

Ana Maria Costa e Silva, Maria de Lurdes Carvalho & Lia Raquel Oliveira (Eds.)

SUSTENTABILIDADE DA MEDIAÇÃO SOCIAL: PROCESSOS E PRÁTICAS



© CECS 2016 Todos os Direitos Reservados

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:
www.cecs.uminho.pt

Título	Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas
Editores	Ana Maria Costa e Silva, Maria de Lurdes Carvalho & Lia Raquel Oliveira
ISBN	978-989-8600-53-0 (ebook) 978-989-8600-54-7 (impresso)
Capa	Fotografia: Maria de Lurdes Carvalho / Composição: Pedro Portela
Formato	eBook, 188 páginas
Data de Publicação	2016, março
Editor	CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho Braga . Portugal
Diretor	Moisés de Lemos Martins
Vice-Diretor	Manuel Pinto
Formatação gráfica e edição digital	Ricardina Magalhães



ÍNDICE

Mediação Social: tecendo sinergias	5
---	----------

Ana Maria Costa e Silva, Maria de Lurdes Carvalho & Lia Raquel Oliveira

I. TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO **11**

Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais	13
---	-----------

Helena Neves Almeida

Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal	35
---	-----------

Ana Maria Costa e Silva

II. FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO **53**

Mediação social na formação de animadores socioculturais: experiência da Licenciatura da ESELx	55
---	-----------

Maria João Hortas, Joana Campos & Alfredo Dias

A educação para o empreendedorismo em mediação: um estudo com estudantes universitários	69
--	-----------

Narciso Moreira, Maria Palmira Alves & Ana Maria Costa e Silva

“Entre nós, connosco” na região baixo alentejana	79
---	-----------

Ana Piedade & Bárbara Esparteiro

Formação, profissionalização e identidade dos mediadores sociais	93
---	-----------

Ana Maria Costa e Silva, Maria de Lurdes Carvalho & Miriam Aparicio

III. CONTEXTOS E PRÁTICAS **105**

Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados	107
---	------------

Elisabete Pinto da Costa, Juan Carlos Torrego Seijo & Alcina Manuela de Oliveira Martins

A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial	119
Laura Magalhães, Ana Maria Costa e Silva & Ana Tomás de Almeida	
<hr/>	
Promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação: reflexão sobre práticas	129
Sílvia Cunha	
<hr/>	
Programa de Competências Sociais – Comunicação e Gestão de Conflitos: potencialidades da mediação junto de públicos vulneráveis	141
Liliana Rodrigues & Márcia Aguiar	
<hr/>	
Gestor cultural: práticas culturais de um mediador	153
Manuel Gama	
<hr/>	
Mediação num serviço de pediatria	165
Rute Martins & Lia Raquel Oliveira	
<hr/>	
Projeto Mateus: a mediação educacional no pré-escolar	177
Marta Lima & Márcia Aguiar	
<hr/>	

**ANA MARIA COSTA E SILVA, MARIA DE LURDES
CARVALHO & LIA RAQUEL OLIVEIRA**

MEDIAÇÃO SOCIAL: TECENDO SINERGIAS

A mediação social é uma prática em expansão na sociedade atual. Embora tenha surgido no continente americano há algumas décadas, é hoje revisitada e expandida como uma modalidade de intervenção social importante para assegurar a integração de populações vulneráveis, contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a convivência cidadã intercultural e promover uma nova cultura de cidadania e de paz. A mediação social é atualmente reconhecida e implementada nos diversos países e continentes, como um procedimento de gestão positiva e pacífica de conflitos e como um modo de regulação social, com uma dupla função: ‘regular conflitos’ e ‘fazer sociedade’ (Briant & Palau, 1999). É um procedimento que promove a restituição dos laços sociais através da facilitação da comunicação, do diálogo e do reconhecimento do outro, afirmando-se pelos seus procedimentos, princípios e métodos como ‘uma justiça doce’ (Six, 1990), ‘pedagogia do laço social’ (Corbo Zabatel, 2007) ou ‘ateliês silenciosos de democracia’ (Faget, 2010).

Nos países europeus contemporâneos a mediação social constitui uma modalidade inovadora de intervenção social e de desenvolvimento territorial, adaptada aos novos contextos sociais: precariedade e pobreza, desfiliações sociais, dificuldades de acesso aos bens públicos e às instituições, tensões sociais com origem em diferenças de género, culturais, religiosas e étnicas.

A importância e expansão da mediação social requer dos profissionais e das instituições de formação e investigação uma responsabilidade e atenção acrescidas, no sentido de visibilizar as práticas, enquadrá-las e fundamentá-las teórica e metodologicamente. A formação inicial e contínua de qualidade é uma dimensão importante, entre outras, na profissionalização dos Mediadores Sociais e uma condição essencial para o seu reconhecimento social e profissional. Do mesmo modo, a socialização das práticas,

promovida de diferentes modos – partilha de experiências, estágios de imersão e formação pelos pares, trabalho colegial e associativo – é outra dimensão necessária para definir e consolidar o âmbito de Mediação Social.

O projeto europeu *Arlekin: Formação em Mediação para a Inclusão Social através da mobilidade europeia* (2013-2016), concretizado por uma parceria de várias instituições e países europeus – Bélgica, Espanha, França, Itália e Portugal – assume este desafio através de objetivos e ações específicas. Os objetivos fundamentais do projeto são: i) dar visibilidade à mediação social como um modo de intervenção importante nas sociedades europeias contemporâneas; ii) favorecer a comunicação entre os diferentes atores que trabalham a Mediação Social (investigadores e grupos de investigação, formadores e programas de formação, mediadores e associações de mediadores); iii) identificar e visibilizar as práticas de Mediação para a Inclusão Social na Europa; iv) desenvolver a formação e profissionalização dos mediadores sociais de forma concertada na Europa, propondo um dispositivo europeu de formação em Mediação para a Inclusão Social através da mobilidade.

Este livro inscreve-se nos objetivos antes enunciados, promovendo a divulgação da reflexão e do debate crítico e construtivo sobre a sustentabilidade da Mediação Social, considerando pressupostos teóricos, processos e práticas de formação e intervenção, a partir dos contributos dos vários autores: profissionais, estudantes, docentes e investigadores. As diferentes abordagens e enfoques da Mediação Social inscritos no livro (re)lançam perspetivas diversas e complementares sobre esta área de intervenção, formação e investigação.

O presente eBook está organizado em três partes, cada uma delas incidindo em aspetos fundamentais da Mediação Social, concretamente: i) na sua trajetória e consolidação, nomeadamente em Portugal; ii) na formação e profissionalização; e iii) nos contextos e práticas de mediação para a inclusão social.

A Parte I aborda os processos de desenvolvimento e consolidação da Mediação Social com base em investigações realizadas em Portugal e na Europa, numa perspetiva analítica e construtiva.

No texto *Sustentabilidade da Mediação Social. Debates e Desafios Atuais*, Helena Almeida argumenta a sustentabilidade da Mediação Social, assente num modelo com várias dimensões e eixos analíticos que recupera do modelo *Triple Bottom Line* ampliando-o e adaptando-o ao modelo de sustentabilidade da mediação social. Admitindo que os conceitos de sustentabilidade e de mediação são distintos, afirma que podem ser

complementares nos fins visados se analisados de forma articulada. Assim, a autora propõe um conjunto de indicadores referenciais importantes para a avaliação da sustentabilidade da mediação social, a partir da clarificação dos aspetos centrais que caracterizam a sustentabilidade e a mediação, nomeadamente a partir da sua implementação em diversos países europeus.

Ana Maria Costa e Silva, no texto *Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal*, recupera a trajetória e o estado atual da formação, da investigação e das práticas de mediação para a inclusão social em Portugal, atentando o seu enquadramento teórico-concetual, a origem, evolução, regulamentação e as perspetivas e práticas na atualidade.

A Parte II centra-se na formação e profissionalização dos mediadores sociais. A formação inicial constitui-se como um processo, uma viagem (Whatling, 2013), um trajeto de construção e desenvolvimento de competências, entendidas como o conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e princípios éticos de uma família profissional (Tejada, 1999).

A formação inicial e contínua é fundamental para o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e competências e conseqüente profissionalização. Assim, a formação em mediação deverá promover e reforçar a congruência teórico-prática entre o mundo formativo e o mundo laboral dos mediadores, consolidando a sua cultura profissional. Neste sentido, Maria João Hortas, Joana Campos e Alfredo Dias no texto *Mediação Social na formação de Animadores Socioculturais: experiência da Licenciatura da ESELx* enfatizam a necessidade do reconhecimento da formação da mediação social, suas especificidades, princípios e domínios de intervenção bem como o exigente desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais.

A palavra 'competências' mobiliza, na sociedade atual, uma parte substantiva da cultura. Por isso, edifica-se um tempo oportuno para questionar e refletir sobre a formação especializada, atenta e perspicaz, como resposta às exigências das características sociais emergentes. Narciso Moreira, Maria Palmira Alves e Ana Maria Costa e Silva no texto *A educação para o empreendedorismo em mediação: um estudo com estudantes universitários* alertam para a necessidade de um novo olhar na formação em que, para além da mobilização das competências já adquiridas pelos estudantes em formação, a aproximação a novas oportunidades e o desenvolvimento de competências empreendedoras ocupam um lugar central.

As mudanças e transformações sociais, económicas, políticas, históricas provocam, não raras vezes, conflitos e criam ruturas nas relações

humanas, emergindo crises ou formas novas de olhar o ‘eu’, o outro e o mundo. No texto “*Entre nós, connosco*” na região baixo alentejana, Ana Piedade e Bárbara Esparteiro refletem sobre a necessidade de (re)pensar as questões de identidade e a construção de diálogo(s) entre o ‘eu’ e o ‘outro’ em contextos de formação formal e não formal, processo que o Instituto Politécnico de Beja está a implementar, considerando as potencialidades da mediação intercultural.

A emergência de contextos e práticas diversificadas de intervenção exige um olhar sobre o projeto de formação e profissionalização dos mediadores sociais. O texto *Formação, profissionalização e identidade dos mediadores sociais* de Ana Maria Costa e Silva, Maria de Lurdes Carvalho e Miriam Aparicio salienta a relevância da formação na profissionalização e consequente construção e consolidação da identidade profissional dos mediadores sociais.

A parte III incide nos contextos e práticas de mediação social apresentando cenários diversos de intervenção dos mediadores sociais em Portugal. Os 7 textos que integram esta terceira parte do livro possibilitam um conhecimento abrangente de diversos âmbitos de intervenção: em contextos formais e não-formais, com enfoque preventivo, resolutivo e transformador dos conflitos, em contextos sociais e institucionais diversos e com públicos diferenciados, tanto pela idade, quanto pela situação sociocultural.

Elisabete Pinto da Costa, Juan Carlos Torrego e Alcina Martins, no texto *Gabinetes de mediação de conflitos: estrutura de pacificação, dinâmica e resultados* apresentam um estudo desenvolvido em duas escolas do 2º e 3º ciclo que versa sobre a dinâmica dos gabinetes de mediação numa lógica de aprendizagem e melhoria, concluindo que a aprendizagem individual e organizacional, potenciada pela implementação destas estruturas, torna a Escola uma organização construtiva na gestão das relações interpessoais, contribuindo para a melhoria do ambiente socioeducativo escolar.

No texto *A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial*, as autoras Laura Magalhães, Ana Maria Costa e Silva e Ana Tomás de Almeida refletem sobre a importância, o lugar e o perfil dos mediadores em contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens. A partir de um estudo empírico, realizado com profissionais de várias instituições de acolhimento de crianças e jovens, constroem o perfil do mediador sociofamiliar no contexto do acolhimento residencial.

Sílvia Cunha apresenta no texto, *Promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação: reflexão sobre práticas*, uma reflexão sobre a implementação de um programa de promoção de habilidades sociais,

comunicacionais e de mediação, desenvolvido com crianças entre os 10 e os 13 anos num Centro de Atividades de Tempos Livres. Este Programa inscreve-se no âmbito da mediação preventiva constituindo uma estratégia de empoderamento dos seus participantes enquanto cidadãos ativos e responsáveis, tendo permitido atentar nos resultados alcançados e nas propostas de continuidade.

O texto da autoria de Liliana Rodrigues e Márcia Aguiar apresenta um *Programa de Competências Sociais – Comunicação e Gestão de Conflitos*, implementado no âmbito de um Gabinete de Rendimento Social, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências sociais com adultos através da realização de atividades centradas na comunicação e na gestão positiva de conflitos. As autoras fazem o enquadramento do Programa inscrevendo-o num contexto específico e no âmbito da mediação preventiva, salientando as potencialidades da Mediação junto de públicos vulneráveis, nomeadamente ao nível da construção de um projeto de vida e do desenvolvimento de competências de comunicação e relacionamento interpessoal.

Manuel Gama, no texto *Gestor cultural: práticas culturais de um mediador*, debate os resultados de um estudo sobre as práticas culturais de estudantes, identificando baixos níveis de relação com a cultura. Estes resultados levam o autor a propor uma discussão crítica sobre as práticas do gestor cultural, nomeadamente no trabalho de aproximação das pessoas às diversas formas de expressões da cultura.

Rute Martins e Lia Oliveira apresentam uma intervenção de *Mediação num serviço de pediatria* num Hospital Distrital, enquadrando e detalhando diversas estratégias promotoras de uma hospitalização protegida e de qualidade, como a promoção do diálogo e da interação de crianças e adolescentes, tanto no interior do Hospital, como com o exterior, nomeadamente com a Escola.

No texto *Projeto Mateus: a mediação educacional no pré-escolar*, as autoras Marta Lima e Márcia Aguiar expõem um projeto num Centro Infantil com crianças de 5 e 6 anos e os resultados conseguidos com a sua implementação. A intervenção teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências sociais através da aprendizagem cooperativa e da realização de atividades que estimulassem o respeito, a aceitação do outro, o afeto e cooperação, a expressão de sentimentos e emoções e o estímulo à criatividade das crianças na resolução de problemas.

Os textos que compõem este livro oferecem um recorte teórico-epistemológico, metodológico e praxiológico que permite responder aos seus

objetivos, a saber: visibilizar a emergência e desenvolvimento de uma área socioprofissional importante e em expansão; abrir o debate sobre a transversalidade indispensável entre a ação, a formação e a investigação produzida e em curso, favorecendo a comunicação e o trabalho colaborativo entre os diferentes atores que trabalham a Mediação Social.

Espera-se, assim, tecer sinergias que potenciem a sustentabilidade da mediação social e a visibilidade e reconhecimento social e profissional dos mediadores sociais.

REFERÊNCIAS

- Briant, V. & Palau, Y. (1999). *La médiation: définition, pratiques et perspectives*. Paris: Nathan Université.
- Corbo Zabatel, E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. In R. B. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Faget, J. (2010). *Médiations, les ateliers silencieux de la démocratie*. Paris: Eres.
- Six, J.-F. (1990). *Le Temps des Médiateurs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Whatling, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias*. Madrid: Narcea.

I. TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO

HELENA NEVES ALMEIDA

helena.almeida@fpce.uc.pt

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL**

SUSTENTABILIDADE DA MEDIAÇÃO SOCIAL. DEBATES E DESAFIOS ATUAIS

RESUMO

O conceito de sustentabilidade tem sido tema de análise em diversos contextos, mas a sua matriz concetual revela um termo complexo e com significados diferentes. Usualmente associado às organizações e ao desenvolvimento social, este conceito não aparece associado a paradigmas, modos ou modelos de intervenção, na medida em que estes constituem orientações, ou pressupostos de ação orientados teoricamente, mas muito influenciados pelo contexto. No entanto, conserva uma matriz analítica com potencialidades de aplicação a este domínio, constituindo um desafio para todos os que operam no âmbito da conflitualidade social, seja no sentido da sua resolução, seja no sentido da sua integração numa lógica de transformação social. Organizações, destinatários, atores envolvidos, saberes profissionais estão associados pelo impacto que têm a nível do capital humano e social produzido. Etimologicamente derivados do latim, “*sustentare*” e “*mediare*”, os conceitos de sustentabilidade e de mediação poderão ser complementares nos fins visados, mas são distintos na sua aplicação e não têm sido analisados de forma articulada do ponto de vista conceptual. O conceito de sustentabilidade é aplicável à mediação? A resposta a essa questão traz uma exigência do ponto de vista conceptual: a de clarificação dos aspetos centrais que caracterizam os dois domínios analíticos. Apenas essa especificação permitirá proceder ao seu cruzamento operacional no sentido de analisar os desafios dessa abordagem no campo da mediação social e encontrar indicadores referenciais aplicáveis à avaliação da sua sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE

Sustentabilidade; mediação; mediação social; mediação social e comunitária

1. INTRODUÇÃO

As revoluções industriais e tecnológicas ocorridas nos últimos três séculos culminaram com a emergência e desenvolvimento de novas técnicas produtivas, com implicações económicas e sociais positivas no plano da produtividade e da qualidade de vida das pessoas, mudanças e transformações igualmente acompanhadas por efeitos colaterais. A sociedade tem-se confrontado de forma crescente com problemas de distribuição de riqueza, desigualdade social, desemprego, prejuízos ambientais e questões de subsistência das empresas. “Esses fatores fizeram surgir diversas correntes de pensamentos, estudos e pesquisas, com o objetivo de gerar um modelo que permita aliar estas formas de desenvolvimento com a melhora da interação humana com o meio ambiente e com outros seres humanos” (Oliveira, Medeiros, Terrac & Quelhas, 2012, p. 70).

Etimologicamente o conceito de sustentabilidade deriva do latim “*sustentare*” que significa sustentar, apoiar e conservar; o termo sustentabilidade está normalmente associado a atitudes ou estratégias ecologicamente corretas e viáveis no âmbito económico, que sejam socialmente justas e com uma diversificação cultural. Tal conceção revela-se complexa e multifacetada e surge associada a outros conceitos como desenvolvimento económico e social, crescimento constante e gestão sustentável, que valoriza todos os fatores que a englobam. Oficialmente apresentado na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), da Organização das Nações Unidas (ONU), presidida pela ex-primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, sustentabilidade foi definida como a capacidade de “satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades” (Comissão das Nações Unidas, Relatório Brundtland, 1987).

A partir dos anos 70 do século XX, o tema da sustentabilidade ganhou destaque em áreas emergentes, como o meio ambiente, a educação, a saúde e o bem-estar, o voluntariado, o combate à fome e à pobreza, a exclusão social e os direitos humanos, decorrentes do reconhecimento do carácter sistémico e interdependente das mudanças e transformações económicas, sociais e políticas a nível mundial (Berthelot & Rayment, 2007).

Porém, foi no contexto empresarial que ele adquiriu um significado mais extenso e profundo, devido a uma expansão do modelo de negócios tradicional que passou a considerar a *performance* social e ambiental, como sinal de uma consciencialização maior das empresas para que estas, para além de gerar lucro financeiro, atribuíssem importância à realização de ações de responsabilidade social e com o meio ambiente. Para definir este

novo modelo, Elkington criou, em 1994, a ideia de que uma organização, para ser sustentável, deve possuir um *triple bottom line*, um modelo que passou a balizar as discussões sobre o tema, tornando-o mais atrativo para as empresas, e que preconiza que os seus resultados e ações devem corresponder e ser medidos em três vertentes: social, ambiental e económico (Júnior, Fontenele & Faria, 2009; Carvalho, 2006). O modelo Triple Bottom Line, conhecido por 3P (People, Planet e Profit), preconiza atualmente a integração e acréscimo do pilar cultural, ainda não incorporado pelas organizações na avaliação da sua sustentabilidade.

Na análise concetual cruzam-se perspetivas que correspondem designadamente a capacidade de captar recursos – financeiros, materiais e humanos – de maneira suficiente e continuada, bem como a competência da sua utilização para perpetuar a organização, permitindo-lhe alcançar os seus objetivos. Segundo Santos, Félix e Carvalho (2009, p. 27) a sustentabilidade integra a perspetiva estratégica de um compromisso assumido com o futuro, um caminho a trilhar na busca de melhores soluções para os problemas humanos, de ordem económica, social ou ambiental.

Perspetivar a sustentabilidade implica a consideração conjugada de vários critérios, designadamente: impacto na coesão social, viabilidade económica através de atividades que se reflitam no momento presente, mas que sirvam para fomentar a sobrevivência a longo prazo (Brinkerhohh & Goldsmith, 1992), competitividade no mercado, produção não agressiva do meio ambiente e contributo para o desenvolvimento social (Júnior et al., 2009).

A conjugação eficaz e eficiente de recursos (Azevedo, Franco & Menezes, 2012) contribui em grande parte para a avaliação da sustentabilidade e para o desenvolvimento sustentável das organizações e das ações. Nesses recursos incluem-se o capital humano (recursos humanos), o capital financeiro (diversificação de fontes de financiamento, iniciativas de angariação de fundos, análise de investimento) e o capital social (parcerias, intervenção em rede).

2. POLISSEMIA CONTEXTUALIZADA DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO

A transposição destes critérios de análise concetual de sustentabilidade para o domínio da Mediação Social, não se processa de forma direta, não apenas devido às suas características concetuais, mas ainda derivado à sua elevada contextualização. Isto é, a mediação, apesar de ser usualmente considerada como um modo alternativo de resolução de conflitos, toma por objeto o conflito na medida em que ele é gerador de problemas de

perfis diversos (relacionais, económicos, sociais, políticos e ambientais), cujos contornos revelam especificação, particularidade e impacto altamente associados ao contexto em que os conflitos e os problemas emergem e se desenvolvem. Por outro lado, os contributos de análise nos domínios social, político e legal da mediação (Six, 1990, 1995; Bonafé Schmitt, 1999) vieram acrescentar fatores analíticos importantes no plano dos seus objetivos e impactos.

O estudo desenvolvido por Marta Carrasco (2005) privilegia uma abordagem centrada na resolução de conflitos, numa perspetiva essencialmente curativa, tendencialmente associada à conceção tradicional de mediação como *Alternative Dispute Resolution* (ADR). Para a autora existem particularidades diretamente associadas à diversidade dos contextos e respetivo enquadramento legal. A nível europeu, e a título de exemplo, em Inglaterra coexistem dois tipos de mediação (do sector público e do sector voluntário), em Itália adquire especial relevo a mediação familiar, escolar e penal, em França a mediação é desenvolvida essencialmente no domínio familiar (penal e civil), nos países escandinavos (Dinamarca, Finlândia, Suécia e Noruega) a mais referenciada é a mediação de consumo.

Para Bonafé-Schmitt (1999) existem duas conceções distintas de mediação: uma ligada à cultura americana que a encara como um meio alternativo de resolução de conflitos, e outra, mais universalista, europeia, herdeira da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Para o autor (1999, p. 18), “as formas e o desenvolvimento da mediação nos diferentes países são diretamente influenciadas pelos sistemas de regulação social”. Uma análise comparada desenvolvida pelo autor e seus colaboradores sobre a mediação penal existente em França e nos Estados Unidos, evidencia diferentes modelos de integração social subjacentes aos modelos de mediação: o modelo americano é diferencial ou comunitário, e o modelo francês é universalista e republicano. Estas diferenças de modelos explicam porque nos Estados Unidos se fala mais de “mediação comunitária”, baseada no culto da negociação, e porque é que em França se releva “a mediação de bairro, social ou intercultural”, em que “o outro” é um ser diferente mas igual, que está centrada sobre a regulação constante das relações sociais. Aqui, a mediação opera novos laços, de forma criativa, renovando laços cortados, criando novos laços ou gerindo a sua rutura.

De acordo com a análise sociológica de François Six (1990, 1995), o fim principal da mediação reside no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si. Mesmo quando o acordo não é possível e cada uma delas assume uma posição

radical, o insucesso da mediação é sempre relativo. Ela iniciou um processo comunicacional parcial, que introduz transformações. Como refere o autor “não há uma mediação perfeita; toda a mediação é um momento de catálise (...); a mediação mais conseguida, a melhor sucedida, é aquela que produz uma verdadeira comunicação entre as partes, uma comunicação que trará realmente frutos na vida de cada uma das duas pessoas ou de cada um dos dois grupos” (Six, 1990, p. 185). Quando tal não acontece deve, no mínimo, suscitar em cada uma das partes a consciência de que não existe apenas a sua verdade, e que o outro também possui uma parte dela. Com efeito, um dos benefícios da mediação é comunicar a cada um que o isolamento é nefasto à construção de uma alternativa e que a abertura de cada litigante em relação ao outro só valoriza a sua posição. É neste processo que poderá ocorrer, a ritmos diversos, a mudança da argumentação de cada litigante, tornando-a mais racional e distante da vivência pessoal. E este distanciamento aloja uma nova forma de encarar a realidade, de superar constrangimentos e encontrar vias alternativas para o conflito e para os problemas que dele decorrem. A mediação potencia, por isso, a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de apoio à inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural.

A Mediação é usualmente reconhecida como um modo extrajudicial, alternativo de resolução de conflitos, distinto de outros processos como a arbitragem, a conciliação ou a negociação. A abordagem sociológica do termo, desenvolvida a partir da década de 90 do século XX, veio afirmar a mediação como um modo de regulação social, isto é um mecanismo associado à criação, transformação e desaparecimento de regras, que integra uma dimensão social ao serviço da criação ou renovação de laços sociais. Especifica-se, deste modo, o seu carácter instrumental e expressivo, designadamente em contextos de luta contra a exclusão social (Freyne, 1996; Bondu, 1998; Almeida, 2001). A conceção de que a Mediação ultrapassa a dimensão de regulação social é igualmente analisada por Dahn, Albernhé-Gairaud, Lefebvre e Rouyer, na introdução do Dossier “*Médiation familiale et lien social*” quando salientam que para além dessa conceção, “a mediação ocorre também como uma contracultura que comporta um projeto de transformação social e política e abre caminho à democracia participativa e de uma política de reconhecimento e promoção das identidades individuais...” (2008, p. 11). Esta tese é igualmente defendida por Bonafé-Schmitt na obra editada por Baraldi e Lerverse, *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts* (2012, pp. 60-61).

Almeida, Albuquerque e Santos (2012) afirmam que mediação como processo não se limita à função de intermediar. O mediador ou os mediadores, no domínio dos conflitos com implicações sociais, assumem-se como sujeitos que em domínios diversos (por exemplo habitação, prestação de cuidados, relações comunitárias) se complementam na ação, desmontando a dimensão *trial* do processo, redutora da concepção de terceira pessoa associada ao conceito de negociação assistida, primeira concepção associada à mediação como ADR. Em processos complexos, o mediador não é um mero intermediário do ponto de vista da interação, embora, do ponto de vista da sua posição na litigância ele ocupe um lugar intermédio, de charneira entre lógicas e interesses divergentes que ativam os conflitos e criam problemas. O mediador é um criador de oportunidades de interação: entre indivíduos, entre indivíduos e organizações, entre organizações e entre os indivíduos, as organizações e a comunidade. Este argumento permite-nos afirmar que a mediação não se resume a uma técnica de gestão de conflitos, pois ela se traduz igualmente num processo de aprendizagem de novas formas de sociabilidade, inscritas na socialização (Bonafé-Schmitt, 2012). Esta aprendizagem na relação e através da relação entre os litigantes (relação com e entre pares, relação com e entre sujeitos e organizações, relação com e entre atores com poderes diversos), traduz-se numa abordagem de proximidade e de distanciamento: proximidade compreensiva e distanciamento analítico. Para Briant e Palau (1999) a mediação “faz sociedade”, pois a aprendizagem de sociabilidade tem reflexos em termos individuais e sociais.

Na sequência do Tratado de Amesterdão e no quadro do debate sobre o desenvolvimento urbano durável, o debate centrou-se sobre a necessidade de se realizar uma abordagem integrada da exclusão social de forma a englobar uma estratégia preventiva, efetuar uma avaliação dos desempenhos com maior eficácia política, e considerar a necessidade de novas competências de ação a nível urbano. Argumenta-se a necessidade de “elaborar novos modelos integrados de intervenção urbana que introduzam explicitamente a dimensão social no urbanismo” e, nesse contexto, salienta-se “a necessidade de novos perfis profissionais, como os mediadores de bairro e os mediadores sociais que surgem a nível urbano” (Samek, 1998, p. 4). Mais de uma década após o Fórum Urbano que salienta esta necessidade, Bonafé-Schmitt (2009, p. 49) afirma que “o campo da mediação não é apenas um novo domínio de intervenção ou ação mas também um mercado”. A profissionalização da mediação assume relevância e exige uma formação certificada, baseada em pressupostos teóricos adequados e atuais e uma componente prática.

No período entre 2012-2014 desenvolveu-se um estudo a nível europeu (2012-2014) sobre as características da mediação e da mediação social e comunitária em sete países (Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, Reino Unido, Suíça e França), realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, análise de casos e formação no âmbito da supervisão de práticas de mediação, desenvolvida no âmbito de um gabinete de Consultoria em Mediação Social e Comunitária criado pelo projeto. O Estudo permitiu identificar um roteiro concetual da mediação social e comunitária assente em conceitos complexos organizados em torno de 3 eixos referenciais (Figura 1): Estrutura Fundamental, Contextos Analíticos e Perfis de Mediação. Os resultados decorrem da análise bibliográfica e documental, designadamente referenciais legais, documentais e casos práticos (Almeida, Albuquerque & Santos, 2014).

Foram identificadas 7 estruturas básicas da Mediação Social e Comunitária reforçando os contributos teóricos existentes no domínio temático:

Conflito - Presença ou previsão de conflito(s) com nível de impacto individual, familiar ou social. A dimensão problema está sempre associada e é ela que mobiliza a procura ou a oferta da mediação;
Voluntariedade - Trata-se de um processo de adesão voluntária;
Inter-Relação - Implica a intervenção no mínimo de um mediador, considerado a terceira pessoa no processo de construção de alternativas ao conflito através da implementação de uma lógica relacional “ganhador-ganhador”;
Equidistância - Ausência de poder de tomada de decisão por parte do mediador;
Mudança Catalítica - Processo catalítico de mudança: a co construção de alternativas ao conflito é desenvolvida através de processos participativos, promotores de autonomia e de cidadania.
Comunicação - Sem comunicação não existe mediação. A comunicação não se limita ao domínio de conhecimentos teóricos e técnicos, implica prática e maturidade relacional.
Valores - A Mediação Social e Comunitária está assente em princípios e valores de que se salienta a imparcialidade e neutralidade axiológica, a responsabilidade, a confidencialidade e a independência/autonomia (Almeida et al., 2014, pp. 161-162).

O estudo confirma ainda que o contexto é um fator diferenciador do processo de mediação. Isto é, apesar de existirem teorias e procedimentos metodológicos definidos, o seu desenvolvimento regista diferenças conectadas com as condições objetivas e subjetivas que orientam a

procura, que caracterizam o conflito e seus impactos (problemas). Por isso, o desenvolvimento de uma lógica analítica dos fatores ambientais constitui uma exigência processual. Não se trata de reconhecer unicamente os procedimentos metodológicos, a especificidade da legislação, os contextos de desenvolvimento da mediação em cada país, nem sequer a expansão das práticas de mediação nos diferentes países, mas sim de refletir sobre os contextos objetivos e subjetivos dessas práticas.

De acordo com os resultados, torna-se necessário ter em consideração um conjunto de questões orientadas para a análise que tem implicações em diferentes níveis: *a nível micro* - esfera da particularidade do conflito, da procura e impacto do conflito no plano pessoal e familiar; *a nível meso* - esfera das percepções e vivências do conflito e impacto dessas vivências a nível familiar e social, e profissional (mediador) e a *nível macro* - esfera das dinâmicas conflituais e da procura e seu impacto a nível comunitário.

O Contexto de Desenvolvimento da Mediação implica a análise de fatores ambientais, onde se cruzam condições de desenvolvimento do processo (Ação de Procura, existência de Conflito e incapacidade da sua resolução sem apoio de uma terceira pessoa, o que transforma o conflito em Problema) e níveis de análise de impacto presentes e transversais ao processo de mediação. Para cada nível, foi possível identificar questões orientadoras de um posicionamento crítico reflexivo e orientadoras da mediação profissional (Almeida et al., 2014, pp. 162-164).

- *“natureza e tipologia de conflitos: de que conflito se trata?”* Existem diferentes tipos de conflitos e a mediação implica a identificação da tipologia de conflitos vivenciados pelas pessoas no contexto das suas relações e que suscitam a intervenção do mediador.
- *“impacte individual e familiar do conflito e natureza do problema decorrente: quais as implicações que o conflito tem no plano individual e familiar?”* Os conflitos possuem uma dinâmica própria e as representações que fazem das situações e de si próprios é fundamental para o seu desenvolvimento e escala. Importa perceber no contexto de vida dos atores envolvidos o impacto da conflitualidade na produção e reprodução de problemas vivenciados.
- *“natureza e tipo de procura individual e familiar: Como surge a procura? Quem solicita a intervenção do mediador? Porque procura o mediador?”* A intervenção do mediador pode decorrer de uma solicitação direta dos litigantes ou do diagnóstico de outros profissionais, mas o seu caráter voluntário conduz frequentemente a que não seja valorizada a dinâmica da procura que também pode ser produtora de oferta de serviços de mediação.

