

# Entre o Conflito e o Café: Mediação, Sustentabilidade e Empreendedorismo

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.3>

**Mónica Nogueira Soares**

Centro de Investigação Paula Frassinetti, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal/  
Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento, Universidade Lusíada, Lisboa, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-3489-5634>  
[mns@esepf.pt](mailto:mns@esepf.pt)

## Resumo

O presente artigo analisa a mediação enquanto prática pedagógica, relacional e ética no contexto educativo, articulando-a com a sustentabilidade e com o empreendedorismo social à luz da Agenda 2030. Parte-se do entendimento de que o conflito integra a convivência escolar e pode ser trabalhado como ocasião de aprendizagem, regulação emocional e responsabilização partilhada. Nesta perspetiva, sustenta-se que a sustentabilidade pode ser lida como mediação entre tempos, interesses e gerações, o que permite aproximar a reflexão educativa dos objetivos de desenvolvimento sustentável 3, 4, 10 e 16. A escuta é tratada como competência transversal, na medida em que incide sobre a qualidade da mediação, sobre a participação democrática e sobre a construção de respostas situadas face aos problemas concretos. Com base em literatura recente, incluindo estudos empíricos sobre práticas restaurativas, escuta pedagógica, pertença escolar, influência entre pares e mentoria, discute-se a relevância de formas de intervenção que ligam escola, comunidade e instituições locais. A metáfora do café é retomada como imagem de espaços informais de confiança, nos quais se tornam possíveis o entendimento, a cooperação e a formulação de projetos comuns. Defende-se, por fim, que a mediação pode integrar a gramática institucional de uma educação orientada para a convivência democrática, para o cuidado das relações e para a sustentação temporal das decisões.

## Palavras-chave

mediação, sustentabilidade educativa, escuta

## Introdução

A vida escolar é atravessada, desde o início, pela presença da diferença e da diversidade. Cruzam-se nela trajetórias, vidas, linguagens, pertencas, ritmos e expectativas que nem sempre se ajustam entre si de forma imediata. É precisamente desse encontro, por vezes fértil e por vezes tenso, que nasce uma parte importante da experiência educativa. No campo da psicologia da educação, o conflito não pode, por isso, ser reduzido a uma mera falha de adaptação ou a um simples desvio disciplinar. Em muitos casos, ele dá forma a fricções entre necessidades, identidades, valores e regras de convivência que permanecem em negociação no interior da vida escolar (Deutsch et al., 2006; Johnson & Johnson, 2009). A questão central deixa então de residir na existência do conflito e passa a situar-se na forma como a instituição o reconhece, o interpreta e lhe responde. Quando o conflito é lido apenas como indisciplina, a tendência é contê-lo rapidamente. Quando é compreendido como expressão de uma relação em tensão, torna-se possível trabalhar sobre ele e, nesse processo, rever práticas, reconstruir vínculos e abrir espaço à aprendizagem institucional.

É nesse ponto que a mediação ganha densidade no contexto educativo. Em vez de surgir apenas como recurso pontual, acionado quando a situação já se degradou, esta pode ser entendida como prática de convivência inscrita na própria vida da escola. Os modelos de mediação, sobretudo os de matriz transformativa e narrativa, mostram que o processo mediado pode alterar o modo como as partes compreendem o problema, o lugar que ocupam nele e a perspectiva a partir da qual passam a olhar o outro (Bush & Folger, 2005; Winslade & Monk, 2008). O que está em causa não é apenas a obtenção de um acordo final, está igualmente em causa a qualidade do percurso, a possibilidade de reposicionamento relacional e a criação de condições para formas menos hostis de interação. Pensada deste modo, a mediação deixa de pertencer apenas ao campo da gestão de episódios difíceis e passa a inscrever-se numa pedagogia da convivência.

A aproximação entre mediação e sustentabilidade decorre, por sua vez, da própria lógica da Agenda 2030. Ao formularem objetivos interdependentes, as Nações Unidas partem do entendimento de que o desenvolvimento sustentável exige articulação entre planos sociais, económicos e ambientais e implica lidar com tensões entre necessidades presentes e consequências futuras (United Nations, 2015). No campo educativo, esta articulação torna-se visível quando a educação aparece simultaneamente como objetivo específico e como condição para a concretização dos restantes objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tem insistido nesta ideia ao sustentar que a educação para o desenvolvimento sustentável depende de culturas institucionais capazes de acolher participação, ação informada e responsabilidade pública, e não apenas da introdução de novos conteúdos curriculares (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020, 2026). Falar de sustentabilidade em educação implica, por isso, falar de modos de decidir, de formas de participação e de relações que permitam sustentar o tempo longo sem perder de vista as urgências do presente.

