

## A investigação qualitativa como metodologia compreensiva da dimensão interpessoal/social de um projecto de mediação de conflitos

Elisabete Pinto da Costa<sup>1</sup>, Juan Carlos Torrego<sup>2</sup> e Alcina de Oliveira Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal, elisabete.pinto.costa@ulp.pt, amom@ulp.pt

<sup>2</sup> Universidade de Alcalá, Espanha, juancarlos.torrego@uah.es

**Resumo.** Este estudo teve por base um Projeto de Mediação de Conflitos (PMC), realizado no centro de Portugal. A análise focalizou o impacto da intervenção do projeto, nos alunos e professores que participaram ativamente no mesmo, indagando os seus efeitos e benefícios nas relações interpessoais e na convivência escolar. Na pesquisa, foi selecionada uma investigação qualitativa, que privilegiou as representações, os significados e as práticas em torno do PMC. Os resultados apontam para a eficácia do PMC, na prevenção e resolução de conflitos, assim como na promoção da sociabilização. Na opinião dos professores, o pessoal não docente foi o que menos acompanhou a dinâmica do projeto. Em contraste, é significativa a formação específica de alunos e professores, pois concorreu para o desenvolvimento de valores e princípios, essenciais à convivência colaborativa.

**Palavras-chave:** mediação de conflitos; projeto de intervenção; dimensão interpessoal/social; investigação qualitativa.

### The Qualitative Research As A Comprehensive Methodology For The Interpersonal/Social Dimension Of A Conflict Mediation Project

**Abstract.** This study was based in a Conflict Mediation Project (CMP), carried out in the center region of Portugal. The analysis focused on the impact of the project intervention, in the students and teachers who participated actively in the project, investigating its effects and benefits in interpersonal relationships and in school life. In the study, a qualitative research was selected, which privileged the representations, meanings and practices about the CMP. The results point to the effectiveness of CMP in the prevention and resolution of conflicts, as well as promotion socialization. In the opinion of the teachers, the non-teaching staff was the one who least followed the dynamics of the project. In contrast, the specific training of students and teachers is significant, because it contributed to the development of values and principles, essential to collaborative coexistence.

**Keywords:** conflict mediation; intervention project; interpersonal/social dimension; qualitative investigation.

## 1 Introdução

O presente artigo centra-se num projeto de mediação de conflitos (PMC) implementado numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, da zona centro de Portugal, considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária, num período longitudinal, efetuado entre os anos de 2009 e 2014. Atendendo à amplitude dos projetos de mediação de conflitos pode definir-se três dimensões de sustentação: i) dimensão processual, referente ao processo de implementação do PMC e ao cumprimento de cada etapa predefinida. Trata-se aqui de compreender a mecânica e a dinâmica próprias dos projetos desta natureza; ii) a dimensão interpessoal/social, que se reporta à aquisição e/ou ao estímulo de atitudes e de comportamentos favoráveis a uma sã convivência. Relaciona-se a aprendizagem dos

princípios, valores e habilidades de mediação pelos indivíduos com o crescimento e o desenvolvimento pessoal, assim como com a melhoria do contexto relacional e social escolar; iii) a dimensão organizacional, relativa às condições institucionais necessárias para o bom funcionamento das estruturas e procedimentos de mediação, e, sobretudo, à integração da mediação na estrutura formal e nos processos sociais, que a legitimam e lhe conferem reconhecimento. Ao influir desta maneira na cultura relacional, social e orgânico-cultural de escola, almeja-se que aí emerja uma cultura de mediação. Considerando a dimensão deste artigo, focaliza-se análise aqui vertida na dimensão interpessoal/social do projeto e nesse contexto visa-se saber quais as mais valias da implementação de um projeto de mediação de conflitos em contexto escolar. Para o efeito, considera-se adequado um estudo de carácter qualitativo, assente em processos compreensivos da realidade, através das representações, dos significados, das crenças e das práticas em torno do PMCE na dimensão identificada.