- “*percepções do conflito em contexto familiar e social*: como é vivenciado e compreendido o conflito pelos indivíduos e famílias?” A compreensão e interpretação por parte dos litigantes sobre o impacto dos conflitos nas suas relações interpessoais, profissionais e sociais, constitui um dos fatores importantes no processo de procura da mediação, seja como modo de regulação social seja como processo transformador das relações bloqueadas ou em rutura.
- “*percepções do problema em termos familiares*: Como estão a ser experienciadas as consequências do conflito, a nível familiar, escolar e local?” A forma como o conflito é percecionado, bem como o carácter reprodutivo em várias esferas da vida das pessoas, constitui um aspecto a valorizar na construção da lógica ganhador-ganhador, favorecendo a análise de argumentos divergentes e a construção do diálogo favorecedor da criação de alternativas.
- “*natureza e tipo de procura profissional e organizacional implicada na intervenção do mediador*: A procura de mediação resulta de uma intervenção profissional ou institucional?” Quando a mediação resulta de uma procura de segunda linha por encaminhamento de uma organização ou outro profissional, o processo relacional e de catálise tem de considerar a trajetória social e institucional dos litigantes, ampliando a dimensão compreensiva da complexidade das situações vivenciadas pelos litigantes. Tal processo permite a decomposição dos fatores intervenientes na dinâmica conflitual e, por conseguinte, facilita a construção e o confronto de lógicas argumentativas mais racionais.
- “*dinâmica conflitual no contexto político e cultural*: como surgiu e se desenvolveu o conflito no contexto comunitário?” Nas comunidades, locais ou regionais, o fator relacional ganha mais expressão e impacto na forma como é experienciado. Tal fica a dever-se a coexistência de vários sujeitos e interventores com interesses comuns e divergentes. A compreensão da dinâmica conflitual em contexto comunitário implica a utilização de instrumentos de diagnóstico (mapas de recursos, sociomapas, genogramas) cuja aplicação exige conhecimentos adequados e interdisciplinares.
- “*impacto comunitário do(s) problema(s) associados ao(s) conflito(s)*: Qual o impacto político e cultural do problema resultante do conflito? Como é que o conflito interfere com a vida da comunidade? Quais os constrangimentos e as potencialidades da comunidade para a transformação exigida à resolução do conflito?” A tarefa de avaliação dos conflitos e dos problemas não pode circunscrever-se ao núcleo de compreensão dos conflitos e do impacto da conflitualidade na vida pessoal. Ela implica uma análise dos constrangimentos e potencialidades internos e externos através da co construção de avaliações *swot*.

- “*natureza e tipo de procura comunitária e política*: Qual a implicação dos poderes políticos e autoridades comunitárias no processo de procura? O que esperam da mediação? Qual a importância que lhe atribuem? Em que medida se pode transformar a procura em ação de construção de alternativas sociais?” A construção de alternativas sociais baseadas em processos participativos que ultrapassem a lógica contratual e tenham implicações na construção do futuro integra-se numa dimensão estratégica da mediação. Nela cruzam-se lógicas e interesses pessoais, sociais, económicos e políticos muitas vezes divergentes. O envolvimento de agentes políticos na construção de novas formas permite ultrapassar a dimensão socio técnica, e colocar a mediação como um modo de intervenção passível de atingir objetivos de desenvolvimento e coesão social.

A referida pesquisa (2012-2014) mostra ainda que, no mesmo contexto social, económico e político é possível conjugar diferentes perfis de mediação. A mediação social e comunitária permite a possibilidade de conjugação de diferentes perfis conceituais de mediação, orientados por objetivos e finalidades diferenciados.

Em contexto social e comunitário, a mediação pode apresentar 3 perfis:

Mediação como Modo de Resolução Alternativa de Conflitos: espécie de negociação assistida, aplicada em pequenos conflitos interpessoais, designadamente no âmbito da mediação familiar e gestão de casos em situações de vulnerabilidade social. O seu objetivo e finalidades exprimem-se no estabelecimento de acordos para prevenir ou fazer parar um conflito.

Modo de Regulação Social: para além do estabelecimento de um acordo, existe uma preocupação com o desenvolvimento de uma estratégia de reforço da coesão social, não circunscrevendo a ação à procura de uma solução para o conflito ou da sua prevenção, mas também centrando esforços no (r)estabelecimento de laços sociais, em situações de vulnerabilidade e exclusão social. Enquadram-se neste tipo de abordagem, a mediação familiar designadamente em contextos de intervenção comunitária existente em todos os países estudados e a experiência dos mediadores de noite existente em França.

Modelo de Intervenção Social Integrada: Nesta perspetiva, ao acordo, à regulação e coesão social, junta-se a intenção de transformar socialmente o contexto e promover

mudança social. Esta perspectiva de mediação integra a preocupação com a prevenção da escalabilidade do conflito (provenção), o (re)estabelecimento de laços sociais e uma lógica de transformação social pelo desenvolvimento de processos de proximidade assente na participação ativa dos cidadãos e no *empowerment* individual e societal. Esta lógica de transformação que atravessa a mediação enquanto Modelo de Intervenção Social Integrada nega o modelo de déficit e aposta na co construção de alternativas sociais e estruturas de oportunidade, através da articulação de esforços entre *stakeholders*, cidadãos e elites políticas. A mediação por pares em contexto de comunidades locais e escolas, bem como a mediação de cariz mais política em situações de conflitualidade social (existente ou previsível) constitui um exemplo desta abordagem. (Almeida et al., 2014, p. 164)

3. SUSTENTABILIDADE DA MEDIAÇÃO SOCIAL: APLICABILIDADE DO MODELO “TRIPLE BOTTOM LINE”?

Tomemos por referência os elementos analíticos complementares que permitem compreender o conceito de mediação social e comunitária nos países europeus envolvidos na referida pesquisa:

- a) A importância do contexto na compreensão da diversidade dos perfis teórico-experienciais nos países estudados, mas ao mesmo tempo, o facto de a diversidade das práticas constituir um referencial analítico da diferença contextual;
- b) A existência de domínios mais comuns de desenvolvimento da mediação (mediação familiar, mediação de consumo, mediação restauradora) associados às alterações sociais nas sociedades contemporâneas, não descurando o desenvolvimento de experiências diferenciadas que respondem à particularidade das relações sociais (mediação política, mediação em contextos específicos como o da reabilitação de pessoas com comportamentos aditivos e dependências, mediação de noite);
- c) A existência de traços gerais da mediação (estruturas fundamentais) que constituem *per si* o espelho da sua especificidade em relação a outros tipos de intervenção;

d) A centralidade que o conhecimento do conflito e a comunicação ocupa no processo, não descurando a dimensão do impacto da conflitualidade na vida das pessoas e das comunidades, e nessa medida, da dimensão problema e natureza da procura que lhe estão associadas;

e) A importância da mudança de atitude face ao conflito independentemente da sua natureza e a pro-atividade dos intervenientes (stakeholders, políticos, profissionais e mediadores cidadãos) na co construção de alternativas;

f) A natureza objetiva e subjetiva da relação conflito-problema-contexto e a sua extensão a nível dos processos de participação;

g) A relação entre controlo e transformação (individual e social) como matriz diferenciadora dos perfis de mediação desenvolvidos. (Almeida et al., 2014, p. 165)

Considerando a análise concetual de sustentabilidade e os critérios nela integrados (impacto na coesão social, viabilidade económica, competitividade no mercado, produção não agressiva do meio ambiente, contributo para o desenvolvimento social), quando aplicada ao domínio em análise que características poderão ser consideradas? Que questões coloca a aplicação do modelo *Triple Bottom Line*? Quais os fatores de sustentabilidades a considerar face às especificidades da mediação social? Que indicadores deverão ser considerados para analisar a sustentabilidade da mediação?

As dimensões analíticas do conceito de sustentabilidade aplicado à mediação ampliam-se. Para além da dimensão social, económica e ambiental (básicos no *Triple Bottom Line*), acrescentam-se a dimensão cultural e a dimensão teórico-prática, por se tratar de um domínio de conhecimento interdisciplinar e multicontextual, com impacte nos indivíduos, nas famílias e nas comunidades (Figura 1).

Do cruzamento concetual - sustentabilidade e mediação - resulta que o modelo aplicável ultrapassa as dimensões analíticas que decompõem o conceito de sustentabilidade. A sustentabilidade da mediação complexifica-se na mediada em que são considerados, para além de indicadores objetivos, indicadores de impacte da ação nem sempre mensuráveis. Por exemplo, no que concerne à dimensão social, os dois conceitos implicam um eixo analítico estratégico de compromisso com o futuro. Importa, por isso, compreender que modelo de mediação está a ser aplicado (negociação

assistida ou uma mediação de carácter regulador - transformativo, e neste caso se centra exclusivamente na resolução do conflito embora com impactos nos problemas associados ou se a mediação é um processo integrado numa metodologia de intervenção social integrada, e nesse caso com repercussões no domínio da coesão e inserção social, pela via de atitudes mais pro ativas por parte dos vários atores envolvidos). Tratam-se de níveis de impacte diferenciados, e os modelos teóricos subjacentes também poderão ser diversificados. No contexto da mediação social e comunitária a mediação como negociação assistida é muito redutora, dada a complexidade do contexto, dos atores e da natureza das interações consideradas.



Figura 1: Plano de ligação das dimensões e eixos analíticos da sustentabilidade da Mediação Social (produção da autora, 2016)

Em qualquer processo de intervenção, de que a mediação é um exemplo, cruza-se uma multiplicidade de fatores e os atores podem ter configurações e características específicas diferenciadoras, razão pelo que os objetivos visados emergem como um eixo estruturante da avaliação da

sua sustentabilidade. A figura 1 elenca a diversidade de dimensões a considerar no conceito de sustentabilidade da mediação, sabendo que a leitura dos eixos deve ser efetuada de forma transversal. O trabalho de exploração de sentido e de avaliação terá de resultar de um processo de consulta dos diferentes profissionais que estão em processos de intervenção social e comunitária e que usam a mediação como modelo aplicável.

A tabela 1 sintetiza as diferentes dimensões conceituais da sustentabilidade, aplicadas ao domínio da mediação. Nela apresentam-se eixos analíticos e indicadores referenciais com intuítos de aplicação no domínio da mediação social e comunitária.

DIMENSÕES CONCEITUAIS DA SUSTENTABILIDADE DA MEDIAÇÃO	EIXOS ANALÍTICOS	VARIÁVEIS REFERENCIAIS
DIMENSÃO SOCIAL	Perspetiva estratégica de um compromisso assumido com o futuro	Análise de requisitos para o desenvolvimento de diferentes metodologias em contexto de mediação social (centradas na pessoa, no conflito, no problema, na solução e nas forças/ oportunidades); Identificação do modelo de mediação em ação: Negociação assistida, centrada na elaboração de um acordo entre as partes versus mediação transformadora com impacto pessoal, interpessoal, organizacional e comunitário; Consideração da componente objetiva e subjetiva dos conflitos e problemas associados; Ponderação dos impactes dos conflitos a nível pessoal, interpessoal, organizacional e comunitário; Desenvolvimento de práticas dialogantes de co construção de alternativas; Associação de outros processos associados à mediação social: Promoção do <i>Social Advocacy</i> e desenvolvimento de Estratégias de <i>Empowerment</i> .
	Impacte na coesão social	Ponderação dos objetivos da mediação visados e alcançados - curativos e reparadores de conflitos, prevenção ou provenção de conflitos construção de laços sociais e restabelecimento de laços sociais. Avaliação de fatores de risco associados aos conflitos e problemas associados; Análise dos fatores de risco social associados aos conflitos na perspetiva individual e comunitária.
	Contributo para o desenvolvimento social	Conjugação eficaz e eficiente de recursos na construção de alternativas sociais: Capital humano (recursos humanos), capital financeiro (diversificação de fontes de financiamento, iniciativas de angariação de fundos, análise de investimento), capital social (parcerias, intervenção em rede) e capital cultural (respeito pelas identidades culturais)

DIMENSÃO ECONÓMICA	Capacidade de captar recursos – financeiros, materiais e humanos	Mobilização de parcerias, trabalho em rede ou envolvimento de diferentes profissionais capazes de desenvolver uma ação articulada na construção de alternativas sociais
	Viabilidade económica	Trabalho organizacional ou comunitário baseado em projeto (engenharia da mediação) e numa lógica pro ativa e de proximidade (que cruze competências analíticas, prospectivas, de criatividade e de inovação) Recurso a fundos da UE
	Competitividade no mercado	Integração nos perfis profissionais existentes, de novas ou renovadas competências provenientes de formação específica em mediação e social e comunitária; Desenvolver projetos autónomos de outsourcing para prestação de serviços em comunidades e serviços locais (públicos e privados)
DIMENSÃO AMBIENTAL	Produção não agressiva no meio ambiente	Preocupação com a participação coletiva em atividades de cooperação e co construção de soluções para conflitos e/ou problemas locais (perspetiva comunitária): uso de metodologias participativas, uso da arte, organização e trabalho em pequenos grupos com o intuito de promover princípios de colaboração e cooperação
	Proteção dos valores culturais	Preservação da identidade cultural, promovendo mediação interpares e mediadores sociais voluntários, reconhecidos pelos grupos sociais e étnicos envolvidos na co construção de alternativas ao conflito, no sentido da promoção da coesão social
DIMENSÃO CULTURAL	Valorização da cidadania	Favorecimento da participação individual e coletiva na vida da comunidade, reconhecendo a diferença, mas não reproduzindo a desigualdade: fazer parte de..., envolver-se em..., ter direito a..., contribuir com... exige o reconhecimento da identidade como pessoa e como cidadão. A mediação social favorece a tomada de consciência dos argumentos de cada litigante e da forma como o conflito interfere na vida interpessoal, organizacional e comunitária
DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA	Formação adequada / Profissionalização	Formação específica credenciada em mediação e mediação social Integração da formação em mediação nas lógicas formativas existentes Criação de um perfil específico e adequado ao exercício da mediação social profissional
	Novos e renovados contextos	Descoberta/Identificação de campos e contextos diferenciados de mediação social, decorrentes das dinâmicas sociais onde as relações sociais são cada vez mais institucionalizadas e a conflitualidade tende a aumentar.

Tabela 1: Contributos para a análise da sustentabilidade da mediação
(produção da autora, 2016)

4. CONCLUSÃO

O modelo *Triple Bottom Line* da sustentabilidade é ampliado quando se trata de mediação social. A sua ampliação decorre da multiplicidade e origem diversa dos fatores intervenientes na produção e reprodução dos conflitos. Nela convergem fatores individuais, relacionais, culturais, ambientais, organizacionais, políticos, económicos e profissionais (dimensão teórica, prática e ética). Não é a legislação sobre a mediação que a torna sustentável, nem sequer a existência de espaços organizacionais para o desenvolvimento da sua prática (julgados de paz, tribunais, centros de mediação familiar, entre outros). Em mediação social, a procura e a adesão voluntária dos litigantes são relevantes como em qualquer outro tipo de mediação, mas o seu desenvolvimento está associado a condições contextuais, que a podem influenciar de forma positiva ou negativa. Sobretudo a mediação social profissional está associada a múltiplos fatores ambientais, relacionais e até políticos. A mediação em conflitos sociais tem uma natureza diversa. Ela poderá implicar, não apenas os litigantes mas uma rede de atores (redes primárias e secundárias) onde a dimensão económica, social, cultural e política se combinam e influenciam a construção de alternativas à conflitualidade diagnosticada. Por outro lado, a sustentabilidade deste tipo de mediação implica uma forte adesão dos diferentes atores e tal decorre dos benefícios a ela associados. É urgente demonstrar a importância da mediação não apenas na decomposição do núcleo duro do conflito, mas no impacto que ela produz a nível pessoal, interpessoal, social, ambiental e político. É necessário colocar ênfase no seu contributo para a prevenção e diminuição da escalada da conflitualidade através da cooperação dialógica, para constituir um valor acrescido quando se pensa em coesão e desenvolvimento social. Mas para que isso aconteça é necessário valorizar a formação, refletir sobre o perfil adequado à mediação social que adquire contornos diferentes da mediação familiar, mediação de consumo, mediação laboral ou mediação penal, e investir na investigação. Ela não se reduz ao objetivo de resolução dos conflitos. Nela, a recomposição dos laços sociais é fundamental, ajustando-se a um perfil de mediação multipartes fortemente contextualizada. Na mediação social (e comunitária) o contexto não é uma variável passiva. Ele interfere na co construção de alternativas sociais, cuja ausência está muitas vezes presente e interveniente na emergência e desenvolvimento de conflitos (por exemplo em bairros sociais críticos). A sustentabilidade da mediação social não decorre de maiores ou menores recursos materiais.

As dimensões e os eixos analíticos aqui expostos estão separados para efeitos de decomposição concetual, mas na prática eles são interdependentes. O mapeamento da sua interdependência agregado a uma estratégia de avaliação, através do uso de escalas adequadas à natureza dos indicadores, permitirá estabelecer elos de aproximação e de diferenciação no que concerne à sustentabilidade das práticas de mediação social em contextos temáticos diversos. Este é um desafio que se coloca a todos os que consideram a mediação não como um mero modo alternativo de resolução de conflitos, mas como um modo de regulação social e um modelo de intervenção integrada orientado para a transformação pessoal, social e comunitária.

Tratando-se de um campo dinâmico e aberto em construção, a análise da sustentabilidade da mediação social, o modelo aqui proposto, implica a ponderação articulada de diferentes variáveis:

1 – *Análise de requisitos para o desenvolvimento de diferentes metodologias em contexto mediação social (centradas na pessoa, no conflito, no problema, na solução e nas forças/ oportunidades)*

Identificação do modelo de mediação em ação: negociação assistida, centrada na elaboração de um acordo entre as partes versus mediação transformadora com impacto pessoal, interpessoal, organizacional e comunitário;

Consideração da componente objetiva e subjetiva dos conflitos e problemas associados;

Ponderação dos impactes dos conflitos a nível pessoal, interpessoal, organizacional e comunitário;

Desenvolvimento de práticas dialogantes de co construção de alternativas;

Associação de outros processos relacionados à mediação social: Promoção do Social Advocacy e desenvolvimento de Estratégias de Empowerment.

2 - *Ponderação dos objetivos da mediação visados e alcançados*: curativos e reparadores de conflitos, prevenção ou provenção de conflitos, construção de laços sociais e restabelecimento de laços sociais.

3 - *Avaliação de fatores de risco associados aos conflitos e problemas associados*: análise dos fatores de risco social associados aos conflitos na perspetiva individual e comunitária.

4 - *Conjugação eficaz e eficiente de recursos na construção de alternativas sociais*: capital humano (recursos humanos), capital financeiro (diversificação de fontes de financiamento, iniciativas de angariação de fundos,

análise de investimento), capital social (parcerias, intervenção em rede) e capital cultural (respeito pelas identidades culturais).

5 - *Mobilização de parcerias, trabalho em rede ou envolvimento de diferentes profissionais* capazes de desenvolver uma ação articulada na construção de alternativas sociais.

6 - *Trabalho organizacional ou comunitário baseado em projeto* (engenharia da mediação) e numa *lógica pro ativa* (que cruze competências analíticas, prospetivas, de criatividade e de inovação) e *de proximidade* na comunidade envolvente da emergência e desenvolvimento do conflito e problemas associados.

7 - *Recurso a fundos da EU* para a integração em consórcios europeus ou internacionais que promovam investigação e desenvolvimento de boas práticas.

8 - *Integração nos perfis profissionais existentes de novas ou renovadas competências* provenientes de formação específica em mediação social e comunitária.

9 - *Desenvolver projetos autónomos de outsourcing* para prestação de serviços em comunidades e serviços locais (públicos e privados).

10 - *Preocupação com a participação coletiva em atividades de cooperação e co construção* de soluções para conflitos e/ou *problemas locais* (perspetiva comunitária): uso de metodologias participativas, uso da arte, organização e trabalho em pequenos com o intuito de promover princípios de colaboração e cooperação.

11 - *Preservação da identidade cultural*: promovendo mediação inter pares e mediadores sociais voluntários, reconhecidos pelos grupos sociais e étnicos envolvidos na co construção de alternativas ao conflito, no sentido da promoção da coesão social.

12 - *Favorecimento da participação individual e coletiva na vida da comunidade, reconhecendo a diferença, mas não reproduzindo a desigualdade*: fazer parte de..., envolver-se em..., ter direito a..., contribuir com... exige o reconhecimento da identidade como pessoa e como cidadão. A mediação social favorece a tomada de consciência dos argumentos de cada litigante e da forma como o conflito interfere na vida interpessoal, organizacional e comunitária.

13 - *Formação específica credenciada em mediação e mediação social*: integração da formação em mediação nas lógicas formativas existentes e/ou criação de um perfil específico e adequado ao exercício da mediação social profissional.

14 - *Descoberta/Identificação de campos e contextos diferenciados de mediação social*, decorrentes das dinâmicas sociais onde as relações sociais são cada vez mais institucionalizadas e a conflitualidade tende a aumentar.

A pro atividade social, associada à criatividade e inovação são variáveis importantes para que a mediação seja sustentável e se afirme como modelo integrado de intervenção baseado em conhecimentos transdisciplinares, capazes de inspirar práticas dialogantes de carácter preventivo, restaurativo, curativo, mas que igualmente evitem a escalada da conflitualidade e sejam transformadoras no plano pessoal, inter-individual, social e comunitário, no sentido da co construção de uma sociedade mais coesa, mais pacífica, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Almeida, H. (2001). *Conceptions et Pratiques de la Médiation Sociale. Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Coimbra: Fundação Bissaya-Barreto/ Instituto Superior Bissaya-Barreto.
- Almeida, H. (2012). Novas e inovadoras ofertas sociais: conhecimento científico e Competência profissional. In N. Baldin & C. Albuquerque (Orgs.), *Novos desafios na educação. Responsabilidade social, democracia e sustentabilidade* (cap.4). Brasília - DF: Editora LiberLibro.
- Almeida, H.; Albuquerque C. & Santos, C. (2012). Dinâmicas processuais e estratégicas da mediação em contextos de conflito e de mudança social. In *El Mediterráneo y la Mediación: Punto de encuentro multicultural* (pp. 107-113). Venezuela.
- Almeida, H.; Albuquerque, C. & Santos, C. (Org.) (2014). *Social and Community Mediation in Europe: Experiences and Models*. Coimbra: FPCEUC.
- Azevedo, C.; Franco, R. & Meneses, J. (2012). *Gestão de Organizações sem Fins Lucrativos*. Porto: Imoedições, Edições Periódicas e Multimédia, Lda.
- Baraldi, C. & Lerverse, V. (Ed.) (2012). *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts*. New York: Routledge Taylors and Francis Group.
- Berthelot, Y. & Rayment, P. (2007). *Looking back and peering forward a short history of the united nations economic commission for europe, 1947 -2007*. New York and Geneva: Economic Commission for Europe. United Nations.
- Bonafé-Schmitt J.P.; Dahan, J.; Salzer, J.; Touzard, H. & Vouche, J.-P (1999). *Les médiations, la médiation*. Toulouse: Éditions Érès.

- Bonafé-Schmitt, J-P (2012). Social Mediation and School Mediation. A Process of socialization. In C. Baraldi & V. Lerverse (Eds.), *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts* (pp. 49-65). New York: Routledge Research in Education.
- Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale, Jeunes en difficultés et travailleurs sociaux*. Paris: Éditions ESF.
- Briant, V. & Palau, Y. (1999). *La médiation, Définition, pratiques et perspectives*, Paris: Éditions Nathan.
- Brinkerhohh, D.W. & Goldsmith, A. A. (1992). Promoting the sustainability of development institutions: a framework for strategy. *World Development*, 20(3), 369-383.
- Brundtland, G. H. (Org.) (1987). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: FGV.
- Carrasco, M.B. (2005). *Mediación y Consumidores*. Madrid: Instituto Nacional del Consumo.
- Carvalho, D. (2006). *Gestão e Sustentabilidade: um estudo multicase em ONGs ambientalistas em Minas Gerais*. Tese de Mestrado em Administração. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dahn, J.; Alberne-Gairaud, M.; Lefebvre, M. & Rouyer, V. (Coords.) (2008). *Médiation familiale et lien social. Prendre la Mesure de l'humain*. Toulouse: Éres.
- Freyne, M.F. (1996). Les paradoxes de la fonction de reliance du travail social. In M. Bolle de Bal, *Voyages au coeur des sciences humaines. De la reliance* (pp. 189-208). Paris: Éditions l'Harmattan.
- Freyne, M.F. (1996). *Les médiations du travail social. Contre l'exclusion, (re) construire les liens*. Lyon: Chronique Sociale.
- Elkington, J. (1994). Towards the Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies for Sustainable Development. *California Management Review*, 36(2), 90-100.
- Júnior, M.; Faria, M., & Fontenele, R. (2009). *Gestão nas Organizações do Terceiro Setor: Contribuições para um Novo Paradigma nos Empreendimentos Sociais*. São Paulo: ANPAD.
- Oliveira, L.; Medeiros, R.; Terrac, P. & Quelhas, O. (2012). Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações, *Produção*, 22(1), 70-82.

Report of the World Commission on Environment and Development. Retirado de <https://ambiente.files.wordpress.com/2011/03/brundtland-report-our-common-future.pdf>

Samek, M. (1998). Promouvoir l'égalité des chances et l'insertion sociale dans les zones urbaines. Synthèse de la session 2b: Les voies qui conduisent de l'exclusion à l'intégration sociale. *Forum Urbain Européen*, les 26–27 novembre, Vienne.

Santos, I., Félix, R. & Carvalho, T. (2009). *Gestão para a sustentabilidade do Terceiros Sector: um estudo de caso comparativo entre duas organizações do Terceiro Sector da cidade de Itabirito*. Projeto Empresarial em Administração. Itabirito: Faculdade de Administração de Itabirito.

Six, J.-F. (1990). *Le Temps des Médiateurs*. Paris: Éditions du Seuil.

Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris: Desclée de Brower.

ANA MARIA COSTA E SILVA

anasilva@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CECS, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL (MIS) EM PORTUGAL

RESUMO

A síntese que se apresenta, procura recuperar a trajetória e o estado atual da formação, investigação e das práticas de Mediação para a Inclusão Social em Portugal e decorre de um estudo realizado a nível nacional no âmbito do Projeto ArleKin – Formação em Mediação para a Inclusão Social através da mobilidade europeia (referência: 539947-LLP-1-2013-1-FR- GRUNDTVIG-GMP). Esta sistematização das práticas e da investigação, que inclui também uma síntese da regulamentação existente e da formação que tem sido realizada, revela um progressivo e consistente percurso já efetuado ao nível das práticas, das políticas, da formação e investigação no âmbito da Mediação Social em Portugal. O texto organiza-se em vários pontos, nomeadamente o enquadramento teórico-concetual da Mediação para a Inclusão Social (MIS), a origem, evolução e perspetivas atuais da MIS, estruturas, instituições e atores intervenientes no domínio da MIS em Portugal, regulamentação, formação e investigação.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; inclusão social; formação; investigação

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, as práticas de mediação para a inclusão social têm origem e estão associadas à crescente diversidade social e cultural, à democratização da educação, à necessidade e importância de elevar os níveis de inserção e integração escolar e de sucesso educativo, assim como de inserção social.

Esta realidade alcança especial visibilidade a partir da década de 90 do século passado e leva ao desenvolvimento de experiências e de ações no

sentido de contribuir para uma maior coesão social e um desenvolvimento social mais harmonioso, nomeadamente através da promoção de uma cultura de participação e de cidadania, apelando a práticas socioprofissionais que ocorrem na fronteira entre a comunidade, a escola e a família (Freire, 2010). São práticas que têm como principais objetivos a integração social e o combate à exclusão social, prevenindo o insucesso, o abandono escolar e percursos adversos e/ou criminais de crianças e jovens, e gerindo litígios entre vizinhos, na comunidade e nos contextos escolares (Pedroso, Trincão & Dias, 2001), procurando construir alternativas sociais.

Face à crise dos laços sociais (Lemaire & Poitras, 2004), as práticas sociais de mediação promovem a gestão da diferença e o restabelecimento dos laços sociais (Oliveira & Galego, 2005). De acordo com estas autoras, a mediação contribui para gerar uma maior responsabilização individual e social,

a qual é fundamental para o pleno exercício da cidadania. Esta particularidade, revela-se particularmente útil, se pensarmos que esta pode ser utilizada como estratégia de intervenção junto daqueles que por circunstâncias várias (sociais, culturais, económicas, políticas, entre outras), se veem privados de certos bens e serviços essenciais, como a educação e a saúde, para a integração e coesão social. Aqui entramos no campo da chamada mediação social ou mediação sociocultural. Atualmente os países europeus apresentam dois fenómenos sociais que requerem também eles prementes soluções sociais. Um deles prende-se com as situações de exclusão social cada vez mais visíveis na sociedade. O outro tem a ver com as vagas de imigrantes de outros países da Europa, nomeadamente dos países de leste e de outros continentes. Estes fenómenos contribuem para a recomposição do tecido sociocultural desses países, que cada vez mais são multiculturais, onde a existência de códigos culturais distintos dificultam o acesso ao diálogo e fazem desencadear um conjunto de conflitos. (Oliveira & Galego, 2005, p. 24)

Almeida (2013) salienta que a mediação social atua no âmbito de situações e pessoas que apresentam dificuldades ou restrições específicas (internas ou externas), como a socialização, as condições contextuais ou características pessoais, apresentando problemas na afirmação de si mesmos, nas relações que estabelecem ou não com os outros, na sua inserção social e dificuldades no discurso.

Em Portugal, estas práticas têm sido designadas de diversos modos, nomeadamente: Mediação Social, Mediação Comunitária, Mediação

Cultural, Mediação Intercultural, Mediação Sociocultural, Mediação Escolar, Mediação Socioeducativa. Embora estas designações não signifiquem diferenças particulares, em relatórios de atividades, documentos legais e outras publicações, vários autores chamam a atenção para diferenças de objetos, finalidades, objetivos e metodologias específicas relativas a cada uma destas designações. No caso português, sublinhamos a distinção que Oliveira e Galego (2005) fazem, recorrendo à proposta de Luison e Velastro (2004), assim como Almeida (2013), salientando as especificidades da mediação social e da mediação comunitária.

Almeida (2013) sublinha ainda que a mediação é um constructo relevante na intervenção na sociedade contemporânea através de práticas realizadas tanto a nível político, como familiar, escolar ou social, sendo que as questões pragmáticas e programáticas que lhe estão associadas decorrem do desenho do processo e da natureza da ação a que estão associadas. Neste sentido, a mediação, nomeadamente a mediação social, encontra-se relacionada e traduz-se em:

- i) modo de resolução alternativa de conflitos (ADR) tendo em vista a promoção de soluções satisfatórias para as partes em litígio;
- ii) modo de regulação social, de (re)estabelecimento dos laços sociais e da coesão social;
- iii) modelo de intervenção social: para além da regulação e coesão social, visa a transformação e a mudança social através da capacitação ou empoderamento dos indivíduos e dos grupos.

Pode reconhecer-se nos discursos e nas práticas de mediação a presença e, por vezes, a interseção de três lógicas discursivas e interventivas: instrumental, expressiva e estratégica (Almeida, 2013).

Segundo Oliveira e Galego (2005, p. 26), “a mediação mobiliza um projeto de restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão das relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais”. Para Almeida, “no processo de mediação, a estratégia é construir alternativas sociais ou capacitar e promover um pensamento estratégico para antecipar o curso dos acontecimentos” (2013, p. 21).

A mediação para a inclusão social inscreve-se em dois níveis de intervenção: a mediação de diferenças e a mediação de diferendos (Guillaume-Hofnung, 2005). Conforme se referiu em trabalho anterior (Silva & Moreira, 2009, p. 7), a mediação das diferenças incide no (re)estabelecimento

de laços e interações interpessoais e sociais, até aí inexistentes ou perdidos, entre indivíduos, grupos e comunidades. As práticas de mediação procuram a reabilitação de relações e interações no sentido de (re)construir o tecido social ou preencher os seus défices. É, neste sentido, fundamentalmente preventiva e antecipadora. No caso da mediação dos diferendos, esta procura prevenir e intervir na resolução de conflitos já presentes entre indivíduos ou grupos. Pode, neste sentido ser tanto preventiva como curativa.

A mediação para a inclusão social em Portugal inicia-se no âmbito da Promoção Social dos Ciganos, levada a cabo pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, alargando-se posteriormente ao trabalho com populações de diferentes etnias e sobretudo imigrantes provenientes inicialmente de África (Cabo Verde, Angola e Moçambique) e posteriormente do Brasil e de países do Leste. A população abrangida é fundamentalmente a proveniente de minorias étnicas e de origens socioculturais diversas, tendo como foco inicial essencialmente as crianças, nomeadamente em idade escolar, mas abrangendo progressivamente os jovens e os adultos, nos meios sociais em que se inserem: bairros sociais, espaços públicos e escolas, predominantemente, mas também em associações socioculturais e de ocupação dos tempos livres. Muito residualmente existem experiências no âmbito da saúde, sendo esta uma área ainda pouco visível no âmbito da intervenção para a inclusão social.

Estas práticas de mediação procuram desenvolver: i) a compreensão mútua e o processo de comunicação e reabilitação social; ii) a cooperação, a participação e a cidadania; iii) a transformação social, a capacitação e a autonomia, pelo que a ela se encontram associadas um conjunto de palavras-chave, tais como: comunicação; diálogo; prevenção; participação; capacitação; autonomia; responsabilidade; cidadania; gestão positiva de conflitos; construção de pontes; inclusão social; coesão social; cooperação; empreendedorismo.

2. ORIGEM, EVOLUÇÃO, MOMENTO ATUAL E PERSPETIVAS DA MIS

Desde a década de 90 do século XX que em Portugal se tem vindo a manifestar o interesse pelas práticas de mediação em diversos campos. A nível social e educativo, os projetos e experiências de mediação estão associadas às problemáticas sociais e educacionais decorrentes da inserção de

populações diversas, nomeadamente africanas e ciganas; a partir do início do século XXI, para além da inclusão de populações de culturas diversas, acrescem as fragilidades sociais da população portuguesa, com visibilidade no insucesso e abandono escolar, no trabalho infantil e na exclusão social.

