

# Mediação e Convivência nos Contextos Educativos: Socialização e (Trans) Formação em Ação Para uma Educação de Qualidade

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.13>

**Sílvia Cunha**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-9337-3129>  
[silviamarinah@gmail.com](mailto:silviamarinah@gmail.com)

**Ana Maria Costa e Silva**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal/Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>  
[anasilva@ie.uminho.pt](mailto:anasilva@ie.uminho.pt)

**Juan Carlos Torrego**

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidade de Alcalá de Henares, Madrid, Espanha  
<https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>  
[juancarlos.torrego@uah.es](mailto:juancarlos.torrego@uah.es)

## Resumo

No contexto escolar, indivíduos com características distintas interagem e convivem. Dessa convivência podem resultar conflitos que afetem o quotidiano escolar e as pessoas que nele estão envolvidas. A escola deve reconhecer o seu papel nestas interações e promover iniciativas que respondam, preventivamente, a estas situações. Com o objetivo de se compreender os contributos dos programas de convivência e mediação, progressivamente implementados nas escolas, realizou-se uma investigação utilizando procedimentos de recolha de dados quanti-qualitativos em dois contextos educativos formais de dois países: Portugal e Espanha. Para o efeito, foi construído e aplicado um questionário a alunos, encarregados de educação e professores. Neste trabalho apresentam-se aspetos teóricos sobre o tema, bem como alguns resultados preliminares obtidos através do questionário. Os participantes na investigação reconhecem a importância de a escola trabalhar (a par dos saberes

cognitivos) a convivência, bem como o contributo da mediação para a promoção de uma educação de qualidade e de um maior sentido de justiça na escola. Os resultados apontam também para a importância de um plano de convivência dotado de estratégias de mediação para o desenvolvimento de habilidades relacionais, e o diálogo cooperativo e a mediação são as estratégias mais valorizadas pelos inquiridos para garantir uma boa convivência na escola.

## Palavras-Chave

educação de qualidade, mediação, convivência, (trans)formação

## Introdução

A escola é parte e reflexo da sociedade. Nela combinam-se diferentes públicos que estão em constantes interações, subordinados a múltiplos fatores que acrescentam complexidade à vivência do quotidiano. Enquanto seres sociais, a interação e convivência é-nos inevitável. Grande parte destas interações são promovidas no contexto escolar, local que frequentamos diariamente durante anos sucessivos, em idades fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto seres individuais e relacionais. A escola é, portanto, um contexto relevante de socialização desde idades muito precoces e, por isso, deverá estar empenhada na educação de qualidade e para a paz, conforme preconizado pelos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017). Volvidas mais de duas décadas, a mediação está mais presente nos contextos educativos, não só enquanto técnica de prevenção e resolução de conflitos (Alzate, 2005a; Neves, 2008), mas também como estratégia de convivência e cidadania (Bonafé-Schmitt, 2012; Freire, 2010; Pinto da Costa, 2017; Torremorell, 2008), com contributos ao nível da regulação, capacitação e transformação de sujeitos e contexto(s); Bonafé-Schmitt, 2000, Torrego, 2006), trabalhando e promovendo a educação para a paz (Jares, 2002; Ortega & Del Rey, 2004), através de valores como o reconhecimento, o respeito, o diálogo e a empatia.

Este projeto de investigação nasce da reflexão sobre as potencialidades da convivência e mediação, articulada com dois dos 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável publicados pela Organização das Nações Unidas, com metas e objetivos a cumprir até 2030, nomeadamente o objetivo quatro: Educação de Qualidade; e o objetivo 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes. Entendemos as escolas como instituições eficientes, que devem promover a paz, a justiça e a equidade. Esta eficiência, por sua vez, deve estar relacionada com a qualidade, conceito que inclui várias dimensões e não apenas as que os rankings nacionais e internacionais têm incluído para a classificação das escolas.

O trabalho que se apresenta enquadra-se no âmbito de um projeto de doutoramento, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, o qual tem como finalidade analisar se a implementação de estruturas de convivência e mediação nos contextos escolares apresenta potencialidades para a promoção de uma educação de qualidade. Neste sentido, é nosso objetivo conhecer e analisar o trabalho que

tem vindo a ser implementado ao nível dos programas de convivência e mediação nas instituições escolares em geral e nas escolas participantes na investigação em específico, estudando como esse trabalho tem contribuído para que a escola promova uma educação de qualidade e seja uma instituição mais eficaz. Os resultados aqui apresentados constituem um recorte da investigação desenvolvida nos últimos dois anos.

### *Escola e Sociedade*

As atuais normas e recomendações europeias e mundiais, entre as quais se destacam: recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) 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); relatório da UNESCO (Delors et al., 1996/2010); 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 (Conselho da Europa, 2018c); recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2018b), enunciam a importância de promover climas de paz, de convivência, de não violência, de participação ativa, tomada de decisão responsável e inclusiva, promotora de educação de qualidade e desenvolvimento sustentável. O nível de decisão transnacional tem impacto nas políticas educacionais locais (no currículo, nos projetos propostos, nos documentos orientadores das mudanças e inovações educativas). As escolas devem integrar estas recomendações nos documentos orientadores da ação e, conseqüentemente, nas suas práticas diárias. Para além disso, “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” (Verdasca, 2013, p. 22).

Por outro lado, a sociedade mudou e tem sofrido metamorfoses acentuadas. Tal reflete-se na escola uma vez que esta é parte integrante do sistema social (Pinto, 2005) e, por isso, vive o impacto dessas mudanças, o que se traduz em novos desafios para esta organização que exigem uma mudança educacional (Tébar, 2011). Falamos numa “escola a tempo inteiro” (Decreto-Lei nº 21/2019, art. 39º) para dar resposta às necessidades das famílias, nomeadamente quando ambos os pais trabalham (muitas vezes a largos quilómetros de casa), por vezes fazem horas extra ou ficam nos seus trabalhos até mais tarde ou têm mais do que uma ocupação profissional (Cosme & Trindade, 2007). Estas exigências socioprofissionais das famílias impactam na sua disponibilidade (ou falta dela), para se dedicarem, de forma efetiva, à educação dos seus filhos. Acrescem também outros aspetos que complexificam o cenário atual, pois se, anteriormente, o apoio dos avós era indispensável para muitas famílias, a idade da reforma é cada vez mais tardia, o que dificulta a sua colaboração no acompanhamento e educação dos netos. Esta e outras realidades, como por exemplo o nível de vida stressante atual, contribui para que a escola tenha cada vez mais exigências e responsabilidades educacionais.