### **1.1 A mediação de conflitos implementada pela metodologia de projeto**

A mediação em contexto escolar é reconhecida como uma metodologia de intervenção com forte potencial educativo e capacitador, e como área a explorar para a formação de habilidades sociais basilares para a vida em comunidade, proporcionando um universo de potencialidades geradoras de mudanças e melhorias. Esta socialização traduz o esforço de transmissão, através da apropriação de normas e regras de comportamento necessárias à vida em comunidade, sendo que a articulação das normas, valores e saberes adquiridos refletem esse quadro de vida social (Almeida, 2004). Contudo, as dissensões e as ruturas relacionais, que se revelam nos índices de indisciplina, de conflitualidade e de violência, constituem tanto uma fratura à normatividade escolar, como colocam em causa a cultura disciplinar, que se espera que aí exista (Quaresma, 2010).

O tipo de projeto adotado neste estudo, assenta em quatro principais vertentes da mediação na escola: como técnica de intervenção na gestão e resolução dos conflitos; como metodologia de prevenção; como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social e como estratégia de melhoria. Dadas as exigências inerentes à implementação do PMC, requerem-se mudanças, tanto a nível interpessoal, como a nível organizacional. Trata-se de uma intervenção em termos de escola, em que indivíduos e organização apre(e)ndem novos procedimentos, usufruem de novas estruturas e beneficiam de processos de melhoria.

Em Portugal, os PMC, são recentes, remontando ao ano de 2000. São apontados como boas práticas, em função dos resultados confirmados, por estudos estrangeiros que têm marcado a agenda da investigação (Johnson & Johnson, 1996; Souquet, 1999; Bonafé-Schmitt, 2000; 2004; Smith, Daunic, Millar & Robinson, 2002; Galán; Mas & Torrego (2008); Torrego & Galán, 2008). À imagem das críticas apontadas por Torremorell (2002), face ao ponto de situação da investigação estrangeira, também em Portugal são precisas investigações que convençam a comunidade científica e a escola da utilidade deste tipo de projetos.

## **2 Metodologia**

### **2.1 Objetivos**

Com vista à construção de um esquema de análise interpretativa, que valorize o conhecimento investigativo estabeleceu-se dois principais objetivos específicos, interrelacionados com a dimensão de análise do PMC: i) analisar o impacto da intervenção naqueles que participam ativamente no

projeto; ii) indagar os efeitos e benefícios do projeto nas relações interpessoais e na convivência escolar. Associados a esses objetivos definiram-se duas questões norteadoras: i) em que medida o projeto permite a promoção de habilidades na gestão dos conflitos e das relações interpessoais?; ii) qual o impacto do projeto na melhoria relacional e social da escola? Nestes objetivos e questões remarca-se a opção pelo estudo de caráter qualitativo, assente em processos compreensivos da realidade em análise e em avaliação, através das representações, dos significados, das crenças e das práticas em torno do PMC.

## 2.2 Participantes

O processo de constituição dos participantes na investigação assumiu-se dinâmico e sequencial, tendo sido ajustado à medida que o estudo foi evoluindo para completar ou contrastar os dados recolhidos e em função da natureza do projeto de investigação - intervenção. Nesse sentido, optou-se por organizar três entrevistas na fase mais adiantada do funcionamento do projeto. Assim, entrevistaram-se dois professores mediadores, sendo um coordenador do TEIP e outro coordenador da equipa de mediação. Ambos os entrevistados acompanharam o PMC desde o início, apresentando um envolvimento com a mediação de cerca de cinco anos. Entrevistou-se também um grupo de 10 alunos, na modalidade de Entrevista de Grupo Focal, respeitando os indicadores numéricos referidos na literatura (Amado & Ferreira, 2013), 6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1) ligação ao projeto como mediadores; 2) disponibilidade pessoal; 3) diferença de anos de participação no projeto; 4) consenso entre a coordenadora da equipa de mediação e a investigadora. Estes apresentavam idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: 1 com 11 anos, 4 com 13 anos, 4 com 14 anos e 1 com 15 anos (1 do segundo ciclo e 9 do terceiro ciclo do ensino regular e do ensino vocacional). Diferiam no número de anos como mediadores: 4 com 3 anos, 5 com 4 anos, 1 com 1 semana. Nessa seleção atendeu-se então aos critérios de uniformidade (perfil) e de diversidade (idade, sexo e anos de participação no projeto) do grupo, numa relação de equilíbrio (Galego & Gomes, 2005).

