

Mediação Escolar Como Estratégia de Promoção da Boa Convivência Entre Futuros Professores: Uma Experiência na Guiné-Bissau

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.8>

Dem-na N'Monha

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0009-0002-4581-4297>
demnamonha@gmail.com

Isabel Viana

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Instituto de Educação,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-6088-8396>
icviana@ie.uminho.pt

Ancelmo Mendes

Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, Bissau, Guiné-Bissau
<https://orcid.org/0009-0008-3127-1344>
tchicote0702@outlook.com

Resumo

O presente texto propõe uma reflexão sobre uma experiência de mediação escolar desenvolvida no âmbito de um estágio de mestrado em Educação, na área de mediação educacional, numa instituição pública de formação de professores na Guiné-Bissau. A investigação-intervenção, de natureza qualitativa e participativa, teve como objetivos identificar conflitos recorrentes entre estudantes, compreender fatores que fragilizam a convivência institucional e implementar estratégias mediadoras orientadas para a melhoria das relações interpessoais. Participaram no estudo 46 estudantes em formação inicial para a docência, três professores, dois elementos da direção da escola e um técnico do Ministério da Educação. A recolha de dados foi realizada através de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e

diário de bordo, permitindo a triangulação de fontes. A análise de conteúdo temática evidenciou uma redução de conflitos interpessoais, melhoria da comunicação, reforço da cooperação e impacto positivo no clima institucional. Os resultados sustentam o potencial da mediação como dispositivo pedagógico relevante na formação inicial de professores, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a promoção de uma cultura de paz. É uma experiência pioneira no contexto guineense, com implicações para a integração da mediação em práticas formativas no ensino superior, embora se constata limitações inerentes ao contexto e à duração da intervenção.

Palavras-chave

mediação escolar, formação de professores, clima escolar

Introdução

A formação inicial de professores em contextos marcados por fragilidades estruturais e desafios relacionais coloca exigências às instituições de ensino superior. Na Guiné-Bissau, estas exigências manifestam-se, entre outros aspetos, na gestão de conflitos interpessoais, na comunicação entre estudantes e na construção de ambientes educativos colaborativos. A ausência de práticas estruturadas de mediação neste contexto evidencia a necessidade de integrar dispositivos pedagógicos que promovam a convivência positiva e o desenvolvimento de competências relacionais. Neste cenário, o presente texto tem como objetivos principais dar visibilidade e analisar uma experiência de mediação escolar desenvolvida em contexto de formação inicial de professores, procurando compreender os impactos na convivência institucional e no desenvolvimento de competências relevantes para a futura prática docente. Esta experiência, protagonizada na Guiné-Bissau, afirmou o espaço escolar preenchido de lugares excecionais de interação humana, onde experiências diversas, interesses e percursos individuais, por um lado, fortalecem a aprendizagem e, por outro, são suscetíveis de gerar situações que nos habituamos a classificar de conflito. Convictos de que as formas como se vivenciam e gerem as experiências se refletirá nas formas como, futuramente, se interpelarão desafios similares na futura prática docente.

A mediação escolar tem vindo a afirmar-se como uma prática de grande valor na promoção do diálogo, da cooperação e da cultura de paz. Mais do que uma estratégia de resolução de conflitos, configura-se como um processo pedagógico que desenvolve competências socioemocionais, como a escuta ativa, a empatia, a autorregulação e a comunicação. Neste âmbito, pode desempenhar um papel essencial na formação inicial de professores, oferecendo experiências práticas de mediação e estratégias para a prevenção e gestão positiva de conflitos. Na Guiné-Bissau, a reflexão e o recurso à mediação escolar começam a dar os primeiros passos de forma muito prospetiva, que iniciou com o projeto de estágio que desenvolvemos em contexto de formação inicial de professores. As instituições enfrentam desafios relacionados com a gestão relacional, a comunicação interpessoal e a criação de ambientes educativos mais cooperativos, inclusivos e participativos.

O presente texto, como já referido, procura, essencialmente, analisar o impacto de uma intervenção mediadora na convivência entre estudantes, contribuindo para a compreensão do papel da mediação na formação inicial de professores, em particular, no contexto da Guiné-Bissau.