Com o objetivo de dar resposta a essas problemáticas, e minimizar as vulnerabilidades delas decorrentes, foram implementadas diversas experiências, projetos e programas que, embora nem sempre as tenham definido explicitamente como tal, desenvolviam práticas de mediação para a inclusão social.

Neste sentido, salientam-se alguns dos principais projetos, programas e ações implementadas e desenvolvidas em Portugal ao longo das três últimas décadas no âmbito da mediação para a inclusão social.

– *Projeto de Educação Multicultural* (1993-1997): projeto regional, centrado em Lisboa e Vale do Tejo, criado pelo Ministro da Educação em 1991. Visava uma intervenção preventiva nas escolas com heterogeneidade cultural, de modo a potenciar condições para prevenir o insucesso e abandono escolar e a exclusão social, testando estratégias e métodos para posterior disseminação.

– *Projeto Nómada* (1995-2004): projeto regional para a inclusão e promoção da comunidade cigana. Este Projeto foi desenvolvido pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), ao longo de 3 fases, em 13 concelhos da zona sul do país – Setúbal, Beja e Algarve – e em parceria com diversas organizações e individualidades locais: escolas, autarquias, associações, instituições de educação de adultos entre outras. Elege como objeto privilegiado de intervenção, a comunidade local, na perspetiva da sua afirmação e desenvolvimento. Tem como finalidades: i) a valorização e dignificação da cultura cigana; ii) a identificação de pessoas e organizações significativas que tenham relações privilegiadas com as comunidades ciganas; iii) a construção e consolidação de malhas de parcerias territorializadas; iv) a mudança de atitudes e de práticas promotoras da democracia participativa assente na solidariedade com a diferença.

– *Projeto Fintar o Destino* (1995-2000), integrado no projeto europeu YouthStart, é projeto local de Educação Intercultural. Este projeto foi desenvolvido em meios desfavorecidos, com forte incidência de minorias étnicas em situação de exclusão social da zona de Lisboa. Segundo Freire (2010, p. 61), este projeto pode ser considerado

como uma experimentação dos processos de mediação e do papel dos mediadores (...) numa época em que ainda se estava a tatear, a introduzir no nosso sistema esta nova

realidade e este novo papel (...) com os objetivos de estabelecer pontes entre culturas em presença e de encontrar consensos possíveis face aos conflitos vividos, através da ação conjugada dos mediadores, formadores e estruturas de supervisão e coordenação.

– *Formação de Mediadores Culturais* (1996-1998), formação a nível local concentrada na grande Lisboa (Amadora). Formação empreendida por uma Associação Cultural que surge em 1984, na Amadora e denominada Moinho da Juventude, em resultado da dinâmica da população de um bairro com cerca de 6000 habitantes, $\frac{3}{4}$ dos quais de origem africana, nomeadamente de Cabo Verde. Esta formação visava a “qualificação profissional de jovens líderes e a sua integração profissional numa área nova e inexplorada em Portugal: a mediação na escola. Esta surge motivada pela situação da população africana residente no Bairro Alto da Cova da Moura” (Coelho, 1998, p. 2). Em resultado desta experiência de formação, realiza-se em 1998 um encontro sobre a formação e o papel dos Mediadores Sociais (Freire, 2010).

- *Territórios de Intervenção Educativa Prioritária* (TEIP, 1996-2016), programa nacional da responsabilidade do Ministério da Educação, inspirado nas ZEP (zones d’action prioritaires) implementadas em França. Tem subjacente uma filosofia de discriminação positiva para as escolas e populações mais carenciadas, dando prioridade à escola básica e à igualdade de oportunidades. A primeira edição do Programa TEIP foi no ano letivo 1996/1997, sendo retomado dez anos depois com a edição TEIP 2 (ano letivo 2008/2009), com projetos plurianuais apresentados pelos agrupamentos de escolas. A partir de 2009 tem sido dada continuidade ao Programa até à atualidade. Este Programa tem como objetivos: i) melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; ii) combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; iii) criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; iv) promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. Numa primeira fase incluiu 35 Agrupamentos de Escolas concentrados nas grandes zonas urbanas de Lisboa e Porto. Atualmente estende-se a nível nacional, pelas 5 Direções Regionais de Educação: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

– *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* (GAAF, 1998-2016): gabinetes criados nas escolas, primeiro em Lisboa e posteriormente em todo o país. Os GAAF’s são gabinetes criados com o apoio e supervisão do Instituto de

Apoio à Criança, e no âmbito do Projeto TEIP. São constituídos por equipas multidisciplinares (Psicólogo e Assistente Social, na sua maioria, por vezes, Animadores Socioculturais e Mediadores Escolares). Têm como finalidades “contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, bem como promover a família nas suas diferentes dimensões, garantindo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. (...) procura (re)formular dinâmicas parentais, familiares e sociais adotando-se uma postura colaborativa e de negociação” (retirado de <http://gaafaevst.blogspot.pt/>).

– *Programa Escolhas* (2001-2016): programa de âmbito nacional criado pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Tem como missão promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Atualmente na sua 6ª geração mantém protocolos com os consórcios de projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis, muitos dos quais localizados em territórios onde se concentram descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Partindo da experiência acumulada no passado e fundamentando-se na consolidação do modelo já prosseguido anteriormente, este Programa tem vindo a introduzir alguns aspetos, que permitiram reforçar a qualidade global das ações então desenvolvidas. Para além das quatro medidas nas quais o programa se havia estruturado inicialmente: i) Inclusão escolar e educação não formal; ii) Formação profissional e empregabilidade; iii) Participação cívica e comunitária e iv) Inclusão digital, juntou-se uma quinta medida prioritária, com vista a estimular o v) Empreendedorismo e Capacitação dos jovens e o reforço da empregabilidade e formação profissional, uma maior diferenciação dos públicos-alvo e a consolidação dos consórcios. O Programa Escolhas é reconhecido como uma das políticas públicas mais eficazes e eficientes na promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, nomeadamente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo merecido várias distinções a nível nacional e internacional, desde 2002.

– *Projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos* (MISP, 2007-2015). Este projeto, promovido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), em parceria com Câmaras Municipais e Associações de Imigrantes, foi cofinanciado pelo Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT). Implementado nos municípios da Amadora, Cascais, Loures, Setúbal e Castelo Branco, o MISP consiste num projeto de mediação intercultural de enfoque comunitário,

contando com a colaboração dos serviços públicos e privados, a ajuda técnica de profissionais específicos de cada área e, sobretudo, com a participação das comunidades/população. Baseia-se em três princípios, que se cruzam e se alimentam continuamente: princípio da mediação, princípio da interculturalidade e princípio da intervenção comunitária e tem como objetivos fundamentais a capacitação e o empreendedorismo social.

– *Associação EPIS* – Empresários para a Inclusão Social (a partir de 2008). Esta Associação, integra uma rede nacional de mediadores de capacitação para o sucesso escolar. É um projeto levado a cabo por esta Associação em parceria com autarquias e Ministério da Educação. O seu foco de intervenção são os alunos que frequentam o 3º ciclo de escolaridade, entre os 13 e os 15 anos, com a sinalização de fatores de risco para o sucesso escolar. A sua intervenção incide no aluno, na família, na escola e no território, tendo em vista a capacitação inscrita no modelo de solidariedade por capacitação. Encontra-se implementado em diversos concelhos do território português da zona norte, Lisboa e Vale do Tejo e Algarve.

As diversas experiências e programas que integram a Mediação para a Inclusão Social incidem, inicialmente, em minorias étnicas e culturais, especialmente em populações de etnia cigana e imigrantes de origem africana com dificuldades de integração social e escolar.

Posteriormente, a intervenção vai-se alargando a estes e a imigrantes de outros países (Brasil e países de leste), assim como à população portuguesa com particular incidência em crianças e jovens com índices de insucesso e/ou abandono escolar, a comunidades vulneráveis, nomeadamente pela crise do trabalho, da escola e da desagregação das relações sociais, e às pessoas com necessidades especiais.

Destacam-se as metodologias participativas na intervenção dos mediadores, concretizadas no “estabelecimento de pontes entre as crianças e jovens a escola e a família” (Silva et al., 2010, p. 130) e no desenvolvimento de dinâmicas comunicacionais de compreensão e intercompreensão, onde atividades de acompanhamento e animação são privilegiadas com particular incidência em estratégias expressivas. Contudo, o estudo realizado (Silva et al., 2010) permite identificar outras estratégias de carácter mais instrumental, nomeadamente a informação e/ou orientação.

Em síntese, os diferentes programas e práticas enunciadas incidem em quatro âmbitos de atuação da mediação para a inclusão social:

- i) mediação de conflitos, na comunidade, na escola e entre as comunidades e entidades exteriores, promovendo as relações e interações entre membros da comunidade e entre estes e outras entidades e/ou organizações;

- ii) mediação linguística e intercultural, nomeadamente através de processos de alfabetização e a promoção de práticas culturais dos grupos participantes;
- iii) mediação entre educação informal e formal, promovendo a ligação e as pontes entre a família, o bairro, a escola e outras instituições de formação (por exemplo, formação profissional);
- iv) mediação social com a promoção de redes de interação e comunicação entre diferentes agentes e comunidades: realização de fóruns e debates, colaboração na criação de comissões de moradores, informação sobre serviços e formas de recorrer a eles entre outras atividades.

3. ESTRUTURAS, ASSOCIAÇÕES E ATORES INTERVENIENTES NO DOMÍNIO DA MIS

3.1. ESTRUTURAS E ASSOCIAÇÕES

As diversas experiências e projetos anteriormente referidos surgem em Portugal a partir de 1993, com maior expressão a partir de 1996. Em relação à sua distribuição geográfica, inicialmente encontram-se concentrados na zona sul do país: Lisboa, em maior número, Setúbal, Beja e Algarve. Progressivamente vão aumentando as práticas e os projetos de mediação em Lisboa e Setúbal, prioritariamente, alargando-se aos grandes centros urbanos, como Porto, Coimbra e Braga e também a outros distritos como Viana do Castelo, Bragança, Leiria e às ilhas dos Açores e Madeira.

As primeiras iniciativas de mediação social para a inclusão social são levadas a cabo por Instituições privadas e ONG, nomeadamente a Pastoral Social dos Ciganos, a Associação Cultural Moinho da Juventude, o Instituto das Comunidades Educativas. Contudo, quase simultaneamente, surgem iniciativas autónomas e de apoio por parte de diversos órgãos e/ou figuras governamentais: Ministros e Ministérios da Educação, da Presidência, da Segurança Social entre outros, dando origem a Programas e Projetos da iniciativa de um ou de vários desses Ministérios: por exemplo, o Programa TEIP e o Programa Escolhas que persistem e se alargam a todo o território nacional e ilhas há duas décadas. Estes dois Programas contam com o apoio financeiro dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e verbas dos programas estruturais da Comunidade Europeia.

Constituem experiências, projetos e programas que contam com o trabalho em rede e a participação e o patrocínio de diversas estruturas, instituições e organizações, com frequência autarquias, escolas, serviços

locais da Segurança Social, IPSS, Associações Sociais e Culturais, ONG, CPCJ, sendo a coordenação destes programas da responsabilidade de uma destas organizações.

3.2. ATORES

Dos diferentes intervenientes nos programas de Mediação para a Inclusão Social, distinguem-se os que exercem funções de mediação, os que exercem funções de coordenação dos projetos e os que têm funções de formação e de investigação.

Os dados de que se dispõe indicam que os mediadores assumem designações diferentes: Mediadores Socioculturais, Mediadores Culturais, Mediadores Jovens Urbanos, Mediadores Escolares, Mediadores Municipais. A designação de Mediador Sociocultural é a mais frequente, sendo que a maior parte das outras designações correspondem à que é atribuída em legislação regulamentar para a integração de Mediadores em contextos específicos (escolas, autarquias e instituições privadas diversas).

O perfil sociodemográfico dos mediadores, conforme um estudo realizado (Silva et al., 2010) caracteriza-se por ser uma população predominantemente jovem (a maioria na faixa dos 25-35 anos), do sexo feminino e solteira. A sua formação é muito diversificada: varia entre a baixa e média escolaridade (1º, 2º, 3º ciclos e secundário) e formação superior (licenciatura) e pós-graduada (cursos de especialização, mestrados e doutoramentos). Têm um vínculo de trabalho precário (normalmente com contratos de trabalho entre 1 e 3 anos) e, com frequência, são recrutados entre população de etnia cigana, africana, brasileira, russa, romena entre outros. Este perfil foi predominante até finais da década de 2000 conforme ilustram Oliveira e Galego (2005, p. 86). Atualmente tendem a ser mais representativos os mediadores de origem portuguesa e os de etnia cigana, o que traduz a importância dada a mediadores em âmbitos que abrangem a população portuguesa: com necessidades educativas especiais, insucesso e abandono escolar, vulnerabilidade social.

Os coordenadores dos projetos e outros profissionais intervenientes são na sua maioria Assistentes Sociais, Psicólogos, Sociólogos, Professores, Licenciados em Educação e em Ciências da Educação, Animadores Sociais, sendo estes também atores preferenciais de interação e colaboração com os Mediadores.

4. REGULAMENTAÇÃO DA MIS EM PORTUGAL

A par e, por vezes, como consequência de algumas experiências levadas a cabo foram surgindo documentos normativos que permitiram o enquadramento da figura do mediador e da mediação enquanto prática formal regulamentada.

O primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o Despacho nº 147/96 de 8 de Julho, Despacho que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e que prevê, no âmbito do desenvolvimento dos respetivos projetos, o recurso a animadores/mediadores. No mesmo ano, o Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho aprova o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar, prevendo que estas atividades sejam desenvolvidas por mediadores – desempregados inscritos nos Centros de Emprego. Em 1998 é publicado um diploma que reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação: é o Despacho Conjunto nº 304/98, de 24 de Abril. Em 1999 o Despacho Conjunto nº 942/99, de 3 de Novembro vem regular a situação dos mediadores e animadores culturais.

Em 2000, o Despacho Conjunto nº 1165/2000 da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação cria um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e proceder ao levantamento de necessidades de mediadores nas mesmas. É uma decisão importante, na medida em que no âmbito deste trabalho é avaliado positivamente o papel dos mediadores. Conforme destacam Oliveira e Galego (2005, p. 36),

Este grupo avalia positivamente o papel dos mediadores e confirma o interesse por parte das escolas nesta figura, reconhecendo a utilidade do seu papel, considerando que “todavia a sua existência não se deve limitar a uma determinada origem étnica ou cultural, na medida em que se poderá vir a revelar útil em todas as áreas nas quais se torna necessário promover o diálogo intercultural e a inclusão social” (Acime, 2002). Este posicionamento permite alargar o âmbito de atuação dos mediadores, reconhecendo a importância da mediação noutras áreas sociais que não apenas a área escolar. Ainda na sequência deste Grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais, e apesar de não ter sido posteriormente contemplado pela Lei, é definido como perfil profissional do mediador sociocultural ter mais de 18 anos, possuir no mínimo o 6º ano de escolaridade obrigatória (sem prejuízo de poder vir a ser considerado o reconhecimento e validação de competências prévias dos formandos pela ANEFA, no caso de possuírem o 4º ano

de escolaridade) e demonstrar disponibilidade e capacidade para o diálogo intercultural com cidadãos de diferentes origens.

Na sequência deste trabalho, a Lei nº 105/2001 define o estatuto legal do mediador sociocultural, importante para o reconhecimento desta figura. Refere ainda este diploma que a mediação pode ser exercida em escolas e em outros locais públicos, através da realização de protocolos, contratos individuais de trabalho ou contratos de prestação de serviços, seguindo o estatuto geral da função pública. Por outro lado, refere que se deverá dar preferência a indivíduos originários de grupos étnicos e que deverão ter uma formação específica.

Refira-se a este respeito que este diploma legal, que nunca entrou em vigor, traduz uma das mais importantes e inovadoras regulamentações a nível europeu no âmbito da mediação social, prevendo nele as funções, o perfil e as competências dos Mediadores Socioculturais. Também Oliveira e Gallego (2005, p. 37) subscrevem a importância deste diploma e referem que,

No artigo 1º, a Lei afirma que o mediador sociocultural tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social. E que, na prática, pode e deve inequivocamente ter intervenção em outras áreas. No artigo 2º da Lei definem-se as competências e os deveres do mediador sociocultural, contemplando que este deve: a) promover o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e inclusão social e são suas competências; b) colaborar na prevenção e resolução de conflitos socioculturais e na definição de estratégias de intervenção social; c) colaborar ativamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; d) facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; e) assessorar os utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; f) promover a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições; g) respeitar a natureza confidencial da informação relativa às famílias e populações abrangidas pela sua ação. Em relação à formação, o artigo 4º desta lei refere que os mediadores socioculturais terão de possuir cursos de formação que tenham em conta uma matriz com conteúdos comuns, que permita, nomeadamente, promover o diálogo intercultural entre todos os cidadãos, a que serão acrescentados módulos de formação que tenham em consideração a especificidade própria de cada comunidade, no sentido de viabilizar a relação intrínseca entre formação, certificação e mercado de trabalho.

As mesmas autoras chamavam a atenção para “o facto de não existir uma definição consensual sobre o termo de mediação social no nosso país” (2005, p. 38), nem um estatuto comum e um setor de atividade estruturado, comprometendo a afirmação e reconhecimento da figura do mediador.

A regulamentação da MIS e da figura do Mediador, neste âmbito de intervenção, veio acompanhando o processo da sua implementação na prática, tendo-lhe sido dada uma especial atenção no final da década de 90. Vários estudos levados a cabo na década seguinte (por exemplo, Galego & Oliveira, 2005; Silva et al., 2010) dão conta da importância deste processo, e chamam a atenção para a necessidade de uma regulamentação mais consistente, nomeadamente ao nível da formação dos mediadores o que, até à data, se tem mantido disperso e sem um referencial específico definido. Exemplo disto são as práticas de formação que têm sido desenvolvidas por diferentes instituições, nomeadamente universidades, associações privadas e o ACIDI, atual ACM.

5. FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM MIS

5.1 FORMAÇÃO

Em Portugal, a formação específica de mediadores para a inclusão social teve início em meados da década de 90, por iniciativa de instituições privadas: da Associação Cultural Moinho da Juventude, do Instituto de Apoio à Criança, do Centro Nacional de Apoio ao Imigrante e de Promoção Social dos Ciganos e no âmbito de Programas específicos em que se enquadra a MIS, como o Programa Escolhas, o Programa TEIP e pela iniciativa de entidades que acolhem os mediadores.

Ao longo da 1ª década do séc. XXI, foram sendo implementadas diferentes formações, na sua maioria dispersas e sem regularidade, por algumas instituições de Ensino Superior público e privado, e por outras organizações, como a Associação Desenvolvimento Integrado de Matosinhos-ADEIMA, o Centro Português para os Refugiados e o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural-ACIDI.

Na última década tem sido crescente o investimento de Instituições de Ensino Superior na oferta de formação em Mediação Social, nomeadamente com oferta ao nível da pós-graduação. Mais recentemente existem várias instituições que têm também nos cursos de licenciatura das áreas sociais e humanas, unidades curriculares específicas de Mediação, o que reflete um interesse crescente pela área, enfatizado pela realidade e desafios da contemporaneidade.

Relativamente à formação, verifica-se uma diversidade de oferta, assim como a existência de pouca homogeneidade e unidade a nível formativo. Embora se encontrem eixos comuns em áreas temáticas, as modalidades, duração, acreditação, destinatários são muito diversas.

Existe, ao nível da maior parte das formações, um défice de temáticas específicas de mediação e prática, nomeadamente ao nível dos modelos e das técnicas. Em dois estudos realizados (Oliveira & Galego, 2005; Silva et al., 2010), os mediadores reconhecem a importância da formação realizada para o desempenho das funções, mas referem a necessidade de mais formação especializada e de espaços de reflexão e intercâmbio.

Em 2013 fez-se um levantamento de Instituições de Ensino Superior com oferta de formação nesta área. Não tendo sido exaustivo, pela dificuldade de acesso a informação detalhada, o levantamento revela que a nível nacional existem várias Universidades e Escolas Superiores e Politécnicas com algumas ofertas neste âmbito. A maior parte das instituições integram Unidades Curriculares específicas em cursos de graduação e/ou pós-graduação. Outras oferecem cursos especializados e apenas duas oferecem um Mestrado especializado na área, embora cada um deles com perfil diferenciado. Os Cursos de graduação e pós-graduação que integram unidades curriculares de mediação, são na sua grande maioria os de Educação e Ciências de Educação, Serviço Social, Animação Sociocultural e Criminologia.

Também o Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI), atualmente designado de Alto Comissariado para as Migrações (ACM) tem promovido módulos de formação destinados sobretudo a instituições direta ou indiretamente implicadas no processo de acolhimento e integração dos imigrantes: escolas; associações; autarquias; hospitais; tribunais; organismos públicos e privados e nos quais podem participar jovens, estudantes, professores, técnicos e funcionários de diferentes organismos, dirigentes associativos, mediadores socioculturais, técnicos de intervenção social, os próprios imigrantes. Este Organismo tem também a coordenação de Formação ROMED em Portugal, um Programa Europeu de Formação para Mediadores Ciganos.

Em 2015 foi constituída a Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural (RESMI), na qual participam 25 instituições de Ensino Superior a nível nacional. Entre cada uma destas instituições e o Alto Comissariado para as Migrações foi subscrita uma carta de compromisso de congregação de esforços para o aprofundamento do conhecimento e implementação de práticas de mediação intercultural, bem como a formação e investigação.

Ao longo das duas últimas décadas tem-se evidenciado o interesse e atenção dada à formação na área da Mediação Social, que acompanha a importância social das práticas. Existe também uma participação crescente das Instituições de Ensino Superior na oferta de formação especializada neste âmbito. Contudo, a falta de um perfil profissional regulamentado e reconhecido condiciona a consistência e homogeneidade da formação, bem como o reconhecimento social da profissão.

5.2 INVESTIGAÇÃO EM MIS

Acompanhando este interesse ao nível da formação, também a investigação se tem vindo a alargar, com a participação de professores e investigadores, nomeadamente alunos de pós-graduação em cursos de mediação e educação intercultural. Ao longo da última década foram realizadas várias investigações na área. Algumas destas investigações integram-se em projetos financiados por entidades nacionais e europeias, nomeadamente pela FCT e pela Comunidade Europeia.

São já em número significativo as teses de mestrado realizadas na área em Portugal e várias as teses de doutoramento, assim como investigações no âmbito de pós-doutoramentos, o que revela uma propensão crescente para o aprofundamento e ampliação da investigação em Mediação Social em Portugal bem como noutros países da Europa e outros continentes (Faget, 2010; Almeida, Albuquerque & Santos, 2014; Brandoni, 2015; Silva, 2015).

6. NOTAS FINAIS

O estado atual da formação, da investigação e das práticas de mediação para a inclusão social em Portugal, permite reconhecer uma trajetória de crescimento e aprofundamento que importa consolidar. Para esta consolidação é essencial a conjugação de esforços entre os mediadores, instituições de formação, associações de mediadores, equipas de investigação-ação colaborativa e poderes públicos.

São já várias as iniciativas, a diferentes níveis, que se têm vindo a desenvolver e a aprofundar. Em nosso entender é importante desenvolver a dimensão associativa e colaborativa dos mediadores e promover a atenção dos poderes públicos com vista ao reconhecimento formal deste grupo socioprofissional.

FINANCIAMENTO

Este estudo foi realizado no âmbito do Projeto *ArleKin - Formation à la médiation pour l'inclusion sociale par la mobilité européenne*, financiado pela Comunidade Europeia, referência 539947-LLP-1-2013-1-FR- GRUNDTVIG-GMP.

REFERÊNCIAS

- Almeida, H. N. (2013). *Building the conception of social and community mediation. Results of an exploratory research under the European Project ABSCM*. Retirado de http://issuu.com/hna23/docs/building_the_conception_of_social_a
- Almeida, H. N.; Albuquerque, C. P. & Santos, C. S (Orgs.) (2015). *Social and Community Mediation in Europe: Experiences and Models*. Coimbra: Universidade de Coimbra/FPCE.
- Brandoni, F. (2015). Mediation and Mediators: a new social practice. In A. M. C. Silva & M. Aparicio (Eds.), *International Handbook about Professional Identities* (pp. 294-317). USA: Scientific & Academic Publishing.
- Coelho, C. (1998). *O mediador*. Amadora: Associação Cultural Moinho da Juventude.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores* (pp. 13-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, I. (2010). Mediação em Educação em Portugal. In J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores* (pp. 59-70). Porto: Edições Afrontamento.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Guillaume-Hofnung, M. (2005). *La médiation*. Paris: PUF.
- Lemaire, E. & Poitras, J. (2004). La construction des rapports sociaux comme l'un des objectifs des dispositifs de médiation. *Esprit Critique*, 6, 17-29.
- Luison, L. & Velastro, O. M. (2004). Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit Critique*, 6, 2-8.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIDI.

- Pedroso, J.; Trincão, C. & Dias, J. P. (2001). *Percursos da informalização e da desjudicialização – por caminhos da reforma da administração da justiça (análise comparada)*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa/CES.
- Silva, A. M. & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp.6-13). Porto: Areal Editores.
- Silva, A. M. & Moreira, M. A. (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, A. M.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A.; Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Silva, A. M. C. (2015). *Assistentes Sociais e Mediadores: construindo identidades profissionais*. Lisboa: Chiado Editora.

II. FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

MARIA JOÃO HORTAS, JOANA CAMPOS & ALFREDO DIAS

mjhortas@eselx.ipl.pt; jcampos@eselx.ipl.pt; adias@eselx.ipl.pt

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA, CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA, CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA, CENTRO DE ESTUDOS GEOGRÁFICOS

MEDIAÇÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE ANIMADORES SOCIOCULTURAIS: EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA DA ESELx

RESUMO

A complexidade dos processos sociais, culturais e territoriais das sociedades contemporâneas tem colocado desafios que implicam o desenvolvimento de uma intervenção que reconheça e mobilize a mediação social. A mediação social inscreve-se hoje no referencial teórico-metodológico fundamental dos trabalhadores sociais, ancorando-se em diversos modelos de intervenção. A afirmação e desenvolvimento desse referencial, no trabalho levado a cabo pelas instituições formadoras, tem tido um contributo relevante. Nesse sentido, pretende-se com o presente texto contribuir para o aprofundamento do conhecimento e participação na discussão em torno da formação desses profissionais, em concreto a formação dos animadores socioculturais, no que à mediação social diz particular respeito. Analiticamente, considerou-se a licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx-IPL, em particular as Unidades Curriculares (UC) do Plano de Estudos que se dedicam centralmente à mediação. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se em dois planos: um relativo à oferta formativa, procedendo-se à análise das Fichas de Unidade Curricular (FUC) das UC do curso que se ocupam da mediação, procurando identificar o referencial teórico-metodológico proposto, assim como as modalidades de ensino e avaliação; num segundo plano consideraram-se as conceções dos estudantes que frequentaram uma das UC de mediação do curso (Mediação Multicultural em Contextos Educativos). Tecnicamente, procedeu-se à análise dos resultados de dois questionários, um primeiro aplicado no início da UC, para levantamento das conceções dos alunos sobre mediação, e um segundo aplicado na fase final, sobre as conceções de mediação, referências e experiências formativas neste âmbito.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; formação de animadores socioculturais; animação sociocultural

1. INTRODUÇÃO

Tanto na produção científica como nas discussões públicas na atualidade, as sociedades contemporâneas são entendidas como sociedades do conhecimento, da ciência, da indústria e das tecnologias avançadas; sociedades ecologicamente preocupadas, com reconhecimento da diversidade sociocultural e comprometimento com a inclusão social. Em suma, sociedades fundadas nos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade, sustentadas em regimes democráticos. Porém, o quotidiano tem sido crescentemente marcado por movimentos e ações, a par de tomadas de decisão política, que atentam contra esses princípios. Assistimos hoje ao recrudescimento dos fanatismos religiosos, de novas formas de racismo, xenofobia e nacionalismos, de outras modalidades de terrorismo e de guerra, ao agravamento da pobreza, do desemprego, das situações de subnutrição e fome, a par de novas circunstâncias de escravatura e exploração de pessoas (Campos, 2015). Porque na atualidade se reforçam e agravam situações promotoras de conflito, dilema e urgência de resposta, torna-se (ainda mais) significativa a necessidade de uma intervenção dos trabalhadores sociais nas diversas esferas socioeconómicas e socioculturais.

Os Animadores Socioculturais inscrevem-se no quadro do que se designa por trabalhadores sociais, cujo perfil se prende fortemente com a intervenção social, cultural e educativa (Campos, 2011). Na definição do seu *métier* profissional encontra-se o compromisso com a democracia, a cidadania e a liberdade (Trilla, 2004; Lopes, 2006; Campos, 2015). Os animadores não podem “passar à margem” dos conflitos, dos dilemas e problemas que afetam os territórios e as comunidades, em diferentes escalas.

Educar *em* e *para* a Cidadania torna prioritário a assunção por parte destes profissionais sobre o que são *efetivamente* as suas responsabilidades cívicas (Caride, 2012), assumindo neste cenário a mediação social uma posição de destaque. Entendemos que os desafios e constrangimentos que as sociedades atuais comportam configuram dificuldades e dilemas profissionais complexos, para os quais não há respostas rápidas, simplificadas ou fáceis (Campos, 2015). Ao mesmo tempo, reclamam-se respostas criativas que desafiam a definição de figuras e dispositivos de mediação (Freire, 2009), facilitadores da comunicação entre partes (Oliveira & Freire, 2009). Por isso, consideramos ser necessário o reconhecimento da mediação social e consequente investimento nos planos de formação destes profissionais. Assumir tal compromisso implica que se garanta que, na formação inicial, a mediação social seja explícita e aprofundadamente trabalhada. Nesse sentido, pretende-se com o presente texto contribuir para o

aprofundamento do conhecimento e participação na discussão em torno da formação desses profissionais, em concreto a formação dos animadores socioculturais, no que à mediação social diz particular respeito.

2. MEDIAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

A mediação social inscreve-se hoje no referencial teórico-metodológico fundamental dos trabalhadores sociais, ancorando-se em modelos de intervenção diversos. A literatura que mobilizamos neste estudo destaca três grandes modelos sustentados teoricamente em paradigmas diversos: a escola tradicional de Harvard que tem como principais autores Fisher e Ury; a escola circular narrativa de Sara Coobs, Marines Soares, Winslade e Monk e a escola transformativa associada a Folguer, Bush e Lederach (Gimenez, 2001; Oliveira & Freire, 2009). A afirmação e desenvolvimento deste referencial tem, no trabalho levado a cabo pelas instituições formadoras de profissionais de mediação, um contributo relevante. É nesta perspetiva que justificamos a entrada da mediação social na formação de animadores socioculturais.

Em resposta aos desafios colocados pela sociedade contemporânea a mediação social tem-se vindo a afirmar como um recurso que procura, de forma organizada, contribuir para o fortalecimento da coesão e laços sociais (Oliveira & Freire, 2009). Numa perspetiva dinâmica das relações humanas, esta assume-se como um processo cooperativo que concorre para o fortalecimento do diálogo e dos laços sociais, valorização positiva do conflito e das diferenças e promoção da participação dos cidadãos na resolução dos seus problemas (Gimenez, 1997).

Giménez (1997, 2001) define a mediação como um sistema alternativo para a gestão pacífica, positiva e participativa da conflitualidade social de forma preventiva e regulada. O autor amplia ainda o conceito, designando-o como *uma modalidade de intervenção de partes terceiras* (Giménez, 2010, p. 67), orientada para a aproximação das partes através da comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação do conflito e a adequação institucional entre atores sociais e institucionais. Neste sentido, a mediação pode funcionar como um instrumento facilitador da comunicação, impulsor da participação social e comunitária, promotor da coesão social e ainda como um instrumento para a adequação institucional, quando nos reportamos à articulação entre instituições e pessoas. Do mediador sociocultural é esperado que seja capaz de dominar técnicas e procedimentos adequados para

organizar, promover, coordenar e facilitar o diálogo entre grupos de pessoas e comunidades em contextos locais, públicos, privados ou de caráter social, no sentido da sua inclusão na sociedade.

A formação de mediadores para responder às intencionalidades e campos de ação da mediação, que temos vindo a identificar, deve assentar em dispositivos que privilegiem um conjunto de princípios próprios que lhe surgem associados: voluntariado, confiança, ajuda das partes, neutralidade, co-protagonismo das partes, negociação e legitimação (Giménez, 2001). Estes princípios permitem sustentar uma ação que se organiza em três grandes domínios da intervenção social: “diagnóstico, planificação e avaliação da intervenção ao nível da animação sócio-cultural; comunicação e diálogo intercultural; gestão e mediação de conflitos” (Oliveira & Freire, 2009, p. 25).

Deste quadro decorre um conjunto de competências para a intervenção profissional, que se pode organizar em três grandes dimensões: o *saber-fazer*, o *saber-como-conhecimento* e o *saber-estar e saber-ser* (Oliveira & Freire, 2009). São estas dimensões de competências que devem ser tidas em conta no desenho dos processos e percursos formativos, que ajudam a estruturar as múltiplas áreas de formação a privilegiar: comunicação interpessoal, reconhecimento da diversidade, gestão de conflitos, ética e deontologia. É o desenvolvimento destas áreas que ajuda a situar a prática profissional que se sustenta na observação e no diagnóstico de situações da realidade social que implicam uma atitude de questionamento, análise e reflexão sobre práticas e contextos de intervenção.