## 2.3 Método e procedimento

A entrevista foi a opção metodológica adotada para obter informação para a pesquisa. Partindo deste pressuposto decidiu-se realizar três entrevistas semiestruturadas a sujeitos considerados como estratégicos para revelarem mais informações sobre o PMC, tendo em conta que decorria o quarto ano do projeto. Respeitando a tipologia da entrevista adotada, o guião compreendeu três tipos de perguntas (Flick, 2005): perguntas abertas, perguntas impulsionadas pela teoria e/ou orientadas pelas dimensões e subdimensões e perguntas confrontativas. Realizou-se também uma Entrevista de Grupo Focal (EGF) aos alunos mediadores. Neste tipo de entrevista, o investigador observa a espontaneidade em relação ao tópico discutido e envolve-se na determinação e na manutenção desse tópico em discussão. A EGF está associada à riqueza de informação que a interação dos elementos do grupo pode proporcionar por comparação à entrevista individual, o que foi potenciado através de um guião igualmente adaptado a uma entrevista semiestruturada. Como aponta Amado e Ferreira (2013, p. 226), através de um conjunto de questões abertas de auscultação visou-se "(...) dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa". Foi também elaborado, longo do procedimento da análise de conteúdo, um mapa das áreas temáticas e do sistema de categorias, prévias e emergentes. Em síntese, o recurso às três entrevistas proporcionou uma multiplicidade de informação qualitativa sobre o PMC sobre os pontos de vista de indivíduos implicados no projeto.

### 3 Análise e discussão dos resultados

#### 3.1. Da apropriação de habilidades ao desenvolvimento pessoal

Nesta categoria de análise, denotou-se nos discursos dos dois professores coordenadores, uma mudança na forma como estes se relacionavam com os alunos, conseguindo uma melhor satisfação em relação a necessidades pessoais e profissionais:

*“Inclusivamente no meu trabalho de diretora de turma, a forma como eu perceciono as questões, e as próprias respostas e os pedidos que ia fazendo aos meninos (...)” (CEM).*

*“(...) Eu aqui tento ser uma pessoa diferente com eles” (CPTEIP).*

A mudança de postura foi, todavia, mais notória entre aqueles professores que tiveram oportunidade de colaborar no gabinete de mediação, corroborando assim os benefícios da aprendizagem experiencial, pois estes tendem a tornar-se mais aptos na gestão dos conflitos:

*“Os [professores da equipa] que têm formação são mais confiantes, mais tranquilos. (...)” (CPTEIP)*

Esta nova forma de encarar o conflito acabou por seduzir os restantes professores: *“Numa espécie de osmose. Sim, sim. Para já com o convívio com professores que são professores mediadores. Sobretudo perguntam muito como é que funciona, como é que é e depois...” (CPTEIP).*

Na perspetiva do coordenador do TEIP, a promoção de habilidades de mediação foi mais reduzida nos assistentes operacionais.