Assim, a sociedade tem-se transformado e a escola deve responder com qualidade às novas circunstâncias culturais e sociais. Para além da alfabetização e qualificação científica e cultural dos estudantes, a escola é locus de ensino, mas também de educação e socialização.

Jares (2007) refere 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” (p. 19). Como se disse, a escola é parte integrante da sociedade e, portanto, é permeabilizada pelos seus problemas e pelas suas mudanças. Perante um quadro de globalização, violência e terrorismo, desenvolvimento tecnológico veloz, entre tantas outras questões que ocorrem e que experienciamos, a escola defronta-se com sérios desafios que, se não respondidos preventiva e assertivamente, comprometerão a educação e conseqüentemente, todo o futuro e vida em sociedade pois, como afirma Cunha (2018), a escola “projeta as suas aprendizagens [e experiências] na sociedade e outros contextos” (p.78). À imagem da sociedade, a escola é um local com dinâmicas e heterogeneidades (não só pessoais, mas entre outras axiológicas, culturais e económicas), na qual surgem constrangimentos de distintas ordens que geram conflitos intrapessoais, interpessoais e grupais. Esses conflitos, para além de contaminarem a sã convivência, resultam, na grande maioria das vezes, na aplicação de medidas sancionatórias, confundindo-se o medo com o respeito e atribuindo-se às diferenças representações negativas, incompreensíveis e intolerantes (Silva, 2014), mentalidade insustentável num mundo global, de interações constantes e multiculturais. Conforme afirmam Pinto da Costa e Barandela (2012), “a promoção da convivência e da cidadania [são] atributos para melhor enfrentar as mudanças sociais que parecem querer marcar este novo milénio” (p.146). Lembremos que os alunos atuais são a sociedade de hoje e o seu futuro de amanhã.

### *Educação de Qualidade*

Em 2015, as Nações Unidas definiram objetivos globais que pretendem dar resposta a alguns problemas mundiais relacionados com situações económicas, sociais e ambientais, visando a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, favorecendo a paz, prosperidade e sustentabilidade. São os chamados Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017). Um dos 17 objetivos, especificamente o objetivo 4, trata sobre a Educação de Qualidade. Nele definem-se metas que salientam a necessidade de um ensino integrador, equitativo e de qualidade (não só ao nível dos conhecimentos, mas também de infraestruturas e condições económicas), promotor de competências técnicas e profissionais e de uma educação em conhecimentos e habilidades essenciais à promoção do desenvolvimento sustentável, direitos humanos, cultura de paz e não violência. É, por isso, importante que cada nação desenvolva uma educação de qualidade, capaz de corresponder a estas metas<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para além disso e na mesma linha, a recomendação do Conselho, de 15 de março de 2018 relativa a um Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem (Conselho da Europa, 2018a), identifica uma série de critérios que os Estados-Membros devem aplicar no desenvolvimento de programas de aprendizagem eficazes e de qualidade, que garantam o desenvolvimento de competências profissionais e de realização pessoal.

O conceito de educação de qualidade é um conceito complexo por ser variável e definível consoante tempos, espaços e requisitos, e por isso é importante identificar e corresponder aos compromissos assumidos no âmbito das diretrizes e políticas internacionais no campo educacional (Dourado & Oliveira, 2009, p. 204). Pela sua variabilidade, há uma dificuldade em definir universalmente o conceito (Adams, 1993; Jain & Prasad, 2018; Sanches & Melão, 2011).

Apesar deste artigo não ser exclusivamente dedicado à educação de qualidade, de acordo com os resultados provisórios da pesquisa bibliográfica elaborada, percebe-se que muitas dimensões do conceito são comuns às teorias dos vários autores, embora apresentem e relacionem essas dimensões de forma distinta. O conceito envolve dimensões extra e intra escolares (conforme agrupam os autores Dourado e Oliveira; 2009), recebendo inputs que geram outputs (segundo a Teoria dos Sistemas de Scheerens; 2003/2004), também elas compostas por indicadores mais específicos.

No que respeita às dimensões que se articulam com a importância da convivência e mediação nos contextos escolares identificamos três principais dimensões, também elas interligadas e dependentes entre si: ambiente educativo (clima escolar, conflitos, comunicação, participação e relações); aprendizagens e rendimento académico (sejam as aprendizagens cognitivas ou não cognitivas); e currículo, especificamente quanto aos conteúdos.

A mediação tem-se revelado eficaz enquanto resposta educativa a problemáticas desenvolvidas nos contextos escolares (Torrego & Galán, 2008), que influenciam a qualidade do ambiente educativo. Os conflitos despoletados neste tipo de contextos têm impacto na motivação e nos resultados escolares dos alunos (Silva & Flores, 2014, p. 262) e, por isso, a abordagem preventiva e resolutive da mediação tem-se revelado uma mais valia para a qualidade do ambiente escolar (Jones, 2004), contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco citado em Lima, 2016, p. 172) e para o sucesso escolar dos alunos (Bonafé-Schmitt, 2000; Jares, 2002; Johnson & Johnson, 1995; Souquet, 1999; Torrego, 2006; Torremorell, 2002). A mediação, independentemente da sua abordagem, potencia relações sendo também estas um fator relevante no âmbito de uma educação de qualidade (Cabrito, 2009; Viñas, 2004). Por sua vez, o rendimento académico pode ser influenciado por questões de má convivência ou relações negativas (Cerdeira et al., 2019; Silva & Flores, 2014; Vázquez Guitiérrez, 2012), pelo que mais uma vez a mediação pode promover melhorias com impacto direto ou indireto nesta dimensão.