Um Olhar Sobre a Problemática da Investigação-Intervenção no Contexto da Guiné-Bissau

A convivência em ambiente escolar na Guiné-Bissau tem sido marcada por uma incidência significativa de situações de conflito, manifestadas nas relações entre direção e professores, direção e estudantes, direção e pais, bem como entre professores e estudantes. Estes conflitos emergem de uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam questões de indisciplina, a escassez de recursos pedagógicos e financeiros, fragilidades nos processos de comunicação institucional e interpessoal, assim como constrangimentos associados à nomeação política das direções escolares. Neste enquadramento, torna-se pertinente proceder à identificação e análise dos principais tipos de conflito, das causas subjacentes e das estratégias mais adequadas à sua mediação.

A introdução da mediação escolar neste contexto, onde a sua prática é ainda incipiente ou desconhecida, suscita interesse e expectativa relativamente aos seus significados, potencialidades e modos de operacionalização. A mediação surge como um campo emergente que importa problematizar, nomeadamente no que concerne ao seu contributo para a promoção de uma convivência pacífica, o fortalecimento das relações interpessoais e a desconstrução de dinâmicas conflituosas. Não obstante, a experimentação e a implementação de práticas de mediação em contextos onde estas não se encontram institucionalizadas pode gerar resistências por parte dos atores educativos, em particular professores e órgãos de gestão, frequentemente confrontados com limitações ao nível da formação especializada e da disponibilidade de recursos. Este cenário coloca desafios acrescidos quando se perspetiva a transformação da cultura organizacional da escola. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de investimento na formação contínua de professores, bem como na criação de espaços de aprendizagem intergeracional e colaborativa, orientados para o desenvolvimento de comunidades educativas participativas, proativas e resilientes. A oportunidade de aprender uns com os outros traz confiança no aprender a ser e a desenvolver-se professor, exigindo, simultaneamente, uma adaptação contínua dos modelos de formação (Viana, 2025). Neste âmbito, como nos afirma Lopes (2019), a profissão de professor afirma-se como uma prática intrinsecamente relacional e humana, na qual os formadores de professores assumem um papel modelador, integrando dimensões como a motivação, a sensibilidade, a responsabilidade, a capacidade de articulação entre teoria e prática e a competência de resolução de problemas:

o carácter relacional e humano da profissão para que estão a formar os estudantes leva os formadores a considerarem-se um modelo para os futuros

profissionais e um tipo especial de formador, como qualidades como motivação, sensibilidade, responsabilidade, habilidade para articular a teoria e a prática, e a capacidade de resolver problemas. As relações entre formadores e formandos são de proximidade, na percepção dos formadores e dos estudantes. (Lopes, 2019, pp. 19–20)

As interações que se estabelecem entre diferentes gerações de professores tendem, contudo, a assumir uma natureza hierárquica, o que pode limitar o potencial de aprendizagem mútua. Ainda assim, estas interações constituem um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas colaborativas, baseadas na confiança, no apoio recíproco e em relações humanizadas (Viana, 2025). É neste contexto que a mediação se afirma como um dispositivo estruturante, intencional e facilitador do diálogo, da escuta ativa e da construção partilhada de significados. A mediação ultrapassa, assim, uma visão restrita centrada na resolução de conflitos, configurando-se como um processo formativo que promove a articulação entre saberes experienciais e saberes emergentes. Ao criar condições para a legitimação das vozes dos atores menos experientes, contribui para a redução de assimetrias decorrentes das hierarquias institucionais e para a construção de uma cultura de participação e reconhecimento mútuo. Com base neste entendimento, as diferenças geracionais e profissionais deixam de constituir obstáculos, transformando-se em oportunidades de aprendizagem recíproca. Este processo implica a criação de espaços seguros de partilha, orientados para a reflexão crítica e criativa sobre as práticas pedagógicas, sustentados em *feedback* construtivo e numa ética do cuidado e do respeito. Com base nesta perspetiva, a mediação pode ser entendida como um constructo estratégico na consolidação de comunidades de prática coesas, capazes de sustentar o desenvolvimento profissional de forma contínua e colaborativa. Deste modo, a mediação reforça a dimensão relacional das práticas educativas, potenciando a confiança, a empatia, a corresponsabilização e a participação cidadã, dimensões fundamentais no exercício da docência. Ao transcender uma lógica de cooperação meramente funcional, promove uma colaboração de natureza transformadora (Viana, 2022).

Do ponto de vista histórico, a mediação ganhou expressão a partir das décadas de 1960 e 1970, no contexto dos movimentos pelos direitos civis e pela justiça social nos Estados Unidos, afirmando-se como resposta a conflitos comunitários, particularmente em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais (Lederach, 1996). Posteriormente, o seu desenvolvimento teórico e metodológico tem vindo a consolidar-se, evidenciando impactos positivos ao nível das relações interpessoais e da coesão social (Cunha & Monteiro, 2018; Freire & Caetano, 2008; Giménez Romero, 2020).