*“Sinto que os funcionários estão mais distantes nessa perceção das coisas(...) isso porque não se apropriaram das técnicas certas, não se muniram dessa ferramenta. (...)” (CPTEIP).*

Em relação aos alunos mediadores, os professores reconheceram ter havido mudança. Ambos os entrevistados afirmaram haver uma melhoria a este nível, porquanto *“(...) já dominam o conceito! Eles já percebem. É diferente porque ouviam falar e estiveram envolvidos (...)” (CEM)*, e isso resulta das aprendizagens adquiridas: *“(...) Os que tiveram formação, sim. Esses ficam com outra sensibilidade. É diferente, falarmos para um aluno que teve, ou uma turma que teve formação e uma turma nova” (CPTEIP).* Esta mudança foi confirmada em outros estudos sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos mediadores (Bonafé-Schmitt, 2004; Domingos, 2007). Por exemplo, pela análise dos discursos dos professores entrevistados, denotaram-se as seguintes características nos alunos mediadores: i) uma atitude de atenção e de comprometimento: *“O que eu vejo é o interesse e a importância que eles dão. E acho que quando eles me interpelam, “ó professora isto é um caso para mediação”. É porque ficou lá alguma coisa! Eles reconhecem que a mediação ajuda” (CEM);* ii) uma postura de intervenção: *“Eu sei que alguns faziam mediações informais, até porque, “ó professora, já ajudei”; “ó professora vou ali ajudar um colega a resolver um conflito”. (CEM);* iii) uma atuação preventiva de situações mais graves: *“E temos alunos, que (...) conseguiram evitar uma situação de conflito, porque, entretanto, tomaram as rédeas da situação e puseram os colegas a conversar. (...)” (CPTEIP).* Em suma, a afirmação de jovens comprometidos com o seu contexto é a uma marca característica da mudança nos alunos mediadores: *“(...) eles envolvem-se muito (...)” (CEM).* Foram sobretudo os alunos mediadores entrevistados que estabeleceram a associação entre a aprendizagem adquirida pela mediação e o crescimento pessoal. Quatro desses alunos apontaram as seguintes mudanças pessoais: i) maior consciencialização na atuação com os colegas: *“(...) depois da formação nós chegamos à conclusão que a maneira como nós atuávamos não era a mais correta e se calhar estava na altura de (...) começarmos a resolver as coisas de forma mais correta” (EGAMdor5);* ii) mais autoconfiança: *“Depois da formação dá aquela: ok, quero ser mediadora, eu vou utilizar isto” (EGAMdor10);* iii) mais autocontrolo: *“(...) depois de fazer a formação percebi que consegui começar*

*a falar mais com ele, a resolver melhor as coisas. Às vezes ainda expludo, mas não tanto como explodia” (EGAMdor6); iv) mais empatia: “Acho que sim, mudou. Também a percepção que eu tenho das pessoas (...). Mudou muito a personalidade das pessoas que eu via. Mudou a forma de eu chamá-las à razão” (EGAMdor2). Acresce o testemunho de um dos alunos mediadores que resumiu da seguinte maneira a percepção sobre como sente que a mediação contribui para o seu crescimento: “Acho que nos faz crescer mentalmente (...)” (EGAMdor), “O gabinete de mediação fez-me ver o mundo com outra perspetiva” (EGAMdor6).*

Em síntese, constatou-se que a mediação contribuiu para uma mudança no desempenho na gestão dos conflitos e na forma como os professores e alunos mediados se relacionavam com os demais, percecionando um crescimento pessoal. De acordo com a literatura revista, os mediadores são aqueles que mais ganham com o envolvimento em projetos de mediação de conflitos (Nascimento, 2003; Pinto da Costa & Barandela, 2010).

### 3.2. A promoção do clima relacional e social escolar

A literatura refere que projetos como estes melhoram o clima social da escola (Barnet, Adler, Easton & Howard, 2001; Baginsky, 2004; Bickmore, 2002; Cohen, 2005; Torremorell, 2007). Na escola em estudo, embora o projeto estivesse em funcionamento desde 2009, para os professores entrevistados ainda era difícil avaliar se a mediação tinha contribuído efetivamente para a melhoria da convivência escolar: *“Não posso ainda afirmar, não posso ainda afirmar” (CEM). “(...) Não tenho dados para precisar isso (...)” (CPTEIP). Ainda, havia uma percepção de melhoria das relações interpessoais. Como referiu a coordenadora da equipa: “(...) Mas, as relações têm vindo a melhorar” (CEM) e, segundo o coordenador do TEIP, assistiu-se ao efeito do gabinete de mediação na melhoria dos relacionamentos entre alunos e professores e entre alunos entre si:*