Segundo Cabrito (2009), a educação de qualidade é espelhada no percurso dos alunos e no desenvolvimento das suas competências. Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, a UNESCO afirma que os critérios de qualidade devem responder ao objetivo de desenvolver alunos críticos, com pensamento independente e capacidade de aprender ao longo da vida, incentivando a inovação e a diversidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009). Salientar que este trabalho deve começar desde cedo e não apenas no ensino superior.

O termo competências assume, aqui, destaque enquanto aprendizagens, reconhecendo-se a importância, por exemplo, das emoções serem trabalhadas a par dos saberes cognitivos (Fernández, 2016). Por isso, e tal como defende Barandela e Pinto da Costa

(2011), “para a melhoria educativa, os contextos educativos devem promover competências socio-emocionais, sendo que a mediação é uma estratégia eficaz para o efeito” (p. 4586). Apela-se a um processo de ensino-aprendizagem que vá mais além da informação e transmissão de conhecimentos, um processo que seja mais criativo e humano, mais sensível e consciente (Poncela, 2019). A mediação, pelas suas características e pressupostos, pode ser uma aliada no desenvolvimento destas competências.

O Relatório de Monitorização Global da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005), aponta que a qualidade das escolas “aprimora as habilidades cognitivas dos alunos ( ... ) [mas estes contextos são também] instrumentais no desenvolvimento de resultados não cognitivos desejáveis entre os alunos, como honestidade, confiabilidade, determinação, etc.” (p. 43). Ora, a qualidade da escola não se pode limitar aos conhecimentos cognitivos prescritos no currículo, mas também em resultados baseados nas suas atitudes e valores (Reddy, 2007). E apesar do foco em cumprir o programa e estas aprendizagens mais cognitivas, é importante valorizar-se as situações de convivência, precisamente a favor da aprendizagem (López de Mesa-Melo et al., 2013). De acordo com Fullan e Hargreaves (1995/2000), “a retórica da reforma escolar e das metas do sistema é a que comumente glorifica as virtudes das habilidades, das atitudes, dos conceitos e da solução de problemas. A realidade, no entanto, coloca o conteúdo como a exigência principal” (p.123), complementando que “a preocupação em passar os conteúdos pode trazer efeitos indesejáveis à qualidade do ensino e, conseqüentemente, à educação de qualidade” (Fullan & Hargreaves, 1995/2000, p. 52). Cabrito (2009) também tece críticas ao currículo, considerando que o mesmo não estimula competências como a cooperação, reflexão, questionamento, criatividade, autonomia, solidariedade, entre outras; competências que são desenvolvidas através da mediação conforme vários estudos científicos apontam (Brandoni, 2017; Correia & Silva, 2010; Torrego, 2006; Torrego, 2008). Integrar as competências inerentes à mediação no currículo releva-se não só necessário, como urgente, (Alzate, 2005b; Alzate, 2010; Johnson & Johnson, 1999; Smith et al., 2002). Assim, a convivência (com a mediação ao seu serviço) deve assumir-se como um objetivo educativo, com um papel fundamental no desenvolvimento de aprendizagens e competências pessoais e sociais (Torremorell, 2004). É preciso aplicar e validar na prática aquilo que se defende e que as políticas públicas recomendam. Apela-se a uma educação para e por competências, mas ainda se está muito focado nos resultados quantificáveis nos testes e exames enquanto sinónimo de uma educação de qualidade (Oliveira, 2006), o que fortalece um significado de qualidade da educação primordialmente economicista (Silva, 2008).

### *Educação Para a Convivência e Mediação: Ações e (Trans)Formações*

As estruturas de convivência, em específico os programas de mediação, potenciam a criação de espaços de socialização (Pinto da Costa, 2017) e promovem a responsabilidade social, a interação positiva, o desenvolvimento de valores sociais, ambientes saudáveis e de não violência, favorecendo ainda a potencialização de espaços de reconhecimento mútuo e tomada de decisão responsável, bem como a comunicação e relação entre agentes educativos (Bonafé-Schmitt, 2000; Faget, 2010; Jares, 2002; Ortega & Del Rey, 2004; Torrego, 2006; Torremorell, 2008). Estes programas são caracterizados por metodologias ativas e participativas, tendo um potencial muito

completo nos agentes educativos que se tornam mais capazes para intervir proativamente, impulsionando mudanças de mentalidades, beneficiando a convivência positiva e a sociedade em geral, atuando eficazmente a três níveis: educativo, formativo e transformador, de coesão e justiça social (Pinto da Costa, 2018; Silva, 2018). É imprescindível que as instituições educativas invistam na convivência, pois é nestes contextos que as crianças e jovens se formam em valores basilares à vida em sociedade (Castro-Alfaro et al., 2014).

Estas competências são também expressas no documento regulador do sistema educativo nacional, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, 1986). Volvidos 36 anos desde que esta lei entrou em vigor, é um documento que se mantém atual, no qual se apela ao desenvolvimento dos interesses e aptidões de cada aluno, espírito crítico, criatividade, moralidade, solidariedade, bem como à necessidade em desenvolver atitudes de cooperação e cidadania ativa.

Por sua vez, no caso espanhol, a Lei Orgânica de Educação de Espanha (Lei 2/2006, 2006) faz explicitamente referência aos princípios democráticos de convivência e da prevenção e resolução pacífica de conflitos no contexto escolar, visando a construção de uma cidadania participativa, nos vários âmbitos que influenciam a vida dos alunos (economia, sociedade, cultura, entre outros). Nesta lei, expressa-se de forma clara que é competência do diretor dos centros educativos favorecer a convivência, assegurando o exercício da mediação e de medidas corretivas para assegurar o cumprimento do regulamento escolar.