Atualmente, a mediação é amplamente reconhecida como um dispositivo orientado para a promoção do bem comum e para a construção de uma paz sustentável, favorecendo abordagens colaborativas e construtivas na gestão de conflitos (Lederach, 2003). Ao considerarmos que os conflitos se costumam nas relações humanas e que se manifestam em múltiplos contextos da ação social, a mediação assume-se como um espaço privilegiado de diálogo, simultaneamente preventivo e transformador. Ao promover o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilização dos sujeitos

envolvidos, contribui para a ressignificação do conflito enquanto oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Uma Breve Abordagem à Mediação Escolar

A mediação escolar tem vindo, de forma progressiva, a afirmar-se como uma abordagem estruturada e teoricamente fundamentada de gestão construtiva e transformadora de conflitos no contexto educativo. Assenta em princípios orientadores como os direitos humanos, a voluntariedade, a confidencialidade, a imparcialidade e a autonomia das partes envolvidas. De acordo com Moore (2014), a mediação configura-se como um processo no qual uma terceira parte imparcial facilita a comunicação entre os intervenientes, apoiando-os na construção de uma solução mutuamente aceitável. Esta definição evidencia o carácter colaborativo, participativo e dialógico da mediação. No contexto educativo, a mediação ultrapassa a sua dimensão estritamente técnica de resolução de conflitos, assumindo também uma função eminentemente formativa. Bush e Folger (1994) sublinham a perspectiva transformativa da mediação, centrada no empoderamento dos participantes e no reconhecimento do outro enquanto sujeito legítimo na interação. Nesta ótica, o principal resultado da mediação reside na melhoria qualitativa das relações interpessoais e na transformação positiva das dinâmicas de interação humana. Esta abordagem revela-se particularmente pertinente no contexto escolar, dado que a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionais e socioemocionais, integradas no processo formativo de crianças e jovens. A literatura na área da mediação escolar evidencia os seus contributos para a melhoria do clima institucional, para a redução de comportamentos disruptivos e para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Torrego Seijo, 2000/2003). Importa ainda salientar que a escola, enquanto espaço central de socialização, desempenha um papel determinante na aprendizagem da convivência e na promoção de processos de educação pessoal e social, de forma precoce e ao longo da vida (Pinto da Costa, 2019).

No contexto da Guiné-Bissau, caracterizado por uma ainda incipiente formalização dos mecanismos institucionais de gestão de conflitos, a introdução da mediação escolar assume-se como uma inovação pedagógica relevante. Tradicionalmente, a gestão de conflitos nas comunidades guineenses assenta em práticas informais, de base comunitária, sustentadas na autoridade tradicional e em mecanismos locais de regulação social. Neste panorama, a incorporação dos princípios de mediação escolar, nomeadamente no ensino superior, poderá favorecer a articulação entre saberes culturais locais e abordagens pedagógicas contemporâneas, promovendo práticas participativas e reforçando dinâmicas democráticas no contexto académico.

O Conflito nos Lugares da Escola: O Caso do Ensino Superior na Guiné-Bissau

A palavra “conflito”, etimologicamente, tem origem no latim *conflictis*, significando choque, combate ou luta, estando associada à ideia de duas partes em oposição, em

que, através da estratégia do confronto, apenas uma pode vencer (Jares, 2004/2007). Na perspectiva de Torrego Seijo (2000/2003), o conflito é definido como o conjunto de ações, comportamentos e atitudes que suscitam reações de agrado ou desagrado.

Como é amplamente reconhecido, o conflito é intrínseco às relações humanas, emergindo da diversidade de valores, interesses e formas de perceber a realidade. Para Coser (1956), o conflito pode desempenhar um papel positivo nas relações sociais, ao facilitar mudanças transformadoras orientadas para o bem comum. Por sua vez, Galtung (1996) distingue “conflito” de “violência”, sublinhando que o conflito é um fenómeno natural, cuja escalada, ou não, depende das estratégias de gestão adotadas. Na perspectiva de Montero (2019), os conflitos não são bons nem maus em si mesmo, mas quando bem geridos, constituem oportunidades de aprendizagem, fomentam a participação, a formação cidadã e promovem a autonomia; quando mal geridos, podem tornar-se um obstáculo significativo à aprendizagem. O autor sublinha ainda que a escola é um espaço natural propício ao surgimento de conflitos, dado reunir pessoas com diferentes idades, personalidades, interesses, origens culturais e posições sociais. Assim, sendo os conflitos inerentes a qualquer comunidade humana, a intervenção deve centrar-se na sua gestão e resolução adequadas e não na sua supressão.