A perspectiva adotada neste artigo é conceitual e ensaística, ainda que não desligada da produção empírica recente. Estudos sobre práticas restaurativas em meio escolar têm apontado uma associação entre implementação consistente, diminuição de respostas punitivas e melhoria do clima relacional, embora esses efeitos dependam da formação dos adultos envolvidos, da adesão institucional e do tempo necessário à consolidação das práticas (Alonso-Rodríguez et al., 2025; McQueen et al., 2024; Moran et al., 2024). No mesmo sentido, investigações sobre escuta pedagógica e pertença escolar mostram que os alunos tendem a interpretar a qualidade da escuta adulta como parte da justiça relacional da escola, com efeitos no envolvimento, na participação e no sentido de pertença (Chahl et al., 2025; English et al., 2025). Estes dados não substituem a reflexão teórica aqui desenvolvida, mas ajudam a situá-la num campo de problemas que tem expressão concreta no quotidiano das instituições educativas.

A terceira linha de reflexão incide no “empreendedorismo social”. O termo é mobilizado com prudência, procurando afastá-lo do uso fácil e retórico que tantas vezes o acompanha. Interessa, neste texto, a sua compreensão enquanto capacidade de identificar problemas públicos, mobilizar recursos e organizar respostas situadas com valor social verificável. Esta leitura aproxima-se da literatura sobre empreendedorismo em educação e sobre inovação social, sobretudo quando o enfoque recai sobre mentoria, projetos comunitários, participação juvenil e cooperação interinstitucional (Bacq & Janssen, 2011; Lackéus, 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). O ponto decisivo está em reconhecer que iniciativas desta natureza, para serem pedagogicamente legítimas, exigem critérios de inclusão, transparência, avaliação e atenção aos efeitos que podem produzir para lá das intenções que as originam.

É a partir desta articulação que o texto se organiza. Num primeiro momento, o conflito é examinado como matéria da convivência e da aprendizagem. Em seguida, a sustentabilidade é lida como mediação entre tempos e territórios, com incidência nos ODS 3, 4, 10 e 16. Depois, a escuta é analisada como competência transversal da mediação, da participação e da construção de respostas situadas face a problemas concretos. Por fim, o café é retomado como imagem de espaços informais, nos quais podem surgir confiança, tradução entre racionalidades institucionais e formulação de projetos comuns. Ou seja, trabalhar o conflito implica trabalhar linguagem, reconhecimento, pertença e responsabilidade partilhada, nomeadamente as dimensões psicológicas, pedagógicas e políticas que atravessam a vida institucional.

## **O Conflito Como Matéria-Prima da Convivência e da Aprendizagem**

A ideia de que o conflito faz parte da convivência humana está longe de ser nova, mas continua a ser decisiva quando se pensa a vida escolar. Na psicologia social e educacional, o conflito não surge apenas associado à rutura, ao descontrolo ou à disfunção. Em determinadas condições, pode abrir possibilidades de desenvolvimento

cognitivo, moral e social, desde que existam contextos institucionais capazes de o acolher e trabalhar (Deutsch et al., 2006; Johnson & Johnson, 2009). Em meio escolar, isso implica abandonar leituras apressadas que reduzem o conflito a falha individual ou a simples problema disciplinar. Muitas vezes, aquilo que se observa é o encontro difícil entre modos distintos de ver a realidade, posições institucionais desiguais e diferentes possibilidades de acesso à palavra.

Quando se diz que duas pessoas trazem consigo duas versões da realidade, não se enuncia uma evidência vazia. Reconhece-se, antes, que cada sujeito interpreta o que vive a partir da sua história, da sua posição, das suas emoções e das circunstâncias em que se encontra. É nesse desfasamento que muitos conflitos ganham forma. Coleman et al. (2014) mostram precisamente que os conflitos persistentes tendem a intensificar-se quando faltam dispositivos que permitam traduzir perspectivas divergentes e criar inteligibilidade mútua. O trabalho educativo, neste ponto, não consiste em apagar o dissenso, mas em criar condições para que ele possa ser compreendido, dito e elaborado. A escola não deixa de ser espaço de conflito por o desejar. O que pode fazer é decidir como o lê e o que faz com ele.

É aqui que a mediação adquire sentido pedagógico. Mais do que uma técnica reservada a situações-limite, esta pode ser entendida como prática relacional que introduz tempo, escuta e linguagem num contexto em que a reação imediata tende a prevalecer. Ao criar um terceiro espaço entre as partes, a mediação permite suspender respostas automáticas, nomear o que até então surgia apenas como acusação ou mal-estar difuso e trazer à linguagem interesses, significados e necessidades que permaneciam encobertos. Esse espaço não é neutro nem espontâneo. Exige regulação do tempo, atenção à linguagem e capacidade de conter a escalada emocional. O mediador não decide pelos envolvidos, nem lhes retira a palavra. O que faz é organizar condições para que essa palavra se torne possível e para que a narrativa do impasse possa ser revista pelas próprias partes (Bush & Folger, 2005; Winslade & Monk, 2008).