Neste sentido, pelo potencial comprovado das estruturas de convivência (leiam-se estratégias, planos, programas, projetos a atividades dinamizadas) e atendendo às exigências normativas e sociais e ao enquadramento mundial, europeu e nacional relativamente à qualidade da educação, é nossa intenção estudar se podem ser também uma resposta importante para um reforço da educação de qualidade, tornando o contexto educativo mais justo e eficaz, gerando ambientes de convivência saudável. Estas respostas têm sido implementadas em alguns países como uma solução possível a estes novos desafios, enquanto estratégias formativas, integradas e potenciadoras de competências. Segundo Ortega e Del Rey (2004), estas estratégias, tendo impacto no clima escolar, melhoram a qualidade educativa. Pinto da Costa e Barandela (2012) afirmam de igual forma que os planos de convivência se associam a uma educação de qualidade. Este conceito não pode ser exclusivamente associado aos rankings, pois essa conceção é nociva, privilegia a competitividade, o egoísmo e o sucesso definido por classificações elevadas o que, para além de insuficiente para traduzir as competências dos alunos, não vai de encontro ao que se pretende com uma educação de qualidade. E para além disso, reflita-se: será que um aluno que sofre de *bullying* na escola, tem a mesma educação de qualidade de um aluno alheio a esse problema?

Assim, o contributo da escola deve ter impacto não só nas aprendizagens cognitivas e prescritas no currículo, mas também deve favorecer um processo educativo estimulador da relação entre os implicados, potenciador do sucesso escolar, favorecendo relações sustentáveis e competências transversais (Cunha, 2014; Cunha, 2016;

García-Raga & López, 2010; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014; Silva & Cunha, 2015) úteis no seu dia-a-dia, em qualquer contexto, promovendo 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.

## Metodologia

A investigação inscreve-se numa abordagem quanti-qualitativa (Bryman, 1988; Creswell, 2003/2010) e no método de estudo de caso (Stake, 1995/2007). Para a seleção dos casos em estudo constituíram fatores de inclusão serem: contextos educativos formais com experiência de pelo menos três anos de implementação de estruturas de convivência e mediação; escolas/centros educativos públicos; lecionarem o 2º ciclo do ensino básico. Assim, definiram-se dois contextos, um em Portugal e outro em Espanha, pelo interesse em comparar contextos com abordagens diferentes (embora não seja esse o foco apresentado e evidenciado neste texto). A título de exemplo, Espanha tem já legislação, conforme se referiu anteriormente, que obriga a que os centros educativos tenham, e dinamizem, um plano de convivência, situação diferente da existente em Portugal.

### *Objetivos da Investigação*

A investigação foi sustentada em três objetivos gerais:

- Analisar as estruturas de convivência e o seu papel nos contextos educativos formais em geral e nas escolas/centros educativos em específico;
- Contribuir para o estudo e fundamentação teórica do conceito de educação de qualidade, identificando as causas e fatores que nela interferem;
- Analisar o potencial das estruturas de convivência na promoção da educação de qualidade.

### *Técnicas de Recolha e Análise de Dados*

Para responder a estes objetivos, aplicamos quatro técnicas de recolha de dados, nomeadamente:

- Revisão de literatura relacionada com a temática em estudo, nomeadamente convivência e mediação e educação de qualidade;
- Pesquisa documental, de documentos das escolas em estudo, como regulamentos internos, documentação relacionada com as atividades de convivência e mediação, plano de convivência;
- Inquérito por questionário, elaborado pela equipa de investigadores e sustentado em revisão de literatura; este inquérito por questionário integra questões abertas e fechadas, de opção múltipla e de escala Likert;

- Entrevistas semiestruturadas em que, à semelhança dos questionários, grande parte das questões surgem a partir da revisão de literatura e da pesquisa documental.

Relativamente à análise dos dados, a mesma foi desenvolvida em dois programas distintos: NVivo para a análise qualitativa e SPSS para a análise quantitativa.

Apresentam-se neste texto resultados preliminares, correspondendo os mesmos a uma pequena parte dos resultados obtidos através do inquérito por questionário e da análise quantitativa dos mesmos, efetuada no programa SPSS (versão 27).

### *Participantes*

Os dados resultam das respostas de 128 participantes, distribuídos pelas duas escolas dos dois países e por três grupos (Tabela 1):

PERFIL INQUIRIDO	PORTUGAL	ESPANHA	TOTAL
Alunos	26	14	40
Famílias	35	35	70
Professores	13	5	18
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>54</b>	<b>128</b>

**Tabela 1**  
Participantes na investigação.

Importa salientar que os questionários aplicados aos alunos, famílias e professores não eram exatamente iguais, embora tivessem muitas questões em comum (é o caso das questões apresentadas nos resultados deste trabalho). A linguagem e a explicação de algumas questões eram adaptadas ao público correspondente e havia questões particulares para determinado grupo.

Os alunos inquiridos eram do 2º ciclo de estudos (5º e 6º ano), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, com predominância do sexo feminino (24 alunas e 16 alunos) e em percentagens muito equivalentes de frequência de ano letivo (21 alunos do 5º ano e 18 alunos do 6º ano). A maioria dos alunos frequenta a escola há, pelo menos, dois anos.

As famílias respondentes eram encarregados de educação dos alunos do 2º ciclo, com idades entre os 27 e os 54 (média de 41,5 anos), com uma representação feminina bastante expressiva, pois 62 dos 70 respondentes são mulheres. As famílias apresentam habilitações literárias variadas, sendo que se destacam as famílias com o 9º ano (16 encarregados de educação), 12º ano (18 encarregados de educação) e licenciatura (15 encarregados de educação).

Por sua vez, também era condição os professores lecionarem este ciclo de estudos. Os respondentes têm idades dos 32 aos 62 anos (média de 48 anos) em que, tal

como nos outros grupos inquiridos, predomina o sexo feminino, sendo que 13 dos 18 professores auscultados são mulheres e cinco são homens. Maioritariamente são licenciados, com exceção de quatro com mestrado e um doutorado. Os anos de serviço de cada professor na escola é variável. Temos desde o professor que ainda não completou um ano e o professor que já completou 30 anos ao serviço naquela escola. Oito dos 18 professores estão há menos de cinco anos na escola, cinco estão há entre seis e 10 anos, e sete professores estão há mais de 15 anos.

## Resultados Preliminares e Conclusões

Os dois contextos nos quais a investigação se desenvolveu implementavam, há mais de três anos, estruturas de convivência. Era condição que as escolas que participassem nesta investigação tivessem esta prática, para que os respondentes dispusessem de alguma experiência e conhecimento sobre a implementação dos planos de convivência e mediação nas escolas e seus efeitos. Essas estruturas eram dinamizadas através de atividades variadas, embora com semelhanças entre os dois contextos (ver Tabela 2).