Para Giménez Romero (2020), as abordagens mediadoras convencionam a aceitação do conflito como fator de mudança, refere o autor:

as abordagens mediadoras assentam na aceitação do conflito como motor de mudança, na necessidade e viabilidade de os abordar pacificamente, na prossecução da inclusão através do diálogo, no enorme valor das palavras comparativamente à força, na confiança, na capacidade do ser humano para construir o seu mundo de forma criativa, pacífica e consensual. Todos estes aspetos são levados à prática da mediação, em sessões e processos familiares, escolares, comunitários e internacionais, validando-se cada vez mais a partir de múltiplas experiências e através da aplicação de uma vasta panóplia de metodologias e técnicas. (p. 28)

Nos lugares da escola, os conflitos podem emergir devido a falhas de comunicação, tensões interpessoais ou dificuldades na gestão de expectativas, entre outros fatores. Quando não são devidamente acompanhados, afetam negativamente o clima institucional e os processos de aprendizagem. Contudo, quando geridos de forma construtiva, constituem oportunidades privilegiadas de desenvolvimento de competências sociais e éticas.

No contexto da Guiné-Bissau, como já referido, o ensino superior é diariamente confrontado com desafios estruturais, que vão desde a limitação de recursos e turmas numerosas até fragilidades organizacionais. Trata-se de desafios complexos que tendem a intensificar as tensões relacionais, acrescendo o facto de os estudantes se caracterizarem por uma elevada diversidade sociocultural, expressa numa pluralidade de perspetivas, o que pode contribuir para o agravamento dessas tensões. Neste contexto, a mediação emerge como estratégia capaz de promover e enriquecer a convivência institucional, contribuindo para a construção de uma cultura académica assente no

diálogo, na comunicação não violenta (Rosenberg, 1999/2021), no respeito mútuo e na valorização da autonomia da vontade. Neste cenário, o mediador assume um papel de particular relevância, intervindo na prevenção, gestão e resolução de conflitos, bem como apoiando a comunidade escolar na reflexão sobre formas de responder, de modo dialógico e pacífico, aos desafios do quotidiano da convivência escolar.

A Mediação Como Parte Integrante da Formação Inicial de Professores: Em Prol de uma Cultura de Paz no Contexto Escolar Guineense

A formação inicial de professores é um processo complexo e exigente, que implica não apenas a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos, mas também a construção de identidades profissionais. Trata-se de um percurso dinâmico e multifacetado, no qual se destacam a formação, as histórias pessoais, os processos de socialização, os saberes próprios da profissão, os diálogos intergeracionais e a interação entre dimensões interpessoais e intrapessoais. Neste âmbito, importa destacar autores como Nóvoa (2021), que enfatiza a identidade construída no interior da profissão, ao longo da formação inicial e contínua, renovando-se nas trajetórias individuais e no diálogo com os outros; Flores (2015), que evidencia o impacto do contexto, das práticas formativas e das crenças dos professores; Day (1999/2001), que analisa as dinâmicas entre as dimensões pessoal e profissional, discutindo identidades estáveis e instáveis; Zeichner (2010), que reflete sobre as articulações entre a formação de professores e as conexões entre a formação inicial e as experiências práticas. Estes autores, entre muitos outros, sublinham o caráter mutável das identidades docentes, influenciadas por dimensões biográficas e contextuais, que se transformam ao longo do exercício da profissão. De forma transversal a estas perspetivas, destaca-se que as identidades se constroem com base na reflexão crítica e construtiva sobre a prática e sobre as experiências profissionais em contextos formativos, sendo as dinâmicas relacionais vivenciadas no ensino superior fulcrais para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências profissionais.

A integração da mediação na formação inicial pode proporcionar aos futuros professores experiências concretas de prevenção e gestão construtiva de conflitos. Na perspetiva de Costa e Silva (2011), a mediação implica o desenvolvimento da capacidade de observar e identificar as causas dos comportamentos, de modo a orientar processos de reflexão e responsabilização dos envolvidos. Neste domínio, emergem mediadores capazes de mobilizar ações promotoras de uma cultura de responsabilidade e de cidadania, em detrimento de abordagens sancionatórias, que tendem a agravar os problemas em vez de os resolver. Assim, a vivência de processos de mediação por parte dos estudantes favorece o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa, a negociação democrática e a tomada de decisão partilhada. Estas competências são essenciais para a gestão da sala de aula e para a implementação de práticas pedagógicas participativas e flexíveis, ancoradas nos princípios dos direitos humanos.