No contexto educativo, esta função aproxima-se de muitas práticas quotidianas que nem sempre recebem o nome de mediação, mas que têm claramente essa natureza. Regular a circulação da palavra, reconhecer diferenças sem as fixar como ameaça e conter escaladas antes de estas se transformarem em rutura são gestos que pertencem ao trabalho relacional da escola. A literatura recente sobre escuta pedagógica ajuda a tornar este ponto mais claro. English et al. (2025), ao analisarem situações de dificuldade em discussões matemáticas, mostraram que certas formas de escuta docente permitem aos alunos permanecer no trabalho intelectual sem que a dificuldade seja imediatamente convertida em erro ou incapacidade. O interesse do estudo reside precisamente em mostrar que a escuta não afeta apenas o plano interpessoal. Afeta também a própria possibilidade de aprender, de persistir perante a dificuldade e de habitar a escola sem que cada falha se transforme em exposição ou retraimento.

A pausa ocupa, neste processo, um lugar decisivo. A mediação interrompe a lógica da resposta instantânea e abre um intervalo em que se torna possível nomear o que aconteceu, rever posições e reconstruir sentidos. Em meio escolar, esse intervalo tem

efeitos concretos. Moran et al. (2024), num estudo qualitativo com professores, verificaram que práticas restaurativas podem deslocar o centro da resposta disciplinar da punição imediata para formas dialogadas de responsabilização. McQueen et al. (2024), ao analisarem a implementação de programas restaurativos, chegaram a conclusões próximas, ao mostrarem que a qualidade relacional dessas práticas depende da formação dos adultos, da clareza dos procedimentos e da percepção de justiça construída pelos estudantes. O conflito não desaparece, mas deixa de ser tratado apenas como algo a silenciar rapidamente.

A ligação entre conflito e pertença ajuda a perceber por que razão esta questão não ocupa um lugar lateral na vida escolar. A forma como o conflito é vivido e tratado interfere diretamente no modo como os alunos se sentem reconhecidos, escutados e incluídos. Estudos recentes mostram que *connectedness* (conexão) e *belonging* (pertença) se associam à autorregulação, ao envolvimento e ao desempenho académico, sobretudo quando os alunos identificam na escola adultos disponíveis e pares significativos para apoio quotidiano (Chahl et al., 2025; Li & Kong, 2025). Isto significa que a gestão do conflito toca o núcleo da experiência escolar. Quando a diferença é lida apenas como perturbação, a pertença fragiliza-se. Quando encontra canais de elaboração, a escola alarga a sua capacidade de sustentar convivência e de produzir reconhecimento.

Pensar o conflito desta forma desloca a escola de uma lógica estritamente corretiva para uma lógica de construção de vida comum. Aprender a discordar sem humilhar, a negociar sem esmagar a posição do outro e a expor um dano sem romper definitivamente o vínculo são aprendizagens institucionais que não surgem por acaso. Exigem tempo, linguagem, enquadramento e intencionalidade. A mediação inscreve-se precisamente nessa gramática: não elimina assimetrias, nem resolve por si só todos os impasses, mas oferece procedimentos que permitem tratá-los de forma menos opaca e menos destrutiva. Por isso, o conflito pode ser compreendido como matéria-prima da convivência e da aprendizagem, desde que a instituição aceite trabalhar aquilo que o dissenso revela acerca das suas relações, dos seus modos de decidir e das formas como distribui voz e reconhecimento.

## Mediação, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Educação: Um Quadro Integrador

A Agenda 2030 (United Nations, 2015) trouxe consigo uma forma de pensar os problemas do presente que recusa separações rígidas entre o social, o económico e o ambiental. Os ODS assentam precisamente nessa ideia de interdependência. No campo educativo, isso tem consequências claras. A escola deixa de ser vista apenas como lugar de transmissão de conteúdos sobre sustentabilidade e passa a ser convocada como espaço em que se formam critérios de justiça, modos de participação e disposições para a vida comum (United Nations, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020). A questão, por isso, não se limita ao que se ensina sobre sustentabilidade, diz igualmente respeito à forma como a própria instituição vive, decide e organiza as suas relações.