**Tabela 2**  
Atividades desenvolvidas nas escolas no âmbito da promoção da convivência e mediação.

Atividades	Contexto
Sessões de convivência	Escola de Portugal; Escola de Espanha
Cursos de mediação de pares (para os alunos que serão os mediadores)	Escola de Portugal; Escola de Espanha
Formação em mediação (apenas para capacitação e não para exercício de ser mediador)	Escola de Portugal; Escola de Espanha
Mediação de pares (ou seja, a prática da mediação de pares em si, no recreio, nas aulas, etc.)	Escola de Portugal; Escola de Espanha
Mentoria	Escola de Portugal
Espaço de Mediação Escolar (com a intervenção da mediadora para resolver conflitos)	Escola de Portugal
Sala "Reflexão" <sup>**</sup> (uma sala para onde os alunos vão quando são convidados a refletir)	Escola de Portugal
Sanções e castigos <sup>**</sup>	Escola de Portugal; Escola de Espanha
Formações em habilidades sociais, <i>mindfulness</i> , partilhas, entre outras	Escola de Espanha

\* Nome fictício para salvaguardar o anonimato da escola.

\*\* Ambas as escolas integram as sanções ou castigos (em Portugal usando a terminologia de "medida corretiva" e em Espanha de "sanções") como uma das metodologias de convivência, embora sejam utilizadas em última instância.

Após esta breve caracterização dos respondentes e dos contextos, apresenta-se de seguida um recorte de resultados preliminares e algumas conclusões provisórias sobre os mesmos.

## *A Importância da Escola Trabalhar os Saberes Cognitivos e a Convivência*

De acordo com a questão formulada no questionário: *é importante que a escola trabalhe questões de convivência?* foi solicitado aos respondentes o seu posicionamento numa escala entre o discordo totalmente e o concordo totalmente. A Tabela 3 evidencia os resultados obtidos pelo total dos participantes (n=128).

	Frequência	%	% válida
Discordo totalmente	3	2,3	2,3
Não concordo, nem discordo	8	6,3	6,3
Concordo	41	32,0	32,0
Concordo totalmente	76	59,4	59,4
Total	128	100,0	100,0

**Tabela 3**

Grau de concordância sobre trabalhar a convivência na escola.

De acordo com os resultados, a importância de a escola trabalhar questões de convivência é validada pois 117 dos participantes, ou seja, 91,4%, coloca-a nas opções positivas da escala, concordando ou concordando totalmente com a afirmação, sendo de destacar que a maioria, cerca de 60%, concorda totalmente. Isto mostra-nos que quer os professores, quer as famílias, quer os alunos, consideram que a convivência é um tema relevante nos dias de hoje e que, por isso, a escola tem “responsabilidade” em abordar estas questões e dinamizar aprendizagens neste sentido. Tal corrobora a necessidade de a escola se comprometer com estas questões educacionais e reitera aquilo que já se referiu anteriormente no que diz respeito à sua função socializadora e de formação integral na preparação dos estudantes para a vida em comum e cidadã.

Para ser validada (ou não) a importância de a escola investir no trabalho de convivência, questionámos se, para promover uma educação de qualidade, a escola deve, ou não, trabalhar apenas o ensino de disciplinas ou deve, também, comprometer-se com outras responsabilidades educacionais. Neste sentido, foi formulada uma questão de opção múltipla: *para promover uma educação de qualidade, a escola deve trabalhar...* que obteve os seguintes resultados (Tabela 4):

	Frequência	%	% válida
... deve trabalhar apenas a transmissão de conhecimentos cognitivos	5	3,9	3,9
... deve trabalhar nas aulas conhecimentos cognitivos, mas também o desenvolvimento pessoal (sócio afetivo, moral, habilidades de gestão de conflitos, etc.)	38	29,7	29,7
... deve trabalhar nas aulas conhecimentos cognitivos e promover projetos complementares que favoreçam o desenvolvimento pessoal (sócio afetivo, moral, habilidades de gestão de conflitos, etc.)	85	66,4	66,4
Total	128	100,0	100,0

**Tabela 4**

Promoção de uma educação de qualidade na escola.

A Tabela 4 evidencia a importância atribuída, pelos respondentes (n=128), à escola trabalhar competências para além dos conhecimentos cognitivos, nomeadamente o desenvolvimento pessoal, sócio afetivo e moral, e as habilidades de gestão de conflitos. 96,1% dos respondentes considera que a escola deve trabalhar estas competências, estando estes resultados em sintonia com os da questão anterior. Somente 3,9% considera que a escola se deve focar apenas na transmissão de conhecimentos cognitivos. A maioria dos respondentes é favorável a que as escolas invistam em projetos para trabalhar a convivência e as habilidades inerentes a esse trabalho de promoção de projetos complementares para a formação integral dos alunos.

Para uma melhor e mais apurada conclusão sobre a importância de a escola trabalhar competências de convivência e mediação, questionamos ainda como, na opinião dos inquiridos, devem estas ser integradas no currículo, colocando propositadamente a opção “não devem ser trabalhadas na escola” (Tabela 5), para favorecer a articulação de respostas entre distintas questões com finalidades semelhantes. A pergunta formulada, de opção múltipla, foi: *as competências de convivência e mediação devem ser integradas...*

**Tabela 5**  
Integração no currículo de competências de convivência e mediação.

	Frequência	%	% válida
Outros	4	3,1	3,1
...devem ser integradas no currículo formal (em horário letivo, ou seja, nas horas das aulas)	90	70,3	70,3
...devem ser trabalhadas em atividades extracurriculares (sem interferir no horário letivo)	32	25,0	25,0
... não devem ser trabalhadas na escola	2	1,6	1,6
Total	128	100,0	100,0

As competências de convivência e mediação, na ótica da maioria dos participantes nesta investigação (70%), devem ser integradas no currículo formal, em horário letivo, e 25% defende que não devem interferir no horário letivo, embora devam ser trabalhadas em horários extracurriculares. Também os resultados desta pergunta evidenciam a importância atribuída pelos respondentes a que na escola sejam trabalhadas as competências de convivência e mediação. Apenas uma percentagem muito baixa (1,6%) de participantes considera que não devem ser trabalhadas na escola. Estes resultados corroboram, também, a importância da integração, no currículo formal e não formal, de conteúdos e experiências de promoção de soft skills e educação para a convivência (Leite, 2003; Torrego, 2008).