*“(...) eu vejo o respeito por passarem a cumprimentar quando me veem na escola (...). Fazem até questão” (CPTEIP). “(...) alguns dos alunos depois de passarem pelo gabinete e de terem hipótese de conversar, de resolver o seu conflito, tornam-se alunos mais meigos, mais respeitadores e isso acontece especialmente em relação aos professores que estiveram envolvidos na mediação” (CPTEIP). “Os diretores de turma (...) dizem: “Olha, que ele está mais calmo”. “Já não anda sempre às turras com a colega (...)” (CPTEIP).*

Em específico na relação entre professor – aluno, o coordenador do TEIP destacou especialmente uma lógica de respeito:

*“(...) primeiro os alunos respeitam a mediação e respeitar a mediação implica também respeitar os professores mediadores. Havendo ou não acordo, não interessa, eles vêm sempre o professor, como o professor do gabinete de mediação. (...) E de maneira que a relação com esses alunos, que muitas vezes não conheço, é de respeito” (CPTEIP).*

Um dos alunos mediadores mencionou também que a mediação facilitava os relacionamentos e promovia amizades:

*“Inclusivamente quando nós resolvemos um conflito, por exemplo: há duas raparigas que não se dão nada bem. Depois quando tentamos interferir no conflito, as raparigas até passam a ser amigas e a conhecerem-se melhor e a perceberem que afinal têm um grande futuro à frente e uma grande amizade. Isso acontece muito” (EGAMdor8).*

As sessões de mediação eram, na opinião dos alunos entrevistados, favoráveis à melhoria do ambiente escolar: *“Normalmente é sempre bem-sucedida” (EGAMdor5). “Tem um efeito positivo, depois” (EGAMdor4). Em sintonia, o coordenador do TEIP referiu-se aos efeitos das mediações*

formais da seguinte forma: *“Curiosamente, funciona um pouco como um tranquilizante (...)” (CPTEIP)*. Foram as melhorias de comportamento: *“Olha, falei com a mãe do aluno x e ela está a notar um comportamento diferente do filho, depois de ter feito o processo de mediação (...)” (CPTEIP)*, assim como a abertura para abordar os conflitos de forma pacífica: *“Depois quando nos encontramos no recreio, “ó professora eu não me esqueci!”, “ó professora, está a resultar!”, ou o inverso: “ó professora, então ele não está a fazer nada daquilo!” Está bem, precisas de voltar, voltas lá. (...)” (CEM)*, que acabaram também por ir contribuindo para a melhoria relacional e social na escola.

Os alunos mediadores entrevistados sustentaram uma apreciação favorável da mediação sobre as relações interpessoais graças aos efeitos que esta tinha sobre os alunos envolvidos, mas também à germinação de uma lógica de apoio e de entreajuda, decorrente da ação dos mediadores na construção de pontes de comunicação e de entendimento. Por exemplo, nos discursos analisados verificou-se: i) tanto a aceitação dos mediadores, como pacificadores: *“As pessoas começam a falar. Começam, depois da nossa atuação. Cada vez que têm um conflito têm aquela intuição de nos procurar (...)” (EGAMdor5)*; ii) como a aceitação da mediação como um meio menos desgastante para resolver conflitos: *“(…) depois da primeira mediação já se começa a procurar mediadores, já sabem que é muito mais fácil e rápido” (EGAMdor4)*; iii) a mediação proporcionava confiança entre os alunos: *“Sentem-se seguros e confiantes quando nós ajudamos. Sabem com quem podem contar, porque nós estamos aqui é para ajudar as outras pessoas” (EGAMdor8)*; iv) permitiu recuperar amizades quebradas: *“(…) por norma acabaram bem. As pessoas ficam amigas” (EGAMdor6)*; v) e reforça os laços de amizade entre alunos: *“Já aconteceu uma vez eu ter feito uma mediação e o meu colega ficou a confiar mais em mim (...)” (EGAMdor2)*. Anteviu-se, assim, destes discursos uma nova forma de interação social, não adversarial, que se foi afirmando na escola por força da presença dos alunos e professores mediadores.