É neste ponto que a sustentabilidade pode ser lida como uma forma ampliada de mediação. Se a mediação interpessoal se ocupa de conflitos entre sujeitos presentes, a sustentabilidade obriga a pensar decisões cujos efeitos recaem sobre sujeitos ausentes, entre os quais se encontram, desde logo, as gerações futuras. A assimetria é evidente, porque quem virá a suportar parte das consequências das decisões de hoje não participa diretamente nelas. Sachs et al. (2019) descrevem este problema como tensão entre urgência presente e responsabilidade futura. Raworth (2017), por sua vez, mostra que essa tensão se torna ainda mais difícil quando os recursos se distribuem de forma desigual, uma vez que os grupos mais vulneráveis tendem a viver sob a pressão constante do curto prazo. Pensar a sustentabilidade exige, portanto, lidar com esta sobreposição de tempos, necessidades e desigualdades, sem fingir que esta pode ser resolvida por simples proclamação normativa.

Na escola, este problema assume uma forma particularmente concreta. Muitas instituições educativas, sobretudo as que se situam em territórios marcados por maior vulnerabilidade social, lidam diariamente com questões urgentes, como sofrimento psíquico, absentismo, fragilidade dos vínculos, conflitos interpessoais e insegurança. Ao mesmo tempo, espera-se que essas mesmas escolas formem sujeitos capazes de pensar a longo prazo, a justiça climática, a desigualdade e o bem comum. É nesta coexistência entre urgência e duração que a questão da sustentabilidade ganha espessura educativa. Não existe solução simples para este duplo encargo. Existe, sim, a necessidade de construir enquadramentos institucionais que permitam articular aquilo que exige resposta imediata com aquilo que pede visão temporal mais longa.

É por esta razão que os ODS 3, 4, 10 e 16 podem ser lidos, neste texto, como um eixo de coerência. O ODS 3 remete para saúde e bem-estar, o ODS 4 para educação de qualidade, o ODS 10 para redução das desigualdades e o ODS 16 para paz, justiça e instituições inclusivas. Lidos em conjunto, estes objetivos remetem para condições relacionais muito concretas, como segurança psicológica, participação efetiva, acesso menos desigual à palavra e confiança nos procedimentos institucionais. A investigação empírica recente sobre trabalho com jovens em escolas ajuda a tornar isto mais visível. Pantazidis e Pechtelidis (2025), a partir de casos estudados na Grécia, na Estónia, na Finlândia e em Portugal, verificaram que práticas de mentoria entre pares, governação participativa e iniciativas ligadas à sustentabilidade podem reforçar o bem-estar, a vida comunitária da escola e a participação democrática, desde que encontrem abertura institucional e apoio continuado.

Nesta perspetiva, a sustentabilidade educativa não pode ser reduzida a projetos avulsos, nem a uma linguagem normativa que pouco altera o quotidiano escolar. Esta implica estabilidade organizacional, articulação entre instituições e formas de decisão que reconheçam a existência de conflitos reais, em vez de os empurrarem para a margem. A literatura da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico sobre empreendedorismo social e inovação pública aponta precisamente neste sentido, ao mostrar que iniciativas com maior continuidade tendem a combinar participação local, avaliação e aprendizagem institucional (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). O mesmo se verifica na escola. A

forma como se gere o conflito, como se escutam os alunos, como se articulam famílias e comunidade e como se constroem parcerias com autarquias, universidades e associações locais diz muito sobre o modo como a sustentabilidade é, ou não, vivida como problema relacional.

É também aqui que a mediação ganha particular relevância. Não surge, neste enquadramento, como técnica isolada ou resposta periférica, mas como forma de organizar a convivência perante desacordos que não desaparecem por simples vontade institucional. Sustentabilidade e mediação partilham, neste ponto, um mesmo núcleo problemático. Em ambos os casos, trata-se de lidar com interesses concorrentes, temporalidades distintas e assimetrias que não podem ser ignoradas sem empobrecer a própria compreensão do problema. Em vez de respostas estritamente tecnocráticas ou meramente disciplinares, torna-se necessário construir procedimentos que permitam ouvir posições, tornar visíveis desigualdades e formular decisões que possam ser justificadas no interior da vida comum.

Quando lidos a partir desta perspetiva, os ODS deixam de aparecer como metas exteriores ao quotidiano escolar. Passam a atravessar a forma como se vive a convivência, como se decide, como se responde ao dano e como se distribuem voz, reconhecimento e responsabilidade. A mediação pode integrar essa gramática institucional precisamente porque trabalha com tensão, tradução e responsabilização. Uma escola orientada para os ODS não precisa apenas de ensinar desenvolvimento sustentável, precisa de relações, tempos e procedimentos capazes de sustentar diferença, conflito e deliberação continuada no interior da própria instituição.