### *O Contributo da Convivência e da Mediação Para a Promoção de uma Educação de Qualidade e de um Maior Sentido de Justiça na Escola*

Os resultados referidos anteriormente revelam a importância que os respondentes atribuem à escola em trabalhar a convivência. Contudo, questionamos,

especificamente, o grau de concordância dos respondentes, sobre se *as atividades de convivência promovem uma educação de qualidade aos seus alunos*, para se aferir o seu posicionamento numa relação quase de “causa-efeito”. Os resultados encontram-se na Tabela 6.

	Frequência	%	% válida
Discordo totalmente	3	2,3	2,3
Discordo	2	1,6	1,6
Não concordo, nem discordo	7	5,5	5,5
Concordo	53	41,4	41,4
Concordo totalmente	63	49,2	49,2
Total	128	100,0	100,0

**Tabela 6**

Percepções sobre o contributo da convivência para a educação de qualidade.

A grande maioria dos respondentes consideram que as atividades de convivência (em geral) promovem a educação de qualidade. Somando as respostas positivas (concordo e concordo totalmente), 90,6% concorda com esta relação, corroborando também os resultados anteriores, muito favoráveis à relação que estabelecem entre a educação para a convivência e a educação de qualidade. Todavia, 3,9% dos respondentes tem um posicionamento contrário e 5,5% uma posição indefinida (nem concordo, nem discordo).

Sendo a mediação uma estratégia muito trabalhada e implementada em ambas as escolas integrantes do estudo, considerou-se importante questionar especificamente sobre o contributo da mesma para a promoção da educação de qualidade, recorrendo à seguinte questão: *as atividades de mediação desenvolvidas na escola contribuem para a promover uma educação de qualidade*, cujas resposta se encontram expressas na Tabela 7.

	Frequência	%	% válida
Discordo totalmente	3	2,3	2,3
Discordo	1	,8	,8
Não concordo, nem discordo	11	8,6	8,6
Concordo	50	39,1	39,1
Concordo totalmente	63	49,2	49,2
Total	128	100,0	100,0

**Tabela 7**

Percepções sobre o contributo da mediação para a educação de qualidade.

As respostas são semelhantes às da pergunta anterior: 88,3% dos respondentes concorda que a mediação contribui para a educação de qualidade, aumentando o número de respostas indefinidas (8,6%). A mediação, pelas suas características e benefícios ao nível do ambiente educativo, da qualidade das relações, da resolução positiva

e colaborativa de conflitos, desenvolve competências fundamentais nos alunos e agentes da comunidade educativa favorecendo o clima educativo, com impacto no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que é também propósito desta investigação verificar se as estruturas de convivência contribuem para que a escola seja uma instituição mais justa e eficaz, e sendo a mediação assente em pressupostos de não julgamento, imparcialidade e diálogo, auscultamos a opinião dos respondentes sobre a sua eficácia neste contributo através da seguinte questão: *a mediação promove um maior sentido de justiça na escola?* Na Tabela 8 estão sistematizados os resultados obtidos.

**Tabela 8**  
Perceções sobre o contributo da mediação para a justiça na escola.

	Frequência	%	% válida
Discordo totalmente	3	2,3	2,3
Discordo	4	3,1	3,1
Não concordo, nem discordo	21	16,4	16,4
Concordo	42	32,8	32,8
Concordo totalmente	58	45,3	45,3
Total	128	100,0	100,0

Uma primeira percentagem que nos chamou à atenção foi a das respostas que assumem uma posição neutra (16,4%). Fomos verificar e são as famílias que mais se posicionam neste grau da escala o que nos fez refletir e repensar se é uma questão que faça sentido colocar às famílias. Em futuras aplicações do instrumento provavelmente será uma questão a reconsiderar. Porém, para a maioria dos respondentes (78,1%) a mediação promove o sentido de maior justiça, ou seja, contribui para que a escola enquanto instituição seja mais justa conforme o que se pretende alcançar com o Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 16.

Para corroborar a importância atribuída à escola no desenvolvimento da convivência, uma das questões que o questionário apresentava era sobre quais os fatores que mais podem afetar a educação de qualidade dos alunos. Com base na matriz teórica construída na fase concetual, foi identificada uma lista de fatores, desde dificuldades económicas, problemas sociais (por exemplo, exclusão social), dificuldades de comunicação, de interação, pressão gerada pela avaliação, conteúdos e disciplinas desinteressantes, metodologias de ensino dos professores, formação docente, entre outros, dos quais os respondentes deveriam selecionar três que, na sua perspetiva, poderiam condicionar a educação de qualidade. Na Tabela 9 podem ler-se os resultados das respostas à questão: *fatores que mais podem afetar a Educação de Qualidade*.

		Frequência	%	% válida
<b>Convivência</b>	Não selecionado	34	26,6	26,6
	Sim	94	73,4	73,4
<b>Violência na escola</b>	Não selecionado	50	39,1	39,1
	Sim	78	60,9	60,9
<b>Problemas familiares</b>	Não selecionado	64	50,0	50,0
	Sim	64	50,0	50,0
<b>Problemas sociais</b>	Não selecionado	86	67,2	67,2
	Sim	42	32,8	32,8
<b>Metodologias de ensino dos professores</b>	Não selecionado	100	78,1	78,1
	Sim	28	21,9	21,9
<b>Dificuldades de comunicação</b>	Não selecionado	104	81,3	81,3
	Sim	24	18,8	18,8
<b>Dificuldades económicas</b>	Não selecionado	113	88,3	88,3
	Sim	15	11,7	11,7
<b>Conteúdos e disciplinas desinteressantes</b>	Não selecionado	118	92,2	92,2
	Sim	10	7,8	7,8
<b>Dificuldades de interação com elementos da comunidade educativa</b>	Não selecionado	119	93,0	93,0
	Sim	9	7,0	7,0
<b>Pressão gerada pela avaliação</b>	Não selecionado	119	93,0	93,0
	Sim	9	7,0	7,0
<b>Gestão escolar</b>	Não selecionado	120	93,8	93,8
	Sim	8	6,3	6,3
<b>Formação docente</b>	Não selecionado	125	97,7	97,7
	Sim	3	2,3	2,3

**Tabela 9**  
Perceções sobre os fatores que mais podem afetar a educação de qualidade.

Também nas respostas a esta questão a convivência é o fator mais selecionado pelos respondentes (74%) que afeta a educação de qualidade.