No contexto do ensino superior, a formação inicial de professores deve capacitar os futuros profissionais para atuarem em escolas marcadas por uma acentuada diversidade cultural, a que se somam desafios relacionados com questões socioeconómicas, limitações de recursos e reduzida oferta de formação contínua. Este cenário exige, com urgência, professores com competências de mediação, capazes de promover ações de prevenção e gestão positiva de conflitos, de forma dialógica, contribuindo para a construção de uma cultura de paz nas comunidades educativas. A relevância desta abordagem manifesta-se na sua contribuição para a criação de ambientes educativos mais pacíficos e inclusivos, promovendo a cidadania a partir do contexto local. Trata-se de uma estratégia que favorece a interação humana e o envolvimento com as problemáticas contemporâneas, num diálogo intercultural fundamental para a construção de uma paz duradoura. Tal como refere Viana (2022), os contextos educativos são espaços de memória, tradição, mas também de transformação e esperança.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2022), no relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação*, alerta para os riscos que ameaçam as pessoas e o planeta, sublinhando a necessidade de medidas urgentes. Propõe um novo contrato social para a educação, centrado na reconstrução das relações entre as pessoas, o planeta e a tecnologia, sustentado no direito à educação ao longo da vida. O local e a democracia emergem como pilares fundamentais na transformação do mundo e na construção do futuro. Neste sentido, a educação, enquanto processo de transformação social orientado para o bem comum, exige abordagens pedagógicas baseadas nos direitos humanos, no respeito pela vida e pela alteridade (Viana, 2022). É um desafio complexo para as escolas, professores, alunos e famílias. Martín Riego (2008), ao analisar a obra de Xesus Jares, destaca que educar para a paz é um processo exigente, cuja compreensão se torna crucial no contexto incerto e desafiante da atualidade.

A promoção de uma cultura de paz nos espaços educativos está em consonância com os princípios defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations, 1999), que sublinham a importância da educação para o diálogo, para o encontro com o outro e para a resolução não violenta de conflitos (Rosenberg, 1999/2021). Esta cultura implica a construção de práticas institucionais baseadas na participação democrática, no respeito pela diversidade e em ações cooperativas e colaborativas. Na Guiné-Bissau, país marcado por instabilidade política e por complexos desafios socioeconómicos, a educação assume um papel estratégico na consolidação da coesão social. Integrar a mediação no ensino superior, particularmente na formação inicial de professores, constitui uma oportunidade inovadora para fortalecer práticas educativas orientadas para o diálogo intercultural e a cidadania ativa. Ao valorizar a mediação escolar como dispositivo pedagógico para compreender o conflito enquanto fenómeno natural e potencialmente construtivo, promove-se uma mudança paradigmática na gestão da convivência nas instituições educativas. Neste sentido, a mediação não se configura apenas como uma técnica de resolução de conflitos, mas como um dispositivo pedagógico e socioeducativo com impacto a médio e longo prazo no sistema educativo guineense.

Breve Nota Sobre Enquadramento Metodológico e Desenho da Investigação

Contexto Institucional

A instituição que acolheu o estudo/estágio foi criada em novembro de 1979, por decisão do Ministério da Educação, não existindo, à data, um enquadramento legal formal que sustentasse a sua constituição. A sua génese inscreve-se, assim, num contexto de construção institucional marcado por contingências políticas e organizacionais, refletidas, desde cedo, na diversidade do corpo docente, composto por 25 professores de múltiplas nacionalidades – russos, cubanos, portugueses, brasileiros, alemães, dominicanos, senegaleses, nigerianos, malianos, bolivianos, burundienses, conakry-guineenses e bissau-guineenses (Unidade de Ensino, 1979). A formalização jurídica da instituição apenas ocorre com a criação da Escola Superior de Educação, através do Decreto-Lei n.º 13/2010, de 19 de março, momento em que a anterior designação de “Escola Normal Superior” é substituída por “Unidade de Ensino”. Este percurso evidencia uma institucionalização tardia, que poderá ter implicações na consolidação de práticas organizacionais e pedagógicas. Importa ainda sublinhar que a nomeação dos diretores tem sido, ao longo do tempo, determinada por critérios de confiança política, o que levanta questões relevantes sobre a autonomia institucional e a estabilidade das lideranças educativas. Atualmente, a instituição dispõe de cerca de 100 docentes e 900 estudantes, distribuídos por 10 cursos de licenciatura (Física, Matemática, Química, Biologia, Geografia, História, Português, Inglês, Francês e Desenho), frequentados exclusivamente por estudantes de nacionalidade guineense.