3. MEDIAÇÃO E LICENCIATURA EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL DA ESELx

A licenciatura em Animação Sociocultural (ASC) iniciou-se em 2006/07, transitando para o mercado de trabalho os primeiros diplomados em 2008/09. O plano de estudos inicial foi elaborado ao abrigo do Processo de Bolonha, tendo vindo a sofrer algumas alterações pontuais nos últimos anos¹, sendo o mais recente de 2010. Atualmente, o Plano de Estudos encontra-se em reorganização, em resultado dos resultados alcançados no processo de avaliação interna e externa do curso (Vohlgemuth, Martins, Dias & Campos, 2015). No final da trajetória de formação, o diploma da

¹ Licenciatura definida pela Portaria n° 1236/2007 de 21 de Outubro, e posteriormente alterada por Despacho n° 2294/2009 de 16 de Outubro, e mais recentemente pelo Despacho n° 6474/2010.

licenciatura pode certificar os diplomados como animador sociocultural generalista – ramo da Animação Sociocultural, ou em animação sociocultural com aprofundamento num de dois domínios: Mediação Intercultural ou Intervenção em Populações Seniores², implicando no caso dos domínios de especialização que os estudantes frequentem as UC (Unidade Curricular) de mediação do Plano de Estudos (Mediação Multicultural em Contextos Educativo, Mediação e Gestão de Conflitos e Mediação Familiar), assim como desenvolvam no âmbito da iniciação à prática profissional os seus estágios em contextos referentes aos respetivos domínios.

Do ponto de vista científico, o curso sustenta-se nos referenciais centrais da Animação Sociocultural, procurando articular os diferentes tipos de conhecimento que fundam o campo. Inspirado nos níveis de conhecimento de Trilla (2004), a operacionalização desta proposta no plano curricular do curso espelha-se na diversidade de conteúdos e áreas disciplinares.

Curricularmente, a licenciatura em inscreve-se nos princípios do projeto formativo da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). No documento de apresentação da licenciatura, *Proposta de Criação de Ciclo de Estudos em Animação Sociocultural*, 2006, enuncia-se que o plano de formação apresentado visa a aquisição e desenvolvimento de competências de intervenção em ASC. Para que se atinja tal objectivo desenvolve-se uma perspectiva de trabalho integrada, teórico-prática, profissionalizante e interdisciplinar. Assumem assim centralidade os seguintes princípios de organização curricular: (a) iniciação profissional como eixo agregador da formação e de organização curricular do curso; e a (b) iniciação profissional em contexto, entendida como espaço de intervenção pesquisa e reflexão. Metodologicamente tais objectivos e princípios operacionalizam-se concretamente nas UC dedicadas à iniciação profissional, designadas por PIIP – Projecto Interdisciplinar de Intervenção Profissional.

Apesar das tentativas de definição do perfil do animador sociocultural poderem dar uma imagem de dificuldade em determinar os contornos específicos destes profissionais enquanto agentes sociais, mediadores sociais entre outras possibilidades (Campos, 2011), não deixa também de nos oferecer uma ideia de complementaridade entre as vertentes reflexiva e interventiva dos animadores, e é com esse sentido que se tem vindo a desenvolver a formação destes profissionais na ESELx, concebendo a Animação Sociocultural nesta perspectiva, não só complementar mas, fundamentalmente, integradora do pensar e agir em sociedade (Dias, Campos,

² Os dois tipos de diplomação, generalista ou de aprofundamento, são obtidos em função dos percursos formativos dos formandos, segundo uma matriz de opções.

Vohlgemtuh & Martins, 2015). O perfil dos profissionais diplomados neste curso parte assim do reconhecimento da diversidade e complexidade das problemáticas de intervenção, contextos e públicos, inscrevendo-se na “banda larga” definidora desse perfil.

4. OFERTA FORMATIVA DO CURSO: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E CONCEÇÕES DOS ESTUDANTES

Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se em dois planos. Num primeiro plano, relativo à oferta formativa, desenvolveu-se a análise das Fichas de Unidade Curricular (FUC) das UC do curso que se ocupam mais concretamente da mediação, procurando identificar o referencial teórico-metodológico proposto, assim como as modalidades de ensino e avaliação. Num segundo plano, consideraram-se as conceções dos estudantes, tomando-se para a pesquisa a turma de Mediação Intercultural em Contextos Educativos. Tecnicamente procedeu-se à análise dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no início da Unidade Curricular – Questionário sobre Conceções iniciais dos alunos da UC Mediação Intercultural em Contextos Educativos 2015/16 – com levantamento de informação referente às conceções sobre mediação. Na fase de finalização da UC, aplicou-se um segundo inquérito por questionário relativo novamente às conceções sobre mediação, acrescentando-se as experiências formativas realizadas no âmbito da mediação (Inquérito por Questionário sobre Conceções finais dos alunos da UC Mediação Intercultural em Contextos Educativos, 2015/16).

4.1 OFERTA FORMATIVA

No quadro da formação inicial dos animadores socioculturais, as estratégias formativas desenvolvidas no âmbito desta licenciatura centram-se no (futuro) papel dos alunos como técnicos de intervenção no quadro do trabalho social, onde se inclui a mediação. Relativamente aos princípios em que se alicerça essa formação pode ler-se no documento de candidatura da presente coordenação do curso, em 2014, a definição dos seguintes objetivos: “Afirmar a ASC enquanto área de saber e de exercício profissional no campo da intervenção social, cultural e educacional”, na medida em que se reconhece a necessidade de um saber especializado para a intervenção e mediação, em grande medida operacionalizada na sequencialidade das UC de iniciação à prática profissional (IPP) - suportada por um conjunto

de Unidades de aprofundamento (teórico-práticas) organizadas em linhas/ áreas de conhecimento: diversidade e culturas, migrações, mediação, desenvolvimento local e intervenção comunitária e metodologias de intervenção diversificadas. Concomitantemente, e para que haja uma efetiva articulação entre o quadro teórico-metodológico e as práticas profissionais em contexto, outro objetivo que se prende com o “Reforçar a articulação entre o Curso e a comunidade profissional e territorial”, concretizado na relação com a Rede de parceiros diversificada no âmbito da iniciação à prática profissional e de projetos de intervenção social e comunitária, e a Participação dos estagiários da licenciatura no desenvolvimento dos projetos e programas de intervenção nos contextos e instituições.

Em traços gerais, da análise do Plano de Estudos do curso e consulta às FUC desenvolvida em trabalhos anteriores (Freire, Caetano, Hortas, Pinheiro & Antunes, 2016; Vohlgemuth et al., 2015; Dias et al., 2015), pode identificar-se um conjunto diversificado de áreas de formação e intervenção com proximidade à mediação: a mediação em contexto escolar (ENF, comunicação, descoberta participada, diálogo, socialização, reconhecimento, mediação e gestão de conflitos, educação para a cidadania e direitos humanos); mediação em espaços culturais (ENF, promoção dos espaços de cultura, aproximação e integração de novos públicos, aprendizagem, interação e convivência); mediação e intervenção comunitária (desenvolvimento comunitário com promoção do associativismo de base local, intervenção comunitária reforço das redes sociais locais e de afirmação da imagem dos territórios para o exterior); e por fim, integração de populações em situação de exclusão social (integração de refugiados, sem-abrigo, crianças e jovens em risco e institucionalizados).

Das estratégias gerais desenvolvidas no âmbito dos projetos de intervenção em que os estudantes participam, destacam-se no âmbito da formação para a mediação as seguintes: a formação de mediadores escolares e culturais para a mediação entre pares; a animação de recreios escolares; o recurso ao teatro do oprimido; a mobilização da inclusão digital; a organização de “cafés pedagógicos”; a formação de jovens líderes/mediadores comunitários; a realização de diagnósticos participativos; o desenvolvimento de uma intervenção em rede com instituições locais e promoção de parcerias.

Relativamente à oferta formativa analisaram-se as FUC que se ocupam centralmente da mediação: Mediação Multicultural em Contextos Educativos, Mediação Familiar e Mediação e Gestão de Conflitos. As três são, no Plano de Estudos, Unidades Curriculares de Aprofundamento, de carácter opcional, nos 2º e 3º anos do curso.

As UC organizam-se em torno de três eixos fundamentais. O eixo conceptual, com proposta de definição de mediação, mais concretamente os seus princípios, modelos, metodologias, técnicas, instrumentos e programas de intervenção, assim como o perfil do mediador. Um segundo eixo operacional que procura enquadrar e articular a mediação com a animação sociocultural, ocupando-se parte dos conteúdos da análise aprofundada dos domínios específicos de cada Unidade, com particular enfoque nas especificidades dos contextos, públicos e problemáticas de intervenção. Um terceiro eixo metodológico que se prende com as modalidades de ensino, com propostas de desenvolvimento de trabalho em grande e pequeno grupo, com análise e construção de casos de mediação, com recurso a simulação de situações, visionamento de vídeos, entre outros. Igualmente, nas três UC, os alunos são convidados a desenvolver pesquisa em torno das metodologias de mediação, enquadrando-as na animação sociocultural. Por fim, e no que diz respeito à avaliação, verifica-se alguma variação: em duas, os estudantes elaboram um portfolio, com apresentação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da UC, com reflexão em torno das produções teóricas e práticas; na outra solicita-se igualmente a mobilização das aprendizagens realizadas, mas no formato de resposta presencial a questões.

Por fim, referir que as Unidades de iniciação à prática profissional (IPP I, II e III) constituem-se como palco fundamental para o desenvolvimento da formação no âmbito da mediação, na medida em que, quer nos contextos em que se realizam os estágios, quer nos seminários de orientação e reflexão em torno do processo formativo vivido, a mediação operacionaliza-se e projeta-se na observação e na experiência de intervenção.

4.2 CONCEÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES

A resposta ao desafio de definição de mediação, lançado aos alunos no início da UC, teve como resultado central a afirmação de uma definição generalista, pautada por uma relativa imprecisão e ambiguidade, tanto no que toca às situações, sujeitos, contextos ou técnicas enunciadas.

Parte das definições centra-se nas finalidades da mediação, entendidas como – gestão/negociação de conflitos entre duas partes opostas no sentido de se alcançar uma justa solução.

Serve-se de técnicas que visem tornar um conflito numa situação vantajosa para ambas as partes, pacificamente e de maneira justa (QA2)

Destaca-se ainda que nas respostas dos alunos evidencia-se o reconhecimento da necessidade de uso de técnicas, mas com referências imprecisas e vagas sobre as mesmas.

Mediação é um método utilizado para resolver/lidar com uma situação/conflicto (QA9)

Dos 15 alunos que responderam à inquirição na fase final da UC, cinco tinham frequentado a Unidade de Mediação Familiar e sete Mediação e Gestão de Conflitos. No que diz respeito ao (re)conhecimento e contacto com Práticas de Mediação, 10 dos inquiridos afirmaram ter já observado práticas de mediação e 11 indicaram ter tido experiências em mediação. Os âmbitos dessas observações e experiências são diversos, distribuindo-se entre situações formativas vividas na frequência de algumas Unidades do curso, concretamente as de mediação e outras, como a Ética e Deontologia Profissional; observação e experiências de mediação desenvolvidas no quadro da iniciação à prática profissional, com destaque para os contextos de estágio; trabalho desenvolvido em contextos profissionais, nomeadamente o trabalho com jovens, trabalho em colónias de férias e em programas de intervenção comunitária. Por fim, relativamente às vivências dos alunos, há apenas a registar duas indicações relativas a experiências tidas no quadro de projetos de mediação cuja participação se fez no âmbito de estágios.

A análise sobre as conceções de mediação dos alunos no final da UC revela um relativo avanço face às inicialmente registadas, nomeadamente pela capacidade de melhor explicitação da definição conceptual e uso de terminologia mais adequada e diversificada. Pode afirmar-se que as definições apresentadas compreendem globalmente duas dimensões distintas, mas complementares, a dimensão processual da mediação e a dimensão relativa à intervenção, mais concretamente no que se prende com aspectos técnicos e com o perfil do mediador. As referências à mediação encontradas na fase final da Unidade aproximam-se, sobretudo, ao quadro teórico dos modelos de mediação da escola circular narrativa e da escola transformativa (Oliveira & Freire, 2009), na medida em que perspetivam o conflito como uma oportunidade para intervir no sentido da mudança da realidade sociocultural.

A dimensão processual da mediação aparece associada sobretudo à ideia de *processo de negociação* e *ato de mediar*.

processo de negociação colaborativa que pretende estimular a participação do indivíduo na gestão dos seus conflitos(QB2)

conjunto de processos que tentam a conciliação entre duas partes em desacordo, na base do diálogo (QB6)

acto de mediar, de coordenar assertivamente um conflito (QB7)

Já a dimensão de intervenção evidencia-se por referências tecnicamente fundadas, nomeadamente a métodos de intervenção.

método utilizado pelo mediador com o objectivo de resolver casos de mediação em que haja um problema concreto (QB9)

metodologia de intervenção sociocultural que permite aproximar valores e interesses comuns entre os seus intervenientes com convicções e perspectivas diferentes, pode ser aplicada em diferentes contextos (QB14)

Na subdimensão relativa ao perfil, as referências apontam para um mediador que é *gestor de conflitos, assertivo, imparcial, bom ouvinte, ajuda as diferentes partes*.

mediar é gerir o conflito, ser imparcial, assertivo, saber quando intervir, entre outros (QB3)

o mediador tem que ser imparcial e ajudar os intervenientes a encontrar a forma mais adequada para chegar a um acordo (QB5)

A análise das respostas evidenciou o uso de terminologia mais adequada e que se inscreve, *grosso modo*, no vocabulário comumente utilizado nos textos de referência da área. Entre as ocorrências registadas, destacam-se as seguintes: *processo, procedimento, técnica, ato, medida, negociação, conciliação, estratégias, coordenação de um grupo/pessoas, conflito, partes intervenientes, solução, resolução, consenso*.

Do ponto de vista da definição conceptual pode afirmar-se que se encontra largamente ancorada na ideia de mediação como solução de conflitos, e não na sua prevenção. Em parte, tal conceção pode resultar do facto de no trabalho desenvolvido no âmbito das UC do curso ser (mais) comum a análise de casos em que há conflitos e dilemas, como referido pelos alunos.

Na questão relativa à identificação de metodologias de intervenção em mediação as respostas obtidas situam as referências dos alunos

globalmente aproximadas a estratégias de intervenção, distribuindo-se por subdimensões distintas. Numa primeira dimensão agrupam-se as respostas em que há a identificação das metodologias de intervenção a técnicas de intervenção nomeadas, como: *dinâmica de grupos, metodologias participativas e colaborativas, Teatro do Oprimido, atividades de rôle play, recurso a histórias e narrativas*. Uma segunda com associação a etapas de intervenção, *diagnóstico*. Numa terceira as referências a estratégias de intervenção / procedimentos, como: *conseguir fazer cumprir as regras de funcionamento, aproveitar as sugestões de resolução, adequação do vocabulário, gestão da informação, fazer gestão do conflito e manutenção da ordem*.

Outro grupo de respostas aproxima as metodologias de intervenção a um conjunto de competências profissionais, distinguindo-se entre as competências definidoras do perfil do mediador, como *assertividade, imparcialidade, confidencialidade, neutralidade*, e as competências associadas aos aspectos técnicos, como *comunicação, aceitação, compreensão, confrontação*.

5. NOTAS FINAIS

Analicamente, os resultados sobre a oferta formativa evidenciam uma elevada proximidade das propostas formativas das três Unidades Curriculares de mediação da licenciatura, nomeadamente a estrutura curricular, assente em três eixos (conceptual, operacional e metodológico). O cruzamento dos resultados apurados sobre as UC e as conceções e experiências formativas vividas pelos estudantes e lidas nas respostas, permitem concluir sobre: (i) a importância das estratégias ancoradas em metodologias participativas, expressas na análise e discussão de casos; (ii) a coincidência entre oferta formativa e mobilização dos referenciais teóricos. Neste âmbito, o enquadramento da formação nos referenciais gerais da mediação social e do profissional reflexivo assume relevância, que é expressa, também, nos exemplos dados nas questões sobre observação e experiências vividas no âmbito da mediação. Contudo, parece haver necessidade de reforço da formação no plano conceptual, assim como uma melhor distinção entre métodos, técnicas e instrumentos de mediação. Reforçou-se, deste modo, a importância estratégica de uma formação sustentada numa iniciação à prática profissional em contexto, em articulação com o desenvolvimento de quadros teórico-metodológicos adequados, de que são exemplo as referências ao perfil de animadores socioculturais na vertente de mediador, comum às três FUC e expresso nas respostas dos estudantes.

Uma nota final sobre a relevância e pertinência do desenvolvimento de processos analíticos do tipo que se apresenta, no sentido de: melhor adequar os dispositivos de formação; conhecer mais aprofundadamente as propostas de formação da licenciatura/instituições de formação de profissionais (do trabalho social) e; participar na discussão mais alargada em torno destas questões, contribuindo deste modo para o reforço da importância da mediação no quadro do trabalho social.

REFERÊNCIAS

- Campos, J. (2011). Profissionalização da ASC: (novos) elementos contribuintes para o reconhecimento e definição da profissão ao nível nacional e internacional. In J. D. Pereira & M. S. Lopes (coords.), *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 313-327). Chaves: Intervenção.
- Dias, A.; Campos, J.; Vohlgemuth, L. & Martins, C. (2015). Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASC na ESE de Lisboa. In A. Costa & C. Costa (Coords.), *A Caminho... Animação Sociocultural, Cooperação, Desenvolvimento e Educação para a Diferença...* (pp. 179-203). Plataforma de Animadores Socioeducativos e Culturais e Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural.
- Campos, J. (2015). Animadores Socioculturais e Animação Sociocultural: desafios e dilemas profissionais nas sociedades contemporâneas. In J. D. Pereira; M. S. Lopes & M. Maciel (Coords.), *O Animador Sociocultural no Século XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projetos de intervenção* (pp 125-132).
- Caride Gomez, J. A. (2012). Educar na cidadania: uma tarefa quotidiana para a construção democrática das comunidades. In C. Cebolo; J. D. Lima & M. S. Lopes (Coords.), *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação* (pp 51-60). Chaves: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp 41-46). Porto: Areal Editores.
- Freire, I; Caetano, A. P.; Hortas, M. J.; Pinheiro, M. R & Antunes, S. (2016). Educação e mediação intercultural: experiências e práticas de formação e investigação. I Jornadas RESMI *Entre iguais e diferentes – a mediação intercultural*. Lisboa: Alto Comossariado para as Migrações (no prelo).
- Gimenez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones*, 2, 125-159.

- Gimenez, C. (2001). Modelos de mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 10.
- Gimenez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Lopes, M. S. (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre... A mediação sócio-cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos* (pp. 9-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vohlgemuth, L.; Campos, J.; Dias, A. & Martins, C. (2013). Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques. In J-L. Richelle, S. Rubi, J-M. Ziegelmeyer (Eds.), *L'Animation Socioculturelle, quels rapports au politique?* (pp. 131-144) Bordeaux: Carriers Sociales Editons.
- Vohlgemuth, L.; Dias, A.; Martins, C. & Campos, J. (2015). Educação artística e formação em ASC na ESELx. In *Atas VII Encontro do Cied – II Encontro Internacional, Estética e arte em educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa (no prelo).
- Vohlgemuth, L.; Martins, C.; Dias, A. & Campos, J. (2015). Avaliação da Licenciatura em Animação Sociocultural (ESELx) – reflexões sobre o compromisso com uma avaliação participative. Atas do XXII Colóquio AFIRSE Portugal, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*. AFIRSE (no prelo).

**NARCISO MOREIRA, MARIA PALMIRA ALVES
& ANA MARIA COSTA E SILVA**

narciso.moreira@btw.com.pt; palves@ie.uminho.pt; anasilva@ie.uminho.pt

**BETWEIEN - CHALLENGE AND SUCCESS, LDA, PORTUGAL / INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL / INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO, CECS, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO EM MEDIAÇÃO: UM ESTUDO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO

A educação para o empreendedorismo é cada vez mais referenciada nos documentos da União Europeia, constituindo um aspeto essencial para o desenvolvimento sustentável da sociedade contemporânea e deve ser entendida como uma atitude geral e transversal dos cidadãos, onde se poderá incluir a criação de novas empresas. O espírito empreendedor desenvolve-se num ambiente que encoraje formas ativas de aprendizagem e deve desenvolver-se ao longo da vida numa lógica de transversalidade. Alguns estudos publicados pelo governo português destacam a iniciativa e o empreendedorismo como uma das competências-chave para Portugal até 2020. Neste sentido, desenvolveu-se uma formação em Educação para o Empreendedorismo, numa Instituição de Ensino Superior pública, com 10 estudantes que frequentavam uma Unidade Curricular (UC) integrada no plano curricular da Licenciatura em Educação, no 3º ano. Um dos objetivos da UC é o de aprofundar abordagens multifacetadas de que se podem revestir as dinâmicas da mediação social e educativa, pelo que a formação mobilizava as competências adquiridas, a aproximação a novas oportunidades e o desenvolvimento de competências empreendedoras. Esta formação teve a duração de 34 horas (19 horas presenciais e 15 horas de trabalho autónomo) e foi realizada por um investigador experiente, que obteve autorização do diretor de departamento e do diretor de curso. As estudantes, em grupo, construíram e apresentaram quatro projetos potencialmente inovadores que, tomando como base os princípios da formação, incidiram na intervenção em mediação. Algum tempo após a formação, foram realizadas entrevistas estruturadas às estudantes para compreender o contributo da formação. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados indiciam uma consciencialização da relevância que estas competências podem assumir no futuro profissional das estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; empreendedorismo; mediação; inovação

1. A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA – REFERENCIAIS TEÓRICOS E INSTITUCIONAIS

O conceito de educação para o empreendedorismo, avançado pela União Europeia, assenta no “desenvolvimento de determinadas qualidades pessoais”, pelo que “não está diretamente centrado na criação de novas empresas” (CCE, 2004, p. 6) sendo que o “espírito empreendedor desenvolve-se num ambiente que encoraje as formas ativas de aprendizagem” (CCE, 2002, p. 8). A relevância que o empreendedorismo assume para Portugal foi, também, referenciada nos documentos editados pelo Governo de Portugal, onde se destaca a iniciativa e o empreendedorismo como uma das competências-chave para Portugal até 2020.

Diversos estudos científicos (Grilo & Irigoyen, 2005; Grilo & Thurik, 2006) estabeleceram uma relação direta entre o empreendedorismo e a criação de empresas. Os autores consideram que se é verdade que existem indivíduos que são empreendedores natos, não é menos verdade que uma atitude empreendedora pode e deve ser suscitada nos cidadãos, desde o início da escolarização e, conseqüentemente, que o empreendedorismo não pode nem deve ser considerado tão-somente como um meio para criar empresas, mas pode e deve também constituir-se como uma atitude geral/transversal com potencial impacto relevante na vida quotidiana, tanto pessoal como profissional, de todo e qualquer cidadão. Outros autores apresentam que uma estratégia de empreendedorismo deve passar pela educação com uma intervenção crítica em todos os níveis de aprendizagem (Redford, 2009).

Mais recentemente, a Comissão Europeia (EACEA, 2012, p. 5) define o empreendedorismo como “a capacidade de um indivíduo transformar ideias em ações”, reforçando ainda a sua importância não só para o desenvolvimento socioeconómico, mas também ao nível da participação cívica. Por sua vez, Andrade (2005) refere que a educação para o empreendedorismo promove no educando a sua autonomia de pensamento, iniciativa e ação para empreender de forma consciente, inovadora e criativa na sua própria vida, mas também na transformação da sociedade em que vive, fortalecendo com isso o exercício da cidadania plena, comprometida e responsável.

O empreendedorismo não deve, portanto, ser entendido como um conteúdo formal a ser abordado em contexto escolar, mas sim como uma proposta que adote metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que “favoreçam e incentivem atitudes e posturas, tais como: autonomia, iniciativa, autovalorização, ética, criatividade, cidadania, liderança, diálogo,

participação, desenvolvimento de projetos, resolução de problemas, boa utilização de informação e dos recursos, inovação e pioneirismo” (Andrade, 2005, p. 13). Deste modo, dissemina-se a cultura empreendedora, proporcionando aos alunos ferramentas para uma consciência coletiva, adquirindo competências técnicas, tornando-se num melhor profissional (Andrade, 2005, p. 14).

Para além da sua preocupação em promover a atitude empreendedora junto dos alunos, a educação para o empreendedorismo é entendida como uma proposta que adota metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam e incentivem características de carácter transversal, que possam ser úteis aos alunos independentemente da profissão que futuramente exerçam e preparando-os para a volatilidade do mercado de trabalho e percursos profissionais (Moreira & Carvalho, 2009).

A promoção desta atitude empreendedora deve ser desenvolvida no âmbito da respetiva estrutura curricular, perspectiva que também ela corresponde a uma das opções de implantação da educação para o empreendedorismo no ensino superior avançadas pela Comissão Europeia, nomeadamente, quando esta instância europeia declara que as instituições de ensino “devem incorporar o empreendedorismo como elemento importante dos currículos, repartido por várias disciplinas”, sendo a outra opção – até numa perspectiva de complementaridade da primeira – a de “exigir ou encorajar a participação em cursos de empreendedorismo” (CCE, 2006, p. 9).

Ainda como reforço da importância que o empreendedorismo assume para os países da Comunidade Europeia, em 2006, através da recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, destaca-se o empreendedorismo como uma das oito competências-chave, consideradas essenciais à realização e ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania ativa e ao emprego.

2. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM MEDIAÇÃO EDUCACIONAL: Mestrado em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

A mediação socioeducativa constitui uma prática socioprofissional em expansão na sociedade atual. Tem já várias décadas de implementação nos vários continentes; contudo, tem sido revisitada como uma modalidade de intervenção social importante para assegurar a integração de populações vulneráveis, contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a

convivência cidadã intercultural e promover uma nova cultura de cidadania, desafios importantes da sociedade contemporânea.

As diversas perspectivas e modelos de mediação abrem as suas potencialidades para além de uma técnica específica no quadro de resolução alternativa de conflitos, conferindo-lhe, também, visibilidade enquanto processo cooperativo e mesmo preventivo no domínio da cultura de cidadania e educação para a paz. A mediação é, tal como temos vindo a referir (Silva et al., 2010; Silva, 2011), uma atividade fundamentalmente educativa e social. Educativa, pois o objetivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (nomeadamente entre pessoas em conflito, explícito ou implícito), superando o estrito comportamento reativo ou impulsivo, contribuindo para que os participantes no processo de mediação adotem uma postura reflexiva. A mediação é também uma atividade social, pois promove a compreensividade entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática e para uma cultura de mudança social (Munné & Mac-Cragh, 2006; Torremorell, 2008).

Considerando a relevância que a mediação, nomeadamente, a mediação socioeducativa, tem evidenciado como sendo uma prática cada vez mais adequada na esfera global, e persuadida da importância de formação especializada nesta área, a Universidade do Minho, e mais concretamente o Instituto de Educação, considerou dever integrar esta área de formação na sua oferta formativa.

Em Portugal, apesar de existirem normativos para a prática formal da mediação e dos mediadores em contextos educativos, não existe regulamentação definida para a formação específica no âmbito da mediação socioeducativa e respetiva acreditação. Um estudo realizado em 2010 (Silva et al., 2010), a nível nacional, indicou a inexistência de uma formação básica e consistente a nível das diferentes instituições que ofereciam formação neste âmbito, na sua grande maioria associações privadas. Ao longo da 1ª década do séc. XXI, foram sendo implementadas diferentes ofertas formativas, na sua maioria dispersas e sem regularidade, por algumas instituições de Ensino Superior Público e Privado, tanto em Portugal como noutros países europeus, dos quais salientamos a Espanha e França. A Universidade do Minho é a única instituição do Ensino Superior Público, em Portugal, que assumiu a formação sistemática ao nível da graduação e pós-graduação (Mestrado) desde o ano de 2006.

O curso de Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação insere-se num Ciclo de Estudos profissionalizante homologado pela Resolução SU-88 de 2006 e corresponde a um programa de estudos de natureza interdisciplinar que tem como finalidade a formação de profissionais com conhecimentos e competências que lhes permitam responder às necessidades atuais no âmbito da prevenção e mediação de conflitos em contextos escolares, sociais e organizacionais com valências educativas, assim como da gestão e supervisão de programas, projetos e atividades desenvolvidos nesses contextos.

Hoje, muitas das inquietações dos profissionais da educação surgem focadas nos conflitos e nas tensões sociais próprias de espaços de vida em contínua transição, económica, política e social, que facilmente se produzem nos contextos de intervenção socioeducativa. Os agentes educativos são chamados a responder, de forma clara e coerente, a múltiplas e complexas situações que acontecem de forma rápida nos mais variados contextos de educação formal e não formal, tradicionais e emergentes. Neste sentido, este Mestrado visa desenvolver competências de mediação – preventiva e resolutiva – capacitando para a promoção de formas de participação social e liderança democrática, da facilitação da comunicação e interação, da gestão pacífica de conflitos e da emancipação pessoal e social.

Com este entendimento, os objetivos deste Curso de Mestrado são:

- i) habilitar para o exercício autónomo de funções de mediação educacional;
- ii) desenvolver competências para o exercício profissional em mediação educacional em diversos contextos socioeducativos, públicos ou privados;
- iii) proporcionar uma formação académica de natureza teórica e prática que favoreça a concetualização da prática e ofereça recursos teóricos e metodológicos e técnicas específicas de mediação educacional e supervisão da mediação;
- iv) desenvolver metodologias de investigação em educação ajustadas ao estudo e à intervenção em processos de mediação educacional e de supervisão da mediação;
- v) desenvolver capacidades de gestão de projetos e programas de mediação educacional, conceção de dispositivos de mediação, assessoria de projetos e supervisão nesse âmbito.

Esta formação dirige-se a licenciados em Educação, Ciências da Educação, Psicologia, Serviço Social, Sociologia, Direito e a outros licenciados que intervêm em áreas em que as competências de mediação sejam relevantes, habilitando para a intervenção profissional como: Mediador/a Escolar (Agrupamento de Escolas TEIP, Escolas dos vários níveis de ensino, Ensino Especial, Centros Escolares, entre outros); Mediador/a Socioeducativo (Bairros, IPSS, Bibliotecas, Museus, CPCJs, Lares de Acolhimento

de Crianças e Jovens, Autarquias, Prisões e Centros Educativos, entre outros); Coordenador/a de equipas em instituições com valências no âmbito da educação, da intervenção social, da saúde, da justiça, da administração local, entre outros.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS OTIMIZADAS E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

O programa Formação em Competências Empreendedoras Otimizadas foi implementado durante 34 horas (19 horas presenciais e 15 horas de trabalho autónomo), tendo participado 10 estudantes que frequentavam o 3º ano de uma Licenciatura no domínio das Ciências Sociais e Humanas, numa Universidade pública Portuguesa. A idade média dos participantes é de 20 anos, sendo todos do sexo feminino.

Procedeu-se à organização da ação tomando em consideração as seguintes fases para a sua implementação:

Fase 1 – Divulgação e inscrições: 4 semanas

Fase 2 – Contextualização teórica- 2 semanas (6h de formação)

Fase 3 – Pré-projeto – 2 semanas (6h de formação)

Fase 4 – Trabalho autónomo- consultoria não-presencial 3 semanas (15h)

Fase 5 – Apresentação pública (4h)

Fase 6 – Avaliação (3h)

Os conteúdos visaram a promoção da educação empreendedora, seguindo os referenciais teóricos e institucionais acima identificados, incluindo os seguintes elementos:

- Contextualização: o empreendedorismo; a atitude empreendedora; as competências transversais e o mercado de trabalho; a educação para o empreendedorismo; o intra-empreendedorismo; os projetos e a criação de valor
- Pré-projeto: o conceito e o modelo; o aspeto diferenciador; o marketing aplicado ao conceito/estratégia; plano de viabilidade financeira

- Trabalho autónomo / consultoria não-presencial: leituras e benchmarking; trabalho de desenvolvimento do projeto; preparação da apresentação; questões, respostas e feedback pelo formador/consultor
- Apresentação pública; apresentação de todos os trabalhos; sessão de networking
- Avaliação: auto e heteroavaliação.

Estes conteúdos foram desenvolvidos numa lógica de interação e o trabalho autónomo consistiu no desenvolvimento de um projeto de intervenção, pelas estudantes, para aplicação dos conteúdos e consolidação das competências adquiridas ao longo do curso.

As estudantes foram divididas em 5 grupos e cada grupo elaborou o seu projeto de intervenção, onde foram aplicadas as competências empreendedoras.

Neste texto, apresentamos a perceção das estudantes que participaram na Formação em Competências Empreendedoras Otimizadas, nomeadamente, no que diz respeito à relevância da ação para a sua afirmação profissional, sobretudo enquanto mediadoras, uma vez que a maioria das participantes nesta formação prossegue os estudos na área da Mediação Educacional e Supervisão na Formação. Pretendeu-se, em última instância, verificar se a formação em Competências Empreendedoras Otimizadas promoveu o desenvolvimento de competências de carácter empreendedor.