Encarada como um elemento perturbador da convivialidade e do processo de ensino e aprendizagem, a indisciplina constituiu para o coordenador do TEIP uma área fundamental para o sucesso da mediação na melhoria do ambiente relacional e social escolar:

*“E nós temos diminuído as situações de indisciplina, em parte, também pela atuação do gabinete de mediação (...)” (CPTEIP)*. *“(…) muitos dos casos que nós aqui conseguimos resolver em termos de mediação, quer formal, quer informal, se não houvesse gabinete, podiam ter disparado as situações de indisciplina (...)” (CPTEIP)*.

Neste estudo de caso, fruto de reduzidos índices de violência manifesta, a indisciplina assumiu-se como um dos principais fatores justificativos da adoção de projetos de mediação. O coordenador do TEIP, mais ciente institucionalmente das necessidades e da avaliação da escola, reforçou a perceção positiva dos efeitos do PMCE sobre a indisciplina, numa perspetiva preventiva, ao afirmar que:

*“Houve uma alteração para melhor. E ela tem resultados concretos que é nas situações depois a montante, de indisciplina, que são menores, têm vindo a reduzir gradualmente e é consensual saber que o gabinete de mediação tem um papel nisto. (...). As pessoas sabem qual o trabalho feito pelo gabinete e sentir que as pessoas sentem isso, é bom (...)” (CPTEIP)*.

Em suma, a mediação oferecia à escola e aos indivíduos novas formas de relacionamento que fortaleciam, dia a dia, um clima de convivência positiva, alicerçado na prevenção do conflito, da indisciplina e da violência.

## 4 Conclusão

Sobre a dimensão interpessoal e social do PMC estudada, segundo uma abordagem metodológica qualitativa, intentou-se perceber como o projeto influenciou na relação entre os indivíduos, nos indivíduos *per se* e no ambiente relacional e social da escola.

Em jeito de conclusão orientamo-nos pelas questões norteadoras identificadas no início deste artigo. Assim, sobre em que medida o projeto permite a promoção de habilidades na gestão dos conflitos e das relações interpessoais, da análise de conteúdo das entrevistas dos dois professores, verificou-se que estes afirmaram ter desenvolvido uma forma mais atenta, mais confiante, mais tranquila, mais empática e educativa de tratamento dos conflitos. Reconheceu-se também que a capacitação não se verificou de maneira idêntica em todos os professores e alunos. Por exemplo, somente os professores que passaram pelo gabinete de mediação tiveram oportunidade de consolidar as aprendizagens, exercitar as técnicas e confiar nos resultados da aplicação do método. Os alunos demonstraram uma nova forma de estar perante as controvérsias, dominando o conceito de mediação e apresentando-se bastante interventivos na gestão dos conflitos entre pares. Por sua vez, os professores entrevistados consideraram não se verificar a consolidação dessas aprendizagens nos assistentes operacionais. Dito de outra forma, depreendeu-se da análise que professores e alunos com formação em mediação e com pouco ou nenhum envolvimento na prática da mediação, demonstraram menor domínio das aprendizagens. Por isso, inferiu-se que a formação deveria ser reforçada e beneficiada com a participação nas estruturas de mediação, de forma a melhorar o desempenho dos alunos e dos professores mediadores, assim como dos assistentes operacionais.

