregados de educação. Sim, sim. E por exemplo, os pais, através de sugestões, às vezes nos proporcionam atividades e oficinas relacionados com temas emocionais e de convivência. Através deles são... são os que nos dizem "ofereceram-nos tal possibilidade" e o colégio normalmente aceita qualquer sugestão que todos beneficiem."	EMEE

Fonte: Elaboração própria

Pela relevância do envolvimento de todos os agentes educativos nos assuntos relativos à convivência escolar e nas estratégias definidas em prol da mesma, auscultamos, através do inquérito por questionário, se os diferentes públicos da comunidade educativa reconhecem ter um papel ativo na gestão da convivência da escola[88]. É o grupo dos professores (n=18) que reconhece ter um papel mais ativo na gestão da convivência, seguido dos alunos (ler tabela 35). As famílias, apesar de reconhecerem que têm um papel ativo na gestão da convivência, são o grupo que mais se posiciona na opção neutra da escala de Likert, sendo também o que, na soma de discordo ou discordo totalmente, menos se considera com um papel ativo. Apesar da escola espanhola desenvolver um trabalho mais envolvente com as famílias, as respostas a esta questão foram muito equilibradas entre países.

Tabela 35. Reconhecimento do papel de cada agente educativo na gestão da convivência da escola

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Grupo Inquirido	Alunos	n	2	1	2	11	24	40
		%	5.0	2.5	5.0	27.5	**60.0**	100.0
	Famílias	n	3	3	11	26	27	70
		%	4.3	4.3	**15.7**	37.1	38.6	100.0
	Professores	n	0	0	1	4	13	18
		%	0.0	0.0	5.6	22.2	**72.2**	100.0
	Total	n	5	4	14	41	64	128
		%	3.9	3.1	10.9	32.0	50.0	100.0

Fonte: Elaboração própria

Para além do envolvimento dos agentes educativos, o tipo de gestão escolar pode condicionar e/ou influenciar o trabalho de convivência que é desenvolvido no contexto (Fernández, 2017). De acordo com a perceção dos professores, a direção escolar de ambas as escolas carateriza-se por uma gestão democrática, e está comprometida e empenhada com o desenvolvimento e implementação do trabalho de convivência conforme os resultados evidenciados na tabela 36. As elevadas percentagens de concordância revelam que, na opinião dos professores, esta liderança está alinhada com o que outros estudos e a literatura reforçam, favorecendo a criação de uma cultura escolar que valoriza a tomada de decisão conjunta, a participação, a colaboração e entreajuda. Trata-se de um modelo de gestão escolar, que não

[88] Analisamos a existência de diferenças entre as duas escolas participantes na investigação, mas como tal não se verificou, a análise aqui apresentada privilegia apenas as diferenças entre grupos de inquiridos.

centraliza em si todas as decisões e que delega e dá abertura a que sejam implementadas e dinamizadas estratégias colaborativas de gestão da convivência e de resolução de conflitos (Jares, 2002; Torrego & Moreno, 2003; Reimers & Villegas-Reimers, 2006; Aguado & Vicente, 2006; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Garcia Arista, 2016).

Tabela 36. Caraterísticas da gestão escolar em prol do desenvolvimento do trabalho de convivência

			Gestão escolar democrática			Comprometimento com o trabalho de convivência			Promoção da implementação do plano de convivência		
			C	CT	Total	C	CT	Total	C	CT	Total
País	PT	n	5	6	13	5	8	13	4	8	13
		%	38.5	46.2	**84.6**	38.5	**61.5**	100.0	30.8	61.5	**92.3**
	ES	n	2	3	5	3	2	5	2	3	5
		%	40.0	60.0	**100.0**	60.0	**40.0**	100.0	40.0	60.0	**100.0**
	Total	n	7	9	18	8	10	18	6	11	18
		%	38.9	50.0	**88.9**	44.4	**55.6**	100.0	33.3	61.1	**94.4**

Fonte: Elaboração própria

Estratégias de ação dos planos de convivência

Relativamente ao plano de ação e implementação, identificamos várias estratégias de ação em ambos os contextos. A *mediação* é uma estratégia comum[89], implementada através da mediação de pares[90] e/ou através de um mediador (cf. apêndice 14). A abordagem mediação de pares é, na escola de Portugal, implementada por uma mediadora especializada; já na escola de Espanha, as mediações são realizadas por professores com formação na área[91], mas não especialistas em mediação. Conforme já explanamos no capítulo I da Parte I: Enquadramento Teórico-concetual e Metodológico, consideramos que a intervenção do professor enquanto mediador pode desvirtuar alguns princípios particulares desta intervenção, como é o caso da isenção e neutralidade. Assim, acreditamos que este duplo papel professor-mediador pode contaminar o sucesso desta intervenção (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2002), o que não retira relevância à formação do professor em mediação enquanto medida de prevenção e capacitação, tal como

[89] Lembramos que foi condição na seleção dos casos que ambas as escolas tivessem plano de convivência dotado da estratégia de mediação.

[90] Quem apoia os alunos mediadores ao nível da formação em mediação e da implementação das sessões de mediação é, em Espanha, a dinamizadora da convivência (com formação em mediação e que assume funções muito semelhantes à mediadora da escola portuguesa). A mesma criou inclusive a "aula virtual", uma espécie de reunião diária que tem com os alunos mediadores para acompanhar processos e os auxiliar (EMEE). Em Portugal, é a mediadora que desenvolve esse trabalho.

[91] 30% do corpo docente capacitou-se em mediação para poder atuar como mediador e realizar mediações com os alunos.

recomendado no estudo de Pinto da Costa, Martins e Torrego (2021). Como referiu a mediadora da escola de Portugal, é importante que os alunos reconheçam o mediador e o espaço de mediação como "um lugar seguro, é um lugar onde eles não são julgados, onde eles não são criticados, onde os ajudam a pensar, onde se preocupam com o bem-estar deles (...)" (EMEP).

Ambas as escolas promovem formação em mediação (cf. apêndice 14), embora em Espanha essa formação seja mais ampla, dedicada a alunos e professores; em Portugal, a formação foca-se apenas nos alunos. Vários estudos indicam que o envolvimento dos agentes que compõem a comunidade educativa com os princípios da mediação, promove a disseminação e enraizamento desta na cultura escolar, potenciando os seus benefícios e efeitos (Alzate, 2003; Caballero, 2009; Faget, 2010; Pinto da Costa, 2018).

Outra estratégia implementada em ambas as escolas é a dinamização de sessões/aulas de convivência, nas quais se trabalha e debate assuntos relativos à convivência e se trabalham competências sobre a mesma (p. ex. educação emocional, *bulliyng* ou habilidades sociais) (cf. apêndice 14). Esta intervenção é, no caso da escola portuguesa, focada nos alunos; aberta a vários intervenientes da comunidade escolar (incluindo pais e professores), no caso da escola espanhola (cf. apêndice 14).

Ainda sobre as estratégias de intervenção comuns, sinalizamos programas de apadrinhamento, que na prática são similares a programas de tutoria entre pares, cujos efeitos indicam, por exemplo, a melhoria da performance académica (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Hervás-Torres, 2019) e a promoção da autoconfiança e de sentimento de pertença (Zapata, 2020). Ambas as escolas integram a aplicação de medidas sancionatórias enquanto estratégias de convivência (mais detalhadas no PCEE), das quais destacamos a expulsão, proibições várias e realização de tarefas enquanto punição. Apesar destas poderem surtir efeitos, eles são limitados no tempo por não desenvolverem efetivamente competências de convivência, associando-se apenas a poder ou medo (Youssef, Attita e Kamel, 1998; Fernández, Blanco & Callejón, 2017). Quer a mediadora, quer a dinamizadora da convivência mostraram resistência face à aplicação desta abordagem. No caso da mediadora da escola portuguesa, é evidente o distanciamento que ela pretende entre o seu perfil profissional e esta estratégia: "Ok, mas isso [castigo] não sou eu que vou dar, a direção que dê os castigos que entender!" (EMEP). Já no caso da dinamizadora de convivência de Espanha, a sua principal preocupação é a rentabilização de aprendizagens inerentes ao conflito: "Um castigo é o quê? Mandamo-lo três dias para casa? Isso é uma aprendizagem? Não! Nós analisamos o que se passou. O conflito é uma possibilidade de aprendizagem." (EMEE). Afinal, a punição representa uma

forma de exclusão e segregação e "o desafio é ir além de colocar a culpa (...) [mas] buscar caminhos que permitam contextualizar as situações, construir respostas pedagógicas" (Ação Educativa & UNICEF, 2018, p. 40)

De forma especifica a cada contexto, a escola de Portugal identifica programa de mentoria (que facilita a integração e interação de novos alunos, cujo mentor é um técnico, um aluno mediador ou um aluno padrinho. Este mentor faz uma articulação mais próxima com os Diretores de Turma e há uma relação diária com os mesmos. Têm ainda o GAAF (que como vimos na contextualização teórica, é estratégia comum nas escolas portuguesas), dinamizado por técnicos com competências e profissionais distintos da mediação e do mediador, apesar de gerido pela coordenadora de convivência da escola (que tem formação em mediação). Por fim, integram nas suas estratégias uma sala de reflexão e realização das tarefas impostas. Nesta sala, apesar de muitas vezes estar presente a mediadora, o seu uso não é exclusivo da mesma. Por questões de escalas, são selecionados professores e outros profissionais (sem formação específica em mediação) para permanecerem na sala e receberem alunos que foram expulsos da sala de aula, registando a ocorrência, solicitando um relato ao aluno e a reflexão sobre a situação, e supervisionando o cumprimento da tarefa que o professor que deu ordem de expulsão, solicitou. Segundo a mediadora, esta é uma "estrutura que é muito ligada à mediação" (EMEP). Este tipo de ação disciplinar associada ao perfil de mediador e à mediação é pouco coerente com os princípios da estratégia construtiva de mediação, pois apesar de estimular a reflexão, é consequência da aplicação de medidas sancionatórias e o objetivo é o cumprimento de uma tarefa (sancionatória). Neste sentido, o seu foco é cumprir uma sanção atribuída por um professor, em vez da promoção de conhecimentos procedimentais e atitudes essenciais para se conviver (Torremorell, 2007), e o entendimento do conflito enquanto oportunidade de aprendizagens (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). São também implementadas estratégias associadas à celebração de dias comemorativos, como por exemplo a "semana da paz e do entendimento" (PCEP).

A escola de Espanha investe em práticas dialogantes e em reuniões de convivência (que se realizam uma vez por trimestre), nas quais participam órgãos da direção, professores, pais e alunos para debaterem sobre assuntos da convivência, em prol da sua melhoria. Para além disso, dinamizam estratégias de justiça restaurativa como os *círculos restaurativos*. Esta é uma ferramenta que tem princípios idênticos aos da mediação, uma vez que ambas atuam enquanto métodos adequados de resolução de conflitos (Zapata, 2016), "procurando-se reparar o dano que os problemas, agressões e conflitos causaram nas pessoas e nas relações, assumindo-se responsabilidades e reconhecendo-se os

erros, mais do que culpando ou castigando" (García, Vargas & Vega, 2013, p. 96). Nos contextos escolares, esta ferramenta tem um caráter preventivo, focada na melhoria da convivência (Pomar & Vecina, 2013), promovendo "uma atitude mais educativa e menos punitiva, recorrendo à reflexão e mediação da palavra, o que contrasta com as velhas, aceites e naturalizadas condutas sancionatórias retributivas geralmente aplicadas" (Ramírez Sánchez, 2019, pp. 172-173). Esta escola também investe na colaboração com entidades da comunidade que também, como vimos, é recomendado por autores como Alzate (2005b).

Assim, evidencia-se uma diversidade de estratégias, algumas comuns a ambas as escolas, outras particulares de cada contexto.

A valorização de estratégias dialogantes e em específico, de mediação

Percebemos que, em ambas as Escolas, as intervenções ao nível da convivência integram estratégias sancionatórias e estratégias mais construtivas e dialogantes (implicando ou não a participação de um terceiro elemento imparcial, o mediador), sendo estas as mais predominantes e priorizadas. O plano da escola de Espanha regista de forma clara que estas "serão estratégias habituais e preferenciais" (PCEE). Ambas as escolas entendem que são as estratégias mais dialogantes (e em específico a mediação) as mais favoráveis e adequadas. Leia-se que a escola de Portugal afirma que "a mediação tem como objetivo instalar rituais na comunidade educativa que promovam a saúde relacional e contribuam para a prevenção da violência. A Mediação tem de ser vista como um processo educativo." (PCEP). Espanha, por sua vez, refere que

> As estratégias de resolução de conflitos representam uma alternativa voluntária para prevenir e canalizar qualquer situação que possa prejudicar a convivência escolar e o desenvolvimento psicossocial dos alunos. A resolução de conflitos implica a utilização de um conjunto de ferramentas que permitam gerir os conflitos de forma criativa e construtiva entre os alunos, através de uma decisão responsável e voluntária, baseada na realidade, particularidade e contexto em que o conflito ocorre. (PCEE)

Por um lado, o plano da escola de Portugal tem como intenção "instalar rituais", o que nos remete para uma lógica de cultura de mediação (Torremorell, 2008). Contudo, as suas ações têm como únicos

destinatários os alunos o que pode ser limitativo para a criação e enraizamento deste modo de atuação em situação de conflito. Já o contexto de Espanha, salienta fundamentalmente o desenvolvimento de competências através desta estratégia, que por sua vez pretendem que tenha impacto na convivência escolar, estando alinhado com o que várias experiências e a literatura releva (Torremorell, 2008; Soriano, 2009; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015; Fernández, Blanco & Callejón, 2017; Giménez Romero, 2020).

Para complementar os dados qualitativos avançados, questionamos os participantes no estudo sobre quais as estratégias de gestão de convivência privilegiadas na escola, de acordo com a sua perspetiva. O discurso das entrevistadas sugere que a mediação é a estratégia privilegiada, a par do diálogo, e que as medidas sancionatórias são raramente ou nunca utilizadas (cf. apêndice 15). No entanto, ambas as entrevistadas da escola portuguesa fazem referência à aplicação de medidas sancionatórias/disciplinares, apesar de, como informa a diretora (EDEP), cada vez se tornarem mais secundárias porque se tem vindo a apostar no diálogo e na mediação como estratégias prioritárias[92]. A mediadora desta escola, que promove a mediação aos alunos enquanto uma "oportunidade, uma via alternativa à disciplinar para resolver problemas" (EMEP), está ciente sobre os resultados e consequências da aplicação de medidas sancionatórias (Johnson & Johnson, 1991; Youssef, Attita & Kamel, 1998; Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Sales & Alencar, 2004; Sellman, 2011), conforme se pode ler:

> Na escola, em geral, há espaço para tudo (...) tentam-se umas coisas, depois tentam-se outras e com alguns se calhar a punição até pode funcionar para eles depois evitarem estar naquela situação novamente, para evitar aquela consequência deixam de fazer o comportamento, mas o problema continua ali em ebulição; outros, quando são punidos ainda ficam mais reativos, mais agressivos, mais violentos e há ali uma quebra depois também na confiança. (EMEP).

[92] Embora a diretora da escola portuguesa afirme que as abordagens sancionatórias e impositivas são cada vez mais pontuais, percebemos que há, de certa forma, uma confusão entre o diálogo cooperativo e estas formas de atuação. A diretora, em contexto de entrevista, narrou-nos um episódio que tinha sucedido no dia anterior à entrevista para demonstrar a forma dialogante como lidam com os conflitos. A mesma foi chamada a uma sala de aula, no seguimento de um comportamento desajustado dos alunos no início da aula de Português. Contudo, apesar da sua tentativa de diálogo com os alunos, percebemos que não foi estimulada a participação para perceber o que motivou os alunos a determinado comportamento, nem uma consciencialização baseada na reflexão. A diretora afirmou que lhes falou sobre o valor da escola e que aquele comportamento dececionaria as suas famílias, mas poderia ter sido mais construtivo que fossem os alunos a identificar o papel da escola, a importância das aulas e a importância do bom funcionamento das mesmas, bem como o impacto daquela atitude. A par deste discurso, encontramos expressões como "fiz um ar muito zangada", "eles não podem ficar sem castigo", "hoje vão limpar a sala (...) limpam a sala e o caso está resolvido".

Num sentido inverso a esta citação, a diretora da escola de Espanha afirma que, para além de tentarem anular o castigo no contexto escolar (e atendendo ao sucesso que têm tido nesse sentido), o próximo passo é trabalhar esta forma de atuação perante situações problemáticas e conflituosas no contexto familiar:

> Nós sempre as implicamos [às famílias] sobre «qual é a nossa linha de ação?» [disciplina positiva] mas, muitas vezes elas não sabem, não têm as ferramentas e quando uma criança não faz os deveres, leva uma palmada. Entende? Esse é o seguinte objetivo e o nosso seguinte desafio. (EDEE)

Este trabalho articulado é, como vimos anteriormente, coerente com o que vários autores defendem (Torremorell, 2008; Soriano, 2009; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015; Fernández, Blanco & Callejón, 2017; Giménez Romero, 2020).

Assim, apesar de ser o plano da escola de Espanha o que refere a aplicação de medidas sancionatórias e a aplicação de regulamento em situações mais gravosas, as entrevistas dão conta de que é na escola de Portugal que as sanções e medidas disciplinares estão mais presentes. Já no discurso das entrevistadas da escola de Espanha, salienta-se que não pretendem que os alunos façam as coisas por medo ao castigo, mas que as façam porque sabem separar o que está bem, do que está mal (cf. apêndice 15, especificamente no discurso da EDEE).

Os agentes educativos, inquiridos através do questionário, validam que para promover a boa convivência, o diálogo cooperativo e a mediação são as estratégias mais aplicadas, com destaque para o primeiro mencionado como se evidencia na tabela 37.

Tabela 37. Estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola de acordo com os dados dos questionários

	País					
	PT		ES		Total	
	n	%	n	%	n	%
Imposição	7	9.5	1	1.9	8	6.3
Mediação	26	35.1	25	46.3	51	39.8
Aplicação de sanções	2	2.7	0	0.0	2	1.6
Punição	5	6.8	0	0.0	5	3.9
Desvalorização	1	1.4	0	0.0	1	0.8
Expulsão	1	1.4	0	0.0	1	0.8
Diálogo cooperativo	32	43.2	26	48.1	58	45.3
Outro(s)	0	0.0	2	3.7	2	1.6
Total	74	100	54	100	128	100

Nota. Relativamente à opção "Outro(s)", apenas dois respondentes da escola de Espanha sinalizaram esta opção, redigindo: "Depende de que a criança fez (castigo o diálogo)" e "Diálogo cooperativo e sanção em caso de repetição".
Fonte: Elaboração própria

Recordar que, de acordo com o plano de convivência, apenas a escola de Espanha avançou esta estratégia de forma concreta, percebendo-se que embora exista a aplicação de medidas mais punitivas estas são residuais, nomeadamente a imposição. Na escola de Portugal, conforme se pode ler na tabela 37, são aplicadas várias medidas sancionatórias. Estes dados podem estar relacionados com a sala Entr&nós que, como vimos, apesar de estar associada à mediação, cumpre essencialmente uma função sancionatória, nomeadamente a definida pelo professor que expulsou o aluno da sala de aula. Salientar ainda duas respostas descritas na opção "Outro(s)" por parte de dois inquiridos da escola de Espanha que, de certo modo, combinam a aplicação de um método mais dialogante com um mais punitivo, consoante o problema ou conflito despoletado (cf. tabela 37).

Para a promoção de uma convivência pacífica é importante desenvolver estratégias de prevenção da violência e gestão de convivência que considerem os alunos enquanto protagonistas, dotados de vozes ativas e que, por isso, devem ser escutadas (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015), perspetiva alinhada com as estratégias construtivas e dialogantes que são predominantemente aplicadas em ambos os casos em estudo.

A mediação é uma estratégia destacada em ambos os contextos e respetivos planos de convivência. A sua implementação enquanto estratégia de primeira linha fundamenta-se no impacto e

efeito positivos que esta tem enquanto resposta às necessidades, fundamentalmente ao nível da resolução de conflitos, conforme indicam os dados da tabela 38). No caso de Portugal, a sua implementação "nasceu da pequena conflitualidade" (EDEP), que veio a justificar a contratação de um técnico especializado a tempo inteiro na escola, ou seja, "alguém que tenha as técnicas e as competências necessárias para trabalhar estes casos" (EDEP). Já a diretora da escola de Espanha reforça que acreditam veementemente no potencial da mediação, pela sua capacidade de promover ambientes de convivência saudáveis e propícios à "aprendizagem sã, com respeito aos demais, com tolerância e solidariedade e cooperação entre toda a comunidade educativa" (EDEE), potencialidades validadas em evidências teóricas (Torremorell, 2007; García-Raga & López, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012; Garcia Arista, 2016; Cerda, Pérez, Elipe, Casas & Del Rey, 2018).

Tabela 38. Mediação no plano de convivência (entrevistas)

C	SC	I	UR	UC[93]
Mediação (no plano de convivência)	Aprendizagem sã	Valores inerentes à mediação (respeito, tolerância, solidariedade cooperação), potenciadores de ambientes favoráveis à aprendizagem	"No plano de convivência, o objetivo é gerar uma meta de aprendizagem sã, com respeito aos demais, com tolerância e solidariedade e cooperação entre toda a comunidade educativa. E a resolução de conflitos eu creio que vai tornar mais claro. Porquê? Porque acreditamos nela!	EDEE
	Resolução de conflitos	Estratégia eficaz na resolução de conflitos	"Levamos cinco anos e vemos que isto [mediação] funciona, afinal é um ambiente que todos... há uma boa relação."	EDEE
			"A professora Maria que é a nossa coordenadora [convivência], fez formação também ao nível da mediação de conflitos em contexto escolar (...). A professora Maria sentiu que sim, que estava ali alguma coisa a emergir, que fazia sentido e que era necessária [a mediação] contudo, ela queria ali alguém a tempo inteiro e queria alguém que pudesse estar ali de segunda a sexta, também a colaborar com outras pessoas, mas que houvesse ali um fio condutor".	EMEP

[93] Ver lista de abreviaturas e siglas

	"Portanto, nasceu da pequena conflitualidade, nasceu da necessidade de... de também criar um grupo de alunos na área da mediação." "Nós estamos a fazer uma autoanálise, vamos autoavaliar-nos. «Onde é que estava a falhar?" Era esta parte [convivência e conflitos]». Então vamos ter que investir num técnico, não é? Porque tem que ser alguém que saiba, alguém da área para as coisas realmente começarem a ter resultados porque há aspetos que não podem ser por amadorismo, não pode ser pela nossa boa vontade. Tem de ser alguém que tenha as técnicas e as competências necessárias para trabalhar estes casos."	EDEP

Fonte: Elaboração própria

A mediação é uma estratégia que os participantes nesta investigação, na sua maioria, valorizam, fundamentalmente os respondentes portugueses (quase 80 concorda ou concorda totalmente que a mediação deve ser a estratégia de gestão de convivência a privilegiar, conforme indica a tabela 39). Foi na escola de Portugal que verificamos uma maior aplicação de estratégias sancionatórias (ainda que pontualmente) mas, é também neste contexto que existe uma profissional especializada em mediação – a mediadora.

Comparando as estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola, com a valorização da mediação enquanto estratégia de convivência privilegiada[94] verificamos que, apesar de na escola de Espanha, a mediação ser relativamente mais praticada do que na escola de Portugal, são também os respondentes da escola de Espanha que são menos expressivos na vontade de que a mediação seja a estratégia principal a ser utilizada ou que, inclusive, apresentam uma maior percentagem de indecisão na resposta. A este respeito recordamos que a estratégia de mediação mais utilizada em Espanha é a mediação entre pares (inexistindo um mediador profissional), que de acordo com os princípios desta estratégia, capacita os alunos a atuar como mediadores e *agentes de paz*, facilitando o diálogo e a resolução pacífica de conflitos entre seus pares (Torrego, 2003). Contudo, e conforme nos indicou a coordenadora da convivência, este trabalho é bastante exigente a vários níveis para os alunos mediadores, implicando que muitas vezes abdiquem dos seus intervalos para ajudarem os colegas a resolverem os

[94] Rever tabela 37 e tabela 39.

seus conflitos, resultando num envolvimento intenso que "pode ser perigoso" (EMEE). O facto de ser este o principal modo de implementação da mediação, pode favorecer estas respostas. De facto, apesar das vantagens conhecidas desta estratégia, a mesma não é alheia a desvantagens relacionadas com a segurança e bem-estar dos envolvidos, mas também com a formação dos alunos mediadores e suas competências para lidar com determinados assuntos, supervisão do trabalho desenvolvido e confidencialidade (Theberge & Karan, 2004). Já os respondentes de Portugal assumem a sua preferência para que a mediação seja ainda mais privilegiada do que o que é, pelo que equacionamos que talvez esteja relacionado com a vontade de anular as pontuais aplicações de estratégias mais punitivas.

Tabela 39. Mediação como estratégia de convivência privilegiada

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	2	2	12	22	36	74
		%	2.7	2.7	16.2	29.7	48.6	100.0
	ES	n	8	6	15	12	13	54
		%	14.8	11.1	27.8	22.2	24.1	100.0
	Total	n	10	8	27	34	49	128
		%	7.8	6.3	21.1	26.6	38.3	100.0

Fonte: Elaboração própria

Mas qual o posicionamento dos agentes educativos inquiridos em relação à eficácia do uso de medidas punitivas? Será que os 25,9 de inquiridos de Espanha que afirmaram discordar com a prevalência da mediação (ver tabela 39) consideram as medidas punitivas mais eficazes em relação a estratégias mais dialogantes e colaborativas? De acordo com a tabela 40, tal não se verifica. Assim, apesar de existirem diferenças entre as perceções dos respondentes portugueses e espanhóis, há uma tendência geral que favorece as estratégias colaborativas e dialogantes em detrimento das medidas punitivas. No caso dos alunos, professores e famílias da escola de Espanha, é clara a preferência por métodos colaborativos e dialogantes na resolução de conflitos, indicando a valorização de uma cultura de diálogo; no caso dos alunos, professores e famílias da escola de Portugal, estes são relativamente mais abertos às medidas punitivas (mais instaladas nesta cultura escolar), mas ainda assim, a maioria prefere estratégias colaborativas. O facto de os respondentes de Portugal valorizarem a mediação como estratégia de convivência pode indicar que estes compreendem que, a longo prazo, esta é uma solução com maior

benefício para a saúde relacional e sã convivência, e o facto de cerca de um quarto dos respondentes considerar que para se resolverem conflitos, a aplicação de castigos é mais eficaz e rápida não quer dizer que considerem que seja a situação mais construtiva a médio/longo prazo[95].

Tabela 40. Medidas punitivas enquanto estratégia eficaz para a resolução de conflitos

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	25	19	10	13	7	74
		%	33.8	25.7	13.5	17.6	9.5	100.0
	ES	n	30	10	7	2	5	54
		%	55.6	18.5	13.0	3.7	9.3	100.0
Total		n	55	29	17	15	12	128
		%	43.0	22.7	13.3	11.7	9.4	100.0

Fonte: Elaboração própria

Apesar da validação empírica e teórica da mediação enquanto estratégia eficaz para prevenir e resolver conflitos, com benefícios vários (Moore, 1997; Torremorell, 2007; García-Raga & López, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012; Pinto da Costa & Teles, 2015; Brandoni, 2017; Giménez Romero, 2020), nos contextos educativos, e em particular nas escolas, verifica-se uma certa resistência institucional a este tipo de intervenção (Pons, Taberner & Arteaga, 2016; Brandoni, 2017). Esta resistência associa-se, em parte, às mudanças de paradigma que tal intervenção implica, como a transição de uma cultura autoritária para uma cultura dialogante, muitas vezes percecionada (em especial pelos adultos), como uma perda de autoridade (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002). Esta resistência não é necessariamente em relação à estratégia em si, mas surge quando a sua implementação os implica, colocando-os como parte ativa no processo de resolução dos conflitos. Ou seja, "predomina a ênfase na mediação escolar como estratégia aplicada maioritariamente aos conflitos entre pares e, por isso, como um conjunto de valores e práticas culturais que devem ser aprendidos principalmente ou apenas por um dos atores da instituição – os alunos" (Pons, Taberner & Arteaga, 2016, p. 126).

Conforme indicam os dados da tabela 41, ainda existem (fundamentalmente) professores resistentes a esta forma de atuação, embora essa oposição tenha vindo a diminuir em ambos os contextos. No caso da escola portuguesa, quer professores, quer funcionários, mesmo após a intervenção da

[95] Estas hipóteses revelam a necessidade de aprofundar a questão e por isso, consideramos que deverá ser revista e/ou complementada em futuras implementações do instrumento.

mediação, consideravam que a situação apenas ficava resolvida com uma repreensão ou aplicação de uma sanção (EMEP). Entretanto, apesar de perceberem que desde 2014 esta estratégia de intervenção tem ganho maior confiança e respeito e de terem realizado mediações em que funcionários foram parte interveniente em processos de mediação, este objetivo ainda não foi atingido com os professores, pois percecionam que os mesmos se sentem "fragilizados" ou diminuídos perante tal exposição (EMEP; EDEP), tal como verificamos anteriormente.

Este cenário ocorre também na escola de Espanha, que reconhece que irá haver sempre defensores de uma 'disciplina negativa'. Contudo, acrescenta uma informação muito particular: são fundamentalmente os professores sem formação em mediação que resistem à sua aplicação e ao reconhecimento dos seus contributos (EMEE). Mas conforme complementa a diretora desta escola "convencemo-los [aos professores mais resistentes] pelos resultados" (EDEE), resultados esses que testemunham os benefícios da implementação desta estratégia nestes contextos (Torrego, 2003; Freire, 2010; Ibarrola & Iriarte, 2014a; Ortega Rey & Casas, 2016; Pinto da Costa, 2017).

Tabela 41. Aceitação da mediação pela comunidade educativa de acordo com os dados das entrevistas

C	SC	I	UR	UC
Aceitação da mediação	Professores	Atitude dos perante a mediação como meio de gestão de conflitos	"E mesmo alguns professores eu via, principalmente no início, que isso não lhes agradava muito. O ralhete, estavam à espera que eu desse e não dava." (EMEP)	EMEP
			"Numa primeira fase era só entre alunos, entre alunos e funcionários também fiz várias vezes, mas entre professores e alunos é muito difícil porque eles são muito resistentes a isso. É como se fosse uma... abrir ali algo que os fragiliza, que os põe em causa".	
			"Eu acho que cada vez há menos resistência. Mas no início os professores não entendiam. (...) eles acham que eles próprios [professores] é que têm que resolver o problema e resolver o conflito e não autorizam que mais ninguém o faça."	EDEP
			"Mas há alguns professores que não aceitam, eles são os donos. (...) Pronto, se sabem tudo bem, desde que resolvam o problema, há mutas formas de ultrapassar dificuldades."	
			"Cada vez são menos esses, não é? Mas de uma maneira geral essa barreira, na generalidade, essa barreira foi sendo derrubada. Não é? E agora os colegas, eles próprios, mandam para a mediação; eles próprios falam com a Ana".	
			"(...) eu acredito que há uma especial sensibilidade por parte de todos os professores... Mas creio que os que não têm essa formação pedagógica, são os que têm resistências."	EMEE

		"Aqui há um ou outro professor... (...) Mas os vamos convencendo pelos resultados. Resistência eu diria um bocadinho. Mas nós somos pesadas, insistimos, insistimos e vão entranhando, mas não há 100. Resistência sempre vai haver, ainda há muitos crentes na disciplina negativa e de que quando uma criança comete [erros], há que a castigar, isso existe na escola" "Te volto a repetir que isto não é tudo maravilhoso, existe, grupos de professores que querem impor a sua disciplina. Eu sempre digo, somos educadores, não professores, em primária e infantil. Somos pessoas que educamos. O nosso trabalho é educar, ensinar."	EDEE
Funcionários	Atitude dos perante a mediação como meio de gestão de conflitos	"(...) Mesmo ao nível dos funcionários da escola, numa primeira fase «não sei quê, este menino aqui precisa de ser castigado porque ele fez não sei o quê na cantina» [aos berros]. E depois começaram a perceber que haviam situações desse tipo que eram encaminhadas para outro serviço [a mediação] (...) mas depois o que eles tinham no final não era necessariamente o que eles queriam que os meninos tivessem [o castigo], ou seja, eles até iam falar com os funcionários, (...) até pedir desculpa se achassem que isso se enquadrava «mas, apesar disso tudo, ele tem que fazer um castigo» [diziam os funcionários]". "E depois começavam a encaminhar «olhe estes meninos estavam lá fora discutir, eu acho que eles precisam de conversar um bocadinho». Ok, e então para conversar já era para a mediação. E começavam a perceber qual é que era, entre aspas, o serviço mais ajustado para aquilo, para a situação."	EMEP

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados diretamente, a maioria dos professores respondentes não reconhece esta resistência na aceitação da mediação como meio de gestão de conflitos (cf. tabela 42), verificando-se uma resistência muito pontual[96], conforme as entrevistadas haviam dado conta.

Tabela 42. Resistência na aceitação da mediação como meio de gestão de conflitos

			DT	D	NC/ND	C	Total
País	PT	n	5	4	3	1	13
		%	**38.5**	**30.8**	23.1	7.7	100.0
	ES	n	3	1	0	1	5
		%	**60.0**	**20.0**	0.0	20.0	100.0
	Total	n	8	8	5	3	2
		%	44.4	44.4	27.8	16.7	11.1

Fonte: Elaboração própria

Conhecimento da comunidade educativa acerca do trabalho de convivência desenvolvido pelas escolas

Para que as estratégias tenham efeito, é fundamental que a comunidade educativa tenha conhecimento das mesmas, para que as possam procurar e ser envolvidas. Essa divulgação é consideravelmente mais eficaz na escola de Espanha, contexto que, como vimos, é também mais ativo no envolvimento dos professores e famílias e não apenas dos alunos (ver tabelas 43 e 44).

Tabela 43. Conhecimento do trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência

			Sim	Não	Total
País	PT	n	43	31	74
		%	58.1	41.9	100.0
	ES	n	49	5	54
		%	90.7	9.3	100.0
	Total	n	92	36	128
		%	71.9	28.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

[96] No entanto, consideramos que a apresentação desta questão não foi a mais adequada e que, por esse motivo, poderá ser interessante adaptar esta questão (formulando-a na positiva, por exemplo) e complementando-a com uma outra, para distinguir a aceitação da mediação enquanto técnica presente no contexto para gerir conflitos que surjam entre alunos e a aceitação da mediação no que respeita a sua abertura para, enquanto professores, participarem num processo de mediação quando emergem conflitos entre professor/aluno ou professor/encarregado de educação ou até professor/auxiliar de ação educativa ou direção.

Tabela 44. Conhecimento do plano de convivência da escola

			Sim	Não	Total
País	PT	n	41	33	74
		%	55.4	44.6	100.0
	ES	n	49	5	54
		%	90.7	9.3	100.0
	Total	n	90	38	128
		%	70.4	29.7	100.0

Fonte: Elaboração própria

Sendo que é a escola de Portugal que evidencia a mais elevada percentagem de desconhecimento deste trabalho (mais de 40 inquiridos em cada uma das questões), foi feita uma análise de acordo com o grupo de inquiridos. Explorando os resultados das tabelas 45 e 46, destacamos:

- Todos os alunos inquiridos de Espanha conhecem o trabalho realizado na escola e apenas um não conhece o plano de convivência;

- Uma ainda considerável percentagem de alunos da escola de Portugal não conhece o trabalho nem o plano de convivência[97];

- Metade das famílias de Portugal não conhece o trabalho realizado pela escola nem o plano de convivência. Comparando com os resultados das famílias da escola de Espanha, estas estão muito mais informadas sobre o assunto e respetivo documento orientador;

- Os professores são o grupo mais equivalente entre países[98], e a maioria conhece o trabalho e o plano de convivência (embora os resultados da escola de Espanha sejam mais elevados.

[97] Verificamos que os alunos que têm maior desconhecimento são também os que frequentam a escola há menos tempo (menos de três anos), tendência igual à questão sobre o conhecimento do plano de convivência.

[98] Verificamos ainda que os quatro professores que não conhecem o trabalho são professores com menos anos de serviço na escola (menos de cinco anos), tendência semelhante quanto ao conhecimento do plano.

Tabela 45. Conhecimento do trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência por grupo de inquirido

			Sim	Não	Total
Grupo Inquirido	Alunos PT	n	16	10	26
		%	61.5	38.5	100.0
	Alunos ES	n	14	0	14
		%	100.0	0.0	100.0
	Famílias PT	n	17	18	35
		%	48.6	51.4	100.0
	Famílias ES	n	31	4	35
		%	88.6	11.4	100.0
	Professores PT	n	10	3	13
		%	76.9	23.1	100.0
	Professores ES	n	4	1	5
		%	80.0	20.0	100.0
	Total	n	92	36	128
		%	71.9	28.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

Tabela 46. Conhecimento do plano de convivência da escola por grupo de inquirido

			Sim	Não	Total
Grupo Inquirido	Alunos PT	n	14	12	26
		%	53.8	46.2	100,0
	Alunos ES	n	13	1	14
		%	92.9	7.1	100,0
	Famílias PT	n	17	18	35
		%	48.6	51.4	100,0
	Famílias ES	n	31	4	35
		%	88.6	11.4	100,0
	Professores PT	n	10	3	13
		%	76.9	23.1	100,0
	Professores ES	n	5	0	5
		%	100.0	0.0	100,0
	Total	n	90	38	128
		%	70,3	29.7	100.0

Fonte: Elaboração própria

Os dados dos inquéritos por questionários corroboram as informações das entrevistas. A escola de Espanha (que evidencia resultados de maior conhecimento sobre o plano de convivência e o trabalho realizado nesse âmbito) transmitiu-nos que, para além de divulgarem o trabalho que desenvolvem ao nível da convivência como fator "competitivo" e de distinção da escola para captação de novos alunos (conforme veremos adiante), no próprio plano de convivência pode ler-se que há um cuidado particular quanto à difusão do mesmo, aspeto que não encontramos no plano de convivência da escola portuguesa:

> O plano de convivência deve seguir um plano de divulgação adequado, pois quando algo é conhecido é mais fácil de ser incorporado na cultura de relacionamento interpessoal que se pretende implementar no centro. Portanto, daremos visibilidade às ações que realizamos, para toda a comunidade educacional, através do site, uso da *Cloud* e/ou e-mail, circulares, programas, aplicação, reuniões informativas e nas conferências de portas abertas. (PCEE).

Em Portugal, a mediadora deu conta que essa comunicação "depende muito do que as crianças falam em casa" (EMEP), tendo consciência de que há meninos que falam mais e outros menos. Também fazem uso das redes sociais para disseminar este trabalho, mas pela falta de tempo as publicações surgem mais em momentos finais e de encerramento, o que desde logo condiciona o envolvimento ativo, por exemplo, das famílias.

Estas conclusões permitem alertar as escolas para a necessidade de uma maior eficácia na comunicação e divulgação das suas iniciativas e estratégias. Conforme indicado na literatura, é fundamental que todos os atores da comunidade educativa estejam alinhados com as estratégias de convivência privilegiadas, não só para que efetivamente as procurem, mas também para que comunguem dos mesmos procedimentos e valores, permitindo assim que cada um contribua significativamente para sua implementação e enraizamento enquanto cultura de convivência escolar (Álvarez & Torrego, 2008; Pinto da Costa, 2018; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019). Conforme sugerem García-Raga, Torremorell e Grau (2019), esta divulgação pode ser feita através de várias vias, desde disponibilização de informações na página web da escola e documentos circulares da mesma, em reuniões com os diversos agentes educativos, através da organização de atividades participativas e ações de formação específicas, entre outras, vias essas em que o contexto espanhol tem vindo a investir.

2.3. Efeitos percecionados pelos participantes no estudo

Com o objetivo de identificar os contributos da implementação do plano de convivência nas escolas dos casos em estudo, auscultamos os participantes na investigação sobre os efeitos do trabalho realizado. Baseados na matriz de referencial teórico que construímos na primeira fase da investigação interpelamos, quer através do questionário[99] (alunos, famílias e professores), quer nas entrevistas feitas às diretoras das escolas, mediadora e coordenadora de convivência, sobre os contributos do plano de convivência, despoletados através da implementação das suas estratégias.

Apresentamos, de seguida, uma análise geral dos contributos mais evidenciados nas duas escolas, à qual se segue uma análise mais detalhada e comparativa entre as mesmas.

2.3.1. Contributos gerais: principais efeitos do plano de convivência percecionados pelos participantes no estudo

Conforme poderemos analisar de forma específica de seguida, de forma geral, os efeitos do plano são validados pelos participantes da investigação, revelando contribuir para todas as subcategorias sobre as quais questionamos: propiciar um ambiente educativo mais agradável e um clima de não violência, prevenir problemas/conflitos na escola, promover a participação e a comunicação dos elementos da comunidade educativa, estimular habilidades relacionais, promover a equidade e justiça na escola e tornar a mesma numa instituição mais eficaz (sendo a mediação uma estratégia especifica que promove um maior sentido de justiça), mas também contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem (na qual convivência positiva é salientada como um grande contributo para o processo de aprendizagem dos alunos), para o cumprimento de metas e missão da escola, das normas e regras institucionais e inclusive, este trabalho é também um contributo e resposta face a alguns desafios sentidos pela escola. E nos inquéritos por questionário, foram elevadas as percentagens de repostas positivas ("concordo" e "concordo totalmente"), variando entre os 72,4% e os 98,3%.

[99] No caso do questionário, as questões foram colocadas sob formato de preposição/afirmação (por exemplo, "O plano de convivência contribui para um ambiente educativo mais agradável"), às quais os AEI através desta técnica deveriam responder de acordo com a escala *Likert* (do "discordo totalmente", ao "concordo totalmente", com uma terceira posição neutra de "não concordo, nem discordo"). Foram formuladas questões/preposições para cada uma das subcategorias da convivência que identificamos na teoria, a saber o ambiente educativo, prevenção de conflitos, promoção da comunicação e participação, melhoria das relações, promoção da equidade, justiça e eficácia, melhoria dos resultados escolares dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem, no cumprimento de metas e missão da escola, das normas institucionais e se o plano se revelava uma resposta adequadas aos desafios da escola. Relativamente às entrevistas, uma vez que as respostas não são tão imediatas, questionamos, de forma geral, sobre quais os contributos que as entrevistadas identificavam, desenvolvendo pontualmente mais sobre algumas subcategorias.

Tabela 47. Contributos do plano de convivência

		DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Propiciar um ambiente educativo mais agradável [1.]	PT	0.0	0.0	0.0	**46.2**	**53.8**	100.0
	ES	5.3	0.0	0.0	**26.3**	**68.4**	100.0
	Total	1.7	0.0	0.0	39.7	58.6	100.0
Propiciar um clima de não violência na escola [1.]	PT	0.0	0.0	10.3	**41.0**	**48.7**	100.0
	ES	5.3	0.0	5.3	**26.3**	**63.2**	100.0
	Total	1.7	0.0	8.6	36.2	53.4	100.0
Prevenir problemas na escola [1.]	PT	2.6	2.6	10.3	**30.8**	**53.8**	100.0
	ES	10.5	0.0	15.8	**15.8**	**57.9**	100.0
	Total	5.2	1.7	12.1	25.9	55.2	100.0
Estimular a comunicação dos elementos da comunidade educativa [2.]	PT	0.0	1.4	4.1	**39.2**	**55.4**	100.0
	ES	5.6	1.9	7.4	**31.5**	**53.7**	100.0
	Total	2.3	1.6	5.5	35.9	54.7	100.0
Melhorar a participação dos elementos da comunidade educativa [2.]	PT	0.0	1.4	12.2	**40.5**	**45.9**	100.0
	ES	5.6	1.9	5.6	**35.2**	**51.9**	100.0
	Total	2.3	1.6	9.4	38.3	48.4	100.0
Desenvolver habilidades relacionais [1.]	PT	0.0	0.0	12.8	**41.0**	**46.2**	100.0
	ES	5.3	0.0	15.8	**42.1**	**36.8**	100.0
	Total	1.7	0.0	13.8	41.4	43.1	100.0
Melhorar os resultados escolares dos alunos [2.]	PT	1.4	1.4	13.5	**32.4**	**51.4**	100.0
	ES	5.6	3.7	5.6	24.1	**61.1**	100.0
	Total	3.1	2.3	10.2	28.9	55.5	100.0
Melhorar o processo de ensino-aprendizagem [1]	PT	5.1	0.0	**28.2**	**28.2**	**38.5**	100.0
	ES	5.3	0.0	10.5	26.3	**57.9**	100.0
	Total	5,2	0.0	22.4	27.6	44.8	100.0
Propiciar o cumprimento das metas e missão da escola [3.]	PT	0.0	0.0	15.4	23.1	**61.5**	100.0
	ES	0.0	0.0	**20.0**	**40.0**	**40.0**	100.0
	Total	0.0	0.0	16.7	27.8	55.6	100.0
Responder a alguns desafios sentidos pela escola [3.]	PT	0.0	0.0	0.0	**38.5**	**61.5**	100.0
	ES	0.0	0.0	**20.0**	**40.0**	**40.0**	100.0
	Total	0.0	0.0	5,6	38.9	55.6	100.0
Propiciar o cumprimento das normas e regras da escola [1.]	PT	0.0	0.0	**15.4**	28.2	**56.4**	100.0
	ES	5.3	5.3	0.0	31.6	**57.9**	100.0
	Total	1.7	1.7	10.3	29.3	56.9	100.0
Promover uma escola mais equitativa [2.]	PT	1.4	2.7	**16.2**	**40.5**	**39.2**	100.0
	ES	7.4	1.9	9.3	**35.2**	**46.3**	100.0

	Total	3,9	2.3	13.3	38.3	42.2	100.0
	PT	1.4	0.0	**16.2**	**39.2**	**43.2**	100.0
Promover uma escola mais justa [2.]	ES	5.6	1.9	**14.8**	**37.0**	**40.7**	100.0
	Total	3,1	0.8	15.6	38.3	42.2	100.0
	PT	1.4	0.0	9.5	**39.2**	**50.0**	100.0
Promover uma escola mais eficaz [2.]	ES	5.6	1.9	13.0	**46.3**	**33.3**	100.0
	Total	3,1	0.8	10.9	42.2	43.0	100.0

Nota:
[1.] *Questão aplicada a alunos e professores;*
[2.] *Questão aplicada a alunos, professores e famílias;*
[3.] *Questão aplicada a professores.*
Fonte: Elaboração própria

Estes resultados corroboram os resultados de outras investigações e validam que o trabalho de convivência e mediação nos contextos escolares tem benefícios vários, como os referidos anteriormente (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Torrego, 2003; Ortega & Rey, 2004; Torrego & Galán, 2008; Torremorell, 2008; Freire, 2010; Bonafé-Schimitt, 2012; Ibarrola & Iriarte, 2013; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014b; Fernández, Blanco & Callejón, 2017; Cerda, Pérez, Elipe, Casas & Del Rey, 2018; Pinto da Costa, Martins & Torrego, 2021; Pinto da Costa, Torrego, Marcos & López, 2022; Bueno-Villaverde, López & Torrego, 2023). Nas entrevistas, verificamos um certo alinhamento com as respostas ao questionário, fundamentalmente face ao contributo do plano de convivência para a diminuição de aplicação de medidas sancionatórias e para a convivência pacífica, promotora de um ambiente educativo seguro (aspetos mencionados por todas as entrevistadas).

O impacto no ambiente educativo, na resposta a desafios do contexto e na promoção da comunicação como contributos mais valorizados

Os respondentes ao questionário salientam três contributos fundamentais do plano de convivência nas escolas. O contributo mais destacado por alunos e professores em ambas as escolas, num total de 98,3%, é o impacto na promoção de um ambiente educativo mais agradável (ver tabela 47). Para 94,5% dos professores de ambas as escolas o plano é também uma resposta adequada aos desafios sentidos pela escola (cf. tabela 47). Na perceção dos alunos, famílias e professores, o plano contribui ainda para o estímulo da comunicação entre os elementos da comunidade educativa, com 90,6% de respostas no lado positivo da escala (cf. tabela 47). Estes são também dimensões particularmente validadas noutros estudos,

como é o caso da melhoria do ambiente educativo (Johnson & Johnson, 1991; Lorenzo, 2007; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015) e da comunicação (Brandoni, 2017).

Apesar de, na opinião dos alunos e professores respondentes ao questionário, o plano e respetivas estratégias contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, esta é a subcategoria que recolheu um valor de respostas positivas ("concordo" e concordo totalmente") mais baixo, embora, ainda assim, bastante positivo – 72,4% (cf. tabela 47). Conforme vimos anteriormente, o impacto positivo no ambiente educativo tem influência no processo de ensino-aprendizagem (Molina & Pérez, 2006; Adaszko & Kornblit, 2008; Córdoba, Del Rey, & Ortega, 2014) e tendo sido o impacto no ambiente educativo um dos efeitos mais destacados, seria expectável uma tendência mais positiva em relação a este efeito.

As informações recolhidas através das entrevistas corroboram vários dos efeitos percebidos através das respostas ao questionário. Concretamente, as entrevistadas do contexto português salientam efeitos "emocionais" nos alunos e nos assistentes operacionais. Afirmam que os alunos estes percecionam a mediadora como uma pessoa de confiança, sentindo-se mais à-vontade para partilharem situações que os bloqueiam e angustiam; os auxiliares educativos também reconhecem que os alunos entram tensos no gabinete de mediação e saem relaxados. A diretora desta escola sublinha a importância do papel da mediadora como uma profissional que escuta e valida as emoções e situações dos alunos, o que gera uma relação de empatia sólida entre mediadora-aluno(s). Destaca que esta relação não se observa com os professores porque estes não têm tempo de escutar os alunos[100]. A sensibilidade do mediador, a sua capacidade de gerar empatia, a sua credibilidade e sua capacidade de identificar necessidades é fundamental para o exercício das suas funções (Egger, 2008). No contexto escolar, é cada vez mais importante que se conheçam as potencialidades e os desafios dos alunos, para que possam ser desenhadas estratégias pedagógicas adequadas e para que o foco não seja apenas nas dificuldades, mas sobretudo nas suas capacidades e aptidões, tornando o processo educativo mais estimulante (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Todas as entrevistadas salientam que o plano de convivência tem sido bastante eficaz para reduzir situações violentas e de indisciplina, resolvendo-se as situações através do diálogo e mediação, evitando-se situações de violência, corroborando o que é referido na literatura (Torrego & Galán, 2008; García-Raga &

[100] Conforme tabela disponível no apêndice 16.

López, 2010; Maldonado, 2010; Pinto da Costa, 2010; Ortega Rey & Casas, 2016; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017; Torrego, 2023). Nas vozes das entrevistadas, "os miúdos em vez de resolverem com discussão e pontapé, não. Vão procurar, esclarecer o seu problema" (EDEP) e por isso afirmam que "não há sanções! Ouve, não há castigos de expulsão, não há!" (EMEE), resolvendo-se situações de conflito de forma pacífica (EDEE). Comungam também da eficácia do plano para a promoção de uma convivência pacífica e um ambiente educativo seguro que, conforme avançámos, foi referido pelas quatro entrevistadas, corroborando a eficácia do plano para este fim como também afirmam vários autores (Pinto da Costa, 2010; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017).

Apesar dos contributos identificados, estas mudanças são progressivas e demoradas. Como Fullan e Hargreaves (2000) escrevem, "mudanças significativas e duradouras são lentas. Mudar as pessoas não é algo que ocorre do dia para a noite; requer paciência e humildade por parte dos administradores" (p. 48). Tal é percetível também nas palavras da diretora da escola de Espanha quando nos afirma que "eu levo muitos anos de ensino e eu formo-me com isto [mediação e convivência] faz quinze anos. É certo que quando vemos maiores resultados é agora" (EDEE). E, conforme sublinha a coordenadora de convivência de Espanha, "(...) esse potencial existe nos meninos, o que nós fazemos é despertá-lo. (...) o que queremos não é castigar, mas que de cada erro, de cada conflito, tirar uma conclusão" (EMEE). Leia-se o seguinte excerto:

> Oiça, eu insisto na criação de um ambiente seguro. Isso, para mim, é a contribuição mais importante. Nós gerando um ambiente seguro, um clima onde as crianças se possam desenvolver e mostrar-se tal e qual como são para que nós possamos orientar e... então, se um tem medo, pode não fazer as coisas por medo! Mas se se sente seguro, se se manifestam como são e potenciamos e reforçamos o positivo e ajudamos pelo negativo, a tirar conclusões para o tornar positivo. A mim, sobretudo, com tudo isto, o que me gera é tranquilidade de que posso presumir de que no meu colégio os meninos estão seguros. (EMEE)

Concluindo, os respondentes aos questionários e as entrevistadas validam o impacto do plano e suas estratégias, o que se traduz em resultados muito satisfatórios para a consolidação deste trabalho nos contextos escolares, em especial da mediação.

2.3.2. Contributos específicos: comparação dos efeitos do plano de convivência percecionados pelos participantes de cada escola

O ambiente educativo enquanto contributo comum

No que respeita à *escola portuguesa*, são os professores que mais evidenciam os efeitos positivos do plano de convivência para o cumprimento das metas e missão da escola e enquanto resposta a alguns desafios da escola, ambos com 61,5%, conforme indica a tabela 47. Através da análise da mesma tabela compreendemos que 55,4% dos respondentes (professores, alunos e famílias) destacam a relevância do plano de convivência e respetivas estratégias para estimular a comunicação entre os elementos da comunidade educativa. Também são sinalizados por alunos e professores a eficácia do plano para propiciar um ambiente educativo mais agradável e prevenir problemas, ambos recolhendo 53,8% de opiniões no extremo positivo da escala de Likert (cf. tabela 47).

Na *escola espanhola*, os alunos e professores respondentes destacam o benefício do plano de convivência e respetivas estratégias para tornar o ambiente educativo mais agradável (68,4%) e o contributo do plano para propiciar um clima de não violência na escola com (63,2%, conforme indica tabela 47). Para 61,1% dos respondentes (alunos, famílias e professores), o plano de convivência contribui também para a melhoria dos resultados escolares (conforme tabela 47).

Comparando os resultados relativos à perceção dos contributos do plano de convivência mais evidentes entre os respondentes da escola portuguesa e espanhola, à exceção do contributo do plano de convivência para tornar o ambiente educativo mais agradável, os outros efeitos percecionados pelos participantes não são convergentes. São os alunos quem mais salienta este impacto positivo do plano (cf. tabela 48), que é também um dos contributos mais sinalizados em outros estudos (e particularmente destacado em investigações de Pinto da Costa, 2010; Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017).

Tabela 48. Contributo do plano de convivência para um ambiente educativo mais agradável por grupo inquirido

			DT	C	CT	Total
Grupo inquirido	Alunos	n	1	13	26	40
		%	2.5	32.5	**65.0**	100.0
	Professores	n	0	10	8	18
		%	0.0	**55.6**	**44.4**	100.0
	Total	n	1	23	34	58
		%	1.7	39.7	58.6	100.0

Fonte: Elaboração própria

Uma questão colocada nos questionários, transversal a todos os grupos inquiridos, sobre a relevância dos fatores da convivência escolar para garantir uma educação de qualidade (analisada mais adiante) indica-nos que o ambiente educativo é, em ambos os países, um dos fatores respeitantes à convivência mais sinalizado como relevante para garantir uma educação de qualidade, perspetiva reiterada por outras fontes (UNICEF, 2000; Pinto, 2005; Dourado, Oliveira & Santos, 2007; UNESCO, 2008; Jain & Prasad, 2018; Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021). Por vários motivos e por este em específico, é fundamental cuidar do ambiente educativo, por forma a que estes contextos sejam saudáveis e propícios ao desenvolvimento de relações sãs, importantes no ensino e na aprendizagem. Ora, sendo o plano de convivência (e suas estratégias) eficaz na promoção de ambientes educativos agradáveis, conclui-se que o plano contribui para a promoção da educação de qualidade na medida em que o ambiente educativo é um dos fatores mais valorizados pelos respondentes como um dos mais importantes fatores da convivência para garantir essa educação de qualidade.

A promoção de um clima de não violência

A mediação contribui para o desenvolvimento de ambientes mais pacíficos e de não violência (Torrego & Galán, 2008; Torrego, 2010c; García-Longoria & Vásquez, 2013; Ibarrola & Iriarte, 2013; Andrés & Gaymard, 2014; Peñalva, López, Vega & Satrústegui, 2015; Torrego, 2023). Para além disso, "a violência escolar deve ser enfrentada através da promoção de valores e consolidação da paz" (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015). Este contributo é validado pelos

alunos e professores respondentes da escola de Espanha (ver tabela 47), públicos que diariamente frequentam a escola.

São os alunos desta escola os que se focam no extremo positivo da tabela ("Concordo Totalmente"), evidenciando que estes têm referências positivas em relação à eficácia do plano como promotor de climas de não violência. Tal poderá dever-se ao impacto do programa de mediação de pares no qual a escola investe, corroborando o que a coordenadora de convivência havia avançado: os alunos estão sempre bastante atentos e alerta para situações de conflito, atuando com bastante permanência e celeridade (EMEE). No caso de Portugal, apesar de também existir uma estratégia semelhante, há uma maior "dependência" da mediadora enquanto profissional, que revelou dificuldades em conseguir dar resposta a todas as solicitações.

A prevenção de conflitos

Apesar da eficácia do plano para a prevenção de problemas ter sido mais destacada pelos respondentes do caso português, a tabela 47 mostra que os alunos e professores de Espanha também sublinham este contributo, reiterado pela literatura (Maldonado, 2010; Pinto da Costa, 2010; Ortega Rey & Casas, 2016; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017; Brandoni, 2017).

No entanto, são os respondentes de Espanha, onde a mediação de conflitos entre pares é praticamente permanente, os menos positivos nas respostas. Esse motivo levou-nos a consultar uma leitura por grupo inquirido e percebemos que os posicionamentos negativos e a grande maioria dos posicionamentos neutrais são respostas correspondentes ao grupo dos alunos (conforme indica a tabela 49).

Tabela 49. Contributo do plano de convivência para prevenir problemas na escola por grupo inquirido

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Grupo inquirido	Alunos	n	3	1	6	10	20	40
		%	**7.5**	**2.5**	**15.0**	25.0	**50.0**	100.0
	Professores	n	0	0	1	5	12	18
		%	0.0	0.0	5.6	27.8	**66.7**	100.0
	Total	n	3	1	7	15	32	58
		%	5.2	1.7	12.1	25.9	55.2	100.0

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o que nos indicam as outras fontes de dados, nomeadamente as entrevistas, os alunos são o grupo-alvo das estratégias de convivência implementadas pelas escolas, tendência mais acentuada na escola portuguesa[101]. Os professores são um público que, embora frequente diariamente a escola e contribua para as dinâmicas de convivência, não são o foco destas estratégias de convivência. Ou seja, a sua opinião é baseada no que observam, mas não no que experienciam, sendo interessante perceber esta diferença de opiniões entre os dois grupos – alunos e professores - e que os primeiros não seguem uma tendência tão positiva como os professores (ainda que positiva). Uma vez que as heterogeneidades e interações entre alunos despoletam conflitos frequentes nos contextos escolares, a reflexão de alguns deles para responder a esta questão pode ter suscitado dúvidas porque continuam a existir conflitos no quotidiano da escola, e julgarem que a prevenção implica uma redução maior de conflitos nestes contextos do que o que ocorreu (salientando aqui, conforme disse a coordenadora de convivência da escola de Espanha que o objetivo maior do plano não é acabar com os conflitos, mas sim saber lidar com os mesmos). Estas respostas podem indicar também algum desconforto face a alguma situação mal resolvida em contexto escolar, fosse por ser mais complexa ou não ter sido identificada e, por esse motivo, o plano não conseguiu ser tão eficaz.

A comunicação e participação

A escola portuguesa destacou o efeito do plano na promoção da comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ver tabela 47), assim como os respondentes da escola espanhola com valores muito semelhantes (mas não tão elevados por forma a este ser um dos benefícios mais valorizados pelos respondentes deste país)[102].

Verificamos que são as famílias que têm uma opinião menos positiva em relação a esta questão, mas ainda assim com valores de discórdia e de neutralidade muito baixos (cf. tabela 50).

[101] Tal está alinhado com o que concluiu Pinto da Costa (2017), nomeadamente que são os alunos quem mais procura este tipo de estratégias.

[102] Seria interessante complementar esta informação (e algumas outras como, por exemplo, a participação) com um *focus group* em que se percebesse, com mais detalhe, como é que tal ocorre na prática, fundamentalmente ao nível das famílias, ou seja, que estratégias ou atividades específicas do plano contribuem para estimular a comunicação (e no caso, a participação) dos e entre os elementos da comunidade educativa. Esta sugestão pode ser explorada em trabalhos futuros que aprofundem estes dados de uma forma mais compreensiva e menos descritiva.

Tabela 50. Contributo do plano de convivência para estimular a comunicação dos elementos da comunidade educativa por grupo inquirido

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Grupo Inquirido	Alunos	n	1	0	3	14	22	40
		%	2.5	0.0	7.5	35.0	**55.0**	100,0
	Famílias	n	2	2	3	24	39	70
		%	2.9	2.9	4.3	34.3	**55.7**	100.0
	Professores	n	0	0	1	8	9	18
		%	0.0	0.0	5.6	44.4	**50.0**	100.0
	Total	n	3	2	7	46	70	128
		%	2.3	1.6	5.5	35.9	54.7	100.0

Fonte: Elaboração própria

As famílias podem constituir um desafio maior pela sua diversidade, diferenças de escolaridade[103], de vivências e experiências pessoais, entre outras, mas é importante que a comunicação seja clara, apelativa e que sejam integradas e mobilizadas a participar em prol da convivência (Megias, 2011; Nieto, 2011; Andrés & Giró, 2016; Gomáriz, Hérnandez-Prados, García-Sanz & Parra 2017) e da educação de qualidade (Oliveira, 2002; Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Nieto, 2011), objetivo que o trabalho desenvolvido através do plano de convivência, parece estar a cumprir.