3.2. NATUREZA DO ESTUDO, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A natureza qualitativa e descritiva do estudo e, ainda, tendo em consideração a relevância da entrevista como recurso preponderante de recolha de informação, em estudos científicos que têm examinado, tanto a questão do empreendedorismo, como da educação para o empreendedorismo, recorreu-se a esta técnica para recolher os dados. As entrevistas foram estruturadas, realizadas algum tempo após a formação e pretendiam conhecer a perspetiva das estudantes sobre a i) relevância da formação para a área da mediação; e ii) a inclusão desta área na estrutura curricular. Responderam à entrevista 8 das 10 formandas, que foram codificadas de F (F1 a F8). Os dados foram tratados com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2009), que proporcionou a análise dos conteúdos das mensagens dos entrevistados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente a relevância da formação para a área da mediação, todas as participantes na ação consideraram que a formação lhes permitiu adquirir conhecimentos na área da mediação: “aprendi a conceber um projeto na área da Mediação” (F3); “o empreendedorismo permite conceber projetos de intervenção e, desta forma, promover um envolvimento de pessoas” (F1) “promove a construção de ideias” (F4); ajudou-me a desenvolver um projeto na área da Mediação, no sentido em que se pretendia estabelecer uma ligação entre as pessoas que residiam em bairros sociais e os empregadores, de modo a integrá-las na sociedade” (F2); “os conteúdos e competências adquiridas possibilitam colmatar alguma necessidade que possa surgir num determinado contexto na minha inserção no mercado de trabalho” (F5); “proporcionou-nos uma visão mais alargada das nossas potencialidades enquanto profissionais da área da educação e mediação” (F7); “permitiu mobilizar conhecimentos” (F8).

Relativamente à 2^a categoria, as estudantes consideraram que a integração de formações que desenvolvam competências empreendedoras seriam uma mais-valia para os profissionais da área da educação e mediação. Pela semelhança de respostas apresentamos o registo de uma estudante: “estas formações inseridas curricularmente na licenciatura seriam uma mais-valia para os profissionais da área da educação e mediação” (F8).

A avaliação da formação feita pelas estudantes permite-nos realçar:

- a identificação de conhecimentos específicos no âmbito da mediação, tais como, a facilitação da aproximação e comunicação entre diferentes intervenientes e a promoção do diálogo. De salientar que estas estudantes frequentaram UC específicas da área ao longo do ano letivo em que foi realizada a formação;
- a identificação de conhecimentos e competências empreendedoras associadas ao futuro profissional enquanto mediadoras, nomeadamente para responder a múltiplas e complexas situações que acontecem de forma rápida nos mais variados contextos de educação formal e não formal, tradicionais e emergentes;
- a relevância da formação para fomentar o espírito empreendedor na área da mediação, de modo a identificar e a promover contextos de intervenção novos e inovadores associados à emergência da área na contemporaneidade.

5. CONCLUSÕES

Não podendo generalizar os resultados, e assumindo as limitações do estudo, acreditamos que, em contextos similares, a formação para o empreendedorismo potenciará competências de mediação educativa e social, pois facilita a compreensibilidade que deve existir entre os diferentes participantes no processo de mediação e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, tal como sustentam Munné e Mac-Cragh (2006).

A perspetiva das estudantes revela que o empreendedorismo é uma atitude transversal com potencial impacto relevante na vida quotidiana, tanto pessoal como profissional, de todo e qualquer cidadão e que uma estratégia de empreendedorismo deve passar pela educação com uma intervenção crítica (Redford, 2009), com destaque para o Ensino Superior.

O empreendedorismo revelou-se um elemento importante para a formação de nível superior, nomeadamente, em mediação, recomendando-se a sua abordagem em várias UC, ou encorajando a participação em cursos de empreendedorismo, tal como recomenda a Comissão Europeia (CCE, 2006).

REFERÊNCIAS

- Andrade, R. C. (2005). *Introdução: empreendedorismo – um novo passo em educação. O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CCE – Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Relatório Final do Grupo de Peritos: Projecto sobre a Educação e formação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial no âmbito do “Procedimento BEST”*. Bruxelas: União Europeia.
- CCE – Comissão das Comunidades Europeias (2004). *Contribuir para a Criação de uma Cultura Empresarial: Um guia de boas práticas para a promoção de atitudes e competências empresariais através da educação*. Bruxelas: União Europeia.
- CCE – Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Bruxelas: União Europeia.

- Education, Audiovisual na Culture Agency (EACEA) (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. EACEA, Brussels. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
- Grilo, I. & Thurik, R. (2006). *Entrepreneurship in the old and new Europe*. Zoetermeer: EIM.
- Grilo, I. & Iigoyen, J. M. (2005). Entrepreneurship in the EU: to Wish and Not to Be. *Small Business Economics*, 19.
- Moreira, N.; Carvalho, D. & Silva, J. (2008). Do perfil empreendedor dos Estudantes nos Cursos de Engenharia da Universidade do Minho: Percepções dos Alunos finalistas do 1º Ciclo. *Actas do Colóquio Educação para o Empreendedorismo*. Universidade do Minho, Braga, 12 de Dezembro de 2008.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Graó.
- Redford, D. T. (2009). *The State of Entrepreneurship Education in Portugal – an empirical study on a nascent system in European Union policy framework*. Tese de Doutoramento. ISCTE Instituto Universitário de Lisboa PhD Management
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12, 249-265.
- Silva, A. M. C.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A.; Freire, T & Ferreira, A. S. (2010). Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

ANA PIEDADE & BÁRBARA ESPARTEIRO

alavado@ipbeja.pt; barbara.esparteiro@ipbeja.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA, PORTUGAL

“ENTRE NÓS, CONNOSCO” NA REGIÃO BAIXO ALENTEJANA

RESUMO

A situação, que atualmente se vive, exige reflexão por parte dos cidadãos da Europa e do resto do mundo, relativamente ao modo como o diálogo entre o “eu” e o “outro” se constrói, bem como as dinâmicas assumidas pelos estados europeus. Os refugiados que procuram a Europa e os países que buscam, dentro das fronteiras do espaço Schengen, agitam em algumas sociedades europeias ou em alguns grupos, estereótipos face ao estrangeiro não europeu de contextos culturais com os quais a Europa não tem vindo a travar conhecimento profundo. Considerando que nos últimos anos têm chegado, ao distrito de Beja, migrantes provenientes de diversos contextos geográficos e que, durante o ano de 2015, o Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) tem vindo a receber muitos alunos, oriundos dos PALOP, que se confrontam e confrontam a comunidade bejense com as diferenças culturais, afetando relações sociais, estamos conscientes da necessidade de (re) pensar as questões de identidade e de alteridade neste novo contexto. Assim, o IPBeja iniciou, durante o ano de 2015, um diagnóstico no terreno que conduziu à elaboração de um plano de ação com os seguintes objetivos: i) Conhecer os diferentes contextos culturais estrangeiros; ii) Fomentar a interculturalidade na região; iii) Favorecer a integração social dos migrantes na comunidade. É expectável que através das ações desenvolvidas (ações de formação acreditadas dirigidas a docentes e outras formações dirigidas a alunos estrangeiros, migrantes e refugiados) e conjunto de brochuras (dirigidas à comunidade) se alcance a aceitação dos migrantes e a atenuação ou mesmo ausência de conflitos entre locais e estrangeiros.

PALAVRAS-CHAVE

Formação; interculturalidade; mediação; aceitação

1. INTRODUÇÃO

Pensar o território, qualquer que seja, implica contextualizar as populações relativamente a um grupo sociocultural, a uma cultura e subcultura. Implica, igualmente, compreender as situações vivenciadas pelos seus habitantes e/ou naturais, avaliando o seu percurso bem como as mudanças sociais e culturais que lhes foi dado viver, as competências adquiridas ao longo da vida e, sem dúvida, atender às identidades que aí se geram e integram.

O hibridismo sociocultural existente nos territórios, de um modo geral, potencia a sua flexibilidade permitindo-lhes uma adaptação maior à multiplicidade de desafios que lhe venham a ser colocados. Através das redes de conhecimentos e dos diferentes grupos identitários a que os indivíduos pertencem ou aos quais se opõem, emergem estruturas que falam de contextos espaciais mais abrangentes – regionais, nacionais e transnacionais. O território assume-se, portanto, como espaço e lugar de vida coletiva e de memória enquanto espaço público pertencente a quem o habita, isto é, como um espaço relacional, patrimonial e cultural de pertença.

O interculturalismo está intimamente relacionado com as questões identitárias, na medida em que um território intercultural expressa a identidade histórica e as vivências de quem o habita, constrói e transforma. Neste sentido, a identidade expressa-se em lugares, percursos e sociabilidades estabelecidas entre indivíduos e grupos, forjando-se em pilares simbólicos significativos para o sujeito e para o agregado. A cidade de Beja e áreas limítrofes não são exceção, encontrando nos lugares de memória sociabilidades de género (os lugares dos homens e os das mulheres); de estatuto socioeconómico e profissional; etc. As relações vicinais enformam, nos bairros e nas ruas (ou segmentos de rua) relações de parentesco simbólico; de modo informal o espaço é ocupado de um determinado modo que, num dado momento e num dado lugar, faz sentido e é percecionada como correta, conferindo a cada território uma atmosfera própria. Estas questões identitárias são percecionadas e apropriadas à luz de outras identidades e alteridades pelos estrangeiros que aportam a novos territórios, das quais eles são portadores e transmissores. Importa, portanto, encontrar espaços de entendimento possíveis entre quem chega e quem está no Baixo Alentejo mais especificamente em Beja, quer sejam estudantes ERASMUS, estudantes internacionais ou migrantes – económicos ou refugiados.

A facilitação do conhecimento e da convergência de formas de entender o mundo, respeitando a diversidade, entre os diferentes grupos populacionais do distrito de Beja é missão do estabelecimento de ensino superior da região, isto é, do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja). Apresentaremos

de seguida uma breve reflexão acerca da cidade como espaço identitário, seguida pela identificação de serviços e estruturas do IPBeja que trabalham a realidade da interculturalidade no contexto institucional e comunitário bem como, alguns números relativamente a grupos estrangeiros que habitam Beja cidade. Por último, um breve diagnóstico da situação que serve de base a três propostas concretas de atuação inseridas num projeto de intervenção mais amplo. A metodologia seguida é a investigação-ação na medida em que,

(...) a investigação deliberada e orientada-para-a-solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação de problemas, recolha de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. (Amado & Cardoso, 2013, p. 188)

2. O TERRITÓRIO E A CIDADE COMO ESPAÇO IDENTITÁRIO

A construção da(s) identidade(s) é um processo contínuo e complexo de reconhecimento e pertença que se relaciona com questões temporais, espaciais e grupais. Ao centro urbano é atribuído um duplo valor simbólico na medida em que permite aos habitantes identificarem-se com a sua comunidade e ao mesmo tempo constitui uma imagem sintética da cidade (Lacaze, 1995). É geralmente aí que se encontram agrupados os locais de poder e governança local, os monumentos, o comércio ... Mas tão importante como isso é, por norma, o local de encontro, por excelência, das populações quer em ocasiões de festa como de protesto ou, simplesmente, como lugar de convívio e atravessamento da urbe – porque todas ou quase todas as ruas aí vão dar. A ideia de integração do “outro” no território passa forçosamente, por afastá-lo das periferias, das “margens” onde com tanta frequência surgem espaços de “guetização” que tornam os territórios multiculturais mas não interculturais.

O IPBeja, consciente desta situação, espalhou as residências pelo território urbano – junto ao Campus, no Centro nobre da cidade e numa zona de expansão relativamente recente. Deste modo, os alunos estrangeiros e portugueses cruzam-se fora da instituição e, juntamente, com a restante população, atravessam o território urbano, frequentando os mesmos transportes públicos ou cruzando-se nas ruas de atravessamento da urbe. O multiculturalismo é evidente mas, enquanto comunidade Beja, território de baixa densidade, necessita de fazer a transição para o interculturalismo.

Os acontecimentos que ocorrem no espaço e o modo como ele é apreendido e vivido, conferem-lhe uma identidade singular que se (re)combina com as identidades individuais de quem o frui e com as identidades dos grupos que lhe dão sentido – por via da memória social e de reconfigurações simbólicas é origem e origina relações identitárias. O território enquanto espaço geográfico e de representação quer-se vivo e vivido, isto é, animado. Estudar e compreender um território implica, portanto, cruzar dados oficiais com as representações que as populações têm dos territórios que ocupam e das potencialidades desse território; com os mapas mentais que, não raramente, condicionam a ação desses mesmos ocupantes sobre ele. Ao compreender para agir, mas sendo efetivamente uma ação contextualizada temporal e espacialmente, a intervenção/animação territorial só faz sentido e existe verdadeiramente se ouvir e envolver os indivíduos.

A animação territorial como “novo campo” de intervenção justifica-se por esta razão e neste momento de mudança de paradigma que se vive ao nível global. Intimamente ligadas mas diferenciadas na sua especificidade, animação sociocultural e territorial juntam esforços na resolução de novos desafios. As questões territoriais, o equilíbrio e desequilíbrio territorial; a alteração das configurações espaciais que é visível no jogo entre novas e velhas centralidades, velhas e novas periferias; a emergência de novas configurações económicas, culturais e sociais que moldam mentalidades e se traduzem em novos territórios de influência, aconselham os investigadores das áreas das ciências sociais a encarar o território como princípio e fim da sua intervenção.

3. SERVIÇOS E ESTRUTURAS DO IPBEJA QUE TRABALHAM A INTERCULTURALIDADE

O IPBeja, enquanto instituição de ensino superior ao serviço da sociedade, dedica-se à,

produção e difusão do conhecimento, criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental, concentrado especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente e incentivando a formação ao longo da vida, no contexto institucional e comunitário¹.

¹ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/SobreIPBeja/Paginas/Miss%C3%A3o.aspx>

Neste contexto, o IPBeja congrega um conjunto de serviços e estruturas que apoiam a sua ação. A saber:

- a) O Gabinete de Relações Internacionais que é constituído por uma unidade de gestão, com competências ao nível da área de intervenção; coordena e presta apoio técnico – administrativo à gestão de programas de mobilidade internacional; promove a cooperação entre o IPBeja e entidades estrangeiras; promove iniciativas que favoreçam a internacionalização; representa a instituição em fóruns para a cooperação internacional²;
- b) O Lab-At (Laboratório de Animação Territorial) – tem por missão investigar problemáticas relativas ao território, presta serviços à comunidade, apoia o ensino e a investigação, no que concerne a:
 - Conceção de cenários demográficos prospetivos;
 - Diagnósticos socioeconómicos e de necessidades de formação;
 - Análises de impacto socioeconómico;
 - Dinâmicas interculturais³.
- c) O Centro de línguas e Culturas – tem a sua atuação ao nível da prestação de Serviços e no apoio ao Ensino e à Investigação. Presta serviços à comunidade na divulgação de línguas e culturas estrangeiras e na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento contínuo de competências linguísticas e culturais⁴.
- d) A Unidade para a Formação ao longo da Vida (UFLV) disponibiliza uma oferta permanente, de vários tipos de formação que complementam os ciclos de estudos formais e contribuem de forma significativa para o estímulo da aprendizagem ao longo da vida, para a valorização profissional e para o desenvolvimento local, regional e nacional. A Unidade para a Formação ao Longo da Vida promove estratégias institucionais que permitem a mobilização do IPBeja para a educação e formação ao longo da vida, bem como promove uma oferta formativa de qualidade, diversificada e destinada a diferentes públicos⁵.
- e) Equipa para a Integração Social do Estudante no IPBeja tem como missão promover a integração social dos estudantes pelos pares, na sociedade académica, sinalizar, apoiar e acompanhar situações de risco. Colabora com os Serviços de Ação Social (SAS).

² Retirado de <https://www.ipbeja.pt/servicos/gmc/Paginas/Competencias.aspx>

³ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Missao.aspx>

⁴ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/PrestacaoServicos/Paginas/Centros.aspx>

⁵ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/oinstituto/UFLV/Paginas/Objetivos.aspx>

4. OS ALUNOS ESTRANGEIROS NO IPBEJA

O Instituto Politécnico de Beja (IPBeja), durante o ano de 2015, recebeu setenta e quatro (74) alunos, muitos provenientes dos PALOP, (gráficos 1 e 2) que se confrontam e confrontam a comunidade bejense com diferenças culturais que afetam as relações sociais, questões de identidade e de alteridade, onde se assume a diferença como alicerce de vida social e, simultaneamente, foco de permanentes conflitos.

Neste novo contexto, estamos conscientes da necessidade de (re) pensar as questões referidas e o IPBeja, no âmbito do Estatuto do Estudante Internacional, tem vindo a desenvolver um conjunto de ações com o intuito de favorecer a integração dos estudantes do espaço alentejano.

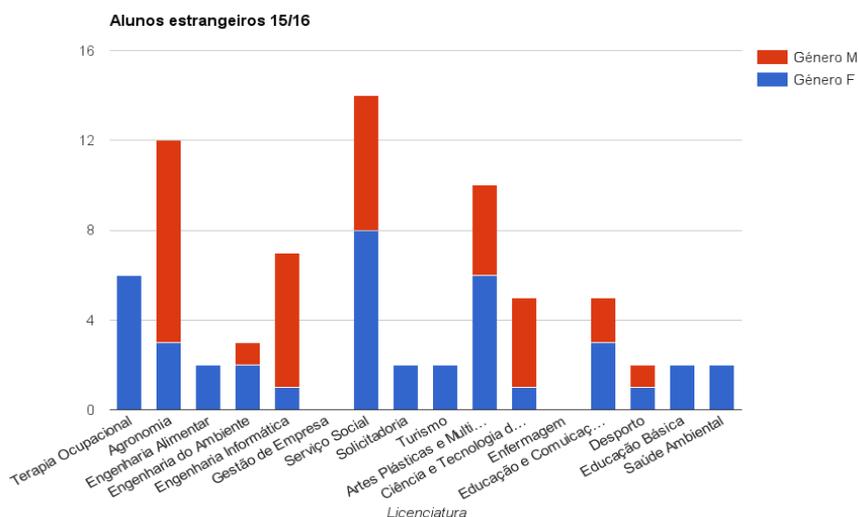


Gráfico 1: Alunos estrangeiros matriculados no IPBeja, por gênero e curso

O IPBeja apresenta total disponibilidade para colaborar, através do envolvimento do seu corpo docente afeto às áreas identificadas, uma vez que o Estatuto do Estudante Internacional, aprovado em março de 2014, permite a um estudante que não tenha nacionalidade portuguesa ou da União Europeia ingressar num curso de licenciatura no IPBeja⁶.

⁶ Retirado de <https://www.ipbeja.pt/alunos/EstudInternacional/Paginas/default.aspx>

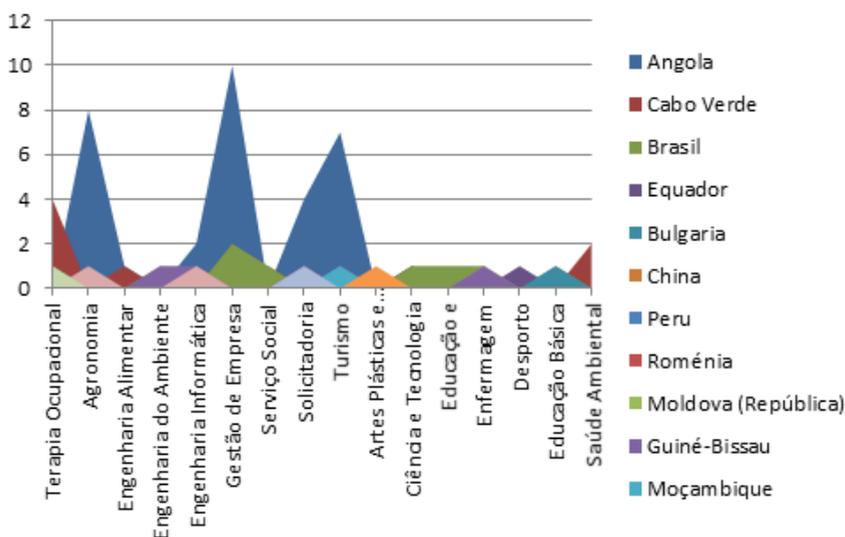


Gráfico 2: Alunos estrangeiros matriculados no IPBeja, por curso e país de origem

5. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO INTERNA DO IPBEJA

A chegada de alunos estrangeiros constituiu um desafio para refletir práticas internas e veiculou a necessidade de um diagnóstico da situação, quanto à problemática da sua integração. Nesta perspetiva, desenvolvemos um conjunto de contactos exploratórios com os responsáveis e técnicos de serviços acima citados, a fim de aduzir dados que nos permitissem compreender a situação interna do IPBeja, face à chegada destes alunos. Da análise às conversas exploratórias efetuadas ao Pró-Presidente para a Cooperação e Mobilidade e à coordenadora da Equipa para a Integração Social do Estudante, do IPBeja, resultou um conjunto de evidências que orientaram as nossas propostas e se passam a citar:

- a) Sentimentos de indiferença face a estes alunos, manifestados por docentes e não docentes;
- b) Sentimentos de paternalismo manifestados por não docentes;
- c) Sentimentos de receio manifestados por docentes e não docentes, bem como por alguns elementos da comunidade;
- d) Boa aceitação por parte dos pares;

- e) Desconhecimento, por parte da comunidade do IPBeja, relativamente aos aspetos culturais, sociais e económicos;
- f) Descrédito, por parte de alguns docentes, das aprendizagens efetuadas no país de origem;
- g) Bloqueios administrativos, ao nível das embaixadas e do serviço de estrangeiros e fronteiras;
- h) Estereótipo, por parte da comunidade, do africano.
- i) Dificuldade no uso e compreensão do português;

6. PROPOSTAS DE ATUAÇÃO

Face às necessidades encontradas, delineamos um conjunto de ações destinadas a públicos diferenciados que visam a melhor aceitação dos alunos estrangeiros na comunidade em que se insere o IPBeja.

6.1. AÇÃO DIRIGIDA A ALUNOS INTERNACIONAIS E ERASMUS DO IPBEJA

- a) Objetivos:
 - Conhecer contextos do uso do português de Portugal
 - Conhecer o território da Região do Baixo Alentejo – Beja
 - Conhecer aspetos sociais e culturais de Portugal

- b) Temas a abordar
 - Apoio ao Português
 - Conhecimento e reconhecimento do território
 - Território de baixa densidade – o caso de Beja
 - A paisagem
 - Identificação de instituições (hospital, centro de saúde, biblioteca, câmara municipal, cineteatro *Pax Julia*, centro regional de segurança social, tribunal, PSP,GNR, CTT, Bancos...)

- Unidade monetária
- Aspetos culturais e sociais
- Relações de género (trabalho, ...)
- Modelos familiares
- Relações de vizinhança
- Gastronomia
- Simbolismo
- Conceções de tempo e de espaço.

6.2. AÇÃO DE FORMAÇÃO DIRIGIDA A MIGRANTES ECONÓMICOS E A REFUGIADOS

a) Objetivos:

- Conhecer contextos do uso do português de Portugal
- Conhecer o território da Região do Baixo Alentejo – Beja
- Conhecer aspetos sociais e culturais de Portugal

b) Temas a abordar

- Apoio ao Português
- Conhecimento e reconhecimento do território
- Território de baixa densidade – o caso de Beja
- A paisagem
- Identificação de instituições (hospital, centro de saúde, biblioteca, câmara municipal, cineteatro *Pax Julia*, centro regional de segurança social, tribunal, PSP, GNR, CTT, Bancos...)
- Unidade monetária
- Aspetos culturais e sociais
- Relações de género (trabalho, ...)

- Modelos familiares
- Relações de vizinhança
- Gastronomia
- Simbolismo
- Conceções de tempo e de espaço.

6.3. SEMINÁRIOS TEMÁTICOS DIRIGIDOS A DOCENTES E NÃO DOCENTES DO IPBEJA

Estes seminários organizar-se-ão em conjunto com as estruturas e serviços do IPBeja. Serão abordadas as questões emergentes e resultantes do processo de acolhimento e integração dos estudantes.

6.4. AÇÃO DE FORMAÇÃO DIRIGIDA A DOCENTES DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A ação de formação, dirigida a docentes do 1º e 2º ciclo do ensino Básico, *Mediação Intercultural*, constitui hoje uma das áreas de maior importância no contexto da educação formal e não formal, tornando-se fundamental para a integração de diferentes comunidades e minorias. Para além da resolução de conflitos, permite uma estratégia de prevenção e integração que sustenta a prática de uma cidadania ativa e consciente.

A Mediação Intercultural esteve durante longos anos desligada da investigação desenvolvida nos diferentes campos da vida quotidiana, contudo as dinâmicas geradas pelo processo de globalização obrigam à introdução de uma prática refletida, com o objetivo de integrar com e para a diferença.

Atualmente os currículos veiculam a importância dos valores da cidadania e da aceitação do outro, ensinando a compreender a diferença e sobretudo a ler o que de comum une os seres humanos. A Mediação Intercultural é uma técnica e uma estratégia apenas possível quando é inquestionável o respeito pelo outro – na semelhança e na diferença. Torna-se fundamental, portanto, a consolidação de conceitos que lhe confirmam sustentabilidade e credibilidade junto da sociedade.

Assim, estruturou-se uma Oficina de Formação, *Mediação Intercultural* incluída na *área de Educação e Multiculturalidade*, destinada a Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, que pretende integrar teoria e prática abordando conceitos do campo das Ciências

Sociais, trazendo-os à colação e usando-os em contextos de prática. Transmitir-se-á aos formandos, que o ato de mediar contempla um conjunto de regras que permitem, não apenas, intervir na mediação de conflitos, mas também, na sua prevenção.

Os conteúdos da ação visam desenvolver metodologias que permitam elaborar e implementar dinâmicas de mediação consideradas pertinentes na otimização dos conteúdos programáticos, dentro e fora da sala de aula e centram-se nos seguintes temas:

- Conceito de cultura e subcultura
- Conceito de identidade
- Conceito de mediação intercultural
- Perfil do mediador intercultural
- Técnicas de mediação intercultural
- Mediação intercultural e *empowerment*.

7. MATERIAIS A PRODUZIR

As Brochuras *Connosco, entre nós* constituirão materiais pedagógicos e de divulgação, destinados à formação inicial de educadores, docentes, assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais e população em geral, produzidos pela equipa de investigadores do Lab-At/IPBeja e RESMI, cuja finalidade é dar a conhecer os migrantes e promover a sua integração no contexto regional do Baixo Alentejo e no contexto Português. Ter-se-á em consideração as nacionalidades predominantes dos alunos internacionais e dos alunos ERASMUS do IPBeja.

A coleção *Connosco, entre nós* será composta, numa primeira fase, por 6 títulos originais e pelas respetivas traduções, apresentando-se em duas línguas da União Europeia: Português e Inglês. As temáticas abordadas serão transversais a cada uma das brochuras e permitirão conhecer o território físico do país de origem dos migrantes, a(s) língua(s) falada(s), os aspetos demográficos, sistema político e aspetos económicos. Abordará, ainda, as questões de género, os modelos familiares e relações viciniais, a gastronomia, artesanato, rituais e religiosidade.

Os seis países abordados na primeira fase serão: Angola, Moçambique, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Numa

segunda fase serão trabalhados os conteúdos relativos a países como a Turquia, o Panamá e Índia. Numa terceira fase serão trabalhados os conteúdos relativos a países como Reino Unido, França, Espanha, Ucrânia, Moldávia, Rússia, Roménia, China e Síria.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização do potencial endógeno das comunidades dificilmente pode ser atingida sem capacidade de iniciativa e organização de base territorial, por parte de cada uma dessas comunidades de *per si* e enquanto conjunto de lugares mais ou menos próximos que constituem um território. As comunidades de baixa densidade enquanto futuras recetoras de indivíduos procedentes de outros lugares diferentes e distantes, portadores de culturas bastante diferentes implicarão, por certo, um esforço de convergência e de mediação entre as populações locais e os que agora chegam. Quantos e quem serão, a bagagem emocional que carregam e o modo como se adaptarão a estes novos lugares, implicam entender o território, cada vez mais, como espaço de mediação, ou seja como espaço de inclusão.

Uma concepção de interculturalidade ou interculturalismo rigorosa e fundamentada (...) requer a necessidade de situar esta temática no amplo conjunto de modelos de gestão da diversidade sociocultural. A razão para o fazer baseia-se em poder avaliar o que há de diferente e antagónico, mas também, o que há de comum e específico em relação a outras fórmulas. (Romero, 2010, p. 30)

Se, de um modo geral, a animação territorial surge da necessidade de colmatar a desadequação ou insuficiência de respostas públicas que permitam a emergência de iniciativas locais que visem responder a problemas e desafios específicos e relacionados com territórios com características muito particulares, como sejam comunidades envelhecidas, isoladas, demograficamente deprimidas, com elevado nível de desemprego, com problemas de criminalidade, com elevada percentagem de grupos de minorias étnicas, etc. ganha maior pertinência na situação atual.

Os processos de desenvolvimento territorial constroem, ou pretende-se que construam, respostas socialmente inovadoras que permitem agir sobre o território tendo como base o próprio território, tornando-o mais inclusivo, viável (porque passível de ser mais e melhor vivido) e desenvolvido. É, de resto, este o sentido com que a OCDE apresenta a ideia de

inovação social - um fenómeno que ocorre sempre que novas normas e/ou mecanismos surgem de modo a contribuir para a consolidação e melhoria da vida dos indivíduos, grupos, comunidades e territórios, no que concerne à criação de emprego, inclusão social, esbatimento de assimetrias e melhoria da intervenção dos níveis de governança.

Em síntese, consideramos que o IPBeja assume os pressupostos enunciados e pretende afirmar-se como entidade galvanizadora de sinergias e interventora na construção das novas realidades emergentes nas comunidades do Baixo Alentejo, em particular, na cidade de Beja.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. & Cardoso, A.P. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lacaze, J. P. (1995). *A cidade e o urbanismo*. Flammarion: Instituto Piaget.
- Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e Mediação. Cadernos de Apoio e Formação*. Lisboa: ACIDI.

**ANA MARIA COSTA E SILVA, MARIA DE LURDES
CARVALHO & MIRIAM APARICIO**

anasilva@ie.uminho.pt; lurdesdc@ie.uminho.pt; miriamapar@yahoo.com

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CECS, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL/
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL /
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, MENDONZA, CONICET, ARGENTINA**

FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOS MEDIADORES SOCIAIS

RESUMO

O trabalho que se apresenta inscreve-se num ensaio crítico e reflexivo sobre o que é ser mediador/a social. Parte-se da formulação do que é a mediação, dos seus princípios e da revisão de literatura sobre o perfil e a identidade profissional dos mediadores. Salienta-se a relevância da formação e profissionalização na construção da identidade profissional dos mediadores sociais, relevando-se saberes e competências fundamentais identificadas a partir da revisão de literatura e de várias pesquisas empíricas realizadas nos últimos 5 anos. As várias pesquisas realizadas tiveram como objetivos principais identificar e analisar práticas de mediação, a perceção dos mediadores sobre as suas práticas e a sua identidade profissional bem como construir dispositivos de formação inicial e contínua dos mediadores sociais. Sendo uma condição de afirmação e reconhecimento profissional, essencial para a consolidação dos mediadores enquanto grupo socioprofissional, a identidade profissional é dinâmica e constrói-se nos processos de ação e interação com os outros. Neste processo estão presentes várias categorias, nomeadamente: a formação e profissionalização (saberes, competências, desenvolvimento profissional); os princípios e deontologia profissional; a afirmação identitária e o reconhecimento profissional. Os resultados dos vários estudos conferem aos mediadores uma auto perceção muito positiva do seu trabalho e satisfação com o mesmo, pese embora o frágil reconhecimento social. Relevam a importância da formação inicial e contínua e do compromisso coletivo na construção de uma identidade comum, importante para a sua afirmação profissional e reconhecimento social. Sublinha-se também que a demarcação dos diversos âmbitos de intervenção dos mediadores não deve corresponder à fragmentação dos profissionais, sendo fundamental consolidar uma identidade profissional comum a partir dos fundamentos e princípios teóricos e éticos da mediação.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação social; identidade profissional; profissionalização;
reconhecimento social

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta inscreve-se num ensaio crítico e reflexivo sobre o que é ser Mediador/a, a partir da formulação legal da Mediação, dos seus princípios e da revisão de literatura sobre o perfil e a identidade profissional dos Mediadores. A este respeito, algumas perguntas iniciais podem ser formuladas:

- porquê eleger este tema?
- qual a sua relevância no âmbito da formação e do exercício da mediação?
- o/a mediador/a social deverá assumir uma identidade diferente de outros mediadores de conflitos?

A eleição deste tema resulta do cruzamento de interesses pessoais e profissionais. A nível pessoal salienta-se a importância que se atribui ao conhecimento dos fatores que contribuem para a qualidade e competência profissional. A nível profissional procura-se aprofundar os estudos que se têm vindo a realizar (Silva, 2010, 2015; Silva & Aparício, 2015) sobre a identidade profissional dos mediadores, ensaiando uma perspetiva crítica face a estudos anteriores.

Reconhece-se, ao mesmo tempo, que a identidade profissional é uma condição de afirmação e reconhecimento profissional, essencial para a consolidação dos mediadores enquanto grupo socioprofissional. A identidade profissional, porque se forma através da atividade do indivíduo (consigo mesmo, com os outros, no contexto), é mutável e descontínua, mas supõe a pretensão de estabilidade, continuidade e individualidade (Akkerman & Meijer, 2011). Nesta perspetiva, a identidade profissional é uma construção dinâmica, interativa, contextualizada e contínua. Simultaneamente, é um processo individual em que se configura a imagem e definição de si mesmo (história e identidade pessoal) e dos outros (identidade social) face ao reconhecimento (referências, pertenças, atribuições, identificações, status coletivos) dos outros membros da família profissional (Bolivar-Botía, Fernández-Cruz & Molina-Ruiz, 2005; Vaillant, 2007; Rodgers & Scott, 2008; Galaz, 2011; Burns & Bell, 2011); está também vinculado a um contexto socio-histórico e profissional (Vaillant, 2007). Assim, a identidade profissional é dinâmica e depende de processos de reconstrução e co-construção definidos nos processos de ação e interação com os outros. Neste processo revelam-se determinantes várias categorias, nomeadamente: a formação e

profissionalização (saberes, competências, desenvolvimento profissional); os princípios e deontologia profissional; a afirmação identitária e o reconhecimento profissional. Estas categorias são interdependentes e concentram as condições reconhecidas como essenciais para a afirmação de um grupo socioprofissional.