Participantes e Critérios de Seleção

Participaram 46 estudantes do primeiro ano do curso de Língua Portuguesa. A seleção foi intencional, considerando a participação regular nas atividades académicas e a disponibilidade para integrar o projeto. Grande parte destes estudantes residem nos bairros que integram a capital Bissau, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, todos os estudantes são de nacionalidade guineense, com predominância do género masculino ($n = 27$) face ao feminino ($n = 19$). Os 46 estudantes (futuros professores) foram inquiridos por questionário e, destes, quatro também foram entrevistados, assim como três professores, dois elementos da direção da escola e um técnico do Ministério da Educação Nacional, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenómeno em análise.

Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados baseou-se em questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de bordo, numa lógica de triangulação metodológica que visou reforçar a validade interna do estudo.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados qualitativos, que são os considerados neste trabalho, seguiu uma abordagem indutiva, com recurso à análise de conteúdo temática, segundo a perspectiva de Braun e Clarke (2021). Esta visa identificar e interpretar padrões de significado num conjunto de dados, permitindo gerar flexibilidade reflexiva e um enquadramento mais aproximado com o experienciado em contexto de intervenção. Este processo envolveu codificação, construção de categorias emergentes e interpretação, permitindo a emergência de padrões significativos. A triangulação de fontes e a reflexividade do investigador constituíram estratégias essenciais para assegurar o rigor analítico. Contudo, no contexto deste texto, limitamo-nos a apresentar uma breve síntese expressiva das categorias entendidas como as mais relevantes para o foco do tema deste texto.

Intervenção

A intervenção desenvolvida assentou na implementação de sessões de mediação, dinâmicas de grupo e atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais. Mais do que uma intervenção pontual, procurou-se promover mudanças nas formas de interação e na qualidade das relações interpessoais no contexto formativo.

Abordagem Metodológica e Questões Éticas

O estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, enquadrada na lógica da investigação-ação (Caetano, 2019), que articula a produção de conhecimento com a transformação das práticas. Esta opção metodológica implica uma posição ativa do investigador, que intervém no contexto ao mesmo tempo que o analisa, levantando desafios éticos e epistemológicos.

Os objetivos do estudo centraram-se em identificar os conflitos entre estudantes, compreender os fatores que fragilizam a convivência e implementar e avaliar estratégias de mediação. Contudo, importa problematizar a expectativa de transformação associada à intervenção, reconhecendo que as mudanças em contextos educativos são, frequentemente, graduais e condicionadas por fatores estruturais.

Do ponto de vista ético, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes. Para além do cumprimento formal destes princípios, procurou-se adotar uma ética relacional e participativa, assente no respeito pela diversidade de perspetivas e na construção de confiança (Caetano, 2019; Viana, 2022). Ainda assim, importa reconhecer que a dupla posição do investigador, enquanto interveniente e analista, pode introduzir enviesamentos que exigem uma vigilância reflexiva contínua.

A investigação-ação levada a cabo pautou-se pelo interesse em colocar o conhecimento ao serviço do bem comum e propôs-se comprometida com a transformação

construtiva, de forma crítica e criativa, do relacionamento pedagógico e das práticas de convivência humana. Esta perspectiva é sustentada em Caetano (2019), quando nos afirma que a investigação-ação é conhecida (também diríamos que é reconhecida) como pertinente, por se apresentar comprometida com a transformação das práticas das instituições, da comunidade, com sentido orientado para o bem e com ética. Neste âmbito, a autora afirma: “uma ética do cuidado, religião e responsabilidade, assente em princípios como o respeito individual e a autenticidade, de uma ética participativa, democrática, dialógica, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspectivas” (p. 56).

Como a autora também refere, é da reflexão ética, imersa em múltiplas experiências humanas, que se constrói uma consciência individual e coletiva, que responsabiliza, de forma partilhada, o investigador e os envolvidos nos estudos, para assim se comprometerem com segurança, respeito e confiança, pilares estratégicos ao desenvolvimento de um sentimento de pertença coletiva, que é crucial para nos habilitar a compreender a diversidade e tornar autêntico o diálogo intercultural (Viana, 2022).