Este efeito positivo é também validado pelos respondentes relativamente à participação, indicador que apresenta um número relativamente mais expressivo de posicionamentos neutrais na escola de Portugal, mas em ambos os casos com percentagens muito positivas de concordância e concordância total, conforme se lê na tabela 47).

De acordo com o que os dados das entrevistas nos indicam e do defendido por Reimers (2020), as famílias são um grupo particularmente desafiante ao nível da participação. Os dados do nosso estudo evidenciam que o plano de convivência é, na opinião dos três grupos inquiridos, percecionado como capaz de melhorar a participação dos elementos da comunidade educativa[104] (cf. tabela 51).

[103] Uma vez que tínhamos recolhido dados sobre a escolaridade das famílias, fomos analisar se a escolaridade tinha influência nas respostas quer de participação, quer de comunicação, mas não detetamos uma inferência significativa.

[104] Apesar dos dados serem muito satisfatórios e motivadores, receamos que as respostas se baseiem muito na eficácia do plano em promover esta participação ao nível dos alunos e dos professores e que, por esse motivo, as famílias tenham sido, na sua generalidade, positivas na resposta. Assim, consideramos pertinente aumentar o rigor dos dados e das conclusões, sugerindo que, em próximas aplicações do instrumento, a questão seja complementada, no sentido de limitarmos interpretações e percebermos, por exemplo, o impacto das estratégias do plano na promoção da participação das famílias em concreto.

Tabela 51. Contributo do plano de convivência para melhorar a participação dos elementos da comunidade educativa por grupo inquirido

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Grupo Inquirido	Alunos	n	1	0	6	16	17	40
		%	2.5	0.0	15.0	**40.0**	**42.5**	100.0
	Famílias	n	2	2	5	25	36	70
		%	2.9	2.9	7.1	**35.7**	**51.4**	100.0
	Professores	n	0	0	1	8	9	18
		%	0.0	0.0	5.6	**44.4**	**50.0**	100.0
	Total	n	3	2	12	49	62	128
		%	2.3	1.6	9.4	38.3	48.4	100.0

Fonte: Elaboração própria

Apesar de serem as famílias a justificar os valores mais elevados apresentados nas opções de discórdia com a preposição, tal representa cinco famílias: quatro da escola espanhola que é aquela que mais trabalho desenvolve ao nível do envolvimento das famílias. Salientamos que, em prol de uma educação de qualidade, é imprescindível sensibilizar e consciencializar as famílias/tutores de que são parte integrante da vida e do (in)sucesso da escola, sendo de extrema relevância a sua participação na vida escolar dos educandos (Demo, 1995; Sanches e Melão, 2011; Silva, Vicente, Ferreira & Silva, 2015; Reimers, 2020) e por isso esta validação do plano de convivência para a promoção da participação é de extrema relevância. Os próprios alunos reconhecem importância às famílias para o seu sucesso e bem-estar educacional (conforme veremos mais adiante neste trabalho).

A promoção de habilidades relacionais

De acordo com as fontes teóricas mobilizadas no âmbito do nosso estudo, fundamentalmente a mediação (estratégia mais aplicada em cada um dos contextos) promove o desenvolvimento de habilidades relacionais (Torremorel, 2008; Maldonado, 2010; Cunha & Leitão, 2016; Brandoni, 2017 García-Raga, Torremorell & Grau, 2019). No que respeita à perceção deste contributo pelos respondentes ao questionário, são fundamentalmente os da escola portuguesa os mais expressivos, sendo que 46,2 *versus* 36,8 de Espanha, concorda totalmente com este contributo, corroborando o potencial deste trabalho relativamente a este indicador (ver tabela 47).

O processo de ensino-aprendizagem e os resultados escolares

Nos sistemas de ensino formais, os resultados escolares assumem ainda bastante centralidade (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015). Conforme concluímos acima, um dos contributos que os respondentes da escola de Espanha mais destacaram foi o benefício do plano de convivência nos resultados escolares dos alunos (consultar tabela 47). No caso da escola de Portugal, e apesar de com percentagens ligeiramente mais baixas no nível mais elevado da escala, verifica-se uma validação similar do plano em prol deste efeito, corroborando o impacto da convivência nos resultados escolares (Silva & Flores, 2014), validando a importância de um trabalho preventivo em prol do desempenho académico (Cerda, Pérez, Elipe, Casas & Del Rey, 2018).

De acordo com os dados empíricos em análise, o plano parece mais eficaz na melhoria dos resultados escolares do que na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, conforme os resultados da tabela 47.

No entanto, os dados são ligeiramente mais satisfatórios quando questionamos os alunos, famílias e professores sobre se, na sua opinião, a convivência positiva na escola contribui para o processo de aprendizagem (consultar tabela 52). Os resultados são inquestionáveis e corroboram a literatura acima mobilizada: na soma de "concordo" e "concordo totalmente" de ambos os países, 94,5 concordam com esta relação. Este resultado traduz a consciência dos respondentes sobre o impacto da convivência para que o processo de aprendizagem seja mais bem-sucedido (Cornejo & Redondo, 2001; Molina & Pérez, 2006; Lorenzo, 2007; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019; Torrego, 2023), e que o plano e respetivas estratégias implementadas têm margem para serem mais eficazes.

Tabela 52. Relevância da convivência positiva para o processo de aprendizagem

			DT	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	3	20	51	74
		%	0.0	4.1	27.0	**68.9**	100.0
	ES	n	3	1	7	43	54
		%	5.6	1.9	13.0	**79.6**	100.0
	Total	n	3	4	27	94	128
		%	2.3	3.1	21.1	73.4	100.0

Fonte: Elaboração própria

As entrevistadas reconhecem que a convivência positiva é importante para o sucesso escolar dos alunos, apesar de, particularmente no caso de Portugal, salientarem a relevância de outros fatores. No caso da mediadora da escola portuguesa, esta afirma que os comportamentos desajustados estão relacionados com fracos resultados académicos, justificando que o que se verifica é que quando um aluno não se consegue evidenciar pelos bons resultados académicos, evidencia-se pela via da indisciplina. Pela relação convivência – sucesso escolar, é extremamente importante que a escola invista neste trabalho, dando mais condições aos alunos para atingirem o sucesso. Contudo, a mediadora da escola portuguesa afirma que "há muito aquele estigma e os professores nem sempre acreditam... (...) e há outros que nem tanto e tudo faz a diferença: a turma, o número de elementos da turma, os professores, o nível de proximidade com o Diretor de Turma, a articulação que é feita com as famílias, portanto é multifatorial (...)" (EMEP). A diretora desta escola, valida o impacto do trabalho da convivência (e especificamente da mediação) no sucesso escolar dos alunos, conforme se pode ler na afirmação seguinte:

> (...) a partir do momento em que a criança (porque se falou com ela, porque se insistiu e voltaram a insistir), moderou o seu comportamento, mudou a sua perspetiva em relação ao professor, em relação à sala de aula, fica mais tranquila. Logicamente está mais predisposta a estar com atenção na aula e a colaborar com o professor. Logicamente que o seu sucesso académico vai ter... no seu sucesso académico, vai ter um efeito positivo. Não é? Há muitos miúdos que moderaram o seu comportamento e também, ao moderar o comportamento, a saberem controlar os seus impulsos, na sala de aula melhoraram também os seus resultados académicos. (EDEP)

Para além disso, reitera que o que promove o sucesso escolar dos alunos é não apenas a convivência, mas "tudo junto" e que a perceção que têm é que

> este trabalho em rede [mediadora, psicóloga, assistente social, professores, etc.), sermos capazes de colaborarmos com os outros, de nos ajudarmos uns aos outros, tem contribuído. Porque os resultados, a melhoria dos resultados escolares, não são produto só da sala de aula. São muitos fatores, muitos fatores, não é? Que levam a que esses resultados comecem a ganhar alguma forma. (EDEP)

Já as entrevistadas da escola de Espanha, coresponsabilizam o impacto específico do trabalho que desenvolvem ao nível da convivência como potenciador do sucesso dos alunos. Acreditam que são os efeitos que este trabalho tem fundamentalmente ao nível do ambiente educativo, que desencadeiam um bem-estar e segurança na escola, e isso cria condições promotoras ao sucesso educativo dos alunos. Leia-se a relação que a coordenadora da convivência, estabelece:

> Um menino seguro é o que disse antes, um menino seguro é um menino feliz e um menino feliz aprende porque está à vontade. Pode ter mais facilidade ou menos facilidade, mas está contente e então se sente bem nas aulas, escuta, está com os seus colegas, os seus professores (...). (EMEE)

A diretora da escola de Espanha, que reconhece que cada vez mais se começam a ver os efeitos do trabalho ao nível da convivência, afirma que de todos os alunos da escola, há apenas um que não transita e que "os demais alunos passam com uma avaliação muito favorável na maioria dos casos e então eu creio que os resultados se veem." (EDEE), complementando que a convivência positiva é totalmente relevante para o êxito académico dos alunos.

Conforme a teoria indica e em particular Dourado, Oliveira e Santos (2007), são múltiplos os fatores que influenciam o sucesso escolar dos alunos e a educação de qualidade de forma geral, no entanto, fatores relativos à convivência são validados através das nossas fontes de recolha de dados empíricas e teóricas (Ramírez, 2001; García-Sanz; Hernández-Prados; Morillas, 2010; Colás & Contreras, 2013; Fernández, Blanco & Callejón, 2017).

O plano de convivência: uma resposta eficaz para o cumprimento das metas e para os desafios educacionais?

De acordo com a opinião dos professores[105] respondentes ao inquérito por questionário, o plano de convivência é eficaz não só para o cumprimento das metas e missão da escola, mas também para dar

[105] Apesar das elevadas percentagens obtidas nestes dois contributos, frisamos que estas respostas são apenas relativas ao grupo dos professores (únicos inquiridos sobre estes dois assuntos por recearmos que os alunos e as famílias poderiam ter dificuldade em responder, podendo não ter claras quais as metas e missão da escola e os seus desafios), sendo a amostra deste grupo muito reduzida e desproporcionada face a cada escola.

resposta a alguns desafios da escola[106]. Destacamos que não há, em qualquer das escolas, professor que discorde da afirmação validando a sua perceção sobre o benefício do plano para o cumprimento das metas e missão da escola e, com respostas ainda mais positivas, enquanto resposta aos desafios da escola, embora este posicionamento seja mais expressivo na escola portuguesa. De salientar, todavia, a resposta neutral de 3 respondentes da escola espanhola na resposta a ambas as questões (consultar tabela 47).

As entrevistadas validam também esta eficácia. Relativamente às metas e missão da escola, as entrevistadas da escola de Espanha estão muito alinhadas (o que reitera a cultura de convivência e mediação impregnada neste contexto), afirmando que a missão da escola é formar, de forma integral, os seus alunos e "que o aluno seja empoderador das suas habilidades" (EDEE). Neste sentido, nem a coordenadora de convivência, nem a diretora da escola têm dúvidas sobre contributo que consideram importantíssimo, afirmando que com as suas estratégias contribuem para a sua formação enquanto pessoas e para o seu desenvolvimento integral (EMEE). A diretora destaca ainda a mais-valia destas competências não apenas no dia-a-dia da escola, "beneficiando porque há um ambiente agradável, porque as crianças aprendem de forma mais prazerosa, porque estamos todos felizes" (EDEE), mas no dia-a-dia na sociedade em geral, no qual

> eles vão ser capazes e com as habilidades sociais eles vão ser capazes de gerir a frustração, ou se têm um conflito vão sabê-lo gerir! Porque se não, as pessoas que têm um problema e que não o sabem gerir, como dissemos, são pessoas amargas, que tudo lhes corre mal (...) [e] graças à mediação os alunos são capazes de empatizar, de empatizar e de se colocar no lugar dos outros e experimentar os seus sentimentos. (EDEE)

[106] A escola enfrenta desafios sociais, culturais, económicos, políticos e tecnológicos (Morin, 2000; Leite, 2003; Pinto, 2005; Reimers & Villegas-Reimers, 2006; Zgaga, 2008; UNESCO, 2016; Pacheco, 2019; Brunner, 2020; Roldán, 2020; Reimers, 2020). Quando questionamos especificamente sobre quais são os desafios que a escola enfrenta e aos quais afirmam que este trabalho de convivência tem sido uma resposta, o feedback dado através dos questionários foi reduzido. As respostas foram compiladas no apêndice 17 - Desafios sentidos na escola, identificados pelas diretoras, mediadoras e professores, em conjunto com os dados obtidos através das entrevistas. Os desafios identificados são dispersos, havendo apenas um comum aos dois contextos: as novas tecnologias. A escola portuguesa salienta desafios comportamentais (incluindo situações de violência muitas vezes estimuladas por exemplos e comentários familiares), o que também se verifica na falta de ambição dos alunos, também ela potenciada pela postura dos encarregados de educação/famílias, que não só não acompanham o estímulo da escola como contradizem esse estímulo. Esta evidência parece-nos validar a importância de um trabalho integrado e global, com maior envolvimento das famílias na sua cultura de convivência. O mesmo é válido para os desafios identificados pela escola de Espanha, nomeadamente a superproteção, geradora de medo e insegurança nas crianças e jovens, e a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a sociedade, mas que, e conforme avança a diretora desta escola, "vai contra o modelo tradicional que é centrado no ensino de conteúdos académicos" (EDEE). Se há muitos anos ouvimos que é preciso repensar a escola, cada vez mais isso passa a uma urgência. Os conteúdos são de acesso imediato. A escola não é mais a única fonte de conhecimento, mas a escola pode ser um dos locais mais especiais para transmitir competências essenciais para gerir e aplicar esse conhecimento (Brunner, 2003; Roldán, 2020).

Relativamente ao contexto nacional, a mediadora segue uma pensamento semelhante, afirmando que a missão da escola passa por "eles acreditarem neles próprios, eles quererem ser mais e melhor, não que ninguém, deles próprios.", uma visão igualmente humanista, acrescentando que o trabalho que desenvolvem ao nível da convivência e através da mediação (e mediadora) é essencial nesta resposta, pois "eles têm alguém que apoia e que ajuda, que escuta, que se preocupa, que está presente, portanto tenho ali um foco muito grande na relação e para se construir relação (...)" e que o foco da sua intervenção

> é eles [alunos] estarem bem, sentirem-se bem na escola, saberem fazer amigos, saberem dizer aquilo que sentem ou se sentem, saberem comunicar sem magoar, sem ofender, sem se preocuparem só com eles, preocuparem-se também com os outros, como é que eu posso comunicar com o meu professor melhor, como é que eu posso melhorar o meu relacionamento com x, ou y ou z (...). (EMEP)

Curiosamente a diretora da escola de Portugal foca mais no absentismo e abandono escolar, revalidando o contributo deste trabalho para esse efeito. Neste sentido, refere:

> Quando um miúdo se sente bem na escola, alguém o ajudou a resolver um conflito, é um que não abandona nem se ausenta muito da escola. Deixa de faltar tantas vezes e começa a entender a escola, começa a sentir-se melhor. Muitas vezes eles abandonam porque não se sentem bem na escola. Portanto, se o ambiente for de maior tranquilidade, se houver várias opções na escola, alguém que o oriente, esses problemas também acabam (...) Portanto, reduzir o absentismo e reduzir o abandono também é um efeito daquilo que a escola, entretanto conseguiu fazer para atrair o aluno, para reter o aluno na escola. (EDEP)

Estas perspetivas estão alinhadas com algumas das teorias que exploramos sobre a educação de qualidade, que defendem uma educação humanista e integral (Morin, 2000; Jares, 2007; UNESCO, 2015; UNESCO 2017; Rio, Machado & Carril, 2017; OCDE, 2018; Morin, 2020), bem como a relevância do aluno se sentir bem na escola, feliz, seguro e sem medo, com certeza que é um lugar confiável, com pessoas confiáveis (Sánchez, Flórez, Suaterna & Acosta, 2016; Poncela, 2019; Reimers, 2020; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020), ou seja,

> uma educação mais humana, ao serviço das pessoas e da sociedade (...). É possível aproximar-se de algumas possibilidades práticas para além das discussões teóricas, mudar velhos modos, tanto na forma como no conteúdo, na experiência educativa quotidiana e atual, e promover um ensino-aprendizagem que vá além da informação e da formalidade, mais holístico, criativo e, acima de tudo, humano: com sensibilidade e consciência, com alegria e humor. (Poncela, 2019, p. 53)

O cumprimento de normas institucionais

A convivência implica a definição e cumprimento de normas e regras (Ortega & Del Rey, 2004). Para Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado e Camacho-Contreras (2015) as estruturas de convivência têm contribuído para que os indivíduos as adquiriam com maior envolvimento e enraizamento, através da sua elaboração democrática e participativa, perspetiva que é corroborada por outros autores (Torrego & Moreno, 2003; Torrego, 2006; Megias, 2011; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Fernández, 2017), favorecendo o respeito e cumprimento das mesmas.

Verifica-se que em ambas as escolas, o plano de convivência e respetivas estratégias que o mesmo integra tem uma influência positiva no cumprimento das normas institucionais, conforme dados disponíveis na tabela 47. No entanto, há uma percentagem superior de respostas neutralidade por parte da escola portuguesa, escola que mais sinalizou a indisciplina como um problema a combater. Apesar disso, estes dados corroboram a literatura mobilizada, indicando-nos que a construção colaborativa e participativa das normas facilita a corresponsabilidade e respeito para com questões normativas e reguladoras da convivência.

Equidade, justiça e eficácia da escola

De forma geral, as estratégias de convivência pacífica devem ser justas e equitativas (Andres & Barrios, 2009), promovendo desta forma um maior sentido de justiça (Jones, 2002; Alzate, 2005a; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019), sendo os planos eficazes não só na resolução, mas também na prevenção e atuação concertada da escola (Pinto da Costa & Barandela, 2012), empoderando os sujeitos (Ibarrola-Garcia & Iriate, 2014b). A mediação, enquanto estratégia específica e sendo uma das mais utilizadas para gerir a convivência nas escolas em análise, tem mostrado igualmente a sua eficácia

enquanto resposta eficaz a longo prazo para a promoção de uma convivência cidadã (Torrego, 2003; Garcia Arista, 2016; Pinto da Costa, 2018).

Apesar de nenhum dos dois contextos ter atribuído as maiores percentagens de concordância a estes três fatores – *equidade, justiça e eficácia*, ainda assim verifica-se que o plano é útil e contribui para a promoção da equidade na escola, para que a mesma seja uma instituição mais justa e eficaz (verificar dados disponíveis na tabela 47). A escola de Espanha é a que mais discorda dessas afirmações (embora que com valores de discórdia pontuais e muito baixos, como aconteceu ao longo de todos os contributos sobre os quais questionamos o impacto do plano).

Pelas suas caraterísticas, das quais destacamos a imparcialidade, a participação ativa de todos os intervenientes e a promoção de soluções mutuamente satisfatórias, a mediação assume-se particularmente como uma atuação promotora da justiça (Bush & Folger, 2004; Torrego, 2006; Bonafé-Schmitt, 2009; Mitchell & Bradshaw, 2013; Pinto da Costa, 2020; Gonzalo-Quiroga, 2021). De acordo com os dados obtidos no nosso estudo, os resultados corroboram essa tendência pois, em ambas as escolas, 78,1% respondem favoravelmente. Se olharmos para os resultados de cada escola de forma independente, para além dos valores de concordo totalmente de Portugal serem mais elevados que os de Espanha (51,5% *versus* 37,0%), no total os resultados positivos (concordo e concordo totalmente) a diferença é também superior: 82,5% em Portugal e 72,2% em Espanha (ver tabela 53). Recorde-se que na escola portuguesa existe um profissional dedicado ao exercício de funções de mediador "formal", de atendimento aos alunos, e que poderá justificar estas diferenças. Ou seja, a figura do profissional "adulto" mediador, imparcial e externo à situação, pode fundamentar o maior sentido de justiça face ao programa de mediadores de pares.

Tabela 53. Contributo da mediação para a promoção de um maior sentido de justiça na escola

			DT	**D**	**NC/ND**	**C**	**CT**	**Total**
País	PT	n	0	0	13	23	38	74
		%	0.0	0.0	**17.6**	31.1	**51.4**	100.0
	ES	n	3	4	8	19	20	54
		%	5.6	7.4	**14.8**	**35.2**	**37.0**	100.0
	Total	n	3	4	21	42	58	128
			2.3	3.1	16.4	32.8	45.3	100.0

Fonte: Elaboração própria

A justiça é fundamental pela sua relação à equidade, no qual se defende que, independentemente das suas origens, todos os indivíduos tenham oportunidade de desenvolver o seu potencial (OCDE, 2023). Por sua vez, esta é, como analisamos, uma dimensão da educação de qualidade.

As entrevistadas também validam o contributo do trabalho quer da convivência, quer em específico da mediação para a promoção de uma escola mais justa e eficaz, embora apresentem entendimentos diferentes face à questão. Na escola portuguesa, destacam que através do trabalho de convivência que desenvolvem, os alunos "conhecem melhor os seus direitos e sabem-nos fazer valer e são mais assertivos (...)" (EMEP). Para além disso, à partida não se aplica um castigo (impositivo) e se dá "espaço ao outro para ser ouvido e para expor as suas razões (...) para opiniões diferentes se confrontarem, eu estou a ser mais justa: estou a ouvir de um lado, estou a ouvir do outro.". (EDEP). Já o contexto espanhol é mais abrangente, e o foco de ambas as entrevistadas é a igualdade entre todos que este tipo de estratégias permite, e essa igualdade promove uma maior justiça (EDEE). A coordenadora de convivência, complementa afirmando a relevância da escola enquanto instituição para trabalhar a formação integral e promover a igualdade de oportunidades:

> [Na escola] É onde nós podemos assegurar que essa informação e essa formação chega a todos. Porque as famílias vivem situações muito diversas e nestes tempos que são especialmente difíceis, é a escola! Por isso, a escola tem que ser gratuita, por isso há que dar as ajudas necessárias para que estes meninos, para que todos os meninos se formem! (...) Essa formação integral como pessoas é da escola, é um estímulo importante. É onde se assegura essa igualdade de oportunidades e essa possibilidade de excelência. (EMEE),

complementando que "os Alunos Ajudantes contribuem para a paz!" (EMEE).

Esta perspetiva está alinhada com o que autores como Sanches e Melão (2011), a UNESCO (2017) ou Brunner (2020) defendem, associando-se uma educação de qualidade à democratização, sendo a escola um local de excelência para o desenvolvimento de competências globais de forma equitativa, promotora de sociedades mais justas e informadas.

2.3.3. Contributos destacados de acordo com a perceção dos grupos de participantes no estudo

O plano e todo o trabalho de convivência que ele representa é percecionado como eficaz pelos diferentes grupos respondentes, ainda que cada um desses grupos enfatize aspetos diferenciados.

Para os alunos, o plano é eficaz para facilitar o cumprimento de normas e regras da escola com 57,5% de concordância total; as famílias evidenciam o contributo do plano para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com 60,0% de concordância; os professores salientam o impacto do plano na prevenção de problemas na escola com 66,7% de respostas positivas (ver tabela 54).

Tabela 54. Contributos mais destacados de acordo com o grupo de inquirido

		DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Promover o cumprimento das normas e regras	**Alunos**	2.5	2.5	15.0	22.5	**57.5**	100.0
	Professores	0.0	0.0	0.0	44.4	55.6	100.0
Melhorar resultados escolares dos alunos	Alunos	5.0	2.5	15.0	27.5	50.0	100.0
	Famílias	2.9	2.9	8.6	25.7	**60.0**	100.0
	Professores	0.0	0.0	5.6	44.4	50.0	100.0
Prevenir problemas na escola	Alunos	7.5	2.5	15.0	25.0	50.0	100.0
	Professores	0.0	0.0	5.6	27.8	**66.7**	100.0

Fonte: Elaboração própria

Estes dados sugerem que, do ponto de vista dos alunos, o plano assume um papel crucial para promover o respeito e o cumprimento das normas, que são essenciais para a interação entre os diferentes indivíduos e prevenção de situações potencialmente conflituosas (Ortega & Del Rey, 2004), contribuindo para um clima escolar agradável (Cornejo & Redondo, 2001), que por sua vez tem impacto na convivência (Torrego, 2010c) e nas relações (Cornejo & Redondo, 2001). Já as famílias parecem perceber que as estratégias do plano de convivência têm uma relação estreita com o desempenho acadêmico dos alunos, validando a relevância da mesma para esse efeito conforme estudos como o de Cerda, Pérez, Elipe, Casas e Del Rey (2018) validou. No caso dos professores, estes entendem o plano fundamentalmente como uma ferramenta preventiva e resolutiva, essencial para o bom funcionamento da escola, compreensível pelo impacto que os conflitos têm em contexto de sala de aula (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Silva, 2003; Lorenzo, 2007). No nosso entendimento, estas variações nas perceções reforçam a importância de

um plano de convivência abrangente e adaptável às necessidades e expectativas de todos os envolvidos na comunidade escolar.

2.3.4. Análise da efetividade do plano de convivência: objetivos alcançados?

Para validar a efetividade do plano de convivência enquanto resposta aos objetivos para os quais foi desenvolvido, questionamos diretamente os alunos e professores (agentes com presença diária no contexto e diretamente implicados no (in)sucesso deste trabalho) sobre um conjunto de indicadores sistematizado na tabela 55.

Tabela 55. Melhorias identificadas no contexto pelos agentes educativos inquiridos

	País				Total	
	PT		ES			
	n	%	n	%	n	%
O ambiente educativo está mais agradável	17	43.6	15	**78.9**	32	55.2
O ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de uma boa convivência	24	**61.5**	13	**68.4**	37	63.8
Há um maior sentido de justiça na escola	10	25.6	10	52.6	20	34.5
Há menos violência/ agressões físicas e verbais	21	**53.8**	14	**73.7**	35	60.3
Os conflitos são resolvidos de forma colaborativa	26	**66.7**	17	**89.5**	43	74.1
A mediação é o método de gestão de conflitos privilegiado	16	41.0	11	57.9	27	46.6
As situações de indisciplina diminuíram	12	30.8	10	52.6	22	37.9
Há menos aplicações de sanções (menos castigos, expulsões de sala de aula, tarefas punitivas, etc.)	12	30.8	12	63.2	24	41.4
As aulas seguem de forma mais fluente pois o tempo de lecionação foi potenciado (menos tempo gasto com interrupções por mau comportamento e mais tempo para o ensino)	9	23.1	6	31.6	15	25.9
As relações entre os membros da comunidade educativa (entre os encarregados de educação, professores, alunos, etc.) melhoraram	12	30.8	9	47.4	21	36.2
Os membros da comunidade educativa são mais participativos	8	20.5	5	26.3	13	22.4
A comunicação entre os membros da comunidade educativa (entre os encarregados de educação, professores, alunos, etc.) melhorou	8	20.5	10	52.6	18	31.0
A aprendizagem dos alunos melhorou	10	25.6	7	36.8	17	29.3
Os alunos apresentam melhores resultados escolares	6	15.4	7	36.8	13	22.4
Os alunos demonstram melhores habilidades comunicacionais	13	33.3	14	**73.7**	27	46.6
Os alunos demonstram mais habilidades socio emocionais	13	33.3	13	**68.4**	26	44.8

Fonte: Elaboração própria

A escola portuguesa destaca que

- Os conflitos são resolvidos de forma colaborativa (66,7%);

- O ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de uma boa convivência (61,5%);

- Há menos violência/ agressões físicas e verbais (53,8%);

- O ambiente educativo está mais agradável (43,6%);

- A mediação é o método de gestão de conflitos privilegiado (41,0%).

De acordo com os resultados que analisamos anteriormente face aos contributos do plano, consideramos estes dados dão robustez às conclusões analisadas anteriormente.

No caso da escola de Espanha, os respondentes foram consideravelmente mais expressivos como se pode conferir na tabela anterior. As respostas que se destacam com percentagens mais elevadas são:

- Os conflitos são resolvidos de forma colaborativa (89,5%);

- O ambiente educativo está mais agradável (78,9%);

- Há menos violência/ agressões físicas e verbais e os alunos demonstram melhores habilidades comunicacionais (ambos com 73,7%);

- O ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de uma boa convivência e os alunos demonstram mais habilidades socio emocionais (ambos com 68,4%);

- Há menos aplicações de sanções (menos castigos, expulsões de sala de aula, tarefas punitivas, etc.) (63,2%%).

O efetivo impacto destas atividades ao nível do ambiente educativo e da existência de menos situações de violência ou agressões é também evidenciado em Espanha, sendo coerente com as percentagens apresentadas ao nível dos efeitos, analisados anteriormente. Relativamente ao impacto das atividades no contexto, destacamos as elevadas percentagens dos conflitos resolvidos de forma colaborativa, que pode justificar-se pela grande procura dos alunos ajudantes/mediadores de pares, sendo também coerente com o facto de haver menos aplicação de sanções (até porque, como já analisámos anteriormente, neste contexto prevalece a mediação e o diálogo colaborativo como estratégias de gestão da convivência).

Uma das diferenças em relação ao caso de Portugal relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades socio emocionais e comunicacionais (33.3% *versus* 73.7% relativamente às habilidades comunicacionais; 33.3% *versus* 68.4% relativamente às socio emocionais). Este fator dever-se-á ao programa de mediação de pares de Espanha, que dota os alunos de várias habilidades a estes níveis e

sendo uma estratégia tão dinamizada no contexto de Espanha, também faz com que os alunos adquiram e pratiquem as mesmas (Süllen, Serin & Serin, 2011; Fernández, 2017). Para além disso, conforme validou o discurso da diretora desta escola, este contexto aposta em formações sobre o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comunicacionais, havendo particular preocupação com a felicidade das crianças na escola (aliás, conforme vimos anteriormente nos dados do apêndice 16, referente aos contributos do plano de convivência identificados pelas entrevistadas).

Em síntese, o plano de convivência e as respetivas atividades através do qual o mesmo é dinamizado, têm impacto a vários níveis nas duas escolas que participam deste estudo de casos, embora, de acordo com os alunos e professores, esses impactos tenham uma valorização diferente de acordo com o país. Apesar disso, a opinião dos alunos e professores de ambos os contextos é unânime quanto ao efeito ou impacto mais sentido e por isso mais destacado na questão em análise: *os conflitos são resolvidos de forma colaborativa*, fundamentais para uma convivência pacífica, revelando o impacto da mediação no contexto para este efeito (Torrego & Martínez, 2016).

2.4. Valorização das estruturas de convivência implementadas nas escolas: o reconhecimento dos participantes no estudo

A validação da utilidade e necessidade das estruturas de convivência e mediação nas escolas

O trabalho desenvolvido em ambas as escolas, semelhante em várias estratégias, apresenta benefícios e efeitos coerentes com os apontados pela revisão de literatura efetuada nesta investigação. Mas será este trabalho reconhecido pelos participantes como útil nos contextos escolares?

Questionamos as responsáveis pela coordenação e dinamização destas estruturas – a mediadora da escola de Portugal e a coordenadora de convivência da escola de Espanha, por forma a conseguirmos perceber a valorização do trabalho de convivência e de mediação nas avaliações (internas ou externas).

Sendo a escola portuguesa uma escola TEIP, é feita uma avaliação interna de acompanhamento. Ao longo do ano, são feitos três relatórios (intermédio, final e um geral, com todas as ações nos vários eixos). De forma indireta, a avaliação externa também considera o trabalho realizado ao nível da convivência, embora a análise seja quantitativa e focada nos resultados dos alunos[107]. Esta é feita através

[107] Recordando as palavras da diretora desta escola, "é muito triste, mas a única coisa que eles [inspetores da avaliação externa] conseguem medir é quantos cincos, quantos quatros. (...) Quantas retenções... não passam daquilo".

de inspetores externos que verificam taxas de abandono escolar, de absentismo, de sanções disciplinares aplicadas, desempenho escolar, entre outros. Os seja, assume-se que o (in)sucesso deste trabalho de convivência e mediação contribui para estes indicadores (perspetiva validada nesta investigação). Quando confrontada diretamente sobre se, nessas avaliações, o trabalho é reconhecido e validado, a resposta encaminha-se num sentido positivo, mas por imposição, conforme afirma a mediadora: "Eu acho que estando legitimado pela direção, pela coordenação TEIP, sim. Portanto, só têm duas hipóteses: ou sim, ou sim. (Risos)" (EMEP). Numa outra questão mais direta sobre de que modo é que as ações integrantes no plano são reconhecidas e validadas pela comunidade educativa, a mediadora dá um excelente feedback sobre a validação por parte dos alunos, especialmente em relação aos alunos mediadores:

> Eles querem ir todos. Porque é uma coisa extra, é diferente, não é o português, não é a matemática, e depois eles vêm de lá, vêm entusiasmados, nota-se que eles gostam de estar lá, de fazer parte, depois vestem as camisolas dos mediadores, é assim uma coisa especial e eles querem ser (...). (EMEP)

Se os alunos se comprometem e participam das atividades de convivência mesmo em período de férias, a perceção não é a mesma em relação aos demais agentes educativos, voltando o discurso a remeter-nos para a imposição: "É uma coisa que é imposta. Agora que toda a gente goste? Que toda a gente se identifique com esta maneira de trabalhar? Não! Mas tem de haver um espaço ali para todas estas coisas que são igualmente importantes" (EMEP)[108]. Salienta-se que, para a eficácia deste trabalho, o comprometimento de todos os agentes da comunidade educativa é fundamental para uma verdadeira *filosofia de convivência* (Fernández, 2017), envolvimento esse que deve ser resultado de iniciativas e valores partilhados na cultura escolar, e não pela imposição, conforme a mediadora avança.

Em Espanha, e de acordo com a voz da coordenadora, a nível interno no início do ano letivo fazem um *Observatório da Convivência*. Ou seja, a direção e equipa de convivência (na qual se incluem os alunos ajudantes) reúne no início do ano letivo e posteriormente fazem uma sessão trimestral na qual avaliam aspetos inerentes à convivência como números de incidências ocorridas, número de casos resolvidos, tipos de conflitos emergentes, refletindo ainda sobre eventuais melhorias ou propostas de intervenção, ficando

[108] A mediadora descreveu inclusive uma situação na qual conversava com uma diretora de turma acerca de uma aluna que tem imensas competências de solidariedade, de entreajuda, de promoção da saúde relacional, de ativismo, etc., competências essas que a diretora de turma desvalorizou porque a aluna não consegue atingir bons resultados.

as informações registadas em ata. Para além disso, o relatório da escola é composto por uma parte de convivência e uma especifica para o programa "Alunos Ajudantes". Afirma ainda que "valorizam positivamente a existência do grupo [Alunos Ajudantes], pois são muito os que requerem a nossa ajuda, mas não apenas crianças, mas também professores. (...) Eu creio que isto é uma valorização positiva" (EMEE). Adianta que os professores são também eles mobilizadores destas iniciativas e que de forma geral a comunidade sabe que "podem recorrer a nós e recorrem, eu creio que é uma valorização positiva e para além disso, no relatório há uma valorização. Existem uns itens e é valorizado!". Para além disso, partilha que o trabalho que desenvolvem ao nível da convivência é utilizado como fator de distinção para captar alunos, o que revela uma grande valorização do mesmo. Leia-se:

> Muitos pais elegem colégios que são bilingues. O meu colégio não é bilingue (...). Mas ouve, os professores pedem que sobretudo, contem o plano de convivência e a existência do Programa de Alunos Ajudantes no colégio como motivo de orgulho, de «neste colégio somos bons porque temos este plano». Para que vejas... e sempre nos dizem "falem sobre vocês!". Sempre, sempre. Porque consideram que isso nos faz excelentes! Os bilíngues são excelentes, mas os professores dizem «contem o que fazem! Isso faz-nos ganhar com algo que é importante no Centro». Se sentem orgulhosos do nosso trabalho. (EMEE)

Estes dados corroboram a evidência anterior: o trabalho desenvolvido nesta escola está mais alinhado com os pressupostos teóricos que defendem um trabalho articulado com todos os implicados na vida escolar (Fullan, 2002; Pinto da Costa, 2016; Coiduras, Angels, Alsinet, Urrea, Guadix & Belmonte, 2016; Fernández, 2017).

Os participantes inquiridos através do questionário concordam, na sua grande maioria que a escola deve trabalhar as questões relacionadas com a convivência (tabela 56), com cerca de 90 dos respondentes de cada país a valorizarem o desenvolvimento deste trabalho na escola. Estas percentagens são mais otimistas que a perspetiva menos animadora da mediadora da escola de Portugal.

Tabela 56. Importância atribuída ao trabalho da convivência na escola

			DT	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	5	24	45	74
		%	0.0	6.8	**32.4**	**60.8**	100.0
	ES	n	3	3	17	31	54
		%	5.6	5.6	**31.5**	**57.4**	100.0
	Total	n	3	8	41	76	128
		%	2.3	6.3	32.0	59.4	100.0

Fonte: Elaboração própria

Estes resultados foram revalidados numa questão semelhante (cf. tabela 57). De facto, os participantes de Espanha tendem a valorizar mais o impacto destas atividades, quando comparados com os resultados dos participantes de Portugal, e esta sobrevalorização também foi notória no entusiasmo demonstrado nas entrevistas que efetuamos e que transmitia um maior enraizamento destas dinâmicas e valores na cultura escolar em Espanha.

Tabela 57. Reconhecimento das atividades de convivência e mediação enquanto recursos necessários à escola

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	1	3	13	22	39
		%	0.0	2.6	7.7	33.3	**56.4**	100.0
	ES	n	1	0	1	3	14	19
		%	5.3	0.0	5.3	15.8	**73.7**	100.0
	Total	n	1	1	4	16	36	58
		%	1.7	1.7	6.9	27.6	62.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

Para além dos alunos, famílias e professores atribuírem relevância ao desenvolvimento deste trabalho nos contextos escolares, eles consideram que quer o plano, quer as estratégias de mediação são efetivamente necessários. No entanto, quando comparamos os resultados obtidos no reconhecimento do plano de convivência com o reconhecimento da mediação como estratégia necessária (cf. tabela 58) percebemos que, tanto na perceção dos respondentes de Portugal, como na opinião dos respondentes de Espanha a mediação é ainda mais reconhecida como necessária.

Tabela 58. Reconhecimento da necessidade do plano e da mediação

		DT		NC/ND		C		CT		Total	
	País	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Plano	PT	0	0.0	7	9.5	28	37.8	39	**52.7**	74	100.0
	ES	3	5.6	4	7.4	19	35.2	28	**51.9**	54	100.0
	Total	3	2.3	11	8.6	47	36.7	67	52.3	128	100.0
Mediação	PT	1	1.4	5	6.8	26	35.1	42	**56.8**	74	100.0
	ES	3	5.6	3	5.6	13	24.1	35	**64.8**	54	100.0
	Total	4	3.1	8	6.3	39	30.5	77	60.2	128	100.0

Fonte: Elaboração própria

Este reconhecimento da necessidade da mediação na escola é superior no caso espanhol, o que valida a importância do programa de mediação de pares - "Alunos Ajudantes". Assim, a mediação é uma aposta importante nos contextos escolares. Estes resultados são coerentes com os contributos identificados na literatura no que se refere à importância da mediação escolar (Torremorell, 2008; Soriano, 2009; Silva & Cunha, 2015; Silva, 2018; Giménez Romero, 2020), conforme analisamos anteriormente.

Quando analisados os resultados separados por grupo de inquiridos, em ambas as questões a maior diferença que se identifica é no grupo dos professores (cf. tabela 59).

Tabela 59. Reconhecimento da necessidade do plano e da mediação por grupo inquirido

	Grupo inquirido	DT		NC/ND		C		CT		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Plano	Alunos	1	2.5	6	15.0	11	27.5	22	55.0	40	100.0
	Famílias	2	2.9	4	5.7	27	38.6	37	52.9	70	100.0
	Professores	0	0.0	1	5.6	9	**50.0**	8	**44.4**	18	100.0
	Total	3	2.3	11	8.6	47	36.7	67	52.3	128	100.0
Mediação	Alunos	2	5.0	3	7.5	13	32.5	22	55.0	40	100.0
	Famílias	2	2.9	5	7.1	23	32.9	40	57.1	70	100.0
	Professores	0	0.0	0	0.0	3	**16.7**	15	**83.3**	18	100.0
	Total	4	3.1	8	6.3	39	30.5	77	60.2	128	100.0

Fonte: Elaboração própria

Estes são menos entusiastas relativamente à necessidade do plano de convivência, no entanto, são bastante mais expressivos relativamente à necessidade da mediação na escola. Esta validação da

mediação por parte dos professores está alinhada com o que concluímos numa perspetiva teórica – a resistência dos professores não é face à estratégia em si, mas no seu envolvimento direto enquanto parte ativa da mediação (Brandoni, 2017).

A validação da mediação enquanto técnica de prevenção, gestão e resolução de conflitos

As conversas informais que fomos estabelecendo davam conta de que a mediação era uma estratégia notada nas escolas. De acordo com a opinião dos alunos e professores, sublinhamos as elevadas percentagens de concordância total relativamente ao reconhecimento da utilidade e da valorização da mediação para gerir e resolver conflitos em ambos os países. De salientar a particular coerência de opiniões nos resultados relativos aos respondentes de Espanha, onde as entrevistadas avançaram que a aplicação de sanções quase não existe e que o trabalho de mediação é permanente (cf. tabela 60). Os resultados relativos à escola de Portugal ainda que assumam percentagens mais baixas na posição "Concordo Totalmente" da escala, são reveladores da eficácia da mediação para resolver conflitos, quer através da mediadora (no caso de Portugal), quer através da mediação de pares. Em Portugal, parece que mais do que ser utilizada para gerir conflitos, a mediação contribui para resolver conflitos. Nesta escola, e cruzando com informações obtidas através das entrevistas[109], a mediação é mais procurada quando há já um conflito expresso e urgente de ser resolvido; no caso da escola espanhola, há um reconhecimento da eficácia desta estratégia não só para resolver, mas também para gerir os conflitos, favorecendo a prevenção e evitando a escalada.

Tabela 60. Reconhecimento da mediação para gerir e resolver conflitos

			DT		NC/ND		C		CT		Total	
		País	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mediação	Gerir conflitos	PT	0	0.0	2	5.1	12	30.8	25	**64.1**	39	100.0
		ES	1	5.3	0	0.0	1	5.3	17	**89.5**	19	100.0
		Total	1	1.7	2	3.4	13	22.4	42	72.4	58	100.0
	Resolver conflitos	PT	0	0.0	2	5.1	6	15.4	31	**79.5**	39	100.0
		ES	1	5.3	0	0.0	1	5.3	17	**89.5**	19	100.0
		Total	1	1.7	2	3.4	7	12.1	48	82.8	58	100.0

Fonte: Elaboração própria

[109] A mediadora da escola portuguesa comenta que a mediação frequentemente assume uma "abordagem de bombeiro", ou seja, esta procura da mediação é muito para resolver conflitos já existentes e que escalaram.

Ambas as diretoras das escolas valorizam a mediação. Nas palavras da diretora da escola de Espanha, a mediação é fundamental porque permite não só dar resposta a alguns conflitos entre pares, como também conflitos familiares ou escolares que potenciam a indisciplina em contexto de sala de aula (EDEE). Este discurso remete para um maior envolvimento de outros agentes educativos que não os alunos, corroborando os dados que validamos anteriormente a este respeito. A diretora da escola de Portugal, reconhece importância à mediação através do papel de mediadora ("é muito importante ter uma Mediadora porque há conflitos", EDEP), acentuando a perspetiva de que a mediação é aplicada e fundamentada enquanto técnica de *resolução* de conflitos e não de prevenção. Apesar de atribuir importância a esta estratégia de convivência e da eficácia da mesma na maioria dos alunos, afirma também que com "outros [alunos] nem com cinquenta mediadoras em cima iam a algum lado" (EDEP). Embora estes dados validem os benefícios da mediação (tal como diversos autores como Torrego & Galán, 2008; Ibarrola & Iriarte, 2014a; Peñalva, López, Vega & Satrústegui, 2015; Ortega Rey & Casas, 2016; Garcia Arista, 2016; Ibarrola, Silva & Torrego, 2017; Iriarte & Aznárez-Sanado, 2017 sinalizam), de acordo com as recomendações teóricas e empíricas de outros estudos, a aposta em ações de prevenção (Brandoni, 2017) é fundamental. Ainda que sejam importantes os benefícios de uma resolução positiva de conflitos, é menos robusta que uma aposta na prevenção e gestão de problemas e conflitos, a qual se reconhece mais empoderadora e profícua na transformação de contextos, situações e pessoas (Torrego, 2006; Freire & Caetano, 2008; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Cunha & Leitão, 2016; Cunha & Leitão, 2018; Silva, 2018; Pinto da Costa, 2019; Cunha, Silva & Torrego, 2023).

Para além da valorização dos efeitos da mediação, é também reconhecida, por alunos, famílias e professores, a importância de ensinar técnicas de gestão e resolução positiva e colaborativa de conflitos (cf. tabela 61), com resultados bastante elevados e equilibrados na comparação dos dois países[110].

[110] Por curiosidade, verificamos e concluímos que os professores são o grupo que mais se destaca a valorizar este tipo de competências.

Tabela 61. Reconhecimento da importância da escola ensinar técnicas de gestão e resolução positiva de conflitos

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	1	3	23	47	74
		%	0.0	1.4	4.1	**31.1**	**63.5**	100.0
	ES	n	3	0	2	16	33	54
		%	5.6	0.0	3.7	**29.6**	**61.1**	100.0
	Total	n	3	1	5	39	80	128
		%	2.3	0.8	3.9	30.5	62.5	100.0

Fonte: Elaboração própria

As competências transversais têm ganho cada vez maior expressão, não apenas na dimensão pessoal, mas como competências de distinção na dimensão profissional. De acordo com o Fórum Econômico Mundial (2020[111]), a capacidade de resolução de problemas é uma das competências basilares, constituída pela capacidade de pensamento analítico e inovação, resolução de problemas complexos, pensamento crítico e análise, criatividade, originalidade e iniciativa, raciocínio e ideação. Assim, a socialização orientada pela gestão e resolução positiva de conflitos permite o desenvolvimento de competências (Villa & Poblete, 2007; Sellman, 2011; Ibarrola-Garcia & Iriate, 2014b; Tejeda, 2016) essenciais a nível pessoal, social/relacional e profissional, ensinando os alunos a conviverem (Pinto da Costa, 2018).

A valorização de técnicas colaborativas para a promoção da convivência: do mais aplicado, ao mais eficaz

Auscultados os participantes no estudo sobre a valorização de técnicas colaborativas para a promoção da convivência, sobre as estratégias mais aplicadas na escola e sobre aquelas que percecionam como mais eficazes, os resultados revelam valores equivalentes em ambos os países e equilíbrio entre o que consideram que a escola pratica e o que é percecionado como mais eficaz. As estratégias mais dialogantes e menos sancionatórias são, na perceção dos respondentes, bem aplicadas e eficazes, corroborando as recomendações teóricas (Fernández, Blanco & Callejón, 2017). Encontramos, pontualmente, respondentes que, em ambos os países, consideram as medidas punitivas mais eficazes, contudo com percentagens pouco expressivas (cf. tabelas 62 e 63).

[111] https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Tabela 62. Estratégias de convivência mais utilizadas *versus* estratégias mais eficazes – escola de Portugal

		Imposição	Mediação	Aplicação de sanções	Punição	Desvalorização	A expulsão	Diálogo cooperativo	Outro(s)	Total
Mais utilizada	**n**	7	26	2	5	1	1	32	0	74
	%	9.5	**35.1**	2.7	6.8	1.4	1.4	**43.2**	0.0	100.0
Mais eficaz	**n**	4	22	5	4	0	1	37	1	74
	%	5.4	**29.7**	6.8	5.4	0.0	1.4	**50.0**	1.4	100.0

Fonte: Elaboração própria

Tabela 63. Estratégias de convivência mais utilizadas *versus* estratégias mais eficazes - escola de Espanha

		Imposição	Mediação	Aplicação de sanções	Punição	Desvalorização	A expulsão	Diálogo cooperativo	Outro(s)	Total
Mais utilizada	**n**	1	25	0	0	0	0	26	2	54
	%	1.9	**46.3**	0.0	0.0	0.0	0.0	**48.1**	3.7	100.0
Mais eficaz	**n**	2	28	2	0	0	0	21	1	54
	%	3.7	**51.9**	3.7	0.0	0.0	0.0	**38.9**	1.9	100.0

Fonte: Elaboração própria

A valorização atribuída pelos alunos às estratégias implementadas no plano de convivência

Relativamente às estratégias aplicadas no âmbito do plano de convivência e sendo elas, embora que predominantemente em Portugal, focadas nos alunos, interessou-nos perceber a valorização deste perfil em concreto, consoante as mesmas. Para esse efeito, foi solicitado que numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a nada relevante (NR), 2 a pouco relevante (PR), 3 a relevante (R), 4 a muito relevante (MR) e 5 extremamente relevante (ER), classificassem as estratégias de acordo com a sua relevância[112]. A questão foi adaptada de acordo com as estratégias implementadas em cada escola.

Relativamente ao caso de Portugal e conforme se lê na tabela que se segue, de forma geral todas as estratégias descritas e implementadas através do plano de convivência são bastante valorizadas pelos alunos, à exceção da aplicação de sanções e castigos. Contudo, ainda assim a maioria dos respondes

[112] Referir que verificamos na análise, que a escala que elaboramos era tendencialmente mais positiva, tendo duas unidades de medida negativas (nada relevante e pouco relevante) e três positivas (relevante, muito relevante e extremamente relevante), não havendo espaço para posições neutrais. Esta constatação não foi intencional e poderá ser revista em aplicações futuras do instrumento.

desta escola atribui-lhe relevância. As estratégias que se destacam como extremamente relevantes são o curso de mediação de pares e o programa de mentorias (mentor/padrinho). Os alunos valorizam as estratégias implementadas no âmbito do plano de convivência, maioritariamente como muito ou extremamente relevantes.

Tabela 64. Relevância atribuída pelos alunos às atividades de convivência da escola de Portugal

			NR	PR	R	MR	ER	Total
Atividades de convivência e mediação	Sessões de convivência	n	1	0	3	9	13	26
		%	3.8	0.0	11.5	34.6	50.0	100.0
	Curso mediação de pares	n	0	1	5	5	15	26
		%	0.0	3.8	19.2	19.2	**57.7**	100.0
	Formação de mediação para alunos	n	1	0	4	8	13	26
		%	3.8	0.0	15.4	30.8	50.0	100.0
	Mediação de pares	n	0	0	7	6	13	26
		%	0.0	0.0	26.9	23.1	50.0	100.0
	Mentor/padrinho	n	0	2	3	6	15	26
		%	0.0	7.7	11.5	23.1	**57.7**	100.0
	Equipa de mediação	n	0	0	2	11	13	26
		%	0.0	0.0	7.7	42.3	50.0	100.0
	Espaço/Sala Entr&nós	n	0	0	4	11	11	26
		%	0.0	0.0	15.4	42.3	42.3	100.0
	GAAF	n	0	0	4	9	13	26
		%	0.0	0.0	15.4	34.6	50.0	100.0
	Sanções/castigos	n	4	8	6	3	5	26
		%	15.4	30.8	23.1	11.5	19.2	100.0

Fonte: Elaboração própria

Já havíamos constatado em questões anteriores que os respondentes da escola de Espanha, em comparação com os de Portugal, se mostravam mais expressivos nas elevadas percentagens positivas apresentadas. Nesta questão em específico, a tendência mantém-se, retratada nas elevadas percentagens expressas na posição "extremamente relevante" da escala apresentada na tabela 65. Assim, destacamos como atividades mais valorizadas o curso de mediação de pares e a prática da mediação de pares, o que seria expectável atendendo ao enraizamento desta estratégia no quotidiano escolar deste contexto.

Tabela 65. Relevância atribuída pelos alunos às atividades de convivência da escola de Espanha

			NR	PR	R	MR	ER	Total
Atividades de convivência e mediação	Sessões de convivência	n	1	0	3	5	5	14
		%	7.1	0.0	21.4	35.7	35.7	100.0
	Curso mediação de pares	n	1	0	0	3	10	14
		%	7.1	0.0	0.0	21.4	**71.4**	100.0
	Formação de mediação para alunos	n	1	0	2	2	9	14
		%	7.1	0.0	14.3	14.3	**64.3**	100.0
	Mediação de pares	n	1	0	1	2	10	14
		%	7.1	0.0	7.1	14.3	**71.4**	100.0
	Sanções/castigos	n	1	3	5	3	2	14
			7.1	21.4	35.7	21.4	14.3	100.0
	Formação em habilidades sociais, *mindfullness*, conversas, etc.	n	1	0	2	5	6	14
		%	7.1	0.0	14.3	35.7	42.9	100.0

Fonte: Elaboração própria

Comparando ambos os casos verificamos que as atividades de mediação comuns a ambos os contextos (curso de mediação de pares, formação de mediação de pares e mediação de pares), são consideravelmente mais valorizadas pelos alunos de Espanha, provavelmente influenciados pelo fator que já sublinhamos acima e que se deve ao trabalho consolidado desenvolvido ao nível destas práticas na cultura escolar do caso de Espanha. Por esse motivo, e de acordo com o que a literatura já vem indicando (Torrego, 2006; Faget, 2010; Pinto da Costa, 2016; Pinto da Costa, Torrego, Marcos & López, 2022), importa uma reflexão aprofundada sobre a inclusão, de forma integrada, deste tipo de estratégias e, em especifico, da mediação nos contextos educativos formais, não apenas em escolas sinalizadas ou rotuladas como problemáticas mas em todas as escolas, para que todos os alunos beneficiem dos contributos que identificamos, os quais potenciam a valorização destas dinâmicas, conforme nos indicam as percentagens apresentadas. Mais ainda quando se sabe que "a educação para a resolução de conflitos na infância e na adolescência deve ser considerada uma ferramenta educativa para a transformação social, dado o seu considerável potencial para o presente e o futuro das sociedades" (Ibarrola-García, 2024, p. 290).

Referir ainda que os resultados mostram que os contextos não desvalorizam totalmente a aplicação de sanções ou castigos como estratégia de convivência (especialmente Portugal), apesar desta estratégia registar as percentagens mais baixas de relevância e as mais altas de pouca relevância. Isto

leva-nos a concluir que a aplicação de castigos ou sanções é uma estratégia que poderá eventualmente ser necessária em determinadas situações e que, de acordo com essas situações, tem efetivamente efeitos positivos ao nível da gestão comportamental e da convivência, mas por não ser a estratégia que os alunos considerem mais relevante, não deverá ser a priorizada, uma vez que eles valorizam mais as estratégias colaborativas e dialogantes. Para além disso, e como referem Fernández, Blanco e Callejón (2017), elas podem ser eficazes a curto prazo, mas tal não significa que seja a estratégia mais capacitadora, para além das consequências negativas (estas a longo prazo) que podem advir da sua aplicação.

Estruturas de convivência como ferramentas úteis para o desenvolvimento de competências

De acordo com a mediadora da escola portuguesa e a coordenadora de convivência da escola de Espanha, as estruturas de convivência implementadas são úteis para o desenvolvimento de competências e/ou habilidades, para o desenvolvimento integral dos estudantes, e a formação para a cidadania e em valores. As entrevistadas salientam, em específico, o impacto na capacidade de tomadas de decisão e estímulo da reflexão (ver tabela 66), corroborando os dados teóricos (Torremorell, 2008; Soriano, 2009; García-Raga & López, 2010; Silva & Cunha, 2015; Silva, 2018; Giménez Romero, 2020). Validam também a importância do desenvolvimento destas estruturas nos contextos escolares, pois ambas referem a importância das disciplinas curriculares, mas salientam que, a par disso, é importante que a escola ensine os alunos a serem cidadãos e a desenvolverem competências e valores (Johnson & Johnson, 1991; Maldonado, 2010; Pinto da Costa & Teles, 2015; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015; Garcia Arista, 2016; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019) como solidariedade, entreajuda, compaixão, inteligência emocional e diálogo, compromisso, entre outros, sendo este o objetivo do seu trabalho: ensinar o espaço que ocupamos na sociedade e o sentido de comunidade (EMEP), ensinar o despertar de sentimentos e contribuir para a formação de alunos comprometidos, atentos ao(s) outro(s) e que solucionarão os seus conflitos, em qualquer meio ou situação, através do diálogo (EMEE).

Destacam ainda o contributo do seu trabalho para estimular a capacidade de tomada de decisão (cf. tabela 66), através de análises de situações reais nas quais os alunos estão direta ou indiretamente implicados, despertando a consciência de que eles são agentes ativos no mundo, seja esse mundo na sua globalidade, ou esse mundo o contexto escolar, familiar ou outro. Conforme refere a mediadora da escola de Portugal, os conteúdos curriculares chegam-lhes prontos e há pouco espaço para reflexão crítica sobre

os mesmos devido à pressão para concluir programas. A escola tem de ser mais do que conteúdo-memorização-avaliação e estas estruturas de convivência têm revelado capacidade para colmatar este ciclo, trabalhando questões reais e preparando os alunos para serem cidadãos ativos, responsáveis, com capacidade de tomada de decisão, capacidade crítica e reflexiva, de gerirem as suas emoções e resolverem os seus conflitos através de métodos não violentos, perspetiva alinhada não só com as perspetivas teóricas de convivência (Quiroz, 2007; Villa & Poblete, 2007; Caballero, 2009; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Tejeda, 2016; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020), mas também com as mais recentes perspetivas de uma educação de qualidade (Lima, 2005; Morin, 2007; Fullan, 2015; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; Sánchez, Flórez, Suaterna & Acosta, 2016; UNESCO, 2017; Martínez, Tobón & Romero, 2017; OCDE, 2018; Pacheco, 2020; Roldán, 2020).

Tabela 66. Competências e habilidades desenvolvidas através das atividades de convivência e mediação

C	SC	I	UR	UC[113]
Competências e habilidades desenvolvidas através das atividades de convivência e mediação	Desenvolvimento integral	Desenvolvimento integral, enquanto cidadão e aprendizagem em valores	Matemática e Português é útil e necessário, mas quem nós somos enquanto seres humanos, o espaço que ocupamos no mundo, na sociedade, nos nossos âmbitos de intervenção no dia-a-dia, pode fazer toda a diferença. (...) eu estou a ensiná-los a ser cidadãos de uma escola, estou a ensinar sentido de comunidade, estou a ensinar entreajuda, estou a ensinar empatia, estou a ensinar compaixão, estou a ensinar uma série de coisas (...)	EMEP

[113] Ver lista de abreviaturas e siglas

Eu observo, sou sensível às coisas que acontecem e atuo, pedindo ajuda ou diretamente eu ajudando". Se um menino está sozinho, ou vemos que tem condutas que não... que o fazem estar mal ou está triste... despertar essa coisa de atuar! Aqui neste colégio, não sei se a Lúcia te contou, a diretora, mas se fizeram muitos cursos de inteligência emocional, há oficinas, há muitas oficinas para os meninos. E eu creio que isso é uma aposta fundamental para o desenvolvimento integral dos nossos alunos. A parte académica é importante, mas o mais importante é como são e como se sentem as pessoas. A melhoria da convivência é formar os meninos nesse tipo de habilidades de diálogo, de escutar os demais, de implicação, de solidariedade, sei lá, um montão de coisas que Sílvia. (...) De despertar, de despertar sentimentos. E despertar esses sentimentos e sensibilidades. (...) verdade que temos trabalhado muito nessas habilidades sociais e nessa inteligência emocional. Oiça, há uma série de competências que são um grupo de habilidades que se relacionam e fazemos... desenvolvem-se essas competências, é uma forma de contribuir a uma formação de cidadãos que utilizam o diálogo como meio de solucionar qualquer situação que lhes surja. Por exemplo, os valores que isto requer, a confidencialidade, isso eles levam a sério. (...) E de seguida se falam com algum colega, "Tu não te preocupes que daqui não sai!" (risos). Eles são incríveis... (...) ser Aluno Ajudante é um compromisso importante Como é isso de estarem atentos, há meninos que me dizem "é que eu estive a observar que fulanito está triste", por exemplo	EMEE

Tomada de decisão e estímulo da reflexão	Estímulo da capacidade de tomada de decisão	Se as consequências foram más, então isso vai-me mostrar que a minha decisão não foi a melhor, mas amanhã eu tenho um novo dia para recomeçar. Portanto, eu não sou de chicotada de "ai, mas que mal que eu me portei, não valho nada, não faço nada de jeito". Não! Ao contrário, "tens a oportunidade agora de melhorar, mostra que aprendeste alguma coisa com isto, mostra que cresceste, mostra que pensaste, mostra que refletiste".	EMEP
		Os conteúdos chegam-lhes mastigados, não estão habituados a pensar sobre as coisas. É isto que a História diz, "tal, tal, tal"; é isto Português "é assim que se conjuga, é assim que se estrutura um texto, é desta forma". E acaba por haver pouco espaço à reflexão, à interação, acaba por haver pouco espaço para analisar o que é que se está a passar no mundo, refletir porque é que é assim.	
		Então é "paro, observo, me envolvo, me comprometo, mas também digo: isto não sabemos... isto nos escapa, não somos os adequados, temos que procurar outras ajudas que não somos nós". Isso também lhes ensinamos.	EMEE
		Por exemplo, no curso de formação, levantamos uma série de situações nas que "sim, podemos atuar", "não, não podemos atuar" ou "depende". Um pouco para que tenham uma ideia. "Sim, porquê?", "não, porquê?" e "depende" e eles dão as suas razões.	