Em resposta à questão norteadora sobre qual o impacto do projeto na melhoria relacional e social da escola, reconheceu-se que tanto as estruturas de mediação como os alunos mediadores passaram a exercer uma “pressão positiva” (Nascimento, 2003) no seu contexto, colocando em prática mecanismos de qualificação das relações interpessoais. A metodologia da mediação proporcionou o restabelecimento de pontes de diálogo e de entendimento entre alunos, a resolução de situações problemáticas ocorridas na sala de aula e a aquisição de uma postura proativa e positiva de abordagem aos conflitos e às relações interpessoais. Este indicador representa a melhoria do ambiente e clima social da escola. Contudo, estas constatações não permitiram atestar que a cultura de escola tenha sido invadida pela cultura de mediação. Presenciou-se uma manifestação de cultura de escola, no que respeita à mediação, entre o tipo diferenciadora e (uma tendência para) o tipo integradora (Torres, 2014), porque constatamos um elevado grau de partilha de valores, costumes, rotinas e rituais no seio do grupo de participantes no projeto e, especialmente, nos participantes no estudo. Resta esperar que a cultura de escola e a cultura de mediação se desenvolvam no tempo para apresentar um grau mais elevado e generalizado de partilha e de identificação pelos sujeitos e pela organização. Em todo o caso, o PMC contribuiu para edificar as bases para a emergência da cultura de mediação, em virtude da sua gradual (mas ainda difícil) afirmação nos âmbitos interpessoal e social. Embora, os primeiros resultados de um projeto de mediação só sejam conhecidos, no mínimo, ao fim de dois anos de intervenção, não há qualquer previsão de tempo necessário para a afirmação da mediação como cultura de cada indivíduo e do coletivo, na medida em que tal dependerá da predisposição de ambos. Em suma, o PMC revelou-se um meio essencial para o desenvolvimento de valores, princípios, dispositivos e atitudes de uma convivência sã, colaborativa e de cidadania. Assim, está em construção uma realidade simbólica partilhada (Torremorell, 2008), a partir de novos conhecimentos e práticas de gerir as relações interpessoais e os conflitos (Munné & Mac-Cragh, 2006), despontando uma nova forma de viver e conviver na escola.

## Referências

- Almeida, H. (2004). A recomposição dos laços sociais - uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social. In P. Cunha (Org.), *Atas do Colóquio Mediação - uma forma de resolução alternativa de conflitos*, 33-61. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista a investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 207-233. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baginsky, W. (2004). *Peer mediation in the UK: a guide for schools*. London: NSPCC.
- Barnet, R.; Adler, A.; Easton, J. & Howard, K. (2001). An Evaluation of Peace Education Foudation's Conflict Resolution and Peer Mediation Program. *School Bussiness Affairs*, 67(7), 29-39. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ636957>. Acedido em 24.julho.13.
- Bickmore, K. (2002). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Social Alternative*, 21 (1).
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 11, 1-28. Disponível em [http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista\\_articulo.php?id=28&ed=11](http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11). Acedido em 05.jun.12.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Domingos, M. (2007). *Gestão de conflitos e Competências da Mediação Informal: alunos do 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização: Teoria e Desenvolvimento Curricular - Mediação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Galán, A.; Mas, C & Torrego, J (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. In J. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*, 45-94. Madrid: Alianza Editorial.;
- Galego & Gomes, 2005 Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of research. *Review of Educational*, 66(4), 459-506.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación. Desarrollo personal del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In E. Costa (Coord.), *Gestão de Conflitos na Escola*, 193-255. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto da Costa, E. & Barandela, T. (2010). A mediação escolar na narrativa dos alunos do ensino secundário. *Atas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, 1354-1368. Braga: Universidade do Minho.
- Quaresma, L. (2010). Interação e indisciplina na escola. In P. Abrantes (Orgs.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, 159-171. Lisboa: Mundos Sociais.
- Smith, S.; Daunic, A.; Millar, M & Robinson, T. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle School: 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, *Les médiations, la médiation*, 219-300. Ramonville SaintAgne: Erès.
- Torrego, J. & Galán, X. (2008 septiembre - diciembre), 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*. Barcelona: Octaedro.
- Torremorell, C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista Educación de Castilla-La-Mancha*, 4, 60-67.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Torres, L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. In L. Torres & J. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português*, 33-56. Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.