Resultados

Identificação das Categorias de Análise

Atendendo ao contexto e à natureza do presente trabalho, as categorias são apresentadas de forma sintética e expressiva (Tabela 1), privilegiando a clareza e a relevância das dimensões em foco e, como referido no Subponto 4.4., com maior significado para a reflexão aqui desenvolvida. As categorias foram inferidas a partir das dimensões em estudo, por interpretação das evidências recolhidas, tendo sido selecionadas as três mais expressivas.

Categoria	Indicadores	Evidências
Comunicação	Escuta ativa, expressão	Redução de mal-entendidos
Relações interpessoais	Cooperação, respeito	Maior diálogo
Clima institucional	Ambiente de aprendizagem	Participação aumentada

Tabela 1
Categorias de análise.
Nota. Quadro elaborado pelos autores com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) na organização inicial da informação.

Breve Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados apontam para melhorias ao nível da *comunicação*, traduzidas na diminuição de conflitos associados a interpretações divergentes. Este dado sugere que a mediação pode funcionar como dispositivo de clarificação simbólica e relacional, promovendo a escuta ativa e a construção partilhada de significados.

No plano das *relações interpessoais*, observou-se um aumento de cooperação, o que poderá indicar uma reconfiguração das dinâmicas grupais. Este resultado é

consistente com a perspectiva transformativa da mediação, que enfatiza o empoderamento dos sujeitos e o reconhecimento mútuo (Bush & Folger, 1994).

No que respeita ao *clima institucional*, os dados sugerem um ambiente mais positivo e participativo, com maior envolvimento dos estudantes. Contudo, importa interpretar estes resultados com cautela, uma vez que podem refletir efeitos de curto prazo associados à intervenção, não sendo possível inferir a sua sustentabilidade no tempo.

Como nota final deste subponto, importa referir que, embora os resultados reforcem a relevância da mediação como dispositivo pedagógico (Cunha & Monteiro, 2018), a sua generalização é limitada pela especificidade do contexto e pela natureza do número de participantes no estudo. Ainda assim, o estudo contribui para o domínio de conhecimento em mediação ao explorar um contexto pouco representado, evidenciando o potencial da mediação na formação inicial de professores.

Considerações Finais

Os resultados evidenciam melhorias na convivência, na comunicação e na cooperação entre estudantes, sugerindo o potencial da mediação na promoção de ambientes educativos mais colaborativos. No entanto, importa evitar leituras demasiado otimistas, reconhecendo que o tempo de implementação foi reduzido e que os efeitos observados carecem de validação longitudinal. Ao nível da formação de professores, o estudo destaca a importância de integrar competências de mediação e gestão de conflitos como dimensões estruturantes da prática docente. Esta integração implica uma reconfiguração dos modelos formativos, tradicionalmente centrados em conteúdos disciplinares.

A proposta de continuidade, que inclui laboratórios de mediação, círculos de diálogo e programas de tutoria, constitui um contributo relevante, embora a sua visibilidade dependa de condições institucionais, recursos e compromisso organizacional. Num plano mais amplo, o estudo inscreve-se no debate sobre o papel da educação na construção de culturas de paz. Num contexto marcado por tensões sociais e relacionais, a mediação emerge como prática que pode contribuir para a humanização das relações educativas (Morin, 1999/2001; Rosenberg, 1999/2021). No entanto, a sua eficácia depende da articulação com políticas educativas mais amplas e de uma visão institucional coerente. A experiência analisada, sendo pioneira na Guiné-Bissau, apresenta potencial de replicação. Contudo, a sua transferência para outros contextos exige uma adaptação sensível às especificidades culturais, institucionais e políticas.

A concluir, importa destacar que a mediação escolar se revelou uma estratégia relevante para a promoção da convivência e da cultura de paz no ensino superior. Para além da gestão de conflitos, evidenciou-se o seu contributo no desenvolvimento de competências relacionais, éticas e comunicacionais fundamentais à prática docente contemporânea, especialmente em contextos educativos plurais, onde o sentimento de pertença coletiva assume particular importância (Viana, 2022). Esta reflexão inscreve-se num contexto global marcado por fragilidade nas relações humanas, onde

conflitos e mal-entendidos comprometem a qualidade das interações (Rosenberg, 1999/2021). Neste cenário, torna-se pertinente valorizar abordagens educativas que promovam uma comunicação mais empática e consciente. Como sublinha Morin (2001), a compreensão da condição humana, na sua complexidade e diversidade, constitui um fundamento essencial para a construção de uma consciência ética capaz de sustentar relações mais humanizadas. Adicionalmente, o cansaço individual e coletivo, característico das sociedades contemporâneas (Han, 2010/2014), tende a fragilizar a capacidade de relação e a proximidade entre as pessoas. A mediação educativa surge, neste sentido, como uma prática que favorece a escuta, a empatia e a construção de confiança, contribuindo para a criação de ambientes mais colaborativos e inclusivos. Neste enquadramento, a promoção de competências relacionais e de uma ética do cuidado revela-se central, em articulação com os princípios dos direitos humanos, da democracia e da justiça social. A mediação, enquanto prática dialógica, possibilita formas não violentas e construtivas de lidar com o conflito, conforme proposto por Galtung (1996).