Fonte: Elaboração própria

O período de pandemia expôs problemas e desigualdades nos sistemas educativos, nomeadamente a falta de competências, recursos e oportunidades (Jabonero Blanco, 2020). O impacto deste surto na educação e em concreto nos sistemas educativos formais

> lançou dúvidas sobre todas as crenças habituais: a perceção sobre os objetivos da educação; os meios que usamos para universalizar as oportunidades de ensino; os tipos de conhecimentos, habilidades e valores que deverão ser desenvolvidos nas próximas décadas e o sentido da educação para uma vida melhor para todos. (Róldan, 2020, p. 310)

Atendendo ao facto de que este projeto de investigação foi desenvolvido em período pandémico e para validar a importância que cada vez mais é atribuída às competências transversais (Perrenoud, 1999; 2005; Gouveia, 2007) questionamos os alunos, professores e famílias sobre se, em tempos de pandemia (COVID-19), consideram que as competências socio emocionais, morais, comunicacionais e de gestão de conflitos assumem uma maior relevância[114], competências que a literatura nos indica que, em especifico a mediação, promove (Torremorell, 2007; García-Raga & López, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012; Brandoni, 2017). Adicionalmente, "a mudança de hábitos devido à quarentena vem acompanhada de alguns riscos para a saúde física e emocional, devido à exposição excessiva a telas e redes sociais" (Peirano, 2020, p. 362), o que, no nosso entendimento, valida a importância destas competências em tempos incertos e voláteis, perante cenários improváveis mas possíveis.

A tabela que se segue mostra-nos que em ambos os casos em análise, se verifica uma valorização destas competências, embora essa valorização seja predominante no caso dos respondentes de Espanha. Conforme já concluímos anteriormente, há uma tendência de valorização desta escola em relação ao trabalho implementado ao nível da convivência e mediação e respetivos efeitos inerentes, aplicando-se a mesma de forma mais preventiva do que resolutiva, valorizando-se bastante as competências que são trabalhadas no processo e não apenas se o conflito foi ou não resolvido. Por esse motivo, e sendo também essa a mensagem que a direção promove, parece-nos expectável que os respondentes interiorizem e valorizem mais estas competências, facto retratado pelas elevadas percentagens descritas na tabela abaixo. Alunos, professores e famílias apresentam valores semelhantes nas respostas a esta questão.

Tabela 67. Relevância das competências comunicacionais, socio emocionais, morais e de gestão colaborativa e positiva de conflitos em tempos de pandemia

			Sim	**Não**	**Total**
País	PT	n	47	26	73
		%	**64.4**	**35.6**	100,0
	ES	n	46	7	53
		%	**86.8**	13.2	100,0
	Total	n	93	33	126
		%	73.8	26.2	100.0

Fonte: Elaboração própria

[114] Salientamos que o questionário foi aplicado após dois períodos de confinamento. Estes revelaram-se desafiantes a vários níveis, desde logo ao nível da saúde física e mental, emocional, social/relacional, com impacto a nível educacional, económico, político, entre outros, acentuando desigualdades e potenciando cenários e situações de exclusão (Ramos & Lopes, 2021). A situação teve um impacto mundial colossal, colocando-nos enquanto seres individuais, grupais e organizacionais, em situações exigentes. Por esse motivo, e ainda que não fosse uma questão prevista para este instrumento, pareceu-nos que a sua inclusão seria apropriada.

Quando questionados em concreto sobre quais as competências que destacam como mais relevantes em tempos pandémicos, em ambos os países foram as competências sociais e as emocionais as mais salientadas em ambos os países, competências também destacadas por vários autores[115] (Silva & Torres, 2005; Eslava, Villora, Martí & Martínez, 2012; Bandera & Fernández, 2012; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014b; Poncela, 2019; Roldão, 2020; Velez, 2020; Reimers, 2020; Pacheco, 2020; Fernandes, 2020). De acordo com Velez (2020), a experiência vivenciada pela crise pandémica e pelos desafios aos quais foi necessário dar resposta, é uma oportunidade para o setor e o sistema educacional sair fortalecido, destacando a relevância do desenvolvimento das competências socio emocionais para enfrentar o confinamento e a pandemia em geral. Por sua vez, e embora esta autora também destaque a sua relevância, as competências morais foram as menos sinalizadas pelos respondentes do nosso estudo. Apesar dos confinamentos nos obrigarem a uma convivência permanente com a(s) mesma(s) pessoa(s) com a(s) qual(ais) partilhamos habitação o que poderia gerar focos de tensão relacional, as competências de gestão de conflitos também não foi das opções mais destacadas.

2.5. Integração curricular e organizacional: como são contempladas as estruturas de convivência nas escolas?

Um dos nossos objetivos perspetivou analisar como as estruturas de convivência estão contempladas e integradas no currículo e nas organizações escolares. Respondemos a esse objetivo através da revisão de literatura que efetuamos e apresentamos em capítulo teórico anterior, mas também auscultando os participantes na nossa investigação, resultados que apresentamos de seguida.

2.5.1. A integração das estruturas de convivência no currículo e na escola: da teoria à prática

De acordo com as referências teóricas mobilizadas, a educação, as escolas e o currículo devem potenciar uma cidadania global, que prepare as crianças e jovens para um mundo cada vez mais globalizado e interligado (Nussbaum, 2010), onde o respeito e o reconhecimento da diferença são fundamentais. Para isso, as políticas e orientações curriculares devem privilegiar lógicas menos

[115] Em Portugal, o Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior lançou uma iniciativa promovida através da Direção Geral do Ensino Superior, denominada de *Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro*. Esta iniciativa descreve as competências e habilidades necessárias para o futuro do trabalho e da educação após a pandemia de Covid-19, sendo as habilidades socio emocionais destacadas. Mais informações em https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDCzMAIA0%2BrmVQUAAAA%3D

mensuráveis, subordinadas a prestações de contas e ao rendimento académico (Pacheco, 2007) e investir em abordagens que respondam aos interesses, necessidades e experiências dos seus destinatários (Sacristán, 2013c; Pacheco, 2023), através de um currículo construído de forma participativa (Morgado, 2021), no qual os alunos são agentes ativos e não passivos (Limón, 2020). Nesta linha de pensamento, o currículo não se esgota nos conhecimentos cognitivos e agregados em disciplinas. Antes pelo contrário: são as competências transversais que assumem relevância, potenciando mais do que o *saber-saber*, o *saber-ser* e *saber-fazer* (Reimers, 2020). Há espaço para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também emocionais, sociais e físicas, integrando-se a par da literacia e da numeracia, a saúde física e mental e as competências sociais e emocionais, conforme defende a OCDE (2019).

De acordo com estas recomendações, as estruturas de convivência têm espaço para se assumirem e estarem integradas no currículo e nas escolas, pela capacidade validada de promover o desenvolvimento de competências cidadãs, que preparam os alunos para a vida numa sociedade globalizada, onde valores como o respeito, a tolerância, o reconhecimento e outros assumem particular destaque, preparando os alunos para a vida pessoal, profissional, familiar e social (Zabalza, 2002; Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002; Torremorell & Garcia Raga, 2010; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015; Fernández, 2017; Pinto da Costa, 2018). Por isso, mais do que presente na regulamentação, a convivência deve estar efetivamente integrada no currículo, na cultura escolar e em práticas diárias sistemáticas (Torrego, 2006; Álvarez & Torrego, 2008; Megias, 2011; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Alzate, 2016; Pinto da Costa, 2017; Torrego, 2023).

De acordo com os dados recolhidos, em ambas as escolas as estratégias e atividades de convivência decorrem em horário letivo e não letivo, este último mais frequente, o que se revela mais exigente para os alunos. Para além disso, frequentemente, estes têm de abdicar dos seus recreios ou períodos de almoço, ou em alternativa irem mais cedo ou saírem mais tarde da escola para participarem das atividades de convivência. Porém, muitas das estratégias de convivência são integradas no tempo letivo escolar (até porque advêm de situações despoletadas em tempo de lecionação, para as quais é necessária uma resposta, seja através da sanção, do diálogo colaborativo, de imposição por parte do docente ou diretor da escola, da mediação de pares, da sala entr&nós no caso da escola portuguesa, ou outra). Todavia, há estratégias mais específicas que extravasam o tempo letivo, como é o caso, nos dois contextos em análise, da formação/curso de alunos mediadores, da mediação de pares e das sessões de convivência. A mediadora da escola de Portugal clarifica que totalmente em horário letivo, apenas ocorre

no 1º ciclo; no 2º e 3º ciclo, caso haja alguma situação que o justifique ela intervém em horário letivo, mas as sessões de convivência (sejam elas individuais ou em pequeno grupo) já são pós letivas, tal como o acompanhamento na mediação (de pares ou com ela), devendo os alunos despender de tempo extra porque não são dispensados de aulas para estarem presentes nas sessões (EMEP). No caso da escola de Espanha, no 5º e 6º ano, inicialmente as sessões de convivência eram desenvolvidas utilizando as aulas de Língua ou de Religião e Valores, mas a lógica é semelhante à realidade da escola portuguesa: as estratégias que exigem uma continuidade e obedecem a um processo, são desenvolvidas em horário não letivo e com maior frequência durante os recreios (ou seja, estão integrados em horário letivo mas utilizando o tempo de pausa dos alunos nesse horário), o que acaba por ser muito exigente porque, por exemplo, os alunos mediadores (alunos ajudantes) despendem do seu tempo de repouso e distensão para ajudar.

No que respeita à recetividade das famílias face à utilização do horário não letivo para participar em atividades de convivência ou mesmo em sessões de mediação, existe diferença entre as famílias da escola portuguesa e espanhola. De acordo com a mediadora do da escola de Portugal por vezes os pais não são muito complacentes com esta situação; a coordenadora de convivência da escola de Espanha afirma que os pais colaboram muito e sentem-se orgulhosos e solidários com a situação. Tal reitera a importância que a literatura evidencia relativamente ao envolvimento de todos os agentes educativos numa cultura de convivência pacífica, para que os valores estejam alinhados e o trabalho seja potencialmente bem-sucedido (Fullan, 2002; Alzate, 2003; Caballero, 2009; Faget, 2010; Pinto da Costa, 2018).

Na ótica dos respondentes ao inquérito por questionário da nossa investigação, as atividades de convivência devem ser integradas preferencialmente no currículo formal, em horário letivo, embora haja também uma percentagem, fundamentalmente de respondentes portugueses, que percecionam essa integração como atividades extracurriculares (ver tabela 68), ou seja, enquanto atividades complementares oferecidas, mas não de frequência obrigatória (e que por esse motivo, se exclui a implementação das mesmas em horário letivo).

Tabela 68. Integração das competências de convivência e de mediação na escola

			... devem ser integradas no currículo formal	... devem ser trabalhadas em atividades extracurriculares	... não devem ser trabalhadas na escola	Outro(s)	Total
País	PT	n	44	26	2	2	74
		%	**59.5**	**35.1**	2.7	2.7	100.0
	ES	n	46	6	0	2	54
		%	**85.2**	**11.1**	0.0	3.7	100.0
	Total	n	90	32	2	4	128
		%	70.3	25.0	1.6	3.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

Concluímos que, apesar de ambos os contextos apresentarem preferência pela integração destes temas e competências em horário letivo, estratégias mais exigentes e que requerem um maior investimento de tempo dos alunos são realizadas em horário não letivo, significando uma sobrecarga para as crianças e jovens. Outra consideração que nos parece relevante é que, através dos dados apresentados na tabela 68, à semelhança da revisão de literatura efetuada e que mobilizamos em parágrafos anteriores, reiteramos a importância de trabalhar estas competências na escola, pois uma percentagem muito baixa de participantes (apenas de Portugal) é que consideram que não devem ser trabalhadas na escola.

Convivência como disciplina ou abordagem transversal no currículo escolar?

Para aprofundar o conhecimento sobre a opinião dos alunos, famílias e professores sobre a integração das estratégias de convivência e mediação no currículo e na organização escolares, auscultamos a opinião destes sobre se a educação para a convivência deveria ser uma disciplina integrada no currículo (ou seja, no plano de estudos, à semelhança do português, da matemática, da história ou de outra disciplina). Os respondentes mostram-se recetivos a esta possibilidade em ambas as escolas como evidenciam os resultados da tabela 69. Apesar das percentagens de concordância e concordância total, há também quem discorde desta afirmação, ainda que em percentagens baixas[116].

[116] Uma vez que se verifica uma distribuição por todas as opções de resposta (com maior predominância no "concordo totalmente", seguido do "concordo", "não concordo, nem discordo" e depois, com percentagens mais baixas, as opções de discordância), consideramos interessante perceber se há algum grupo inquirido que seja especialmente mais favorável ou resistente. Contudo, não verificamos diferenças muito significativas em termos percentuais, pelo que destacamos apenas que são as famílias quem mais se coloca numa posição neutral e os professores quem mais concorda com a afirmação.

Tabela 69. Educação para a convivência enquanto disciplina integrada no plano de estudos

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	3	5	16	22	28	74
		%	4.1	6.8	21.6	**29.7**	**37.8**	100.0
	ES	n	5	1	8	18	22	54
		%	9.3	1.9	14.8	**33.3**	**40.7**	100.0
	Total	n	8	6	24	40	50	128
		%	6.3	4.7	18.8	31.3	39.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre a abordagem transversal de conhecimentos de convivência e mediação em todas as disciplinas, os respondentes também se mostram muito recetivos a esta possibilidade (ver tabela 70), conforme defendem também Fernández, Blanco e Callejón (2017). Os resultados da escola de Portugal, mais do que a existência de uma disciplina para abordar estes assuntos, valorizam precisamente a abordagem transversal em todas as disciplinas do plano de estudos. Já na escola de Espanha, estes mantêm uma opinião muito equilibrada (embora positiva) entre a criação de uma disciplina de convivência e a abordagem destes conhecimentos e competências de forma transversal.

Esta recetividade traduz-se, no nosso entendimento, numa clara valorização destes assuntos, reiterando a importância validada teoricamente sobre a importância da escola não ser apenas um local de conhecimentos cognitivos, focada no saber-saber, conforme temos vindo a concluir.

Tabela 70. Abordagem transversal de conhecimentos de convivência e mediação

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	2	13	29	30	74
		%	0.0	2.7	17.6	**39.2**	**40.5**	100.0
	ES	n	3	4	8	14	25	54
		%	5.6	7.4	14.8	**25.9**	**46.3**	100.0
	Total	n	3	6	21	43	55	128
		%	2.3	4.7	16.4	33.6	43.0	100.0

Fonte: Elaboração própria

Se os respondentes através dos questionários se mostram a favor da integração, seja de modo transversal em todas as disciplinas, seja através da constituição de uma disciplina, as entrevistadas têm

uma opinião diferente das dos respondentes e diferentes entre si. Quando questionamos explicitamente se a convivência deveria ser uma disciplina, todas as entrevistadas rejeitaram esta opção, mostrando a sua discórdia com a mesma. A mediadora da escola portuguesa alerta inclusive para um problema que foi sentido no seu contexto de trabalho relativamente à disciplina de cidadania, no qual os professores usavam essa unidade curricular para penalizar ou beneficiar os comportamentos dos alunos, desvirtuando as intenções e objetivos da mesma. Sentiu também que o conteúdo abordado, "depende muito daquilo a que eles [professores] dão valor, daquilo que eles são, da pessoa que eles são, do profissional que eles são (...)" (EMEP). Porém, quando questionamos como previam essa integração, é muito interessante perceber que as mesmas apresentam propostas diferentes:

- Integração através de um *serviço* (EMEP), que complete o currículo formal e estimule reflexões sobre vários aspetos do quotidiano, nos quais os alunos são (in)diretamente implicados, mas que para além de estimular esta reflexão, oriente e acompanhe os alunos através de um profissional qualificado para esse efeito;

- De *projetos* (EDEP), que favoreçam atividades fora do contexto de sala de aula e que permita aos alunos tomar a opção de participar, com um profissional que os cative e acompanhe;

- Através de um *espaço* ou uma hora prevista no tempo letivo (EMEE), que apesar de não necessitar de ser algo institucionalizado, trata-se de se assegurar um período dentro do currículo para exploração de temas e estratégias de convivência;

- De forma *transdisciplinar* (EDEE e EMEP), pois a convivência é algo que está permanentemente presente no nosso quotidiano, pelo que tem de ser trabalhada através de situações diárias que vão ocorrendo, salientando a preocupação de considerar a convivência como um tema de todos, para todos.

Tabela 71. Integração das atividades de convivência nos contextos escolares na perspetiva das entrevistadas

C	SC	I	UR	UC[117]
Integração da convivência a nível curricular	Serviço	Serviço de apoio, orientação e aconselhamento	E acaba por haver pouco espaço à reflexão, à interação, acaba por haver pouco espaço para analisar o que é que se está a passar no mundo, refletir porque é que é assim, portanto, eu acho que se houvesse a possibilidade de todas as disciplinas... mas isso é como a Educação Sexual e é como tudo na vida: eu acho que devia haver essa preocupação e esse compromisso da parte de todos, não acho que se calhar devesse ser uma disciplina específica mas acho que devia haver essa valência nas escolas, acho que se devia multiplicar esta intervenção mais diferenciadora e mais integradora. desenvolvimento moral depois também vai passando aqui por várias etapas, os desafios também vão sendo diferentes e tem que haver depois a correspondente estimulação, orientação, acompanhamento, e acho que havendo algum qualificado para fazer isso acho que era uma mais valia. Mais um serviço do que propriamente uma disciplina, por assim dizer (...)	EMEP
	Projetos	Projetos de convivência, complementado com gabinete de mediação	Não. Se não é mais uma disciplina, não. Há coisas que... é o que eu digo, a escola tem que apresentar projetos, opções, fora da sala de aula. Se não é mais uma disciplina. Não! Para isso eles também têm a cidadania que já nos está a dar trabalho. Não, não acho que faz sentido. (...) mais uma disciplina, não acho. Não. É um gabinete, é uma opção, é um projeto que eles aderem, que alguém os faz aderir, que alguém os aconselha a ir e as coisas resolvem-se.	EDEP
	Hora dentro do horário letivo	Sessão/hora destinada à abordagem de temas de convivência	(...) dedicar dentro do currículo, uma sessão para trabalhar estes temas. (...) não tem que ser nada institucional, é simplesmente assegurar uma hora semanal para essas estratégias.	EMEE

[117] Ver lista de abreviaturas e siglas

Interdisciplinar	Abordagem transdisciplinar	Nós somos apologistas de que não surgem num momento determinado, então fazemo-lo de maneira interdisciplinar. Em todas as matérias. Em todas as horas do dia, até às quatro da tarde, inclusive na hora de cantina, no pátio da cantina, que é onde surgem muitíssimos, muitíssimos conflitos. Não é uma coisa da professora de Religião e Valores, nem do tutor. É de todos, trabalha-se de uma maneira geral, no currículo, em todas as disciplinas. E alguns dizem que não têm tempo para estarem em aulas e solucionar um conflito e esperam pela hora do recreio. E não é assim! O conflito surge e se é na hora Matemática... nós é que somos educadores.	EDEE

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que vários autores validam a importância destes conteúdos serem trabalhados nas escolas, remetendo para a importância da sua institucionalização no projeto educativo, cultural e curricular (Inger, 1991; Torrego, 2006; Torrego, 2010c; Silva, 2010; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Alzate, 2016; Brandoni, 2017). Contudo, concluímos que a apresentação de propostas específicas que concretizem o modo como devem ser implementados nas mesmas são mais escassas. Apesar disso, há autores que validam que a convivência deve estar presente no currículo (Morgado, 2021) e formalizar-se numa disciplina (Freire, 1996; Tapias, 2013); outros, defendem implementar-se através de programas (Reimers, 2020); uma maioria, consideram que deve ser trabalhada de forma transversal em horário letivo, nas mais diversas disciplinas que compõem o currículo prescrito (Johnson & Johnson, 1991; Sacristán, 2005; Linuesa, 2013; Fernández, Blanco & Callejón, 2017; Furman, 2020).

2.5.2. As limitações dos conteúdos escolares enquanto contributo de convivência e formação integral dos alunos

Apesar do que referimos anteriormente, os resultados expressos na tabela 72 mostram que, na perspetiva dos professores, eles consideram que integram conhecimentos de convivência nas atividades de ensino-aprendizagem que dinamizam[118], fundamentalmente no contexto de Espanha.

Tabela 72. Integração atual das atividades de convivência nas atividades de ensino-aprendizagem

			D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	4	5	4	13
		%	0.0	**30.8**	**38.5**	**30.8**	100.0
	ES	n	1	0	1	3	5
		%	20.0	0.0	**20.0**	**60.0**	100.0
	Total	n	1	4	6	7	18
		%	5.6	22.2	33.3	38.9	100.0

Fonte: Elaboração própria

Alguns autores destacam a importância do desenvolvimento socio emocional dos docentes, defendendo a inclusão destes temas na formação inicial e contínua dos professores, de forma a complementar o seu desenvolvimento cognitivo e dos seus alunos (Hérnandez, 2002; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal; Peñalva, López-Goñi & Landa, 2013).

No entanto, quando questionados de forma especifica sobre se trabalham competências pessoais e socio afetivas nas suas aulas, os professores da escola portuguesa, apesar de não assumirem discordar com a afirmação, já se revelam menos positivos no posicionamento face a esta afirmação. Em Espanha, os professores são mais positivos (ver tabela 73). Como já havíamos mencionado em conclusões anteriores, a escola espanhola apresenta um trabalho mais enraizado na cultura escolar e com maior capacidade de envolvimento de vários agentes da comunidade educativa, dentro dos quais os professores (o que é percetível pela comparação de percentagens apresentadas pelos países ao nível do "concordo totalmente").

[118] Considera-se que esta questão deverá ser refinada em futuras implementações do instrumento, pois a nossa intenção era percecionar esta integração em contexto de sala de aula e não necessariamente de forma abrangente, uma vez que as atividades de ensino-aprendizagem não ocorrem apenas na sala de aula e entre aluno-professor.

Tabela 73. Desenvolvimento de competências pessoais e socio afetivas nas aulas

			NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	5	5	3	13
		%	**38.5**	**38.5**	**23.1**	100.0
	ES	n	0	2	3	5
		%	0.0	**40.0**	**60.0**	100.0
	Total	n	5	7	6	18
		%	27.8	38.9	33.3	100.0

Fonte: Elaboração própria

Quando questionamos este grupo sobre se consideram que os conteúdos escolares, previstos atualmente no plano de estudos, garantem a formação integral dos alunos, percebemos pelos resultados da tabela 74 que há uma diminuição de opiniões favoráveis, com vários professores a discordar da afirmação. Vários autores, assim como as normas e recomendações internacionais, recomendam que a escola seja promotora de uma formação holística (Leite, 2003; Leite, 2005; UNESCO, 2015; UNESCO 2017; OCDE, 2018; Rio, Machado & Carril, 2017; Tobón & Romero, 2017; Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020; Morin, 2020). Neste sentido, é importante que as escolas tomem medidas mais concretas para que efetivamente as dinâmicas e práticas escolares correspondam a esses objetivos, sublinhando as palavras que a coordenadora de convivência adiantou: é a escola que garante a igualdade de oportunidades de aprendizagens.

Tabela 74. Formação integral dos alunos através nos conteúdos escolares atualmente previstos no plano de estudos

			D	ND/ND	C	CT	Total
País	PT	n	1	4	7	1	13
		%	7.7	**30.8**	**53.8**	7.7	100.0
	ES	n	1	1	1	2	5
		%	**20.0**	**20.0**	**20.0**	**40.0**	100.0
	Total	n	2	5	8	3	18
		%	11.1	27.8	44.4	16.7	100.0

Fonte: Elaboração própria

No entanto, os respondentes expressam a necessidade de um plano de estudos mais centrado em temas de convivência (ver tabela 75). Já havíamos concluído, através de dados anteriores, que em ambos os casos de estudo os participantes valorizam a abordagem destes temas (cf. tabela 70).

Tabela 75. Plano de estudos mais centrado em temas de convivência

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	1	6	19	33	15	74
		%	1.4	8.1	25.7	**44.6**	**20.3**	100.0
	ES	n	3	4	20	17	10	54
		%	5.6	7.4	37.0	**31.5**	**18.5**	100.0
	Total	n	4	10	39	50	25	128
		%	3.1	7.8	30.5	39.1	19.5	100.0

Fonte: Elaboração própria

As entrevistadas afirmam que as estratégias de convivência e mediação que implementam promovem o desenvolvimento de competências e valores, complemento importante ao currículo prescrito para responder a uma formação integral. Reafirma-se, deste modo, a responsabilidade do currículo escolar incorporar, de forma permanente e intencional, o desenvolvimento de competências relacionadas com a convivência, como por exemplo, habilidades sociais (Monjas & González, 2000). A mediadora da escola de Portugal assevera: "o currículo prescrito trabalha em tempo letivo, acaba por não conseguir trabalhar esses valores", destacando ainda que nem todos os profissionais sabem valorizar o perfil individual de cada aluno, apesar de muitas vezes os mesmos terem muito "valor dentro deles" (EMEP). A diretora desta escola, apesar de se considerar idealista, reitera que por vezes as crianças e jovens não são excelentes alunos e não têm excelentes notas, mas em projetos nos quais são envolvidos, são aqueles que mais se destacam pela positiva, afirmando que a escola deve proporcionar outras vivências, ir além da sala de aula e fomentar este substrato (EDEP)[119]. Tal como afirmam Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez e Manzanilla-Granados (2020), enquanto os resultados académicos forem percecionados como *qualidade*, incorre-se no risco de se desvalorizam a formação integral na escola e na sua relação com a sociedade. Como já Sanches e Melão (2011) avançavam, a redução da educação de qualidade e da escola a resultados académicos é um obstáculo para muitos alunos, não permitindo que estes adquiram competências essenciais para a vida.

[119] De acordo com os dados da entrevista, para colmatar esta questão, o agrupamento tem vindo a trabalhar numa avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa. Contudo, alerta que é um processo moroso, que exige mudanças de mentalidades e o apoio de professores mais inovadores pois a avaliação formativa requer um trabalho continuado, mais qualitativo e uma grande capacidade de feedback ao aluno (EDEP).

No contexto espanhol, a coordenadora de convivência reitera a importância de se adotar uma metodologia que também incentive o desenvolvimento destas competências nas disciplinas do plano de estudos, desenvolvendo um trabalho transversal que colmate estas necessidades. No seu discurso, inclui um exemplo de como o fazer:

> Estas coisas são... por exemplo, há uma competência que é o respeito às culturas. (...) as aulas de História! Não é apenas os conteúdos de aprender todas as datas e todas... não! O respeito a outras culturas, em analisar um feito em si, que pode ser uma guerra mas para tirar... não apenas recordar quem foram os países que estiveram em conflito, quem são as pessoas responsáveis, não. É tirar conclusões de dizer "bem, e porque o viam dessa maneira? Porque não dialogaram? Porque não um mediador? Uma terceira pessoa que favoreça essa abordagem, esse entendimento"? (EMEE).

Reitera que a contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos é importantíssima e que "essa formação dessa comunicação verbal, não verbal, essa escuta ativa, esses tipos de soluções, tentar que se instaure um modelo de restauração de conflitos, a assertividade, a empatia, isso todos deveriam aprender!" (EMEE). A diretora desta escola segue a mesma linha, apresentando uma estratégia na qual a sua escola foi pioneira e que considera um excelente contributo ao nível do complemento do currículo prescrito – as ApS: Aprendizagem-Serviço. Esta estratégia de formação combina a aprendizagem com o compromisso social, ou seja, as crianças e jovens aprendem em simultâneo que prestam um serviço à sociedade, partindo de uma necessidade real da mesma[120]. Esta carateriza-se por ser uma metodologia de aprendizagem ativa, que mobiliza várias competências pessoais, sociais e cidadãs (Soto-González & Rodrigo-Segura, 2016), revelando o investimento desta escola em formar integralmente os seus alunos, em incutir valores e lhes proporcionar aprendizagens transversais, de forma prática e útil. Esta iniciativa não

[120] Exemplo do funcionamento, descrito pela diretora da escola de Espanha: "Nos últimos oito anos detetamos que as reservas de sangue baixaram aqui na zona. (...) «O que podemos fazer nós, como alunos?». Porque, a verdade é que os alunos não podem dar sangue, mas «o que podemos fazer para captar doadores de sangue?». Então, houve uma formação prévia, juntaram-se todas as entidades que são o Hospital de Sebastião [nome fictício], o Centro de Transfusão da região, a Câmara, o nosso colégio, vários institutos mais e trabalhamos sobre isso. Houve uma formação prévia, os alunos aprendem tanto no Instituto de Biologia como aqui [no colégio]: o que é o sangue, a importância de dar sangue, os mitos de dar sangue, a história sobre dar sangue e essa formação quem a deu foi uma enfermeira do Centro de Transfusão (...). (EDEE). Ou seja, através desta iniciativa de ApS, para além de conseguirem promover a captação de doadores de sangue (por exemplo, os alunos fazem promoção informada na comunidade, junto das suas famílias, etc.), ao terem apostado na formação dos alunos, quando atingirem a maioridade, aumentam a probabilidade de serem doadores de sangue, prevenindo este problema no futuro (baixas reservas de sangue).

integra o plano de convivência, mas consideramos que o poderia fazer, pois contribui de forma indireta para a convivência escolar, uma vez que os alunos são capacitados em competências que podem ter aplicabilidade na sociedade e em qualquer outro contexto, como o escolar.

2.5.3. A institucionalização das estruturas de convivência e o papel das políticas educativas

Institucionalização universal ou em escolas sinalizadas?

Vários autores recomendam que para uma efetiva melhoria da convivência, a mesma deve estar integrada nas estruturas institucionais da escola (Inger, 1991; Alzate, 2005b; Torrego, 2006, 2010; Megias, 2011; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Pinto da Costa, 2018). Atendendo às potencialidades destas estruturas, não só enquanto estratégia resolutiva, mas fundamentalmente preventiva e transformadora (Torrego, 2006; Freire & Caetano, 2008; Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009; Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010; Pinto da Costa & Barandela, 2012; Cunha & Leitão, 2016; Cunha & Leitão, 2018; Silva, 2018; Pinto da Costa, 2019; Cunha, Silva & Torrego, 2023), consideramos relevante compreender se, apesar destes amplos benefícios validados, os respondentes consideram que a mesma só deve ser institucionalizada em escolas sinalizadas como problemáticas. Ou seja, as respostas podem dar-nos uma leitura sobre as perceções dos participantes, nomeadamente se estes consideram que estas estruturas são uma mais-valia porque efetivamente elas potenciam sujeitos e contextos – intervenção preventiva; ou se apenas são necessárias em escolas que já têm enraizados problemas e só esses sujeitos e contextos necessitam dessa intervenção – intervenção resolutiva.

Recolhidos os dados, concluímos que, com maioria percentual na opção "concordo totalmente" e com elevadas percentagens de concordância, os respondentes consideram que as estruturas de convivência devem ser universalmente institucionalizadas, ou seja, em todas as escolas. As opiniões discordantes são residuais, conforme leitura da tabela abaixo.

Tabela 76. Institucionalização das atividades de convivência em todas as escolas a nível nacional

			DT	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	1	2	30	41	74
		%	1.4	2.7	**40.5**	**55.4**	100.0
	ES	n	3	4	18	29	54
		%	5.6	7.4	**33.3**	**53.7**	100.0
	Total	n	4	6	48	70	128
		%	3.1	4.7	37.5	54.7	100.0

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre se essas estruturas deviam ser institucionalizadas apenas nas escolas problemáticas, em ambos os países, a maior parte dos participantes rejeita a ideia de limitar as atividades de convivência a escolas problemáticas. Assim, é legitimo afirmar que os inquiridos não têm uma forte conotação negativa associada a este tipo de iniciativas, interpretando-os apenas como resolutivos, mas também validando a sua importância enquanto programas preventivos e de capacitação. A oposição é mais forte em Espanha do que em Portugal, onde há uma aceitação ligeiramente maior da hipótese, conforme se verifica na que se segue:

Tabela 77. Institucionalização das atividades de convivência apenas em escolas problemáticas

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	23	20	7	10	14	74
		%	31.1	27.0	9.5	13.5	18.9	100.0
	ES	n	33	8	6	2	5	54
		%	61.1	14.8	11.1	3.7	9.3	100.0
	Total	n	56	28	13	12	19	128
		%	43.8	21.9	10.2	9.4	14.8	100.0

Fonte: Elaboração própria

As entrevistadas do contexto espanhol[121], contexto no qual relembramos que os planos de convivência enquanto documentos formais já são obrigatórios por lei no sistema educativo, são favoráveis a uma institucionalização destas estruturas em todas as escolas. A coordenadora da convivência, embora

[121] Era nossa intenção que as entrevistadas também fossem envolvidas nesta reflexão acerca da institucionalização destas iniciativas a nível nacional. Contudo, aquando análise dos dados das entrevistas, percebemos que apenas questionamos sobre a institucionalização deste tipo de trabalho ao nível da convivência às entrevistadas de Espanha.

compreenda que as escolas abordem estes temas um pouco de forma transversal em todas as disciplinas, garante que todos beneficiariam com a institucionalização deste tipo de estratégias, reiterando a importância de definir um tempo no *horário letivo* para aprofundar temas e capacitar os alunos em assuntos de convivência e mediação, para eles próprios serem os agentes de mudança, e os professores (no caso, ela enquanto coordenadora de convivência), fossem os Tutores e orientadores dessa mudança. Frisa que, com esta hora letiva, não quer tornar a convivência como disciplina, nem algo a ser avaliado, mas sim como "um espaço de encontro" (EMEE). A diretora também destaca a importância da institucionalização deste trabalho em todas as escolas do país, sublinhando o projeto de mediação de pares e o quanto acreditam nessa metodologia. Complementa que um mediador profissional para atuar como tal em determinadas situações (como ocorre na escola de Portugal), formar a comunidade educativa e desenvolver ações mais especificas seria ótimo, mas não enquanto o único a resolver conflitos escolares, pois os alunos, ao longo da sua vida pessoal, social e profissional, não vão ter sempre um mediador que lhes solucionem os conflitos, pelo que é na escola que se devem capacitar (EDEE). Destaca também a relevância de investir neste tipo de formação ao nível docente, favorecendo um trabalho articulado, complementando que receia que com um profissional mediador se incuta a cultura de "há um mediador profissional e eu lavo as mãos" (EDEE), o que poderá favorecer um descomprometimento e desresponsabilização. Esta perspetiva revela a preocupação deste elemento da direção em trabalhar a cultura e o envolvimento de todos os implicados, criando uma verdadeira cultura pacífica, que resulta numa escola sem sanções e expulsões. Assim, a perspetiva deste contexto reforça a relevância de um trabalho preventivo e empoderador, mais do que resolutivo (como acontece no contexto português).

O papel das políticas educativas

Alinhadas com as metas globais como, por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017), e com o objetivo de orientar e regular o funcionamento dos sistemas educativos, as políticas educativas, através das medidas definidas pelos governos e especificamente pelos Ministérios da Educação, condicionam a intervenção das escolas. De acordo com as recomendações europeias e mundiais, são várias as propostas e os documentos que definem estratégias relevantes a implementar para desenvolver a qualidade da educação e a promoção de sociedades mais sustentáveis. Destacamos a recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1974) sobre a Educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a Educação relativa aos

direitos humanos e liberdades fundamentais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1974). Também o relatório da UNESCO (Delors et al., 1996/2010) e a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (2010) apontam a necessidade de se investir na educação para a cidadania e a promoção dos direitos humanos. Os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável até 2030 (ONU, 2015; UNESCO, 2017) acentuam a necessidade de se investir na educação de qualidade (ODS 4) e na educação para a paz (ODS 16). O Conselho da Europa (2018c) estabelece uma recomendação relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino, bem como uma recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2018b). Todos estes documentos e recomendações apontam a necessidade de promover climas de paz, de convivência pacífica, de promoção da não violência, de participação ativa e de tomada de decisão responsável e inclusiva, promotora de educação de qualidade e de desenvolvimento sustentável.

Este nível de decisão transnacional tem impacto nas políticas educacionais a nível local (Teodoro, 2003; Pacheco & Vieira, 2006), nomeadamente no currículo, nos projetos propostos, nos documentos orientadores das mudanças e inovações educativas, e por isso as escolas devem integrar estas recomendações não só nos normativos, mas no quotidiano escolar. Nesta linha de pensamento, e para que as escolas tenham não só autonomia, mas recursos e financiamento, é imprescindível que as políticas educativas promovam e facilitem o desenvolvimento e implementação destas iniciativas (Cruz, Toro & Duarte, 2009; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020; Reimers, 2020).

Apesar da importância atribuída ao papel das políticas educativas para a promoção de uma intervenção alinhada com os pressupostos da convivência e da mediação, e pese embora as limitações do tamanho da nossa amostra, os dados recolhidos na nossa investigação mostram alguma indecisão por parte dos docentes relativamente ao reconhecimento da valorização da promoção e implementação de estratégias de convivência nas políticas educativas (dados disponíveis na tabela 78). Salientar que aproximadamente 40% dos professores (n=9) se mantêm numa posição neutra ou discordam (nomeadamente os professores da escola de Portugal), sendo que apenas um professor concorda totalmente com a afirmação.

Tabela 78. Apoio das políticas educativas na promoção da implementação de estratégias de convivência

			D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	2	5	6	0	13
		%	**15.4**	**38.5**	**46.2**	0.0	100.0
	ES	n	0	2	2	1	5
		%	0.0	**40.0**	**40.0**	**20.0**	100.0
	Total	n	2	7	8	1	18
		%	11.1	38.9	44.4	5.6	100.0

Fonte: Elaboração própria

As entrevistadas apresentam respostas diversas entre si e, à exceção da diretora da escola portuguesa, são bastante críticas quanto a o reconhecimento da valorização da promoção e implementação de estratégias de convivência nas políticas educativas. Na escola de Portugal, a diretora afirma que nunca as políticas educativas a proibiram do que quer que seja e que é apenas uma questão de interpretação e de gestão de "até onde se pode ir" (EDEP). Ou seja, de acordo com a sua perspetiva, a autonomia constrói-se e é tudo uma questão de gestão dos créditos de acordo com as iniciativas a implementar e o perfil dos docentes. Já a mediadora desta escola, apesar de responder à nossa questão com um "não sei", no seu discurso avança com várias críticas às políticas educativas que fundamentalmente prejudicam um trabalho articulado e sustentado do seu trabalho. Autores como Torrego (2010c) e Pinto da Costa (2017) salientam que para um trabalho bem-sucedido, a sustentabilidade e sistematicidade da intervenção é fundamental. A mediadora reage, assim, com algum desconforto face a várias situações:

- *variabilidade do enquadramento ao nível dos contratos de trabalho dos profissionais* (acrescido do facto de que muitos deles não estão vinculados, estão a meio tempo em mais do que uma escola, e isso dificulta o desenvolvimento de um trabalho sustentado). Esta situação, traduz-se numa *precariedade e instabilidade do seu posto de trabalho*, ficando na situação de desempregada ano após ano porque a escola não conseguia garantir a sustentabilidade da sua situação profissional devido ao orçamento e aos créditos que são atribuídos em cada ano letivo às escolas;

- *instabilidade do corpo docente*, afirmando (contrariamente à perspetiva da diretora) que "a autonomia que a escola tem ao fim e ao cabo é mais no papel que na prática porque não têm a

possibilidade de contratar aquele professor para ficar ali porque se identifica com aquele projeto educativo, com aquele plano de convivência, porque colabora e faz um bom trabalho. E isso na prática não acontece" (EMEP);

- *estratégias e atividades muito pontuais* e baseadas nas formações que os professores são obrigados a fazer;

- dinamização destas atividades recorrendo à *componente não letiva* dos professores, que são variáveis de ano para ano o que penaliza a sustentabilidade de algumas iniciativas e a própria identidade das mesmas;

- *necessidade de maior aposta em gabinetes de mediação*, e não apenas focados na psicologia, pois as crianças e jovens necessitam deste tipo de contributo e acompanhamento (EMEP). Em conclusão afirma que "por muito bons que sejam os projetos, se depois não houver retaguarda..." (EMEP) é difícil manter um trabalho contínuo e coeso.

Na escola de Espanha, quer a diretora, quer a coordenadora, tecem críticas às políticas educativas, embora essas críticas sejam de natureza distinta:

- *alterações das políticas educativas de acordo com as mudanças governamentais*, o que tem impacto nos projetos e ações implementadas pelas escolas, afirmando a coordenadora que está tudo demasiado politizado e seria benéfico a existência de uma lei de educação que não seja variável consoante os partidos políticos, que seja exemplo da capacidade de diálogo em prol da estabilidade deste setor educacional (EMEE);

- abordagens de temas relativos à convivência (como, por exemplo, temas sociais), entendidas como *doutrinamento* dos alunos e não como prática pedagógica que promove a formação integral dos alunos, afirmando que estes campos não são próprios da educação. A este propósito, comenta:

> (...) nós, no colégio, estamos a assegurar a igualdade! Porque estamos a dar uma informação que chega a todos! Que desgraçadamente existem famílias que bem, não têm nem formação. Têm a sensatez, mas a formação, não! Têm circunstâncias sociais que os ultrapassa e não dedicam esse tempo a temas como estes... de desenvolvimento pessoal, de hábitos saudáveis... É uma oportunidade. É garantir a igualdade de oportunidades nesse processo de formação. Mas quando os políticos o utilizam entre eles como "tu o que pretendes é isto ou outro", se não deixarem à

escola e se não se colocam de acordo com uma política educativa consensual e que fosse igual independentemente do partido político, não tínhamos estas mudanças. (EMEE);

- *falta de uniformização das políticas educativas nacionais*, sendo variáveis de acordo com as comunidades autónomas que compõem o país. A diretora defende que "todo o arranque e impulso tem que ser definitivamente a nível nacional, a nível político" e não pode ficar à mercê da sorte que se tem em determinada escola trabalhar este desenvolvimento e disciplina positiva ou não (EDEE);

- *não institucionalização de programas de convivência a nível nacional e das próprias políticas nacionais* (aspeto relacionado com o acima identificado), expressando que

a nível nacional, a nível de políticas educativas nacionais, deveria institucionalizar-se estes planos de mediação e este programa de Alunos Ajudantes, círculos restaurativos, disciplina positiva porque, ao fim e ao cabo, muitas escolas têm professores que não sabem o que significa isto, que não sabem, nunca o escutaram na sua vida (EDEE);

- *aposta em recursos humanos* para a implementação destes programas, sendo essencial que, a nível superior (governamental) atribuam mais pessoal não docente que possa garantir a estabilidade destas ações, sem a escola ficar dependente da boa vontade de professores que se formam para potenciar uma formação integral aos alunos, e que disponibilizam o seu horário não letivo e de recreios para o fazer (como acontece, no caso, com a coordenadora da convivência) (EDEE).

Se, por um lado, as políticas educativas são reconhecidas como essenciais para perfilar as intervenções escolares, devendo estas estar alinhadas com os princípios de convivência e da mediação, por outro, as respostas dos participantes no nosso estudo demonstram que existem falhas significativas na sua implementação e apoio efetivo. De salientar, também, que em Espanha a Lei 4/2011, de 30 de junho, estabelece a obrigatoriedade da implementação dos planos de convivência nas escolas; apesar desta obrigatoriedade há quase duas décadas, a perceção dos participantes neste estudo é que há procedimentos e recursos que ainda precisam de ser mobilizados.

Estas perceções indicam que, embora as políticas educativas tenham um papel fundamental na promoção da convivência, há lacunas entre a teoria e a prática, reveladoras da necessidade de criação de políticas que garantam uma maior estabilidade dos profissionais e uma continuidade destes programas, através da aposta em medidas e recursos humanos que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho

integrado e sustentado (Silva, 2010; 2018). Parece-nos apropriada uma reflexão crítica acerca do apoio e incentivo das políticas educativas para que a promoção e implementação das estruturas de convivência não continue sujeita às limitações atuais. Assim, as diretrizes normativas que regulam as políticas educativas devem, entre outras iniciativas, favorecer os recursos financeiros e humanos necessários para que estas estruturas tenham a sustentabilidade e o impacto desejado nas escolas permitindo, por exemplo, a contratação de mais profissionais especializados e valorizando curricularmente a convivência. Recomenda-se que as políticas educativas sejam construídas colaborativamente pelos atores educativos implicados no sistema educacional (políticos, diretores de escolas, professores, pais, alunos e outras instituições sociais), em prol de decisões e ações que potenciem a formação integral da comunidade educativa e a resolução dos problemas do contexto (Martínez, Tobón, Zamora & López, 2017), gerando aprendizagens úteis e com significado.

2.6. Desafios à implementação das estruturas de convivência nas escolas

Apesar das potencialidades já identificadas relativamente à implementação e dinamização da convivência nas escolas, fundamentalmente através de programas de mediação, estas estruturas defrontam-se com vários desafios. De acordo com a revisão da literatura que elaboramos, esses desafios são predominantemente ao nível da institucionalização e integração das estruturas de convivência nos sistemas educativos formais (que se relacionam com o apoio das políticas educativas que anteriormente analisamos), e ao nível do investimento na formação e de mudanças na cultura escolar.

Assim, a falta de tempo para implementar e integrar de forma efetiva as estruturas de convivência nas escolas (Torremorell & Garcia Raga, 2010; Torrego, 2023) tem resultado em ações pontuais e fragmentadas, ao invés de intervenções sistemáticas e contínuas (Jares, 2007; Silva, 2010; Garcia Arista, 2016). Para além disso, a sustentabilidade destas iniciativas enfrenta dificuldades a vários níveis - político, administrativo, organizacional, curricular, etc. - o que compromete a sua institucionalização e efetiva integração nas escolas (Torrego, 2010c; Pinto da Costa, 2018).

Relativamente à formação, sinaliza-se como obstáculo a carência de formação abrangente em temas e competências relacionadas com a convivência e mediação, que contemple não apenas os alunos como seus destinatários, mas todos os agentes educativos (Caballero, 2009; Torremorell & Garcia Raga, 2010; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019). Como agravamento, considera-se que não há uma preparação adequada dos docentes para lidar e atuar perante conflitos (em sala de aula, por exemplo),

bem como ao nível das competências socio emocionais necessárias para enfrentar os desafios de convivência escolar (Hérnandez, 2002; Pinto da Costa, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Peñalva, López-Goñi & Landa, 2013; Silva & Flores, 2014).

A cultura escolar atual ainda privilegia uma abordagem competitiva, centrada em práticas impositivas e de poder, em detrimento de metodologias construtivas e colaborativas (Brandoni, 2017). Este modelo é predominante em muitas escolas, criando resistências à adoção de abordagens mais positivas e inclusivas (Sellman, 2011; Pinto da Costa, 2018). Para além disso, a perceção de que os programas de convivência devem ser dirigidos apenas aos alunos reforça a leitura de que os problemas de convivência escolar são circunscritos a este público, perceção errónea pois a ação e atuação dos diversos profissionais e demais elementos da comunidade educativa têm também impacto na convivência escolar (Pinto da Costa, 2017; Neto & Barreto, 2018). Tal verifica-se, por exemplo, na resistência dos profissionais em relação à mediação, quando a mesma os convida a participarem enquanto partes intervenientes do processo (Brandoni, 2017; Pinto da Costa, 2017).

Quando questionados sobre se consideram que existe resistência na aceitação da mediação como meio alternativo de gestão de conflitos, os professores participantes do nosso estudo predominantemente discordam (verificar dados anteriormente disponibilizados na tabela 42). Tal poderá ser resultado do tempo de implementação do plano que, através dos seus resultados, tenha provado a sua eficácia e diminuído essa resistência[122]. Estes dados demonstram coerência com a perspetiva defendida pelas entrevistadas (que analisamos anteriormente), na qual concluímos que a resistência à mediação tem vindo a ser cada vez menor, fundamentalmente no contexto espanhol onde os professores têm vindo a ser envolvidos ativamente nestas estratégias (corroborando os dados disponíveis na tabela 42). No entanto, consideramos que estes dados não nos permitem validar diferenças entre a resistência na aceitação da mediação enquanto estratégia de gestão de conflitos ou enquanto estratégia de prevenção de conflitos que impliquem diretamente os docentes (ou outros agentes educativos), e não apenas os alunos como alvo desta intervenção.

As entrevistadas (no caso, a mediadora da escola portuguesa e a coordenadora de convivência da escola espanhola), sinalizam alguns desafios que se encontram alinhados com os identificados na revisão da literatura que mobilizamos. A mediadora da escola correspondente ao caso de Portugal, destaca a

[122] Recorde-se que ambas as escolas integram a mediação há alguns anos, nomeadamente em Portugal desde o ano letivo de 2013/2014, e em Espanha desde o ano letivo 2018/2019.

dificuldade das *mudanças socioculturais*, alertando que se sente a 'remar contra a maré'. Para além disso, muitas das problemática da escola vêm do contexto social e familiar, e mudar comportamentos é algo moroso. Apesar das potencialidades concretas da mediação, o processo não é "agora entrou na mediação, é o fim dos problemas da criança. Nunca mais vai saltar grades, nunca mais vai responder torto a um professor" (EMEP). Para além disso, e como também sinalizamos anteriormente, a mesma refere a(s) *resistência(s) à mediação*, concretamente no que respeita à participação dos professores enquanto mediados – "mediações entre professores e alunos é muito difícil porque eles [professores] são muito resistentes" (EMEP). Complementa que, inicialmente estes profissionais encaravam esta metodologia como uma afronta à sua autoridade, mas também alerta que esta mentalidade tem vindo a ser alterada. O mesmo não acontece quando, enquanto mediadora, necessita de fazer intervenções em grupo e, aí sim, há muita resistência nos docentes em ceder aulas, mas compreende que estes são muito pressionados com programas e metas. Apesar de, até então, estes desafios corroborarem a teoria, a mediadora destaca um em particular que merece especial atenção, fundamentalmente atendendo às normas e recomendações internacionais: verifica que há uma *desvalorização das competências de convivência e mediação*, dando o exemplo de que quando começou a abordar temas como a bondade e gentileza nas sessões de convivência, uma colega comentou que ela estava "a ensinar os meninos é a serem totós". Apesar desta profissional nos ter avançado que desde 2014 nota um maior respeito pela comunidade educativa relativamente a este modo de intervenção, há ainda muita desvalorização destas competências por professores e pais, sobrevalorizando os conhecimentos trabalhados nas disciplinas clássicas e invalidando o empenho dos alunos no desenvolvimento de ações contra a violência e em prol da solidariedade. A este respeito, a mediadora partilha:

> Mas as famílias também têm que perceber que isso também é importante e necessário porque se eles acharem que o menino sai da aula mas que a mãe que não gosta porque ele devia estar era a aprender Português e Matemática, se a própria família também desvaloriza, a própria criança pensa assim "eu até gosto de estar aqui e até é engraçado e aprendo coisas úteis e gosto de ajudar os outros e dou-me bem aqui, mas por outro lado estou sempre aqui com esta mágoa de estar a dececionar a minha mãe porque a nota pode não ser tão boa se eu saio para isto ou para aquilo. (EMEP)

Por fim, a mediadora destaca que a *confiança e a responsabilidade* que os processos de mediação envolvem é também um desafio, pois recebe partilhas "escabrosas e é aquelas coisas que eu preferia não saber, mas agora que sei, vou ter que fazer alguma coisa em relação a isto" (EMEP). Pela gravidade de algumas situações, ela necessita atuar em articulação com outras instituições às quais tem que reportar a situação e o risco de perda de confiança (porque garantiu confidencialidade no processo) é desafiador.

De forma implícita a coordenadora de convivência de Espanha destaca um desafio similar a este último que a mediadora portuguesa identificou, mas relativamente aos alunos mediadores, na medida em que é um papel cujo desempenho é perigoso e que exige muita responsabilidade, correndo o risco de um envolvimento excessivo destes meninos nos problemas dos seus pares e na vontade de os solucionarem. Muito alinhado com um dos desafios que já referimos, a coordenadora sublinha a necessidade de investir na *formação da comunidade educativa*, em particular dos professores (EMEE).

Por fim, sinaliza uma vez mais o entendimento político da abordagem destes temas como *doutrinamento*, desafio que se encontra totalmente desalinhado com as normas e recomendações internacionais que têm vindo a destacar a importância da escola trabalhar estas competências, a par dos saberes cognitivos.

Apesar das respostas diferentes entre ambas as profissionais, as duas tocam em aspetos que são comuns aos contextos e às evidências teóricas, das quais destacamos fundamentalmente a necessidade de investir numa formação mais abrangente e não só destinada aos alunos.

Capítulo II. Educação de qualidade – da(s) teoria(s) às perceções

1. Introdução

Neste capítulo, pretendemos *contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade,* respondendo ao objetivo II. definido nesta investigação. Para isso, e à semelhança de capítulo anterior, relacionar-se-ão as teses estudadas e apresentadas na revisão de literatura (mobilizando as dimensões e subdimensões identificadas no capítulo 1 da parte com os resultados dos questionários e entrevistas. Será feita uma análise triangulada dos resultados obtidos na revisão teórica e no estudo empírico com as perceções dos participantes sobre o conceito, identificando-se causas, fatores e situações que influenciam a educação de qualidade.

2. Educação de qualidade: estarão as perspetivas teóricas alinhadas com as perceções dos agentes educativos?

De acordo com a revisão da literatura apresentada na parte I deste trabalho, concluímos que o conceito de educação de qualidade, apesar de muito mobilizado em discursos e documentos, é polissémico e pouco consensual, inclusive quanto às suas dimensões (Pais, 1998; Dourado & Oliveira, 2009; Melão & Sanches, 2011; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015). Nesse sentido, para aprofundar o conhecimento sobre o conceito, importa conhecer quais as perspetivas teóricas que estão alinhadas com as perceções dos participantes na nossa investigação, relativamente às suas representações, dimensões e obstáculos da educação de qualidade.

2.1. Representações sobre o(s) conceito(s)

De acordo com Kumar (2004), a educação de qualidade deve ser definida pelos agentes educativos implicados. Cruz, Toro e Duarte (2009) concordam que o conceito "convoca os diferentes atores sociais relativamente às suas preocupações e compromissos para com a educação (...)" (p. 164). No entanto, sentimos dificuldades em encontrar estudos que contemplassem as perspetivas dos diversos atores educativos, dificuldade também sentida por Torche, Martinez, Madrid e Araya (2015) no estudo que desenvolveram sobre o conceito de educação de qualidade.

A propósito das representações, estes autores afirmam que os seus entrevistados apresentaram dificuldades em hierarquizar ou sinalizar fatores e/ou dimensões de uma educação de qualidade,

dificuldade que também verificamos nas nossas entrevistas. Como argumentaram os entrevistados do estudo de Torche, Martinez, Madrid e Araya (2015), "a educação de qualidade será essencialmente uma condensação de um conjunto de fatores, que não se pode separar entre sí (...)" (p. 116), embora alguns traduzam esta concetualização multifatorial numa *educação integral*. Assim, consideram que a educação de qualidade "deve ser entendida como um conceito dinâmico e variável, que não pode ser definida de forma fixa, mas deve ajustar-se às condições contextuais das escolas" (p. 117).

Quando solicitado que escrevessem três palavras que, na sua opinião, se associam a uma educação de qualidade[123], as respostas dos alunos, professores e famílias espelham esta polissemia associada ao conceito. Apesar do tamanho da nossa amostra e das respostas terem sido agrupadas em categorias, as representações são variadas. Porém, encontram-se bastante alinhadas com as (sub)dimensões que identificamos através da revisão da literatura relativamente a esta categoria.

Na tabela 79 encontram-se os resultados com maior expressão na perceção dos participantes de ambos os países[124].

Tabela 79. Educação de qualidade na perspetiva dos participantes segundo os questionários

		PT	ES
Valores	n	**59**	**53**
Sentimentos, estados e emoções	n	**21**	**6**
Atitudes e comportamentos	n	**13**	**10**
Segurança	n	**13**	**3**
Normas e regras	n	**17**	**7**
Comunicação	n	**9**	**11**
Aprendizagens	n	10	9
Formação integral	n	**8**	**10**
Convivência	n	2	6
Caraterísticas dos profissionais	n	7	4

Fonte: Elaboração própria

[123] Intencionalmente, o questionário iniciava com esta questão aberta, para garantir que as respostas obtidas não fossem condicionadas por outras questões presentes no questionário.

[124] As opções de resposta variadas justificam a inclusão na tabela de valores com frequência igual ou superior a 5 (n= >5), pelo menos num dos países, não se mencionando percentagens.

Apesar das respostas serem muito diluídas[125], o que não favorece a comparação entre os participantes de ambas as escolas, verifica-se que os respondentes de Portugal valorizam consideravelmente mais os sentimentos, estados e emoções enquanto fatores associados a uma educação de qualidade (com 21 respostas Portugal e apenas 6 respostas em Espanha), as normas e regras (17 respostas em Portugal e 7 em Espanha) e por fim a segurança (13 respostas em Portugal face a apenas 3 respostas dos espanhóis)[126]. De facto, estas são dimensões que identificamos na revisão de literatura efetuada, nomeadamente a relevância da dimensão emocional (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; Reimers, 2020; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020). A literatura também revela, numa perspetiva de convivência, a importância das normas e regras (Torrego & Moreno, 2003; Ação Educativa, Unicef, Pnud & Inep, 2013; Brunner, 2020) e a da segurança como dimensão não física (Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Monteiro, 2008; OCDE, 2023b). Relativamente à segurança, percebe-se que são os participantes de Portugal os que mais identificam este indicador, apesar deste país ser considerado, pelo Global Peace Index (de 2021, data à qual os dados foram recolhidos), o 4º país mais seguro, de um total de 163 países e Espanha, por sua vez, estar na posição 31. Mas nesta perspetiva, não só a segurança física mas também a emocional pode ser considerada, uma vez que há estudos que validam a importância de ambas especialmente para os alunos (Wang & Degol, 2016).

Os resultados evidenciam que os participantes de ambos os países têm uma representação da educação de qualidade associada aos valores[127]. E, no âmbito de uma educação de qualidade perspetivada de acordo com uma abordagem holística, são várias as referências que sublinham a responsabilidade do sistema educacional para contribuir para a construção de sociedades organizadas de acordo com valores coerentes com os da sociedade atual, mas também promovendo os mesmos enquanto aprendizagens fundamentais (Sacristán & Gómez, 1998; Pinto, 2005; Zgaga, 2008; Fullan, 2015; UNESCO, 2015; Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015; OCDE, 2018; Pacheco, 2019; Brunner, 2020). Como refere Demo (1995),

[125] Por esse motivo, os dados são apresentados seguindo uma lógica decrescente.

[126] Apesar de terem sido as entrevistadas de Espanha as que mais mencionaram a importância que a escola dá à felicidade, são os respondentes portugueses os que mais destacam que a educação de qualidade deve estar associada a estas conceções. Por sua vez, era expectável que fosse o contexto português a mencionar mais a questão das normas e regras, uma vez que são os que também mais mobilizam esses conceitos.

[127] Apesar de alguns respondentes registarem especificamente "valores" como resposta, outros respondentes foram mais específicos e registaram valores mais específicos que integramos nesta categoria. Contudo, note-se que num total de 112 respostas que identificam valores como palavra associada a uma educação de qualidade (59 de Portugal; 53 de Espanha), 62 deles especificaram o "respeito" como valor e fator de educação de qualidade.

> a qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis. (p.12)

O desenvolvimento destes valores, atitudes e comportamentos são particularmente essenciais para a promoção de uma cultura de paz, tarefa que nas escolas não deve competir apenas aos professores, mas de toda a comunidade educativa e dos líderes políticos (Álzate, Fernández & Merino, 2013).

As entrevistadas partilham das dificuldades sentidas pelos entrevistados do estudo de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015) e também estão, de forma geral, alinhadas com esta visão mais holística, embora as suas respostas também traduzam a polissemia do conceito. A diretora da escola portuguesa reconheceu ter dificuldades em conceptualizar o conceito, mas à medida que a conversa ia sendo desenvolvida, foi refletindo que a educação de qualidade é algo que se vai construindo e que não pode ser reduzida a um papel (no seguimento da sua crítica à inspeção das escolas que reduz todo o trabalho desenvolvido na escola aos resultados escolares dos alunos). A mesma acaba por concluir que para si uma educação de qualidade é uma educação humanista, assente em valores, mas sobre a qual não se pode descurar a parte pedagógica e relacionada com os resultados escolares dos alunos. A diretora da escola de Espanha, foca-se numa educação integral e com significado para os alunos, com aplicabilidade e coerência nos diversos âmbitos do aluno (cf. tabela 80).

A diretora da escola portuguesa destaca o bem-estar dos alunos, o clima e cultura escolar, bem como o trabalho em rede, ou seja, a articulação das distintas áreas e perfis profissionais. Já a diretora da escola de espanhola, para além de também mencionar o clima escolar, destaca a relevância da convivência e das habilidades sociais, dos fatores sociais e familiares e da "intervenção, metodologias e atitudes dos docentes e das equipas diretivas perante os alunos" (EDEE).

Em síntese, as entrevistadas reconhecem que uma educação de qualidade:

- Supõe uma educação humanista que capacita o aluno de forma integral
- Atende aos resultados escolares e ao sucesso académico dos alunos
- Proporciona o bem-estar dos alunos
- Promove um clima e cultura escolar que favoreça a convivência
- Desenvolve o trabalho em rede

– Implementa metodologias cooperativas.

Tabela 80. Educação de qualidade na perspetiva dos participantes segundo as entrevistas

C	SC	I	UR	UC[128]
Conceito de educação de qualidade	Educação integral e humanista	Educação de qualidade é uma educação humanista, que entende e capacita o aluno de forma integral	Educação de qualidade eu associo a uma Educação Humanista (...). Para mim EQ não é uma instituição que tenha alunos de excelência e notas espetaculares. Pronto! Não é só a sala de aula, é muito mais que a sala de aula, muito mais.	EDEP
			Para mim, a Educação de Qualidade, quando se dá, pois se dá quando a Educação é completa. A que é que me refiro com uma Educação completa? Uma Educação que é eficaz, uma Educação que é coerente em todos os âmbitos do indivíduo. Portanto, há uma igualdade, há aprendizagens significativas, há uma eficácia porque tivemos aprendizagens ótimas e há aprendizagens eficientes também. Para mim isso é Educação de Qualidade.	EDEE
	Resultados e sucesso académico	Educação de qualidade é também uma educação que atende aos resultados e sucesso académico dos alunos	Depois também a parte pedagógica, a parte dos resultados, do sucesso académico é muito importante também até porque a sociedade e o Ministério, todos o exigem e é fundamental. Não é? Mas realmente nós tentamos um equilíbrio entre os dois aspetos.	EDEP

Fonte: Elaboração própria

Assim, os participantes da investigação para além de sublinharem várias das dimensões que identificadas pela literatura, parecem estar alinhados com uma perspetiva de educação que privilegia a formação integral e humanista, tão defendida há décadas (Demo, 1995; Morin, 2000; Leite, 2003; Leite, 2005; UNESCO, 2016; UNESCO, 2017; Martínez, Tobón & Romero, 2017; Rio, Machado & Carril, 2017; OCDE, 2018; Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020; UNICEF, 2020; Opertti, 2020; Banco Mundial, 2023), que privilegie os processos e as relações, e não apenas processos de avaliação que rotulem a qualidade da escola focada nos resultados quantitativos da avaliação dos alunos. .