## **A Escuta Como Competência Transversal Para a Mediação, a Sustentabilidade e o Empreendedorismo**

Se a mediação exige que o conflito possa ser nomeado e trabalhado, e se a sustentabilidade obriga a pensar decisões cujos efeitos se distribuem no tempo, então a escuta ocupa um lugar incontornável. No campo da psicologia da educação, escutar não corresponde a receber informação de forma passiva. Escutar implica atenção, interpretação, suspensão da resposta imediata e, sobretudo, disponibilidade para reconhecer valor na palavra do outro (Rogers & Farson, 1987; Weger et al., 2014). Por isso mesmo, a escuta não se reduz a uma técnica de comunicação, mas também envolve a possibilidade de admitir que aquilo que o outro diz pode deslocar a nossa própria compreensão da situação.

No contexto da mediação, este movimento é particularmente visível. Escutar permite que as partes deixem, ainda que provisoriamente, posições rígidas e se aproximem daquilo que nelas aparece sob a forma de necessidade, interesse, receio ou expectativa. O conflito não desaparece por esse facto, nem deixa de conservar a sua carga emocional. O que muda é a forma como ele pode ser habitado e trabalhado. Quando se passa de uma lógica puramente acusatória para um plano mais interpretativo, torna-se possível rever a narrativa do dano, reconhecer zonas de mal-entendido e

reposicionar a relação (Bush & Folger, 2005; Winslade & Monk, 2008). Em contexto escolar, onde nascem tantos conflitos de experiências de não reconhecimento, de comunicação interrompida ou de palavra desautorizada, a escuta assume um valor que ultrapassa o plano interpessoal e inscreve-se diretamente na vida institucional.

Blomstrom et al. (2025), por sua vez, ao analisarem as percepções estudantis sobre as estratégias de escuta, encontraram uma associação entre o envolvimento nessas estratégias, a autoavaliação do desempenho acadêmico e a avaliação da vida pessoal. Ainda que se trate de contextos distintos, ambos os trabalhos convergem num ponto importante: a forma como alguém é escutado interfere no modo como permanece em situações exigentes, interpreta a sua própria competência e lê a qualidade da relação educativa em que se encontra inscrito.

A escuta torna-se igualmente decisiva quando a sustentabilidade é pensada como mediação entre presentes e ausentes. Deliberar sobre o futuro implica abrir espaço a vozes que tendem a ser secundarizadas no presente, quer por desigualdade social, quer por assimetria geracional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, mantendo a linha da Agenda 2030 (United Nations, 2015), insiste em que a educação para a sustentabilidade exige conhecimento, valores, atitudes e comportamentos orientados para decisões responsáveis (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2026). Esta formulação pode parecer abstrata à primeira vista, mas tem consequências institucionais muito concretas. Onde não existem práticas reais de escuta, as decisões sobre sustentabilidade tendem a reproduzir hierarquias já instaladas e a transformar a participação numa formalidade sem consequência. Escutar, neste caso, não é um gesto lateral. É condição para que a deliberação não exclua, à partida, aqueles cujas vidas serão mais fortemente atingidas pelas decisões tomadas.

A relação entre escuta e empreendedorismo social pode parecer menos imediata, mas não é menos relevante. Alguns projetos de mentoria, iniciativas comunitárias e respostas locais a problemas públicos falham, porque chegam ao terreno sob a forma de solução preparada de antemão, sem atenção suficiente às pessoas, às relações e às condições concretas em que irão operar (Mair & Martí, 2006). A literatura sobre inovação social tem insistido precisamente em que a escuta do contexto e a coprodução com os sujeitos implicados interferem diretamente na legitimidade e na consistência das respostas formuladas (Bacq & Janssen, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). Veenstra (2026), ao sintetizar estudos sobre influência entre pares e intervenções lideradas por pares, mostra que programas desta natureza dependem de normas grupais, seleção cuidada de lideranças e suporte adulto continuado. O ponto importa porque recorda que a participação juvenil não se confunde com espontaneidade. Exige enquadramento relacional, leitura fina das dinâmicas de grupo e atenção ao modo como a voz circula e se torna reconhecível.

No plano pedagógico, reconhecer a escuta como competência transversal implica deslocar o olhar de uma lógica centrada apenas na execução técnica para uma atenção mais séria à qualidade das relações. Isso não significa abdicar de exigência curricular,

nem subordinar a aprendizagem a uma vaga ética da boa vontade. Significa reconhecer que parte do trabalho educativo se decide no modo como a palavra circula, é acolhida e produz efeitos. As assembleias de alunos, os círculos restaurativos, as práticas de mentoria e os fóruns comunitários podem constituir, assim, lugares de aprendizagem desta competência, desde que não sejam reduzidos a momentos ocasionais, sem continuidade e sem enquadramento institucional.