Por último, a instituição de ensino superior que acolheu o projeto demonstra uma orientação estratégica ao investir na mediação como dimensão formativa. Ao capacitar futuros professores com competências de diálogo, escuta e resolução pacífica de conflitos, afirma-se como um espaço de convivência democrática e cidadania ativa. Esta experiência, embora situada, apresenta relevância alargada, podendo contribuir para a consolidação de práticas educativas orientadas para a paz, desde que sustentada por um compromisso institucional continuado.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

Agradecemos à escola que acolheu o projeto com acreditar e vontade de se comprometer com formas de fazer o bem e com uma formação de qualidade para os futuros professores e, de igual forma, manifestamos enorme gratidão a todos os que acreditaram, se interessaram e envolveram com o projeto, um grande bem-haja.

Referências

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação: Alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIADIALOGOS*, 4(1), 53–73.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Free Press.

- Costa e Silva, A. M. (2011). Mediação e(m) educação: Discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249–265.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1999)
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138–146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Freire, I., & Caetano, A.P. (2008). Mediação sócio-educativa: A emergência de um novo perfil profissional. *Revista Arquipélago*, 9, 169–193.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Giménez Romero, C. (2020). *Mediação e metodologias participativas de resolução de conflitos enquanto fatores de fortalecimento da democracia*. In A. M. Costa e Silva & E. Pinto da Costa (Eds.), *Mediação intercultural. Formação, ação e reflexão* (pp. 27–41). CECS/UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.63.2>
- Han, B.-C. (2014). *A sociedade do cansaço* (G. L. Encarnação, Trad.). Relógio d'Água. (Trabalho original publicado em 2010)
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis* (E. de M. Santana, Trad.). Palas Athena. (Trabalho original publicado em 2004)
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Lopes, A. (2019). Formação de professores e profissão docente: Velhos e novos desafios. In N. Fraga (Ed.), *O professor do século XXI em perspectiva comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 11–23). Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma/Universidade da Madeira.
- Martín Riego, M. (2008). Xesús R. Jares, *Pedagogía de la Convivencia*, Editorial GRAÓ, 2006 (175 páginas, 25 x 16'5 cm, ISBN 84-7827-451-2). *Isidorianum*, 17(34), 385–387. <https://doi.org/10.46543/ISID.0817.1067>
- Montero, H. C. (2019, 23 de agosto). *¿Cómo resolver dialógicamente y pacíficamente los conflictos?* [Apresentação de comunicação]. Villa Alemana, Chile.
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (C. E. F. da Silva & J. Sawaya, Trans.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1999)
- Nóvoa, A. (2021). Prefácio – A liberdade está no diálogo. In R. Campos & S. L. Moreira (Eds.), *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5–8). Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- Pinto da Costa, E. (2019). A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação. *Dialogia*, (32), 81–92. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13636>
- Rosenberg, M. B. (2021). *Comunicação não-violenta: O segredo para comunicar com sucesso* (M. Vilela, Trad.). Alma dos Livros. (Trabalho original publicado em 1999)
- Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para formação de mediadores* (J. C. Eufrásio, Trad.). Edições ASA. (Trabalho original publicado em 2000)

Unidade de Ensino. (1979). *Relatório sobre o ensino em 1979* [Documento de arquivo]. Arquivo Histórico Nacional da Guiné-Bissau.

United Nations. (1999). *Declaration and programme of action on a culture of peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/285677>

Viana, I. C. (2022). Cidadania democrática como linguagem de paz que constrói mais mundo num presente com futuro em transformação. In I. C. Viana (Ed.), *Educação e cidadania global criativa: Direitos humanos, cultura e democracia* (pp. 104–113). Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Viana, I. C. (2025). Aprendizagem intergeracional na formação de professores e educadores: O que os professores e educadores orientadores cooperantes e os professores e educadores estagiários aprendem uns com os outros na escola. In A. Lopes & L. T. Dotta (Eds.), *Passado e futuro da profissão docente: Diálogos intergeracionais* (pp. 25–51). Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>