Poderá parecer excessivo relevar-se a identidade profissional como uma condição fundamental para a afirmação e reconhecimento social da Mediação e dos Mediadores. No entanto, admite-se que a dificuldade de afirmação profissional dos Mediadores e do reconhecimento social da Mediação poderá estar na fragilidade e/ou dificuldade em garantir algumas destas condições (Silva, 2015).

2. CAMPOS DE INTERVENÇÃO DOS MEDIADORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A diversidade de campos de intervenção da mediação constitui, simultaneamente, um reconhecimento da sua importância em diferentes contextos sociais e um desafio para se pensar os seus fundamentos e princípios.

A mediação, enquanto prática formalizada, é relativamente recente - cerca de 40 anos; no entanto, tem vindo a expandir-se, tanto geograficamente, quanto nos campos de intervenção (Bonafé-Schmitt, 2009; Faget, 2010; Silva, 2015). De acordo com Faget (2010, p. 76), a expansão geográfica progressiva da mediação é acompanhada de uma fragmentação de práticas, “uma miríade de pequenos campos ou referenciais setoriais obedecendo a lógicas próprias”.

Neste sentido, e conforme já se salientou em trabalho anterior (Silva, 2015, p. 74), percebe-se que a produção e desenvolvimento da mediação corresponde, não tanto à “construção e afirmação de um campo coerente de práticas, de discursos, de atores e de instituições com objetivos comuns, exercendo um controle sobre os seus limites e os seus conteúdos, mas antes uma multiplicidade de campos, de práticas, de espaços de legitimação”. Este facto e a polivalência profissional da grande maioria dos mediadores, bem como a ausência de um espaço de recrutamento institucionalizado e uniforme ao nível da formação para todos os campos de intervenção, levantam “problemas de reconhecimento e fragiliza a construção de uma identidade profissional” (Faget, 2010, p. 78).

Pese embora o alargamento crescente da mediação, tanto a nível geográfico, como dos campos e contextos de intervenção, é ainda frágil

a sua afirmação e reconhecimento formal para ocupar um espaço social e profissional específico. Considera-se que contribui para esta fragilidade a multiplicação de formações especializadas e de códigos de ética profissional, relativos a cada âmbito específico de intervenção (Mediadores Familiares, Mediadores de Conflitos, Mediadores Escolares, Mediadores Laborais, Mediadores Sociais...), o que potencia a fragmentação da área e dificulta a constituição de uma Associação Profissional sólida com base em princípios comuns.

Se a diversidade de formações de base dos mediadores é uma característica presente no seu perfil (pois não existe uma Licenciatura em Mediação), este facto interfere na construção de uma identidade profissional enquanto mediador/a. Conforme salientam Highton e Álvarez (1999, p. 191),

o campo da mediação luta para se transformar em uma profissão unificada, com um corpo definido de conhecimentos, habilidades e padrões próprios; embora a mediação tenha surgido e desenvolvido a partir de raízes multidisciplinares, essas raízes enriqueceram a profissão, mas também conseguiram confundir seu sentido de identidade, e na forma como o mediador vê sua profissão, tem um papel importante o próprio conhecimento como tal, mas também há elementos que variarão dependendo da sua profissão de origem.

Faget (2010) chama ainda a atenção para o facto de alguns pré-requisitos essenciais na construção da identidade profissional estarem deficitários no que toca à mediação, nomeadamente: a inexistência de uma formação inicial e contínua especializada e de qualidade, do volume da prática profissional ser ainda pouco expressivo e pela fragmentação das redes profissionais. Assim, este autor (2010, p. 211) salienta que,

A construção de uma identidade profissional supõe um certo número de pré-requisitos: a existência de uma formação inicial e contínua especializada, que seja exigente e de qualidade, uma prática suficientemente importante em volume e claramente percebida pelo público, a existência de redes profissionais que estruturam a atividade, constroem a sua imagem, desenvolvem estratégias de comunicação, defendem as expectativas e interesses coletivos da profissão, afirmam princípios éticos e deontológicos.

Num artigo recente, Costa (2014) reflete também sobre a identidade dos mediadores, chamando a atenção para a diversidade praxeológica e a unidade identitária dos mediadores. Considera-se, tal como os autores já

anteriormente referidos, que a diversidade da mediação resulta de quatro fatores: i) o seu carácter transdisciplinar, ii) a não restrição de quem quer ser mediador, independentemente da sua formação de base, iii) a variedade de programas de formação e iv) a existência de diferentes áreas de especialização (Costa, 2014, p. 4). Contudo, reconhece-se também que, pese embora os diferentes campos e enfoques de intervenção dos mediadores, deverá ser encontrada a “sua unidade teórica nos axiomas, valores e fins da mediação, donde emerge com singularidade uma ética da relação, do diálogo, da diversidade, do respeito, da equidade, da liberdade, da responsabilidade e da emancipação” (Costa, 2014, p. 3).

A diversidade de campos de intervenção, a par dos outros fatores referidos anteriormente e, em grande medida, associados a esta diversidade, estarão na origem da fragilidade da afirmação identitária e do reconhecimento social dos mediadores. No entanto, existem aspetos essenciais e comuns ao exercício da mediação: a finalidade da mediação, os requisitos do processo de mediação, o papel do mediador assente em princípios éticos fundamentais no exercício da sua prática. Será importante refletir-se sobre estes aspetos comuns e a sua relevância na sustentação da unidade identitária dos mediadores.

3. SER MEDIADOR/A: DA PROTEÇÃO À AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Independentemente do âmbito de atuação e do foco ou objeto de incidência da prática mediadora, esta deve sustentar-se em princípios comuns essenciais que caracterizam a sua prática e a diferenciam de outras, bem como de outros grupos profissionais. Estes princípios, explícitos em documentos que regulamentam a prática, documentos legais e códigos de ética, não são consensuais; com frequência refletem dispersão concetual, são por vezes desconhecidos por parte dos que se assumem como mediadores, e são vertidos numa diversidade de diplomas regulamentadores da prática da mediação, tanto a nível nacional como internacional. Cita-se apenas como exemplo, a Lei da Mediação Portuguesa (Lei n.º 29/2013 de 19 de abril), o Despacho de Mediação Familiar (Despacho n.º 18 778/2007, de 13 de julho), Mediação Penal (Lei n.º 21/2007, de 12 de junho), Mediação de Conflitos (Lei n.º 54/2013 de 31 de julho), Código dos Mediadores Familiares, Código dos Mediadores de Conflitos, Código Europeu de conduta dos Mediadores, entre outros.

O Código de ética é um documento de autorregulação ética da profissão e de garantia de autonomia dos profissionais por ele abrangidos.

É, simultaneamente, um elemento de definição e identidade profissional circunscrevendo a especificidade das suas atividades e os princípios que devem orientar a sua realização permitindo a afirmação e a diferenciação face a outros grupos profissionais (Silva, 2015, pp. 79-80).

O facto de se multiplicarem os códigos de ética que regulamentam a atividade dos mediadores em diversos campos de intervenção, por vezes com diversidade de princípios e ausência de ‘controlo’ por parte de uma entidade profissional, favorece a fragmentação em prejuízo da unidade identitária.

A par da diversidade de códigos de ética dos mediadores, pode também constatar-se que existem princípios comuns explicitamente enunciados, e outros que variam de documento para documento (Figura 1). De entre os princípios comuns destacam-se a competência e a confidencialidade. Já o despacho nº 18778/2007 que regula a atividades de mediação familiar, regista no artº 7, nº2 que “o mediador familiar observa os deveres de imparcialidade, independência, confidencialidade e diligência”. A Lei nº 29/2013 define os princípios gerais aplicados à mediação em Portugal, sublinhando: a voluntariedade, a confidencialidade, a igualdade e imparcialidade, a independência, a competência e responsabilidade. O Código Europeu de Conduta para Mediadores, atualizado em março de 2014, refere a competência dos mediadores, a independência, neutralidade, imparcialidade e equidade e também a confidencialidade.

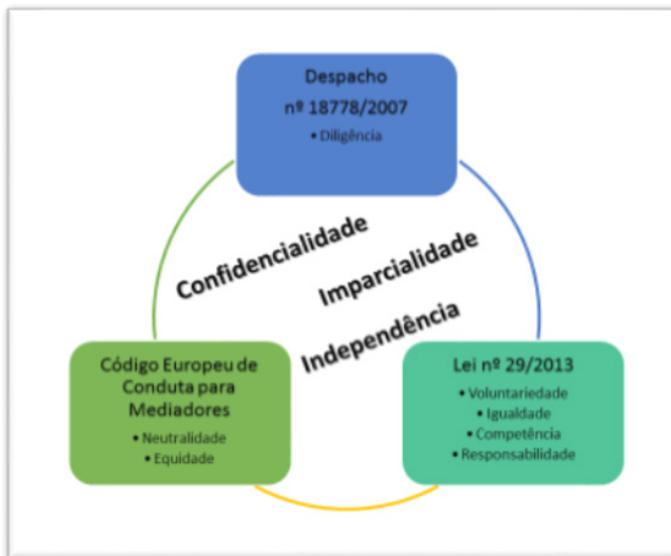


Figura 1: Princípios comuns e especificidades por documentos

Alzate e Merino (2010, p. 660) apresentam uma proposta que denominam de “princípios gerais do bem-fazer da pessoa mediadora” assumindo-a como “um código ético, enquanto princípios inspiradores da intervenção em processos de gestão de conflitos e, em especial, em mediação” (Alzate & Merino, 2010, p. 659). Definem 9 princípios, 6 dos quais se consideram fundamentais nos processos de mediação e 3 que embora não sejam substantivos nesses processos são também importantes na construção da identidade profissional (Figura 2). Os princípios que se consideram fundamentais são:

- Princípio I. *Autonomia e autodeterminação* das partes (algumas vezes identificado como voluntariedade);
- Princípio II. *Imparcialidade* da pessoa mediadora (em alguns códigos definido como neutralidade, equidistância, independência);
- Princípio III. *Conflitos de interesse* da pessoa mediadora com as partes e do assunto a gerir (considerado essencial para salvaguardar a integridade da mediação e nem sempre referido explicitamente nos códigos de ética);
- Princípio IV. *Competência, qualificação profissional, habilidades e qualidade pessoal*. Este princípio associa diversas condições e características relevantes para a intervenção profissional, salvaguardando as habilidades e as qualidades pessoais do mediador, elemento frequentemente referido pela literatura no que se refere ao perfil do mediador;
- Princípio V. *Confidencialidade* (princípio salvaguardado em todos os códigos de ética dos mediadores)
- Princípio VI. *Qualidade* do processo de gestão de conflitos e mediação. Este princípio enuncia 13 pontos que definem as condições de qualidade dos processos de mediação.

Alzate e Merino (2010) identificam mais 3 princípios que não são habitualmente referidos; contudo, assumem especial relevância no âmbito da ética e identidade profissional. Os autores definem o princípio VII. *Publicidade e imagem da mediação*; o Princípio VIII. *Tarifas e questões económicas* e o Princípio IX. *Promoção, divulgação e desenvolvimento da mediação*.

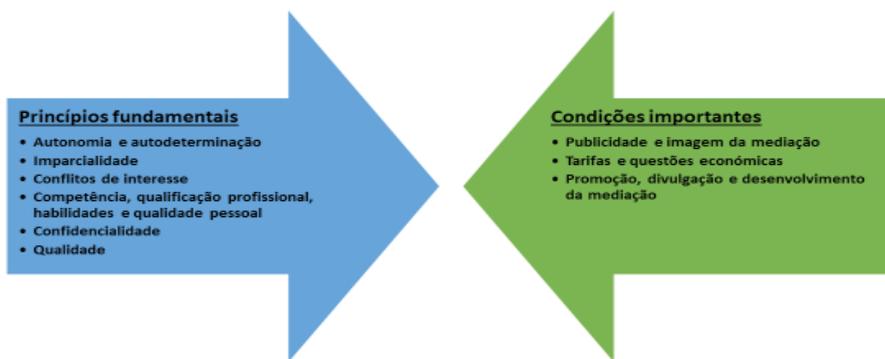


Figura 2: Princípios gerais do bem-fazer da pessoa mediadora (adaptado de Alzate e Merino, 2010)

A explicitação destes princípios e a sua clara e pormenorizada definição constituem um contributo importante para a construção da unidade identitária dos mediadores e a assunção da qualidade e colaboração na consolidação da mediação. A qualidade da formação e o desenvolvimento profissional são particularmente salvaguardados, nomeando o trabalho colaborativo, as equipas reflexivas, a participação em fóruns de debate e a investigação como condições fundamentais para favorecer a qualidade e o desenvolvimento da mediação.



Figura 3: Construção da unidade identitária dos mediadores

A figura 3 organiza e articula os diferentes princípios e condições importantes para o desenvolvimento e consolidação da mediação, categorias essenciais para a afirmação e reconhecimento social dos mediadores. Assim, tomando como ponto de partida os “princípios gerais do bem-fazer da pessoa mediadora” propostos por Alzate e Merino (2010) e a sua estreita relação com a formação especializada de qualidade, considera-se que o desenvolvimento da mediação, enquanto domínio de investigação e intervenção profissional, permitirá assegurar uma maior afirmação e reconhecimento social da Mediação e dos Mediadores. Sublinha-se igualmente a importância do trabalho colaborativo, das equipas reflexivas e da consolidação associativa neste processo de afirmação socioprofissional.

Sendo estes princípios e condições essenciais e transversais aos processos de mediação e à conduta dos mediadores, quais as razões para se formularem múltiplos códigos de Mediadores? No mesmo sentido, poder-se-á questionar se é adequado falar da identidade do/a mediador/a, familiar, penal, laboral, social.

Em nosso entender, a demarcação dos diferentes âmbitos de intervenção dos mediadores em campos fechados e delimitados a nível da formação, da definição de códigos de ética específicos e da constituição de associações profissionais ‘especializadas’ contribui para fragmentação do grupo dos mediadores e para a fragilização da sua afirmação enquanto grupo socioprofissional.

A própria investigação promove, por vezes, essa mesma fragmentação. A título meramente exemplificativo referimos Müller e Cruz (2007). Estes autores definem as competências profissionais do mediador familiar construindo uma escala para a sua avaliação. Enumeram 9 categorias, sendo que 7 delas são substantivas das competências do mediador (Figura 4) e devem ser assumidas por qualquer mediador, a saber: 1) enquadrar o processo de mediação; 2) estabelecer uma relação de confiança; 3) demonstrar empatia; 4) escutar ativamente; 5) demonstrar atitude colaborativa; 6) equidistar-se das partes; 7) promover o reconhecimento recíproco. Assim, pergunta-se: porquê definir competências específicas para cada âmbito de intervenção em mediação?

As competências enunciadas na figura 4 são centrais na atuação dos mediadores em qualquer campo de intervenção, quer intervenha a nível preventivo ou reabilitador, constituindo conteúdo essencial da sua formação teórica e prática e desempenho profissional.

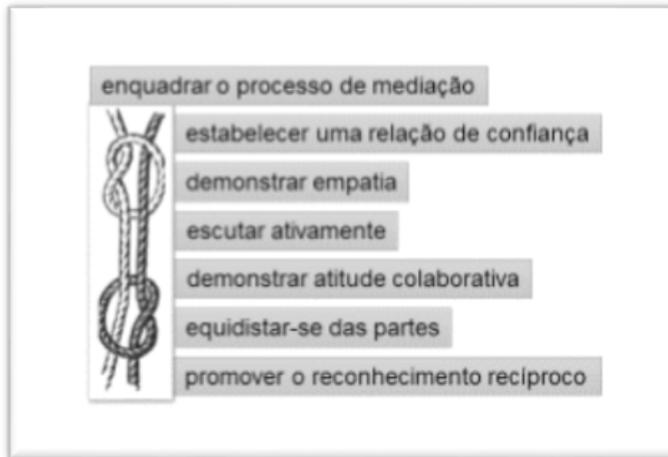


Figura 4: Competências profissionais do mediador

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões colocadas no início do texto, sublinha-se que é fundamental para o reconhecimento social da mediação o compromisso coletivo na construção de uma identidade comum. Do mesmo modo, a afirmação dos mediadores e o seu reconhecimento social decorre de uma formação sólida e de uma assunção inequívoca dos fundamentos e princípios da mediação. Finalmente, considera-se que a demarcação dos campos de intervenção, e à semelhança de outros profissionais, não deve corresponder à fragmentação dos profissionais e da sua identidade profissional comum.

REFERÊNCIAS

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alzate, R. & Merino, C. (2010). Principios éticos y código de conducta para personas y entidades mediadoras. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 33, 659-670.
- Bolivar-Botía, A.; Fernández-Cruz, A. & Molina-Ruiz, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>

- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional identity of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952-960.
- Costa, E. P. (2014). De la diversidad praxeológica a la unidad indentitaria de los mediadores. *La trama*, 41, 1-9.
- Faget, J. (2010). *Médiations: les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Editions érès.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- Higton, E. I & Álvarez, G. S. (1999). A Mediação no Cenário Jurídico: seus Limites – a Tentação de Exercer o Poder e o Poder do Mediador Segundo a sua Profissão de Origem. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos Paradigmas em Mediação* (pp.185-206). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Müller, F. & Cruz, R. (2007). *Questionário de Avaliação das Competências Profissionais do Mediador Familiar - Q-CMF*. Florianópolis. Não publicado.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In S. F.-N. M. Cochran-Smith, *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. (3 ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Silva, A. M. C.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A.; Freire, T. & Ferreira, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 2, 119-151.
- Silva, A. M. C. (2015). *Assistentes Sociais e Mediadores: construindo identidades profissionais*. Lisboa: Chiado Editora.
- Silva, A.M. & Aparicio, M. (Eds) (2015). *International Handbook about Professional Identities*. USA: Scientific & Academic Publishing.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In *I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”*. Retirado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 29/2013 de 19 de abril – Estabelece os princípios gerais aplicáveis à mediação realizada em Portugal, bem como os regimes jurídicos da mediação civil e comercial, dos mediadores e da mediação pública.

Lei n.º 54/2013 de 31 de julho – altera a Lei n.º 78/2001, de 13 de julho relativa à organização, competência e funcionamento dos julgados de paz.

Lei n.º 21/2007, de 12 de junho – regulamenta a Mediação Penal.

Despacho n.º 18 778/2007, de 13 de julho – regulamenta a Mediação Familiar.

III. CONTEXTOS E PRÁTICAS

**ELISABETE PINTO DA COSTA, JUAN CARLOS TORREGO
SEIJO & ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS**

elisabete.pinto.costa@ulp.pt; juancarlos.torrego@uah.es; amom@ulp.pt

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, CEIED, PORTUGAL / UNIVERSIDADE DE
ALCALÁ, ESPANHA / UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO, CEIED, PORTUGAL**

GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: ESTRUTURAS DE PACIFICAÇÃO, DINÂMICA E RESULTADOS

RESUMO

Os gabinetes de mediação têm como finalidade auxiliar no tratamento dos conflitos que perturbam as interações, o ambiente escolar e o processo educativo. Este estudo versa sobre a dinâmica dos gabinetes de mediação numa lógica de aprendizagem e melhoria. Para o efeito, partilha-se a análise dos resultados de gabinetes de duas Escolas, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, do 2º e 3º ciclos. A amostra constituiu-se por 150 participantes, dos quais 49 mediadores (35 jovens e 14 adultos) e 101 mediados (99 jovens e 2 adultos). Recolheram-se dados através de questionários e para a sua análise recorreu-se ao método de análise quantitativa descritiva. Confirmou-se que estas estruturas criaram oportunidade para a abordagem colaborativa na resolução dos conflitos; foram aceites e reconhecidas; a elas recorreram alunos dos dois ciclos de ensino, de ambos os géneros, predominando a mediação informal no 2º ciclo; tanto diretores de turma como alunos encaminharam casos; focaram-se no tratamento de conflitos de “comunicação/relação” e apresentaram um elevado índice de eficácia. Concluiu-se que a aprendizagem individual e organizacional, potenciada pela implementação destas estruturas, torna a Escola uma organização construtiva na gestão das relações interpessoais, contribuindo para a melhoria do ambiente socioeducativo escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação de conflitos; gabinete de mediação; boas práticas

1. ESTRUTURAS DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Enquanto processo de tratamento de conflitos, a mediação pode ser restaurativa, reparadora, recriadora ou criadora e assumir duas modalidades: formal ou informal. A mediação formal está associada à aplicação de técnicas específicas referentes a um processo que se desenrola segundo um procedimento flexível, num espaço e momento próprios. O mediador, convocado para a sessão e aceite pelas partes, promove a comunicação, o reconhecimento e o empoderamento, com vista a que os sujeitos alcancem soluções mutuamente satisfatórias. A mediação informal pode ser desenvolvida em qualquer contexto social, no qual o mediador visa alcançar as mesmas finalidades, criar pontes de comunicação e formas de colaboração, através do exercício das mesmas técnicas, de forma mais fluída. Muda o contexto e, não obstante as adaptações, mantêm-se as finalidades da mediação e do mediador que, nas palavras de Six (1997), pode ser um profissional da mediação ou tão só um *mediador cidadão*.

Em Portugal, a Lei nº 60/2009, de 06 de Agosto, prevê a constituição de gabinetes de informação e apoio ao aluno. Nos termos do diploma, as funções atribuídas a estas equipas estão associadas à educação para a saúde e educação sexual. Segundo Vieira e Vieira (2010, p. 5), estes gabinetes, também denominados Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, constituem “espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar”. Neste contexto, a gestão de conflitos aparece entre as funções a exercer pelos elementos que integram tais estruturas. A par destas instâncias reconhecidas no diploma legal têm surgido os gabinetes de mediação de conflitos. Desde a prática (peacemaking), passando pela ação construtiva (peacebuilding) até à manutenção (peacekeeping) (Torremorell, 2008), estes gabinetes assumem-se como estruturas de pacificação social, em contextos de complexas dinâmicas interpessoais. Localizamos referências aos gabinetes e equipas de mediação de conflitos na literatura nacional: Ferreira, 2002; Gaspar, 2007; Silva & Machado, 2009; Silva & Moreira, 2009; Alves, 2011; Pinto da Costa, 2012 e Cunha, 2014. Como referem Torrego e Galán (2008, p. 369), “a incorporação de equipas de mediação nas escolas nasce da inquietude em dar resposta de um modo educativo aos problemas de convivência, disciplina e violência nas escolas”. A estas estruturas incumbe o “desenvolvimento de boas práticas de convivência” (Jares, 2006, p. 97).

Entre as principais funções dos gabinetes de mediação consta a sensibilização da comunidade educativa, seleção e formação dos mediadores

e a mediação de conflitos. Todavia, as experiências mostram-se diversas e reportam-se ao tipo de programa de mediação adotado. Segundo o modelo *cadre program* as equipas de mediação compõem-se por um grupo de alunos para tratar os conflitos dos alunos, sob a monitorização de um professor; no modelo *whole approach* (Faget, 2010), as equipas são mistas e tratam de conflitos de toda a comunidade educativa, envolvendo o maior número possível de elementos na formação em mediação; e ainda no modelo *whole program* (Alzate, 2003), a mediação está para além de um conjunto de estruturas e dispositivos, devendo integrar as seguintes dimensões: sistema disciplinar; aspetos curriculares; aspetos metodológicos e pedagógicos; cultura escolar e dimensão sociocomunitária. O elemento comum a estes programas reside na formação. Todos os envolvidos devem receber treino para adquirir habilidades de mediador, alicerçadas nos cinco tipos de *competências fundamentais para a resolução de conflitos*: tomada de perspetiva, comunicação, regulação emocional, pensamento criativo e pensamento crítico (Crawford & Bodine, 1996). Assim, na mediação de conflitos confluem diversas competências com forte impacto pessoal, interpessoal e social.

Os gabinetes de mediação surgem ainda como uma plataforma de desenvolvimento de uma ação interventiva que se pretende centrífuga: *desde o fenómeno ao contexto*, promovendo a resolução, reconciliação e reconstrução de situações de conflito, a prevenção da sua reincidência ou da sua escalada, e, concomitantemente, a promoção da convivência escolar; *do individuo para o contexto*, pela participação dos sujeitos em processos educativos e formativos de mediação, espera-se uma pressão positiva destes indivíduos junto dos demais, assumindo-se embaixadores de uma cultura de colaboração; e *do individuo para a estrutura*, na medida em que a aprendizagem individual permita a criação e agilização de novas ações organizativas que possibilitem à Escola melhorar os dispositivos e procedimentos de gestão de conflitos e das relações interpessoais.

As vantagens das estruturas de mediação surgem evidenciadas na literatura. Menezes (2003, p. 277) enaltece “a eficácia desta estratégia na emergência de estratégias construtivas de resolução de conflitos e na diminuição de estratégias violentas, intimidatórias ou coercivas” e, nos inúmeros projetos que acompanhou, Torrego (2008, p. 34) constatou que esta estrutura tornou-se num “motor de paz” no meio escolar, permitindo inovar o modelo de gestão de conflitos, numa lógica integrada (Torrego, 2006), articulando o modelo clássico, impositivo-punitivo, e o modelo colaborativo-relacional assente na mediação; Pinto da Costa, Torrego & Martins (2015)

expõem o contributo da mediação na melhoria da cultura de Escola, quando esta se integra nos objetivos e nas finalidades socioeducativas estratégicas, nas estruturas, nos normativos, nos procedimentos e na avaliação da Escola, numa ótica de fomento da qualidade socioeducativa.

Estes gabinetes começam a proliferar nas Escolas portuguesas. Torna-se necessário sistematizar e divulgar boas práticas que em muito poderão ajudar a tornar estas iniciativas *eficazes* e *generalizadas* (Vieira & Amado, 2010).

2. MÉTODO

2.1 OBJETIVOS

Definiu-se como objetivo geral deste trabalho estudar os gabinetes de mediação, quanto à sua dinâmica e aos resultados obtidos numa ótica de aprendizagem e melhoria. Como objetivos específicos propôs-se indagar o alcance da sua ação; sobre que fenómenos atuam; quem são os seus utilizadores e qual o produto da sua intervenção, recorrendo para o efeito à análise dos processos de mediação; dos conflitos mediados; do perfil de quem solicita a mediação ou encaminha para o gabinete, dos mediadores e dos mediados; do índice de acordos alcançados e do cumprimento dos mesmos.

2.2 PARTICIPANTES

Para este estudo contou-se com 150 participantes das estruturas de mediação de duas Escolas, do 2º e 3º ciclos, uma do norte (E1) e outra do centro do país (E2), localizadas em zonas semiurbanas, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, nas quais funcionava um projeto de mediação de conflitos. Dos 150 participantes, 134 eram jovens e 16 eram adultos e destes 49 eram mediadores (14 adultos e 35 jovens) e 101 eram mediados (2 adultos e 99 jovens). Em específico, 99 participantes pertenciam à E1, dos quais 90 jovens e 9 adultos. Os restantes 51 participantes, entre os quais 44 jovens e 7 adultos, pertenciam à E2. Nas duas Escolas, os alunos integraram o gabinete de mediação durante o segundo período do ano letivo.

2.3 INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados utilizaram-se dois questionários, intitulados “Relatório de mediação formal” e “Relatório de mediação informal”.

O primeiro compunha-se pelos seguintes elementos: 1- Processo/intervenção; 2- Conflito; 3- Pedido; 4- Mediados; 5 – Mediadores; 6- Desfecho; e o segundo reportava-se aos seguintes aspetos: 1- Processo/intervenção; 2- Conflito; 3- Mediados/envolvidos; 4- Mediadores; 5- Desfecho. Os instrumentos foram adaptados a cada modalidade de mediação. Aos itens foram associadas questões de identificação de resposta à intervenção efetuada.

2.4. PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

Os questionários foram preenchidos pelos mediadores após a realização das mediações. No caso da E1, os dados reportam-se a um ano letivo, enquanto na E2, referem-se apenas aos dois últimos períodos letivos. A análise dos dados obtidos foi efetuada segundo uma análise quantitativa descritiva, tendo-se calculado as frequências absolutas. Pesquisaram-se as respostas dadas pelos estudantes e professores implicados e elaborou-se uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelos dois gabinetes de forma a alcançar um melhor conhecimento deste tipo de estruturas.

2.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Os resultados são apresentados de acordo com as categorias vertidas nos instrumentos e serviram de referência para o estudo.

Quanto aos *processos de mediação*: na *mediação formal* registaram-se na E1 25 processos, compreendendo 61 sessões. Na E2 foram assinalados 8 processos e 16 sessões. Ora, se por um lado, a realização de mediações confirma a adesão, ainda que inicialmente tímida, a esta metodologia, por outro lado, a ocorrência de várias sessões por processo atesta a necessidade de trabalhar os conflitos.

Sobre o *número de processos por ciclos de ensino*: na E1 registaram-se 14 processos no 2º ciclo, 7 processos no 3º ciclo, 3 nos Cursos de Educação e Formação (Cef's) (existindo 1 processo sem dados suficientes). Verificou-se que o 2º ciclo apresentou mais processos (14) e sessões (28), sendo que o 5º ano se destacou em número de processos (10) e de sessões (20). Embora se tenha registado apenas 3 processos nos Cef's, no total realizaram-se 15 sessões. De referir que não ocorreram mediações no 9º ano. Na E2 contabilizou-se 1 processo no 2º ciclo e 7 processos no 3º ciclo, repartidos da seguinte forma: 1 no 5º ano (2 sessões), 4 no 7º ano (8 sessões) e 3 no 9º ano (6 sessões). Constatou-se então que o 3º ciclo apresentou mais processos (7) e mais sessões (14). Assim, contrariando a tendência da E1, o 3º ciclo somou mais processos e sessões de mediação. Perante a ausência de

um padrão na análise destes resultados, infere-se que este procedimento foi utilizado por alunos de todos os ciclos de ensino.

Em relação à *mediação informal*, registaram-se 6 intervenções na E1 e 8 intervenções na E2. Na E1 registaram-se 5 intervenções no 5º ano e uma no 6º ano. Já na E2 apontaram-se 3 intervenções no 5º ano, 3 intervenções no 6º ano e 2 no 7º ano. Ora, nesta modalidade de mediação, e em ambas as Escolas, os alunos do 2º ciclo apresentaram um índice de participação mais elevado.

No que diz respeito aos *tipos de conflitos*, os mais frequentes, na mediação formal, na E1, foram “ofensas/insultos” (13) e “maus relacionamentos” (10), somando 23 registos dos 47 totais. Na mediação informal, num total de 9 registos, contaram-se os conflitos de “ofensas/insultos” (5) e “agressões físicas” (4). Na E2 verificou-se uma tendência semelhante. Na mediação formal, registaram-se conflitos de “ofensas/insultos” (4), “maus relacionamentos” (3), seguido de “mal entendidos” (2). Na mediação informal, num total de 19 registos, identificaram-se 8 registos de “ofensas/insultos” e 3 registos, em *ex aequo*, de “mal entendidos”, “humilhações” e “agressões físicas” e ainda 1 registo de “maus relacionamentos”. Constatou-se assim que a totalidade dos conflitos mediados concentrou-se na categoria “relação/comunicação”, atestando que as equipas de mediação funcionam como um agente de reconstrução e renovação de laços relacionais.

Sobre o *pedido de mediação: quem solicita ou encaminha*. Na E1, as mediações foram solicitadas sobretudo pelos diretores de turma (DT) (8). Registaram-se ainda encaminhamentos feitos por outros atores ou organismos: conselho de turma (3), alunos em conflito (3), gabinete de apoio ao aluno (2), funcionários (1) e direção (1). Verificaram-se, no entanto, 8 registos sem dados. Na E2 registaram-se, em *ex aequo*, 4 pedidos feitos pelos alunos e 4 pelos DT. Apesar do número reduzido de pedidos, constata-se que os alunos recorreram por livre iniciativa e os DT encontraram no gabinete um apoio na gestão dos conflitos, libertando-os de uma tarefa que lhes é naturalmente atribuída. No global, esta diversidade de atores que recorreram aos gabinetes confirma a recetividade pessoal e institucional ao procedimento da mediação.

No que se refere aos *mediadores: intervenções, perfil por ciclo de ensino e por género*. Na E1, entre os 24 mediadores, contaram-se 8 adultos e 16 alunos. Dos 16 alunos, 10 pertenciam ao 2º ciclo e 6 ao 3º ciclo. Enquanto os adultos intervieram em 23 mediações formais, os alunos realizaram 2 mediações formais e 6 mediações informais. Na E2, dos 25 mediadores, 6 eram adultos e 19 eram alunos, sendo que 10 frequentavam o 2º ciclo e 9

o 3º ciclo. Enquanto os adultos realizaram 8 mediações formais, os alunos efetuaram apenas 8 mediações informais. Segundo os dados recolhidos alguns mediadores adultos e alunos não fizeram qualquer tipo de mediação. Constatou-se que nas duas Escolas, os adultos e os jovens integraram a equipa em momentos diferentes e as condições logísticas (disponibilidade de tempo e conjugação de horários) terão influenciado a participação dos mediadores. Verificou-se ainda que os alunos realizaram mais mediações informais, confirmando que esta modalidade lhes permite atuar junto dos pares e no imediato da manifestação do conflito. Apurou-se, porém, que os registos das mediações informais foram mais difíceis de obter e nem todas as intervenções foram identificadas.