Adams (1993), identifica seis entendimentos relativos a uma educação de qualidade:

[128] Ver lista de abreviaturas e siglas

- enquanto *reputação*, as ditas escolas 'com fama', prestígio e reconhecimento;

- qualidade dos seus *recursos*/ inputs, valorizando-se, por exemplo, a qualidade das infraestruturas e materiais;

- valorização dos *processos*, que dá particular relevância, por exemplo, às práticas pedagógicas e à eficácia dos processos de ensino-aprendizagem;

- qualidade como *conteúdo*, ou seja, as aprendizagens oferecidas no currículo;

- qualidade perspetivada pelo *rendimento* acadêmico (*outputs*) e resultados educacionais (*outcomes*), segundo o autor, a mais valorizada pelas políticas educativas;

- enquanto *valor* acrescentado, numa lógica de valorização do progresso e desenvolvimento que a educação proporcionou a determinado aluno.

Assim, e para dar maior robustez a estes resultados, o questionário auscultava quais as representações dos respondentes relativamente a uma escola promotora de uma educação de qualidade. Os resultados da tabela 81 reiteram as conclusões obtidas na questão anteriormente analisada, que por sua vez também estão alinhadas com perspetivas teóricas que corroboram a educação de qualidade através de uma abordagem integral, que fundamentalmente acrescenta valor aos seus alunos.

Tabela 81. Representações de uma escola com educação de qualidade

		País		Total
		PT	ES	
... é uma escola com fama	n	1	0	1
... é uma escola no topo dos rankings nacionais e internacionais	n	2	0	2
... é uma escola que privilegia os resultados obtidos	n	8	3	11
... é uma escola que privilegia os processos e as relações	n	13	7	20
... é uma escola comprometida com a promoção de uma educação para a convivência e cidadania ativa	n	**38**	**26**	64
... é uma escola com programas e projetos voltados para as necessidades dos seus alunos	n	**12**	**18**	30
Total	n	74	54	128

Fonte: Elaboração própria

Assim, e apesar dos estabelecimentos de ensino fazerem uso dos rankings para conquistar alunos (Sanches & Melão, 2011), apenas uma percentagem minoritária identifica que uma escola com educação de qualidade se associa a *rankings* ou resultados ou a uma escola com fama. Autores como Sallán (1999),

Cabrito (2009) e Cruz, Toro e Duarte (2009), são críticos face a esta associação, considerando que ela frequentemente potencia comparações descontextualizadas e pouco robustas. Deste modo, podemos concluir que em ambas as escolas, os alunos, famílias e professores privilegiam uma educação de qualidade mais focada nas dimensões qualitativas, no compromisso com a convivência e no papel de cidadão que cada aluno desempenha (Morin, 2000; Reimers & Villegas-Reimers, 2006; Morin, 2007; Cruz, Toro & Duarte, 2009; UNESCO, 2015; Fullan, 2015, UNESCO 2017; OCDE, 2018; Pacheco, 2019; Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020; Morin, 2020). Estas perceções traduzem coerência com as respostas dadas ao que entendem por educação de qualidade associando com atitudes e comportamentos, valores e aprendizagens. São também referidos outros aspetos como o progresso, a evolução, a melhoria e os recursos como esclarecem alguns autores (Pais, 1998; UNICEF, 2000; Arocho, 2010; Sanches & Melão, 2011) e que responda e respeite as necessidades dos alunos (estes últimos mais evidenciados pelos participantes de Espanha) e também referidos por vários autores (Winch, 1996; Sacristán, 1998; UNESCO, 2005; Monteiro, 2008; Pacheco, 2019; Roldán, 2020).

Por fim, justificar que, contrariamente ao que defendem Cruz, Toro e Duarte (2009), a definição de dimensões e fatores associados à educação de qualidade parece-nos relevante. No entanto, não numa perspetiva limitadora que nos permita medir ou avaliar o conceito, mas porque, à semelhança de Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015), acreditamos que, "com base nesses resultados, é possível levantar hipóteses sobre a influência que a dimensão subjetiva do conceito pode ter" (p. 132), bem como "na perceção e apropriação que fazem os atores educativos dos programas e políticas voltadas para fortalecer o conceito" (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015, p. 132).

2.1.1. Aprendizagens e abordagens valorizadas no âmbito de uma educação de qualidade

Para responder ao objetivo de compreender a perspetiva dos agentes educativos inquiridos sobre o conceito de educação de qualidade, consideramos útil identificar quais as aprendizagens e abordagens que os agentes educativos valorizam.

Para isso, elaboramos uma questão no questionário que relacionava a educação de qualidade com os conhecimentos que a mesma deve trabalhar, na qual pedíamos aos participantes na investigação que selecionassem uma de quatro opções para complementar a frase "Para promover uma educação de qualidade, a escola...". A tabela seguinte sistematiza os resultados obtidos na resposta a esta questão.

Tabela 82. Conhecimentos privilegiados no âmbito de uma educação de qualidade

			Conhecimentos cognitivos	Conhecimentos cognitivos e competências de desenvolvimento	Conhecimentos cognitivos nas aulas; competências de desenvolvimento em projetos	Total
País	PT	n	4	21	49	74
		%	5.4	**28.4**	**66.2**	100.0
	ES	n	1	17	36	54
		%	1.9	**31.5**	**66.7**	100.0
Total		n	5	38	85	128
		%	3.9	29.7	66.4	100.0

Nota. As opções de resposta completas eram:
Conhecimentos cognitivos - *"... deve trabalhar apenas a transmissão de conhecimentos cognitivos";*
Conhecimentos cognitivos e competências de desenvolvimento - *"... deve trabalhar conhecimentos cognitivos, mas também o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos.";*
Conhecimentos cognitivos nas aulas; competências de desenvolvimento em projetos - *"... deve trabalhar nas aulas conhecimentos cognitivos e promover projetos complementares que promovam o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos...";*
Conhecimentos cognitivos e rendimento - "... *não se deve preocupar com o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos, pelo que deve concentrar-se apenas nos conhecimentos cognitivos e rendimento escolar dos alunos".*

Fonte: Elaboração própria

A primeira conclusão que se evidencia da leitura da tabela 82 é que dos 128 respondentes apenas 5 selecionaram a opção de que a escola se deve apenas focar nos conhecimentos cognitivos e no rendimento escolar dos alunos. O rendimento escolar não foi valorizado pelos respondentes, como já havia acontecido em questões anteriores que dão resposta ao objetivo específico aqui em análise. As respostas entre os dois países são bastante semelhantes e, apesar de apenas 4 em 74 e 1 em 54 participantes referir a primeira opção, conclui-se que os participantes neste estudo e dos dois contextos em análise valorizam as questões de desenvolvimento global do aluno (a sua formação integral que já anteriormente haviam revelado como uma caraterística da escola que a faz ser promotora de uma educação de qualidade). Os participantes de ambos os contextos mostram preferência por uma abordagem complementar destes temas e competências através de projetos educativos que complementem as aulas, o que revela a importância das escolas investirem em profissionais educacionais que proporcionem a conceção, gestão e implementação deste tipo de projetos, não descurando a sua articulação com os demais profissionais (professores, diretores, auxiliares de educação e famílias), investindo numa formação integral e numa articulação integrada de aprendizagens científicas e comportamentais. Apesar desta

preferência, cerca de um terço dos respondentes de ambos os países mostram-se a favor que estes temas sejam trabalhados nas aulas e articulados com os conhecimentos cognitivos.

Por curiosidade fomos perceber se a escolaridade dos professores e fundamentalmente das famílias tinha influência nas respostas, mas o mesmo não se verificou.

Questionamos as diretoras das escolas sobre que tipo de conhecimentos consideram que uma educação de qualidade deve privilegiar e as mesmas parecem alinhadas, valorizando mais uma vez o saber-ser, e as competências sociais. Leia-se a resposta da diretora da escola de Portugal, contexto onde nos deram conta de que há muita desvalorização da escola:

> Nós temos que ser capazes, neste momento, de desenvolver determinadas competências nos nossos alunos. Eles têm que ser capazes de... nós temos que os preparar, mais do que nunca... eu não quero dizer para o mercado de trabalho que isso também é importante, mas para a vida, para serem capazes de se adaptarem, de serem capazes de mudar quando tiverem que mudar e lhes for exigido, serem capazes de ser... com sentido crítico em relação às coisas, saber mais do que nunca (quando somos inundados de informação), saber distinguir o que é falso do que é verdadeiro, não é? Isso é muito importante! Há muitos miúdos aqui que, sem terem excelentes notas, sem serem brilhantes alunos... nós dizemos muitas vezes «este vai ser capaz de se desenrascar na vida». (...) a escola tem de ser capaz de lhes dar outras competências para além do saber que está no livro, que eles são obrigados a debitar de tempos a tempos. (EDEP)

Percebemos, pelas palavras presentes no discurso desta diretora, a relevância de aprendizagens com significado para a vida, nomeadamente para situações de mudança e imprevisibilidade, com sentido crítico, que lhes permita distinguir o verdadeiro do falso, aspeto tão relevante num mundo onde a informação nos chega de todos os lados, muitas vezes inundada de *fake news*. De acordo com a UNESCO (2016), uma das maiores lacunas da educação é precisamente a falta de preparação da mesma para situações instáveis e imprevisíveis, e por isso uma melhor educação é fundamental para a prevenção e mitigação das mesmas, bem como para a promoção da paz. Por fim, destaca que as notas/resultados escolares não são tradução de um aluno dotado destas competências. Esta perspetiva parece-nos importante para despertar maior interesse, uma vez que estes alunos consideram que "a escola não serve

para nada e as pessoas vão para a faculdade e depois não arranjam trabalho" (EMEP).

Atente-se agora à resposta da diretora da escola de Espanha:

> Veja, para mim é o desenvolvimento interpessoal. Mas o que é o desenvolvimento interpessoal? Primeiro, para nós, são as habilidades sociais. É saberem gerir as emoções e assim a resolução de conflitos. Porquê? Porque sendo uma pessoa que sabe gerir as suas emoções, que está num ambiente que não tem o castigo, um ambiente saudável... é o que te disse anteriormente, os conhecimentos cognitivos fluem sós. Estas crianças estão numa idade em que são inatas as aprendizagens. Vêm felizes ao centro, têm confiança porque se têm algum problema para contar, o professor se coloca no seu lugar, portanto essa confiança mútua, se têm algo, por algo que se tenha dito num momento, os meninos vêm com mais vontade e aprendem, eles aprendem! (EDEE)

A mesma, revalida a relevância do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, por forma a capacitar os alunos para, de forma autónoma, saberem gerir as situações que vão ocorrer. Destaca a relevância que estas aprendizagens têm na construção de um ambiente de aprendizagem seguro para rentabilização das respetivas aprendizagens. Ou seja, ambas as diretoras consideram que a educação de qualidade deve privilegiar conhecimentos que visem o desenvolvimento pessoal e de competências úteis no quotidiano, mas com justificações diferentes: a diretora da escola portuguesa apresenta um discurso fundamentado na importância das aprendizagens com significado; a diretora da escola espanhola, atribui importância à criação de climas seguros e de confiança, propícios ao desenvolvimento de aprendizagens. Destacar que em ambos os cenários, os programas de convivência e mediação têm-se revelado eficazes pois não só trabalham o desenvolvimento dessas competências, como por consequência, promovem o desenvolvimento de ambientes relacionais seguros, confiantes e respeitosos. Também sustentamos que o desenvolvimento destas aprendizagens promove o "*empowerment* nos indivíduos e múltiplas habilidades basilares ao desenvolvimento da sustentabilidade social, construindo sociedades inclusivas, solidárias e democráticas, favorecendo o clima de convivência escolar e capacitando os indivíduos para uma gestão positiva de relações, situações e conflitos" (Cunha, Silva & Torrego, 2023, p. 188).

2.2. Porque é que a escola promove uma educação de qualidade? A reflexão dos agentes educativos

Questões analisadas anteriormente mostraram-nos que os agentes educativos participantes na nossa investigação refletem os vários significados frequentemente associados ao conceito de educação de qualidade. Concluímos que quer os dados dos questionários, quer os dados das entrevistas, nos indicam uma concetualização de educação de qualidade numa perspetiva integral e humanista.

Para estimular a reflexão dos agentes educativos inquiridos sobre os fatores que fazem com que a escola à qual se associam seja promotora de uma educação de qualidade, foi elaborada uma questão de resposta aberta, cujos resultados apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 83. Motivos pelos quais as escolas deste estudo são promotoras de educação de qualidade

		PT	ES
Atividades para a formação integral	n	**17**	**11**
Sentimentos, estados e emoções	n	**9**	**8**
Caraterísticas dos profissionais	n	9	2
Valores	n	**7**	**7**
Prevenção e gestão de conflitos	n	**7**	**9**
Comunicação	n	**7**	**6**
Mediação	n	5	5
Ambiente educativo	n	4	1
Convivência	n	4	4
Aprendizagens não cognitivas	n	0	4
Segurança	n	2	4

Fonte: Elaboração própria

Pese embora o tamanho da amostra e dispersão dos motivos apresentados[129], os resultados de ambas as escolas são bastante semelhantes. O maior destaque que se identifica nas respostas de ambas as escolas são as atividades e ações que são desenvolvidas e que contribuem para a formação integral dos alunos (17 respondentes de Portugal e 11 de Espanha), corroborando as conclusões anteriores no sentido de que é fundamental promover uma educação integral dos alunos para alcançar uma educação de qualidade (Leite, 2003). Valoriza-se uma formação completa, que não só integre o saber-saber, mas

[129] As opções de resposta variadas justificam a inclusão na tabela de valores com frequência igual ou superior a 4 (n= >4), pelo menos num dos países, não se mencionando percentagens. Por esse motivo, os dados são apresentados seguindo uma lógica decrescente.

também o saber-fazer e essencialmente o saber-ser como cada vez mais a evidência teórico-científica recente indica (Zgaga, 2008; Roldão, 2009; Caridade et al, 2019; Limón, 2020; Furman, 2020; Morin, 2020; Pacheco; 2023). Recordando que os respondentes tinham identificado como representações ou significados relativos a uma educação de qualidade os sentimentos, estados e emoções e os valores, esta questão reitera que, para além de serem esses os fatores que eles associam, em abstrato, a uma educação de qualidade, no contexto em concreto, são também as categorias mais destacadas: sentimentos, estados e emoções como o bem-estar, paz e felicidade e os valores pelos quais a escola se rege, mais uma vez com destaque para o respeito, compreensão e ainda solidariedade. Tal revela a importância de uma educação socio emocional (Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014; Poncela, 2019) e voltada para os valores (Hérnandez, 2002; Silva 2010; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Megías, 2011; Peñalva, López-Goñi & Landa, 2013; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015). Para além disso, nesta questão, na qual apelávamos a uma reflexão sobre o que a escola oferece para promover uma educação de qualidade, os respondentes ainda especificam a aposta na prevenção e gestão de conflitos e na comunicação, ambas trabalhadas de forma direta através da mediação. À semelhança do que ocorreu nas respostas relativas às representações dos respondentes sobre o conceito, apesar da convivência e da mediação, enquanto categorias expressas e assim mencionadas, não serem identificadas pelos mesmos, estes identificam elementos intrinsecamente associados a estas dimensões.

Esta mesma reflexão, na qual solicitávamos que nos indicassem quais os fatores ou motivos pelos quais as escolas poderiam ser entendidas como promotoras de uma educação de qualidade, foi provocada nas entrevistadas. Conforme registado na tabela 84, em ambos os contextos os motivos que as entrevistadas destacam para considerarem as suas escolas enquanto promotoras de uma educação de qualidade é o investimento no desenvolvimento integral dos alunos, potenciado através do trabalho desenvolvido ao nível da convivência, no qual se fomentam competências e valores humanos, sociais e morais, considerando que "essa excelência (...) é formar gente que contribua para que a sociedade... a serem cidadãos ativos e melhores!" (EMEE). Tal corrobora as opiniões dos respondentes aos questionários.

Tabela 84. Motivos pelos quais as escolas são promotoras de educação de qualidade segundo as entrevistas

C	SC	I	UR	UC[130]
Escolas promotoras de uma educação de qualidade - motivos	Bem-estar	Preocupação com o bem-estar da comunidade educativa	(...) noto verdadeira preocupação com os alunos e com o bem-estar dos alunos e também dos professores e dos funcionários, acho que é uma escola integradora e acho que é... é uma escola que pensa, que para, que reflete.	EMEP
			Logicamente que depois também nos preocupamos com o bem-estar, com o prazer de virem para o local de trabalho, o local de estudo. E realmente presamos muito o bem-estar, o clima de escola, uma cultura própria da escola que toda a gente vai reconhecendo, em que os valores têm sempre, diariamente, uma forte presença	EDEP
	Profissionais	Profissionais comprometidos	Eu acho que também tem a ver com as pessoas que lá trabalham. São pessoas que gostam muito daquilo que fazem, que se comprometem no seu dia-a-dia por fazer o melhor possível, por se atualizarem, por ativarem os outros, mexerem com eles, desafiarem a criatividade das pessoas e isso é maravilhoso, poder trabalhar com pessoas com quem eu aprendo todos os dias para mim é extremamente motivador. Quem dá aso, quem dá espaço para as coisas poderem acontecerem, é maravilhoso.	EMEP
	Trabalho colaborativo/em rede	Aposta no trabalho colaborativo e em rede, entre os diversos profissionais da escola.	Nós aqui também estimulamos muito a colaboração entre professores (...) o trabalhar em rede, é muito importante que... desde que somos TEIP nós fomos sempre investindo em... na Assistente Social, na Psicológica, na Mediadora (...)	EDEP
	Desenvolvimento integral (humano, social e moral)	Desenvolvimento integral, assente em valores humanos, sociais e morais.	(...) os nossos projetos educativos têm tido sempre por base, tem sempre um fundo humanista que nós valorizamos. Nós valorizamos muito a pessoa (...)	EDEP

[130] Ver lista de abreviaturas e siglas.

		(...) a formação académica tem a sua importância, claro; mas essa formação pessoal, é a que contribui a sermos pessoas excelentes, que estão nas melhores condições, condições excelentes, pra enfrentar qualquer aprendizagem na vida! Para enfrentar e contribuir para a sociedade. Estamos a formar cidadãos potencialmente (potencialmente) melhores! Potencialmente porque também influenciam outros fatores, mas por isso, essa igualdade, por isso a escola é tão importante!	EMEE
		Como o fazemos? Promovendo o desenvolvimento social e moral do aluno. Como disse antes, a inteligência emocional, as habilidades sociais, os Alunos Ajudantes, os ciclos restaurativos, promover o comportamento pró-social entre alunos, gerando condutas de amizade, apoio emocional, ajuda entre [iguais]... vou repetir, não só entre alunos. A nossa boa relação entre professores é primordial. Então, sim, nós sim.	EDEE
Disciplina positiva	Disciplina positiva, através da abordagem de resolução de conflitos colaborativa.	O nosso lema é "aprendemos sendo felizes". (...) A nossa linha pedagógica é a disciplina positiva. Nós o que pretendemos? Pretendemos a prevenção de climas escolares negativos. O que isso é? Vai de encontro com a Educação de Qualidade. A resolução construtiva de conflitos quotidianos entre colegas, entre pai e professor, aluno e aluno, professor e aluno e melhora a convivência e por isso reduzem-se significativamente os conflitos. Nós, portanto, acreditamos que... a nossa cultura escolar anda entorno dos valores de respeito mútuo e diálogo, toda a nossa cultura escolar. Contudo, pensamos que o programa que temos no colégio, de Alunos Ajudantes, constitui 100, de uma maneira poderosíssima (é uma ferramenta muito poderosa de intervenção) que permite experimentar e melhorar as habilidades sociais, portanto, tudo o que havemos dito	EDEE

Fonte: Elaboração própria

Apesar das respostas dadas, a mediadora da escola de Portugal destaca também a relevância da entrega e comprometimento dos profissionais, revelando-se assustada, porque as professoras mais novas e que saem agora são mais rígidas, são mais rígidas até na interação com os meninos" (EMEP). Conforme

indicamos, a formação docente é de extrema importância para a qualidade da instituição escolar e dos resultados por esta produzidos (Muñoz, 2013), pelo que vários autores defendem a relevância de uma formação não focada na transmissão de conhecimentos (Sebarroja, 2013; Morgado, 2021). A diretora desta escola destaca a importância do trabalho colaborativo entre equipas multidisciplinares, o que demonstra a relevância de cada profissional e de cada área do conhecimento que ele representa, no sentido de unir sinergias em prol de um objetivo comum. Ou seja, segundo esta perspetiva, a educação de qualidade não é resultado isolado do trabalho dos professores, dos psicólogos, da mediadora ou até da equipa diretiva, mas sim do trabalho articulado entre todos, em prol de um desenvolvimento saudável dos alunos (como defendem, por exemplo, Martínez, Tobón, Zamora & López, 2017). Complementa dizendo que faz uma gestão intencional dos créditos que o Ministério da Educação lhe dá e diz que foi

> sempre investindo em... na Assistente Social, na Psicológica, na Mediadora, não é? Outros optaram por mais professores de Português, mais professores de Matemática, mas não é com mais do mesmo que se lá vai. Não é? Se um aluno não gosta da escola, não é por ter mais cinco ou seis horas de matemática que vai passar a gostar. (EDEP)

Neste sentido, destaca o papel das várias áreas no âmbito da educação de qualidade, distanciando o conceito de algo estritamente relacionado com as aulas e com o papel dos professores. Na sua afirmação salienta também a importância de aprendizagens úteis e geradora de significados (Beane, 2000; Zgaga, 2008; Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Em Espanha, a diretora destaca a disciplina positiva como fator de qualidade da escola, pois esta tem impacto a vários níveis, nomeadamente ao nível da convivência. Esta disciplina positiva é alcançada através do diálogo e respeito, da resolução positiva de conflitos entre os vários elementos da comunidade educativa (mais uma vez esta escola frisa o trabalho integrado que tem tentado desenvolver a este nível de convivência, integrando alunos, pais e professores), destacando ainda o impacto da mediação de pares. Esta forma de atuação previne climas escolares negativos, que contribui para a felicidade dos alunos de acordo com o lema da escola - "aprendemos sendo felizes" (como defende, por exemplo, Poncela, 2019).

2.3. Educação de qualidade: obstáculos à sua promoção

O conceito de educação de qualidade assume uma definição complexa e ampla, influenciado por fatores de distintas ordens - pessoais, organizacionais, culturais, sociais e económicas - conforme vimos no

capítulo de revisão de literatura sobre este conceito. É por isso importante, identificar eventuais obstáculos e barreiras à sua promoção.

De acordo com os dados recolhidos através do questionário[131], a convivência e a violência na escola são os dois fatores mais destacados em ambos os contextos como condicionantes de uma educação de qualidade (cf. tabela 85), dando força à relação que analisamos no âmbito deste trabalho relativamente ao potencial da convivência na promoção de uma educação de qualidade.

Tabela 85. Fatores que podem afetar a educação de qualidade

	País		
	PT	**ES**	**Total**
Convivência	**47**	**47**	**94**
Violência na escola	**46**	**32**	**78**
Problemas familiares	**38**	**26**	**64**
Problemas sociais	**26**	**16**	**42**
Metodologias de ensino dos professores	**12**	**16**	**28**
Dificuldades de comunicação e expressão de vontades, sentimentos, desejos, etc.	16	8	24
Dificuldades económicas	12	3	15
Conteúdos e disciplinas desinteressantes	8	2	10
Dificuldades de interação com os elementos da comunidade educativa	5	4	9
Pressão gerada pela avaliação	6	3	9
Gestão escolar	4	4	8
Formação docente	2	1	3

Fonte: Elaboração própria

Conforme concluímos anteriormente, a convivência positiva e a prevenção da violência são dimensões da educação de qualidade e por isso essenciais para a sua promoção, na medida em que têm impacto no rendimento escolar dos alunos (Cornejo & Redondo, 2001; Silva & Flores, 2014; Fernández, Blanco & Callejón, 2017; Torrego, 2023), para além de favorecerem um ambiente escolar seguro, respeitoso e propício ao desenvolvimento integral dos alunos (Cornejo & Redondo, 2001; Pinto da Costa, 2010; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015; Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017). Os participantes da nossa

[131] Devido às opções de resposta variadas, não se mencionam percentagens. Por esse motivo, os dados são apresentados seguindo uma lógica decrescente

investigação também corroboram importância das relações como aspeto basilar a uma educação de qualidade (Manrique & Puente, 2001; Cruz, Toro & Duarte, 2009; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; Giraldo-Aristizabal, & Serrano-Ramírez, 2021), relações que devem ser cuidadas, saudáveis e ausentes de violência. Afinal, contextos que investem na promoção de relações interpessoais coesas, também têm uma melhor comunicação e desenvolvem o seu sentimento de pertença, tendo impacto no desenvolvimento das suas capacidades e desempenho académico (Wang & Holcombe, 2010). Um terceiro fator que os respondentes mencionam como mais relevante são os problemas familiares, lembrando que o contexto familiar também tem influência na educação de qualidade como sinalizam, por exemplo, Manrique e Puente (2001) sobre os efeitos familiares (clima familiar, relações familiares e disciplina para com as rotinas familiares). Estes também são identificados por exemplo, por Torche, Martínez, Madrid e Araya (2015), que destacam precisamente a influência dos conflitos familiares. Esta evidência valida que a educação de qualidade não é só condicionada por fatores intraescolares, mas também por fatores extraescolares (Dourado, Oliveira & Santos, 2007), que permeabilizam e são permeabilizados por contextos e questões de distintas ordens que envolvam o aluno de forma mais ou menos direta.

Apesar da relevância atribuída à formação docente (Fullan & Hargreaves, 2000; Manrique & Puente, 2001; Schleicher, 2015; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015), quando colocada em comparação com outros fatores, esta é a que os respondentes menos sinalizam. Tal não indica que esta não seja relevante, mas sim que existem outros atores (como os identificados anteriormente), que de acordo com as suas perceções são mais relevantes.

Por último, não se verificam grandes assimetrias de respostas comparando ambos os países.

As entrevistadas também se referiram aos fatores que afetam a educação de qualidade. A diretora da escola de Espanha, foca-se nos climas escolares negativos enquanto fator que obstaculiza a promoção de uma educação de qualidade, afirmando que "(...) é impossível ter qualidade educativa com ambientes ou climas escolares negativos." (EDEE). A mesma entrevistada reitera o compromisso que a escola deve assumir com a convivência e com a promoção de habilidades sociais, lembrando que, como concluíram Peñalva, López-Goñi, Veja-Osés e Satrústegui (2015), é importante que os programas de convivência e desenvolvimento de competências não devem ser apenas destinados aos alunos, mas também aos professores, salientando que este trabalho deve ser desenvolvido com toda a comunidade educativa: alunos, professores, equipa diretiva, pais, etc. Acrescenta ainda que a empatia do adulto (no caso, professor, funcionário, diretores ou outros) perante o aluno, é basilar, pois "se não nos pomos no lugar

desses alunos, é muito difícil transmitir esse clima sossegado, tranquilo, de paz, de felicidade" (EDEE). A resposta desta diretora, corrobora as conclusões que obtivemos através dos questionários e revisão teórica, evidenciando a importância de um trabalho articulado, que inclua os vários profissionais nas estratégias de convivência (Jones, 2002; Jares, 2007; Hernández-Prados, Gomariz & García-Sanz, 2016; Garcia Arista, 2016; Fernández, 2017).

A diretora da escola de Portugal foca-se na questão do meio socioeconómico, sendo esta a maior dificuldade que esta escola enfrenta (fator identificado por vários autores como Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Silva, 2009; Sanches & Melão, 2011; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; OCDE, 2023a). Admite que "(...) o meio é um desafio para conseguirmos uma educação de qualidade, é um desafio porque nós aqui na escola podemos transmitir determinados valores, traçar com o aluno determinado percurso, mas depois, lá fora, as solicitações são muitas, são diferentes", acrescentando que é "(...) muito desafiante conseguir que crianças e jovens de meios desfavorecidos também consigam valorizar-se e a escola passar-lhes alguma coisa" (EDEP). A mesma entrevistada, reconhece que ao ter as "portas abertas para todos", não pode competir com um colégio privado, e acrescenta "(...) daí a importância do gabinete de mediação, daí a importância dos serviços especiais, a nossa intervenção passa muitas vezes pela família (...). Porque há muitas famílias que nós não podemos quase deixar respirar. Temos de impor regras, temos que fazer sentir a importância da escola no futuro dos filhos" (EDEP), ou seja, relaciona diretamente o impacto da convivência e mediação para colmatar estas barreiras e desigualdades para a promoção de uma educação de qualidade. É facto que os alunos não chegam à escola em condições iguais (Sanches & Melão, 2011), o que acarreta desafios ao contexto. Apesar disso, afirma que, pelas adversidades do meio, sente "(...) muita mais dificuldade em mostrar resultados, em provar que exercemos e que a nossa educação é de qualidade" pois há ainda uma sobrevalorização dos resultados escolares, situação que segundo Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez e Manzanilla-Granados (2020) acontece e é potenciada pela dificuldade em definir o conceito de educação de qualidade, contribuindo para que esta seja percecionada pelos resultados académicos. Tal revela a urgência de se aprofundarem investigações que explorem o mesmo, pois esta informação é contraditória com o que vários normativos defendem, no qual se integra uma perspetiva mais ampla e não centrada apenas nos resultados (UNESCO, 2016; 2017; OCDE, 2018).

2.3.1. O impacto das políticas educativas

As políticas educativas orientam e estruturam a educação ao nível territorial e institucional. Pela influência direta na educação, e porque destas políticas nascem decisões basilares ao setor educacional local, é importante que estas se reinventem (Lima, 2005) e estejam alinhadas com as necessidades contemporâneas, em prol de práticas pedagógicas, currículos e recursos adequados às novas exigências. Para isso, é fundamental que estejam comprometidas com a aprendizagem individual e social, com sentido e utilidade, contribuindo efetivamente para o enriquecimento dos seus públicos (Pacheco, 2019).

De acordo com as lideranças intermédias auscultadas – diretoras das escolas – ambas são críticas relativamente ao papel das políticas educativas na promoção de uma educação de qualidade nas escolas. Na sua reflexão, a diretora da escola de Portugal afirma que, apesar das limitações das políticas educativas (por exemplo, ao nível da autonomia que lhes permitiria responder com mais apropriação às necessidades do contexto e públicos), ela contorna-as facilmente, postura já assumida quando questionamos se considerava que as políticas facilitam a implementação e desenvolvimento do trabalho de convivência. Neste sentido, volta a reconhecer as políticas educativas enquanto papéis e legislação adaptável:

> (...) a verdadeira autonomia é cada um de nós que a vai conseguir porque no papel, se eu leio o meu contrato de autonomia, a autonomia é ne-nhu-ma. Eu digo «mesmo quando sem contrato de autonomia eu sempre consegui com autonomia» porque a lei dá-nos liberdade de fazer muita coisa. Porque aquilo que não está na lei que não é proibido é porque é permitido. (EDEP)

A mesma complementa que, mais do que papéis, no contexto vivenciam a prática e a direção deve ser capaz de desformatar os documentos que emergem das políticas educativas assumidas e adaptá-los à sua realidade, por forma a que estas não obstaculizem as realidades de trabalho e desenvolvimento.

Já a diretora da escola de Espanha, tece críticas diretas às políticas educativas do país, afirmando que estas devem preocupar-se mais com o bem-estar socio emocional dos alunos em específico e da comunidade educativa em geral, destacando ainda a importância de investir numa educação mais crítica e reflexiva atendendo às idades dos alunos e à permeabilidade de pensamento que estes têm na idade escolar. Leia-se:

> Mas eu creio que realmente tinham de se preocupar com o bem-estar socio emocional do aluno e de todos os membros da comunidade educativa. Têm que pensar, os políticos, que na escola e no

> instituto, os meninos têm uma idade ideal devido ao seu momento evolutivo. (...) os nossos alunos têm a capacidade para emitir juízos e críticas. Têm essa capacidade. (...) Essas crianças estão num momento ideal para analisar os conflitos e exercer as habilidades socias. (...) os políticos têm que dar-se conta que, neste momento, as crianças, com essa capacidade de empatia, com essas habilidades sociais que têm com o desenvolvimento em que se encontram, são capazes de se colocar no lugar do outro, de experimentar os seus sentimentos e isso é uma condição essencial para a resolução pacífica e construtiva dos conflitos de convivência na escola e se são conscientes que havendo uma resolução pacifica e um ambiente pacífico, melhoram a qualidade educativa e estamos todos a ganhar. E creio que se devem preocupar com esse bem-estar de todos. (EDEE)

Ou seja, entende-se pelo discurso da diretora da escola de Espanha que, para promover uma educação de qualidade, as políticas educativas devem orientar o(s) currículo(s) para aprendizagens que promovem a capacidade evolutiva dos alunos e estimulam a sua capacidade de pensamento crítico e reflexivo, que os dotam de competências essenciais à vida social mas também que favoreçam um ambiente educativo cuidado, saudável, propício ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e ao bem-estar da comunidade educativa em geral.

Assim, a visão de ambas as diretoras corresponde à perspetiva que os normativos europeus e internacionais estabelecem como orientadores das políticas educativas (UNESCO, 2015; UNESCO 2017; OCDE, 2018; UNICEF, 2020; Banco Mundial, 2023). Ainda que ambas reconheçam estes princípios como promotores de uma educação de qualidade, sublinham que, na prática, a sua implementação é desafiante, obstaculizando a qualidade da educação.

2.3.2. O impacto dos conflitos

A convivência e a violência foram os dois fatores mais destacados pelos respondentes como os mais influentes na educação de qualidade, quer numa perspetiva de promoção, quer numa perspetiva de bloqueio. Por sua vez, a teoria indica-nos que os conflitos, se não resolvidos construtivamente, têm impacto na "saúde" da convivência (Moreno, 1998; Ortega, 2002; Viñas, 2007; Torrego, 2010c; Ibarrola-Garcia & Iriate, 2014b; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015), do ambiente

educativo (Barandela & Pinto da Costa, 2011; Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016; Fernández, Blanco & Callejón, 2017) e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem (Lorenzo, 2007) e nos resultados escolares (Cornejo & Redondo, 2001; Silva & Flores, 2014; Fernández, Blanco & Callejón, 2017).

Quando questionados sobre o efeito e/ou relação, dos conflitos no processo aprendizagem e resultados escolares, na sua grande maioria, os respondentes validam essa causa-efeito, embora essa validação seja mais expressiva nas respostas dos alunos, famílias e professores de Espanha (ler tabela 86).

Tabela 86. Impacto dos conflitos nas notas dos alunos

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	5	6	15	19	29	74
		%	6.8	8.1	20.3	**25.7**	**39.2**	100.0
	ES	n	4	2	4	17	27	54
		%	7.4	3.7	7.4	**31.5**	**50.0**	100.0
	Total	n	9	8	19	36	56	128
		%	7.0	6.3	14.8	28.1	43.8	100.0

Fonte: Elaboração própria

Apesar de, em ambos os contextos, haver baixas percentagens de discórdia, da leitura da tabela destacamos ainda que, em Portugal, existem 20,3 de respostas neutras, refletindo indecisão sobre que posição tomar. Pese embora estas salvaguardas, os dados revelam a importância de capacitar os alunos em competências de gestão emocional e de gestão e resolução de conflitos, contribuindo para uma cultura que entende os mesmos como inerentes à convivência (Ortega & Del Rey, 2004; Silva, 2011; Fernández, 2017). Sendo os conflitos uma subdimensão da educação de qualidade, entende-se que as estruturas de convivência e, especificamente, a mediação assumem uma crescente relevância, por forma a contribuir para atenuar os constrangimentos destes na sua promoção.

Relativamente ao impacto dos conflitos no processo de aprendizagem, a tabela 87 revela que, se os respondentes validaram anteriormente o impacto negativo dos conflitos nas notas dos alunos, o mesmo acontece e ainda com mais expressividade, relativamente ao processo de aprendizagem.

Tabela 87. Impacto dos conflitos no processo de aprendizagem

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	5	3	11	25	30	74
		%	6.8	4.1	14.9	**33.8**	**40.5**	100.0
	ES	n	2	3	3	17	29	54
		%	3.7	5.6	5.6	**31.5**	**53.7**	100.0
	Total	n	7	6	14	42	59	128
		%	5.5	4.7	10.9	32.8	46.1	100.0

Fonte: Elaboração própria

Face ao impacto dos conflitos na questão anterior, lemos que diminuem os respondentes que discordavam, diminuem os respondentes que assumiam alguma indecisão na resposta e, por sua vez, aumentam os que concordam e os que concordam totalmente. Assim, mais do que o efeito que os conflitos têm nas notas, os dados indicam que o impacto negativo destes é superior no processo de aprendizagem, afetando por exemplo a sua motivação (Silva & Flores, 2014; Fernández, Blanco & Callejón, 2017) e, consequentemente, os resultados da aprendizagem. Desta forma, para além de se reiterar a importância da capacitação dos alunos, reitera-se também a importância da capacitação dos docentes (Silva & Flores, 2014; Peñalva, López-Goñi, Veja-Osés & Satrústegui, 2015), formando-se professores empáticos, capazes de ler os alunos, identificar as suas necessidades e atuar com coerência e sensibilidade. A este respeito, destacar a perspetiva das entrevistadas que reiteram a importância das estruturas de convivência para o processo de ensino aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, afirmando que "a convivência positiva é um fator importante para o êxito académico dos alunos" (EDEE), e que as crianças e jovens ao "(...) saberem controlar os seus impulsos, na sala de aula melhoraram também os seus resultados académicos." (EDEP). Destacam ainda que "(...) um menino seguro é um menino feliz e um menino feliz aprende porque está à vontade. Pode ter mais facilidade ou menos facilidade, mas está contente e então sente-se bem nas aulas, escuta, está com os seus colegas, os seus professores (...)" (EMEE); afinal, todos os alunos podem ter sucesso pois "(...) eles experienciam o sucesso, quando nós lhes damos condições para isso (...)" (EMEP).

2.3.3. O impacto da formação docente

Apesar de, pela leitura dos resultados que obtivemos e até então descrevemos, percebermos que os respondentes de ambos os contextos não atribuírem a formação de professores como um dos três fatores que mais impacto tem ao nível da promoção da educação de qualidade, há autores que indicam que esta é uma dimensão inerente à educação de qualidade e que consequentemente tem impacto na mesma (Grisay & Mahlck, 1991; Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Cruz, Toro & Duarte, 2009; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramírez, 2021). Para além disso, autores como Silva e Flores (2014), Peñalva, López-Goñi, Veja-Osés e Satrústegui (2015), Garcia Arista (2016), Fernández e Pérez (2017) e Pinto da Costa, Martins e Torrego (2021). Os mesmos autores defendem também que os professores devem ser integrados nos programas de convivência e estar disponíveis para receberem formação e se capacitarem em competências socio emocionais e de gestão de conflitos.

Os professores participantes da nossa investigação corroboram a teoria, sendo claras as suas respostas relativamente à necessidade de integração de conhecimentos sobre gestão positiva de conflitos, comunicação e competências socio emocionais no currículo da sua formação, conforme indicam a tabela 88.

Tabela 88. Necessidade de integração de conhecimentos sobre gestão positiva de conflitos, competências socio emocionais e comunicação no currículo da formação docente

		C	CT	Total
	País	n	n	n
Competências de gestão positiva de conflitos	PT	3	**10**	13
	ES	1	4	5
	Total	4	**14**	18
Competências socio emocionais	PT	5	8	13
	ES	1	4	6
	Total	6	12	18
Competências comunicacionais	PT	4	9	13
	ES	1	4	5
	Total	5	13	18

Fonte: Elaboração própria

Os professores portugueses atribuem uma ligeira, mas maior importância à necessidade de conhecimentos ao nível da gestão de conflitos. Embora não interpeladas diretamente sobre este assunto, ambas as entrevistadas de Espanha, durante a sua entrevista, observaram o mesmo. De acordo com a diretora da escola, a formação de professores é uma barreira à mediação, pois se um professor não tem essa sensibilização durante a sua formação, ele poderá ser mais resistente à sua aceitação e validação. No entanto, as respostas deste grupo mostram-nos que estes validam a relevância desta metodologia. A perspetiva da diretora é complementada pela coordenadora de convivência deste contexto, que afirma que todas as profissões deveriam ter formação em mediação, mas fundamentalmente os profissionais que se dedicam ao ensino e em concreto os professores, até porque estes lidam diariamente com conflitos em contexto de sala de aula (conforme concluiu o estudo de Silva & Flores, 2014). No seguimento do seu discurso, afirma que é necessário "implicarmo-nos e dar formação aos professores (...) para depois eles mudarem o 'chip'. Formação e perceber que o professor não é a autoridade. (...) Professor é o amigo, professor é o que te leva pela mão, o professor é o que tem respeito. Isso é o que tem de mudar." (EDEE).

Com efeito, "é urgente redesenhar profundamente o atual modelo de ensino superior, pois, se ele continuar a basear-se essencialmente na cobertura e possuir uma vinculação insuficiente ao mundo produtivo, nas próximas décadas será completamente disfuncional, comprometendo assim o desenvolvimento pessoal e coletivo" (Roldán, 2020, p. 320). Torna-se, assim, essencial que as instituições que formam os professores, valorizem não só o conhecimento técnico, mas também invistam no desenvolvimento de competências transversais, como as socio emocionais, fundamentais para a adaptação e inovação num mundo em constante transformação.

Capítulo III. Os contributos da convivência e mediação para a promoção da educação de qualidade nas escolas

1. Introdução

Neste último capítulo almejamos *analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade*. Recorremos, mais uma vez, ao cruzamento das diferentes técnicas de recolha e análise da informação recolhida ao longo do processo de investigação para que, através desta triangulação que apresenta e discute os resultados, se contribua para o conhecimento acerca do papel das estruturas de convivência na promoção de uma educação de qualidade nas escolas, culminando com a apresentação de uma proposta teórico-conceptual do conceito.

2. Perceções dos participantes sobre a convivência e a sua relevância para a promoção de uma educação de qualidade

2.1. Perceções sobre as estruturas de convivência

Conforme analisado, as estruturas de convivência nas escolas desempenham um papel fundamental para a promoção de aprendizagens várias (García-Raga & Lopez, 2010; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015; Pinto da Costa & Teles, 2015; Fernández, 2017; García-Raga, Torremorell & Grau, 2019). No entanto, as perceções que os diferentes agentes educativos têm acerca destas estruturas pode variar significativamente, e influenciar o modo como as mesmas são valorizadas. Por isso, consideramos relevante compreender as perceções dos respondentes participantes na nossa investigação. Analisando os resultados expressos na tabela 89 percebemos que predominantemente estes associam as estruturas de convivência a uma escola preocupada e interessada com a formação integral dos alunos.

Tabela 89. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola preocupada com a formação integral dos alunos*

			DT	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	0	5	25	44	74
		%	0.0	6.8	**33.8**	**59.5**	100.0
	ES	n	3	1	16	34	54
		%	5.6	1.9	**29.6**	**63.0**	100.0
	Total	n	3	6	41	78	128
		%	2.3	4.7	32.0	60.9	100.0

Fonte: Elaboração própria

A indicação de concordância e concordância total aponta para valores superiores a 90% em ambas as escolas. Podemos afirmar que, de acordo com os estes resultados, o trabalho desenvolvido ao nível da convivência nas duas escolas se associa a perceções positivas, nomeadamente na promoção de competências que contribuem para um desenvolvimento global dos estudantes, corroborando a relevância identificada na literatura.

Contudo, quando questionados sobre se uma escola com estratégias de convivência é propensa a problemas (cf. tabela 90), os resultados relativos à escola portuguesa distribuem-se entre as perceções positivas e negativas. Há ainda um número de respondentes (fundamentalmente da escola portuguesa) que manifestam alguma indefinição sobre esta questão.

Tabela 90. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola propensa a problemas*

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	22	19	12	10	11	74
		%	**29.7**	**25.7**	**16.2**	**13.5**	**14.9**	100.0
	ES	n	32	12	3	2	5	54
		%	**59.3**	**22.2**	5.6	3.7	9.3	100.0
	Total	n	54	31	15	12	16	128
		%	42.2	24.2	11.7	9.4	12.5	100.0

Fonte: Elaboração própria

Estes resultados revelam a importância de continuar a trabalhar e a divulgar junto dos professores e comunidade educativa em geral as potencialidades da educação para convivência de forma persistente e duradoura.

Este tipo de intervenção e divulgação é ainda mais fundamental em contextos sinalizados como problemáticos. O trabalho desenvolvido através da convivência, fundamentalmente dotado de estratégias colaborativas, capacitadoras e assentes no diálogo (como é o caso da mediação, a principal estratégia de convivência de ambas as escolas em análise) potenciam indivíduos e contextos, não só restaurando, mas prevenindo situações desconfortáveis e nefastas para os mesmos, sendo (todos) os contextos educativos instituições privilegiadas para promover estas aprendizagens (Ramírez & Justicia, 2006; Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015), enquanto *conduta* e enquanto *objetivo* (Zabalza, 2002). Assim, é importante que as escolas desmistifiquem a conceção de *convivência restrita* (Castro-Alfaro, Marrugo-Peral, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2015)).

2.2. A relevância da convivência para a promoção de uma educação de qualidade

Os resultados das respostas aos questionários revelam a validação das estruturas de convivência para a promoção de uma educação de qualidade, conforme se lê na tabela seguinte. Estes resultados são coerentes com o que vários autores referem sobre a relação entre educação para a convivência e qualidade educativa, nomeadamente Ortega e Rey (2004), Dourado e Oliveira (2009), Torrego (2010c) e Pinto da Costa, Torrego, Marcos e López (2022).

Tabela 91. Representações acerca de uma escola que implementa estratégias de convivência: *escola com interesse na promoção de uma educação de qualidade*

			DT	D	NC/ND	C	CT	Total
País	PT	n	1	2	5	32	34	74
		%	1.4	2.7	6.8	**43.2**	**45.9**	100.0
	ES	n	3	4	6	18	23	54
		%	5.6	7.4	11.1	**33.3**	**42.6**	100.0
	Total	n	4	6	11	50	57	128
		%	3.1	4.7	8.6	39.1	44.5	100.0

Fonte: Elaboração própria

Assim, ao longo do percurso escolar, a convivência e as interações interpessoais que a mesma representa são extremamente marcantes. Influenciam o ambiente educativo que, por sua vez, tem impacto na experiência individual de cada aluno. Deste modo, a convivência e relacionamento entre os diferentes agentes educativos deve ser respeitosa, promovendo valores alinhados com uma sociedade plural e democrática, elevando o diálogo, o respeito, a resolução não violenta de discórdias e conflitos e a colaboração, para deste modo contribuir para uma educação de qualidade (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Com o objetivo de compreendermos a relação que os participantes no nosso estudo estabelecem entre a convivência e a educação de qualidade questionamos os alunos, famílias e professores sobre a relevância de cada uma das dimensões da convivência para a promoção de uma educação de qualidade pois, como defende Cruz, Toro e Duarte (2009), este assunto deve convocar os atores implicados, sendo importante conhecer as suas preocupações e compromissos. Nesse sentido, foram integradas questões específicas no questionário em formato Likert relativas a cada dimensão da convivência e sua relevância para a educação de qualidade.

Os resultados apontam para uma valorização das diversas dimensões da convivência, reconhecendo o seu contributo para a promoção da educação de qualidade, validando uma concordância com o que é referido na literatura.

É importante salientar como dimensões particularmente valorizadas, nas respostas dos alunos, famílias e professores, o ambiente educativo e a comunicação, com valores superiores a 90% de concordância e concordância total em ambas as escolas. Estes resultados, revelam a importância destes aspetos serem trabalhados, em prol da promoção da educação de qualidade pois, como vimos, ambas as dimensões são trabalhadas pelas estruturas de convivência (Moreno, 2010; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Brandoni, 2017; Ortega Ruiz, 2017) e ambas têm impacto na educação de qualidade (como defendem, por exemplo, Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Sanches & Melão, 2011 e Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015). Na análise dos resultados totais de ambas as escolas, para além das dimensões referidas anteriormente, as que assumem mais elevadas percentagens expressas no extremo mais positivo da escala são o *ambiente educativo* (67.2%), a *violência* (67.2%), a *comunicação* (64.1%), as *habilidades de gestão positiva de conflitos* (62.5), aspetos predominantemente trabalhados através das estruturas de convivência (ler tabela 92). Apesar da mediação não ser uma das dimensões que assumiu os valores mais elevados, os respondentes atribuem essa relevância a aspetos trabalhamos através da mesma e na qual a

sua implementação tem impacto direto validado cientificamente, como por exemplo a comunicação (Torrego & Galán, 2008; Pinto da Costa, 2010; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014b; Peñalva, López, Vega & Satrústegui, 2015; Pinto da Costa, Torrego, Martins & Carrington, 2016; Ortega Rey & Casas, 2016; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017). São também reconhecidas outras dimensões, com valores significativos de concordância, concretamente: a dimensão das *relações* (61.7%) (Viñas, 2004; Cruz, Toro & Duarte, 2009), seguida da *participação* (56.3%) (Cruz, Toro & Duarte, 2009; Silva, Vicente, Ferreira & Silva, 2015), das *habilidades socio emocionais* (57.0%) (UNESCO, 2017; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020) e, de forma geral, do *plano de convivência* (51.6%) (Torrego, 2010c).

Tabela 92. Relevância atribuída pelos participantes de acordo com as dimensões da educação de qualidade

Dimensões	País				Total	
	PT		ES			
	C	CT	C	CT	C	CT
	%	%	%	%	%	%
Ambiente educativo	27.0	**66.2**	22.2	**68.5**	25.0	**67.2**
Conflitos	31.1	**54.1**	38.9	44.4	34.4	50.0
Indisciplina	23.0	**59.5**	33.3	48.1	27.3	54.7
Violência	18.9	**63.5**	18.5	**72.2**	18.8	**67.2**
Relações	29.7	**66.2**	35.2	**55.6**	32.0	**61.7**
Comunicação	31.1	**64.9**	27.8	**63.0**	29.7	**64.1**
Participação	39.2	**52.7**	27.8	**61.1**	34.4	56.3
Equidade	35.1	**51.4**	24.1	**55.6**	30.5	53.1
Habilidades Socio emocionais	40.5	50.0	24.1	**66.7**	33.6	57.0
Habilidades Comunicacionais	37.8	50.0	29.6	**63.0**	34.4	55.5
Habilidades Morais	41.9	47.3	25.9	**63.0**	35.2	53.9
Habilidades de gestão positiva de conflitos	29.7	**56.8**	20.4	**70.4**	25.8	**62.5**
Metodologias participativas e cooperativas	40.5	41.9	44.4	46.3	42.2	43.8
Metodologias tradicionais	36.5	23.0	18.5	24.1	28.9	23.4
Formação de professores	24.3	**62.2**	31.5	**61.1**	27.3	**61.7**
Plano de convivência 1	39.2	50.0	29.6	**53.7**	35.2	51.6
Plano de convivência 2	43.2	48.6	38.9	50.0	41.4	49.2
Mediação	44.6	45.9	31.5	**53.7**	39.1	49.2
Mediadores	43.2	48.6	38.9	46.3	41.4	47.7

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela acima, em Portugal as dimensões que os respondentes destacam com mais elevadas percentagens de concordância total (superiores a 60%) são o *ambiente educativo*, as *relações*, a *comunicação*, a *violência* e a *formação de professores*. Os respondentes da escola de Espanha mostram-se ainda mais expressivos neste nível da escala de Likert, com dimensões que ultrapassam os 70% de concordância total, nomeadamente no que se refere a *violência* e as *habilidades de gestão positiva de conflitos*. O *ambiente educativo* é o terceiro com percentagens mais elevadas, seguido das *habilidades socio emocionais*.

Na tabela não se referem valores referentes a posições neutrais e de discordância por serem pouco representativas. No entanto, refere-se que são as *metodologias tradicionais* as que menos contribuem para uma educação de qualidade: em Portugal com valores de 8.1% de discordo e 13.5% de discordo totalmente; em Espanha com 20.4% e 14.8%, respetivamente. O mesmo acontece com o posicionamento de não concordo, nem discordo, com 18.9% em Portugal e 22.2% em Espanha.

Os resultados apontam para uma maior valorização de dimensões distintas pelos respondentes de cada uma das escolas, à exceção do ambiente educativo e da violência. Tal poderá evidenciar que as suas perceções podem ser variáveis de acordo com as diferentes prioridades, necessidades ou até mesmo da cultura escolar de cada contexto o que, na nossa perspetiva reforça que o conceito de educação de qualidade é variável e de difícil definição (e avaliação) universal. Nesse sentido, deve ser enquadrado de acordo com as realidades de cada contexto, como defendem, por exemplo, Demo, 1995; Campos, 2000; Monteiro, 2008 e Branco, 2020), sendo de suma importância uma abordagem integrada e contextualizada das estruturas de convivência para que as mesmas possam responder adequadamente às situações de cada contexto e desse modo promover uma educação de qualidade.

Para dar mais consistência às nossas conclusões, efetuamos uma questão transversal (ou seja, não desagregada por preposições individuais para cada dimensão), sobre indicadores de convivência que os participantes destacam enquanto promotores de uma educação de qualidade. Nesta solicitávamos que selecionassem os três indicadores que, de acordo com as suas perceções, são mais relevantes para a educação de qualidade. Os resultados podem ser consultados na tabela que se segue (tabela 93). Apesar do tamanho da amostra, em comparação com estas conclusões, os respondentes apresentam coerência nas suas respostas.

Tabela 93. Fatores da convivência escolar relevantes para garantir uma educação de qualidade

		País		
		PT	ES	Total
Ambiente escolar	%	**43.2**	**44.4**	**43.8**
Relações entre os elementos da Comunidade Educativa	%	**64.9**	**61.1**	**63.3**
Participação dos elementos da Comunidade Educativa	%	28.4	22.2	25.8
Comunicação entre os elementos da Comunidade Educativa	%	**40.5**	**48.1**	**43.8**
Cultura Escolar	%	6.8	1.9	4.7
Segurança da escola	%	**55.4**	29.6	**44.5**
Equidade	%	17.6	24.1	20.3
Normas e regras institucionais	%	5.4	3.7	4.7
Gestão colaborativa de conflitos	%	18.9	**48.1**	31.3
Aplicação de sanções e castigos	%	6.8	5.6	6.3
Garantia de Direitos e Deveres	%	9.5	9.3	9.4
Outro(s)	%	2.7	1.9	2.3

Nota. Respostas descritas em "Outro(s)": "Desenvolvimento da inteligência emocional", "Metodologia de Ensino" e "Não haver conflitos como este ano houve com minha filha".

Fonte: Elaboração própria

Analisando os resultados relativos a cada caso, percebemos que os participantes da escola de Portugal salientam, novamente, como fatores relevantes para a promoção da educação de qualidade na escola, o *ambiente escolar* (43.2%) e as *relações* entre os elementos da comunidade educativa (64.9%) (reiterando as conclusões emergidas da análise da tabela 92). Para além disso, destacam ainda a *segurança* (55.4%). Esta é também novamente sinalizada pelos respondentes deste contexto, lembrando que já havíamos, a propósito do conceito de educação de qualidade (objetivo anterior), percebido que esta população atribuía importância à segurança, tal como reiteram estes dados. Mais uma vez, concluímos que o conceito não é associado prioritariamente a questões cognitivas, mas sim a fatores múltiplos que influenciam o *bem-estar* dos alunos (que, segundo autores mais recentes como Sánchez, Flórez, Suaterna & Acosta, 2016; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020, ou Reimers, 2020, devem ser objetivos prioritários da escola), sejam eles intra e extraescolares (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Já os respondentes do centro educativo de Espanha, apesar de alguma coerência com o caso de Portugal, valorizando fundamentalmente as *relações* entre os elementos da comunidade educativa (61.1%) e o *ambiente escolar* (44.4%), introduzem a *gestão colaborativa de conflitos* (48.1%) e a *comunicação*

(43.8%). É interessante perceber como este contexto valoriza, no âmbito da educação de qualidade, a questão da gestão de conflitos, também tal como aconteceu na questão anterior o que, na nossa perspetiva, retrata a cultura de mediação instalada na escola de Espanha (como vimos que autores como Torrego, 2006, Pinto da Costa, 2010; 2018; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2017 defendem), corroborando o discurso das entrevistadas ao longo da conversa estabelecida.

Assim, verifica-se uma consistência nas conclusões obtidas em ambas as questões analisadas neste ponto (cujos dados foram disponibilizados na tabela 92 e na tabela 93), uma vez que os dados referentes ao estudo de caso de Portugal atribuíam maior relevância às *relações* entre a comunidade educativa e o *ambiente educativo* (também a questão da segurança, mas na questão anterior não era opção) e o caso de Espanha novamente o *ambiente educativo* e a *gestão positiva de conflitos.*

Estas conclusões reforçam o que avançamos anteriormente, nomeadamente a importância de se considerar as especificidades contextuais de cada escola, revelando a variabilidade do conceito de educação de qualidade e dos diferentes contributos que as estruturas de convivência podem oferecer para a sua promoção. E como defendem Cruz, Toro e Duarte (2009), são os interesses e as necessidades expressas que orientam uma educação de qualidade, que deve ser estabelecida "de acordo com as incoerências existentes entre as aspirações, as funções e os resultados que a sociedade como um todo e os diferentes grupos que a compõem esperam da educação" (p. 168). Assim, concordamos e defendemos que uma

> educação de qualidade responde às necessidades de um contexto específico que não pode negligenciar as exigências da sociedade e os interesses do educando; já que é a partir de umas e de outro que se articula com as práticas educativas, que se relaciona com a teoria pedagógica e adquire significado para os diferentes atores envolvidos em torná-la possível. (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 173)

3. Convivência: um pilar para uma educação de qualidade nos contextos educativos formais - *proposta teórico-empírica*

A educação de qualidade está associada a várias dimensões relativas à convivência que podem ser trabalhadas, de forma mais ou menos direta, precisamente através de estruturas mais organizadas de

convivência, sejam elas projetos, programas, planos ou atividades. De acordo com a literatura sobre e os resultados que obtivemos na investigação empírica realizada, uma educação de qualidade distancia-se cada vez mais de uma visão estrita de *acountability*, fundamentalmente focada nas dimensões cognitivas mensuráveis, bem como nas metodologias que instigam a competitividade e a indiferença. Esta visão é questionável, pois

> Avalia-se o conjunto de conhecimentos de que os alunos conseguiram apropriar-se ou, pior ainda, os conhecimentos que conseguiram memorizar. Mas não se avalia o percurso do aluno, a sua capacidade de organização individual do trabalho, a sua apetência para trabalhar em grupo, a sua capacidade de decisão, a sua autonomia, a sua criatividade, a sua tolerância. Igualmente, também não se avaliam as suas potencialidades, isto é, as suas futuras competências. (Cabrito, 2009, pp. 191-192)

E são vários os fatores que têm influência nos resultados académicos dos alunos, pelo que a sua eficácia e qualidade não pode ser medida exclusivamente por esta dimensão (Dias, 2005), que também foi desvalorizada pelos respondentes que participaram no nosso estudo. Para além disso, e atendendo ao contexto e ao desenvolvimento dos países no qual se implementou esta investigação, para corresponder de forma mais apropriada às características e exigências atuais da sociedade e dos alunos em específico, o conceito não deve ser reduzido ao acesso e ao sucesso (Monteiro, 2008), conforme fazia sentido se recuarmos algumas décadas atrás. Assim, por forma a integrar os desafios e requisitos contemporâneos recomendados a nível transnacional (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017; UNICEF, 2020; Banco Mundial, 2023), consideramos que a noção de educação de qualidade deverá integrar critérios para além do estritamente instrumental que perspetiva o resultado através do desempenho dos alunos, validado em provas escolares e de larga escala, sem considerarem as singularidades e habilidades previstas nas diretrizes (inter)nacionais. Para além disso, e conforme analisamos, uma educação de qualidade implica fatores intra e extraescolares (Dourado, Oliveira & Santos, 2007), materiais e imateriais (Monteiro, 2008), devendo priorizar-se o bem-estar dos indivíduos (Nascimento & Orth, 2008; Alves & Soares, 2013; Sánchez, Flórez, Suaterna & Acosta, 2016; OCDE, 2018; Reimers, 2020; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020).

Os dados da nossa investigação atribuem relevância ao bem-estar enquanto promotor de uma educação de qualidade, o que foi mencionado pelas entrevistadas de ambos os contextos e pelos vários grupos inquiridos. Todos se referiram ao bem-estar (dimensão integrada na categoria sentimentos, estados e emoções) associando-o à educação de qualidade.

Estes resultados, manifestam a relevância dos sistemas educacionais agirem orientados em prol do desenvolvimento e bem-estar dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2000; Treviño, Villalobos & Castillo, 2020). No mesmo sentido, em documento publicado pela OCDE (2023), os sistemas educativos não devem apoiar a excelência académica à custa do bem-estar dos alunos, ou seja, desvalorizando-o em prol do sucesso académico. Devem sim sustentar essa excelência no cuidado e bem-estar que devem promover aos alunos, por forma a atingirem uma educação com mais qualidade e oportunidades de aprendizagem equitativas. Paralelamente, como referem Fullan e Hargreaves (2000), "as escolas que ativamente monitoram e fortalecem a relação entre o bem-estar e o desenvolvimento do professor e do aluno descobrirão que ambos se beneficiam de maneira crescente" (p. 104). Desta forma, as práticas desenvolvidas nestes contextos devem integrar o que a investigação científica tem provado ser mais eficaz e coerente com as necessidades pessoais e sociais atuais (por exemplo, através de currículos flexíveis, aposta no desenvolvimento de competências sociais, metodologias mais colaborativas, ou ainda permutando as sanções e castigos por estratégias mais construtivas e dialogantes).