De seguida, e embora a violência faça, de certa forma, parte da convivência, aproximadamente 61% também selecionou este fator. E em terceiro lugar, a questão dos problemas familiares.

### *A Importância de um Plano de Convivência Dotado de Estratégias de Mediação e Diálogo Cooperativo*

Conforme referido na Tabela 2 (atividades desenvolvidas nas escolas no âmbito da promoção da convivência e mediação), uma das estratégias que ambos os planos incluem para gerir a convivência escolar é a aplicação de sanções e castigos, embora seja uma estratégia utilizada pontual e especificamente. Apesar desta salvaguarda, uma das dimensões do questionário referia-se precisamente às estratégias desenvolvidas pelas escolas para a boa convivência. Neste sentido, questionamos os respondentes sobre quais as estratégias que, no seu entender, são mais eficazes para promover uma boa convivência na escola, sendo as abordagens colaborativas as mais valorizadas pelos alunos, famílias e professores.

À questão de opção múltipla – *que estratégias são mais valorizadas para garantir uma boa convivência na escola* foram obtidos os seguintes resultados (Tabela 10):

**Tabela 10**

Estratégias mais valorizadas para garantir uma boa convivência na escola.

	Frequência	%	% válida
Outro(s)	2	1,6	1,6
A imposição (por exemplo, o/a professor/a ou diretor/a fazer uso da sua autoridade e impor a ordem)	6	4,7	4,7
A mediação (de pares ou com o apoio do/a mediador/a profissional)	50	39,1	39,1
A aplicação de sanções de acordo com o regulamento da escola	7	5,5	5,5
A punição/castigo	4	3,1	3,1
A expulsão (da sala de aula ou até mesmo suspensão da escola, etc.)	1	,8	,8
O diálogo cooperativo (por exemplo, conversar com os envolvidos de forma a resolver o problema)	58	45,3	45,3
Total	128	100,0	100,0

Destaca-se também as respostas mencionadas em outro(s): respondente aponta que a estratégia mais eficaz dependerá do comportamento negativo que a criança possa ter praticado e que, consoante isso, a aplicação de castigo ou o diálogo poderá ser mais eficaz; outra respondente afirma que o diálogo cooperativo é mais eficaz, porém, caso haja repetição, deverá haver aplicação de sanções.

As respostas visibilizam as estratégias de natureza colaborativa como as mais claramente valorizadas (84,4%), ainda que subsistam algumas respostas que valorizam as estratégias sancionatórias (11%).

## Conclusões

A escola é um espaço de socialização importante, pelo que se torna significativo, conforme documentos nacionais e internacionais referem, investir na educação e socialização de qualidade. Diversas investigações (Alzate, 2005a, 2005b, 2010; Pinto da Costa, 2017; Torrego, 2008) têm evidenciado a relevância da educação para a convivência e a mediação como estratégias com impacto na educação global das crianças, jovens e adultos. Salientam-se, concretamente, a melhoria da interação e relacionamento com os outros e o bem-estar geral dos ambientes escolares, através do desenvolvimento das habilidades que são trabalhadas, como a escuta ativa, a comunicação positiva, a reflexividade, o reconhecimento próprio e dos outros, a valorização dos sentimentos e emoções.

Os resultados deste estudo indicam a relevância atribuída pelos respondentes, com experiência de estruturas de convivência e mediação nas suas escolas, à relação entre educação para a convivência e mediação com a educação de qualidade. Neste sentido, verifica-se, pelos resultados apresentados, que a educação de qualidade inclui, além de *rankings*, resultados de avaliações ou assuntos relacionados com a formação de professores. Para além destas dimensões, várias outras são consideradas, como o bem-estar e o desenvolvimento pessoal e social, a equidade e justiça na escola. Neste sentido, dos resultados obtidos salientam-se: (a) a relevância da escola desenvolver a educação para a convivência; (b) o contributo da mediação para o desenvolvimento de um maior sentido de justiça na escola; (c) a importância de um plano de convivência dotado de estratégias que promovam o desenvolvimento de aprendizagens e habilidades, sendo o diálogo cooperativo e a mediação as estratégias mais valorizadas neste estudo, para garantir uma boa convivência na escola; (d) o contributo da educação para a convivência e a mediação na promoção de uma educação de qualidade.

Em síntese, as perceções dos respondentes participantes neste estudo corroboram a importância do bem-estar individual e coletivo para um ambiente educativo positivo que 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.

## Agradecimentos

Projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/118361/2016).

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

Agradecemos a colaboração das escolas que se disponibilizaram a participar na investigação, quer na fase de pré-teste, quer na fase de recolha de dados.

## Referências

Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (Coord.) (2004). *Indicadores da qualidade na educação*. Ação Educativa. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf).

Adams, D. (1993). Defining educational quality. *Educational Planning*, 9(3), 3–18.

Alzate, R. (2005a). Resolução de conflitos: Transformação da escola (E. Rosa, Trad.). In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito* (pp. 51–63). Artmed Editora.

Alzate, R. (2005b). 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. (2010). Espacio abierto. Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. 3(6), 7–9.

Barandela, T., & Pinto da Costa, E. (2011). A aula de convivência: Um dispositivo de mediação socioeducativa. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4585–4598). Universidade da Coruña.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. ESF.

Bonafé-Schmitt, J. P. (2012). Social mediation and school mediation. A process of socialisation. In C. Banaldi & V. Lervese (Eds.), *Participation, facilitation and mediation. Children and young people in their social context* (pp. 49–65). Routledge.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. EDUNTREF.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.

Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cad. Cedes, Campinas* 29(78), 178–200.

Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos. (2010). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc\\_charter2\\_pt.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf)

Castro-Alfaro, A., Marrugo-Peralta, G., Gutiérrez-Hurtado, J. L., & Camacho-Contreras, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Panorama Económico*, 22(1), 169–190.

Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>

Conselho da Europa (2018a). Recomendação 2018/C 153/01 do Conselho, relativa a um quadro europeu para a qualidade e a eficácia da aprendizagem. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=HR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=HR)

Conselho da Europa. (2018b). *Recomendação 2018/C 189/01 do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC\\_.2018.189.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC_.2018.189.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC)

Conselho da Europa. (2018c). *Recomendação 2018/C 195/01 do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC\\_.2018.195.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A195%3AFULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC_.2018.195.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A195%3AFULL)

Correia, J. A., & Silva A. M. C. (Eds.). (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (d)os actores*. Edições Afrontamento.

Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A escola a tempo inteiro – Escola para que te quero?* Proedições, Lda.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e misto* (M. Lopes, Trad.). Art-med. (Trabalho original publicado em 2003)

Cunha, S. (2014). *Em diálogo: Um espaço aberto à mediação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <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). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. [eBook]. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/2329/2245](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2329/2245)

Cunha, S. (2018). 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 (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 77–82). ASUNIVEP.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, Diário da República n.º 21/2019, Série I de 2019-01-30 (2019). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (G. J. F. Teixeira, Trad.). Cortez Editora. (Trabalho original publicado em 1996)
- Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: Perspetivas e desafios. *Cad. Cedes, Campinas*, 29(78), 201 – 215.
- Faget, J. (2010). *Méditations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Érès.
- Fernández, A. (2016). *Humor en el aula*. Trillas.
- 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.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade* (R. Garcez, Trad.). ARTMED. (Trabalho original publicado em 1995)
- García-Raga, L., & López, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Universitat de València.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Currículum*, 27, 9–27.
- Jain, C., & Prasad, N. (2018). Quality in education – Concept, origin, and approaches. In C. Jain & N. Prasad. *Quality of Secondary Education in India* (pp. 9–16). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4929-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4929-3_2)
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Asa.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições, Lda.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be pacemakers*. Interaction book.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Los alumnos como pacificadores: Cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. In F. Brandoni (Ed.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95–121). Paidós Educador.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, (22), 223–267.
- Lei 2/2006, de 3 de maio, BOE núm. 106, de 04/05/2006 (2006). [https://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo2-2006.html](https://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html)
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=)
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lima, M.H. (2016). O empoderamento na mediação escolar de pares: concretização de direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*, 2(1), 244–259.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3), 383–410.
- Neves, T. (2008). Educação para o direito e mediação de conflitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (27), 73–88.
- Oliveira, R. P. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: Desafios do século XXI*. [Tese Livre Docência, Universidade de São Paulo]. ReP. <https://repositorio.usp.br/item/001626596>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1974, 19 de novembro). Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Educação para todos: O imperativo da qualidade; relatório de monitoramento global*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2009). *World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development held*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.

Pinto, J. L. (2005). *Escola global. Quo vadis?* Campo das Letras.

Pinto da Costa, E. (2017). Mediación escolar: Un estudio de caso en Portugal. In *Atas IX Conferencia Internacional del Foro Mundial de Mediación. Distintas miradas sobre las mediaciones interpersonales y las mediaciones internacionales* (pp. 1–8). Universidad de Montreal y Universidad de Luxemburgo. <http://fmm2017.openum.ca/files/sites/89/2017/06/Maria-Elisabete-GUEDES-PINTO-DA-COSTA-Pdf.pdf>

Pinto da Costa, E. (2018). Propuesta de modelo de proyecto de mediación de conflictos. In *Atas de Congreso II Fórum Internacional de Mediadores de Conflictos* (pp.1–8). Universidad de Loyola. <http://hdl.handle.net/10437/8652>

Pinto da Costa, E., & Barandela, T. (2012). Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: implementação de um plano de convivência. In L. S. Almeida, B. D. Silva, A. Franco (Eds.), *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 137–146). Centro de Investigação em Educação.

Poncela, A. M. F. (2019). Educación: Competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. *Educación y Humanismo*, 21(37), 51–66. <http://dx.10.17081/eduhum.21.37.3365>

Reddy, S. (2007). *School quality: Perspectives from the developed and developing countries*. AzimPremji Foundation. <https://docplayer.net/24744027-School-quality-perspectives-from-the-developed-and-developing-countries-sujata-reddy.html>

Sanches, M. L., & Melão, N. F. (2011). Qualidade em educação: Contributo para uma hermenêutica do conceito. *Gestão e Desenvolvimento*, (19), 175–197. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.142>

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas* (D. Garrido, Trad.). Edições ASA. (Trabalho original publicado em 2003)

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. (2018). O que é a mediação? Da concetualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Eds.), *Contextos e abordagens de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 17–34). De Facto.

Silva, A. M.C. (2014). Direito à diferença no ofício de professor e de aluno. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira & Á. M. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 4403–4414). CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Silva, F., & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: Transformar barreiras em oportunidade. In M. J. de Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira (Eds.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253–268). De Facto Editores.

- Silva, V. G. (2008). Por um sentido público da qualidade da educação. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital. <http://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-29012009-164507>
- 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.
- 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.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves). Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1995)
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador. Pedagogia da mediação*. Editora Senac.
- Torrego, J. (Ed.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. (2008). *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Fundación Creando Futuro.
- Torrego, J., & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación, 347*, 369–394.
- Torremorell, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Octaedro.
- Torremorell, C. (2004). Mediación escolar: Unidos ante el conflicto. *Revista Perspectiva CEP, (8)*, 55–69.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Verdasca, J. L. C. (2013). O futuro da escola Pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Ed.), *O Futuro da Escola Pública* (pp. 21–37). CIE-Uma.
- Vázquez Guitiérrez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* [Tese de doutoramento, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/28054>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.