Atendendo ao *género* de mediadores, registou-se na E1 7 adultos do género feminino e 1 do género masculino e ainda 4 alunos do género feminino e 2 do género masculino; já na E2 contabilizou-se 4 adultos do género feminino e 1 do género masculino e ainda 6 alunos do género feminino e 2 do género masculino. Estes dados refletem a tendência verificada nas formações de mediação e nas diferentes áreas da mediação, pelo que entre os mediadores predomina o género feminino, corroborando a ideia de que esta intervenção pacificadora está associada a uma perspetiva “maternal” da gestão da vida.

Sobre os *mediados: número, perfil por ciclo de ensino, por ano letivo e por género*. De acordo com os dados recolhidos, constatou-se que, nas duas modalidades de mediação, na E1, foram mediados 74 alunos, sendo que 38 frequentavam o 2º ciclo, 21 o 3º ciclo e 13 os Cef’s (existindo 2 registos sem dados suficientes). Mais detalhadamente, constatou-se que na E1 os alunos do 5º ano (19) foram aqueles que mais participaram nos processos de mediação, seguindo-se os alunos do 7º ano (13) e dos Cef’s (13). Na E2, registaram-se 25 alunos mediados. Desse total, 17 alunos eram do 2º ciclo e 8 eram do 3º ciclo. Verificou-se também que os alunos do 5º ano (11) estiveram mais presentes. Assim, sem possibilidade de estabelecer um padrão, em virtude de uma participação oscilante, verificou-se, no entanto, uma maior incidência de registos no 5º ano de escolaridade, considerado um período de adaptação à Escola e uma nova etapa de crescimento social.

Quanto ao número de alunos mediados por *género*, na E1, na mediação formal, o número de raparigas (32) e de rapazes (30) foi aproximado. A situação foi inversa na mediação informal, tendo participado apenas alunos (11) do género masculino. Na E2, apenas raparigas (8) recorreram à mediação formal. Por sua vez, na mediação informal intervieram ligeiramente mais rapazes (8) do que raparigas (6) (com dois registos não

identificados). Assim, se a análise dos dados da E1 aponta para uma clara tendência do género masculino na mediação informal, os dados da E2 evidenciam que rapazes e raparigas participam nesta modalidade de mediação. Se na E2 verificamos uma tendência do género feminino na mediação formal, a análise de dados da E1 não permite confirmar esta ilação. Em suma, pode-se afirmar que mediação serviu aqueles que aceitaram abordar os conflitos de uma forma colaborativa. Já entre os adultos mediados registou-se a participação de uma professora na mediação formal em ambas as escolas, em situações de conflito com alunos do 3º ciclo. Embora os professores (a título pessoal e institucional) estejam entre aqueles que mais encaminham os conflitos para o gabinete de mediação, estes não tendem a recorrer a esta metodologia para gerir os seus conflitos.

Na última categoria de análise relativa à *conclusão dos processos: acordos e cumprimento (follow up)*, na mediação formal, na E1 registaram-se 23 acordos, em 25 processos, e na E2 contaram-se 7 acordos, em 8 processos. Já na mediação informal, registou-se na E1 5 intervenções com sucesso, em 6 mediações, e na E2 7 intervenções com êxito, em 8 intervenções. A avaliação dos resultados é otimista. Salienta-se que nestes processos estiveram envolvidos 74 alunos mediados na E1 e 25 alunos mediados na E2, expectando-se que os benefícios alcançados influam na melhoria dos seus contextos.

A consolidação dos ganhos obtidos na mediação é verificada na sessão de mediação destinada à avaliação (*follow up*). Em ambas as Escolas, todos os acordos celebrados haviam sido cumpridos a contento dos mediados. Confirma-se assim o desenvolvimento dos jovens na autodeterminação e na autocomposição dos seus conflitos, assim como na responsabilidade pela concretização dos compromissos assumidos.

2.6. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso atribuído à mediação resulta da sua dimensão empírica. Isto é, como a mediação é praticada entre sujeitos e nos contextos. Importa, por isso, criar estruturas que desenvolvam atividades e processos de mediação, tornando-a não só um *modus operandi* mas um *modus vivendi* dos indivíduos e das organizações.

Do estudo apresentado, considerando os objetivos definidos, e corroblando a literatura revisitada, nos pontos passíveis de comparação, para um período temporal idêntico (um ano letivo), constatou-se o seguinte: o número de processos de mediação formal nas duas Escolas (8 a 25)

é muito inferior aos valores apontados em Ferreira (2002) (113) e superior aos dados de Torrego e Galán (2008) (0 a 15), de Gaspar (2007) (8) e de Alves (2011) (3). Em E1 o projeto existia há dois anos e em E2 há um ano. O tempo de funcionamento do gabinete pode contribuir para a consolidação da mediação na Escolas. O gabinete em Ferreira (2002) existia há dois anos, em Torrego e Galán (2008) há 4 anos, em Gaspar (2007) e em Alves (2011) cumpria o primeiro ano.

Não encontramos dados sobre a mediação informal em estudos nacionais. No estudo de Torrego e Galán (2008), apresenta-se uma média de 22,57 mediações anuais por Escola, sendo a média destas duas Escolas de 7. Aqui esta modalidade de mediação iniciou-se mais tarde e não houve um registo regular. Esta é, no entanto, apontada como a modalidade *mais desejável* (Villaoslada, 2008).

Já a participação dos alunos mediadores (entre 24 e 25) apresentou-se inferior aos dados revelados em Ferreira (2002) (46), assim como também foi inferior a participação dos alunos mediados na mediação formal (entre 74 e 25, por comparação a 319 indicados em Ferreira, 2002), mas apresentando-se superior aos registados por Gaspar (2007) (17) e por Alves (5). Embora o indicador quantitativo tenha o seu interesse analítico, realça-se o efeito disseminador da mediação nas condutas e nas atitudes dos mediados e nos demais, assim como no clima escolar. No global, verificou-se, tal como em Ferreira (2002) (33), maior número de mediadores do género feminino (entre 4 e 6, que efetivamente atuaram). As equipas apresentaram uma composição média de 15 alunos, numa proporção relativamente inferior aos dados (46) de Ferreira (2002) e idêntica ao estudo de Torrego e Galán (2008) (0 a 36 alunos e 6 a 2 professores).

Tal como em Ferreira (2002) e Gaspar (2007), constatou-se a predominância dos conflitos “de relação/comunicação”, corroborando o contributo destas estruturas para a melhoria do clima relacional e social escolar.

O número de acordos celebrados (média de 90%) e o índice de cumprimento dos mesmos (100%) são mais satisfatórios aos indicados no estudo de Ferreira (2002) (57,5% de acordos celebrados). Com ou sem acordo, na mediação convoca-se um conjunto de habilidades basilares do repertório social dos jovens e adultos, mediadores e mediados, e desenvolve-se um trabalho educativo pela promoção dos valores essenciais numa cultura de cidadania e de sã convivência.

Em síntese, a oportunidade de implementar a mediação na Escola decorre da necessidade de fazer face às mudanças da vida contemporânea (Faget, 2010), onde o conflito emerge de forma natural nas relações

interpessoais. O tempo confirmará se a mediação será uma cultura própria destas Escolas. A continuidade destas estruturas demonstrou que não houve um esmorecer ou desinteresse por esta metodologia do paradigma colaborativo e restaurativo. Pelo contrário, atenderam-se mais casos, reuniu-se maior número de alunos mediadores e mediados e alargou-se a esfera de atividade. Advoga-se, por isso, a criação de condições para a sua sustentabilidade, exigindo-se da Escola uma mudança à altura do desafio. Tal implica uma melhoraria na cultura escolar (ao nível da estrutura formal e dos processos sociais) que decorre da legitimação desta metodologia na regulação da convivência escolar.

REFERÊNCIAS

- Alves, B. (2011). *Um projeto de mediação numa EB 2,3 e Secundária*. Relatório de Estágio de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la Escuela. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflicto e educación* (pp. 51-64). Barcelona: Graó.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education*. Washington: U.S. Department of Justice.
- Cunha, M. (2014). *A Mediação como Estratégia na Inclusão de Diversos Sentires no Espaço Social e Escolar*. Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Ferreira, E. (2002) A mediação em ação na escola. In J. Vasconcelos-Sousa (Org.), *Mediação* (pp. 144-166). Lisboa: Quimera.
- Gaspar, J. F. (2007). *Mediação de conflitos no gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos – um estudo de investigação – ação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In E. Costa (Coord.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 257-299). Lisboa: Universidade Aberta.

- Pinto da Costa, E. (2012). Gabinetes e Equipas de Mediação. Resultados de resolução e gestão de conflitos escolares. III *Encontro de Investigadores do Centro de Estudos em Educação e Formação*. Comunicação, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal.
- Pinto da Costa, E.; Seijo, T. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de Escola. In J. Machado (Coord.), *Educação, Território e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional* (Vol. II, pp. 334-345). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Silva, A. M. C. & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva; A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Coord.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 274-287). Braga: Universidade do Minho,.
- Silva, A. M. C. & Moreira, M. A. (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Six, J. F. (1997). *Dinámica de la Mediación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego, J. (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. & Vieira R. (2010). Trabalho Social na escola: um estudo comparativo entre TEIPs e GAAFs. XVIII *Colóquio da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação: Deontologia, ética e valores na educação – Utopia e realidade* (pp. 2-13). Lisboa: Afirese.
- Vieira, C. & Amado, J. (2010). *Notas sobre a mediação de conflitos em contexto escolar*. Portal de ensino à distância. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Villaoslada, E. (2008). Mediación informal y ayuda. In J. C. Torrego (Coord.), *Mediación y Resolución de Conflictos en Instituciones Educativas* (pp. 27-40). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 60/2009, de 06 de Agosto, Diário da República nº 151, Série I de 06/08/2009.

**Laura Magalhães, Ana Maria Costa e
Silva & Ana Tomás de Almeida**

monteiro.laurapatricia@gmail.com; anasilva@ie.uminho.pt; aalmeida@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

A MEDIAÇÃO SOCIOFAMILIAR NO ÂMBITO DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

RESUMO

A intervenção junto das famílias de crianças e jovens em contexto de acolhimento residencial visa o reforço das suas competências pessoais, familiares e sociais através de intervenções focalizadas e orientadas para a reunificação familiar. Tendo em consideração a complexidade do trabalho que deve ser desenvolvido junto destas famílias, na articulação dos seus sistemas envolventes (familiar, institucional e social), urge a necessidade de se criar condições que agilizem este processo de comunicação e interação. A mediação assume um papel importante neste processo, nomeadamente junto das famílias vulneráveis e socialmente em risco e/ou perigo e das diversas instituições intervenientes na institucionalização de crianças e jovens. Apresenta-se uma proposta de mediação sociofamiliar que visa o empoderamento das famílias, o fortalecimento dos laços familiares e a sua participação na construção de alternativas viáveis, responsáveis e duradouras, com vista à reunificação familiar das crianças e jovens em acolhimento residencial. A mediação sociofamiliar consiste num trabalho de facilitação da comunicação entre indivíduos da mesma família e os seus sistemas sociais e de proteção como forma de tornar mais próximas as suas relações e interações, essenciais ao equilibrado desenvolvimento das crianças e jovens e ao (re)estabelecimento dos laços afetivos no interior do sistema familiar.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação sociofamiliar; acolhimento residencial; trabalho com famílias; mediador sociofamiliar

1. INTRODUÇÃO

A mediação e o seu *modus operandi* alcançaram uma pluralidade de configurações, todas elas demarcadas pela perturbação comunicacional potencialmente geradora de conflito (Correia & Caramelo, 2010). Contudo, “a mediação não é simplesmente uma técnica de gestão dos conflitos mas uma nova forma de ação que anuncia novas formas de coordenação das relações dos atores entre si” (Bonafé-Schmitt, 2009, p. 24). Ou seja, o seu campo de atuação não se restringe apenas à intervenção em conflitos. Tal suposição conduziria a uma visão pejorativa sobre os mesmos. Assim, nos processos de mediação, os conflitos são encarados como uma possibilidade de crescimento pessoal e social (Neves, 2010). Diversos autores (Bonafé-Schmitt, 2009; Silva et al., 2010; Faget, 2010) têm estudado a diversidade do seu campo de ação, bem como os seus contextos de intervenção. Todavia, apesar de a mediação estar associada a uma multiplicidade de contextos “podemos, no entanto, encontrar nela um denominador comum: o serem fundamentalmente sociais e educativas” (Silva et al. 2010, p. 120).

Um dos contextos em que a mediação poderá trazer um importante contributo é no Acolhimento Residencial de crianças e jovens e suas famílias. A importância e complexidade do trabalho que deve ser desenvolvido junto das crianças e jovens institucionalizadas e de suas famílias, bem como a necessidade de promover a comunicação e interação com diversos sistemas - familiar, institucional e sociais - conferem à mediação sociofamiliar um espaço de intervenção relevante com vista ao empoderamento das famílias e à sua reunificação. Não raras vezes a institucionalização de crianças e jovens decorre devido à incapacidade das famílias para resolverem adequadamente os problemas que acontecem nos contextos familiares das crianças ou jovens referenciados como estando em risco ou perigo. Porém, essa situação tem subjacente uma vulnerabilidade e/ou incapacidade da própria família em saber como resolvê-los. A mediação é um procedimento que procura o empoderamento da família vulnerável, o fortalecimento dos laços familiares e a sua participação na construção de alternativas viáveis, responsáveis e duradouras com vista à reunificação familiar.

Na mediação sociofamiliar o foco da intervenção relativamente aos intervenientes nos processos vai para além das crianças e jovens e respetivas famílias sinalizadas como estando em risco ou perigo, nomeadamente no que diz respeito àquelas que estão em processo de acolhimento residencial. Estas famílias encontram-se em situação de vulnerabilidade, o que lhes dificulta a capacidade de proporcionar um adequado desenvolvimento aos seus filhos menores. E por essa razão emerge a necessidade

de articular o contexto familiar com o contexto social que a rodeia. A mediação sociofamiliar promove a comunicação entre indivíduos da mesma família e os sistemas sociais (casas de acolhimento, judiciais (tribunais) e de proteção (CJPC)), de modo a facilitar as relações e interações entre estes diversos sistemas e a colaborar para o equilibrado desenvolvimento das crianças e jovens e o (re)estabelecimento dos laços afetivos no interior do sistema familiar.

Com frequência existem dificuldades e mesmo resistências à comunicação nas famílias das crianças institucionalizadas e as instituições envolvidas no acolhimento residencial. Na maior parte das situações estas dificuldades surgem dos sentimentos e emoções experimentados pelos diferentes intervenientes no processo. As emoções são respostas complexas proporcionadas por estímulos externos ao ser humano. A mediação será importante quando, perante uma situação complexa, as partes em oposição manifestam essas mesmas emoções de forma tão intensa que acabam por impedir que entre elas haja uma salutar comunicação.

Na mediação, qualquer que seja o modelo adotado, está sempre subjacente a necessidade de trabalhar a comunicação, uma vez que nestas situações e contextos a mesma acaba por ser pobre e perturbada no seu conteúdo e forma. Conforme sublinha Torremorell (2008, p. 41), “a mediação dispõe de um cenário conversacional de investigação sobre as possibilidades presentes e futuras em que se reconstróem o contexto, as pessoas e as relações” e é favorável à construção do diálogo, da participação dos intervenientes e à construção de soluções conjuntas e mutuamente satisfatórias.

Um processo desta natureza proporciona às partes envolvidas uma cultura de responsabilidade, onde o foco de reflexão deixa de ser sobre quem tem a culpa no sucedido, para passar a haver uma maior implicação dos envolvidos. A mediação caracteriza-se assim por ser uma estratégia de intervenção que potencia aos elementos envolvidos competências da responsabilização a nível individual e social. Nesse sentido, a mesma poderá apresentar uma “vocação formativa, com particulares potencialidades para aqueles que se encontrem em situações de exclusão social pois, (...) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social” (Almeida, 2010, p. 74), assumindo-se, portanto, como “estratégia de ação em problemáticas de inclusão” (Almeida, 2010, p. 74).

Neste sentido, a mediação sociofamiliar trabalha com diferentes pessoas e sistemas sociais intervenientes, ou potencialmente favoráveis à reorganização do sistema familiar e às famílias que estão a passar ou passaram por um processo de rutura relacional ocasionada pela saída da criança ou

jovem do ambiente familiar para o ambiente institucional, promovendo a participação e comunicação entre todos os intervenientes no processo de promoção e proteção das crianças e jovens e a construção conjunta de soluções satisfatórias para todos os intervenientes

2. METODOLOGIA

2.1. OBJETIVOS

Com a investigação em curso pretende-se estudar e compreender o papel da mediação nas equipas multidisciplinares dos centros de acolhimento residencial de crianças e jovens, nomeadamente identificar em que medida a mediação poderá ser um recurso para a melhoria do trabalho dos profissionais com as famílias. Assim, com este trabalho pretende-se apresentar uma proposta de mediação sociofamiliar que visa o empoderamento das famílias vulneráveis, o fortalecimento dos laços familiares e a sua participação na construção de alternativas viáveis, responsáveis e duradouras, com vista à reunificação familiar das crianças e jovens em acolhimento residencial.

Torna-se assim oportuno, neste contexto, criar espaços de mediação como forma de (re)descobrir, (re)construir, (re)forçar e (re)valorizar as famílias, contribuindo para o bem-estar e equilibrado desenvolvimento das crianças e jovens institucionalizados.

2.2. MÉTODO

Este estudo faz parte de uma investigação mais alargada, baseada numa metodologia de investigação-intervenção e tem como amostra um conjunto de 12 instituições de acolhimento residencial de crianças e jovens, selecionadas aleatoriamente, situadas no distrito de Braga (Portugal). Estas instituições foram agregadas em dois grupos: grupo experimental (5 instituições) e grupo de controlo (7 instituições).

Numa primeira fase de investigação houve a identificação das conceções e práticas dos profissionais das equipas multidisciplinares que trabalham nos centros de acolhimento residencial, nomeadamente sobre o trabalho que desenvolvem com as famílias. Para essa análise foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a todos os profissionais que constituem as equipas técnicas das instituições de acolhimento residencial pertencentes ao grupo de controlo e ao grupo experimental. Foi ainda realizado, durante

dois meses, observação participante e consultados e analisados 81 processos individuais de crianças e jovens com 12 ou mais anos, nas instituições pertencentes ao grupo experimental.

Numa segunda fase, os profissionais das equipas multidisciplinares das 5 instituições que integram o grupo experimental, juntamente com 2 elementos do Centro Distrital do Instituto de Segurança Social, participaram num programa de formação e monitorização das suas práticas. A formação teve o intuito de capacitar os mesmos em competências de mediação sociofamiliar considerando a relevância da comunicação e da interação, assim como o empoderamento dos indivíduos e grupos, nomeadamente nos contextos socioinstitucionais destes profissionais. Neste sentido, a formação procurou proporcionar um espaço de aprendizagem reflexiva, analítica e crítica das práticas profissionais, bem como das consequências das mesmas, na relação com as famílias dos menores institucionalizados.

3. RESULTADOS

3.1. O MEDIADOR SOCIOFAMILIAR NO CONTEXTO DO ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

O estudo realizado revela a importância e o reconhecimento, por parte dos profissionais das instituições participantes, da necessidade da intervenção ao nível da mediação sociofamiliar. Salientam-se aqui alguns dos pressupostos essenciais do enquadramento deste profissional nas instituições de acolhimento residencial.

3.2. O PERFIL

O mediador é um agente facilitador da comunicação entre os intervenientes no processo de mediação: indivíduos, grupos de indivíduos ou organizações. Este deve promover, com equidistância e imparcialidade, a interação com os diversos intervenientes no processo, facilitando a comunicação entre eles de modo a identificarem os seus interesses e necessidades, para assegurarem a continuidade das relações e identificarem e construírem soluções mutuamente satisfatórias. O mediador “trabalha sobre aquilo que funciona e não sobre o que está mal” (García & Gómez, 2009, p. 39). O perfil do mediador sociofamiliar remete para a função e o lugar que este profissional deve ocupar para mediar.

3.3. A FUNÇÃO

A função do mediador passa por conseguir estabelecer a interação e comunicação entre os diferentes intervenientes no processo de promoção e proteção de crianças e jovens. Ou seja, a sua função é promover a comunicação entre os indivíduos de um mesmo sistema e entre diferentes sistemas. Neste sentido, a sua ação situa-se num âmbito específico e com um dever fundamental de imparcialidade e confidencialidade de modo a estruturar e conduzir o processo de mediação, processo que supõe “a conexão pessoal entre o mediador e cada uma das partes assim como a construção do espaço da mediação, ferramentas indispensáveis para gerar confiança” (Diez & Tapia, 2006, p. 41).

Colabora com todas as partes envolvidas no processo - sejam as famílias, as casas de acolhimento, as crianças e jovens sinalizados, ou outras entidades com competência em matéria de infância e juventude - para a construção de soluções satisfatórias para todos. Mobiliza todas as oportunidades que vão surgindo para benefício mútuo de cada uma das partes envolvidas, assegurando condições de equilíbrio da comunicação e interação entre os diversos intervenientes no processo de mediação, focando-se no presente e no futuro e alicerçando a interação entre todas as partes envolvidas.

3.3. O LUGAR

O mediador sociofamiliar deve assumir um lugar onde não esteja diretamente envolvido no processo de promoção e proteção em causa e, ao mesmo tempo, possa ter acesso ao mesmo e interagir com todos e entre todos os intervenientes. Em situações de acolhimento residencial este profissional é a figura que é externa ao processo de promoção e proteção e assume um lugar privilegiado para garantir a ligação entre todas as interfaces que estão envolvidas nesse mesmo processo, facilitando a comunicação entre todos e garantindo assim as características necessárias à própria mediação que antes foram enunciadas. A figura 1 ilustra o lugar do mediador no contexto de acolhimento residencial.

É neste lugar que o mediador sociofamiliar terá condições de “promover a circulação de informação, facilitar a comunicação entre as partes e promover uma exploração construtiva dos problemas” (Sousa, 2009, p. 181) passíveis de mediação. Este profissional, ao não estar diretamente envolvido com a medida de promoção e proteção de acolhimento residencial, assume um lugar privilegiado para facilitar o processo de mediação. Pois, os profissionais que trabalham diretamente com os processos de

promoção e proteção situam-se num espaço institucional específico, assumindo funções que podem obstaculizar a boa comunicação necessária para um eficiente processo de mediação, uma vez que não reúnem condições para garantir a necessária imparcialidade e equidistância exigida entre as diferentes partes intervenientes.

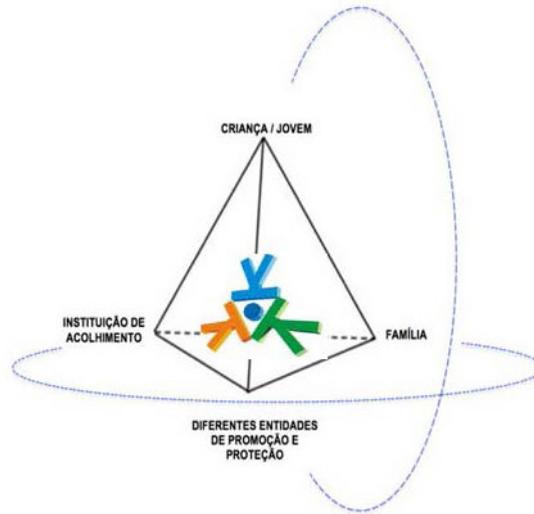


Figura 1: Lugar do mediador sociofamiliar no acolhimento residencial

Assim, considera-se que os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) existentes em Portugal são o contexto mais indicado para a atuação deste profissional. Tal como já previsto na legislação Portuguesa em vigor (Portaria 139/2013, de 2 de abril), que regulamenta os CAFAP's, nomeadamente na modalidade de Ponto de Encontro Familiar (art.º 8, n.º 4), este “constitui-se como um espaço neutro e idóneo que visa a manutenção ou o restabelecimento dos vínculos familiares nos casos de interrupção ou perturbação grave da convivência familiar”. Embora esta modalidade tenha vindo a centrar-se nas situações de conflito parental e de separação conjugal, considera-se que será adequado alargar a intervenção no âmbito da mediação para outras situações de vulnerabilidade familiar, como é o caso da medida de promoção e proteção de colocação em regime de Acolhimento Residencial (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, art.º 35º, n.º 1 alínea f).

O contexto do CAFAP constitui um espaço neutro e equidistante em relação aos intervenientes – crianças, famílias e instituições

– proporcionando as condições para confiarem na pessoa do mediador, pois “o terreno do trabalho do mediador não é tanto a substância do problema, mas sim a forma como as partes trabalham com esse problema” (Diez & Tapia, 2006, p. 51) e o contexto em que é trabalhado.

4. NOTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação é um procedimento que procura o empoderamento da família vulnerável, o fortalecimento dos laços familiares e a sua participação na construção de alternativas viáveis, responsáveis e duradouras com vista à reunificação familiar. A mediação requer mudança nas partes, nomeadamente sobre a perceção que têm sobre um determinado problema. E a mudança só é verdadeiramente concretizada quando as partes sentem confiança no próprio mediador, para posteriormente poderem confiar no processo de mediação.

Quando falamos de pessoas, falamos de perceções, emoções, sentimentos, histórias de vida, orientações próprias de comunicação e um sem fim de variáveis quase impossíveis de antever. A “magia” do mediador consiste em proporcionar às pessoas a possibilidade de mudança em relação às suas perceções sobre o problema que estão a experienciar, ou seja, significa poder vê-lo sobre uma outra perspetiva e com enfoque no futuro. O mediador procura a esperança, as possibilidades e o otimismo (García & Gómez, 2009, p. 39). Esta intervenção é o “aspeto distintivo fulcral da mediação que serve de pedra de toque à sua definição basilar” (Costa, 2009, p. 178).

Os mediadores, nomeadamente neste campo de ação, têm como função comprometerem todas as partes envolvidas desde o início, onde os factos são separados das especulações e onde há uma concentração de forças nos acontecimentos do presente, antecipando o futuro, mas não espelhando acontecimentos passados.

Na mediação sociofamiliar a relação que constitui maior apreço e sobre a qual existe maior preocupação em trabalhar é nas relações familiares. Aqui, existe a preocupação em capacitar e empoderar para aumentar a autonomia e participação das famílias e das instituições no processo de reunificação familiar.

Evidencia-se assim, a necessidade de inovar as práticas profissionais no contexto do acolhimento residencial, com vista a desenvolver modelos de prevenção dos efeitos iatrogénicos da (re)institucionalização na qualidade de vida de crianças e famílias. O mediador sociofamiliar será, portanto, um profissional importante na melhoria das práticas e qualidade do

processo de promoção e proteção de crianças e jovens, bem como no empoderamento das suas famílias.

FINANCIAMENTO

Investigação realizada no âmbito do Projeto de Doutoramento financiado pela FCT com a referência SFRH/BD/91871/2012.

REFERÊNCIAS

- Almeida, V. M. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação e arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e mediação sócio-educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp.15-40). Porto: Areal Editores.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 13-32). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Costa, E. P. (2009). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. V. Sousa (Coord.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos e empoderamento do cidadão da União Europeia* (pp.155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Diez, F. & Tapia, G. (2006). *Herramientas para trabajar en mediación*. Argentina: Editorial Paidós.
- Faget, J. (2010). *Médiations les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Éditions sérès.
- García, L. M. R. & Gómez, M. P. M. (2009), Mediación familiar: un espacio de intervención para trabajadores sociales. *Trabajo social*, 11, 25-41.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp.33-43). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Silva, A. M. C.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A.; Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.

Silva, A. M. & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal Editores.

Sousa, J. V. (Coord.) (2009). *A mediação em ação*. Coimbra: MEDIARCOM/Minerva.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º142/2015 de 8 de setembro, segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º147/99, de 1 de setembro.

Portaria 139/2013, de 2 de abril, Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP).

SÍLVIA CUNHA

silviamarinah@gmail.com

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS, COMUNICACIONAIS E DE MEDIAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS

RESUMO

Os contextos educativos, bem como as práticas de mediação socioeducativa, não raras vezes encontram-se associados ao domínio formal. Consequência desse facto, e de modo geral, o desenvolvimento de projetos, programas e estratégias neste âmbito incidem com maior frequência em contextos escolares. Neste seguimento e visando contrariar esta tendência, este artigo tem como foco a apresentação de um programa de promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação, desenvolvido num âmbito de intervenção não formal, nomeadamente num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Objetivando-se como estratégia de empoderamento dos seus participantes enquanto cidadãos ativos e responsáveis, o Programa¹ ambicionava habilitar os participantes nas competências referidas, para que estas fossem mobilizadas não só no contexto em foco, mas também nos diferentes contextos sociais: família, escola, grupo de amigos, entre outros. Com este artigo pretende-se também refletir acerca da apropriação das estratégias propostas e dinamizadas no âmbito do referido programa no que respeita a sua relação com os objetivos a que se pretendia dar resposta e às necessidades/interesses do contexto e do público-alvo. É ainda objetivo deste artigo, refletir sobre a especificidade do profissional dinamizador do programa e do contributo da sua formação, enquanto Técnico Superior de Educação e Mediador Socioeducativo. Este trabalho assentou numa metodologia qualitativa de investigação-ação, com recurso a variadas técnicas de recolha e registo de dados, bem como de avaliação. Os resultados alcançados no que concerne às potencialidades do Programa foram bastante satisfatórios, sendo reconhecida a sua pertinência pelos seus participantes e comunidade envolvente (famílias, educadoras, auxiliares de ação educativa, entre outros).

PALAVRAS-CHAVE

Contextos educativos; mediação; competências sociais; profissional de mediação

¹ Projeto de Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, da Universidade do Minho

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, é com frequência que escutamos nos discursos mais variados e de índoles múltiplas um forte apelo a uma educação para a cidadania e para o exercício ativo e implicado do “eu cidadão”. Aliados a este diserto, arrastam-se conceitos basilares na evocação para um compromisso para com os valores das sociedades democráticas, como é exemplo a (co) responsabilidade, a solidariedade, o espírito crítico, a autonomia, a integração, a inclusão, os direitos e os deveres, o comprometimento *para* e *com* os assuntos que nos afetam (in) diretamente. De salientar que, no presente artigo, defende-se e entende-se democracia como um modo de convivência social pois esta “é bem mais ampla do que uma forma política especial, um método de gestão da governação, de feitura de leis e de procedimento da administração governamental por meio de sufrágio popular e funcionários públicos eleitos” (Dewey, 2007, p. 11). No entanto, é urgente que estes conceitos se transformem em atos, em práticas, em ações, especialmente se atendermos aos novos desafios, conflitos e desigualdades da sociedade atual. A propósito, Barbosa (2006, p. 9) afirma que

degradam-se os vínculos cívicos, privatizam-se as existências, desenvolvem-se condutas insolidárias, radicaliza-se a afirmação de convicções e valores, propaga-se a intolerância, aprofunda-se as desigualdades, multiplica-se a injustiça, nega-se o usufruto de direitos (...) convive-se mal com a diferença.

Assim, “a sociedade actual apresenta determinados paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI (Diaz-Aguado, 2000, p. 15) e que justificam plenamente a educação para e na cidadania” (Martins & Mogarro, 2010, p. 191). Deste modo, contextualizamos e justificamos o desenvolvimento de programas de mediação, no caso, em contextos educativos, entendendo que esta atua

enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares [leiam-se educativos], como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania, para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação. (Martins & Viana, 2013, p. 183)

Estes ambientes recebem públicos heterogêneos, marcados por diferenças de várias ordens (sociais, culturais, económicas e outras) que não raras vezes são impulsionadoras de conflitos e mal-estares. Atendendo aos

objetivos aos quais as escolas e instituições não formais pretendem dar resposta, urge trabalhar-se habilidades e competências sociais, comunicacionais e de mediação, potenciando uma cultura de não-violência (Jares, 2002), de participação responsável e de cidadania ativa (Silva et al., 2010), gerando ambientes de convivência saudável, que permitam o crescimento e desenvolvimento harmonioso e integrado.

Apresenta-se um programa de promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação, desenvolvido a partir de um projeto de mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, na Universidade do Minho (2014).

O programa foi aplicado aos alunos do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) de uma instituição não formal, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Neste programa a mediação é abordada de modo amplo, extravasando a definição que a entende (apenas) como técnica de resolução de conflitos no qual um terceiro, através do diálogo, facilita o entendimento das partes, visando a resolução positiva do conflito. Deste modo, “o potencial educativo e social da mediação aqui em foco capacita as crianças e jovens em habilidades e ferramentas de empoderamento, estimulando aprendizagens que contribuem para a sua formação integral” (Silva & Cunha, 2015, p. 17). O programa foi implementado através de sessões periódicas – quinzenais - nas quais se incrementavam atividades múltiplas que pretendiam responder às premissas enunciadas. Para isso, em cada sessão trabalhava-se uma temática que, de modo mais implícito ou explícito, se relacionava com as questões acima enunciadas.

2. METODOLOGIA

2.1. OBJETIVOS

O programa de promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação pretendia responder de forma apropriada e criativa às necessidades previamente auscultadas no contexto, público-alvo e respetiva comunidade institucional implicada. Sendo o objetivo geral promover habilidades sociais, comunicacionais e de mediação foram definidos vários objetivos específicos, concretamente: i) prevenir o insucesso escolar; ii) prevenir condutas socialmente inadequadas; iii) capacitar em habilidades sociais e comunicacionais (promoção do diálogo, da cooperação, autorregulação, entreajuda, corresponsabilidade, integração, autonomia, solidariedade, etc.), capacitando e influenciando positivamente as crianças para

o seu desenvolvimento integral no contexto institucional em foco, bem como familiar, social e escolar e iv) capacitar em habilidades de negociação e mediação, fomentando o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos (Silva & Cunha, 2015).