É por isso que a escuta pode ser compreendida, neste texto, como ponto de encontro entre mediação, sustentabilidade e empreendedorismo. É esta que permite que a diferença entre no espaço comum sem ser imediatamente convertida em ameaça ou ruído. É esta que torna possível trabalhar o conflito sem o silenciar, pensar o futuro sem o esvaziar em abstrações e construir respostas situadas sem falar sobre as comunidades a partir de fora. Mais do que técnica, a escuta é uma disposição ética e institucional. Sem a escuta, a sustentabilidade corre o risco de se tornar linguagem distante, a mediação pode ficar reduzida a procedimento e o empreendedorismo social pode afastar-se das realidades que diz querer enfrentar.

## O Café Como Dispositivo Simbólico de Mediação

A imagem do café ganha sentido neste ponto porque remete para um momento muito concreto da vida relacional, aquele em que os papéis institucionais se tornam um pouco menos rígidos e a conversa pode adquirir outra qualidade. O café não interessa aqui como ornamento discursivo, nem como simples detalhe pitoresco. Interessa porque ajuda a pensar aqueles espaços informais em que confiança, escuta e iniciativa começam a reorganizar-se de forma menos defensiva. A literatura sobre cultura organizacional e segurança psicológica tem mostrado que muitas decisões com alcance efetivo não nascem apenas nos dispositivos mais formais, mas também nesses intervalos em que a comunicação se torna menos tensa e mais aberta à exploração conjunta de possibilidades (Edmondson, 2018; Schein, 2010).

Em encontros entre escolas, autarquias, universidades e organizações da sociedade civil, os participantes não chegam como pessoas abstratas. Chegam marcados pelas funções que ocupam, pelas metas que têm de cumprir, pelos constrangimentos com que trabalham e pelas linguagens técnicas que transportam consigo. Muitas vezes, é precisamente isso que dificulta a cooperação. Quando cada interveniente fala apenas a partir do seu lugar formal, a conversa tende a endurecer e a traduzir-se em posições já conhecidas. Bryson et al. (2015) mostram que a colaboração intersetorial exige um trabalho paciente de tradução entre expectativas, temporalidades e critérios de ação. Os espaços informais podem facilitar esse trabalho porque aliviam a pressão performativa, tornam possível formular dúvidas sem sanção imediata e aproximam sujeitos que, no plano estritamente formal, se mantêm em registo defensivo.

É nesse sentido que o café pode ser lido como imagem de um terceiro espaço relacional. Não substitui a governação formal, não dispensa planeamento, não elimina a necessidade de avaliação. O que faz é anteceder e preparar a cooperação, criando um intervalo em que preocupações menos estratégicas e mais

substantivas conseguem emergir com maior clareza. Muitas vezes, é precisamente nesses momentos que projetos de mentoria, redes de apoio entre pares, parcerias comunitárias ou iniciativas de investigação aplicada começam a ganhar forma. Não porque a informalidade resolva por si mesma os problemas, mas porque abre uma possibilidade de encontro que os formatos mais rígidos nem sempre permitem.

A literatura sobre mentoria ajuda a dar consistência a esta leitura. Rhodes (2005) e DuBois et al. (2011) mostraram já que programas de mentoria podem ter efeitos positivos no desenvolvimento académico, emocional e social quando são estruturados, acompanhados e inseridos em redes institucionais estáveis. Estudos mais recentes mantêm essa linha, ao insistirem na importância da qualidade das relações e do suporte organizacional. Jones (2025), ao analisar um programa de mentoria entre pares em ambiente online, encontrou ganhos percebidos ao nível da confiança e do apoio entre estudantes, mas identificou também limites ligados ao desenho do próprio programa. Veenstra (2026), ao sintetizar estudos sobre influência entre pares e intervenções lideradas por pares, chega a uma conclusão semelhante, ao mostrar que essas iniciativas tendem a produzir melhores resultados quando articulam liderança juvenil, apoio adulto e objetivos claramente definidos. O que estes dados sugerem é simples: as relações contam, e contam desde o início.

É por isso que a imagem do café ajuda a retirar a reflexão de um plano excessivamente abstrato. O que esta nomeia, em rigor, é a necessidade de espaços de passagem entre mundos institucionais distintos: a universidade entra com capacidade analítica e instrumentos de avaliação; a escola entra com conhecimento fino do quotidiano educativo e das necessidades concretas dos alunos; as autarquias entram com enquadramento político e possibilidade de financiamento; as associações locais entram com proximidade territorial, continuidade relacional e confiança comunitária. Projetos com maior consistência tendem a surgir quando estas diferentes racionalidades conseguem encontrar uma linguagem comum antes de formalizarem objetivos, indicadores e responsabilidades.