Conforme afirma Zygmunt Bauman (1999), educar implica preparar os alunos para realidades não estáticas, com um futuro dinâmico; para isso, é fundamental educar para convivermos de forma pacífica para a incerteza e para a ambivalência. Tal reforça a necessidade de percursos curriculares adequados às caraterísticas e necessidades de cada aluno, onde o mérito quantitativo não pode traçar o percurso e sucesso. Na perspetiva de Cubero, Alzina, González-Monteagudo e Gutiérrez Moar (2006) a educação progrediu, ainda que seja importante evoluir mais. Pese embora já se fale em educar para aprendizagens úteis, em educar em competências sociais, em formar cidadãos, em tratar de temas como educação emocional, permanece ainda um grande caminho a percorrer. Ainda é frágil a importância atribuída na prática estes assuntos. E, neste sentido, continua a tentar-se responder com as "soluções habituais" às novas exigências sociais (Cruz, Toro & Duarte, 2009, p. 168). Consideramos, assim, que a educação (e o desenvolvimento curricular em específico) não pode se acomodar ao discurso de "competências sociais", "educação emocional", "convivência", nem tampouco ao discurso do "conhecimento cognitivo", "resultados escolares", da "competitividade".

O aluno influencia e é influenciado pelo meio e pela sociedade. Neste sentido, e sendo o mundo atualmente uma aldeia global (Pinto da Costa, 2010) e a escola pública um dos maiores patrimónios da democracia (Demo, 1995), fundamental para o desenvolvimento do individuo e da sociedade (Lima, 2008), a convivência é um tema e um exercício central para vivermos numa interação saudável e respeitosa com os demais (caso contrário, coexistimos), numa sociedade no qual o *diferente* está cada vez mais presente como expressão e afirmação pessoal. E, embora interligados, essas diferenças comumente resultam em incompreensões e conflitos (Pugliese, 1999), sendo fundamental trabalhar-se "a capacidade de ver além das divergências para encontrar as semelhanças e investir esforços para expandir essa área comum" (Maldonado, 2010, p. 56).

Assim, urge trabalharmos competências essenciais à convivência positiva quenão é apenas a ausência de conflito, e a promoção de relações harmoniosas entre os indivíduos, baseadas na liberdade individual, na confiança e no respeito (Ortega, 2007). Nos contextos escolares, estes princípios promovem um funcionamento democrático e a construção de relações positivas. Como refere Cirera (2004), a dimensão relacional é um recurso "cada vez mais importante e decisivo para uma educação de qualidade" (p. 25). Assim, as escolas devem privilegiar uma convivência que respeite estes princípios, dando voz aos implicados, promovendo cenários mais justos e equitativos, uma vez que tal tem um impacto positivo no desempenho dos alunos e atenua os efeitos de natureza sociocultural de cada um (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015).

Neste processo, famílias e profissionais devem ser mobilizados (Garcia Arista, 2016), em prol de um trabalho coeso. A este propósito, Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez e Manzanilla-Granados (2020) apresentam uma perspetiva atual e que resume as perspetivas mais recentes do conceito. Demarcando-se de conceções que entendem a educação de qualidade enquanto sinónimo de eficácia (alcance de metas predefinidas), eficiência (gestão de recursos de acordo com as necessidades) ou acreditação/avaliação, os autores estudam o conceito de educação de qualidade (que, por vezes, também chamam de qualidade educativa, o que nos remete para a discussão que já estabelecemos no 2.2.1. do capítulo I, da parte relativa ao enquadramento teórico-concetual, sobre as (não) distinções do(s) conceito(s)), a partir de uma perspetiva socio formativa. Concluem que esta remete para uma conceção holística, integradora do *saber ser*, *saber saber*, *saber fazer* e *saber conviver*[132] (ou seja, uma formação integral de cidadãos), dotando-os de competências para que possam "identificar, interpretar, argumentar e

[132] Baseados em Delors (1996).

resolver os problemas do contexto (pessoal, comunitário, político, econômico, etc.)" (Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020, p.242). Os mesmos autores destacam a relevância de um trabalho articulado por parte dos vários atores implicados, desde as políticas educativas públicas, à investigação, professores e aos próprios alunos. Esta conceção está bastante alinhada com os pressupostos teóricos e normativos europeus mais recentes (Lima, 2005; Morin, 2007; Fullan, 2015; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015; Sánchez, Flórez, Suaterna & Acosta, 2016; UNESCO, 2017; Martínez, Tobón & Romero, 2017; OCDE, 2018; Pacheco, 2020; Roldán, 2020). Para corresponder a estas exigências (e como resultado do seu estudo), uma educação de qualidade deve caraterizar-se por ser uma educação equitativa (favorecendo a coesão e a igualdade de oportunidades); inclusiva (privilegiando a participação e atenção, especialmente para os mais vulneráveis); centrada na formação integral (que integre atitudes e valores); que invista na melhoria contínua e inovação (através da reflexões e lideranças colaborativas e participativas); participação dos diversos atores educativos (de forma articulada, fazendo uso dos seus saberes e experiências como resposta aos desafios); e que seja orientada para a solução de problemas do contexto (e para isso, é importante uma visão clara das necessidades do contexto e um entendimento destas necessidades como oportunidades de desenvolvimento e melhoria) (Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez, Manzanilla-Granados, 2020).

A mediação, quando utilizada enquanto estratégia mais ampla, assume um potencial educativo fundamental. Pela sua capacidade em atender às necessidades dos implicados e promover compromissos sólidos, atua como estratégia que se verifica eficaz na promoção da participação ativa, comunicação, relacionamentos e interações, potenciando o estar e o ser em sociedade (Pinto da Costa, 2017). Estas potencialidades evidenciam-se pelo facto de que as competências e valores trabalhados na mediação têm aplicabilidade não só no contexto escolar, mas também nos demais nos quais os alunos estão envolvidos, refletindo-se na sociedade (Velez, 2014; Silva & Cunha, 2015; Cunha, 2016; Cunha, 2019; Cunha, Silva & Torrego, 2023). Como defendem Prada e López (2008), a mediação escolar não é só útil para resolver conflitos, ela promove valores e procedimentos alinhados com uma cultura de paz, reforçando comportamentos participativos e democráticos. E a prática de estratégias de gestão comportamental e de resolução positiva e colaborativa de conflitos, reflete-se favoravelmente nas relações escolares, na motivação dos alunos e profissionais, no sentido de justiça e disciplina (Mitchell & Bradshaw, 2013). Desta forma, a mediação contribui para uma cultura de paz, dentro e fora do contexto escolar (García-Raga, Torremorell & Grau, 2019), lembrando que a educação deve ser uma força de paz (UNESCO, 2011).

A integração e implementação da mediação nos contextos educativos, e particularmente nas escolas, representa a sua dimensão educativa e empoderadora, mas também transformadora, enquanto modelo de regulação social, promotor da paz na cultura escolar (Torremorell; 2008; Cunha & Monteiro, 2018; Pinto da Costa, 2019). Esta perspetiva é também validada pelo reconhecimento atribuído pelos respondentes, no que respeita à utilidade e necessidade das estruturas de convivência e mediação implementadas nas escolas onde desenvolvemos este estudo.

De facto, o contexto escolar favorece um conjunto de cenários, situações e oportunidades que promovem experiências de tomada de decisões, desenvolvimento do espírito crítico, do sentido de colaboração e entreajuda, e sobretudo de aprender a viver com o(s) outro(s), com as diferenças e diversidade, mas também a viver numa sociedade organizada, na qual se respeitam normas e posições. Por isso, é certo que

> (...) a escola é um ambiente onde se podem adquirir saberes sobre a convivência dos seres humanos, se aprende a praticar os direitos e deveres de cidadania, a conviver com respeito e tolerância entre os indivíduos, independentemente das diferentes formas de pensar, diferentes valores e vidas distintas. (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015, p. 173)

Este trabalho não deve ser secundarizado ou sufocado por outras finalidades menos ajustadas à realidade atual. Acresce um argumento suficientemente válido, pois a convivência escolar, em particular, tem impacto não só no processo de aprendizagem, mas também nas várias dimensões do desenvolvimento individual do aluno e do seu bem-estar (Jiménez & Lehalle, 2012: Torrego, 2023), influenciando o desempenho académico geral dos alunos (Cerda, Pérez, Elipe, Casad & DelRey, 2019; De Pedro, Gilreath, Berkowitz, 2016; Torrego, 2023). Como afirma Torrego (2010c), "hoje sabemos que a qualidade educativa e a inclusão escolar estão indissociavelmente ligadas à criação de climas em que é possível aprender em condições tranquilas e de bem-estar emocional" (p. 66), perspetiva reiterada por Lima (2016) quando afirma que as escolas, independentemente do nível de ensino, devem oferecer um ambiente de aprendizagem seguro e de bem-estar, para que o ambiente seja propício ao ensino e à aprendizagem. Também Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que "as escolas que ativamente monitoram e fortalecem a

relação entre o bem-estar e o desenvolvimento do professor e do aluno descobrirão que ambos se beneficiam de maneira crescente" (p. 104).

Por sua vez, habilidades socio emocionais são fundamentais para a qualidade da convivência escolar (Bravo Antonio & Herrera Torres, 2011) e para a promoção do bem-estar individual e grupal, prevenindo episódios de stress e mau estar, frustração e situações psicológicas vulneráveis, como a ansiedade e depressão (Roca, 2005). De acordo com os os resultados da nassa investigação, uma escola com estruturas de convivência representa uma escola preocupada e interessada com a formação integral dos alunos (formação essa que é valorizada por autores como Zgaga, 2008; Roldão, 2009; Caridade et al., 2019; Limón, 2020; Furman, 2020; Morin, 2020; Pacheco; 2023). Por sua vez, essas estruturas de convivência têm benefícios amplos nos contextos alvo deste estudo, que corroboram os dados teóricos, ao nível do ambiente educativo e prevenção de conflitos e violência, da promoção da participação e comunicação entre os elementos da comunidade educativa, da capacitação em habilidades relacionais, na promoção da equidade, justiça e eficácia, mas também ao nível da melhoria dos resultados escolares, potenciando o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Em consonância com o que foi referido, autores como Johnson e Johnson (1999), Ortega e Del Rey (2004) e Torrego (2006) defendem uma abordagem transversal em todas as disciplinas, mas também contínua e prática, que favoreça o desenvolvimento de competências, através de programas de convivência e mediação. Bonilla-Rius (2020) analisou aspetos da reforma educacional de um país da América do Norte e concluiu que a mesma implicou mudanças significativas em várias áreas, ao nível administrativo, organizacional, económico-financeiro, técnico e pedagógico, cujo ênfase se centrou na qualidade e na equidade, com o objetivo de preparar os alunos para os desafios do século XXI de acordo com uma nação mais próspera, justa e livre. Para isso, a reforma do currículo integrou, desde a educação primária, aprendizagens socio emocionais, reconhecendo-se a importância de competências de autoconhecimento, autorregulação, autonomia, empatia e colaboração, através de uma abordagem que não foi efetuada através de disciplinas, mas sim perspetivadas enquanto áreas de desenvolvimento abordadas pedagogicamente. A autora refere que o sucesso desta reforma se relaciona com a autonomia e flexibilidade curricular, para que as escolas possam oferecer uma educação de qualidade adequada à sua realidade contextual e humana. Outros autores defendem que, pelos vários benefícios da convivência, a sua integração no currículo, na cultura escolar e nas práticas diárias é essencial (Torrego, 2006; Álvarez & Torrego, 2008; Megias, 2011; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Alzate, 2016; Pinto da Costa, 2017),

bem como nas aulas, com o envolvimento dos professores e das famílias no processo (Monjas, 2007). Relembra-se que os participantes na nossa investigação também revelaram particular interesse em que as atividades de convivência sejam integradas preferencialmente no currículo formal, em horário letivo. Afinal, as escolas são espaços de aprendizagem e de convivência, e esta natureza relacional (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015) deve ser estimulada, até porque, mais do que espaços de conhecimento, as escolas são espaços de socialização (Velez, 2020). Para além disso, a promoção de uma convivência positiva é um propósito educativo inovador, implicando o investimento em abordagens construtivas do conflito, que favoreçam uma expressão da diversidade segura enquanto motor de desenvolvimento pessoal, social e organizacional (Álvarez & Torrego, 2008; Cunha & Monteiro, 2018). Haverá aprendizagem mais útil do que aquela que corresponde à nossa natureza?

É neste sentido que uma **educação para a convivência** nos parece a chave para um currículo mais humanista, integral e inclusivo, potenciador de uma **educação de qualidade**. A relação entre (educação para a) convivência e qualidade educativa é validada por vários autores (Ortega & Rey, 2004; Dourado & Oliveira, 2009; Torrego, 2010c; Pinto da Costa, Torrego, Marcos & López, 2022; Torrego, 2023), mas recordamos também que, de acordo com os dados das entrevistas, o investimento no desenvolvimento integral dos alunos, desenvolvido ao nível da convivência, no qual se fomentam competências e valores humanos, sociais e morais, é o principal motivo pelo qual ambas as escolas se reconhecem enquanto promotoras de educação de qualidade.

Citando o que já em 1995 Pedro Demo defendia no seu livro *Educação e Qualidade*, "(...) qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social" (p. 12). Assim, pela importância da convivência para o bom desenvolvimento do aluno, da escola, e da sociedade, consideramos que a educação deve estar ao serviço da convivência (Caride Gómez, 2013), mas também a convivência ao serviço da educação. É pela escola ser uma extensão da sociedade, que ela é uma estrutura essencial para a (in)formação da mesma. Mas, conforme destaca Arocho (2010), apesar de alguns teóricos identificarem a relevância de se considerarem aspetos humanos, a análise da educação de qualidade, na sua aplicação prática, apresenta um espaço reduzido para a integração da participação cidadã e equidade, servindo, fundamentalmente, para avaliar e controlar o desempenho dos professores e alunos. Como avança Cabrito (2009), "avalia-se o conjunto de conhecimentos de que os alunos conseguiram apropriar-se ou, pior ainda, os conhecimentos que conseguiram memorizar" (p. 191). Acreditamos que, enquanto a escola mantiver a sua finalidade principal

ancorada na avaliação isolada de aprendizagens estritamente do domínio cognitivo e no controlo, irá promover desigualdades e injustiças, colocando o seu papel em causa. Os dados empíricos da nossa investigação são relevadores de que uma educação de qualidade é, predominantemente, mais "qualitativa", traduzindo-se numa escola comprometida com a convivência e a cidadania (Morin, 2000; Reimers & Villegas-Reimers, 2006; Morin, 2007; Cruz, Toro & Duarte, 2009; UNESCO, 2015; Fullan, 2015, UNESCO 2017; OCDE, 2018; Pacheco, 2019; Martínez-Iñinguez, Tobón, López-Ramírez & Manzanilla-Granados, 2020; Morin, 2020), e associada a representações relativas ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos, valores e aprendizagens úteis. Valoriza-se também, mais do que os fins/resultados, os processos educacionais, correspondentes ao processo e melhoria, e os recursos que os mesmos refletem, como esclarecem alguns autores (Arocho, 2010; Sanches & Melão, 2011), e as respostas às necessidades dos alunos (Winch, 1996; Sacristán, 1998; UNESCO, 2005; Monteiro, 2008; Pacheco, 2019; Roldán, 2020).

A convivência é, enquanto processo dinâmico e constante, basilar para a construção de um ambiente educacional saudável, com impacto nas relações que nela são estabelecidas, através da interação participativa e comunicacional; é fundamental para a promoção de climas seguros e propícios à aprendizagem. Porém, é importante considerar a identificação e reconhecimento das necessidades e potencialidades pessoais e coletivas, em prol de um desenvolvimento integral dos indivíduos. Estando ao serviço da educação, a educação pela convivência, através de um trabalho planificado e sustentável, favorecerá a construção de uma cultura de paz. Esta é essencial para que as sociedades sejam mais justas, equitativas e solidárias, lembrando a importância do compromisso coletivo, que é responsabilidade não só da escola, mas também das famílias e políticas públicas (Caride, 2013). Para além disso, e como havíamos concluído anteriormente, validamos

> a importância do bem-estar individual e coletivo para um ambiente educativo positivo que [por sua vez,] favorece o processo de ensino-aprendizagem. As atividades de convivência e mediação são atividades educativas importantes para o desenvolvimento pessoal e social que potenciam a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhoram a socialização e têm impacto no serviço educacional prestado pela escola, estimulando a melhoria de vários fatores que

> influenciam de forma mais direta ou indireta a educação de qualidade. (Cunha, Silva & Torrego, 2023)

Deste modo, os contextos educativos e, em particular, os escolares são espaços privilegiados para o desenvolvimento de experiências positivas de convivência, pelo entrelaçar social, cultural e afetivo, que deve ser cuidado e experienciado enquanto espaço seguro, de bem-estar, inclusivo, justo, democrático e equitativo, aspetos centrais para a promoção de uma educação de qualidade. Como defende Poncela (2019), a educação deve estar ao serviço das pessoas e das sociedades, não do mercado ou de um sistema desumano; ela deve ensinar-nos a ser felizes (perspetiva tão reiterada no contexto de estudo de Espanha). Assim, garante que

> é possível abordar algumas possibilidades práticas para além das discussões teóricas, mudar velhos costumes, tanto na forma como no conteúdo, na experiência educativa quotidiana e atual, e promover um ensino-aprendizagem que vá além da informação e da formalidade, mais holístico, criativo e sobretudo humano, (Poncela, 2019, p. 53)

onde a alegria, a consciência e a sensibilidade são fundamentais (Poncela, 2019). E esta preocupação pelo bem-estar e pela felicidade, embora seja uma necessidade pessoal e social expressa (também verificada no nosso estudo), nem sempre está presente no currículo (Bisquerra & Pérez, 2007).

Deste modo, no nosso entendimento a escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento académico, mas sendo o reflexo da sociedade e microcosmos desta, também deve assegurar um desenvolvimento social, afetivo e moral apropriado (Murillo, 2002; Garcia Arista, 2016). Ao integrar-se a convivência de forma estruturada na cultura educativa, mas também nas práticas pedagógicas e nos projetos curriculares, as escolas criam espaços mais inclusivos, participativos e adequados, aspetos fundamentais para uma educação de qualidade, que atenda às necessidades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos, preparando-os efetivamente para a vida social e os seus desafios efetivos.

Baseadas no trabalho desenvolvido nesta investigação, e nos resultados obtidos, propomos: *numa perspetiva de convivência, a educação de qualidade é contextual e traduz-se num processo educativo holístico e gerador de sinergias entre os agentes educativos, promotor do bem-estar pessoal, relacional, social e cognitivo dos alunos, orientado para o desenvolvimento de aprendizagens*

transversais, integradas e úteis, reforçadas por competências pessoais, sociais e emocionais, fundamentais para a formação e desenvolvimento do potencial dos alunos enquanto cidadãos capazes de contribuir positivamente para uma sociedade mais justa, equitativa, pacífica e sustentável.

PARTE III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Concluir um estudo de caso é a consumação de uma obra de arte"

(Stake, 2007, p. 149).

1. Introdução

Investigar é um processo dinâmico e contínuo, marcado por avanços e recuos, por certezas e incertezas. E esta investigação e o resultado da mesma, não foi exceção, e a nossa experiência não foi isenta deste percurso. Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1995),

> uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante. (p. 3)

Aceitando esta realidade, destacamos as principais conclusões do estudo, reconhecendo-se os avanços alcançados, mas também os desafios encontrados.

Nesta investigação, procuramos estudar duas categorias basilares – educação de qualidade e convivência, relacionando-as com o desenvolvimento curricular. Objetivávamos compreender se as estruturas de convivência potenciam uma educação de qualidade e refletir sobre como estas são e/ou podem ser integradas no currículo. Adicionalmente, é relevante discutirmos sobre as limitações deste estudo, identificando fatores condicionantes e/ou limitadores ao mesmo. Identificamos ainda algumas propostas para futuras investigações, por forma a incentivarmos a continuidade do estudo e o aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo.

2. Principais conclusões

Pese embora em ambas as escolas tenha havido resistência no envolvimento das famílias na nossa investigação, por considerarem que a taxa de resposta seria nula ou muito baixa, a verdade é que este foi precisamente o grupo de inquiridos do qual tivemos maior adesão. Por recomendação teórica, para uma visão efetiva de qualidade, a perspetiva das famílias e respetivos educandos é fundamental (Dourado & Oliveira, 2009). Neste sentido, estamos satisfeitos com esta recetividade e consideramos que esta atitude transparece a importância de nos empenharmos no seu envolvimento, dando-lhes voz ativa. Apesar disso, concluímos também que, embora as famílias assumam a relevância do seu papel no âmbito da

convivência escolar, são o grupo que menos evidencia a relevância do seu papel na gestão de convivência (contrariamente, por exemplo, aos professores, que assumem que têm um papel muito ativo a este nível). Segundo Torremorell e García Raga (2010), esta inibição das famílias pode não necessariamente demonstrar desinteresse, mas sim a confiança que têm no papel da escola, o que não quer dizer que esta postura seja a conveniente.

Ambas as escolas participantes neste trabalho possuem plano de convivência. De acordo com Pinto da Costa e Barandela (2012), estes "apresentam como principal finalidade a melhoria do clima relacional no espaço escolar, visando associar tal melhoria a uma melhor qualidade na educação" (p. 137). Apesar da legislação espanhola regulamentar a obrigatoriedade de um plano de convivência (lei 2/2006 de 3 de maio[133]), em ambas as escolas estas estruturas surgem de necessidades contextuais, revelando a apropriação destas estruturas para responder a desafios experienciados nas escolas.

Embora em ambas as escolas o público-alvo do trabalho desenvolvido ao nível da convivência sejam os alunos, verifica-se um maior envolvimento de docentes e da direção na construção do documento na escola de Espanha, incluindo-se a convivência como parte do trabalho docente (PCEE). É também neste contexto que os inquiridos revelam um maior conhecimento sobre o trabalho desenvolvido neste domínio. Aliás, a escola promove-se enquanto instituição pelo trabalho que desenvolve ao nível da convivência. Em Portugal, essa divulgação não é tão eficaz. Por exemplo, as famílias têm conhecimento do trabalho através daquilo que os seus educandos comentam.

De acordo com os planos de convivência e dados das entrevistas, em Espanha o plano de convivência tem um carácter mais preventivo e, por isso, investe mais na formação dos agentes educativos; em Portugal tem um enfoque mais resolutivo, vincando mais as relações de autoridade hierárquicas. Os princípios dos planos evidenciam a divergência de perspetivas entre ambas as escolas, sendo que a escola de Espanha frisa a importância do envolvimento de todos os agentes da comunidade educativa e do diálogo para a convivência; a escola portuguesa foca-se nos conflitos e na relevância de um entendimento positivo dos mesmos. Em ambos os contextos os professores consideram que a liderança e gestão escolar está comprometida com o trabalho de convivência desenvolvido.

As estruturas de convivência podem ser diversas, integrando quer estratégias mais impositivas, quer estratégias mais construtivas (Fernández, 2017). Relativamente às estratégias que compõem as estruturas de cada escola, em ambas integram-se estratégias sancionatórias que são aplicadas de forma

[133] https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

pontual na escola portuguesa e quase nunca implementadas na escola de Espanha; e estratégias mais construtivas e dialogantes, as prioritárias e privilegiadas. Contudo, destacamos que a mediação é a estratégia central, embora com diferenças na sua operacionalização: em Portugal, a mediação é conduzida por uma mediadora especialista; em Espanha, por professores com formação, mas sem especialização, para além de terem um forte investimento na mediação de pares. As estratégias mais colaborativas são validadas pelos diferentes participantes na investigação, pela sua utilidade e eficácia. Contudo, no contexto português, ainda que não seja de forma demasiado expressiva, há também o reconhecimento da eficácia das estratégias punitivas. No âmbito de uma educação de qualidade, estas abordagens construtivas tornam-se ainda mais relevantes pois, perante casos de indisciplina ou violência, se a solução for baseada na penalização, vão ser reproduzidos cenários de discriminação e exclusão, que tanto se tentam combater (Ação Educativa & UNICEF, 2018).

Apesar do reconhecimento particular face à mediação, que não só aumenta a probabilidade de agir de forma construtiva e positiva face aos conflitos, mas também provoca mudanças significativas nos indivíduos a longo prazo (Ibarrola-García, 2024), esta área tem enfrentado alguns desafios. Referimo-nos em concreto à oferta e procura ser ainda muito focada nos alunos, havendo resistência na participação de lideranças, professores e colaboradores em processos de mediação. Mas como refere a coordenadora de Espanha, são fundamentalmente os profissionais sem formação na área que resistem ao reconhecimento dos seus contributos. No entanto, nos casos em análise, valida-se essa resistência, não face à estratégia, mas face à participação na mesma enquanto mediados.

Os efeitos do trabalho de convivência são amplos e positivos, em várias dimensões, importantes para a valorização e consolidação do mesmo nos contextos escolares. Os professores reconhecem que este permite dar resposta a desafios experienciados pela escola. Por sua vez, professores e alunos destacam o seu impacto ao nível da convivência. Estes dois grupos e as famílias reconhecem o efeito positivo para estimular a comunicação dos elementos da comunidade educativa. As entrevistadas (diretoras, mediadora e coordenadora de convivência), destacam a eficácia do plano para promover um ambiente educativo mais seguro, reduzindo a violência e indisciplina. Comparando ambos os contextos, mais uma vez destacam-se os efeitos positivos das estruturas de convivência para a promoção de um ambiente educativo mais agradável. De forma especifica, os dados da escola portuguesa dão destaque aos benefícios do trabalho desenvolvido para o cumprimento das metas e missão da escola, enquanto resposta a alguns desafios da escola e ainda para estimular a comunicação entre os elementos da comunidade

educativa. Já os dados da escola espanhola, mostram que o trabalho tem principalmente impacto positivo para propiciar um clima de não violência na escola e para a melhoria dos resultados escolares.

Para além da valorização do trabalho que ambas as escolas desenvolvem por parte dos participantes nesta investigação, estes reconhecem também a eficácia das estruturas de convivência para dar resposta aos objetivos contextuais, propiciando fundamentalmente um ambiente escolar mais favorável para o desenvolvimento de uma convivência positiva e a resolução colaborativa dos conflitos e diminuírem os episódios de violência, o que traduz a importância das duas principais estratégias aplicadas nas escolas – *a mediação (de pares)*. No caso da escola espanhola, os respondentes destacam com grande expressividade a eficácia do plano na melhoria das habilidades comunicacionais e socio emocionais dos alunos, podendo este facto estar relacionado com o grande investimento no programa de mediação de pares. Os alunos, famílias e professores reconhecem em particular a importância de ensinar técnicas de gestão e resolução positiva e colaborativa de conflitos.

Apesar do potencial deste trabalho, as entrevistadas da escola de Portugal lamentam a hipervalorização dos resultados académicos, não se considerando devidamente os processos e os resultados alcançados ao nível da convivência; no caso de Espanha, apesar das entrevistadas afirmarem que o trabalho é reconhecido ao nível local (implementando inclusive um Observatório da Convivência), ao nível político por vezes esse trabalho é considerado como doutrinamento.

As perspetivas teóricas mais recentes apelam a um currículo que promova uma educação integral e que prepare os alunos com competências úteis para a vida (Nussbaum, 2010; OCDE, 2019; Reimers, 2020). Neste sentido, a educação para a convivência deve estar não apenas regulamentada, mas integrada no currículo e na cultura escolar (Torrego, 2006; Álvarez & Torrego, 2008; Megias, 2011; Barandela & Pinto da Costa, 2011; Alzate, 2016; Pinto da Costa, 2017), perspetiva validada pelos participantes na nossa investigação, cujos dados mostram que as atividades de convivência devem ser integradas de preferência no currículo formal e em horário letivo, embora hajam respondentes portugueses favoráveis também a que essas atividades decorram de forma extracurricular. Alunos, famílias, professores, diretoras e profissionais da convivência e mediação concordam face a uma abordagem transversal da educação para a convivência, ou seja, em todas as disciplinas. Os dados revelam as novas exigências educacionais: a escola deixou de ter como único propósito a alfabetização. Enfrenta novos desafios, como "o de contribuir para dar sentido e conteúdo a uma renovada ordem de convivência planetária (...) que cruzam todas as dimensões da vida pessoal, cidadã e em sociedade" (Opertti, 2020, p.

552). Tal implica, como defendem por exemplo Leite (2005) e Opertti (2020), uma "revisão das maneiras de entender, organizar e sequenciar os conhecimentos e as competências nas propostas curriculares, pedagógicas e docentes dos diferentes níveis educacionais" (Opertti, 2020, p. 552).

Deste modo, a nossa investigação sublinha a importância de uma escola não só enquanto local de conhecimentos cognitivos, focada no saber-saber, mas também no saber-ser e saber-fazer, sendo grande a concordância dos respondentes no inquérito por questionário de ambos os países sobre a necessidade de um plano de estudos mais centrado em temas de convivência. Reforça-se, assim, o papel da educação no desenvolvimento de conhecimentos para novas formas de convivência, sustentabilidade e bem-estar (Opertti, 2020). Esta conclusão dá força a que "esses temas façam parte de um movimento universal em favor de uma transformação profunda e integral da educação, onde é fundamental a articulação com políticas de saúde, proteção social, trabalho, famílias e comunidades (Opertti, 2020, p. 551). Para além disso, ambos os países revelam opiniões praticamente unânimes sobre a necessidade de institucionalização das estruturas de convivência em todas as escolas, apesar do contexto português revelar que nas escolas mais propensas a problemas são ainda mais fundamentais.

Pelo exposto, a educação não é (e acreditamos que atualmente é insustentável que seja), um processo meramente cerebral ou cognitivo. Ao longo do percurso educativo, os alunos cruzam caminho com várias pessoas com as quais interagem: professores, colegas, funcionários. Por isso, sendo a escola um contexto educativo e socializador, no qual os alunos e restantes agentes passam grande parte dos seus dias, as relações e respetivos sentimentos e emoções inerentes têm que ser olhadas com similar importância, devendo o ambiente educativo ser favorável não só ao desenvolvimento das aprendizagens cognitivas, mas também ao favorecimento e cuidado das relações, amizades e afetos.

O conceito de educação de qualidade é desafiante quanto à sua definição consensual e respetivas dimensões (Pais, 1998; Dourado & Oliveira, 2009; Melão & Sanches, 2011; Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015). Essa polissemia também se verificou na nossa investigação. A reflexão da Diretora da escola portuguesa espelha esta complexidade. A mesma falou sobre a importância de uma educação de qualidade, mas quando pedimos uma conceptualização, a resposta foi "bem, é difícil. É que realmente eu também não sei o que é..." (EDEP). Apesar desta dificuldade, a reflexão das entrevistadas conduziu-as a uma representação holística de educação: a diretora da escola de Portugal destaca a importância dos valores numa educação de qualidade; a diretora de Espanha a importância de uma educação promotora de aprendizagens úteis. Os alunos, suas famílias e professores de ambas as escolas estão alinhados,

associando o conceito a representações categorizadas na dimensão dos valores (com destaque para o respeito). Como refere Opertti (2020), é fundamental uma formação complementar em valores como a liberdade, justiça, equidade e bem-estar, que sirva como referência e norteie as gerações mais novas. Por isso,

> as propostas educacionais devem conter mensagens claras e robustas, comuns a todos os níveis, sobre a relevância designada aos valores, assim como evidenciar as sinergias entre eles. Importa alcançar uma adequada simbiose entre os conteúdos e as maneiras de ensinar e de aprender os valores. (Opertti, 2020, p. 545)

Pensar em educação de qualidade, implica pensar no que se entende por educação (Dourado & Oliveira, 2009). Os dados da nossa investigação sugerem um afastamento do conceito tradicional de educação escolar, promotora de uma educação de qualidade associada ao desempenho académico e à posição nos rankings e uma aproximação a uma visão de escola comprometida com a formação integral dos alunos, valorizando a convivência e a cidadania ativa como pilares fundamentais. Uma visão objetiva de educação de qualidade, mensurável e quantificável, induz a mensagem de que a educação de qualidade de determinado contexto é representada pelos resultados acadêmicos mais elevados, estimulando a competitividade entre estabelecimentos de ensino, alunos e profissionais, em alternativa a interações mais cooperativas (Cabrito, 2009). Em relação às aprendizagens promotoras de uma educação de qualidade, os participantes de ambos os países também não atribuem primazia aos conhecimentos cognitivos de forma isolada, enfatizando sim a importância da complementaridade entre aprendizagens cognitivas e o desenvolvimento de competências transversais. Esta perspetiva reforça a visão de uma educação de qualidade enquanto processo completo, que integra o desenvolvimento de competências pessoais, socio-afetivas, morais e habilidades de gestão de conflitos. Esta visão é reiterada pelas entrevistadas. Deste modo,

> (...) a educação de qualidade não pode ser entendida como uma consequência natural da educação e para a alcançar são necessários esforços deliberados de toda a comunidade educativa para definir coletivamente metas institucionais, priorizando competências essenciais, contando com um papel ativo dos gestores e com sistemas claros de avaliação e promoção de alunos e

professores. É o que mostram as pesquisas globais e nacionais sobre o tema. (Samper, 2010, p. 6)

Lembramos a este respeito a importância de que esta perspetiva vá além do documentado e se concretize em práticas alinhadas com a mesma, pois a "educação de qualidade é um direito e não pode ser privilégio (...)" (Ação Educativa & UNICEF, 2018, p. 59).

De forma muito equilibrada entre países, as perceções dos respondentes ao inquérito por questionário mostram que uma escola que investe em estruturas de convivência é uma escola preocupada com a formação integral dos seus alunos. Os mesmos afirmam que este investimento representa uma preocupação pela promoção de uma educação de qualidade.

A relevância do ambiente educativo e da violência no âmbito de uma educação de qualidade são as dimensões mais valorizadas por ambos os países. Enquanto os participantes portugueses enfatizam a importância das relações interpessoais e da comunicação, os espanhóis destacam a gestão positiva de conflitos e o desenvolvimento de habilidades socio emocionais como elementos centrais para uma educação de qualidade. Ou seja, aspetos comuns e divergentes são percecionados pelos agentes inquiridos como associados ao conceito. Tal traduz não só a sua natureza polissémica, mas também o carácter contextual defendido por alguns autores. Todos estes fatores estão intimamente ligados por relacionamentos de retroalimentação. Conforme sustentam Sánchez, Flórez, Suaterna e Acosta (2016) "a educação é configurada como um conjunto integral de fatores de caráter social que influenciam o cultural, político, econômico e científico, entrelaçados por processos de dupla via que lhe conferem o estatuto de "rede complexa" e condicionam essas diferenciações assumidas a priori." (p. 259).

Por sua vez, quantos mais anos se dediquem à capacitação dos alunos em competências transversais, em específico de mediação e capacidade de negociação, maior a probabilidade deles as aplicarem na escola e fora delas (Johnson & Johnson, 1999, p. 118). Assim, as competências trabalhadas no âmbito da convivência e da mediação extravasam o contexto de formação, havendo transferência das mesmas para outras situações e ambientes nos quais os alunos estejam implicados (Sellman, 2011; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014b), sendo os benefícios deste trabalho amplos a nível social.

Baseados no trabalho teórico mas também empírico da nossa investigação, concluímos que a convivência e a mediação contribuem para a promoção de uma educação de qualidade, que nesta perspetiva valoriza mais do que os fins, os processos, e o envolvimento de todos os agentes educativos

implicados. A par dos conhecimentos cognitivos, uma educação de qualidade deve promover o desenvolvimento de aprendizagens e competências transversais úteis, capazes de capacitar os alunos para serem cidadãos ativos, dotados de ferramentas que os permitam não só na escola, mas nos demais contextos, promover a eficácia, a justiça e a paz. Como já afirmamos anteriormente, "lembremo-nos que os alunos atuais são a sociedade de hoje e o futuro de amanhã" (Cunha, Silva & Torrego, 2023, p. 184).

Concluindo, a persistência em avaliações padrão que condicionam a criatividade e potencialidade do currículo em ação, a falta de inovação na formação docente e a consequente desvalorização da profissão, a falta de investimento na educação e na aposta em equipas multidisciplinares, através da contratação de técnicos especializados que cumpram as suas funções e não acumulem funções alheias a outras profissões, a contratação de auxiliares educativos sem formação adequada para o exercício do seu papel, parecem-nos alguns aspetos que inviabilizam a mudança. Consideramos necessário perceber-se a educação de um ponto de vista amplo e construtivo, em oposição a formatos obsoletos e padronizados, que para além de visionar números e rankings, visionem o processo educativo como um todo integrado, cujo objetivo superior seja o alcance de uma **educação de qualidade para todos**.

3. Limitações do estudo

Como refere Woods (1999), não raras vezes fazemos investigações que, intencionalmente ou não, contribuem para nos conhecermos melhor, pois é através do *self* que nos conhecemos melhor e compreendemos o mundo. Mas "por sua vez, as descobertas que fazemos refletem-se no *self*, que afeta a investigação, e assim sucessivamente" (Woods, 1999, p. 11). Neste sentido, consideramos que uma limitação do nosso estudo se relaciona com a influência da *curiosidade pessoal* da doutoranda. Consideramos que esta vontade de explorar interferiu com a investigação e o desempenho do papel de investigadora, o que conduziu a uma outra limitação do estudo, nomeadamente a *densidade dos instrumentos de recolha de dados aplicados*, em especial dos inquéritos por questionário.

Este desejo pelo saber e envolvimento resultou na elaboração de inquéritos por questionários extensos que, após análise dos dados, percebemos que incluíram *questões de relevância questionável*, algumas delas não mobilizadas para este resultado final. Acreditamos ainda que algumas questões fundamentais tiveram a sua expressão mais reduzida, comprometendo o foco e objeto do estudo e respetiva profundidade da análise. Consequentemente, a extensão do questionário poderá ter contribuído para a *baixa adesão*, sendo desmobilizador para os respondentes o preenchimento dos mesmos.

De acordo com Almeida e Freire (2007), dois elementos são essenciais para garantir a precisão da investigação: "o processo de seleção dos sujeitos que vão fazer parte da investigação, isto é, quem vai ser alvo da intervenção e/ou investigação e os momentos em que ocorre a recolha de dados" (pp. 88-89). O nosso estudo foi conduzido durante o período da *pandemia de COVID-19*, o que impôs desafios adicionais à fase de recolha de dados e consequentemente ao rigor para o cumprimento destes dois pressupostos. A aplicação do inquérito por questionário em formato online num período em que grande parte das nossas atividades passaram a decorrer virtualmente, embora adequada às circunstâncias do momento, pode eventualmente ter dificultado a captação de potenciais participantes, cuja dimensão do instrumento não favoreceu. Esta situação também retirou do controlo da investigadora a divulgação da investigação e recrutamento de potenciais sujeitos participantes, uma vez que, devido à política de proteção de dados, esta ficou à responsabilidade das diretoras das escolas (embora a mensagem de divulgação com o link de acesso ao questionário tenha sido preparada por nós).

Repensamos também se, em futuras investigações nas quais os questionários sejam adaptados e aplicados[134], uma resposta negativa dos participantes à questão relativa ao *conhecimento das estruturas de convivência* dos contextos não deverá condicionar eventuais participações no estudo ou em algumas questões específicas, por forma a alcançarmos maior fiabilidade e rigor na investigação. Contudo, também é certo de que a maior parte das questões que compõem o inquérito por questionário e que possam exigir algum conhecimento sobre o trabalho das escolas ao nível da convivência, são apresentadas em formato de escala Likert, incluindo uma opção de posição neutral ("Não concordo, nem discordo") para salvaguardar esta situação.

Por fim, e embora consideremos que a metodologia da investigação adotada não tenha esse objetivo, consideramos que a baixa taxa de respostas não nos permite uma *amostra ampla e representativa*, que nos permita alargar as conclusões obtidas.

Acreditamos que o reconhecimento destas limitações representa um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Afinal, o verdadeiro processo de aprendizagem não surge apenas dos êxitos, mas também das falhas e dos desafios enfrentados ao longo do percurso.

[134] Por esse mesmo motivo, se aplicado, deverá ter em conta as sugestões que propomos ao longo desta investigação. Este questionário foi construído para esta investigação e, apesar de ter sido feito um pré-teste, a análise do mesmo não foi tão meticulosa e por isso surgirem reflexões novas que devem ser integradas numa revisão do instrumento.

4. Propostas de investigação futuras

Como referem Almeida e Freire (2007), "por norma, qualquer estudo ou investigação termina sugerindo novas pistas e colocando novas questões para prosseguimento das análises" (p. 39). Baseadas nas limitações identificadas e nas conclusões alcançadas, fazemos algumas propostas de melhoria e investigações futuras.

Como Santos (2013) indica, "no foco deste debate [educação de qualidade] as escolas precisam ser ouvidas e ouvir, para que desse modo possam reduzir os efeitos negativos das condições sociais dos alunos" (Santos, 2013, p. 79). Concordamos que as escolas, representadas pelos seus agentes educativos, têm de ser consideradas, o que nos coloca um desafio para, no futuro, desenvolvermos um trabalho mais amplo, coeso e estruturado, que permita uma maior expressividade dos resultados. Será de considerar a redução do inquérito por questionário e a sua aplicação a uma *amostra representativa* pois, uma investigação em larga escala e que integre a perspetiva dos agentes educativos é fundamental para a definição do conceito de educação de qualidade (Kumar, 2004). Pela complexidade da temática, os inquiridos deverão participar num *focus group*, clarificando-se as opiniões e representações e enriquecendo-se reflexões.

Há uma dificuldade em se encontrar referenciais teóricos que analisem a educação de qualidade de acordo com as *diferentes perspetivas dos atores educativos* (Torche, Martínez, Madrid & Araya, 2015). Embora tenhamos integrado essas diferentes perspetivas através da integração de alunos, famílias, professores, diretoras e profissionais da convivência, o foco do nosso estudo foi a comparação entre países. No seguimento da consideração estabelecida em parágrafo anterior, numa investigação futura, seria interessante explorar-se uma perspetiva que analisasse com maior rigor as diferentes perceções e abordagens sobre o potencial das estruturas de convivência para a promoção de uma educação de qualidade.

Atendendo a que, "nos primeiros lugares dos rankings se posicionam colégios privados (pelo menos em Portugal), cujos alunos pertencem, numa grande parte, à "nata" e cujos professores trabalham, quase exclusivamente, "para o exame" (...)" (Cabrito, 2009, p. 192), também consideramos relevante uma investigação sobre o tema que compare *perspetivas defendidas pelos agentes educativos de contextos educativos formais públicos e privados*.

Devido às suas influências políticas, demográficas, sociais e culturais, o conceito de educação de qualidade é variável de acordo com os países (Acedo, Adams & Popa, 2012). Os países que integram esta

investigação – Portugal e Espanha, partilham algumas características que podem ter favorecido perspetivas mais alinhadas, o que poderia não ocorrer caso a investigação cruzasse países desenvolvidos com países em vias de desenvolvimento, compreendendo também a influência e importância atribuída à convivência nesse âmbito e contextos. Assim, também poderá ser interessante, em investigações futuras, explorar as *diferenças do conceito entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento*.

Consideramos também que, no âmbito de uma educação de qualidade perspetivada pela convivência, é fundamental o desenvolvimento de estudos sobre o *impacto dos profissionais não docentes*, em especial dos auxiliares de educação. Esta é uma forte vontade que este estudo deixa, primeiro pela falta de estudos que incluem estes agentes, segundo porque também estes não foram incluídos na nossa investigação. Consideramos que é dada pouca relevância ao papel destes profissionais de educação, sendo uma preocupação atual e uma motivação futura para a continuidade e complementaridade deste estudo. Concordarmos com Caridade, Nunes, Sani, Gonçalves, Oliveira, Rodrigues e Xavier (2019) de que estes são informantes preciosos para obter conhecimento sobre a realidade das escolas, e que "conhecem outros prismas da escola, do seu funcionamento e das dinâmicas internas que aí se instalam" (p. 71).

Como escreve Reimers (2020), acreditamos que

> é possível construir uma visão de mundo esperançosa sobre uma educação de qualidade e importante para todos, dadas as consequências positivas de uma população bem-educada – tanto para os indivíduos quanto para as sociedades (...) E isso porque a educação pode ser empoderadora por si mesma, na medida em que permite desenvolver a diligência, a eficácia e as habilidades das pessoas para que se tornem arquitetas de suas próprias vidas e melhorem as comunidades das quais fazem parte. Essa é a aspiração que está subjacente à ideia de educação para todos. (pp. 397-398)

No seguimento, consideramos fundamental explorar as diversas possibilidades de investigação relacionadas com a educação de qualidade e a sua relação com a convivência, para que se alcance uma compreensão mais estruturada e abrangente. Baseados no nosso trabalho apresentamos algumas possibilidades para a ampliação do conhecimento sobre esta temática, na esperança de que se consolide os avanços já alcançados, mas também se identifique novas perspetivas e desafios, contribuindo para um debate inovador sustentado.

Notas finais

> Eu por exemplo, trabalhei com meninos que tinham problemas de conduta porque eram os que estavam sinalizados. (...) Bem, eu tive um acidente e então eles perguntaram-me se me podiam visitar. Eu recebi-os na minha casa, eles vinham-me ver, traziam-me pastéis, e diziam-me "Não deixes que os teus filhos se relacionem com pessoas como nós". E eu disse-lhes "Porquê? Vocês são umas pessoas incríveis, olhem como vocês me estão a tratar. Porque se meteram em problemas? Mas vocês já não se vão meter mais...Já não o vão fazer porque vocês sabem que têm outras alternativas". Então, para mim, esses jovens que vinham de quem lhes deu um safanão, com a aprendizagem, com... eles diziam-me "É que tu confias em nós". E eu disse "Claro, confio em vocês porque vocês ganharam a minha confiança". E muitos desses jovens depois continuaram a estudar! Outros não, começaram a trabalhar. Então, eu acredito que o respeito perante eles marca a diferença. Os jovens não são difíceis, mas é verdade que pode resultar ser mais difícil chegar a eles porque, bem... (...) mas eu creio na bondade das pessoas. Mas temos que ir "raspando" um bocadinho para que se veja o melhor.
>
> Partilha da coordenadora de convivência da escola de Espanha (EMEE)

1. Este excerto é sobre acreditar, sobre confiar, sobre capacitar e sobre conviver. É também sobre integrar e respeitar. É sobre mediação e sobre ser-se mediador. É, acima de tudo, sobre **EDUCAÇÃO**. Afinal, "para quem descobriu o valor fundamental da pessoa, a educação constitui uma obra essencial cuja função tem excecional importância para o futuro do homem (Bartolomé, Ferreiros, Fondedvila & Morilla, 1983, p. 153).

2. Uma nota final também para o meu **professor** primário. Com muita frequência me lembro de algo que dizia insistentemente com preconceito: "ou estudam ou acabam como varredores do lixo!". Eu estudei. Eu

estudei 27 anos da minha vida. E eu espero estudar muitos mais anos. E felizmente, foi a minha formação que me fez perceber que um varredor do lixo não é mais ou menos do que um doutorado. Eu estudei e garanto que se um dia tiver de varrer as ruas por onde passa, irei fazê-lo.

3. Esta investigação é sobre *Educação*. E por isso, especialmente aos professores que possam ler este trabalho, eu sugiro que apostem na vossa formação, melhorem-se enquanto pessoas e profissionais. Vocês são uma referência para muitos alunos e uma palavra, uma frase ou uma situação que partilhem, pode marcar os vossos alunos para sempre. É na e pela educação que se empoderam os indivíduos com a arma mais poderosa – o *conhecimento*; mas é também na e pela educação que se nutre e cultivam os indivíduos nas suas interações e relações - a *cidadania*, lembrando que "sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos (...)" (Demo, 1995, p. 47). **Aprender, mais do que saber responder, é saber questionar.**

Referências Bibliográficas

Ação Educativa & UNICEF (Coord.) (2018). *Indicadores da qualidade no ensino médio*. Ação Educativa.

Ação Educativa, UNICEF, PNUD & INEP (2013). *Indicadores da Qualidade na Educação* (4ª ed.). Ação Educativa.

Acedo, C., Adams, D. & Popa, S. (Eds). (2012). *Quality and qualities. Tensions in Education Reforms*. Sense Publishers.

Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Institute for International Research.

Adaszko, D. & Kornblit, A. L. (2008). Clima social escolar y violência entre alumnos. In D. Míguez (Org.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-113). Paídos.

Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, *1*(2), 150-169.

Aguado, J.C. & Vicente, J. (2006). Gestión democrática de las normas. In J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 139-172). Graó.

Aguirre, M. C. (2008). Participación de las familias en la vida escolar. In J. Quintanal (Coord.), *I Foro Educativo sobre Pasado, Presente y Futuro de un Modelo Preventivo de Educación* (pp. 81–92). Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, *53*, 215-230.

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, *34*(1), 31-47. https://doi.org/10.1017/edp.2017.5

Almeida, J. F. de & Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios Edições.

Alvarez, J. M. A. & Torrego, J. C. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el plan de convivência. In J. C. Torrego (Coord.) (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 95-166). Alianza.

Alves, B. (2011). *Um projeto de mediação numa EB 2,3 e Secundária* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). RepositóriUM. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19521

Alves, M. P. (2007). Inovar a avaliação: Profusão discursiva ou processo de inovação endógeno? In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 93–108). Porto Editora.

Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: Condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa, 39*(1), 177–194. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012

Alzate, H. (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación, 3*(6), 7–9.

Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto: Conflicto e educación* (pp. 51–64). Graó.

Alzate, R. (2005a). Programas de convivência en el ámbito educativo: Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. In F. Navarro (Ed.), *La mediación, una visión plural: Diversos campos de aplicación* (pp. 232–244). Viceconsejería de Justicia y Seguridad.

Alzate, R. (2005b). Resolução de conflitos: Transformação da escola. In E. Vinyamata (Org.), *Aprender a partir do conflito* (pp. 51–63). Artmed.

Alzate, R. (2016). Prólogo. In M. L. S. Garcia Arista (Coord.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 5-7). Editorial Reus.

Alzate, R., Fernández, I., & Mérina, C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivência en el ámbito municipal: La mediación comunitária. *Política y Sociedad, 50*(1), 179–194. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n1.39350

Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Edições ASA.

Andrés, S., & Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12*(2), 509–540. https://doi.org/ 10.14204/ejrep.3

Andrés, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: Una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28–47. https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302

Antunes, J. L. (2007). Globalização e educação. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 41–48). Porto Editora.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidos Ibérica.

Aquino, J. G. (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa, 41*(143), 456–484. https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education, 45*(11), 2190–2202. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038

Arias, I. C. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia, 14*(2), 84–93. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852

Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación, 10*(1), 1–28. https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088

Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalizing and externalizing problems. *Educational and Child Psychology, 36*(2), 22–34. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.22

Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043–1058. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Avilés, J. M., Torres, N., & Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(16), 863–886. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1307

Azanha, J. M. P. (2004). Democratização do ensino: Vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa, 30*(2), 335–344. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012

Banco Mundial. (2023). *Education overview*. https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview. Acedido em 10 de junho de 2023.

Bandera, J. F. M., & Fernández, F. J. A. (2012). Competencias del líder pedagógico. In E. N. López, A. I. C. Albiñana, & Ó. J. García (Coords.), *Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente* (pp. 931–936). Universidad de Castilla-La Mancha.

Barandela, T., & Pinto da Costa, E. (2011). A aula de convivência: Um dispositivo de mediação socioeducativa. In *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía* (pp. 4585–4598). Universidade da Coruña.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreiro, T. (2015). *Los del fondo: Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Novedades Educativas.

Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem* (pp. 5738–5757). Editora Universitária Champagnat.

Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondedvila, J. M., & Morilla, M. (1983). *Educación y valores: Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Narcea S.A. de Ediciones.

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Jorge Zahar Editor.

Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 121–140). SAGE Publications Ltd.

Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 39–58). Porto Editora.

Beisiegel, C. R. (2006). *A qualidade do ensino na escola pública*. Líber Livro.

Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools, 37*, 505–516. https://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:6<505::AID-PITS3>3.0.CO;2-5

Bickmore, K. (2001). Good training is not enough: Research on peer mediation program implementation. *Journal of Social Alternatives, 31*(1), 33–38.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61–82.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. ESF.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: Técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e mediação sócio-educativa: Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15–40). Areal Editores.

Bonafé-Schmitt, J-P. (2006). Mediação, Conciliação, Arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In Silva, A. M. C e Moreira, M. A. (Orgs.). *Formação e Mediação Socio-Educativa. Perspetivas Teóricas e Praticas* (pp. 15 – 40). Porto: Areal Editores.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2012). Social mediation and school mediation: A process of socialisation. In C. Banaldi & V. Lervese (Orgs.), *Participation, facilitation and mediation: Children and young people in their social context* (pp. 49–65). Routledge.

Bonilla-Rius, E. (2020). Education truly matters: Key lessons from Mexico's educational reform for educating the whole child. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes* (pp. 105–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_5

Boto, C. A. (2005). Educação escolar como direito humano de três gerações: Identidades e universalismos. In F. Schilling (Org.), *Direitos humanos e educação: Outras palavras, outras práticas* (pp. 87–144). Cortez; FE-USP.

Branch, G., Rivkin, S., & Hanushek, E. (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next, 13*(1), 62–69.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: Manual de negociación y mediación para docentes*. Eduntref.

Bravo Antonio, I., & Herrera Torres, L. (2011). Convivência escolar em educação primária: As habilidades sociais do aluno como variável moduladora. *DEDICA: Revista de Educação e Humanidades, 1*, 173–212. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Brunner, J. J. (2020). Cenas da educação sob a pandemia: Olhares do Chile. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 461–482). OEI.

Bryman, A. (2004). *Quantity and quality in social research*. Routledge.

Bueno-Villaverde, A., Monge López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: Percepciones de alumnos y profesores. *Bordón: Revista de Pedagogía, 75*(2), 87–103. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243

Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2004). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.

Caballero, M. J. C. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica, 95*, 15–26.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP, 13*(1), 85–94.

Cabrera-Santos, R. G., & Hernández Velásquez, B. I. (2022). La mediación de conflictos y su influencia en la convivencia escolar de los niños/as de la Unidad Educativa Pinceladas. *Polo del Conocimiento, 7*(4), 1745–1755. https://doi.org/ 10.23857/pc.v7i4.3916

Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES, 29*(78), 178–200. https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200003

Campos, M. M. (2000). A Qualidade da educação em debate. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (22), 47–70. https://doi.org/10.18222/eae02220002215

Campos, M. M. (2009). Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa, 39*(136), 269–283. https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013

Canário, R., & Alves, N. (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social, 38*(168), 981–1010.

Cardelli, J. J., & Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en América Latina: Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía, 308*, 38–45.

Caridade, S., Nunes, L. M., Sani, A. I., Gonçalves, M. J., Oliveira, A., Rodrigues, C., & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: Características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 19*, 67–89. http://hdl.handle.net/10284/8560

Caride Gómez, J. A. (2013). Educar en la convivencia: La cultura de paz como construcción pedagógica y social. In *Cultura de paz para la educación* (pp. 17–31). Grupo Editorial Universitario.

Carvalho, J. S. F. (2007). A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. *Estudos Avançados, 21*(60), 123–142. https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200023

Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade* (2 Ed.). Líber Livro Editora, UNESCO.

Castells, M. (2003). *A sociedade em rede* (8 Ed.). Paz e Terra.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. In *Consejo Escolar del Estado: La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167–179). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Castro-Alfaro, M., Marrugo-Peralta, A., Gutiérrez-Hurtado, D., & Camacho-Contreras, C. (2015). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico Journal, 22*, 169–190.

Castro-Morera, M., García-Medina, A., Pedroza-Zúñiga, H., & Caso-Niebla, J. (2015). Escuelas de enseñanza media y valor añadido bajo: Perfiles diferenciales de escuelas secundarias en Baja California. *Education Policy Analysis/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23*(67), 1–27. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1917

Cejudo, J., & López, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*(1), 29–36. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001

Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casad, J. A., & DelRey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista Psicodidáctica, 24*, 46–52. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001

Chaves, O. P. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 26*, 1–11. https://core.ac.uk/download/pdf/35147054.pdf

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Cortez.

Cirera, J. V. (2004). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

Coiduras, J. L., Angels, M. A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, L., & Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 437–456. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353

Col, D., Kitchen, J. A., & Kezar, A. (2019). Examining a comprehensive college transition program: An account of iterative mixed methods longitudinal survey design. *Research in Higher Education, 60*, 392–413. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9515-1

Colás, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 485–499. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031

Comissão Europeia. (2016). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Melhorar e modernizar o ensino*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0941

Conselho da Europa. (2010). *Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf

Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia, 2*, 199–221.

Cornejo, R., & Redondo, M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de la enseñanza media. *Última Década, 9*(15), 11–52. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002

Correia, F. (2013). Escola pública: espaço privilegiado de inovação pedagógica(?). In A. Mendonça (Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 47–59). CIE-UMA.

Correia, J. A., & Silva, A. M. (Orgs.). (2010). *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores*. Edições Afrontamento.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto* (3ª ed.). Artmed.

Cruz, J. C. O., Toro, A. O., & Duarte, V. V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 161–181. https://doi.org/10.35362/rie510637

Cubero, L. N., Alzina, R. B., González-Monteagudo, J., & Gutiérrez Moar, M. C. (2006). Emociones y educación: Una perspectiva pedagógica. In J. García Carrasco et al. (Coords.), *La vida emocional: Las emociones y la formación de la identidad humana* (Vol. 1, pp. 171–222). Ariel.

Cunha, P., & Leitão, S. (2016). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.

Cunha, S. (2014). *Em diálogo: Um espaço aberto à mediação* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). RepositóriUM. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34858

Cunha, S. (2016). Promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação: reflexão sobre práticas. In A. M. C. Silva, M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: Processos e práticas* (pp. 129–140). CECS.

Cunha, S. (2019). Mediación y educación de calidad: ¿Cuál es su relación? In M. Pérez-Fuentes, M. Molero, J. Gázquez, Á. Marlos, A. Barragán, M. Simón & M. Sisto (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 77–82). ASUNIVEP.

Cunha, S., Silva, A. M. C., & Gomez, P. (2018). Educar para la convivencia en una institución educativa de Portugal. In J. C. Torrego, L. R. Rumayor, Y. M. Martínez & P. G. Hernández (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp. 531–538). Universidad de Alcalá.

Cunha, S., Silva, A. M. C., & Torrego, J. C. (2023). Mediação e convivência nos contextos educativos: Socialização e (trans)formação em ação para uma educação de qualidade. In A. M. C. Silva, P. Guiomar, S. Cunha & I. Macedo (Eds.), *(Re)pensar a formação em mediação: Contributos nacionais e internacionais* (pp. 181–201). UMinho Editora. https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.13

De Miguel, M. (1994). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. In R. Pérez (Coord.), *Calidad de vida en los centros educativos* (pp. 265–284). Centro Asociado de la UNED.

De Pedro, K. T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review, 63*, 10–15. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023

De Zubiría, J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo. Cooperativa Editorial del Magisterio.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). Diário da República, 1.ª série, n.º 126, 3340–3364. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. (2012). Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 79, 2341–2356. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866

Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: Desde los seis a los doce años. In B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez* (pp. 35–66). McGraw-Hill.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições Asa.

Demo, P. (1995). *Educação e qualidade* (2ª ed.). Papirus Editora.

Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Prentice Hall.

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. (2018). *Diário da República*, 1.º Suplemento, Série II, 116, 4–6. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668

Dessen, M., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17*(36), 21–32.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Areal Editora.

Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Edições ASA.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa.

Domingo, J. C. (2013). Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 459–475). Penso.

Dornelas, M. A., & Souza, C. D. S. (2021). Felicidade como objetivo da educação escolar. *Revista Conedu. Escola em tempos de conexões, 2*, 1360–1376. https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.02.071

Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES, 29*(78), 201–215.

Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão, 24*(22), 5–34. INEP. https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf

Downey, C. J., Frase, L. E., & Peters, J. J. (1994). *The quality education challenge*. Corwin Press.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-Working Paper

Egger, I. (2008). *Cultura da paz e mediação: Uma experiência com adolescentes*. Fundação Boiteux.

Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos: Una visión comparada. In Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35–56). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Einstein, A. (1936). *On education.* Forum and Century

Elizo, A. (2018). Calidad y mejora de la educación: Mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas, 31*, 207–225.

Enguita, F. (1990). *La escuela a examen*. Eudema.

Entrena, M. S., & Soriano, A. (2003). Escuela de padres. In E. Gervilla, *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 143–154). Narcea.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195–301). Paidós.

Eslava, M. C., Villora, S. G., Martí, I. G., & Martínez, A. H. (2012). El aprendizaje de las habilidades emocionales como competencia necesaria en educación. In E. N. López, A. I. C. Albiñana, & Ó. J. García (Coords.), *Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente* (pp. 327–337). Universidad de Castilla-La Mancha.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. P. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 104–125). Porto Editora.

Faget, J. (2010). *Médiations: Les ateliers silencieux de la démocratie*. Érès.

Fernandes, J. H. P. (2020). A educação nos anos 2030. In Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 449–460). OEI.

Fernández, I. (2017). *Prevención y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad* (8.ª ed.). Narcea.

Fernández, I., & Pérez, M. M. M. (2017). Pensar juntos. Crear normas. In I. Fernández (Ed.), *Prevención y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad* (8.ª ed., pp. 85–101). Narcea.

Fernández, I., Blanco, M., & Callejón, M. M. (2017). Aproximación curricular. In I. Fernández (Ed.), *Prevención y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad* (8.ª ed., pp. 103–121). Narcea.

Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. La Catarata.

Ferreira, E. (2002). A mediação em ação na escola. In J. Vasconcelos-Sousa (Ed.), *Mediação* (pp. 144–166). Quimera.

Figueiredo, A. D. (2020). Os equívocos da educação à distância. *Sinal Aberto*. https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.

Follett, M. P. (1996). Constructive conflict. In P. Graham (Ed.), *A celebration of writing from the Boston*. Harvard Business School Press.

Formosinho, J. (1991). Prefácio. In F. Machado & M. F. Gonçalves, *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 7–10). Edições ASA.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431

Freire, I. (2009). Mediação e formação: Em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e mediação socioeducativa: Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 41–46). Areal Editores.

Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. Correia & A. Costa (Eds.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores* (pp. 59–70). Afrontamento.

Freire, I., & Caetano, A. P. (2008). Mediação sócio-educativa: A emergência de um novo perfil profissional. *Arquipélago: Revista da Universidade dos Açores*, 9, 169–194.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42ª ed.). Paz e Terra.

Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5ª Ed.). Routledge.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Artmed Editora.

Furman, M. (2020). Três lições que nos deixa a pandemia para transformar a educação. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 513–524). OEI.

Garcia Arista, M. L. S. (2016). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Editorial Reus.

Garcia, R. L. (2001). Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade do pesquisador. In M. E. Moreira, L. Soares, R. Follari & R. L. Garcia (Orgs.), *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos. O impasse dos intelectuais* (pp. 11–36). Cortez Editora.

García, R., Vargas, D., & Vega, C. (2013). Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 89–98.

García-Longoria, M. P., & Vázquez, R. L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria: Un estudio en institutos de la Región de Murcia. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, *5*, 113–136.

García-Raga, L., & López, R. (2010). *La convivencia escolar: Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Universidad de Valencia.

García-Raga, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, *356*, 531–555. https://doi.org/10.4438/1988-592x-RE-2011-356-050

García-Raga, L., Torremorell, M. C. B., & Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *23*(1), 103–119. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146

García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., & Morillas, L. R. (2010). La participación de la familia en el centro educativo: Influencia de algunas variables relevantes. *INFAD. Revista de Psicología*, *1*(1), 407–421. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832324044

Gentili, P. A. A. (2001). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In P. A. A. Gentili & T. T. Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas* (2ª ed., pp. 111–178). Editora Vozes.

Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, *84*(2), 678–692. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x

Giménez Romero, C. (2020). La mediación y las metodologías participativas de resolución de conflictos como vía para el fortalecimiento da la democracia. *Anuario CEIPAZ*, *12*, 127–144. https://www.ceipaz.org/images/contenido/Anuario_CEIPAZ_2019-2020.pdf

Giraldo-Aristizabal, S., & Serrano-Ramírez, M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, *23*(40), 1–18. https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130

Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *69*(2), 41–57.

Gomariz, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., & Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

González, C., Repáraz, A., & Sanz, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.

Gonzalo-Quiroga, M. (2021). Mediación y Cultura de Paz en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. *Polo del Conocimiento*, *6*(7), 89–110. https://doi.org/10.23857/pc.v6i7.2832

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.

Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, *12*, 31–58.

Governo de Espanha. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, *76*, 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con

Grisay, A., & Mahlck, L. (1991). *The quality of education in developing countries: A preview of some research studies and policy documents*. IIEP – UNESCO.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage. https://ethnographyworkshop.files.wordpress.com/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf

Guerra, M. A. S. (2013). O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 248–261). Penso.

Guix, X. (2008). *Nem eu me explico, nem tu me entendes*. Lua de Papel.

Gusmão, J. B. (2013). A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *21*(79), 299-322. https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm

Hargreaves, A. (2020, abril 30). What we have learned so far from the Coronavirus pandemic. *Diane Ravitch's Blog*. https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/

Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., & García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, *19*(2), 127–151.

Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., & García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, *4*(7), 49–57.

Hoy, C., Bayne-Jardine, C., & Wood, M. (2000). *Improving quality in education*. Falmer Press.

Hoyos, R. (2020). As escolas do futuro e a equidade educativa. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 525–538). OEI.

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, *42*(3), 290–317. https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500

Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Pirámide.

Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e instituciones: Percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 368–384. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022

Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2014a). La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: Claves para el profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, (237), 39–57. https://hdl.handle.net/10171/64075

Ibarrola-García, S., & Iriarte R. C. (2014b). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurriculum*, *27*, 9–27. https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/43

Ibarrola-Garcia, S., Iriarte, C., & Aznárez-Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(1), 75–105.

Inger, M. (1991). *Conflict resolution programs in schools*. Office of Educational Research and Improvement.

Jabonero Blanco, M. (2020). Inércia ou transformação: Como será a educação 2030? In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 17–25). OEI.

Jain, C., & Prasad, N. (2018). Quality in education—Concept, origin, and approaches. *Quality of Secondary Education in India*, *13*(2), 2–16. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4929-3_2

Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia da educação para a convivência*. Edições ASA.

Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.

Jiménez, T. I., & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, *21*(1), 77–89. https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5

Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, *30*(3), 1086–1095. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Teaching Students to Be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of research. *Review of Educational Research*, *66*(4), 459–506.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Los alumnos como pacificadores: Cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. In F. Brandoni (Org.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95–121). Paidós Educador.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós.

Jones, T. (2002). *School conflict management: Evaluating your conflict resolution education program: A guide for educators and evaluators*. Commission on Dispute Resolution and Conflict Management. http://www.creducation.org/resources/evaluatingcrep.pdf

Kemmis, S. (1986). *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory*. Deakin University.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A PISA paradox? An alternative theory of learning as a possible solution for variations in PISA scores. *Comparative Education Review*, *61*(2). https://doi.org/10.1086/690809

Kumar, K. (2004). *Quality of education at the beginning of the 21st century: Lessons from India*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146663e.pdf

Landsheere, G. (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação: Como garantir a qualidade da educação?* Edições ASA.

Lee, S., Kim, C.-J., & Kim, D. H. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care, 19*(2), 136–153. https://doi.org/10.1177/1367493513503581

Lei 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 182, 30/07/2011. https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2011/06/30/4/con

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. (2002). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 294. https://dre.tretas.org/dre/159010/lei-31-2002-de-20-de-dezembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República, https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro: Estatuto do aluno e ética escolar. (2012). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 172, 5103–5119. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840

Lei Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Lei Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [Derogada]. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, (295). https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15–32). Porto Editora.

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, *6*(2), 67–81.

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, *11*(8), 377. https://doi.org/10.3390/educsci11080377

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 19–31). Edições Afrontamento.

Limón, C. (2020). Tecnologia e habilidades para sistemas educacionais em um mundo em evolução contínua. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 349–356). OEI.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2ª ed.). Artmed.

Llevot, N., & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: Herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(1), 99–110. https://revistas.um.es/reifop/article/view/245581

Lorenzo, E. V. (2007). *Mediación escolar*. Dunken.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condición postmoderna: Rapport sur le savoir*. Les Éditions de Minuit.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, *96*(6), 340–349. https://doi.org/10.1080/00220670309596617

Maldonado, M. T. (2010). *O bom conflito*. Guerra e Paz Editores.

Manrique, C. R. C., & Puente, R. T. (2001). La gestión de calidad en educación. *Educación*, *10*(19), 57–75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056817

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*, 1–10. https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212

Martínez, J. E., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, *17*(73), 79–96.

Martínez, J. E., Tobón, S., Zamora, L., & López, E. (2017). Currículo socioformativo: Una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. In M. A. Navarro & Z. Navarrete (Coords.), *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías* (pp. 109–121). Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., López-Ramírez, E., & Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *16*(1), 233–258. https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11

Martins, M., & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*, 185–202. http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf

Megías, M. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.

Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2006). *Convivencia escolar*. Documento Valoras UC.

Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, *67*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003

Mesa-Melo, C. L., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, *16*(3), 383–410. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001

Mitchell, M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, *51*, 599–610. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005

Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio. *Revista Paradigma*, *27*(2), 193–219.

Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.

Monjas, M. I., & González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia em educação*. Porto Editora.

Moore, C. M. (1997). ¿Por qué mediamos? En J. P. Folger & T. S. Jones (Eds.), *Nuevas direcciones en mediación: Investigación y perspectivas comunicacionales* (pp. 265–275). Paidós.

Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación Inclusiva, 3*(2), 113–123.

Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 18*, 189–204. https://doi.org/10.35362/rie1801098

Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43–56. Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf

Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: Coerência entre o local e o global. In *V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - O particular e o global no virar do milénio* (pp. 1031–1040). Colibri.

Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].

Morgado, J. C. (2021). Currículo de nova geração e cidadania: Desafios contemporâneos. *Revista de Estudos Curriculares*, *12*(1), 25–37. [Número temático "Currículo, educação e cidadania global criativa"].

Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61–86). Porto Editora.

Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios* (4.ª ed.). Cortez Editora.

Morin, V. (2020, 4 de julho). Apprentissages, autonomie: Les 'bonnes surprises' du déconfinement scolaire. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/04/apprentissages-autonomie-les-bonnes-surprises-du-deconfinement-scolaire_6045203_3224.html

Muñoz, F. I. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494–507). Penso.

Murillo, F. (2002). La "mejora de la escuela": Concepto y caracterización. In F. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Orgs.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 1–39). Octaedro.

Nascimento, G., & Orth, M. R. B. (2008). A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas, 1*, 1–5. https://doi.org/10.31512/rch.v9i13.385

Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 193–255). Universidade Aberta.

Naussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education, 95*, 6–13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf

Navaridas, F., & Raya, S. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: Un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada, 20*, 223–248. https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7599

Neto, C. M. S., & Barreto, E. S. (2018). (In)disciplina e violência escolar: Um estudo de caso. *Revista Educação e Pesquisa*, *44*, 1–18. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165933

Nieto, J. M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. In M. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209–228). Editorial Síntesis.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the Humanities*. Princeton University Press.

OCDE. (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições ASA.

OCDE. (2018). *The future of education and skills – Education 2030: The future we want*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264300018-en

OCDE. (2019). *Future of education and skills 2030 concept note*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

OCDE. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OCDE. (2023a). *PISA 2022 results: The state of learning and equity in education. Volume I*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1235_1235421-gumq51fbgo&title=PISA-2022-Results-Volume-I

OCDE. (2023b). *PISA 2022 results: Learning during – and from – disruption. Volume II*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1235_1235424-abhqmrcc07&title=PISA-2022-Results-Volume-II

OIT/UNESCO. (1966). *Recomendação relativa à formação dos professores*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por

Oliveira, A. L., Vieira, C. C., & Amaral, M. A. F. (2021). O questionário online na investigação em educação: Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. *Universidade Aberta*. https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.3

Oliveira, V. (2002). *Estratégias de desenvolvimento e qualidade da educação*. In Conselho Nacional de Educação. Painel I. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/QualidadeAvaliacao/13-PainelI.pdf

ONU. (1989/2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

ONU. (1999). *Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz*. http://www.humaniversidade.com.br/boletins/declaracao_paz_acao.htm

ONU. (2015). *Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf

ONU. (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Opertti, R. (2020). Progredir para uma normalidade transformacional. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 539–558). OEI.

Ortega Ruiz, R. (2017). Violência, agressão e disciplina. In I. Fernández (Ed.), *Prevención y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad* (8ª ed., pp. 19–27). Narcea.

Ortega, R. (2002). *El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único*. Foro sobre convivencia escolar. http://www.fe.ccoo.es/foros/convivencia/

Ortega, R. (2003). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (2007). La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha, 4*, 50–54.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Graó.

Ortega, R., & Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.

Ortega, R., Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: Validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa, 22*, 71–79. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004

Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência* (J. Ozório, Trad.). UNESCO/UCB.

Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social: La cara oscura de la escuela*. Universidad de Valladolid.

Pacheco, J. (2007). Currículo, investigação e mudança. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1998–2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 80–148). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. (2000). *(Org.). Políticas de integração curricular*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. Cortez Editora.

Pacheco, J. A. (2007). Estudos curriculares: Políticas, teorias e práticas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 29–40). Porto Editora.

Pacheco, J. A. P. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2020). Repensar a escola da educação básica em tempos de incertezas. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 435–448). OEI.

Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 87–126). Porto Editora.

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Moreira, A. F. (Orgs.). (2007). *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto Editora.

Pais, A. P. (1998). Qualidade e aprendizagem: Que relação pedagógica para a escola do séc. XXI. *Educare-Educere*, *7*, 77–86. http://hdl.handle.net/10400.11/1079

Pardal, O., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2008). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008 relativa às competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2009). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação de um quadro de referência europeu de garantia da qualidade para o ensino e a formação profissionais (2009/C 155/01)*. *Jornal Oficial da União Europeia*. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:PT:PDF

Peirano, C. (2020). (Re)despertando o entusiasmo por aprender. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 357–370). OEI.

Peñalva, A., López, J. J., Vega, A., & Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, *28*, 9–28. https://doi.org/10.15581/004.28.9-28

Peñalva, A., López-Goñi, J. J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690–712. 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Artmed Editora.

Pinar, W. F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Routledge.

Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring of the subject*. Palgrave Macmillan.

Pinar, W. F. (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)*. University of Ottawa Press.

Pinto da Costa, E. (2007). *Formar mediadores de conflitos nas escolas*. Universidade Lusófona.

Pinto da Costa, E. (2010). Novos espaços de intervenção: A mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Vasconcelos-Sousa (Ed.), *Mediação e criação de consensos: Os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155–166). Mediarcom/Minerva.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de conflitos: Construção de um projeto de melhoria de escola* [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].

Pinto da Costa, E. (2017). Um projeto de mediação de uma escola TEIP: Condicionantes, facilitadores e melhorias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Vol. Extra(2)*. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.3002

Pinto da Costa, E. (2018). Propuesta de modelo de proyecto de mediación de conflictos. In *Actas de Congreso II Fórum Internacional de Mediadores de Conflictos*. Universidad de Loyola.

Pinto da Costa, E. (2019). *Mediação escolar: Da teoria à prática*. Edições Académicas Lusófonas.

Pinto da Costa, E. (2020). Convivência e paz em tempos de crise: Contributos da mediação. *Revista Estreiadiálogos*, *5*(2), 15–20. https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_b336fae2e18747ec87edd0139afdebbf.pdf

Pinto da Costa, E. da, Almeida, L., & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: Contributos da formação em alunos do ensino básico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 165–178). Universidade do Minho.

Pinto da Costa, E., & Barandela, T. (2012). Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. In *II Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 137–146). Universidade do Minho.

Pinto da Costa, E., & Teles, R. (2015). Mediação de conflitos: Um exercício de cidadania. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 706–715). SPCE.

Pinto da Costa, E., Martins, A. M. O., & Torrego Seijo, J. C. (2021). Efeitos interpessoais e sociais da implementação de um projeto de mediação escolar. *Educação contemporânea, 28,* 47–54. https://doi.org/10.36229/978-65-5866-116-0.CAP.07

Pinto da Costa, E., Torrego, J. C. S., Carvalho, R. A., Marcos, R. H., & López, C. M. (2022). La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos. In C. Cavaco, F. A. Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros, A. R. Faria, & N. Dorotea (Orgs.), *Livro de Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal: A educação e os desafios da sociedade contemporânea – Contributos da investigação* (pp. 147–153).

Pinto da Costa, E., Torrego, J. C., & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. In J. Machado (Coord.), *Educação, território e desenvolvimento humano: Atas do I Seminário Internacional* (Vol. II, pp. 334–345). Universidade Católica do Porto.

Pinto da Costa, E., Torrego, J. C., & Martins, A. (2017). A investigação qualitativa como metodologia compreensiva da dimensão interpessoal/social de um projeto de mediação de conflitos. In A. P. Costa, S. Tuzzo & C. Brandão (Eds.), *Atas do 6.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 683–691). CIAIQ.

Pinto da Costa, E., Torrego, J. C., Martins, A. M. de O., & Carrington, M. (2017). Desafios colocados pela avaliação de um projeto de mediação escolar. *Revista Eixo, 5*(3), 27–36. https://doi.org/10.19123/eixo.v5i3.394

Pinto da Costa, E., Torrego, J., & Martins, A. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: Estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. Poster apresentado no *Colóquio Internacional de Mediação Social: Mediadores Sociais na Europa: Formação e Profissionalização*. Universidade do Minho.

Pinto, J. L. (2005). *Escola global. Quo vadis?* Campo das Letras.

Pollanin, J., Espelage, T. & Pigott, T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs: Effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47–65. 10.1080/02796015.2012.12087375

Pomar, M., & Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educación y Cultura, 24*, 213–224.

Poncela, A. M. F. (2019). Educación: Competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. *Educación y Humanismo, 21*(37), 51–66. https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3365

Pons, S. C., Taberner, R. V., & Arteaga, M. P. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar: Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social, 25*(1), 111–131. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v25.n1.52627

Prada, J., & López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Revista Documentación Social, 148*, 99–116.

Projeto de Lei n.º 193/XI: Cria os gabinetes de apoio ao aluno e à família nos agrupamentos de escolas e escolas não integradas. https://encurtador.com.br/kM7mL

Pugliese, A. (1999). ¿Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del domínio al reconocimiento. In F. Brandoni (Ed.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31–55). Paidós.

Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro, 50*, 93–99. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Ramírez Sánchez, C. M. (2019). Percepción de la justicia restaurativa en la escuela como opción de construcción de paz escolar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, 8*, 163–175. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995011

Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. McGraw-Hill.

Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*, 265–290. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821007

Ramos, M. N. P., & Lopes, A. C. D. (2021). Desafios da educação à distância em tempos de pandemia. In A. L. Oliveira, J. A. Schütz, & M. A. F. Amaral (Orgs.), *Vozes da educação: Pesquisas e escritas contemporâneas* (Vol. 2, pp. 117–138). Editora Ilustração.

Reddy, S. (2007). *School quality: Perspectives from the developed and developing countries*. Azim Premji Foundation.

Reimers, F. (2020). Imaginar o futuro da educação após a pandemia da COVID-19. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 389–406). OEI.

Reimers, F., & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre a qualidade da educação e seu sentido democrático. In OREALC/UNESCO Santiago (Ed.), *Os sentidos da educação*. *Revista Prelac*, (2), 90–107.

Reis, A., & Cardoso, P. (2011). Promoção de uma cultura de mediação na escola: O caminho que se faz ao andar. In C. S. Reis & F. S. Neves (Orgs.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa em Ciências da Educação* (pp. 203–209). Instituto Politécnico da Guarda. http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf

Reyes, M., & Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Ediciones Pirámide.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora.

Ribeiro, V. M., & Gusmão, J. B. B. (2010). Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 823–847. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300008

Rio, E. J. V., Machado, E. R. R., & Carril, P. C. M. (2017). La convivencia escolar en el marco educativo. marco estratégico para galicia: ejes y objetivos estratégicos. Encuadre y prácticas de centro. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (2), 092–094. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2811

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía, 238*, 559–574.

Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.

Rodríguez, J. B. M. (2013). O currículo como espaço de participação: A democracia escolar é possível? In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 137–152). Penso.

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Roldán, O. G. (2020). Como será a educação em 2030? Reflexões sobre o ensino superior na América Latina e no Caribe. In Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.), *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 303–330). OEI.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa, 11*(3), 585–596. https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833.

Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23–54). De Facto Editores.

Ruiz, C. M., & Torrego, R. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa, 24*, 19–34.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata.

Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Morata.

Sacristán, J. G. (2013a). A função aberta da obra e do seu conteúdo. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 9–14). Penso.

Sacristán, J. G. (2013b). O que significa o currículo? In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16–35). Penso.

Sacristán, J. G. (2013c). O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 262–280). Penso.

Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. (1998). *Compreender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Sales, L. M. M., & Alencar, E. C. O. (2004). Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar*, *9*(9), 89–96. https://doi.org/10.5020/2317-2150.2004.v09n1p89

Sallán, J. G. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, *24*, 11–45. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20702.

Samper, J. Z. (2010). *¿De qué depende la calidad de una institución educativa?* [Manuscrito não publicado]. Academia.edu. https://www.academia.edu/10005669/

Sanches, M. L. M. P., & Melão, N. F. R. (2011). Gestão e desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, *19*, 175–197.

Sánchez, G. M. R., Flórez, G. A. D., Suaterna, J. A. D., & Acosta, A. B. (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, (71), 251–272.

Santomé, J. T. (2013). Currículo, justiça e inclusão. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 71–86). Penso.

Santos, B. V. J. (2013). Qualidade da educação: Consensos e dissensos entre o discurso oficial e dos seus críticos. *Interfaces Científicas - Educação, 2*(1), 71–81.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Edições ASA.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/publications/schools-for-21st-century-learners-9789264231191-en.htm

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4789264300002-en

Sebarroja, J. C. (2013). As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 508–521). Penso.

Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal, 37*(1), 45–60. https://doi.org/10.1080/01411920903419992

Silva, A. M. C. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *18*(1), 7–18. http://hdl.handle.net/2183/8406

Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: Discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, *6*(12), 249–265.

Silva, A. M. C. (2014). O direito à diferença no ofício de professor e de aluno. In A. Lopes, M. A. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hipólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 4403–4414). CIIE.

Silva, A. M. C. (2018). O que é mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva, & S. Fernandes (Eds.), *Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 17–34). De Facto Editores.

Silva, A. M. C., & Cunha, S. (2015). Educating for sociability and learning for citizenship: Developing communicational skills and mediation in educational contexts. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, *2*(10), 16–23. https://hdl.handle.net/1822/41742

Silva, A. M. C., & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: Reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 274–287). Universidade do Minho.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, *23*(2), 119–151. https://doi.org/10.21814/rpe.13989

Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade.

Silva, F., & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: Transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (Eds.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253–268). De Facto Editores.

Silva, I., & Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y el profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, *6*(2), 214–238. https://doi.org/10.17583/qre.2017.2713

Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In M. E. Costa (Ed.), *A gestão de conflitos na escola* (pp. 45–60). Universidade Aberta.

Silva, M. E., Vicente, A. O., Ferreira, A. M., & Silva, M. V. (2015). A importância da relação escola-família para a aprendizagem e a intervenção psicopedagógica. *Revista Educação, Tecnologia e Cultura*, *2*(1), 1–26.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto Editora.

Silva, V. G. (2008). *Por um sentido público da qualidade da educação* (Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-29012009-164507

Six, J. F. (1997). *Dinámica de la Mediación*. Paidós.

Sjøberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: A political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, *58*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473

Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, *142*(5), 567–586. https://doi.org/ 10.1080/00224540209603919

Smyth, J. (2006). When students have power: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*, *9*(4), 285–298. https://doi.org/10.1080/13603120600894232

Soares, M. (2001). Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In L. Moreira, M. Soares, E. Follari, & L. Garcia (Eds.), *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais* (pp. 65–90). Cortez Editora.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf

Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto: La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), 321–334.

Soto-González, M. D., & Rodrigo-Segura, F. J. (2016). El aprendizaje-servicio: Una oportunidad para atender la diversidad en los títulos del grado de maestro/a de educación infantil y primaria de Florida Universitària. In M. I. Villaescusa Alejo (Coord.), *Congrés d'Educació Inclusiva: Contextos per a la inclusió en la societat del coneixement* (pp. 162–165). Generalitat Valenciana.

Souquet, M. (1999). La médiation au milieu scolaire. In J. P. Bonafé-Schmitt, J. Dahan, J. Salzer, M. Souquet, & J. Vouche (Eds.), *Les médiations, la médiation* (pp. 219–300). Erès.

Sousa, F. R. (2007). Currículo, saberes docentes e saberes discentes: Reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira (Eds.), *Globalização e (Des)igualdades: Desafios Contemporâneos* (pp. 201–217). Porto Editora.

Sousa, J. M. (1997). Investigação em educação: Novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661–672). AFIRSE Portuguesa. FPCE – Universidade de Lisboa.

Spósito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 58–75.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stromquist, N. P. (2016). Using regression analysis to predict countries' economic growth: Illusion and fact in education policy. *Real-World Economics Review*, *76*, 65–74.

Süllen, F., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2324–2328. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101

Tapias, J. A. P. (2013). Educar a partir da interculturalidade: Exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 126–136). Penso.

Tébar, L. (2011). O perfil do professor mediador. Pedagogia da Mediação. Senac.

Tejeda, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 7*(6), 199–222.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Afrontamento.

Theberge, S., & Karan, O. (2004). Six factors inhibiting the use of peer mediation in a junior high school. *Professional School Counseling, 7*(4), 283–290.

Thorne, C., Centeno, M., & Wetzell, M. (2009). El clima motivacional en la clase: Evidencias empíricas en centros educativos. In D. Herrera (Org.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 91–110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Thurler, M. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In P. Perrenoud & M. Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 61–87). Artmed.

Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación, 43*, 103–135.Torrego, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas: Manual para Formação de Mediadores*. Edições ASA.

Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó

Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial.

Torrego, J. C. (2010a). El modelo integrado: Un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Digital Milenio*, 1–6.

Torrego, J. C. (2010b). A mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 14*(1). https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113014.pdf

Torrego, J. C. (2010c). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14*(1), 251–274. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113014

Torrego, J. C. (Coord.) (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores* (8ª ed.). Ediciones Narcea.

Torrego, J.C. (Coord). (2023). *Estudio estatal de la convivencia escolar en centros de Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Torrego, J. C., & González, A. G. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación, 347*, 369–394.

Torrego, J. C., & Martínez, C. (2016). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. In J. Onrubia & R. Mayordomo (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151–190). Universitat Oberta de Catalunya

Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Alianza Editorial.

Torremorell, M. C. B. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de Educación de Castilla La Mancha, 4*, 60–67.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

Torremorell, M. C. B., & García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *REIFOP, 13*(3), 87–94.

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. In J. G. Sacristán (Comp.), *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 143–175). Marota.

Treviño, E., Villalobos, C., & Castillo, C. (2020). A educação após a COVID-19: Quatro bases para a transformação dos sistemas de ensino latino-americanos. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 371–388). OEI.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education, and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies, 11*(1), 25–43. https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B., & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 639–647. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.113

UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education

UNESCO. (1974). *Recomendação sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais*. http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia (5 a 9 de marzo de 1990)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for All: Meeting our collective commitments*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Educação para todos: O imperativo da qualidade*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079

UNESCO. (2007). *Educação de qualidade para todos: Um assunto de direitos humanos*. UNESCO/OREALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585

UNESCO. (2008). *Education for All global monitoring report: Mid-term review*. https://www.unesco.org/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2008-mid-term-review/

UNESCO. (2010). *World Conference on Higher Education: Final report, Paris, UNESCO Headquarters, 5 to 8 July 2009*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242

UNESCO. (2011). *Informe sobre educación y conflicto: Una crisis encubierta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://doi.org/10.54676/ZPWD1103

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação 2015*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197

UNESCO. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

UNICEF Portugal. (2020). *Educação: Acesso a uma educação de qualidade*. UNICEF. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Agenda_Europeia_Migracoes/Documentos/unicef_educacao_de_qualidade.pdf

UNICEF. (2000, junho). *Defining quality in education*. Documento de trabalho apresentado na reunião do International Working Group on Education, Florença, Itália. Education Section, Programme Division. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF

Valdés, Á. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 105–115. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663008

Vásquez, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente, 11*(20), 164–181. https://doi.org/10.17081/psico.11.20.2698

Vélez, C. (2020). A crise da Covid-19: uma oportunidade para acelerar as mudanças necessárias no setor da educação. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *A educação de amanhã: Inércia ou transformação?* (pp. 337–348). OEI.

Verdasca, J. L. C. (2013). O futuro da escola pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 21–37). CIE-Uma.

Villa, A., & Poblete, M. (Dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.

Viñas, J. (2004). *Conflicto en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. https://doi.org/10.3102/0002831209361209

Winch, C. (1996). *Quality and education*. Blackwell Publishers.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Youssef, R., Attia, M. A. S., & Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse and Neglect, 22*(10), 975–985. https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00084-2

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 139–174. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404408

Zapata, G. (2016). La escuela como escenario de paz: Justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos. *Publicações. UEPG Ciências Sociais Aplicadas, 24*(3), 249–260.

Zapata, S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a university in Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12*(25), 21–38. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu

Zgaga, P. (2008). Reconsidering education for all from a lifelong education perspective. In E. Karip (Ed.), *Right to education: Policies and perspectives* (pp. 165–180). Turkish Education Association.

Apêndices

Apêndice 1. Objetivos gerais, específicos e operacionais

Objetivo I. Analisar estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais

i. Conhecer e comparar os planos de convivência e a sua implementação nas escolas dos casos em estudo

1. **Recolher** documentos sobre as estruturas de convivência implementadas nas escolas em estudo (p. ex. planos de convivência)
2. **Analisar** o conteúdo dos planos de convivência das escolas em estudo: título do plano, identificação das estratégias implementadas, sinalização de valores promovidos, identificar tipos de abordagens (p. ex. selecionar conceitos-chave como mediação, convivência, sanção, e analisar a frequência de vezes que aparecem nos diferentes planos, etc.).
3. **Questionar** acerca da fundamentação que justifica e valida as estratégias implementadas ao nível da convivência e mediação (porquê a importância de um plano, porquê a estratégia de mediação, etc.).
4. **Indagar** acerca da implementação e dinamização do plano de convivência e serviço de mediação (tempo de implementação, envolvidos e público-alvo)
5. Identificar **estratégias** implementadas (técnicas, atividades, programas, etc.) nas escolas em estudo
6. Auscultar se os AEI **têm conhecimento do trabalho** de convivência (plano, estratégias, atividades) implementado e desenvolvido nas escolas em estudo
7. Auscultar quais **os métodos de gestão de convivência privilegiados na escola**, na perspetiva dos AEI
8. Identificar se os AEI consideram que **têm um papel ativo na gestão da convivência** da escola
9. Perceber a perceção dos professores acerca do **envolvimento da direção escolar** para com o trabalho de convivência desenvolvido

ii. Identificar os contributos da implementação do plano de convivência nas escolas dos casos em estudo

10. Indagar os alunos e professores acerca dos contributos do plano de convivência para a **melhoria do ambiente educativo** na escola
11. Auscultar se, de acordo com os alunos e professores, o plano de convivência contribui para a **prevenção de conflitos na escola**
12. Auscultar os AEI acerca do contributo do plano de convivência para a **promoção da participação e comunicação** entre os elementos da comunidade educativa
13. Indagar os professores e alunos acerca dos contributos do plano de convivência para a **melhoria das relações na escola**
14. Perguntar aos AEI se o plano de convivência **promove a equidade** na escola
15. Auscultar se, na perspetiva dos AEI, o plano de convivência contribui para que a **escola seja uma instituição mais justa e eficaz**
16. Perceber se os AEI percecionam que a **mediação promove uma justiça** na escola

17. Compreender se, na perspetiva dos AEI, o plano de convivência contribui para a **melhoria dos resultados escolares dos alunos**
18. Questionar os professores acerca do **impacto da formação em mediação nos resultados** escolares dos alunos
19. Questionar os professores e alunos acerca do impacto do plano de convivência no **processo de ensino-aprendizagem**
20. Questionar se a convivência é um fator **importante para o sucesso escolar dos alunos**
21. Perguntar se, na perspetiva dos professores, o plano de convivência é um **contributo para o cumprimento das metas e missão da escola**
22. Perguntar aos alunos e professores se o plano de convivência **facilita o cumprimento das normas institucionais**
23. Inquirir os professores sobre se o plano de convivência é uma **resposta adequada aos desafios da escola**
24. Identificar **contributos vários** reconhecidos pelos professores e alunos das atividades de convivência e mediação nas escolas e centros educativos selecionados/Conhecer exemplos reais do impacto do plano de convivência no contexto
25. Analisar se o plano de convivência tem **alcançado os objetivos** para os quais foi desenvolvido

iii. Indagar sobre a utilidade e valorização das estruturas de convivência e mediação nas escolas dos casos selecionados

26. Perceber a valorização dos programas de convivência e mediação de acordo com **avaliações** desenvolvidas
27. Constatar se o trabalho desenvolvido na escola, no âmbito da convivência, é reconhecido e valorizado pelos AEI
28. Perguntar aos AEI se o plano de convivência e a mediação são **necessários** à escola
29. Auscultar os AEI acerca da utilidade e valorização **da mediação enquanto técnica de gestão e resolução de conflitos**
30. Verificar se os AEI valorizam o **ensino de técnicas de gestão e resolução colaborativa de conflitos**
31. Auscultar a valorização de técnicas colaborativas de promoção da convivência através da **identificação dos métodos/estratégias de promoção da convivência mais aplicados na escola versus distinguidos pelos AEI como mais eficazes**
32. Perceber se os alunos **valorizam as estratégias de convivência** e mediação implementadas na escola
33. Perceber que competências e/ou habilidades são promovidas através do trabalho de convivência e mediação
34. Questionar se, em tempos de pandemia (COVID-19), as competências socio emocionais, morais, comunicacionais e de gestão de conflitos são relevantes

iv. Analisar como as estruturas de convivência são contempladas e integradas no currículo e organizações escolares

35. Selecionar bibliografia sobre teoria do desenvolvimento curricular
36. Identificar teses e perspetivas sobre a integração da convivência e mediação no currículo e/ou organizações escolares

37. Identificar **que estratégias de convivência estão integradas** nas escolas selecionadas
38. Auscultar os AEI sobre **integração das estratégias de convivência** e mediação no currículo e organização escolares
39. Perguntar aos professores **se trabalham competências pessoais e socio afetivas** nas suas aulas
40. Auscultar os AEI acerca da **necessidade de conteúdos e aprendizagens** mais focadas na convivência e formação integral dos alunos
41. Auscultar a opinião dos AEI sobre a **institucionalização dos planos/programas** de convivência nas escolas
42. Averiguar se as **políticas educativas promovem a implementação** de estratégias de convivência

v. Identificar desafios à implementação e desenvolvimento das estruturas de convivência nos contextos educativos formais

43. dentificar **constrangimentos e desafios das estruturas** convivência em geral
44. Perguntar se existe **resistência na aceitação da mediação** como meio alternativo de gestão de conflitos
45. Questionais quais as barreiras ou desafios que a mediação enfrenta

Objetivo II. Contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade

vi. Identificar dimensões e subdimensões da categoria educação de qualidade

46. **Identificar dimensões e subdimensões** da categoria Educação de Qualidade
47. **Construir uma matriz referencial** das dimensões e (sub)dimensões identificadas na revisão de literatura

vii. Compreender a perspetiva dos AEI sobre o conceito de educação de qualidade

48. Auscultar que **representações e significados** (conceitos e/ou fatores) os AEI associam ao conceito de educação de qualidade - AQUI
49. Identificar quais as **aprendizagens e abordagens** que os AEI valorizam no âmbito da sua perspetiva acerca do conceito de educação de qualidade
50. Auferir o grau de relevância que os alunos atribuem a cada agente educativo

viii. Identificar causas, fatores e/ou situações que condicionam Educação de Qualidade

51. Identificar **obstáculos e barreiras** à promoção de uma Educação de Qualidade
52. Questionar sobre o **impacto das políticas educativa**s na construção de uma Educação de Qualidade nas escolas
53. Questionar os AEI acerca do efeito/relação dos conflitos no processo ensino-aprendizagem e resultados escolares
54. Identificar necessidades ao nível da **formação docente** em temas de gestão de conflitos, habilidades comunicacionais e socio emocionais

Objetivo III. Analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade

ix. Identificar dimensões e subdimensões da categoria convivência que contribuem para uma educação de qualidade

55. **Identificar dimensões e (sub)dimensões** da categoria Convivência através de revisão de literatura
56. **Construir uma matriz referencial** das dimensões e (sub)dimensões identificadas na revisão de literatura sobre Convivência
57. **Construir um esquema de corelação entre dimensões e (sub)dimensões** de ambas as categorias
58. Perceber quais os **indicadores relativos à convivência que os AEI destacam para a garantia de uma educação de qualidade**

x. Identificar a perspetiva dos AEI sobre o contributo das estruturas de convivência implementadas na escola para a promoção da educação de qualidade

59. Auscultar que representações e significados os AEI têm acerca das estruturas de convivência
60. Questionar os AEI acerca da **relevância das dimensões** várias para a promoção de uma educação de qualidade
61. Validar a importância das aprendizagens socio-emocionais, comunicacionais, morais e de gestão de conflitos como fator de educação de qualidade

xi. Incorporar os contributos da convivência na definição teórico-conceptual do conceito de educação de qualidade

62. Apresentar uma proposta que integre os contributos das estruturas de convivência e mediação para a definição teórico-conceptual do conceito de educação de qualidade

Apêndice 2. Inquérito por questionário dos alunos - versão em português

Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade: a perspetiva dos Alunos (CCPEQA)

Caro/a Aluno/a,

Convidamos-te a participar num estudo que estamos a realizar no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (Portugal), em colaboração com a Universidade de Alcalá (Espanha), sobre os Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade.

Este questionário não é nenhum teste e não há respostas certas nem erradas. Só queremos conhecer a tua opinião sobe as questões abaixo. Obrigada pela tua colaboração!

There are 27 questions in this survey.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO - PREENCHER PELO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações através do e-mail silviamarinah@gmail.com.

Participação e dados:

- A participação é voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência associada.
- Os dados serão conservados até o término da investigação e respetiva obtenção do grau académico no qual a investigação se enquadra.
- São salvaguardadas todas as condições de segurança e privacidade de dados recolhidos, garantindo a proibição de partilha e disponibilização de dados a terceiros.
- É garantido o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais.
- Os participantes não terão uma compensação monetária pela participação neste estudo nem custos associados à sua participação.

Confidencialidade e anonimato:

- É garantida a confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, comunicações e publicações dele resultantes, salvaguardando-se que nenhuma informação que identifique os participantes será divulgada.

Declaro que li e aceito os termos e condições do estudo e tratamento proposto dos dados recolhidos:

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Sim
◯ Não

AUTORIZAÇÃO A PREENCHER PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Caso tenha aceite que o seu educando colabore com esta investigação, muito agradecemos.

Clique em seguinte, e o seu educando poderá dar início ao questionário. Obrigada!

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Feminino
◯ Masculino
◯ Outro

2. Idade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

anos

3. Ano Escolar

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ 5º ano
◯ 6º ano
◯ Outro

4. Nacionalidade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5. Há quantos anos estudas nesta escola? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

anos

6. Conheces o trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Conheces o plano de convivência da escola? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

II. CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1. Identifica-se, de seguida, uma lista de fatores que dizem respeito à convivência na escola. Por favor, **seleciona os <u>três</u> fatores que, na tua opinião, são mais importantes para garantir uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**:

*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Ambiente escolar
- ☐ Relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, relação entre professores, alunos, encarregados de educação e/ou famílias, elementos da direção da escola, auxiliares de educação/funcionários, etc.)
- ☐ Participação dos elementos da comunidade educativa (por exemplo, a participação dos encarregados de educação/famílias na tua vida escolar, etc.)
- ☐ Comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ou seja, a comunicação entre professores, alunos e famílias, etc.)
- ☐ Cultura escolar (por exemplo, se é uma cultura democrática, se é uma cultura mais centralizada, etc.)
- ☐ Segurança da escola
- ☐ Equidade (esta palavra significa que, por exemplo, as atividades pedagógicas respeitam às necessidades individuais dos elementos da comunidade educativa, seja dos alunos, familiares ou outros, etc.)
- ☐ Normas e regras institucionais
- ☐ Gestão colaborativa de conflitos (através de metodologias e técnicas de gestão e resolução de conflitos com base no diálogo e colaboração)
- ☐ Aplicação de sanções e castigos
- ☐ Garantia de Direitos e Deveres
- ☐ Outro:

2. <u>Escreve</u> por favor, <u>três palavras</u> que, na tua opinião, se associam a uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: *

3. Em seguida encontras um conjunto de afirmações. Por favor, assinala em cada uma das frases, o teu grau de concordância com as mesmas. Para isso, usa a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O plano de convivência ajuda a que o ambiente educativo desta escola seja mais agradável	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência propicia um clima de não violência na escola	◯	◯	◯	◯	◯
O ambiente educativo é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A convivência positiva na escola contribui para o teu processo de aprendizagem	◯	◯	◯	◯	◯
As minhas notas baixam quando tenho algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
O meu processo de aprendizagem é afetado quando eu tenho algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Quando tenho algum problema ou conflito tenho mais dificuldade em me concentrar para estudar	◯	◯	◯	◯	◯
Quando tenho algum problema ou conflito fico impaciente e mais problemático	◯	◯	◯	◯	◯
Quando tenho algum problema ou conflito não tenho vontade de ir à escola	◯	◯	◯	◯	◯
Os conflitos condicionam a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A indisciplina condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A violência condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação é muito utilizada nesta escola para gerir conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação ajuda a resolver conflitos nesta escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência ajuda a prevenir problemas nesta escola	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, completa as duas frases que se seguem com a opção (apenas uma opção) que consideras mais coerente:

4.1. Para garantir uma boa convivência, a estratégia mais utilizada na escola é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

4.2. Para garantir uma boa convivência na escola, na minha opinião a estratégia que é mais eficaz é... *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

5. Em seguida encontras um conjunto de afirmações. Por favor, assinala em cada uma das frases, o teu grau de concordância com as mesmas. Para isso, usa a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2= Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A qualidade das relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, entre os pais e diretor/a de turma/professor/a titular; aluno/a e professor/a, etc.) é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência ajuda a desenvolver habilidades relacionais (por exemplo, a ser sociável, comunicar melhor, a saber ouvir, a ser empático, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
A qualidade da comunicação entre as pessoas envolvidas na minha educação (entre encarregados de educação, professores e alunos) é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A participação dos encarregados de educação e alunos nas atividades escolares é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência ajuda a melhorar a comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ou seja, entre os pais, professores, alunos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência ajuda a melhorar a participação dos elementos da comunidade educativa (ou seja, entre os pais, professores, alunos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Os alunos têm um papel ativo na gestão da convivência da minha escola	◯	◯	◯	◯	◯
A promoção da equidade (esta palavra significa igualdade atendendo às condições individuais de cada um) é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência da escola é uma estratégia que promove a equidade na escola	◯	◯	◯	◯	◯

6. Ordena a importância das relações para o teu sucesso educativo e bem-estar educacional: *

Por favor, numere cada caixa pela ordem da sua preferência de 1 a 6

☐ Colegas e amigos/as que tens fora da escola

☐ Colegas e amigos/as que tens na escola e na tua turma

☐ Encarregado/a de Educação/ Pais/ Família

☐ Professores/as

☐ Auxiliares de Educação/Funcionários(as)

☐ Diretores da escola

7. Por favor, completa a frase com a opção (apenas uma opção) que consideras mais adequada:

Para promover uma educação de qualidade, a escola...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... deve trabalhar apenas o ensino de disciplinas como, por exemplo, a matemática, a história, o inglês.

◯ ... deve trabalhar o ensino de disciplinas como, por exemplo, a matemática, a história e o inglês mas também deve ensinar-nos competências sociais e comunicativas, a gerir os nossos conflitos e emoções.

◯ ... deve trabalhar nas aulas o ensino de disciplinas como, por exemplo, a matemática, a história, o inglês mas a escola também deve promover projetos complementares que me ajudem a desenvolver competências sociais e comunicativas, a gerir os nossos conflitos e emoções.

◯ ... não se deve preocupar com o nosso desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, a gerir os nossos conflitos e emoções, pelo que deve concentrar-se apenas nas aulas normais e nas nossas notas.

◯ Outro ☐

8. Em seguida encontras um conjunto de afirmações. Por favor, assinala em cada uma das frases, o teu grau de concordância com as mesmas. Para isso, usa a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O desenvolvimento de competências socio emocionais (como o reconhecimento de emoções, a coresponsabilidade, interação com o outro, empatia, etc.) é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades comunicacionais (saber escutar ativamente o outro, dialogar, expressar, etc.) é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades morais (como, por exemplo, o respeito pelos outros, aceitação das diferenças, etc.), é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades de gestão positiva de conflitos (gerir e resolver conflitos sem violência, através do diálogo) é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Desde que a escola implementou o plano de convivência, o processo de ensino-aprendizagem (ou seja, as condições para os professores me ensinarem e para eu aprender) melhorou	◯	◯	◯	◯	◯

9. Por favor, completa a frase com a opção (apenas uma opção) que consideras mais relevante:

Uma escola com educação de qualidade é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... uma escola com fama ("Dizem que tal escola é boa")
◯ ... uma escola no topo dos rankings nacionais e internacionais
◯ ... uma escola que privilegia os resultados obtidos (ou seja, o foco são os resultados obtidos pelos alunos)
◯ ... uma escola que privilegia os processos e as relações (entre alunos, professores, encarregados de educação, entre outros)
◯ ... uma escola comprometida com a promoção de uma educação para a convivência e cidadania ativa (que eduque para inclusão, pacificação, vida em sociedade, etc.)
◯ ... uma escola com programas e projetos voltados para as necessidades dos seus alunos
◯ Outro _____

10. De seguida, encontras uma lista de fatores. Por favor, seleciona os três que, na tua opinião, mais podem afetar a tua EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

☐ Convivência (por exemplo, clima escolar negativo, conflitos com colegas, problemas com professores, más relações, etc.)
☐ Problemas familiares (por exemplo, divórcio dos pais, conflitos diários em casa, etc.)
☐ Dificuldades económicas
☐ Problemas sociais (como exclusão social, precariedade, alunos socialmente excluídos, etc.)
☐ Violência na escola
☐ Dificuldades de comunicação e expressão de vontades, sentimentos, desejos, etc.
☐ Dificuldades de interação com os elementos da comunidade educativa
☐ Pressão gerada pela avaliação (por exemplo, em exames ou testes, pressão para alcançar boas notas, etc.)
☐ Conteúdos e disciplinas desinteressantes (por exemplo, o aluno não ter interesse pelas matérias que são dadas nas aulas)
☐ Metodologias de ensino dos professores (ou seja, a forma como os professores dão as aulas, como interagem com os alunos, a postura e discurso, etc.)
☐ Formação docente (ou seja, a formação académica dos professores, se os professores fazem formações para aprenderem mais, etc.)
☐ Gestão escolar (por exemplo, como é gerida a escola, como são os diretores, as atitudes que eles tomam, etc.)
☐ Outro: _____

11. Por favor, completa a frase com a opção (apenas uma opção) que consideras mais apropriada:

As competências de convivência e de mediação (técnicas de comunicação, socialização, resolução de conflitos, escuta ativa, corresponsabilidade, etc.)...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... devem ser integradas no currículo formal (em horário letivo, ou seja, nas horas das aulas)
◯ ... devem ser trabalhadas em atividades extracurriculares (sem interferir no horário letivo, ou seja, sem interferir com as horas das nossas aulas)
◯ ... não devem ser trabalhadas na escola
◯ Outro _____

12. Em seguida encontras um conjunto de afirmações. Por favor, assinala em cada uma das frases, o teu grau de concordância com as mesmas. Para isso, usa a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A educação para a convivência deve ser uma disciplina integrada no plano de estudos (como o português, a matemática, o inglês, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Deve-se trabalhar os conhecimentos de convivência e mediação de modo transversal em todas as disciplinas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de estudos (ou seja, as aprendizagens que estão planeadas para aprendermos) deve ser mais centrado em temas de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem participativas e cooperativas (através de trabalhos de grupo cooperativos, jogos colaborativos, etc.) promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (em que o professor é o centro do conhecimento e os alunos escutam e respondem às perguntas do professor) promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A formação dos professores (ou seja, a sua formação académica e formações nas quais participa para aprender mais e atualizar conhecimentos) é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola trabalhe questões de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola ensine técnicas de gestão e resolução positiva de conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência facilita o cumprimento das normas e regras da escola	◯	◯	◯	◯	◯

13. Em seguida encontras um conjunto de afirmações. Por favor, **assinala em cada uma das frases**, o teu grau de concordância com as mesmas. Para isso, usa a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; **2** = Discordo; **3** = Não concordo, nem discordo; **4** = Concordo; **5** = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O plano de convivência é uma estratégia necessária à escola	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação é um recurso necessário à escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência é importante para promover a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de convivência e mediação da escola (por exemplo, as sessões de convivência, os cursos de mediação de pares, a equipa de mediação, sala Entr&Atitudes, etc.) são um recurso necessário à escola	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de mediação desenvolvidas na escola contribuem para promover uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A intervenção de mediadores nas escolas contribui para a promoção da educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias/atividades de convivência devem existir em todas as escolas do país	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias/atividades de convivência devem existir apenas nas escolas problemáticas	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias/ atividades de convivência é uma escola interessada com a promoção de uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que se preocupa com a formação integral dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que é muito propensa a problemas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a minha escola proporcione uma educação de qualidade aos seus alunos	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação promove um maior sentido de justiça na escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais justa	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação deve ser uma estratégia de convivência privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
O uso de medidas punitivas (como o castigo) é mais eficaz do que a resolução colaborativa de conflitos com base no diálogo	◯	◯	◯	◯	◯

14. Por favor, lê a seguinte frase e assinala todas as opções que se verificam:

Desde que a minha escola tem atividades de convivência e mediação...

*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ ... os conflitos são resolvidos de forma colaborativa
- ☐ ... há menos violência/ agressões físicas e verbais (menos gozos, chamadas de nomes ofensivos, insultos, humilhações, porrada, etc.)
- ☐ ... o ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de uma boa convivência
- ☐ ... o ambiente educativo está mais agradável (por exemplo, os alunos dão-se melhor, são mais solidários, há menos violência, menos tensões, etc.)
- ☐ ... a aprendizagem dos alunos melhorou
- ☐ ... a mediação é o método de gestão de conflitos privilegiado
- ☐ ... as situações de indisciplina diminuíram (há menos comportamentos desajustados, menos faltas de respeito, etc.)
- ☐ ... as relações entre os membros da comunidade educativa (entre os encarregados de educação, professores, alunos, etc.) melhoraram
- ☐ ... a comunicação entre os membros da comunidade educativa (entre os encarregados de educação, professores, alunos, etc.) melhorou
- ☐ ... há um maior sentido de justiça na escola
- ☐ ... os alunos demonstram mais habilidades socio emocionais (eu e os meus colegas, por exemplo, somos capazes de identificar melhor emoções, somos mais corresponsáveis, temos uma melhor interação, somos empáticos, etc.)
- ☐ ... os alunos demonstram melhores habilidades comunicacionais (por exemplo nós, alunos, sabemos escutar ativamente o outro, dialogamos bem, somos capazes de nos expressar com clareza, etc.)
- ☐ ... os membros da comunidade educativa são mais participativos (por exemplo, os encarregados de educação participam mais na vida escolar dos alunos, os alunos também estão mais participativos, etc.)
- ☐ ... há menos aplicações de sanções (menos castigos, expulsões de sala de aula, tarefas punitivas, etc.)
- ☐ ... os alunos apresentam melhores resultados escolares
- ☐ ... as aulas seguem de forma mais fluente pois o tempo de lecionação foi potenciado (menos tempo gasto com interrupções por mau comportamento e mais tempo para o ensino)
- ☐ Outro: _____

15. Na seguinte tabela encontras uma lista de atividades que a tua escola promove no âmbito do plano de convivência. Numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é nada relevante e 5 é extremamente relevante, indica a relevância de cada atividade para ti:

1 = nada relevante; 2 = pouco relevante; 3 = relevante; 4 = muito relevante; 5 = extremamente relevante

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
Sessões de Convivência	◯	◯	◯	◯	◯
Cursos de Mediação de Pares	◯	◯	◯	◯	◯
Formação de Mediação para alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Mediação de Pares	◯	◯	◯	◯	◯
Mentor/Padrinho	◯	◯	◯	◯	◯
Equipa de Mediação/ Espaço de Mediação Escolar/Mediação de Conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
Espaço/Sala Entr&Atitudes	◯	◯	◯	◯	◯
GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)	◯	◯	◯	◯	◯
Sanções e castigos	◯	◯	◯	◯	◯

16. Por favor, completa, usando palavras tuas, a seguinte frase:

Esta escola é promotora de uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE porque... *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

17. No contexto pandémico atual, **as competências comunicacionais, socioemocionais, morais e de gestão colaborativa e positiva de conflitos** assumem maior relevância?

17.1. Se achas que sim, por favor indica no espaço de "comentário", que competência(as) achas que são mais importantes.

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Sim
◯ Não

Escreva um comentário à sua escolha aqui:

18. Se desejares escrever algo mais sobre o tema, por favor utiliza este espaço (opcional):

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Muito obrigada pela sua colaboração!

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.

Apêndice 3. Inquérito por questionário dos alunos – versão em espanhol

Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad: la perspectiva de los Alumnos (CCPECA)

Estimado/a Alumno/a,

Te invitamos a participar en un estudio que estamos haciendo en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Minho (Portugal), en colaboración con la Universidad de Alcalá (España), sobre las Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad.

Este cuestionario no es un examen y, por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas. Solo queremos conocer tu opinión acerca de las siguientes cuestiones. ¡Gracias por tu colaboración!
Hay 27 preguntas en la encuesta.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO - PARA SER COMPLETADO POR EL TUTOR DEL ALUMNO

Por favor, lea la siguiente información cuidadosamente. Si cree que algo es incorrecto o no está claro, no dude en solicitar más información por correo electrónico silviamarinah@gmail.com.

Condiciones y financiación:

- La participación es voluntaria y el participante puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias asociadas.

- Los datos se conservarán hasta el final de la investigación y el respectivo grado académico en el que se enmarca la investigación.

- Se resguardan todas las condiciones de seguridad y privacidad de los datos recogidos, garantizando la prohibición de compartir y poner los datos a disposición de terceros.

- Se garantiza el derecho a acceder, rectificar, actualizar y suprimir los datos personales.

- Los participantes no tendrán compensación monetaria por participar en este estudio o costos asociados con su participación.

Confidencialidad y anonimato:

- Los datos recogidos se procesarán, almacenarán y se compartirán de acuerdo con el Reglamento Europeo de Protección de Datos. Esto significa que los datos personales no se identificarán en ningún informe o publicación y los datos personales se extraerán para garantizar el anonimato. Cualquier información confidencial o que permita su identificación se mantendrá confidencial y solo se compartirán datos agregados y anónimos con nuestros socios y, eventualmente, con terceros. Garantizamos el uso exclusivo de los datos recogidos para este estudio, comunicaciones y publicaciones resultantes del mismo.

Declaro que he leído y acepto los términos y condiciones del estudio y el tratamiento propuesto de los datos recogidos:
*
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Si ha aceptado que su hijo/a o persona de la que usted es responsable colabore con esta investigación, le estamos muy agradecidos.

Haga clic en siguiente, y él/ella podrá iniciar el cuestionario. ¡Gracias!

I. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *
ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Femenino
◯ Masculino
◯ Otro

2. Edad *
ⓘ Sólo un valor entero puede ser introducido en este campo.
Por favor, escriba su respuesta aquí:

años

3. Curso Escolar
*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ 5º primaria
◯ 6º primaria
◯ Otro

4. Nacionalidad *
Por favor, escriba su respuesta aquí:

5. ¿Cuántos años has estudiado en este colegio?
*

ⓘ Sólo se pueden introducir números en este campo.
Por favor, escriba su respuesta aquí:

años

6. ¿Conoces el trabajo que realiza sobre la convivencia en el colegio?
*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

7. ¿Conoces el plan de convivencia del colegio?
*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

II. CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

1. A continuación, se detalla una lista de factores relacionados con la convivencia en las escuelas/colegios. Por favor, **selecciona los tres factores que, en tu opinión, son los más importantes para garantizar una EDUCACIÓN DE CALIDAD:**
*

ⓘ Por favor seleccione 3 respuestas
Por favor, marque las opciones que correspondan:

☐ Ambiente escolar
☐ Relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, relación entre profesores, estudiantes, tutores y/ o familias, miembros de la dirección del colegio, asistentes/ personal educativo, etc.)
☐ Participación de elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, la participación de padres/ tutores en tu vida escolar, etc.)
☐ Comunicación entre elementos de la comunidad educativa (o sea, la comunicación entre profesores, alumnos y familias, etc.)
☐ Cultura escolar (por ejemplo, si es una cultura democrática, si es una cultura centralizada, etc.)
☐ Seguridad escolar
☐ Equidad (esta palabra significa que, por ejemplo, las actividades pedagógicas respetan las necesidades individuales de los elementos de la comunidad educativa, ya sean estudiantes, familiares o otros, etc.)
☐ Normas e reglas institucionales
☐ Gestión colaborativa de conflictos (a través de metodologías y técnicas de manejo y resolución de conflictos basadas en el diálogo y la colaboración)
☐ Aplicación de sanciones y castigos
☐ Garantía de Derechos y Deberes
☐ Otro:

2. Escribe, por favor, **tres palabras** que, en tu opinión, **están asociadas a una EDUCACIÓN DE CALIDAD:**
*

3. Abajo te presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indica en cada una de las frases**, tu grado de acuerdo con ellas. Para ello, usa la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El plan de convivencia ayuda a que el entorno educativo de este colegio sea más agradable	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia proporciona un clima de no violencia en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El entorno educativo es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La convivencia positiva en el colegio contribuye para tu proceso de aprendizaje	◯	◯	◯	◯	◯
Mis notas bajan cuando tengo un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Mi proceso de aprendizaje se ve afectado cuando tengo un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Cuando tengo un problema o conflicto, me cuesta más concentrarme para estudiar	◯	◯	◯	◯	◯
Cuando tengo un problema o conflicto, pierdo la paciencia y me vuelvo más problemático	◯	◯	◯	◯	◯
Cuando tengo un problema o conflicto no tengo ganas de ir a la escuela	◯	◯	◯	◯	◯
Los conflictos condicionan la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La indisciplina condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La violencia condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación se usa ampliamente en esta escuela para manejar conflictos	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación ayuda a resolver conflictos en esta escuela	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia ayuda a prevenir problemas en este colegio	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, **completa las siguientes dos frases con la opción (solo una opción)** que, en tu opinión, tiene más sentido:

4.1. Para asegurar una buena convivencia, **la estrategia más utilizada en el colegio** es...

*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar los problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso del colegio de forma temporal, etc.)
◯ El dialogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

4.2. Para asegurar una buena convivencia en el colegio, **en mi opinión, la estrategia que es más adecuada** es...

*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional que ayuda a resolver los conflictos, escuchando a todas las partes involucradas y estimulando la reflexión y el diálogo sin emitir juicios)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso del colegio de forma temporal, etc.)
◯ El diálogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

5. A continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indica en cada una de las frases**, tu grado de acuerdo con ellas. Para hacer esto, usa la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La calidad de las relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, entre los padres y el tutor/a o profesor/a titular; alumno/a y profesor/a, etc.) es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia ayuda a desarrollar habilidades relacionales (por ejemplo, ser sociable, comunicarse mejor, saber escuchar, ser empático, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
La calidad de la comunicación entre las personas involucradas en mi educación (entre tutores, profesores y alumnos) es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La participación de los tutores y alumnos en las actividades escolares es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia ayuda a mejorar la comunicación entre elementos de la comunidad educativa (es decir, entre padres, profesores, alumnos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia ayuda a mejorar la participación de los elementos de la comunidad educativa (es decir, entre padres, profesores, alumnos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Los alumnos tienen un papel activo en la gestión de la convivencia de mi colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La promoción de la equidad (esta palabra significa igualdad, teniendo en cuenta las condiciones individuales de cada uno) es relevante para la educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia de la escuela es una estrategia que promueve la equidad en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯

6. **Indica el orden de importancia de los siguientes tipos de relaciones** para tu éxito y bienestar educativo:

*

ⓘ Todas sus respuestas deben ser diferentes y usted debe puntuarlas en orden.
ⓘ Por favor seleccione como máximo 6 respuestas
Por favor, enumere cada recuadro en orden de preferencia desde 1 a 6

☐ Compañeros y amigos que tienes fuera de la escuela
☐ Compañeros y amigos que tienes en la escuela y en tu clase
☐ Tutor(a)/ Padres/ Familia
☐ Profesores/as
☐ Asistentes/ Empleados/as de educación
☐ Directores del colegio

7. Por favor, **completa la frase con la opción (solo una opción)** que crees que es más adecuada:

Para promover una educación de calidad, el colegio...

*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ ... debe trabajar únicamente asignaturas como Matemáticas, Historia o Inglés.

◯ ... debe trabajar la enseñanza de materias como Matemáticas, Historia e Inglés, pero también debe enseñarnos habilidades sociales y comunicativas, para manejar nuestros conflictos y emociones.

◯ ... debe trabajar en las clases la enseñanza de materias como Matemáticas, Historia e Inglés, pero el colegio también debe promover proyectos complementarios que nos ayuden a desarrollar habilidades sociales y comunicativas, para manejar nuestros conflictos y emociones.

◯ ... no debe preocuparse con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas para manejar nuestros conflictos y emociones, por eso debemos concentrarnos solo en las clases normales y en nuestras notas.