No contexto educativo, esta leitura tem pelo menos duas implicações. A primeira é a de recordar que a mediação não se limita a momentos declarados de conflito. A mediação opera também na preparação da cooperação, sobretudo quando estão em causa atores que não partilham a mesma linguagem institucional, nem o mesmo tempo de ação. A segunda é a de ajudar a pensar a avaliação de impacto com mais realismo. Intervenções que nascem de vínculos frágeis ou de cooperação meramente protocolar tendem a dissipar-se rapidamente. Intervenções que assentam em confiança mínima, entendimento mútuo e desenho partilhado têm mais condições de durar. Isso não diminui a importância da avaliação. Obriga, isso sim, a conceber modelos de avaliação capazes de captar efeitos relacionais, institucionais e subjetivos, para lá dos resultados imediatos e estritamente quantitativos (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021).

A imagem do café conserva, por isso, valor analítico e valor pedagógico. Recorda que a construção de respostas educativas e comunitárias exige tempos de desaceleração, escuta e elaboração conjunta, tempos que raramente cabem por inteiro nos formatos

mais formais de decisão. Em contextos marcados por aceleração, fragmentação institucional e pressão por resultados rápidos, esses intervalos tornam-se parte do próprio trabalho da mediação. É muitas vezes aí, nesse espaço aparentemente menor, que se torna possível passar da coexistência formal à construção de um problema comum e, depois, à formulação de uma resposta partilhada.

## Conclusão

Ao longo deste texto, partiu-se de uma ideia que, embora simples na formulação, tem consequências amplas quando é levada a sério no contexto educativo. O conflito faz parte da vida escolar e a forma como é reconhecido e trabalhado interfere diretamente na qualidade da convivência, no sentido de pertença e na possibilidade de a instituição produzir relações mais justas. Nesta perspetiva, a mediação deixa de ser vista apenas como técnica reservada a episódios excecionais e passa a poder ser entendida como modo de organizar a vida comum em contextos marcados por diferença, assimetria e desacordo.

A articulação entre mediação, sustentabilidade e empreendedorismo social permitiu mostrar que estes três planos se cruzam num problema comum. Em todos eles estão em causa tensões que não desaparecem por simples formulação normativa, nem se resolvem por via exclusivamente técnica. A sustentabilidade confronta-nos com a necessidade de pensar, ao mesmo tempo, a urgência do presente e a responsabilidade perante o futuro. O empreendedorismo social coloca a exigência de transformar problemas públicos em respostas situadas, sem reduzir a sua complexidade nem deslocar para as comunidades responsabilidades que têm também uma dimensão estrutural. A mediação, por seu lado, recorda que o conflito não deve ser reduzido a falha individual ou a ruído disciplinar, porque nele se inscrevem disputas de sentido, posições desiguais e modos distintos de viver a experiência escolar. Em qualquer destes planos, aquilo que se torna decisivo é a forma como a linguagem, a escuta, o desenho institucional e a responsabilização são trabalhados.

Foi nesse sentido que os ODS 3, 4, 10 e 16 foram mobilizados ao longo da reflexão. Saúde e bem-estar, educação de qualidade, redução das desigualdades e instituições inclusivas não se realizam pela mera adesão a um vocabulário político ou pedagógico. Dependem de condições relacionais muito concretas, como segurança psicológica, reconhecimento, participação, distribuição menos desigual da palavra e confiança nos procedimentos institucionais. A investigação recente sobre práticas restaurativas, escuta pedagógica, pertença escolar, influência entre pares e trabalho com crianças e jovens em escolas reforça precisamente esta ideia ao mostrar que tais condições não pertencem à margem da ação educativa. Pelo contrário, atravessam o quotidiano escolar e interferem na forma como os sujeitos habitam a escola, se reconhecem nela e nela constroem possibilidades de cooperação futura (English et al., 2025; Pantazidis & Pechtelidis, 2025; Veenstra, 2026).

A escuta foi tratada, por isso, como competência transversal. Não porque constitua um complemento desejável a práticas já definidas, mas porque afeta o modo como a

escola lê o conflito, delibera sobre o futuro e constrói respostas em articulação com o território. Sem escuta, a mediação corre o risco de se tornar procedimento vazio, a sustentabilidade tende a afastar-se da experiência concreta e o empreendedorismo social pode cair na tentação de falar sobre os outros sem verdadeiramente os ouvir. Quando a escuta existe, mesmo que de forma imperfeita e trabalhosa, tornam-se possíveis outras operações institucionais. Torna-se possível tratar danos, rever posições, testar projetos, redistribuir responsabilidade e abrir espaço a formas mais densas de participação.

A imagem do café permitiu trazer esta reflexão para um plano mais próximo da experiência. Muitos projetos educativos e comunitários não começam numa mesa formal de decisão, com objetivos estabilizados e responsabilidades já distribuídas. Começam, muitas vezes, em momentos de confiança ainda frágil, quando as pessoas deixam de falar apenas a partir do lugar institucional que ocupam e conseguem reconhecer, em conjunto, um problema que merece ser trabalhado. Esse instante não substitui avaliação, financiamento, governação nem compromisso político. Mas pode preparar condições para que tudo isso aconteça de forma menos artificial e com maior consistência relacional.