◯ Otro ☐

8. continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indica en cada una de las frases**, tu grado de acuerdo con ellas. Para ello, usa la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; 5 = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El desarrollo de habilidades socioemocionales (como el reconocimiento de emociones, corresponsabilidad, interacción con los demás, empatía, etc.) es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades comunicativas (saber escuchar activamente al otro, dialogar, expresarse, etc.) es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades morales (como, por ejemplo, el respeto por los demás, la aceptación de las diferencias, etc.) es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades de gestión de conflictos (gestionar y resolver conflictos sin violencia, a través del diálogo) es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye para la mejora de los resultados escolares de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Desde que el colegio puso en práctica el plan de convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las condiciones para que los profesores me enseñen y yo aprenda, ha mejorado	◯	◯	◯	◯	◯

9. Por favor, **completa la frase con la opción (solo una opción)** que crees que tiene más sentido para ti:

Una escuela/colegio con Educación de Calidad es…

*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ … una escuela con fama ("Dicen que es una buena escuela")
◯ … una escuela en el top de los rankings nacionales e internacionales
◯ ... una escuela que da más importancia a los resultados obtenidos (o sea, la atención se centra en los resultados obtenidos por los alumnos)
◯ ... una escuela que da más importancia a los procesos y relaciones (entre alumnos, docentes y tutores, entre otros)
◯ … una escuela comprometida con la promoción de una educación para la convivencia y ciudadanía activa (que eduque para la inclusión, la paz, la vida en sociedad, etc.)
◯ ... una escuela con programas y proyectos orientados a las necesidades de sus alumnos
◯ Otro

10. Abajo, encontrarás una lista de factores. Por favor, **selecciona los tres que, en tu opinión, pueden afectar más a tu EDUCACIÓN DE CALIDAD:**

*

ⓘ Por favor seleccione 3 respuestas
Por favor, marque las opciones que correspondan:

☐ Convivencia (por ejemplo, clima escolar negativo, conflictos con compañeros, problemas con profesores, malas relaciones, etc.)
☐ Problemas familiares (por ejemplo, divorcio de los padres, conflictos diarios en el hogar, etc.)
☐ Dificultades económicas
☐ Problemas sociales (como exclusión social, precariedad, alumnos en exclusión social, etc.)
☐ Violencia en la escuela/colegio
☐ Dificultades en la comunicación y expresión de sus ganas, sentimientos, deseos, etc.
☐ Dificultades al interactuar con elementos de la comunidad educativa
☐ Presión generada por la evaluación (por ejemplo, en exámenes o trabajos, presión para sacar buenas notas, etc.)
☐ Contenidos y materias poco interesantes (por ejemplo, al alumno no le parecen interesantes las materias que se enseñan en clase)
☐ Metodologías de enseñanza de los profesores (o sea, cómo los profesores imparten las clases, cómo interactúan con los alumnos, su postura y habla, etc.)
☐ Formación docente (es decir, la formación académica de los profesores, si los profesores siguen formándose para aprender más, etc.)
☐ Gestión escolar (por ejemplo, cómo se dirige la escuela, cómo son los directores, las actitudes que adoptan, etc.)
☐ Otro:

11. Por favor, **completa la frase con la opción (solo una opción)** que consideras más apropiada:

Las habilidades de convivencia y mediación (técnicas de comunicación, socialización, resolución de conflictos, escucha activa, corresponsabilidad, etc.)...

*

ⓘ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ ... deben integrarse en el currículo formal (en horario escolar, es decir, en horario de clases)
◯ ... deben trabajarse en actividades extracurriculares (sin interferir con el horario lectivo, es decir, sin interferir con el horario de nuestras clases)
◯ ... no se deben trabajar en la escuela
◯ Otro

12. A continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indica en cada una de las frases**, tu grado de acuerdo con ellas. Para ello, usa la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La educación para la convivencia debe ser una asignatura integrada en el plan de estudios (como la Lengua, las Matemáticas, el Inglés, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Se deben trabajar los conocimientos de convivencia y mediación de modo transversal en todas las asignaturas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de estudios (es decir, los aprendizajes que se planea que aprendamos) se debe centrar más en temas de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y cooperativas (a través del trabajo en grupo cooperativo, juegos colaborativos, etc.) promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales (donde el profesor es el centro del conocimiento y los estudiantes escuchan y responden a las preguntas del profesor) promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La formación del profesorado (es decir, su formación académica y formaciones en las que participa para aprender más y actualizar conocimientos) es relevante para una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio trabaje temas de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio enseñe técnicas de gestión y resolución positiva de conflictos	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia facilita el cumplimiento de las normas y reglas del colegio	◯	◯	◯	◯	◯

13. A continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indica en cada una de las frases**, tu grado de acuerdo con ellas. Para ello, usa la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El plan de convivencia es una estrategia necesaria para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación es un recurso necesario para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia es importante para promover la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de convivencia y mediación del colegio (por ejemplo, el programa de alumno ayudante, los talleres de formación en mediación, talleres de habilidades sociales, mindfulness, charlas, etc.) son un recurso necesario para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de mediación que se llevan a cabo en el colegio contribuyen para promover una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La intervención de mediadores en los colegios/ centros educativos contribuye a la promoción de una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias/actividades de convivencia deben existir en todos los colegios del país	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias/actividades de convivencia solo deben existir en colegios con problemas	◯	◯	◯	◯	◯
Una escuela/colegio con estrategias/actividades de convivencia es una escuela/colegio interesada en promover una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Una escuela con estrategias de convivencia es una escuela/colegio que se preocupa por la formación integral de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Un colegio con estrategias de convivencia es un colegio que es muy propenso a tener problemas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que mi colegio proporcione una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación promueve un mayor sentido de justicia en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más justa	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación debe ser una estrategia de convivencia privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
El uso de medidas punitivas (como el castigo) es más eficaz que la resolución colaborativa de conflictos basada en el diálogo	◯	◯	◯	◯	◯

14. Por favor, lee las siguientes frases y **señala todas las opciones** que ya han ocurrido:

Desde que mi colegio tiene actividades de convivencia y mediación...

*

ℹ Marque las opciones que correspondan
Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ ... los conflictos se resuelven de manera positiva
- ☐ ... hay menos violencia/ agresiones físicas y verbales (menos bromas, insultos, humillaciones, peleas, etc.)
- ☐ ... el entorno educativo es propicio para el desarrollo de una buena convivencia
- ☐ ... el entorno educativo es más agradable (los alumnos se llevan mejor, son más solidarios, hay menos violencia, menos tensiones, etc.)
- ☐ ... el aprendizaje de los alumnos ha mejorado
- ☐ ... la mediación es el método de gestión de conflictos que más se usa
- ☐ ... las situaciones de indisciplina han disminuido (hay menos conductas inadaptadas, menos faltas de respeto, etc.)
- ☐ ... las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (entre padres, profesores, alumnos, etc.) han mejorado
- ☐ ... la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (entre padres, profesores, alumnos, etc.) es mejor
- ☐ ... hay un mayor sentido de justicia en el colegio
- ☐ ... los alumnos demuestran más habilidades socioemocionales (mis compañeros y yo, por ejemplo, somos capaces de identificar mejor las emociones, somos más corresponsables, tenemos mejor interacción, somos empáticos, etc.)
- ☐ ... los alumnos demuestran más habilidades comunicativas (por ejemplo nosotros, los alumnos, sabemos escucharnos activamente, hablamos bien, somos capaces de expresarnos con claridad, etc.)
- ☐ ... los miembros de la comunidad educativa son más participativos (por ejemplo, los tutores participan más en la vida escolar de los alumnos, los alumnos también son más participativos, etc.)
- ☐ ... hay menos sanciones (menos castigos, expulsiones de clase, tareas punitivas, etc.)
- ☐ ... los alumnos tienen mejores resultados escolares
- ☐ ... las clases se desarrollan con más fluidez porque el tiempo de enseñanza ha sido impulsado (se gasta menos tiempo en interrupciones por mal comportamiento y más tiempo en la enseñanza)
- ☐ Otro: _____

15. En la siguiente tabla encontrarás una lista de actividades que tu escuela promueve en el ámbito del plan de convivencia y mediación. En una **escala del 1 al 5**, donde 1 no es relevante y 5 es extremadamente relevante, **indica la relevancia que cada actividad tiene para ti**:

1 = nada relevante; **2** = poco relevante; 3 = relevante; **4** = muy relevante; **5** = extremadamente relevante

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Reunión de Convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Curso "Alumno Ayudante"	◯	◯	◯	◯	◯
Formación de alumnos para la mediación	◯	◯	◯	◯	◯
Programa de Alumnos Ayudantes	◯	◯	◯	◯	◯
Talleres de habilidades sociales, mindfulness, charlas, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Medidas de corrección (sanciones)	◯	◯	◯	◯	◯

16. Por favor, **completa, usando tus palabras**, la siguiente frase:

Esta escuela/colegio promueve una EDUCACIÓN DE CALIDAD porque…

*

Por favor, escriba su respuesta aquí:

17. En el contexto actual de la pandemia, ¿son más importantes las **habilidades de comunicación, socioemocionales, morales y colaborativas y de manejo positivo de conflictos**?

17.1. Si crees que sí, por favor, indica en el espacio de "comentarios", qué competencia(s) crees que es o son las más importantes.

ℹ Seleccione una de las siguientes opciones
Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Comente su elección aquí:

18. Si deseas escribir algo más sobre el tema, por favor usa este espacio (opcional):

Por favor, escriba su respuesta aquí:

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

Apêndice 4. Inquérito por questionário dos professores - versão em português

Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade: a perspetiva dos Professores (CCPEQP)

Caro/a Professor/a,

Convidamos a participar num estudo que estamos a realizar no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (Portugal), em colaboração com a Universidade de Alcalá (Espanha), sobre os Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade. As finalidades da recolha de dados são meramente académicas.

A sua opinião é muito importante. Obrigada pela sua colaboração!

There are 26 questions in this survey.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações através do e-mail silviamarinah@gmail.com.

Participação e dados:

- A participação é voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência associada.
- Os dados serão conservados até o término da investigação e respetiva obtenção do grau académico no qual a investigação se enquadra.
- São salvaguardadas todas as condições de segurança e privacidade de dados recolhidos, garantindo a proibição de partilha e disponibilização de dados a terceiros.
- É garantido o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais.
- Os participantes não terão uma compensação monetária pela participação neste estudo nem custos associados à sua participação.

Confidencialidade e anonimato:

- É garantida a confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, comunicações e publicações dele resultantes, salvaguardando-se que nenhuma informação que identifique os participantes será divulgada.

Declaro que li e aceito os termos e condições do estudo e tratamento proposto dos dados recolhidos: *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

Caso tenha aceite colaborar com esta investigação, muito agradecemos.

Clique em seguinte, e poderá dar início ao questionário. Obrigada!

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro

2. Idade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

anos

3. Habilitações Literárias *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Bacharelato
- ◯ Licenciatura
- ◯ Pós-Graduação
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento
- ◯ Pós-Doutoramento
- ◯ Outro

4. Nacionalidade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5. Anos de serviço nesta escola? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

anos

6. Conhece o trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Conhece o plano de convivência da escola? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

II. CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1. Identifica-se, de seguida, uma lista de fatores que dizem respeito à convivência na escola. Por favor, **selecione os <u>três</u> fatores que, na sua opinião, são mais importantes para garantir uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**:
*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Ambiente escolar
- ☐ Relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, relação entre professores, alunos, encarregados de educação e/ou famílias, elementos da direção da escola, auxiliares de educação/funcionários, etc.)
- ☐ Participação dos elementos da comunidade educativa (por exemplo, participação dos encarregados de educação/famílias na vida escolar dos seus educandos, etc.)
- ☐ Comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ou seja, a comunicação entre professores, alunos e famílias, etc.)
- ☐ Cultura escolar (por exemplo, se é uma cultura democrática, se é uma cultura mais centralizada, etc.)
- ☐ Segurança da escola
- ☐ Equidade (como por exemplo, as atividades pedagógicas atenderem às necessidades individuais dos elementos da comunidade educativa, seja dos alunos, familiares ou outros, etc.)
- ☐ Normas e regras institucionais
- ☐ Gestão colaborativa de conflitos (através de metodologias e técnicas de gestão e resolução de conflitos com base no diálogo e colaboração)
- ☐ Aplicação de sanções e castigos
- ☐ Garantia de Direitos e Deveres
- ☐ Outro:

2. <u>Escreva</u> por favor, <u>três palavras</u> que, na sua opinião, se associam a uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: *

3. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O plano de convivência contribui para que o ambiente educativo desta escola seja mais agradável	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência propicia um clima de não violência na escola	◯	◯	◯	◯	◯
O ambiente educativo é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A convivência positiva na escola contribui para o processo de aprendizagem dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
As notas baixam quando os alunos têm algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
O processo de aprendizagem é afetado quando os alunos têm algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Os conflitos condicionam a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A indisciplina condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A violência condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação é um recurso utilizado nesta escola para gerir conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação contribui para resolver os conflitos nesta escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para prevenir problemas nesta escola	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, complete as duas frases que se seguem com a opção (apenas uma opção) que considera mais coerente:

4.1. Para garantir uma boa convivência, a estratégia mais utilizada na escola é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

4.2. Para garantir uma boa convivência na escola, na minha opinião a estratégia que é mais eficaz é... *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

5. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2= Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A qualidade das relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, entre os pais e diretor/a de turma/professor/a titular; aluno/a e professor/a, etc.) é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência favorece o desenvolvimento de habilidades relacionais	◯	◯	◯	◯	◯
A qualidade da comunicação entre encarregados de educação, professores e alunos é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A participação dos encarregados de educação e alunos nas atividades escolares é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência estimula a comunicação entre os elementos da comunidade educativa	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência estimula a participação dos elementos da comunidade educativa	◯	◯	◯	◯	◯
Os professores têm um papel ativo na gestão da convivência da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A promoção da equidade na escola é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência da escola é uma estratégia que promove a equidade na escola	◯	◯	◯	◯	◯
A gestão escolar desta escola carateriza-se pelo seu estilo democrático	◯	◯	◯	◯	◯
A direção desta escola está comprometida com o trabalho de convivência desenvolvido	◯	◯	◯	◯	◯
A direção desta escola facilita a implementação do plano de convivência	◯	◯	◯	◯	◯

6. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais adequada:

Para promover uma educação de qualidade, a escola...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... deve trabalhar apenas a transmissão de conhecimentos cognitivos (como matemática, história, inglês, etc.).

◯ ... deve trabalhar conhecimentos cognitivos, mas também o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos.

◯ ... deve trabalhar nas aulas conhecimentos cognitivos e promover projetos complementares que promovam o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos.

◯ ... não se deve preocupar com o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos, pelo que deve concentrar-se apenas nos conhecimentos cognitivos e rendimento escolar dos alunos.

◯ Outro

7. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O desenvolvimento de habilidades socio-emocionais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades comunicacionais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades morais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades de gestão positiva de conflitos é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
Os alunos com formação em mediação (alunos mediadores/ "padrinhos"), apresentam melhores resultados escolares	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Desde que a escola implementou o plano de convivência, melhorou o processo de ensino-aprendizagem	◯	◯	◯	◯	◯

8. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais relevante:

Uma escola com educação de qualidade é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... uma escola com fama ("Dizem que tal escola é boa")
◯ ... uma escola no topo dos rankings nacionais e internacionais
◯ ... uma escola que privilegia os resultados obtidos (ou seja, o foco são os resultados obtidos pelos alunos)
◯ ... uma escola que privilegia os processos e as relações (entre alunos, professores, encarregados de educação, entre outros)
◯ ... uma escola comprometida com a promoção de uma educação para a convivência e cidadania ativa (que eduque para inclusão, pacificação, vida em sociedade, etc.)
◯ ... uma escola com programas e projetos voltados para as necessidades dos seus alunos
◯ Outro

9. De seguida, encontra uma lista de fatores. Por favor, selecione os três que, na sua opinião, mais podem afetar a EDUCAÇÃO DE QUALIDADE dos alunos:

*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

☐ Convivência (por exemplo, clima escolar negativo, conflitos com colegas, problemas com professores, más relações, etc.)
☐ Problemas familiares
☐ Dificuldades económicas
☐ Problemas sociais (como exclusão social, precariedade, alunos socialmente excluídos, etc.)
☐ Violência na escola
☐ Dificuldades de comunicação e expressão de vontades, sentimentos, desejos, etc.
☐ Dificuldades de interação com os elementos da comunidade educativa
☐ Pressão gerada pela avaliação (por exemplo, em exames ou testes, pressão para alcançar boas notas, etc.)
☐ Conteúdos e disciplinas desinteressantes
☐ Metodologias de ensino dos professores (ou seja, a forma como os professores dão as aulas, como interagem com os alunos, a postura e discurso, etc.)
☐ Formação docente
☐ Gestão escolar
☐ Outro:

10. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais apropriada:

As competências de convivência e de mediação (técnicas de comunicação, socialização, resolução de conflitos, escuta ativa, corresponsabilidade, etc.)...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... devem ser integradas no currículo formal (em horário letivo)
◯ ... devem ser trabalhadas em atividades extracurriculares (sem interferir no horário letivo)
◯ ... não devem ser trabalhadas na escola
◯ Outro

11. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A educação para a convivência deve ser uma disciplina integrada no plano de estudos	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de convivência estão integradas nas atividades de ensino-aprendizagem	◯	◯	◯	◯	◯
Nas aulas os professores trabalham com os alunos o desenvolvimento de competências pessoais e socio afetivas	◯	◯	◯	◯	◯
Deve-se trabalhar os conhecimentos de convivência e mediação de modo transversal em todas as disciplinas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de estudos deve ser mais centrado em temas de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
Os conteúdos escolares atualmente previstos no plano de estudos garantem a formação integral dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem participativas e cooperativas promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A formação inicial de professores deve incorporar conhecimentos sobre gestão positiva de conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
A formação inicial de professores deve incorporar conhecimentos sobre a promoção de habilidades comunicacionais	◯	◯	◯	◯	◯
A formação inicial de professores deve incorporar conhecimentos sobre a promoção de habilidades socio emocionais	◯	◯	◯	◯	◯
A formação dos professores é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As políticas educativas promovem a implementação de estratégias de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola trabalhe questões de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola ensine técnicas de gestão e resolução positiva de conflitos	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência facilita o cumprimento das metas e missão da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência facilita o cumprimento das normas e regras da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência permite dar resposta a alguns desafios sentidos pela escola	◯	◯	◯	◯	◯

11.1. Se, na última proposição do quadro anterior ("**O plano de convivência permite dar resposta a alguns desafios sentidos pela escola**") respondeu "concordo" ou "concordo totalmente", por favor especifique quais os desafios (opcional):

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

12. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, **assinale em cada uma das frases**, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; **2** = Discordo; **3** = Não concordo, nem discordo; **4** = Concordo; **5** = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O plano de convivência é uma estratégia necessária à escola	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação é um recurso necessário à escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência promove a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de convivência e mediação da escola (por exemplo, as sessões de convivência, os cursos de mediação de pares, a equipa de mediação, sala Entr&Atitudes, etc.) são um recurso necessário à escola	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de mediação propostas no plano de convivência da escola contribuem para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A intervenção de mediadores nas escolas contribui para a promoção da educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência devem ser institucionalizadas em todas as escolas a nível nacional	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência devem ser institucionalizadas apenas nas escolas problemáticas	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência associam-se a uma escola interessada com a promoção de uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que se preocupa com a formação integral dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que é muito propensa a problemas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola proporcione uma educação de qualidade aos seus alunos	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação promove um maior sentido de justiça na escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais justa	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação deve ser uma estratégia de convivência privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
O uso de medidas punitivas (como o castigo) é mais eficaz do que a resolução colaborativa de conflitos com base no diálogo	◯	◯	◯	◯	◯
Na escola, há resistência na aceitação da mediação como meio de gestão de conflitos	◯	◯	◯	◯	◯

13. Por favor, leia a seguinte frase e assinale todas as opções que se verificam:

Desde que a escola tem atividades de convivência e mediação...

*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ ... os conflitos são resolvidos de forma colaborativa
- ☐ ... há menos violência/ agressões físicas e verbais (menos gozos, chamadas de nomes ofensivos, insultos, humilhações, porrada, etc.)
- ☐ ... o ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de uma boa convivência
- ☐ ... o ambiente educativo está mais agradável (por exemplo, os alunos dão-se melhor, são mais solidários, há menos violência, menos tensões, etc.)
- ☐ ... a aprendizagem dos alunos melhorou
- ☐ ... a mediação é o método de gestão de conflitos privilegiado
- ☐ ... as situações de indisciplina diminuíram (há menos comportamentos desajustados, menos faltas de respeito, etc.)
- ☐ ... as relações entre os membros da comunidade educativa melhoraram
- ☐ ... a comunicação entre os membros da comunidade educativa melhorou
- ☐ ... há um maior sentido de justiça na escola
- ☐ ... os alunos demonstram mais habilidades socio emocionais
- ☐ ... os alunos demonstram melhores habilidades comunicacionais
- ☐ ... os membros da comunidade educativa são mais participativos (por exemplo, os encarregados de educação participam mais na vida escolar dos alunos, os alunos também estão mais participativos, etc.)
- ☐ ... há menos aplicações de sanções (menos castigos, expulsões de sala de aula, tarefas punitivas, etc.)
- ☐ ... os alunos apresentam melhores resultados escolares
- ☐ ... as aulas seguem de forma mais fluente pois o tempo de lecionação foi potenciado (menos tempo gasto com interrupções por mau comportamento e mais tempo para o ensino)
- ☐ Outro: _____

14. Por favor, complete, usando palavras suas, a seguinte frase:

Esta escola é promotora de uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE porque... *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

15. No contexto pandémico atual, **as competências comunicacionais, socioemocionais, morais e de gestão colaborativa e positiva de conflitos** assumem maior relevância?

15.1. Se sim, por favor indique, no espaço de "comentário", a qual(ais) atribui maior relevância.

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

Escreva um comentário à sua escolha aqui:

16. Se desejar escrever algo mais sobre o tema, por favor utilize este espaço (opcional):

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Muito obrigada pela sua colaboração!

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.

Apêndice 5. Inquérito por questionário dos professores - versão em espanhol

Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad: la perspectiva de los Profesores (CCPECP)

Estimado/a Profesor/a,

Le invitamos a participar en un estudio que estamos haciendo en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Minho (Portugal), en colaboración con la Universidad de Alcalá (España), sobre las Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad. El propósito de la recogida de datos es puramente académico.

Su opinión es muy importante. ¡Gracias por su colaboración!

Hay 26 preguntas en la encuesta.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Por favor, lea cuidadosamente la siguiente información. Si cree que algo es incorrecto o no está claro, no dude en solicitar más información por correo electrónico silviamarinah@gmail.com.

Condiciones y financiación:

- La participación es voluntaria y el participante puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias asociadas.

- Los datos se conservarán hasta el final de la investigación y el respectivo grado académico en el que se enmarca la investigación.

- Se resguardan todas las condiciones de seguridad y privacidad de los datos recogidos, garantizando la prohibición de compartir y poner los datos a disposición de terceros.

- Se garantiza el derecho a acceder, rectificar, actualizar y suprimir los datos personales.

- Los participantes no tendrán compensación monetaria por participar en este estudio o costos asociados con su participación.

Confidencialidad y anonimato:

- Los datos recogidos se procesarán, almacenarán y se compartirán de acuerdo con el Reglamento Europeo de Protección de Datos. Esto significa que los datos personales no se identificarán en ningún informe o publicación y los datos personales se extraerán para garantizar el anonimato. Cualquier información confidencial o que permita su identificación se mantendrá confidencial y solo se compartirán datos agregados y anónimos con nuestros socios y, eventualmente, con terceros. Garantizamos el uso exclusivo de los datos recogidos para este estudio, comunicaciones y publicaciones resultantes del mismo.

Declaro que he leído y acepto los términos y condiciones del estudio y el tratamiento propuesto de los datos recogidos:
*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Si ha aceptado colaborar con esta investigación, le estamos muy agradecidos.

Haga clic en siguiente, y podrá iniciar el cuestionario. ¡Gracias!

I. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Femenino
◯ Masculino
◯ Otro

2. Edad *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

años

3. Estudios Académicos *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Curso Técnico de Grado Superior
- ◯ Licenciado/Diplomado/Graduado Universitario
- ◯ Especialización
- ◯ Máster
- ◯ Doctorado
- ◯ Postdoctorado
- ◯ Otro

4. Nacionalidad *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

5. Años de servicio en este colegio? *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

años

6. ¿Conoce el trabajo que realiza el colegio en el contexto de la convivencia?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Sí
- ◯ No

7. ¿Conoce el plan de convivencia del colegio?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Sí
- ◯ No

II. CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

1. A continuación, se detalla una lista de factores relacionados con la convivencia en las escuelas/colegios. Por favor, **seleccione los tres factores que, en su opinión, son los más importantes para garantizar una EDUCACIÓN DE CALIDAD:**

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Ambiente escolar
- ☐ Relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, relación entre profesores, estudiantes, tutores y/ o familias, miembros de la dirección del colegio, asistentes/ personal educativo, etc.)
- ☐ Participación de elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, participación de padres/ tutores en la vida escolar de sus alumnos, etc.)
- ☐ Comunicación entre elementos de la comunidad educativa (o sea, la comunicación entre profesores, alumnos y familias, etc.)
- ☐ Cultura escolar (por ejemplo, si es una cultura democrática, si es una cultura centralizada, etc.)
- ☐ Seguridad escolar
- ☐ Equidad (como, por ejemplo, que las actividades pedagógicas respeten las necesidades individuales de los elementos de la comunidad educativa, ya sean estudiantes, familiares o otros, etc.)
- ☐ Normas e reglas institucionales
- ☐ Gestión colaborativa de conflictos (a través de metodologías y técnicas de manejo y resolución de conflictos basadas en el diálogo y la colaboración)
- ☐ Aplicación de sanciones y castigos
- ☐ Garantía de Derechos y Deberes
- ☐ Otro:

2. Escriba, por favor, **tres palabras** que, en su opinión, **están asociadas a una EDUCACIÓN DE CALIDAD:**

*

3. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El plan de convivencia contribuye a que el entorno educativo de este colegio sea más agradable	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia proporciona un clima de no violencia en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El entorno educativo es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La convivencia positiva en el colegio mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Las calificaciones bajan cuando los alumnos tienen un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
El proceso de aprendizaje de los alumnos se ve afectado cuando estos tienen un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Los conflictos condicionan la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La indisciplina condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La violencia condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación es un recurso que se utiliza en esta escuela para gestionar conflictos	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación contribuye para resolver conflictos en este colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye para prevenir problemas en este colegio	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, **complete las dos frases siguientes con la opción (solo una opción)** que, en su opinión, tiene más sentido:

4.1. Para asegurar una buena convivencia, **la estrategia más utilizada en el colegio** es...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar los problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso suspensión del colegio, etc.)
◯ El dialogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

4.2. Para asegurar una buena convivencia en el colegio, **en mi opinión, la estrategia que es más adecuada** es...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso suspensión del colegio, etc.)
◯ El dialogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

5. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La calidad de las relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, entre los padres y el tutor/a o profesor/a titular; alumno/a y profesor/a, etc.) es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia favorece el desarrollo de habilidades relacionales	◯	◯	◯	◯	◯
La calidad de la comunicación entre tutores, profesores y alumnos es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La participación de los tutores y alumnos en las actividades escolares es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia estimula la comunicación entre elementos de la comunidad educativa	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia estimula la participación entre elementos de la comunidad educativa	◯	◯	◯	◯	◯
Los profesores tienen un papel activo en la gestión de la convivencia del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La promoción de la equidad es relevante para la educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia de la escuela es una estrategia que promueve la equidad en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La gestión escolar de este colegio se caracteriza por su estilo democrático	◯	◯	◯	◯	◯
La dirección del colegio está comprometida con el trabajo de convivencia desarrollado	◯	◯	◯	◯	◯
La dirección del colegio facilita la puesta en práctica del plan de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯

6. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que cree que es más adecuada:

Para promover una educación de calidad, el colegio...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ ... debe trabajar únicamente la transmisión de conocimientos cognitivos (como Matemáticas, Historia, Inglés, etc.).

◯ ... debe trabajar conocimientos cognitivos, pero también el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos.

◯ ... debe trabajar en las clases los conocimientos cognitivos y promover proyectos complementarios que promuevan el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos.

◯ ... no debe preocuparse por el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos, por lo que debe concentrarse solo en lo rendimiento escolar de los alumnos.

◯ Otro

7. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frase**s, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El desarrollo de habilidades socioemocionales es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades comunicativas es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades morales es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades de gestión de conflictos es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Los alumnos con formación en mediación (alumnos mediadores/ "padrinos") tienen mejores resultados escolares	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a la mejora de los resultados escolares de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Desde que el colegio puso en práctica el plan de convivencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha mejorado	◯	◯	◯	◯	◯

8. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que cree que tiene más sentido para usted:

Una escuela/colegio con Educación de Calidad es…

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ … una escuela con fama ("Dicen que es una buena escuela")
- ◯ … una escuela en el top de los rankings nacionales e internacionales
- ◯ … una escuela que privilegia los resultados obtenidos (o sea, la atención se centra en los resultados obtenidos por los alumnos)
- ◯ … una escuela que privilegia los procesos y relaciones (entre alumnos, docentes, tutores, entre otros)
- ◯ … una escuela comprometida con la promoción de una educación para la convivencia y ciudadanía activa (que eduque para la inclusión, la paz, la vida en sociedad, etc.)
- ◯ ... una escuela con programas y proyectos orientados a las necesidades de sus alumnos
- ◯ Otro _____

9. A continuación, encontrará una lista de factores. Por favor, **seleccione los tres que, en su opinión, pueden afectar más a la EDUCACIÓN DE CALIDAD de los alumnos:**

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Convivencia (por ejemplo, clima escolar negativo, conflictos con compañeros, problemas con profesores, malas relaciones, etc.)
- ☐ Problemas familiares
- ☐ Dificultades económicas
- ☐ Problemas sociales (como exclusión social, precariedad, alumnos en exclusión social, etc.)
- ☐ Violencia en la escuela/colegio
- ☐ Dificultades en la comunicación y expresión de sus ganas, sentimientos, deseos, etc.
- ☐ Dificultades en interactuar con elementos de la comunidad educativa
- ☐ Presión generada por la evaluación (por ejemplo, en exámenes o trabajos, presión para sacar buenas notas, etc.)
- ☐ Contenidos y materias poco interesantes
- ☐ Metodologías de enseñanza de los profesores (o sea, cómo los profesores imparten las clases, cómo interactúan con los alumnos, su postura y habla, etc.)
- ☐ Formación Docente
- ☐ Gestión escolar
- ☐ Otro: _____

10. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que considere más apropiada:

Las habilidades de convivencia y mediación (técnicas de comunicación, socialización, resolución de conflictos, escucha activa, corresponsabilidad, etc.)...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ ... deben integrarse en el currículo formal (en horario escolar)
- ◯ ... deben trabajarse en actividades extracurriculares (sin interferir con el horario escolar)
- ◯ ... no se deben trabajar en la escuela
- ◯ Otro _____

11. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; 5 = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La educación para la convivencia debe ser una asignatura integrada en el plan de estudios	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de convivencia están integradas en las actividades de enseñanza-aprendizaje	◯	◯	◯	◯	◯
En clase los profesores trabajan con los alumnos el desarrollo de competencias personales y socio-afectivas	◯	◯	◯	◯	◯
Se deben trabajar conocimientos relacionados con la convivencia y la mediación de modo transversal en todas las asignaturas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de estudios debe estar más centrado en temas de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Los contenidos escolares actualmente previstos en el plan de estudios aseguran la formación integral de los estudiantes	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y cooperativas promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La formación inicial del profesorado debe incorporar conocimientos sobre gestión positiva de conflictos	◯	◯	◯	◯	◯
La formación inicial del profesorado debe incorporar conocimientos sobre la promoción de habilidades comunicativas	◯	◯	◯	◯	◯
La formación inicial del profesorado debe incorporar conocimientos sobre la promoción de habilidades socioemocionales	◯	◯	◯	◯	◯
La formación del profesorado es relevante para una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las políticas educativas promueven la implementación de estrategias de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio trabaje temas relacionados con la convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio enseñe técnicas de gestión y resolución positiva de conflictos	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia facilita el logro de las metas y la misión del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia facilita el cumplimiento de las normas y reglas del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia permite dar respuesta a algunos retos sentidos por el colegio	◯	◯	◯	◯	◯

11.1. Si, en la última afirmación de la tabla anterior ("**El plan de convivencia permite dar respuesta a algunos retos sentidos por el colegio**") respondió "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo", especifique qué desafíos (opcional):

Por favor, escriba su respuesta aquí:

12. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El plan de convivencia es una estrategia necesaria para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación es un recurso necesario para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia promueve la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de convivencia y mediación del colegio (por ejemplo, el programa de alumno ayudante, los talleres de formación en mediación, talleres de habilidades sociales, mindfulness, charlas, etc.) son un recurso necesario para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de mediación propuestas en el plan de convivencia del colegio contribuyen a la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La intervención de mediadores en los colegios/ centros educativos contribuye a la promoción de una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia deben institucionalizarse en todos los colegios a nivel nacional	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia solo deben institucionalizarse en colegios con problemas	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia están asociadas a una escuela/colegio interesada en promover una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Un colegio con estrategias de convivencia es un colegio que se preocupa por la formación integral de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Un colegio con estrategias de convivencia es un colegio que es muy propenso a tener problemas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio proporcione una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación promueve un mayor sentido de justicia en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más justa	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación debe ser una estrategia de convivencia privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
El uso de medidas punitivas (como el castigo) es más eficaz que la resolución colaborativa de conflictos basada en el diálogo	◯	◯	◯	◯	◯
En el colegio, todavía hay resistencia a aceptar la mediación como un medio de gestión de conflictos	◯	◯	◯	◯	◯

13. Por favor, lea la siguiente frase y **señale todas las opciones** que ya han ocurrido:
Desde que el colegio tiene actividades de convivencia y mediación...

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ ... los conflictos se resuelven de manera positiva
- ☐ ... hay menos violencia/ agresiones físicas y verbales (menos bromas, insultos, humillaciones, peleas, etc.)
- ☐ ... el entorno educativo es propicio para el desarrollo de una buena convivencia
- ☐ ... el entorno educativo es más agradable (los alumnos se llevan mejor, son más solidarios, hay menos violencia, menos tensiones, etc.)
- ☐ ... el aprendizaje de los alumnos ha mejorado
- ☐ ... la mediación es el método de gestión de conflictos privilegiado
- ☐ ... las situaciones de indisciplina han disminuido (hay menos conductas inadaptadas, menos faltas de respeto, etc.)
- ☐ ... las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa han mejorado
- ☐ ... la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa es mejor
- ☐ ... hay un mayor sentido de justicia en el colegio
- ☐ ... los alumnos demuestran más habilidades socioemocionales
- ☐ ... los alumnos demuestran más habilidades comunicativas
- ☐ ... los miembros de la comunidad educativa son más participativos (por ejemplo, los tutores participan más en la vida escolar de los alumnos, los alumnos también son más participativos, etc.)
- ☐ ... hay menos aplicaciones de sanciones (menos castigos, expulsiones del aula, tareas punitivas, etc.)
- ☐ ... los alumnos tienen mejores resultados escolares
- ☐ ... las clases se desarrollan con más fluidez porque el tiempo de enseñanza ha sido impulsado (se gasta menos tiempo en interrupciones por mal comportamiento y más tiempo en la enseñanza)
- ☐ Otro: _____

14. Por favor, **complete, usando sus palabras**, la siguiente frase:
Esta escuela/colegio promueve una EDUCACIÓN DE CALIDAD porque…
*

Por favor, escriba su respuesta aquí:

15. En el contexto actual de la pandemia, ¿cree que son más relevantes las **habilidades comunicativas, socioemocionales, morales, colaborativas y de manejo positivo de conflictos**?

15.1. En caso afirmativo, por favor, indique en el espacio de "comentarios", a cuál/cuáles les otorga mayor relevancia.

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Comente su elección aquí:

16. Si desea escribir algo más sobre el tema, por favor utilice este espacio (opcional):

Por favor, escriba su respuesta aquí:

¡Muchas gracias por su colaboración

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

Apêndice 6. Inquérito por questionário das famílias - versão em português

Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade: a perspetiva das Famílias (CCPEQF)

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Convidamos a participar num estudo que estamos a realizar no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (Portugal), em colaboração com a Universidade de Alcalá (Espanha), sobre os Contributos da Convivência na Promoção da Educação de Qualidade. As finalidades da recolha de dados são meramente académicas.

A sua opinião é muito importante. Obrigada pela sua colaboração!

There are 23 questions in this survey.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações através do e-mail silviamarinah@gmail.com.

Participação e dados:

- A participação é voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência associada.
- Os dados serão conservados até o término da investigação e respetiva obtenção do grau académico no qual a investigação se enquadra.
- São salvaguardadas todas as condições de segurança e privacidade de dados recolhidos, garantindo a proibição de partilha e disponibilização de dados a terceiros.
- É garantido o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais.
- Os participantes não terão uma compensação monetária pela participação neste estudo nem custos associados à sua participação.

Confidencialidade e anonimato:

- É garantida a confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, comunicações e publicações dele resultantes, salvaguardando-se que nenhuma informação que identifique os participantes será divulgada.

Declaro que li e aceito os termos e condições do estudo e tratamento proposto dos dados recolhidos:
*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Sim
◯ Não

Caso tenha aceite colaborar com esta investigação, muito agradecemos.
Clique em seguinte, e poderá dar início ao questionário. Obrigada!

I. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Feminino
◯ Masculino
◯ Outro

2. Idade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

anos

3. Habilitações Literárias *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Menos do 4.º ano de escolaridade
- ◯ 4.º ano de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)
- ◯ 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)
- ◯ 9.º ano (3.º ciclo do ensino básico)
- ◯ 12.º ano (ensino secundário)
- ◯ Curso Tecnológico/Profissional/Outros
- ◯ Bacharelato
- ◯ Licenciatura
- ◯ Pós-Graduação
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento
- ◯ Pós-Doutoramento
- ◯ Outro

4. Nacionalidade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5. Conhece o trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. Conhece o plano de convivência da escola? *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ Sim
- ◯ Não

I. CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1. Identifica-se, de seguida, uma lista de fatores que dizem respeito à convivência na escola. Por favor, **selecione os <u>três</u> fatores que, na sua opinião, são mais importantes para garantir uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**:

*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- ☐ Ambiente escolar
- ☐ Relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, relação entre professores, alunos, encarregados de educação e/ou famílias, elementos da direção da escola, auxiliares de educação/funcionários, etc.)
- ☐ Participação dos elementos da comunidade educativa (por exemplo, a participação dos encarregados de educação/famílias na vida escolar dos seus educandos, etc.)
- ☐ Comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ou seja, a comunicação entre professores, alunos e famílias, etc.)
- ☐ Cultura escolar (por exemplo, se é uma cultura democrática, se é uma cultura mais centralizada, etc.)
- ☐ Segurança da escola
- ☐ Equidade (como por exemplo, as atividades pedagógicas atenderem às necessidades individuais dos elementos da comunidade educativa, seja dos alunos, familiares ou outros, etc.)
- ☐ Normas e regras institucionais
- ☐ Gestão colaborativa de conflitos (através de metodologias e técnicas de gestão e resolução de conflitos com base no diálogo e colaboração)
- ☐ Aplicação de sanções e castigos
- ☐ Garantia de Direitos e Deveres
- ☐ Outro:

2. <u>Escreva</u> por favor, <u>três palavras</u> que, na sua opinião, se associam a uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: *

3. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O ambiente educativo é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A convivência positiva na escola contribui para o processo de aprendizagem dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
As notas baixam quando os alunos têm algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
O processo de aprendizagem é afetado quando os alunos têm algum problema ou conflito na escola (com colegas de turma, com algum/a professor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Os conflitos condicionam a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A indisciplina condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A violência condiciona a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, complete as duas frases que se seguem com a opção (apenas uma opção) que considera mais coerente:

4.1. Para garantir uma boa convivência, a estratégia mais utilizada na escola é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

4.2. Para garantir uma boa convivência na escola, na minha opinião a estratégia que é mais eficaz é... *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)
◯ A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)
◯ A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola
◯ A punição/castigo
◯ A desvalorização/ignorar os problemas (por exemplo, fazer de conta que não se passou nada)
◯ A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)
◯ O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)
◯ Outro

5. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2= Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A qualidade das relações entre os elementos da comunidade educativa (por exemplo, entre os pais e diretor/a de turma/professor/a titular; aluno/a e professor/a, etc.) é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A qualidade da comunicação entre encarregados de educação, professores e alunos é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A participação dos encarregados de educação e alunos nas atividades escolares é relevante para a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência estimula a comunicação entre os elementos da comunidade educativa (ou seja, entre os pais, professores, alunos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência estimula a participação dos elementos da comunidade educativa (ou seja, entre os pais, professores, alunos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
As famílias têm um papel ativo na gestão da convivência da escola	◯	◯	◯	◯	◯
A promoção da equidade na escola é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência da escola é uma estratégia que promove a equidade na escola	◯	◯	◯	◯	◯

6. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais adequada:

Para promover uma educação de qualidade, a escola...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... deve trabalhar apenas a transmissão de conhecimentos cognitivos (como matemática, história, inglês, etc.).

◯ ... deve trabalhar conhecimentos cognitivos, mas também o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos.

◯ ... deve trabalhar nas aulas conhecimentos cognitivos e promover projetos complementares que promovam o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos.

◯ ... não se deve preocupar com o desenvolvimento pessoal, socio-afetivo, moral e habilidades de gestão de conflitos, pelo que deve concentrar-se apenas nos conhecimentos cognitivos e rendimento escolar dos alunos.

◯ Outro _____

7. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O desenvolvimento de habilidades socio-emocionais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades comunicacionais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades morais é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O desenvolvimento de habilidades de gestão positiva de conflitos é relevante para que a escola promova uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯

8. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais relevante:

Uma escola com educação de qualidade é...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ ... uma escola com fama ("Dizem que tal escola é boa")

◯ ... uma escola no topo dos rankings nacionais e internacionais

◯ ... uma escola que privilegia os resultados obtidos (ou seja, o foco são os resultados obtidos pelos alunos)

◯ ... uma escola que privilegia os processos e as relações (entre alunos, professores, encarregados de educação, entre outros)

◯ ... uma escola comprometida com a promoção de uma educação para a convivência e cidadania ativa (que eduque para inclusão, pacificação, vida em sociedade, etc.)

◯ ... uma escola com programas e projetos voltados para as necessidades dos seus alunos

◯ Outro _____

9. De seguida, encontra uma lista de fatores. Por favor, selecione os três que, na sua opinião, mais podem afetar a EDUCAÇÃO DE QUALIDADE dos alunos: *

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- [ ] Convivência (por exemplo, clima escolar negativo, conflitos com colegas, problemas com professores, más relações, etc.)
- [ ] Problemas familiares (por exemplo, divórcio dos pais, conflitos diários em casa, etc.)
- [ ] Dificuldades económicas
- [ ] Problemas sociais (como exclusão social, precariedade, alunos socialmente excluídos, etc.)
- [ ] Violência na escola
- [ ] Dificuldades de comunicação e expressão de vontades, sentimentos, desejos, etc.
- [ ] Dificuldades de interação com os elementos da comunidade educativa
- [ ] Pressão gerada pela avaliação (por exemplo, em exames ou testes, pressão para alcançar boas notas, etc.)
- [ ] Conteúdos e disciplinas desinteressantes (por exemplo, o aluno não ter interesse pelas matérias que são dadas nas aulas)
- [ ] Metodologias de ensino dos professores (ou seja, a forma como os professores dão as aulas, como interagem com os alunos, a postura e discurso, etc.)
- [ ] Formação docente (ou seja, a formação académica dos professores, se os professores fazem formações para aprenderem mais, etc.)
- [ ] Gestão escolar (por exemplo, como é gerida a escola, como são os diretores, as atitudes que eles tomam, etc.)
- [ ] Outro: _____

10. Por favor, complete a frase com a opção (apenas uma opção) que considera mais apropriada:

As competências de convivência e de mediação (técnicas de comunicação, socialização, resolução de conflitos, escuta ativa, corresponsabilidade, etc.)...

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- ◯ ... devem ser integradas no currículo formal (em horário letivo)
- ◯ ... devem ser trabalhadas em atividades extracurriculares (sem interferir no horário letivo)
- ◯ ... não devem ser trabalhadas na escola
- ◯ Outro _____

11. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, assinale em cada uma das frases, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A educação para a convivência deve ser uma disciplina integrada no plano de estudos (como o português, a matemática, o inglês, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Deve-se trabalhar os conhecimentos de convivência e mediação de modo transversal em todas as disciplinas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de estudos (ou seja, as aprendizagens que estão planeadas para os alunos aprenderem) deve ser mais centrado em temas de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem participativas e cooperativas (através de trabalhos de grupo cooperativos, jogos colaborativos, etc.) promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (em que o professor é o centro do conhecimento e os alunos escutam e respondem às perguntas do professor) promovem uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A formação dos professores é relevante para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola trabalhe questões de convivência	◯	◯	◯	◯	◯
É importante que a escola ensine técnicas de gestão e resolução positiva de conflitos	◯	◯	◯	◯	◯

12. Em seguida encontra um conjunto de afirmações. Por favor, **assinale em cada uma das frases**, o seu grau de concordância com as mesmas. Para isso, use a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; **2** = Discordo; 3 = Não concordo, nem discordo; **4** = Concordo; 5 = Concordo Totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
O plano de convivência é uma estratégia necessária à escola	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação é um recurso necessário à escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência promove a educação de qualidade da escola	◯	◯	◯	◯	◯
As atividades de mediação propostas no plano de convivência da escola contribuem para a educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
A intervenção de mediadores nas escolas contribui para a promoção da educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência devem ser institucionalizadas em todas as escolas a nível nacional	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência devem ser institucionalizadas apenas nas escolas problemáticas	◯	◯	◯	◯	◯
As estratégias de convivência associam-se a uma escola interessada com a promoção de uma educação de qualidade	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que se preocupa com a formação integral dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
Uma escola com estratégias de convivência é uma escola que é muito propensa a problemas	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola proporcione uma educação de qualidade aos seus alunos	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação promove um maior sentido de justiça na escola	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais justa	◯	◯	◯	◯	◯
O plano de convivência contribui para que a escola seja uma instituição mais eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
A mediação deve ser uma estratégia de convivência privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
O uso de medidas punitivas (como o castigo) é mais eficaz do que a resolução colaborativa de conflitos com base no diálogo	◯	◯	◯	◯	◯

13. Por favor, complete, usando palavras suas, a seguinte frase:

Esta escola é promotora de uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE porque...

*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

14. No contexto pandémico atual, **as competências comunicacionais, socioemocionais, morais e de gestão colaborativa e positiva de conflitos** assumem maior relevância?

14.1. Se sim, por favor indique, no espaço de "comentário", a qual(ais) atribui maior relevância.

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

◯ Sim

◯ Não

Escreva um comentário à sua escolha aqui:

15. Se desejar escrever algo mais sobre o tema, por favor utilize este espaço (opcional):

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Muito obrigada pela sua colaboração

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.

Apêndice 7. Inquérito por questionário das famílias - versão em espanhol

Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad: la perspectiva de las Familias (CCPECF)

Estimado/a Tutor/a,

Le invitamos a participar en un estudio que estamos haciendo en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Minho (Portugal), en colaboración con la Universidad de Alcal
(España), sobre las Contribuciones de la Convivencia en la Promoción de la Educación de Calidad. El propósito de la recogida de datos es puramente académico.

Su opinión es muy importante. ¡Gracias por su colaboración!

Hay 23 preguntas en la encuesta.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Por favor, lea la siguiente información cuidadosamente. Si cree que algo es incorrecto o no está claro, no dude en solicitar más información por correo electrónico silviamarinah@gmail.com.

Condiciones y financiación:

- La participación es voluntaria y el participante puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias asociadas.

- Los datos se conservarán hasta el final de la investigación y el respectivo grado académico en el que se enmarca la investigación.

- Se resguardan todas las condiciones de seguridad y privacidad de los datos recogidos, garantizando la prohibición de compartir y poner los datos a disposición de terceros.

- Se garantiza el derecho a acceder, rectificar, actualizar y suprimir los datos personales.

- Los participantes no tendrán compensación monetaria por participar en este estudio o costos asociados con su participación.

Confidencialidad y anonimato:

- Los datos recogidos se procesarán, almacenarán y se compartirán de acuerdo con el Reglamento Europeo de Protección de Datos. Esto significa que los datos personales no se identificarán en ningún informe o publicación y los datos personales se extraerán para garantizar el anonimato. Cualquier información confidencial o que permita su identificación se mantendrá confidencial y solo se compartirán datos agregados y anónimos con nuestros socios y, eventualmente, con terceros. Garantizamos el uso exclusivo de los datos recogidos para este estudio, comunicaciones y publicaciones resultantes del mismo.

Declaro que he leído y acepto los términos y condiciones del estudio y el tratamiento propuesto de los datos recogidos:
*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Si ha aceptado colaborar con esta investigación, le estamos muy agradecidos.

Haga clic en siguiente, y podrá iniciar el cuestionario. ¡Gracias!

I. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

1. Sexo *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Femenino
◯ Masculino
◯ Otro

2. Edad *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

años

3. Estudios Académicos *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Menos que el 4 año de Educación Primária
- ◯ 4 año de la Educación Primária
- ◯ 6 año de la Educación Primária
- ◯ Educación Secundaria Obligatoria
- ◯ Bachillerato
- ◯ Curso Tecnológico/Profesional/Otros
- ◯ Curso Técnico de Grado Superior
- ◯ Licenciado/Diplomado/Graduado Universitario
- ◯ Especialización
- ◯ Máster
- ◯ Doctorado
- ◯ Postdoctorado
- ◯ Otro [ ]

4. Nacionalidad *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

[ ]

5. ¿Conoce el trabajo que realiza el colegio en el contexto de la convivencia?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Sí
- ◯ No

6. ¿Conoce el plan de convivencia del colegio?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ Sí
- ◯ No

I. CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

1. A continuación, se detalla una lista de factores relacionados con la convivencia en las escuelas/colegios. Por favor, **seleccione los tres factores que, en su opinión, son los más importantes para garantizar una EDUCACIÓN DE CALIDAD**:

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Ambiente escolar
- ☐ Relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, relación entre profesores, estudiantes, tutores y/ o familias, miembros de la dirección del colegio, asistentes/ personal educativo, etc.)
- ☐ Participación de elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, participación de padres/ tutores en la vida escolar de sus alumnos, etc.)
- ☐ Comunicación entre elementos de la comunidad educativa (o sea, la comunicación entre profesores, alumnos y familias, etc.)
- ☐ Cultura escolar (por ejemplo, si es una cultura democrática, si es una cultura centralizada, etc.)
- ☐ Seguridad escolar
- ☐ Equidad (como, por ejemplo, que las actividades pedagógicas respeten las necesidades individuales de los elementos de la comunidad educativa, ya sean estudiantes, familiares o otros, etc.)
- ☐ Normas e reglas institucionales
- ☐ Gestión colaborativa de conflictos (a través de metodologías y técnicas de manejo y resolución de conflictos basadas en el diálogo y la colaboración)
- ☐ Aplicación de sanciones y castigos
- ☐ Garantía de Derechos y Deberes
- ☐ Otro: [ ]

2. Escriba, por favor, **tres palabras** que, en su opinión, **están asociadas a una EDUCACIÓN DE CALIDAD**:

*

3. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El entorno educativo es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La convivencia positiva en el colegio mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Las calificaciones bajan cuando los alumnos tienen un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
El proceso de aprendizaje de los alumnos se ve afectado cuando estos tienen un problema o conflicto en la escuela/colegio (con compañeros de clase, con un/a profesor/a, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Los conflictos condicionan la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La indisciplina condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La violencia condiciona la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯

4. Por favor, **complete las dos frases siguientes con la opción (solo una opción)** que, en su opinión, tiene más sentido:

4.1. Para asegurar una buena convivencia, **la estrategia más utilizada en el colegio** es...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar los problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso suspensión del colegio, etc.)
◯ El dialogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

4.2. Para asegurar una buena convivencia en el colegio, **en mi opinión, la estrategia que es más adecuada** es...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ La imposición (por ejemplo, el profesor/a o el director/a hace uso de su autoridad e impone una orden)
◯ La mediación (entre iguales o con el apoyo del mediador/a profesional)
◯ La aplicación de sanciones de acuerdo con los reglamentos de la escuela/colegio
◯ La punición/ castigo
◯ La devaluación/ ignorar problemas (por ejemplo, fingir que no ha pasado nada)
◯ La expulsión (del aula o incluso suspensión del colegio, etc.)
◯ El dialogo cooperativo (por ejemplo, hablar con los implicados para solucionar el problema)
◯ Otro

5. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La calidad de las relaciones entre los elementos de la comunidad educativa (por ejemplo, entre los padres y el tutor/a o profesor/a titular; alumno/a y profesor/a, etc.) es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La calidad de la comunicación entre tutores, profesores y alumnos es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La participación de los tutores y alumnos en las actividades escolares es relevante para la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia estimula la comunicación entre elementos de la comunidad educativa (es decir, entre padres, profesores, alumnos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia estimula la participación entre elementos de la comunidad educativa (es decir, entre padres, profesores, alumnos, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Los familias tienen un papel activo en la gestión de la convivencia del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La promoción de la equidad es relevante para la educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia de la escuela es una estrategia que promueve la equidad en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯

6. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que cree que es más adecuada:

Para promover una educación de calidad, el colegio ...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ … debe trabajar únicamente la transmisión de conocimientos cognitivos (como Matemáticas, Historia, Inglés, etc.).

◯ … debe trabajar conocimientos cognitivos, pero también el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos.

◯ … debe trabajar en las clases los conocimientos cognitivos y promover proyectos complementarios que promuevan el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos.

◯ … no debe preocuparse por el desarrollo personal, socio-afectivo, moral y habilidades de gestión de conflictos, por lo que debe concentrarse solo en lo rendimiento escolar de los alumnos.

◯ Otro _____

7. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El desarrollo de habilidades socioemocionales es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades comunicativas es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades morales es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El desarrollo de habilidades de gestión de conflictos es relevante para que el colegio promueva una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a la mejora de los resultados escolares de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯

8. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que cree que tiene más sentido para usted:

Una escuela/colegio con Educación de Calidad es…

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ … una escuela con fama ("Dicen que es una buena escuela")

◯ … una escuela en el top de los rankings nacionales e internacionales

◯ … una escuela que privilegia los resultados obtenidos (o sea, la atención se centra en los resultados obtenidos por los alumnos)

◯ … una escuela que privilegia los procesos y relaciones (entre alumnos, docentes, tutores, entre otros)

◯ … una escuela comprometida con la promoción de una educación para la convivencia y ciudadanía activa (que eduque para la inclusión, la paz, la vida en sociedad, etc.)

◯ ... una escuela con programas y proyectos orientados a las necesidades de sus alumnos

◯ Otro _____

9. A continuación, encontrará una lista de factores. Por favor, **seleccione los tres que, en su opinión, pueden afectar más a la EDUCACIÓN DE CALIDAD de los alumnos:**

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- [ ] Convivencia (por ejemplo, clima escolar negativo, conflictos con compañeros, problemas con profesores, malas relaciones, etc.)
- [ ] Problemas familiares (por ejemplo, divorcio de los padres, conflictos diarios en el hogar, etc.)
- [ ] Dificultades económicas
- [ ] Problemas sociales (como exclusión social, precariedad, alumnos en exclusión social, etc.)
- [ ] Violencia en la escuela/colegio
- [ ] Dificultades en la comunicación y expresión de sus ganas, sentimientos, deseos, etc.
- [ ] Dificultades en interactuar con elementos de la comunidad educativa
- [ ] Presión generada por la evaluación (por ejemplo, en exámenes o trabajos, presión para sacar buenas notas, etc.)
- [ ] Contenidos y materias poco interesantes (por ejemplo, al alumno no le parecen interesantes las materias que se enseñan en clase)
- [ ] Metodologías de enseñanza de los profesores (o sea, cómo los profesores imparten las clases, cómo interactúan con los alumnos, su postura y habla, etc.)
- [ ] Formación Docente (es decir, la formación académica de los profesores, si los profesores siguen formándose para aprender más, etc.)
- [ ] Gestión escolar (por ejemplo, cómo se dirige la escuela, cómo son los directores, las actitudes que adoptan, etc.)
- [ ] Otro: _____

10. Por favor, **complete la frase con la opción (solo una opción)** que considere más apropiada:

Las habilidades de convivencia y mediación (técnicas de comunicación, socialización, resolución de conflictos, escucha activa, corresponsabilidad, etc.)...

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ◯ ... deben integrarse en el currículo formal (en horario escolar)
- ◯ ... deben trabajarse en actividades extracurriculares (sin interferir con el horario escolar)
- ◯ ... no se deben trabajar en la escuela
- ◯ Otro _____

11. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frases**, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
La educación para la convivencia debe ser una asignatura integrada en el plan de estudios (como la Lengua, las Matemáticas, el Inglés, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Se deben trabajar conocimientos relacionados con la convivencia y la mediación de modo transversal en todas las asignaturas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de estudios (es decir, los aprendizajes que se planea para que los alumnos aprendan) debe estar más centrado en temas de convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y cooperativas (través del trabajo en grupo cooperativo, juegos colaborativos, etc.) promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales (donde el profesor es el centro del conocimiento y los estudiantes escuchan y responden a las preguntas del profesor) promueven una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La formación del profesorado es relevante para una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio trabaje temas relacionados con la convivencia	◯	◯	◯	◯	◯
Es importante que la escuela/colegio enseñe técnicas de gestión y resolución positiva de conflictos	◯	◯	◯	◯	◯

12. A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones. Por favor, **indique en cada una de las frase**s, su grado de acuerdo con ellas. Para ello, use la siguiente escala:

1 = Totalmente en Desacuerdo; **2** = En Desacuerdo; 3 = No estoy ni de Acuerdo ni en Desacuerdo; **4** = De Acuerdo; **5** = Totalmente de Acuerdo

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
El plan de convivencia es una estrategia necesaria para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación es un recurso necesario para el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia promueve la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de mediación propuestas en el plan de convivencia del colegio contribuyen a la educación de calidad del colegio	◯	◯	◯	◯	◯
La intervención de mediadores en los colegios/ centros educativos contribuye a la promoción de una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia deben institucionalizarse en todos los colegios a nivel nacional	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia solo deben institucionalizarse en colegios con problemas	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias de convivencia están asociadas a una escuela/colegio interesada en promover una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
Un colegio con estrategias de convivencia es un colegio que se preocupa por la formación integral de los alumnos	◯	◯	◯	◯	◯
Un colegio con estrategias de convivencia es un colegio que es muy propenso a tener problemas	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio proporcione una educación de calidad	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación promueve un mayor sentido de justicia en el colegio	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más justa	◯	◯	◯	◯	◯
El plan de convivencia contribuye a que el colegio sea una institución más eficaz	◯	◯	◯	◯	◯
La mediación debe ser una estrategia de convivencia privilegiada	◯	◯	◯	◯	◯
El uso de medidas punitivas (como el castigo) es más eficaz que la resolución colaborativa de conflictos basada en el diálogo	◯	◯	◯	◯	◯

13. Por favor, **complete**, **usando sus palabras**, la siguiente frase:
Esta escuela/colegio promueve una EDUCACIÓN DE CALIDAD porque…

*

Por favor, escriba su respuesta aquí:

14. En el contexto actual de la pandemia, ¿cree que son más relevantes las **habilidades comunicativas, socioemocionales, morales, colaborativas y de manejo positivo de conflictos**?

14.1. En caso afirmativo, por favor, indique en el espacio de "comentarios", a cuál/cuáles les otorga mayor relevancia.

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

◯ Sí
◯ No

Comente su elección aquí:

15. Si desea escribir algo más sobre el tema, por favor utilice este espacio (opcional):

Por favor, escriba su respuesta aquí:

¡Muchas gracias por su colaboración

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.

Apêndice 8. Guião da entrevista da diretora - versão em português





CONTRIBUTOS DA CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Caro(a) Diretor(a)
do Agrupamento de Escolas _____
Convidamo-lo a participar num trabalho de investigação que estamos a realizar em colaboração com a Universidade do Minho (Portugal) e a Universidade de Alcalá (Espanha) sobre os contributos da convivência e da mediação na promoção da Educação de Qualidade. As finalidades da recolha de dados são meramente acadêmicas.
A sua opinião é muito importante. Obrigada pela sua colaboração e participação nesta entrevista.

Introdução
Antes de iniciarmos a nossa conversa, quero agradecer a sua colaboração e predisposição para participar nesta entrevista. Conforme previamente informado e autorizado por si, a entrevista será gravada em áudio, apenas para facilitar a transcrição e respetiva recolha de dados, ou seja, com finalidades meramente académicas pelo que não serão disponibilizadas a terceiros. Peço que se sinta à-vontade para colocar questões e para complementar todas as informações que considere relevantes face ao tema em estudo. Nós preparamos um guião de entrevista, com algumas questões que gostaria de abordar, mas não é rígido, pelo que peço que se sinta totalmente à vontade para complementar com o que considerar pertinente. **Contudo, e para ter uma perceção da abordagem (uma vez que não teve conhecimento prévio das questões), informo que há quatro blocos de questões: I. Caraterização do Entrevistado; II. Depois abordamos a questão da Educação de Qualidade para conhecermos a sua perspetiva sobre o tema; III. Posteriormente a nossa proposta seria abordar algumas questões sobre o Plano de Convivência e, por fim, um IV. Bloco onde iremos cruzar nas questões da Educação de Qualidade e Convivência**

PARTE I – CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO
1. Pode, muito resumidamente, falar-nos um pouco do seu percurso académico e profissional?
2. Quantos anos de serviço tem na escola?
3. Qual a sua área de formação?

PARTE II – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
4. O que é para si uma Educação de Qualidade? O que associa ao conceito?
5. Que fatores considera que promovem uma Educação de Qualidade? Que aspetos são importantes para assegurar que a Educação é de Qualidade?

6. Qual ou quais pensa serem os maiores obstáculos para a promoção de uma Educação de Qualidade?
7. Considera que este Agrupamento/Escola/Centro Educativo é promotor de uma Educação de Qualidade? Se sim, que aspetos ou fatores destaca para o considerar como promotor de uma Educação de Qualidade?
8. Considera que as políticas educativas nacionais têm preocupação com o conceito de Educação de Qualidade? Se sim, considera que essa preocupação é mais "teórica" ou também prática? Se não, que propostas ou mudanças devem ocorrer ao nível das políticas em prol de uma educação de Qualidade?
9. Que tipo de conhecimentos considera que devem ser privilegiados no âmbito de uma Educação de Qualidade? [Por exemplo, conhecimentos cognitivos, ou de saber fazer e saber ser, competências sociais, comunicacionais, de gestão de conflitos, etc.]