No fundo, o que este texto procurou sustentar é que educar para a convivência democrática implica aceitar que viver em comum nunca significa ausência de conflito. Significa, antes, aprender a tratar o conflito sem o transformar imediatamente em exclusão, humilhação ou silêncio. A mediação, compreendida como pedagogia da convivência, permite pensar a escola como lugar em que se aprende a sustentar diferença, a trabalhar desacordo e a construir respostas partilhadas sem apagar a complexidade do real. E talvez seja precisamente aí que reside a sua força no presente. Num tempo marcado por aceleração, fragmentação e desgaste da palavra, criar espaço para a pausa, para a escuta e para o encontro pode não resolver tudo, mas continua a ser uma das condições mais sérias para que relações e futuros se tornem mais habitáveis.

Em última instância, o futuro não pertence a quem evita o conflito, mas a quem desenvolve a capacidade de o transformar em colaboração. Ao assumir a mediação como pedagogia da convivência, a educação reafirma o seu papel como transmissora de conhecimento e como um espaço de construção de e da humanidade. E se, nesse processo, houver lugar para a pausa, para a escuta e até para um café, tanto melhor, porque é frequentemente (também) nessas “pausas” que se torna possível imaginar e construir futuros (e relações) sustentáveis.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto UID/04375/2025 com o identificador DOI 10.54499/UID/04375/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/04375/2025>).

## Referências

- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, Artigo 1520137. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1520137>
- Bacq, S., & Janssen, F. (2011). The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(5–6), 373–403. <https://doi.org/10.1080/08985626.2011.577242>
- Blomstrom, S., Hayford, B., & DeTore, J. L. (2025). Student engagement in listening strategies impacts self-evaluation of academic achievement and personal life. *International Journal of Listening*, 40(2), 49–60. <https://doi.org/10.1080/10904018.2025.2491306>
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647–663. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. Jossey-Bass.
- Chahl, A., Bai, S., Rulison, K. L., & Fosco, G. M. (2025). Examining the association between school connectedness and use of self-regulation strategies in middle childhood. *Applied Developmental Science*, 29(2), 161–170. <https://doi.org/10.1080/10888691.2024.2305343>
- Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3.<sup>a</sup> ed.). John Wiley & Sons.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley & Sons.
- English, A. R., Tyson, K., Hintz, A., Murdoch, D., & Anderson, J. (2025). Pedagogical listening: Understanding how teachers listen to student struggle during mathematical sense-making discussions. *Teachers and Teaching*, 31(2), 238–262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>
- Jones, V. O., & Wendt, J. L. (2025). Encouraging confidence: The impact of an online peer mentoring program on women peer mentees in STEM at two HBCUs. *Trends in Higher Education*, 4(1), Artigo 3. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010003>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD.
- Li, Y., & Kong, Y. (2025). School belonging and STEM career interest in Chinese adolescents: The mediating role of science identity. *Behavioral Sciences*, 15(10), Artigo 1365. <https://doi.org/10.3390/bs15101365>
- Mair, J., & Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- McQueen, S. S., Huguley, J. P., Haynik, R., Joseph-McCatty, A. A., Calaman, R., Williams, M., & Wang, M.-T. (2024). Teacher perspectives on effective restorative practice implementation: Identifying programmatic elements that promote positive relational development in schools. *Child & Youth Services*, 45(3), 430–457. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2191943>

- Moran, E., Sloan, S., Walsh, E., & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 6, Artigo 100323. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Boosting social entrepreneurship and social enterprise development in Brandenburg, Germany: In-depth policy review*. OECD Publishing.
- Pantazidis, S., & Pechtelidis, Y. (2025). Youth work in schools: Pathways to sustainability, well-being and democratic communities. *Youth*, 5(2), Artigo 52. <https://doi.org/10.3390/youth5020052>
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Random House Business Books.
- Rhodes, J. E. (2005). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz8142>
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1987). Active listening. In R. G. Newman, M. A. Danziger, & M. Cohen (Eds.), *Communicating in business today* (pp. 32–49). D. C. Heath and Company.
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., & Fuller, G. (2019). *Sustainable development report 2019: Transformations to achieve the sustainable development goals*. [https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019\\_sustainable\\_development\\_report.pdf](https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf)
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2026). *Education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Veenstra, R. (2026). Harnessing peer influence: A summary and synthesis of social network and peer-led intervention research. *International Journal of Behavioral Development*, 50(2), 272–283. <https://doi.org/10.1177/01650254251331201>
- Weger, H., Jr., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Winslade, J., & Monk, G. (2008). *Practicing narrative mediation: Loosening the grip of conflict*. Jossey-Bass.