PARTE III – PLANO DE CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO
10. Qual a sua opinião sobre o trabalho realizado pela escola no âmbito da convivência e mediação?
12. Porquê a existência de um plano de convivência com a inclusão da mediação enquanto estratégia? Ou seja, o que justifica a opção por esta estratégia e não por outra qualquer?
14. Ao implementarem o plano de convivência, quais os objetivos que se propunham atingir? Como considera que estão a alcançar esses objetivos? São coerentes com as expectativas e necessidades identificadas?
15. Que contributos identifica que o plano trouxe ao contexto? / Que efeitos ou resultados considera que o plano está a ter no contexto? [Por exemplo, melhoria de relações, melhoria na comunicação e participação dos elementos da comunidade educativa, melhoria do ambiente educativo, melhoria no cumprimento de normas, etc.]
16. Considera que o plano de convivência e estratégias de mediação facilitam o cumprimento das metas e missão da escola? Se sim, em que medida?

PARTE IV – CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO (DE QUALIDADE)
17. Que estratégias de resolução de conflitos são mais usadas na escola para garantir uma convivência sã e positiva? [por exemplo, aula de convivência; castigo; expulsão; aplicação de normas, etc.]
18. A mediação é aceite pela comunidade educativa?
19. Perceciona o plano de convivência e mediação como uma resposta adequada aos desafios atuais que a escola tem vivenciado? Pode dar exemplos concretos?
20. O trabalho e as competências que desenvolvem no âmbito das atividades do plano de convivência potenciam o processo ensino-aprendizagem? Qual o seu impacto nos resultados académicos?
21. Considera que a convivência positiva é um fator importante para o sucesso escolar dos alunos? Se sim, porquê?
22. Através das estratégias de convivência e mediação que são implementadas neste contexto, é possível trabalharem-se competências e valores que não são tão explorados no currículo nacional e nas aulas? Em caso afirmativo, de que tipo de conhecimentos e competências falamos? São estas estratégias um

importante complemento ao currículo prescrito?
23. Como perceciona que estas questões de convivência e mediação devem ser abordadas e integradas ao nível curricular?
24. Considera que as políticas educativas nacionais são um entrave ou potencializadoras da implementação de estratégias e atividades de conivência e mediação? Que aspetos justificam a sua resposta?
25. A convivência e a mediação são estratégias que contribuem para promoção de uma educação de qualidade e de uma escola socialmente justa e eficaz? Porquê?
26. Em que medida o trabalho que desenvolvem ao nível da convivência e mediação promove a Educação de Qualidade do Agrupamento e das Escolas?
27. Considera importante a institucionalização da mediação e dos planos de convivência nas Escolas? Porquê?
28. O que pensa de existir um mediador profissional a tempo inteiro na escola?

CONCLUSÃO
30. Gostaria de acrescentar algo que considere relevante para o assunto em estudo?

Apêndice 9. Guião da entrevista da diretora - versão em espanhol





CONTRIBUCIONES DE LA CONVIVENCIA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Estimado(a) Director(a),
del Colegio _____
Le invitamos a participar en un trabajo de investigación que estamos realizando en colaboración con la Universidad del Minho (Portugal) y la Universidad de Alcalá (España) sobre las contribuciones de la convivencia y la mediación en la promoción de la Educación de Calidad. Los propósitos de la recogida de datos son puramente académicos.
Su opinión es muy importante. ¡Gracias por su colaboración y participación en esta entrevista.

INTRODUCCIÓN
Antes de empezar nuestra conversación, quiero agradecerle su cooperación y disposición para participar en esta entrevista. Como previamente informado y autorizado por usted, la entrevista será grabada en audio, solo para facilitar la transcripción y respectiva recogida de datos, es decir, con fines puramente académicos y no se pondrá a disposición de terceros. No dude en hacer preguntas y complementar cualquier información que considere relevante para el tema en estudio. Hemos preparado una guía de entrevista, con algunas preguntas que me gustaría abordar, pero no es rígida, así que siéntase totalmente libre de complementar lo que considere pertinente. **Sin embargo, y para usted entender el enfoque (ya que no tenía conocimiento previo de las preguntas), le informo que hay cuatro bloques de preguntas: I. Caracterización del Entrevistado; II. Posteriormente, abordamos el tema de la Educación de Calidad para conocer su perspectiva sobre el tema; III. Posteriormente, nuestra propuesta sería abordar algunas cuestiones sobre el Plan de Convivencia y, finalmente, un IV. Bloque donde cruzaremos cuestiones de Educación de Calidad y Convivencia.**

PARTE I - CARACTERIZACIÓN DEL ENTREVISTADO
1. ¿Puede, muy brevemente, contarnos un poco sobre su trayectoria académica y profesional?
2. ¿Cuántos años de servicio está en la escuela?
3. ¿Cuál es su área de entrenamiento?

PARTE II - EDUCACIÓN DE CALIDAD
4. ¿Qué es una educación de calidad para usted? ¿Qué asocia con el concepto?
5. ¿Qué factores cree que promueven una Educación de Calidad? ¿Qué aspectos son importantes para garantizar que la Educación es de Calidad?

6. ¿Cuál o cuáles cree que son los mayores obstáculos para la promoción de una Educación de Calidad?
7. ¿Considera que este Colegio es promotor de una Educación de Calidad? Se sí, ¿qué aspectos o factores resalta para lo considerar como promotor de la Educación de Calidad?
8. ¿Considera que las políticas educativas nacionales se preocupan con el concepto de Educación de Calidad? Se sí, ¿considera que esta preocupación es más "teórica" o también práctica? Si no, ¿qué propuestas o cambios deberían ocurrir a nivel de las políticas a favor de una educación de calidad?
9. ¿Qué tipo de conocimientos cree que se debe privilegiar en el ámbito de una Educación de Calidad? [Por ejemplo, conocimientos cognitivos, o saber hacer y saber ser, habilidades sociales, comunicacionales, de gestión de conflictos, etc.]

PARTE III - PLAN DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN Y IMPACTO
10. ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo que realiza la escuela en el contexto de la convivencia y la mediación?
~~11. ¿Qué nos puede decir del plan de convivencia y mediación?~~
12. ¿Por qué la existencia de un plan de convivencia con la inclusión de la mediación como estrategia? Es decir, ¿qué justifica la opción por esta estrategia y no por ninguna otra?
14. Al implementar el plan de convivencia, ¿qué objetivos pretendían alcanzar? ¿Cómo cree que están logrando esos objetivos? ¿Son coherentes con las expectativas y necesidades identificadas?
15. ¿Qué contribuciones identifica que el plan ha tenido en este contexto educativo? / ¿Qué efectos o resultados cree que está teniendo el plan en este contexto? [Por ejemplo, mejora las relaciones, mejora la comunicación y participación de elementos de la comunidad educativa, mejora el ambiente educativo, mejora el cumplimiento de reglas, etc.]
16. ¿Considera que el plan de convivencia y las estrategias de mediación facilitan el cumplimiento de las metas y la misión del colegio? Si es así, ¿en qué medida?

PARTE IV - CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN (DE CALIDAD)
17. ¿Qué estrategias de resolución de conflictos se utilizan más en la escuela para asegurar una convivencia sana y positiva? [por ejemplo, clase de convivencia; castigo; expulsión; aplicación de normas, etc.]
18. ¿La mediación es aceptada por la comunidad educativa?
19. ¿Ve el plan de convivencia y mediación como una respuesta adecuada a los retos actuales que viene viviendo la escuela? ¿Puede dar ejemplos concretos?
20. ¿El trabajo y las habilidades que desarrollan a través de las actividades del plan de convivencia potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es su impacto en los resultados académicos?
21. ¿Considera que la convivencia positiva es un factor importante para el éxito académico de los estudiantes? Si es así, ¿por qué?
22. A través de las estrategias de convivencia y mediación que se implementan en este contexto, ¿cree que es posible trabajar competencias y valores que no son explorados en el currículo nacional y en las clases? Si es así, ¿de qué tipo de conocimientos y habilidades estamos hablando? ¿Son estas estrategias

una adición importante al plan de estudios prescrito?
23. ¿Cómo entiende que estos temas de convivencia y mediación deben abordarse e integrarse al nivel curricular?
24. ¿Considera que las políticas educativas nacionales son un obstáculo o una palanca para la implementación de estrategias y actividades de convivencia y mediación? ¿Qué aspectos justifican su respuesta?
25. ¿La convivencia y la mediación son estrategias que contribuyen a la promoción de una educación de calidad y una escuela socialmente justa y eficaz? ¿Por qué?
26. ¿En qué medida el trabajo que desarrollan a nivel de convivencia y mediación promueve la Educación de Calidad del Colegio?
27. ¿Considera importante institucionalizar planes de mediación y convivencia en las escuelas? ¿Porque?
28. ¿Qué piensa de tener un mediador profesional de tiempo completo en la escuela?

CONCLUSIÓN
30. ¿Le gustaría añadir algo más que considere relevante para el tema en estudio?

Apêndice 10. Guião da entrevista da mediadora - versão em português





CONTRIBUTOS DA CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Caro(a) Mediador(a)
do Agrupamento de Escolas _____
Convidamo-lo a participar num trabalho de investigação que estamos a realizar em colaboração com a Universidade do Minho (Portugal) e a Universidade de Alcalá (Espanha) sobre os contributos da convivência e da mediação na promoção da Educação de Qualidade. As finalidades da recolha de dados são meramente acadêmicas.
A sua opinião é muito importante. Obrigada pela sua colaboração e participação nesta entrevista.

INTRODUÇÃO
Antes de iniciarmos a nossa conversa, quero agradecer a sua colaboração e predisposição para participar nesta entrevista. Conforme previamente informado e autorizado por si, a entrevista será gravada em áudio, apenas para facilitar a transcrição e respetiva recolha de dados, ou seja, com finalidades meramente académicas pelo que não serão disponibilizadas a terceiros. Peço que se sinta à-vontade para colocar questões e para complementar todas as informações que considere relevantes face ao tema em estudo. Nós preparamos um guião de entrevista, com algumas questões que gostaria de abordar, mas não é rígido, pelo que peço que se sinta totalmente à vontade para complementar com o que considerar pertinente. **Contudo, e para ter uma perceção da abordagem (uma vez que não teve conhecimento prévio das questões), informo que há quatro blocos de questões: I. Caraterização do Entrevistado; II. Caraterização do Plano de Convivência; III. Impacto do trabalho desenvolvido ao nível da Convivência e Mediação e, por fim, um IV. Bloco onde iremos tocar nas questões da Educação de Qualidade e Convivência**

PARTE I – CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO
1. Pode, muito resumidamente, falar-nos um pouco do seu percurso académico e profissional?
2. Quantos anos de serviço tem na escola?
3. Qual a sua área de formação?
5. Pelo que percebi (e corrija-me se estiver errada), a Dra. Diana está diretamente envolvida com e no plano de convivência; e, por outro lado, a mediação integra esse plano enquanto estratégia. Estou certa? Se sim, há quanto tempo dinamiza o plano e respetivas estratégias de mediação?
6. Sente necessidade de formação em alguma área específica? [Por exemplo, Mediação, Convivência, Cidadania, Comunicação, etc.]?
7. Como se sente enquanto mediadora e elemento relevante no âmbito do Plano de Convivência deste

Agrupamento/Centro Educativo?

PARTE II – CARATERIZAÇÃO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO
8. Há quanto tempo é que o plano de convivência e as atividades de mediação são desenvolvidas neste contexto?
9. Como desenvolvem o plano? Que tipo de estratégias concretas desenvolvem e com que regularidade?
10. Quem são os envolvidos no plano? [no sentido de quem é responsável pelo seu surgimento, quem esteve envolvido na sua construção e implementação, de onde surgiu a ideia/necessidade, etc.].
11. A quem se destina o plano? Quais os públicos priorizados e porquê esses públicos? [Por exemplo, os pais podem recorrer ao serviço de mediação?]
12. Como são envolvidas no sentido de como são mobilizadas as pessoas? Por exemplo, os encarregados de educação/famílias, os funcionários, todos os docentes e alunos, têm conhecimento de que a escola possuí um plano de convivência e quais são as respetivas ações ou estratégias que o mesmo integra? Ou, por exemplo, os funcionários quando existe algum problema ou conflitos entre alunos, fazem uso das estratégias que o plano contempla e atuam de acordo com o previsto no plano de convivência?
13. A nível operacional, como está integrado e é dinamizado o plano de convivência na escola?
14. O desenvolvimento do plano e respetivas estratégias é avaliado por alguma avaliação interna ou externa? Caso o façam, é uma estratégia valorizada? Que resultados podem partilhar quanto à avaliação deste programa específico?

PARTE III – IMPACTO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA E MEDIAÇÃO
15. De que modo é que as ações integrantes do plano de convivência são reconhecidas e validadas pela comunidade educativa (pela direção, pelos professores, pelos alunos, pelos funcionários, pelos encarregados de educação/famílias)?
16. Porquê a existência de um plano de convivência com a inclusão da mediação enquanto estratégia? Ou seja, o que justifica a opção por esta estratégia e não por outra qualquer?
18. Ao implementarem o plano de convivência, quais os objetivos que se propunham atingir? Como considera que estão a alcançar esses objetivos? São coerentes com as expectativas e necessidades identificadas?
19. Que contributos identifica que o plano trouxe ao contexto? / Que efeitos ou resultados considera que o plano está a ter no contexto? [Por exemplo, melhoria de relações, melhoria na comunicação e participação dos elementos da comunidade educativa, melhoria do ambiente educativo, melhoria no cumprimento de normas, etc.]
20. Que estratégias ou ações concretas têm maior impacto? Podem dar algum exemplo real desse impacto? (Por exemplo, contar alguma situação em que houvesse algum conflito resolvido de forma positiva, mais célere, etc.). São as que têm maior adesão?
21. Considera que o plano de convivência e as estratégias de mediação facilitam o cumprimento das metas e missão da escola? Se sim, em que medida?

IV – CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO (DE QUALIDADE)
23. Que estratégias são mais usadas na escola para garantir uma convivência sã e positiva? [por exemplo, aula de convivência; castigo; expulsão; aplicação de normas, etc.] São essas estratégias as mais eficazes ou talvez seja a mais prática e rápida de aplicar?
24. A mediação é aceite pela comunidade educativa?
25. Perceciona o plano de convivência e mediação como uma resposta adequada aos desafios atuais que a escola tem vivenciado? Pode dar exemplos concretos?
26. Considera que a convivência positiva é um fator importante para o sucesso escolar dos alunos? Se sim, porquê?
27. O trabalho e as competências que desenvolvem no âmbito das atividades do plano de convivência potenciam o processo ensino-aprendizagem? Qual o seu impacto nos resultados académicos?
29. Considera que os conhecimentos, competências ou habilidades trabalhadas através das estratégias de mediação são essenciais no contexto de uma Educação de Qualidade? Se sim, em que medida?
30. Através das estratégias de convivência e mediação que são implementadas neste contexto, é possível trabalharem-se competências e valores que não são tão explorados no currículo nacional e nas aulas? Em caso afirmativo, de que tipo de conhecimentos e competências falamos? São estas estratégias um importante complemento ao currículo prescrito?
31. Como perceciona que estas questões de convivência e mediação devem ser abordadas e integradas ao nível curricular?
32. Considera que as políticas educativas nacionais são um entrave ou potencializadoras da implementação de estratégias e atividades de conivência e mediação? Que aspetos justificam a sua resposta?
33. Que barreiras ou desafios enfrenta a mediação nesta escola e talvez nas escolas em geral?
34. A convivência e a mediação são estratégias que contribuem para promoção de uma educação de qualidade e de uma escola socialmente justa e eficaz? Porquê?
35. Considera que este Agrupamento é promotor de uma Educação de Qualidade? Se sim, que aspetos ou fatores destaca para o considerar como promotor de uma Educação de Qualidade?
36. Enquanto mediadora, em que medida o trabalho que desenvolvem promove a Educação de Qualidade do Agrupamento ou das Escolas?
37. Considera importante a institucionalização da mediação e dos planos de convivência nas Escolas? Porquê?
38. O que pensa de existir um mediador profissional a tempo inteiro na escola?

CONCLUSÃO
40. Gostaria de acrescentar algo que considere relevante para o assunto em estudo?

Apêndice 11. Guião da entrevista da coordenadora - versão em espanhol

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Universidad de Alcalá

CONTRIBUCIONES DE LA CONVIVENCIA EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Estimado(a) Mediador(a)
del Colegio _____
Le invitamos a participar en un trabajo de investigación que estamos realizando en colaboración con la Universidad del Minho (Portugal) y la Universidad de Alcalá (España) sobre las contribuciones de la convivencia y la mediación en la promoción de la Educación de Calidad. Los propósitos de la recogida de datos son puramente académicos.
Su opinión es muy importante. ¡Gracias por su colaboración y participación en esta entrevista.

INTRODUCCIÓN
Antes de empezar nuestra conversación, quiero agradecerle su cooperación y disposición para participar en esta entrevista. Como previamente informado y autorizado por usted, la entrevista será grabada en audio, solo para facilitar la transcripción y respectiva recogida de datos, es decir, con fines puramente académicos y no se pondrá a disposición de terceros. No dude en hacer preguntas y complementar cualquier información que considere relevante para el tema en estudio. Hemos preparado una guía de entrevista, con algunas preguntas que me gustaría abordar, pero no es rígida, así que siéntase totalmente libre de complementar lo que considere pertinente. **Sin embargo, y para entender el enfoque (ya que no tenía conocimiento previo de las preguntas), le informo que hay cuatro bloques de preguntas: I. Caracterización del Respondido; II. Caracterización del Plan de Convivencia; III. Impacto del trabajo desarrollado a nivel de Convivencia y Mediación y, finalmente, un IV. Bloque donde tocaremos los temas de Educación de Calidad y Convivencia.**

PARTE I - CARACTERIZACIÓN DEL ENTREVISTADO
1. ¿Puede, muy brevemente, contarnos un poco sobre su trayectoria académica y profesional?
2. ¿Cuántos años de servicio está en la escuela?
3. ¿Cuál es su área de entrenamiento?
5. La Doctora está directamente involucrada en el plan de convivência o solo dinamiza actividades puntuales como el Programa Alumnos Ayudantes?¿Cuánto tiempo ha estado en esta posicione de dinamizadora?
6. ¿Siente la necesidad de capacitarse en un área específica? [Por ejemplo, Mediación, Convivencia, Ciudadanía, Comunicación, etc.]?

7. ¿Cómo se siente como mediador y elemento relevante dentro del Plan de Convivencia de este Colégio?

PARTE II - CARACTERIZACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN
8. ¿Cuánto tiempo lleva desarrollado el plan de convivencia y las actividades de mediación en este contexto?
9. ¿Cómo se desarrolla el plan? ¿Qué tipo de acciones concretas realizan y con qué frecuencia?
10. ¿Quiénes son los involucrados en el plan? [en el sentido de quién es el responsable de su surgimiento, quién estuvo involucrado en su construcción e implementación, de dónde vino la idea/ necesidad, etc.].
11. ¿Para quién es el plan? ¿Qué audiencias o públicos se priorizan y por qué son estas audiencias? [Por ejemplo, ¿pueden los padres utilizar el servicio de mediación?]
12 ¿Cómo se involucra las personas? Por ejemplo, los tutores/ familias, los empleados, todos los docentes y alumnos, ¿están conscientes de que la escuela tiene un plan de convivencia y cuáles son las respectivas acciones o estrategias que integra? O, por ejemplo, cuando existen problemas o conflictos entre alumnos, ¿los empleados utilizan las estrategias que contempla el plan y actúan según lo previsto en el plan de convivencia?
13. A nivel operativo, ¿cómo se integra y promueve el plan de convivencia en el colegio?
14. ¿Se evalúa el desarrollo del plan y sus estrategias mediante alguna evaluación interna o externa? Si es así, ¿es una estrategia valiosa? ¿Qué resultados puede compartir con respecto a la evaluación de este programa específico?

PARTE III - IMPACTO DEL PLAN DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN
15. ¿Cómo las acciones incluidas en el plan de convivencia son reconocidas y validadas por la comunidad educativa (por la dirección, por los docentes, por los alumnos, por los empleados, por los padres/ tutores)?
16. ¿Por qué la existencia de un plan de convivencia con la inclusión de la mediación como estrategia? Es decir, ¿qué justifica la opción por esta estrategia y no por ninguna otra?
18. Al implementar el plan de convivencia, ¿qué objetivos pretendían alcanzar? ¿Cómo cree que están logrando esos objetivos? ¿Son coherentes con las expectativas y necesidades identificadas?
19. ¿Qué contribuciones identifica que el plan ha tenido en este contexto educativo? / ¿Qué efectos o resultados cree que está teniendo el plan en este contexto? [Por ejemplo, mejora las relaciones, mejora la comunicación y participación de elementos de la comunidad educativa, mejora el ambiente educativo, mejora el cumplimiento de reglas, etc.]
20. ¿Qué estrategias o acciones concretas tienen el mayor impacto? ¿Puede dar algún ejemplo real de este impacto? (Por ejemplo, cuente una situación en la que hubo un conflicto resuelto de manera positiva, más rápida, etc.). ¿Son los que más adherencia tienen?
21. ¿Considera que el plan de convivencia y las estrategias de mediación facilitan el cumplimiento de las metas y la misión del colegio? Si es así, ¿en qué medida?

IV - CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN (DE CALIDAD)
23.¿Qué estrategias de resolución de conflictos se utilizan más en la escuela para asegurar una convivencia sana y positiva? [por ejemplo, clase de convivencia; castigo; expulsión; aplicación de normas, etc.]
24. ¿La mediación es aceptada por la comunidad educativa?
25. ¿Ve el plan de convivencia y mediación como una respuesta adecuada a los retos actuales que viene viviendo la escuela? ¿Puede dar ejemplos concretos?
26. ¿Considera que la convivencia positiva es un factor importante para el éxito académico de los estudiantes? Si es así, ¿por qué?
27. ¿El trabajo y las habilidades que desarrollan a través de las actividades del plan de convivencia potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es su impacto en los resultados académicos?
29. ¿Considera que los conocimientos o habilidades trabajados a través de estrategias de mediación son fundamentales en el contexto de la Educación de Calidad? Si es así, ¿en qué medida?
30. A través de las estrategias de convivencia y mediación que se implementan en este contexto, ¿es posible trabajar competencias y valores que no son explorados en el currículo nacional y en las clases? Si es así, ¿de qué tipo de conocimientos y habilidades estamos hablando? ¿Son estas estrategias una adición importante al plan de estudios prescrito?
31. ¿Cómo entiende que estos temas de convivencia y mediación deben abordarse e integrarse al nivel curricular?
32. ¿Considera que las políticas educativas nacionales son un obstáculo o una palanca para la implementación de estrategias y actividades de convivencia y mediación? ¿Qué aspectos justifican su respuesta?
33. ¿Qué barreras o desafíos enfrenta la mediación en los colegios y centros educativos?
34. ¿La convivencia y la mediación son estrategias que contribuyen a la promoción de una educación de calidad y una escuela socialmente justa y eficaz? ¿Por qué?
~~35. ¿Considera que este Colegio es promotor de una Educación de Calidad? Se sí, ¿qué aspectos o factores resalta para lo considerar como promotor de la Educación de Calidad?~~
36. Como mediadora, ¿En qué medida el trabajo que desarrollan a este nivel promueve la Educación de Calidad del colegio/ Centro Educativo y de los alumnos?
37. ¿Considera importante institucionalizar la mediación y los planes de convivencia en las escuelas? ¿Por qué?
38. ¿Qué piensa de tener un mediador profesional de tiempo completo en la escuela?

CONCLUSIÓN
40. ¿Le gustaría añadir algo más que considere relevante para el tema en estudio?

Apêndice 12. Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em português

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO E TRATAMENTO LÍCITO DOS DADOS RECOLHIDOS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações através do e-mail silviamarinah@gmail.com*.*

Condições e financiamento:

A participação é voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência associada. Os dados serão conservados até o término da investigação e respetiva obtenção do grau académico no qual a investigação se enquadra. São salvaguardadas todas as condições de segurança e privacidade de dados recolhidos, garantindo a proibição de partilha e disponibilização de dados a terceiros. Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma segura, privilegiando o armazenamento em local único e reservado ao investigador responsável. É garantido o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais. Os participantes não terão uma compensação monetária pela participação neste estudo nem custos associados à sua participação.

Confidencialidade e anonimato:

É garantida a confidencialidade e anonimato, bem como o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, comunicações e publicações dele resultantes. As entrevistas serão realizadas através da plataforma ZOOM e o registo de áudio na aplicação Dictafone. É garantido o tratamento lícito dos dados, acautelando-se também a não recolha de imagens de vídeo.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradecemos a sua colaboração.

Os investigadores: Sílvia Cunha (silviamarinah@gmail.com) (investigadora responsável) e Ana Maria Costa e Silva (orientadora) (anasilva@ie.uminho.pt), do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal); Juan Carlos Torrego Seijo (orientador) (juancarlos.torrego@uah.es), da Faculdade de Educação da Universidade de Alcalá (Espanha).

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito o tratamento e a utilização dos dados que, de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

_____

O entrevistado

Apêndice 13. Declaração de consentimento informado das entrevistas - versão em espanhol

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO
PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y TRATAMIENTO LÍCITO DE LOS DATOS RECOGIDOS

Por favor, lea la siguiente información cuidadosamente. Si cree que algo es incorrecto o no está claro, no dude en solicitar más información por correo electrónico silviamarinah@gmail.com.

Condiciones y financiación:

La participación es voluntaria y el participante puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias asociadas. Los datos se conservarán hasta el final de la investigación y el respectivo grado académico en el que se enmarca la investigación. Se resguardan todas las condiciones de seguridad y privacidad de los datos recogidos, garantizando la prohibición de compartir y poner los datos a disposición de terceros. Todos los datos recogidos se almacenarán de forma segura, favoreciendo el almacenamiento en un solo lugar reservado al investigador responsable. Se garantiza el derecho a acceder, rectificar, actualizar y suprimir los datos personales. Los participantes no tendrán compensación monetaria por participar en este estudio o costos asociados con su participación.

Confidencialidad y anonimato:

Garantizamos la confidencialidad y el anonimato, así como el uso exclusivo de los datos recogidos para este estudio, comunicaciones y publicaciones resultantes del mismo. Las entrevistas se realizarán a través de la plataforma ZOOM y la grabación de audio en la aplicación Dictafone. Se garantiza el tratamiento lícito de los datos, salvaguardando también la no recogida de imágenes de video.

Si desea notificar cualquier aspecto relativo a la protección de sus datos, debe hacerlo por escrito, enviando notificación al Delegado de Protección de Datos de la Universidad del Minho (protecaodados@uminho.pt).

Apreciamos tu colaboración.

Los investigadores: Sílvia Cunha (silviamarinah@gmail.com) (investigadora responsable) y Ana Maria Costa e Silva (orientadora) (anasilva@ie.uminho.pt) del Instituto de Educación de la Universidad del Minho (Portugal); Juan Carlos Torrego Seijo (orientador) (juancarlos.torrego@uah.es), de la Facultad de Educación, Universidad de Alcalá (España).

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro que he leído y comprendido este documento. Se me garantizó la posibilidad, en cualquier momento, de negarme a participar en este estudio sin ninguna consecuencia. Por lo tanto, acepto participar en este estudio y permito el procesamiento y uso de los datos que voluntariamente proporciono, confiando en que solo serán utilizados para esta investigación y en las garantías de confidencialidad y anonimato que me son dadas por los investigadores.

_____

El entrevistado

Apêndice 14. Análise e comparação dos planos de convivência e trabalho desenvolvido neste âmbito pelas escolas

Análise e comparação dos planos de convivência e trabalho desenvolvido neste âmbito pelas escolas

C	SC	I	UR	UC[135]
Caracterização do documento	Título	Título do documento	"Plano de convivência"	PCEE
			"Plano de convivência e regulação comportamental"	PCEP
	Número de páginas	Número de páginas do documento	51 páginas	PCEE
			8 páginas	PCEP
	Lema	Lema do plano de convivência da escola	Não tem lema	PCEE
			"Temos de nos tornar na mudança que queremos ver", Gandhi	PCEP
	Elementos envolvidos na construção do documento	Professores e equipa diretiva	"O plano de convivência foi elaborado no curso 2018/19 por um grupo de professores, nos quais estão incluídos 3 membros da direção"; "As equipas docentes colaboram com a elaboração das normas de convivência e conduta, um trabalho conjunto com a equipa diretiva."	PCEE
		Coordenadora de Convivência	"Havia já um plano de convivência [2013/2014] que tinha sido elaborado, havia já alguma estrutura ao nível da intervenção (...). Foi muito pela Doutora Maria".	EMEP
Fundamentação	Legislação	Legislação em vigor no país	"(...) entrada de la Lei Orgânica 2/2006 de 3 de maio de educação (...). Segundo esta lei orgânica, todos os centros devem incluir no seu Projeto Educativo um Plano de Convivência, assim como as normas que garantam o seu funcionamento."	PCEE
	Necessidades	Resposta a necessidades identificadas no contexto	"Para a elaboração do nosso Plano, partimos das necessidades da nossa escola, onde observamos que era necessário melhorar a falta de empatia por parte de alguns membros da comunidade educativa."	PCEE
			"(...) resposta aos problemas de convivência existentes."	PCEP

[135] Ver lista de abreviaturas e siglas

Objetivos do plano de convivência	Convivência	Melhorar e promover a convivência escolar	"(...) promover e desenvolver ações relativas ao fomento da convivência no nosso centro escolar"	PCEE
			"(...) Plano de Convivência entendemos como um procedimento de ação orientado para a prevenção e conquista de um clima adequado no Centro"	
			"(...) decisão da Agrupamento dar prioridade a essa temática, com vista à formulação e implementação de medidas educativas que assegurem a garantia dos direitos de toda a comunidade escolar, de forma integrada e articulada com todos os estabelecimentos que o constituem".	PCEP
			"(...) criação de uma cultura de paz baseada numa verdadeira resolução pacífica de conflitos."	
	Saúde relacional	Promover a saúde relacional da escola	"(...) melhorar as relações, a comunicação e promover relações baseadas no respeito".	PCEE
			"(...) adequado desenvolvimento das relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa"	
			"(...) destinado à promoção da saúde relacional e convivência escolar e à prevenção da violência".	PCEP
	Prevenção e resolução de conflitos	Iniciativas de prevenção Iniciativas de resolução de conflitos (sinalização, diálogo, mediação, etc.)	"Promover a prevenção, identificação, intervenção, resolução e acompanhamento dos conflitos interpessoais que possam surgir no centro, bem como todas as manifestações de violência ou assédio entre pares".	PCEE
			"Promover o diálogo como fator favorável à prevenção e resolução de conflitos em todas as atividades educativas."	
			"Prevenir a conflitualidade resultante da violência leve ou da violência aberta (verbal, física, social ou sobre bens de outros)"	PCEP
			"Resolver a conflitualidade, prioritariamente, por mediação."	

“E claro que depois também temos que trabalhar aqui uma via mais pacífica e alternativa da resolução dos conflitos porquê? Esse também era um grande objetivo porque ia tudo parar à direção.”	EMEP
“(...) e um terceiro objetivo também criar aqui... sairmos desta abordagem de “bombeiro” e eu acho que atualmente, eu diria que, sei lá, 80%, 90% da nossa intervenção são ações principalmente preventivas. Preventivas! Nós queremos evitar que as coisas aconteçam, queremos evitar situações de bullying, queremos evitar problemas latentes em turmas, queremos evitar uma série de coisas que acontecem quer dentro, quer fora de sala de aula, capacitando-os, dando-lhes alternativas comportamentais, para gerir determinadas situações”	
“O importante não é que não haja conflito, queremos que hajam conflitos, o importante é saber gerir o conflito, saber resolvê-lo de uma maneira positiva.”	EDEE
“O mais importante no nosso centro é que «O colégio passe a ser um lugar de referência, onde os alunos se sintam respeitados, protegidos e felizes». Com isto te resumo todo o nosso plano de convivência!	
“Melhorar a vida social entre a comunidade educativa, por tanto temos uma mente sã, os conflitos são mínimos, como disse ela [chefe de estudos], e se há algum conflito se resolve de uma forma pacifica, temos...”	EMEE
“o mais importante para mim é criar um clima escolar seguro. Se uma criança se sente segura, sente-se feliz e pode-se desenvolver como pessoa.”	
“É que uma criança não tenha medo, sabes? Que se sinta protegido”	

Convivência escolar	Sensibilização, valores, atitudes, normas, relações, etc.	"Consciencializar e sensibilizar a comunidade educativa sobre a importância de uma adequada convivência escolar e envolvê-la na sua melhoria."	PCEE
		"Promover nos centros educativos os valores, atitudes e vivências que permitam melhorar o grau de conhecimento, aceitação e cumprimento das normas."	
		“Recolher e especificar os valores, objetivos e prioridades de ação do projeto educativo que orientam e guiam a convivência do centro, bem como as ações previstas para a consecução dos referidos fins”.	
		"Promover relações fluidas e respeitosas entre os diferentes setores da comunidade educativa."	
		“Garantir um clima favorável ao desenvolvimento de uma convivência social saudável e de aprendizagens frutuosas.”	PCEP
		“Claro, melhorar o ambiente escolar, haver uma melhor convivência porque ouviam-se muitos palavrões, muitas brigas, muitas coisas violentas, brincadeiras violentas e eu sinto que o ambiente escolar está diferente, mas de vez em quando acontecem coisas horríveis, não é? Mas são coisas que são pontuais e que infelizmente podem acontecer em qualquer escola”	EMEP
		“atividades para a melhoria da convivência”	EMEE
		“O nosso objetivo fundamental é gerar um ambiente de aprendizagem saudável, em que haja respeito entre iguais/pares, que haja tolerância, solidariedade, cooperação de toda a comunidade educativa.”	EDEE
Educação para a paz	Educação moral e cívica e prevenção de violência.	“Promover a educação em valores para a paz e a educação cívica e moral em todas as atividades e seu desenvolvimento no centro educativo.”	PCEE
		"Dotar os órgãos governamentais e docentes de procedimentos, instrumentos e recursos claros de intervenção em relação à promoção de uma cultura de paz, prevenção da violência e melhoria da convivência no centro."	

Princípios do plano de convivência	Formação	Promoção de formação da comunidade educativa	"Promover a formação na comunidade educativa e o desenvolvimento de procedimentos e recursos para promover a convivência pacífica, a resolução de conflitos, o respeito pela diversidade e a promoção da igualdade entre homens e mulheres, bem como a prevenção da violência de género e das atitudes e comportamentos xenófobos." "Promover a formação dos pais ou tutores em questões de convivência, *bullying*, *cyberbullying* e uso responsável das novas tecnologias."	PCEE
	(In)Disciplina	Controlo da (in)disciplina e reforço da disciplina e autoridade	Reforçar a disciplina e a autoridade do professor e de todos os agentes educativos.	PCEP
			"Principalmente ligados à indisciplina."	EMEP
			"A ideia era reduzir a indisciplina, o objetivo é esse: reduzir as ocorrências"	
			"o objetivo principal era ao nível da indisciplina"	
	Valores	Promoção de valores vários, desde ajuda, respeito, empatia, etc.	"Promoção, por parte dos alunos, de ajuda e respeito mútuo através da intervenção nos conflitos de alunos e entre si." "Respeito e cumprimento das normas de convivência do Centro, bem como cuidado com as instalações e materiais do mesmo." "Empatia, autenticidade e aceitação nas relações com os alunos." "Prática de ensino pautada pela coerência."	PCEE
	Diálogo	Relevância do diálogo	"Disposição para o diálogo, acordo ou reconciliação em caso de conflito."	PCEE
	Envolvimento	Comprometimento de todos os elementos da comunidade educativa	"Envolvimento de toda a comunidade educativa na tarefa de melhorar a convivência."	PCEE
	Conflito como oportunidade de crescimento	Conflito entendido como potenciador e oportunidade de aprendizagem	"Aceitar a conflitualidade como "natural" e aproveitar o conflito como oportunidade de intervenção educativa."	PCEP
	Aprendizagens sociais	Relevância do ensino das aprendizagens sociais	"Considerar que as aprendizagens sociais têm que ser ensinadas/aprendidas e não advêm apenas do convívio social."	PCEP
	Validade de todas as formas de violência	Validade de todas as formas de incivilidades, independentemente da sua gravidade	"Incluir na categoria de violência também formas leves (incivilidades) usualmente ignoradas, nomeadamente linguagem imprópria."	PCEP

Plano de ação - estratégias	Mediação	Mediação de pares	Mediação de conflitos, no qual o mediador é um aluno	"Projeto aluno ajudante, destinado a crianças do 2.º ciclo do ensino básico, que tem como objetivo promover a convivência pacífica e a gestão de eventuais conflitos que ocorram no normal desenvolvimento das relações entre pares, otimizando assim o bom funcionamento da nossa escola."	PCEE
				Curso "Mediadores de pares"	PCEP
				"(...) se constitui o grupo de Alunos Ajudantes, que se constitui no curso de 2018/2019, como tal: como grupo de Alunos Ajudantes"	EMEE
				"Eu dinamizo o grupo de Alunos Ajudantes."	
				"temos a aula virtual e eu entro todos os dias na aula virtual e me dizem [os alunos ajudantes] «Carla, me contaram que não sei quê ou em 2º tal». Sabes? Vão-me contando. E eu já lhes digo "Vocês os três se encarregam de... é no sítio do pinguim [sala onde os alunos desenvolvem as mediações]"	
		Mediação	Mediação, no qual o mediador é um profissional (mediador/dinamizador ou professor)	"Cerca de 30% do corpo docente se formou para realizar mediações com os alunos (...)"	PCEE
				"(...) integração da mediação escolar"	PCEP
				"Espaço de Mediação Escolar"	
				"Acompanhamento/Receção de alunos e desenvolvimento de estratégias de gestão de conflitos em regime de voluntariado, salvaguardando o anonimato e confidencialidade"	
				"Recurso à Mediação de Conflitos"	
				"Eu acompanho semanalmente setenta e cinco meninos (...) os meninos estão na mediação anos, anos!"	EMEP
				"dividimos em sessões e aulas de convivência, mas apesar de nós lhe chamarmos assim, é mediação. Quando são sessões individuais ou grupo eles dizem "vou para a mediação".	

Sessões ou aulas de convivência (habilidades sociais, emocionais, etc.)	Sessões ou aulas nas quais se trabalham e debatem aspetos relativos à convivência e habilidades relacionadas com a mesma.	"(...) trabalhamos a aprendizagem de habilidades sociais que nos ajudem a melhorar a gestão das nossas emoções."	PCEE
		"(...) sessões de formação: educação emocional, habilidades sociais, educação sexual, bullying, uso de novas tecnologias e prevenção de drogas."	
		"Workshops de habilidades sociais, mindfundess, palestras (alunos, pais, professores)."	
		"também implicamos as famílias nas oficinas de habilidades sociais"	EMEE
		"temos oficinas de habilidades sociais [para alunos]"	
		"(...) aulas de convivência - trabalho cooperativo com o DT / Professor titular"	PCEP
		"Desenvolvimento de aulas/Sessões de Convivência junto de grupo de alunos e/ou turmas;"	
		"formação e desenvolvimento de ações de voluntariado que reforçam a participação cívica dos alunos e ajudam ao desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade educativa bem como à sua comunidade local e regional, em várias áreas: educativas, culturais."	
		"também quando lhes marco no horário, marco «EME» que é «Espaço de Mediação Escolar», mas são sessões de convivência. Eles costumam estar previamente sinalizados pelos Diretores de Turma ou pelos Professores Titulares. (...) os professores já estão a contar que eles saiam, dispensam-nos da aula e eles estão ali em grupo a fazer aquelas sessões de convivência."	EMEP
		"Em situações mais difíceis, por exemplo, a professora está de baixa ou está a ser difícil de gerir a turma, também fazemos aulas de convivência. Nós chamamos "aula" quando é em sala de aula e com a turma toda. Portanto, se há uma problemática ao nível da interação entre pares no recreio, ou a interação com a professora x ou y ou z ou entre eles na sala de aula, postura, então criam-se ali algumas sessões de trabalho e estendem-se à turma toda, também com um caráter semanal."	

		"(...) se fizeram muitos cursos de inteligência emocional, há oficinas, há muitas oficinas para os meninos. E eu creio que isso é uma aposta fundamental para o desenvolvimento integral dos nossos alunos."	EMEE
		"Tratamos em grupo. O que é que se passou? O que é que poderiam fazer quando aconteceu? E que repercussões têm esse tipo de atitudes? Esse menino, o que fizemos de imediato foi estimular uma reflexão."	
Atividades para fortalecimento de relações	Atividades várias que favorecem o fortalecimento de relações entre alunos	"Atividades diversas de padrinhos e madrinhas (leitura de contos, trabalhos manuais...)"	PCEE
		"Escola de fazenda, viagem de final de ano, teatros, shows, etc."	
		"Formação de aluno padrinho"	PCEP
Formação em mediação	Formação de agentes educativos em mediação – alunos e professores	"Formação de professores e alunos [em resolução de conflitos"	PCEE
		"Formação de alunos voluntários [em mediação]"	PCEE
		"Promoção de cursos de capacitação para alunos Mediadores"	
		"Depois temos também a formação de alunos mediadores, começa no 1º ciclo, a partir do 2ºano de escolaridade."	EMEP
		"nos deram a oportunidade desta formação [em mediação] e de também dar essa formação aos alunos"	EMEE
		"Luengo vinha para isso, para a formação de professores [em convivência e mediação]. Preferíamos ter conversas com uma pessoa porque já temos todos o curso MO feito. (...) É um curso sobre convivência."	EDEE
		"(...) também tivemos formação porque a Câmara também... tivemos um projeto comum de Alunos Ajudantes que também serviu para ajudar e também tivemos contacto com o Centro de Formação de Professores que também é um centro a nível da Comunidade de Madrid, para professores e também vieram oradores ter conversas, fizemos grupos de trabalho, seminários, isso durante vários anos."	

Medidas de correção sancionatórias	Expulsão, proibição e desempenho de tarefas	"Regulamento de Regime Interno das normas de disciplina" "(...) processo sancionador para a modificação de condutas baseadas no RD 15/2007 de 19 de Abril" "Se o aluno tem uma conduta contraditória às normas de convivência, será sancionado de acordo com as medidas de correção (RD 32/2019 de 19 de abril)" "As faltas graves serão corrigidas com as seguintes medidas: a) Realização de tarefas no centro, dentro ou fora do horário letivo, que possam contribuir para a melhoria das atividades do centro ou para a reparação dos danos causados. b) Expulsão da aula com comparecimento imediato ao chefe de estudos ou ao diretor, privação de tempo de recreio ou qualquer outra medida análoga de aplicação imediata. c) Proibição temporária de participação em atividades complementares pelo período máximo de um mês, prorrogável até três no caso de atividades que incluam a dormida fora do centro. d) Proibição temporária de uso dos serviços do centro, excluindo o serviço de refeitório, quando a infração cometida incida sobre os referidos serviços, e pelo prazo máximo de um mês. e) Expulsão de determinadas aulas pelo período máximo de seis dias letivos consecutivos. f) Expulsão do centro pelo período máximo de seis dias letivos. "As faltas muito graves serão corrigidas com as seguintes medidas: a) Realização de tarefas no centro fora do horário escolar, que possam contribuir para o melhor desenvolvimento das atividades do centro ou, se for o caso, destinadas à reparação dos danos causados. b) Proibição temporária de participação nas atividades complementares ou extracurriculares do centro, por um período máximo de três meses, prorrogável até ao final do curso para atividades que incluam dormida fora do centro. c) Alteração do grupo do aluno. d) Expulsão de certas aulas por período superior a seis dias letivos e inferior a dez. e) Expulsão do centro por período superior a seis dias letivos e inferior a vinte. f) Mudança de centro, quando não couber a expulsão definitiva por ser aluno do Ensino Obrigatório ou da Formação Profissional Básica. g) Expulsão definitiva do centro."	PCEE

		"Aplicação da medida corretiva de ordem de saída do espaço de aula"	PCEP
		"A medida corretiva de saída da sala de aula deve ser sempre aplicada, excecionalmente e apenas, em último recurso quando as estratégias não resultem. Tem de ser obrigatoriamente acompanhada do encaminhamento do aluno para o Espaço Entr&nós e da adoção dos procedimentos que a seguir se indicam"	
		"Ok, mas isso [castigo] não sou eu que vou dar, a direção que dê os castigos que entender!"	EMEP
Sala Entr&nós	Estratégias de reflexão e realização de tarefas impostas	"(...) sala que se destina a acompanhar os alunos que recebem ordem de saída da sala de aula (...). Nesta sala, permanecerão os professores e os técnicos especializados no sentido de atuar em caso de ocorrências disciplinares em sala de aula."	PCEP
		"temos aqui uma outra estrutura que é muito ligada à mediação que é a sala Entr&nós, ou seja, é uma sala contigua à mediação. Portanto, é uma sala de aula e depois tem outra parte... foi dividida (...) é mediação e na outra parte é a sala de Regulação Comportamental."	EMEP
Mentoria	Programas de integração e interação	"Instituir, para os 5º anos, a figura do "Mentor" - medida integradora de Mentoria que consiste na distribuição de um ou mais mentores (técnico especializado + mediador pela paz e/ou do aluno Padrinho)."	PCEP
		"(...) temos um projeto de mentoria (também nos últimos 3 ou 4 anos letivos), que a equipa técnica está alocada a turmas do 2º ciclo." "(...) lançada pela DGE, foi lançado um desafio de nós criarmos um projeto de mentoria entre pares e então foi mais uma coisa que nós tivemos que fazer. Nós formamos alunos mentores."	EMEP
Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)	Iniciativas de apoio socioeducativo	"Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)"	PCEP
		"(...) temos o GAAF que é o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que é a coordenadora que também fez a formação em Mediação com a... com a coordenadora... a professora Maria da mediação"	EMEP

Celebração de dias comemorativos	Trabalho de valores de convivência e mediação através da celebração de dias comemorativos	"(...) comemoração das efemérides, principalmente a "Semana da Paz e do Entendimento", em janeiro. Então, andamos todo o mês, em todas as escolas, a trabalhar temáticas que são muito transversais a esse nível"	EMEP
Assessorias comportamentais	Assessoria por parte de um profissional – o mediador, que acompanha as atividades educacionais	"Nós termos também assessorias... não são pedagógicas mas são "comportamentais", que às vezes nós também temos que ir ajudar a gerir a sala de aula, principalmente das turmas que nós conhecemos melhor e que acompanhamos mais proximamente."	EMEP
Diálogo	Diálogo em prol da conciliação e resolução de conflitos	"O diálogo e a conciliação serão estratégias habituais e preferenciais para a resolução de conflitos no âmbito escolar"	PCEE
Círculos restaurativos	Encontro para restabelecimento de relações e resolução de conflitos através do diálogo (sem obedecer aos princípios da mediação)	"círculos restaurativos"	PCEE
		"O que acontece é que no plano de convivência, juntamente com a chefe de estudos, eu participo. Então, eu por exemplo, já não é apenas os Alunos Ajudantes mas os próprios tutores me pedem para fazer círculos restaurativos"	EMEE
Círculos de convivência	Encontro para debate sobre questões de convivência escolar	"círculos de convivência"	PCEE
Reunião de convivência	Reunião com diferentes elementos da comunidade educativa na qual se debatem assuntos relativos à convivência	"Reunião de convivência (...) Diretora, chefe de estudos, um professor representante do corpo docente, uma mãe e 2 alunos de cada um ciclo".	PCEE
		"reuniões de convivência, que se fazem uma vez por trimestre"	EMEE
		"Reunião de Convivência, que dela forma parte a Chefe de Estudos, e está também uma professora, uma mãe e à parte, também nos juntamos com os meninos"	EDEE
Colaboração com entidades/parcerias	Estratégias de cooperação com entidades externas ao contexto escolar	"Os funcionários da escola, administração, serviços, AMPA, Câmara Municipal, Polícia Local..., colaboram com o centro em tudo o que diz respeito à boa convivência, trabalhando na mesma linha."	PCEE
		"E depois fazemos parcerias com entidades porque, às vezes, são desafios que os próprios alunos nos lançam e isto depois também abriu a porta para outras coisas"	EMEP

Problemáticas e desafios do contexto	Convivência	Convivência escolar (especificamente conflitos)	"(...) os principais conflitos são aqueles que se originam entre eles nos períodos de recreio e em raras ocasiões em relação aos professores, geralmente sem gravidade."	PCEE
			“problemas de convivência”	PCEP
	Tempo de permanência dos alunos na escola	Devido Às longas jornadas de trabalho dos E.E., alunos têm um longo período de permanência diária no contexto escolar	"Pais e mães passam a maior parte do dia a trabalhar e seus filhos passam muitas horas na escola, principalmente quando são pequenos"	PCEE
	Indisciplina	Indisciplina dos alunos	“indisciplina”	PCEP

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 15. Estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola de acordo com os dados das entrevistas

Estratégias mais utilizadas para garantir a boa convivência na escola de acordo com os dados das entrevistas

C	SC	I	UR	UC[136]
Estratégias mais utilizadas	Mediação (de pares)	Mediação como estratégia preferencial a ser aplicada para contribuir para a boa convivência da escola	"E quando eles vêm trazidos por funcionários ou expulsos por professores ou o que quer que seja, eu digo-lhes "isto aqui é a tua oportunidade, é uma via alternativa à disciplinar para resolveres este problema"	EMEP
			"Às vezes a diretora também traz meninos à mediação e diz olha «tenho aqui este problema assim-assim, passou-se isto» e é ela própria que traz e que fala."	
			"Se a mediação cada vez ganha maior importância, o castigo é secundário, não é?"	EDEP
			"Há um conflito e se resolve de uma forma pacífica. E eu acredito que isso é o que... às vezes não se enquadra. Dizer "vão-me castigar, vão-me fazer...". "Não! Vamos falar! Vamos ver que outras alternativas tinhas para fazer outras coisas e não o que fizeste".	EMEE
			"Nesta escola em particular, o que usamos é o Programa de Alunos-Ajudantes"	EDEE
			"I: Então, quando surgem conflitos nessa escola, o método de resolução de conflitos que prevalece é... E: Praticamente o único. I: Praticamente o único que existe é o programa Alunos Ajudantes? E: Sim, Alunos Ajudantes."	
	Diálogo	Diálogo em prol da conciliação e resolução de conflitos	"Também não resolvemos a coisa como às vezes resolvem em casa: é uma sapatada para a esquerda ou para a direita. Não. É falar com eles, num instante eles..."	EDEP

[136] Ver lista de abreviaturas e siglas

		"Como te disse, nós queremos que na escola as crianças sejam felizes. Se as crianças não estão felizes é porque há um problema, mas a probabilidade é que a criança seja feliz na escola! Então, não queremos que façam as coisas por medo ao castigo, queremos que façam as coisas porque queremos que separem o que está bem e o que está mal e que façam o que está bem. Na escola, sempre lhes dizemos: «há estas duas opções: esta opção é boa e esta que é menos boa. Tu é que eleges», e assim, já lhes estamos a inculcar o espírito crítico e vamo-los orientando até que façam as coisas como queremos e que é que façam o que os faz ser felizes, fazerem as coisas bem."	EDEE
Medidas de correção sancionatórias (expulsão, proibições, etc.)	Medidas de correção através da via sancionatória	"A via disciplinar existe, existe o regulamento interno, existem procedimentos disciplinares que também são feitos. Também são feitos ralhetes, obviamente, contactos com encarregados de educação, às vezes há suspensões, há trabalhos comunitários, há ida à escola, mas sem participação nas aulas, fazem fichas e tarefas para não estarem a destabilizar a aula, o objetivo é sempre o mesmo. E vai-se tentando diferentes formas, para diferentes alunos, para poder regular o comportamento e que as coisas possam correr melhor."	EMEP
		"Depois tem outras alturas em que [a diretora] também está mais zangada e sai logo o decreto «acabou, já estou farta disto»."	
		"(...) suspensão é raríssimo, é preciso ter uma gravidade. Nós, qualquer castigo, às vezes há miúdos até porque persistem nisto, naquilo e naqueloutro, é sempre trabalho na comunidade."	EDEP
		"(...) eu muitas vezes digo «os nossos filhos nós também não os estamos a expulsar de casa por tudo e por nada». Portam-se mal e não digo «olha, a partir de agora vais para a rua!». Não vai para a rua, não é? Eu tenho que lhes dar um castigo."	

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 16. Contributos do plano de convivência identificados pelas entrevistadas

Contributos do plano de convivência, identificados pelas entrevistadas

C	SC	I	UR	UC[137]
Contributos	Emocionais	Contributos ao nível emocional	Por exemplo, a funcionária do meu pavilhão ela dizia (...) "mas pois, os meninos saem com uma cara diferente daquilo que entram" porque eles chegam lá tensos e nervosos e depois já saem mais relaxados e a sentir-se melhor (...). Tem que haver esse cuidado e atenção para com a criança e escutá-la (...) (...) eles confiam mais e abrem-se (...) (...) isto aqui é um processo que se vai fazendo no dia a dia e se eles, em termos psicológicos e emocionais estão bem, as coisas correm melhor.	EMEP
			É importante até porque eles muitas vezes, quer seja com a Ana [mediadora], quer seja com a Assistente Social ou com a Psicóloga, criam a tal empatia e sentem-se à-vontade de falar daquilo que os atormenta: em casa, na escola, procurar ajuda para saber como é que eles hão de encarar o problema, seja ele qual for. É importante.	EDEP
	Diminuição das situações de violência e de indisciplina	Contributo para reduzir situações violentas e de indisciplina	(...) ao longo destes anos, quando fazemos a avaliação, temos visto que os problemas de indisciplina, todos os anos baixam! Todos os anos têm estado a baixar! Neste momento não...não... aquela grande indisciplina desapareceu e está focada... os casos de indisciplina acontecem mais na sala de aula, às vezes aquela conflitualidade e cada vez são em menor número. E depois é muito engraçado que os próprios miúdos, muitas vezes eles próprios, sem motivo especial, gostam de ir à sala de mediação, gostam de ir falar de alguma coisa que os atormenta, da relação com outro colega ou em casa. Os miúdos em vez de resolverem com discussão e pontapé, não. Vão procurar, esclarecer o seu problema, a Mediadora chama o outro, os dois falam um com o outro, entendem que as coisas não se resolvem ao pontapé, nem aos gritos, nem ao palavrão, mas ouvindo os pontos de vista um do outro.	EDEP

[137] Ver lista de abreviaturas e siglas

		Por meio dela [mediação] podemos solucionar conflitos entre companheiros, como temos dito, sem chegar à violência física.	EDEE
Diminuição de aplicação de medidas sancionatórias	Contributo para reduzir a utilização de medidas sancionatórias várias	E de uma maneira geral quando eles vão para a sala Entr&nós é porque aquilo é uma medida disciplinar, é porque houve uma ordem de saída de sala de aula que motiva uma participação disciplinar. Mas depois quando nós vamos fazer o comparativo de quantos atendimentos foram feitos na sala Entr&nós e quantas participações disciplinares é que decorreram dessas ordens de saída os números não batem certo. Não batem certo porquê? Porque (acho eu, é a interpretação que nós temos feito nos últimos anos), de alguma maneira os professores sentem que a situação ficou colmatada. (...) o professor percebe "ok, ele se calhar percebeu, refletiu, vou-lhe dar uma oportunidade" e não faz a participação disciplinar.	EMEP
		Sílvia, este tipo de atividades supõe uma melhoria tão grande em... não há sanções! Ouve, não há castigos de expulsão, não há! (...) prevenimos possíveis casos de meninos que se sentem mal, que não têm que se sentir intimidados, simplesmente se sentem mal e se reduzem as sanções. No meu colégio por exemplo, não existem sanções disciplinarias. Aprendemos com cada situação, ao aprender com coisas que nos aconteceram, quando nos voltam a ocorrer, temos outra experiência. E já sabemos atuar de outra maneira	EMEE
		Dessa maneira alcançamos uma mudança de disciplina na aula. Cremos que é fundamental a mediação. Começamos com o projeto Alunos-Ajudantes faz cinco anos e temos notado, a nível (como te contamos antes, avaliamos tudo no final do curso), e o plano de convivência notamos que subiram... e te digo, este ano, surgiram duas sanções porque eram inevitáveis, quando antes eram muitíssimas mais! Ou seja, temos comprovado que o programa Alunos Ajudantes funciona.	EDEE
		(...) se há algum conflito se resolve de uma forma pacifica	EDEE

Convivência pacífica, geradora de um ambiente educativo seguro	Contributo para a promoção de uma convivência pacífica e um ambiente educativo seguro	Eles sabem o que é que é suposto, eles sabem o que é que nós esperamos deles e sabem que estão a pisar o risco ou não estão a ser corretos. Eu acho que de alguma maneira eu sinto que toda a gente ou quase toda a gente já está imbuída aqui deste espírito e desta convivência mais pacífica. (...) Mesmo quando fazem mal, eles sabem como é que se faz bem e eu sei que eles sabem como é que se faz bem mas de vez em quando fazem mal.	EMEP
		Logo à partida houve uma maior tranquilidade [no ambiente educativo]. Quando alguém é capaz de ser reconhecido pelos outros como um elemento de referência para ajudar a ultrapassar problemas, não é? Quer entre aluno-professor ou aluno-aluno, a escola ganha. (...) depois na sala de aula, com o grupo de amigos, [os alunos] também já fazem o seu papel (...)	EDEP
		Mas agora sim, dizem "chegou um menino novo, temos que o ajudar!". Porque tu sabes que os meninos vivem isto com naturalidade, não? Se juntam, se separam, voltam a brincar mas... agora é sempre "um menino novo", aliás, eles mesmo o dizem, "um menino novo pode-se sentir mal, vamos ajudar os meninos novos". E estas coisas, é gracioso de se trabalhar, Sílvia. Então, a maior contribuição é esse ambiente seguro que gera um montão de coisas positivas que se vão desenvolvendo. (...) recordo-me de um jovem [com necessidades educativas especiais], que tinha 16/17 anos (...) os seus colegas [de escola] eles disseram "Aqui vais estar muito bem, aqui vais estar muito bem porque aqui nada nem ninguém se vai meter contigo porque... porque te vamos fazer sentir bem e te sentires seguro". Então, para mim...	EMEE
		Melhora a vida social entre a comunidade educativa. Levamos cinco anos e vemos que isto funciona, afinal é um ambiente que todos... há uma boa relação.	EDEE

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 17. Desafios sentidos na escola, identificados pelas diretoras, mediadoras e professores

Desafios sentidos na escola, identificados pelas diretoras, mediadoras e professores

C	SC	I	UR	UC[138]
Desafios	Comportamentos desajustados e violência	Comportamentos desviantes, de risco e violência no ceio da família	E nós também não podemos estar a dizer mal dos pais deles, a dizer "não, esquece isso, os teus pais não sabem nada, eu agora é que te vou ensinar". Ou "aí, porque o meu pai faz isto com a minha mãe". "Pois, mas não é suposto e tu vais aprender outras maneiras diferentes porque não tem que ser assim, não tem que ser dessa forma, não temos que perpetuar o que sempre foi. Podemos querer fazer diferente" "Porque o meu pai diz-me se alguém me bater é para eu dar também, tenho que me defender" (...) principalmente comportamento desviante, comportamentos de risco e violência no ceio da família. São coisas que agora... não quer dizer que foi a pandemia que as criou mas foi a pandemia e o confinamento que as fez emergir e que fez com que deixasse de haver espaço dentro dos miúdos para gerirem isto internamente e então eles falam, eles contam, eles pedem ajuda, eles comentam, eles auscultam e depois como têm relações de confiança depois... acabam por partilhar mais.	EMEP
	Falta de ambição	Falta de ambição, contribuindo as famílias para essa desmobilização	A maioria deles não tem aquela ambição de querer ser mais e querer ser melhor e querer ter uma vida diferente da família em que eles estão integrados. E às vezes é um bocado ingrato porque nós puxamos para um lado e a família puxa para outro	EMEP
	Superproteção	Excesso de proteção por parte da sociedade em geral e das famílias em específico, que potencia situações de frustração perante dificuldades	(...) a sociedade acha que os meninos têm que estar mais protegidos e têm menos tolerância à frustração. Então qualquer problema é um drama (...). Uma parte está na família que os tenta proteger tanto (...).	EMEE
	Formação integral	Formação integral enquanto cidadãos	O de poder sentir-se cidadão ativo na sociedade	ProfES1

[138] Ver lista de abreviaturas e siglas

	ativos e comprometidos com a sociedade.	Formar alunos comprometidos com causas sociais e com os seus colegas. Alunos que vejam e que atuem; que nunca se mostrem indiferentes. Desenvolvimento de um ambiente seguro de aprendizagem. Assegurar um tratamento igualitário que respeite as diferenças. Valorizar a diversidade. Desenvolver competências para estilos de vida sustentáveis.	ProfES2
		(...) o desafio primeiro da escola eu creio que é formar membros ativos, alunos, que sejam ativos na sociedade. Esse é o primeiro desafio, que sejam ativos, que tenham seus conhecimentos, que tenham suas atitudes e suas capacidades efetivas. Vai contra o modelo tradicional que é centrado no ensino de conteúdos académicos, que não tinha espaço para as emoções, então se me perguntas qual é o desafio atual da educação? A educação emocional. Responde o programa aluno ajudante a isto? Sim! Com certeza.	EDEE
Cultura de paz	Cultura pacífica e não violenta	Estabelecer uma cultura de paz	ProfPT1
Novas tecnologias	Novas tecnologias, desde equipamentos às redes sociais.	(...) redes sociais, computadores, telemóveis (...)	EMEP
		O processo de inovação, a tecnologia disruptiva na aprendizagem dos estudantes, esses são os nossos desafios da educação atualmente	EDEE

Fonte: Elaboração própria