2.2. POPULAÇÃO

O programa foi esboçado para crianças e jovens com idades entre os 10 e 13 anos a frequentar o 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade). Apesar do público não ser estável ao longo das sessões, em média participaram 30 crianças de ambos os sexos, distribuídas em dois grupos, de acordo com o ano escolar. Todos eles frequentavam o CATL da instituição onde foi implementado este programa (Braga, Portugal). Salientamos que a participação nas sessões era voluntária. A definição do público-alvo do projeto respeitou as necessidades auscultadas. Numa fase inicial de diagnóstico, estas crianças foram caracterizadas por problemáticas várias tais como falta de motivação e concentração; resistência à aceitação de regras e normas institucionais e sociais; falta de solidariedade entre o grupo; irresponsabilidade aliada a comportamentos imaturos e inapropriados para a idade (“infantilidade”), relato de casos de violência verbal e física (embora esta última muito pontual), incumprimento dos castigos impostos e um uso abusivo das novas tecnologias que despoletavam e explicavam alguns dos comportamentos descritos. De salientar que a maioria das crianças, jovens e adultos carecem de competências para resolver, positiva e construtivamente os seus conflitos (Heridia, 1999, p. 31) e, para além disso, os estudantes sentem-se atraídos e fascinados em provocar, observar e discutir conflitos (Johnson & Johnson, 1999, p. 95). Neste sentido, considera-se a aplicação destes programas de índole preventiva e resolutive uma necessidade premente e permanente pois, segundo Crawford e Bodine (citado em Reis & Cardoso, 2011, p. 204), “quando as crianças são bem sucedidas na negociação, mediação ou tomada de decisão consensual na escola, têm uma maior probabilidade de usar esses processos de resolução construtiva de conflitos em todas as áreas da sua vida”, posicionamento este que partilhamos.

2.3. MÉTODOS E RECURSOS MATERIAIS

Situado no paradigma qualitativo e construtivista de intervenção-investigação, o trabalho em análise desenvolveu-se segundo um esquema em que a teoria e a prática dialogam continuamente, ou seja, centrado na investigação-ação.

O trabalho foi sustentado em técnicas e instrumentos de investigação-intervenção, desde a fase de diagnóstico à fase de avaliação do projeto. Estes procedimentos foram múltiplos e variados e os sujeitos assumiram o papel de protagonistas. Inicialmente recorremos a técnicas e instrumentos que nos permitissem recolher dados que fundamentassem o nosso diagnóstico. Salientamos a análise documental, a observação direta e fundamentalmente as entrevistas semiestruturadas como as técnicas mais relevantes de recolha de dados. No total aplicamos individualmente cinco entrevistas às educadoras do 1º e 2º ciclo e à coordenadora da instituição.

Ao longo desta investigação, foi necessário definirmos instrumentos de registo de informação que relatassem a realidade investigada e organizassem a nossa ação. No que respeita ao programa de capacitação em foco, destacamos as notas de campo, planeamento das sessões, apreciações pós-sessão em diários de bordo e registos audiovisuais. Quanto às *planificações das sessões*, importa esclarecer que este instrumento permitiu-nos, não só registar e organizar o trabalho a realizar, mas também explicar aos intervenientes que as atividades desenvolvidas obedeciam a propósitos específicos. Todavia, as planificações eram discutidas e negociadas com os intervenientes. Através dos registos nas *apreciações pós-sessão em diários de bordo*, a perceção sobre a nossa evolução e dos participantes do programa era facilitada pois este instrumento favorecia o desenvolvimento de uma compreensão mais assertiva das nossas ações e uma autoconsciência que nos permitia reformular posições, práticas e formas de agir/intervir. Estas retratavam situações reais e refletidas, uma vez que analisávamos atentamente reações, posturas, sentimentos, atitudes e comportamentos dos implicados – dinamizador e crianças/jovens.

Aspirávamos, com a implementação deste Programa, observar efeitos e resultados. É neste ponto que a avaliação ganha expressão, não tendo sido descurada. Neste procedimento também os implicados foram os protagonistas. Destacamos como instrumentos de avaliação as *apreciações pós-sessão em diários de bordo* (também eles já abordados enquanto instrumentos de registo de informação); folhas de presenças e um diário intitulado de “A escrita de um diálogo” cujos autores foram os participantes no programa. De forma implícita, as *folhas de presenças* permitia-nos avaliarmos as nossas intervenções devido ao cariz *voluntário* das sessões. “A escrita de um diálogo” baseava-se precisamente na lógica de escrita num diário e foi pensado para registar o feedback escrito das crianças. Para além disso, era nossa intenção representar o trabalho em equipa e a importância que cada um/a tinha no grupo, na medida em que, com o contributo de

cada um/a, concebemos um único diário com a sua expressão; no final de cada sessão, solicitávamos dois ou três voluntários para escrever um breve comentário (livre e anónimo) sobre a mesma. Este instrumento revelou ser uma estratégia adequada para, por um lado, estimular o espírito crítico e reflexivo dos alunos e, por outro, avaliar a pertinência e apropriação das sessões.

3. PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS, COMUNICACIONAIS E DE MEDIAÇÃO

3.1. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

O programa em análise foi composto por 13 sessões, desenvolvidas nos dois mencionados grupos – 5º e 6º ano, ao longo de 5 meses. Cada sessão tinha uma duração de 60 a 90 minutos, desenvolvidas quinzenalmente. A participação era voluntária.

TEMÁTICA	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Apresentação dos Intervenientes	Jogo da Teia	Desenvolver o relacionamento interpessoal, autoconfiança e diálogo; Criar relação e identificação grupal;
“Conhecer-me, conhecendo”	Mão Companheira	Promover a autoconsciência, através da reflexão sobre o “eu”; Estimular a perceção do outro; Reconhecer a participação e coesão grupal;
“O nosso grupo em diálogo”	Grupo: um veículo para regras e valores.	Promover uma convivência saudável e civilizada;
“Educação e Cidadania”	Jornalista em Diálogo.	Trabalhar a inversão de papéis, facilitando a compreensão da posição do “outro”; Auscultar os conhecimentos acerca direitos e deveres das crianças e cidadãos, informando-os sobre os mesmos;
“Educação e Cidadania”	Visualização de vídeos sobre Direitos e Deveres; Desenvolvimento de um debate sobre o tema.	Reforçar o sentido de responsabilidade; Desenvolver a capacidade de reflexão, de autorregulação e o pensamento crítico;
“Em Diálogo sobre a escola: a perspetiva dos seus protagonistas”	Desenvolvimento de um debate	Esclarecer o grupo acerca das (des)vantagens de um debate e de uma discussão; Despertar interesse pelas questões escolares (p.ex. bullying);

"Sentimentos, estados e emoções: o eu e os outros"	Dinâmica do "Patinho Feio"	Experienciar diferentes sentimentos, atribuindo particular relevância ao sentimento de "exclusão"; Refletir sobre os distintos sentimentos e compreender que diferentes atos despertam diferentes sentimentos/estados;
"Sentimentos, estados e emoções: o eu e os outros"	Baralho de Sentimentos	Compreender os sentimentos do «outro» e situações relacionadas com emoções; Compreender o impacto dos sentimentos nas relações humanas/afetivas e na sociedade, contribuindo para a construção de uma cidadania democrática e educação para a paz;
"Sentimentos, estados e emoções: o eu e os outros"	Trabalho de Grupo: o que os nossos olhos dizem...;	Promover o debate baseado na partilha de experiências; Trabalhar o espírito de equipa, a negociação, a (co)responsabilidade, promovendo ainda valores como a amizade, a ajuda, a cooperação, o respeito e a autonomia durante a execução da atividade;
Em diálogo sobre a escola: discussão e reflexão sobre o percurso escolar 2013/2014 (1º e 2º períodos)	Em diálogo sobre o meu percurso escolar 2013/2014	Fomentar a discussão grupal, aliada à reflexão sobre posturas, atitudes e comportamentos no campo educacional, nomeadamente na escola; Estimular o diálogo, a compreensão mútua, a ajuda, a consciência de si próprio, enquanto aluno/a;
Em diálogo pela Mediação – abordagem teórica	Em Diálogo pela Mediação: apresentação de um PowerPoint; Quiz: Descobre o mediador que há em ti;	Reconhecer a importância do diálogo, da cooperação, da (co)responsabilidade, negociação e reflexividade; Compreender os conflitos enquanto oportunidade de aprendizagem, (trans)formação e crescimento, desassociando-os de uma conotação rigidamente negativa;
Em diálogo pela Mediação - abordagem prática	Em Diálogo pela Mediação: conflitos simulados.	Aproximar ao intervenientes desta prática alternativa de prevenção e/ou resolução de conflitos; Experienciar e observar as potencialidades da mediação, como prática de prevenção e/ou resolução de conflitos; Reforçar a importância do diálogo, da cooperação, da corresponsabilidade, negociação e reflexividade, como meio de enfrentar e resolver conflitos;
Sessão de Encerramento	Reviver momentos em Diálogo...; Entrega dos Certificados de Participação.	Reviver momentos em Diálogo; Identificar aprendizagens realizadas; Reconhecer e valorizar o esforço, empenho e participação evidenciado ao longo das sessões.

Tabela 1: Sistematização das sessões do programa: temática, atividades e objetivos

Adaptado de Cunha & Silva, 2014 e Silva & Cunha, 2015

Como se pode constatar através da leitura da tabela 1², em cada sessão eram trabalhadas temáticas específicas. Para esse efeito eram planeadas atividades que, por sua vez, se baseavam em objetivos que pretendiam desenvolver habilidades sociais, comunicacionais e de mediação nas crianças e jovens. As sessões eram caracterizadas pelo seu cariz prático e muito baseado na promoção do diálogo.

3.2. RESULTADOS E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS

A avaliação realizada ao longo e no final do Programa permitiu-nos desenvolver uma tomada de consciência do impacto e eficácia que o programa teve no contexto/público com o qual trabalhamos. O impacto do programa foi positivo, tendo sido alcançados os objetivos definidos, embora com maior evidência no grupo do 5º ano que no do 6º ano. Deste modo, salientamos:

- *Participação e motivação constante*: embora as sessões fossem de participação voluntária, os alunos apresentaram uma vontade expressa para a participação nestas, facto reconhecido inclusive pelas educadoras e auxiliares. Sendo este um programa de cariz educacional/formativo, aplicado a alunos sinalizados pela sua desmotivação no que respeita questões mais pedagógicas, conclui-se que a abordagem pela qual optamos conseguiu potenciadora de múltiplas aprendizagens, especialmente no que concerne ao desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais;

- *Apropriação do programa*: as reações dos intervenientes diretos foram positivas, favorecendo relações e potenciando os objetivos que pretendíamos alcançar com o desenvolvimento deste programa. Este foi desenhado a partir da avaliação diagnóstica realizada antes da sua conceção. Refletindo sobre esta questão, consideramos que este foi um fator decisivo para o sucesso do programa, uma vez que este partiu das necessidades dos implicados. Atendendo às reações expressas, concluímos que a abordagem dinâmica mostrou-se adequada, tal como as temáticas trabalhadas. O facto de as sessões potenciarem *espaços de partilha e diálogo* contribuiu, de igual modo, para o sucesso das mesmas. Apesar de reconhecemos a necessidade de uma abordagem mais extensa e menos intensiva, devido a constrangimentos de tempo/necessidade de articulação de interesses, entendemos que a gestão foi apropriada;

- *Desenvolvimento de Competências/Habilidades*: A curto prazo, os objetivos, bem como as atividades, foram cumpridos e assimilados, na sua

² Os dados da tabela resultam de uma síntese de atividades/objetivos desenvolvidos.

maioria, por todos os participantes. Ao longo das sessões concluímos que estes estão mais abertos ao diálogo, reconhecendo a importância de se manifestarem e ouvirem as opiniões dos outros. Desenvolveram capacidade crítica, sendo capazes de formular questões e debater acerca dos assuntos que os implicam (p. ex. cidadania). Observou-se uma interação positiva entre os diferentes elementos do grupo, capacidade de (auto)crítica, de reconhecimento de causas/comportamentos, para além de estarem mais dispostos à entreaajuda, à colaboração e de compreenderam a importância de se colocarem no ponto de vista do outro. Também se mostraram cada vez mais autónomos (especialmente o grupo do 5ºano), com uma confiança crescente e espírito de iniciativa. A participação e interação de ambos os grupos é positiva, embora o percurso do 6ºano tenha sido mais complexo. Este grupo em específico caracterizava-se por uma forte dependência face às tecnologias, abdicando das tarefas escolares em prol dos jogos em rede. No entanto, com o desenvolver das sessões demonstraram progressos face a esta dependência, apresentando ainda responsabilidade em assumir os seus compromissos, abdicando destes aparelhos em proveito da participação nas sessões. O 6ºano tinha as problemáticas mais enraizadas, o que dificultou a intervenção, embora que pontualmente. Este facto corrobora a importância de se atuar em idades mais precoces e continuamente.

Os comentários seguintes³ são indicadores da apropriação da implementação deste programa, assinalando a satisfação dos participantes com as sessões e aprendizagens.

“Aprendemos o que é um grupo, estivemos unidos e trabalhamos juntos”; “Adoramos esta aula porque nos conhecemos melhor uns aos outros”; “Foi uma aula divertida, aprendemos os deveres e os direitos fazendo entrevistas”; “Gostei desta sessão porque falamos sobre educação”; “Eu gostei desta sessão porque ficamos a saber mais sobre *bullying* e outros problemas”; “Foi uma aula fantástica e com muita importância nas nossas vidas.”; “Hoje a sessão foi muito interessante, *gostamos de interagir* uns com os outros”; “Eu gostei da sessão porque falámos à-vontade sobre os sentimentos e foi muito divertida”; “aprendi que não se resolve os problemas «à chapada»...”; “Nesta sessão aprendemos o que é a mediação, mas *não nos portamos muito bem*”; “Eu gostei imenso destes meses, aprendi imenso”.

³ Seleccionados do diário “A escrita de um diálogo” e resultado da escrita voluntária e autónoma dos participantes.

3.3. CONTRIBUTO E ESPECIFICIDADE DO TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E MEDIADOR EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

Pretende-se, neste último ponto, refletir acerca da influência da formação do dinamizador do programa no desenvolvimento das suas práticas profissionais ao longo das 26 sessões desenvolvidas. O mesmo era licenciado em educação e mediador educacional. Após reflexão, concluímos que ambas as áreas se influenciam mutuamente, partilhando características que, no contexto em foco, potenciaram a sua *praxis*. A motivação, a empatia e o comprometimento para com a profissão assumem uma forte relevância. O educador tal como o mediador lidam com pessoas, pelo que a sua formação é simultaneamente abrangente e específica, exigindo criatividade, originalidade e inovação (Freire, 2009). O educador social atua “de forma direta, mas sem tomar partido ou dar a solução” (Mateus, 2012, pp. 61-62), característica vincada da mediação. Consideramos que a imparcialidade foi de extrema importância para o sucesso do programa, tendo sido muito apreciada pelos participantes. Influenciado pela sua formação, o dinamizador respeitou sempre os interesses e necessidades das crianças e jovens, incluindo-os no processo de tomada de decisão e negociação. Consideramos que tal despoletou maior confiança e empatia das crianças. O respeito demonstrado para com elas, integrando-as nas decisões e dando-lhes voz ativa através do diálogo e do questionamento revelou-se essencial para se atingir as metas definidas. Estes aspetos potenciaram a convivência, tornando os participantes mais envolvidos, mais responsabilizados, mais integrados, favorecendo, deste modo, as aprendizagens. No nosso entendimento, o modo de atuação do dinamizador, influenciada, claro está, pela sua formação, potenciou a adesão ao programa, bem como o alcance dos objetivos e aprendizagens. Este sempre se mostrou aberto à resolução de conflitos ou mal-estares, apoiando-se no diálogo para os ultrapassar. Tal como a mediação evoca, os conflitos devem ser convertidos em aprendizagens e devem ser ultrapassados de modo positivo para prevenir futuras situações semelhantes. Percebemos que, nestes casos, a punição/castigo era a forma mais usada pelos restantes profissionais para resolver constrangimentos, o que gerava uma revolta nas crianças. Assim, enquanto profissional, o dinamizador dialogava, (co)responsabilizava, refletia, consciencializava. Assim,

num momento em que o futuro é um desafio para todos, cabe ao educador um papel fundamental na mediação de modo a permitir ao aluno utilizar todas as suas

possibilidades no acesso à cultura do seu e de outros grupos, mostrando-lhe tudo aquilo de que dispõe para aprender. (...) Como já se referiu, a cidadania, tal como a liberdade, não se impõe, mas constrói-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis. (Figueiredo, 2001, pp. 88-89)

4. CONCLUSÕES

O impacto desta estratégia de intervenção foi sentido, evidenciando capacidade de responder a múltiplas necessidades expressas pela instituição, tendo sido valorizada por toda a comunidade institucional: participantes, familiares, coordenadora e educadoras.

Apesar das manifestas evoluções no que respeita a aquisição de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação, recomenda-se a reaplicação e continuidade deste programa (ou semelhante). É importante recapitular algumas destas aprendizagens e temáticas a longo prazo, de modo a que a sua prática seja contínua e os conhecimentos melhor assimilados, observando-se evoluções ainda mais expressivas. Conclui-se ainda que a formação/especialidade do dinamizador favoreceu o programa bem como a adesão ao mesmo.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Cunha, S. & Silva, A. M. C. (2014). *Programa de Promoção de Habilidades Sociais, Comunicacionais e de Mediação (PHSCM)*. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho (não publicado).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. C Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Socio-Educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 41-46). Porto: Areal Editores.

- Heridia, R. A. S. (1999). Enfoque Global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar. Propuestas, Reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Los alunos como pacificadores: como enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar. Propuestas, Reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A Educação Para A Cidadania No Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Mateus, M. N. E. (2012). O Educador Social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: Revista de Educação*, 4(1), 60-71.
- Reis, A. & Cardoso, P. (2011). Promoção de uma Cultura de Mediação Na Escola: “o caminho que se faz ao andar”. In C.S. Reis & F.S. Neves (Orgs.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 203-209. Retirado de http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf.
- Silva, A. M. C.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A.; Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-152.
- Silva, A. M. C & Cunha, S. (2015). Educating For Sociability and Learning for Citizenship: Developing Communicational Skills and Mediation in Educational Contexts. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(10), 16-23.

LILIANA RODRIGUES & MÁRCIA AGUIAR

lilianaor@hotmail.com; marciaaguiar@ie.uminho.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS – COMUNICAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS: POTENCIALIDADES DA MEDIAÇÃO JUNTO DE PÚBLICOS VULNERÁVEIS

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o Projeto intitulado “Programa de Competências Sociais - Comunicação e Gestão de Conflitos: Potencialidades da Mediação Junto de Públicos Vulneráveis”, concebido, implementado e avaliado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Seminário – Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho. O Projeto foi desenvolvido num Gabinete de Rendimento Social de Inserção tendo como público-alvo beneficiários do Rendimento Social de Inserção e como objetivo principal promover o desenvolvimento de competências sociais através da realização de atividades centradas na comunicação e na gestão positiva de conflitos. Tratou-se, assim, de um Projeto enquadrado no domínio da Mediação Educacional que visou favorecer o desenvolvimento de competências sociais no sentido da promoção de padrões comunicacionais e relacionais construtivos. As dinâmicas desenvolvidas potenciaram as características positivas do público-alvo, atenuando algumas das suas fragilidades e vulnerabilidades, nomeadamente, ao nível da construção de um projeto de vida e do desenvolvimento de competências de comunicação e relacionamento interpessoais, fundamentais para a criação/consolidação da identidade pessoal e profissional dos utentes, incentivando mudanças positivas no quotidiano dos participantes; estimulando a criatividade na resolução de problemas e prevenindo a rutura social dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE

Competências sociais; mediação educacional; comunicação; gestão de conflitos

1. INTRODUÇÃO

O Projeto intitulado “Programa de Competências Sociais - Comunicação e Gestão de Conflitos: Potencialidades da Mediação Junto de Públicos Vulneráveis” foi concebido, implementado e avaliado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Seminário – Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho e teve como finalidade promover o desenvolvimento de competências sociais através da realização de atividades centradas na comunicação e na gestão positiva de conflitos.

O Projeto teve a duração de um ano letivo (outubro a junho) e foi desenvolvido num Gabinete de Rendimento Social de Inserção em Braga, tendo como público-alvo beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI). Tratou-se, assim, de um Projeto enquadrado no domínio da Mediação Educacional que visou favorecer o desenvolvimento de competências sociais no sentido da promoção de padrões comunicacionais e relacionais construtivos.

A intervenção foi realizada ao nível da mediação preventiva, especificamente, através do desenvolvimento de competências sociais junto dos beneficiários do RSI, apresentando os seguintes objetivos: desenvolver competências facilitadoras da inclusão/reinserção social, promover competências de comunicação e relacionamento interpessoais, incentivar uma postura ativa e participativa na comunidade e potenciar técnicas de gestão positiva de conflitos.

Este Projeto foi concebido como um mecanismo de prevenção de eventuais situações de desvio comportamental, fomentando o desenvolvimento de competências comunicacionais como forma de promover relações positivas em sociedade.

Enquanto Técnicos Superiores de Educação e, concretamente, Mediadores, deveremos ser capazes de identificar e caracterizar, em contextos sociais e profissionais, necessidades de formação e mediação e, conseqüentemente, participar ativamente na conceção de dispositivos que vão ao encontro dessas necessidades.

O mundo, tal como hoje o conhecemos, está em profunda e constante mudança e os indivíduos precisam de se adaptar a ele e às novas formas de ser, estar e fazer. A própria competitividade da sociedade, em especial do mercado de trabalho, preconiza novos métodos de educação e formação, não só como uma preparação para a vida ativa, mas também para a vida social.

Como tal, tornou-se pertinente explorar um campo de atuação social muito atual e em franca expansão, que procura apoiar aqueles que apresentam diversas carências, quer ao nível social, educativo e profissional como económico.

Falamos, especificamente, dos Gabinetes de Atendimento/Acompanhamento Social que têm proliferado em diversas instituições e cujo foco passa por ajudar os que se encontram em situação de risco ou exclusão social.

É uma área deveras preocupante, pois cada vez mais as pessoas perdem alguns dos seus maiores direitos enquanto cidadãos: acesso a condições de vida dignas, nomeadamente, em termos de acesso ao emprego, habitação, educação, alimentação e/ou saúde.

Estes são campos de intervenção aos quais devemos estar atentos, principalmente enquanto profissionais da Educação e da Mediação, pois poderemos contribuir para a implementação de projetos que permitam o desenvolvimento pessoal e a inclusão social de públicos vulneráveis.

2. OS GABINETES DE RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO

Atualmente, vive-se em Portugal um grande desafio a nível social e económico que influencia a vida de muitas pessoas e famílias, em particular, aquelas que experienciam grandes dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e na participação na vida comunitária.

A prestação do RSI é, pois, uma ajuda fundamental que, além de permitir um apoio financeiro temporário, tem também, como política social, o acompanhamento na criação de projetos de vida dos respetivos beneficiários; permite aos seus beneficiários a oportunidade de se desenvolverem e tornarem mais e melhores cidadãos.

Por isso, é importante que, para além dessa prestação pecuniária, se desenvolvam projetos que potenciem a mudança nas pessoas, não só do ponto de vista económico, mas também do ponto de vista social, nomeadamente, através da formação.

O Projeto que apresentamos teve uma duração aproximada de nove meses, ao longo dos quais estudámos e implementámos dinâmicas capazes de favorecer o desenvolvimento de competências sociais por parte de beneficiários do RSI.

A aprendizagem das competências sociais começa logo no início da vida e continua ao longo da mesma, sendo vista como um processo contínuo de melhoramento e aperfeiçoamento das nossas capacidades de nos relacionarmos connosco e com os outros.

Os beneficiários do RSI, quando se candidatam à prestação do rendimento social de inserção, assinam um acordo em que se comprometem a cumprir um Programa de Inserção. Para além de, como princípio, permitir uma melhoria da sua situação económica, o que lhes confere a satisfação das suas necessidades básicas, o cumprimento deste acordo visa o seu compromisso no desenvolvimento das suas capacidades pessoais, sociais e profissionais, para que consigam ser autónomos e construir o seu próprio projeto de vida.

De acordo com Capucha (1998, p. 61),

não se trata apenas de aceder a um determinado rendimento, (...) trata-se também de possuir condições para estabelecer um projecto de vida, construir um estatuto e uma identidade social, alimentar uma imagem positiva de si próprio, alargar as redes de sociabilidade, manter uma relação com instituições e serviços colectivos, adquirir direitos à saúde e à protecção social e sentir-se dono do seu próprio destino e do da sua família.

Ao longo da vida, as pessoas vão adquirindo determinadas competências que, de certa forma, influenciam a gestão da sua vida emocional, interpessoal, social ou profissional e que as induzem numa sensação de bem-estar e satisfação pessoal nas suas relações sociais.

Por norma, este processo de desenvolvimento de competências ocorre de forma natural e progressiva, mediante as aprendizagens que vamos adquirindo ao longo do nosso percurso, mas nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de vida e, por vezes, necessitam de um reforço e um apoio suplementares, já na idade adulta.

Os obstáculos ao desenvolvimento dessas competências “actuam como uma bola de neve, dificultando cada vez mais a vida das pessoas e tornando-as menos bem consigo próprias e com os outros” (Matos, 2008, p. 23).

Para além do risco social que estas pessoas experimentam em virtude das suas baixas qualificações escolares e das carências económicas que atravessam num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a falta de competências sociais pode comprometer os seus projetos de vida, assim como contribuir para o agravamento da sua situação de exclusão social.

Segundo Silva (2006), com a expansão dos fenómenos de exclusão social, torna-se necessário ter em atenção os efeitos devastadores, individuais e coletivos, sentidos por estas pessoas em risco social, perdendo-se a autoestima e a autonomia, o sentido cívico, hábitos e rotinas, prevalecendo a anomia e a agressividade.

O Gabinete RSI tem como finalidade a reinserção, que significa voltar a inserir na sociedade. Segundo Lafuente (1987) é o “processo de vinculação efetivo e ativo à realidade cultural, económica e social, que um sujeito realiza depois de um período de isolamento ou crise”. A Reinserção deve ser considerada parte integrante e complementar não só do Tratamento, mas, igualmente, das áreas de Prevenção, Dissuasão e Minimização de Riscos e Danos¹. É considerada uma etapa fundamental para o alcance da autonomia do indivíduo enquanto cidadão com os seus direitos e deveres. Neste seguimento, torna-se necessária a valorização da Reinserção, através do incentivo à criação de novas pontes de reflexão, estruturas, programas e projetos.

Assim, torna-se relevante que estas dinâmicas possam potenciar as características positivas dos públicos em situação de maior vulnerabilidade, atenuando algumas fragilidades vivenciadas. É necessário dotá-los de ferramentas que possam ser úteis para alcançarem os objetivos subjacentes à intervenção do Gabinete RSI, nomeadamente, ao nível da construção de um projeto de vida, no que se refere ao desenvolvimento de competências de comunicação e relacionamento interpessoais, fundamentais para criar uma identidade pessoal e profissional e evitar uma rutura social do indivíduo, potenciando uma mudança positiva.

3. MEDIAÇÃO PREVENTIVA E FORMAÇÃO

O conceito de mediação tem vindo a sofrer constantes alterações encontrando-se articulado com uma diversidade de práticas.

Se pensarmos nas diferentes vertentes da mediação, nomeadamente, penal, familiar, social, escolar, comunitária, podemos observar que todas têm uma componente educativa “pois o objectivo essencial é que as partes em conflito se dotem de uma sequência de aprendizagem alternativa, superando o estrito comportamento reactivo ou impulsivo ao adoptarem uma resposta reflexiva” (Sarrado, 1998, citado em Silva, 2008, p. 9).

Silva (2011, p. 251), refere que esta diversidade do campo de atuação da mediação

pode ter na origem duas ordens de razões: por um lado, a trajectória histórica da mediação, por outro lado, as demandas de uma sociedade que, num curto período de tempo, tem vindo a sofrer alterações profundas na sua organização, nas suas condições e nos seus valores.

¹ Fonte: Diário da República - 1.ª série, nº 222, de 17.11.2006: 7933.

Se, inicialmente, a mediação era vista como uma variante da negociação, como um meio de procura de acordo (Sousa, 2002), atualmente, ela não se “reduz a uma mera prática alternativa de resolução de conflitos, mas coloca-a no palco da regulação social” (Silva, 2011, p. 252).

Torremorell (2008) defende que os verdadeiros processos de mediação deverão ser agentes facilitadores de redes de aprendizagem, ativando “as potencialidades das pessoas em relação à comunicação efetiva de pensamentos, sentimentos e vivências” (p. 71).

Desta forma, não olhamos a mediação como uma prática que atua, apenas, com expressão no modelo de solução de problemas, centrada numa dimensão curativa ou reparadora, mas evolui para perspectivas de carácter preventivo, tendo como foco a transformação dos indivíduos e das situações consideradas de risco (Silva, 2011).

Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma relação muito próxima entre mediação e formação, pois a função da formação é converter o indivíduo em pessoa, produzir uma personalidade estruturada (Cabanas, 2002). Tentamos expressar o sentido de formação no seu significado mais lato, não especificando nenhum tipo de formação, mas compreendendo-a como uma prática transformadora, seja a nível moral, cultural ou profissional. Tendemos a associar a formação a uma vertente específica que é a profissional, mas existem inúmeras formações que se circunscrevem a uma resposta ao nível da introspeção, mudança social e comportamental do indivíduo e não à aprendizagem de uma arte.

Retomando o campo da mediação, quando a ela nos reportamos falamos, necessariamente, dos mediadores, que são os “responsáveis” por estabelecer as dinâmicas deste processo. O papel fundamental do mediador é o de facilitador que, não tendo uma intervenção direta no processo de decisão, facilita a comunicação, promove a descoberta de soluções, potenciando a mudança e as aprendizagens (Silva, 2008).

Silva (2011, p. 261) refere que “a mediação não é apenas um instrumento, uma atividade ou estratégia, é uma cultura que deve ser construída, o que só é possível com uma ampla participação”.

4. METODOLOGIA

Diversas são as técnicas e métodos de recolha de dados que podem ser utilizadas para descrever e interpretar os dados obtidos.

Em termos metodológicos, o Projeto que apresentamos privilegiou um paradigma qualitativo, assente na investigação-ação. A análise documental,

a observação direta e os diários de bordo foram os métodos utilizados, quer para o diagnóstico, quer para a avaliação (contínua e final) do Projeto.

Através destes métodos de recolha de dados foi possível obter algumas informações pertinentes para a conceção da nossa ação de formação, tais como: especificidades do público-alvo, estratégias de intervenção mais adequadas, conteúdos significativos a serem abordados nas sessões e o enquadramento institucional do Gabinete RSI.

4.1. OBSERVAÇÃO

Sendo dos mais antigos e mais utilizados métodos de recolha de dados, a observação possibilita registar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 196).

Este método caracteriza-se, essencialmente, por não obrigar a obter os dados através de testemunhos diretos dos participantes, mas privilegia um registo mais direcionado pelo investigador, permitindo registar pormenores que poderão esclarecer determinados fatores, não tendo que recorrer, necessariamente, a grelhas de observação estruturadas, possibilitando uma certa liberdade de registo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Durante as visitas realizadas à instituição, tivemos a oportunidade de observar uma dinâmica que serviu para estabelecer um primeiro contacto com alguns utentes e compreender a forma como eles reagem a certos estímulos e mostrou quão motivadoras as atividades são para os participantes. A atividade intitulava-se “Atelier” e tinha a particularidade de ser conduzida por uma ex-utente que tinha bastante experiência em trabalhos manuais e capacidades comunicativas excelentes.

A observação desta atividade facilitou, igualmente, a realização de uma primeira contextualização, tanto ao nível do espaço físico, como ao nível do trabalho realizado com os utentes.

4.2. DIÁRIOS DE BORDO

Os diários de bordo são uma ferramenta essencial de auxílio para um desenvolvimento crítico, através da ação de pensar sobre a prática.

Hoje em dia, registar o que se faz, como se faz e os sentimentos percebidos na ação profissional tornou-se, mais do que um simples registo de memórias, uma estratégia de pesquisa e recolha de informação.

Tornar esses registos um objeto de reflexão sobre a pessoa e sobre o ambiente que a rodeia faz com que um diário de bordo “mais que todas

as outras formas de escrita, explore a complexidade do ser” (Hess, 2006, p. 92).

Zabalza (1994) refere que existem aspetos do diário de bordo que lhe dão uma potencialidade significativa, pois para além de exigir um registo escrito, implica acima de tudo uma reflexão sobre o discurso e a atividade profissional.

Catani, Bueno, Sousa e Souza, (2000, p. 41) mencionam que

a escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral.

Além de registar alguns acontecimentos e tomar notas sobre elementos importantes que iam surgindo nas conversas com a acompanhante da instituição, permitiram também relatar sentimentos, expectativas e frustrações sentidos durante as visitas e após as mesmas.

Ler o que se foi escrevendo e voltar a essas linhas de pensamento sempre que se sentia necessidade foi, sem dúvida, uma mais-valia para não perdermos o rumo, revelando-se um exercício de reflexão estimulante.

4.3. CONVERSAS INFORMAIS

Estes processos de recolha de dados, embora exijam maior tempo e disponibilidade, tanto pelo investigador, como pela situação a ser investigada, a verdade é que traduzem um retrato mais fiel da realidade e os dados recolhidos poderão ajudar a esclarecer alguns resultados que a pesquisa quantitativa tende a relativizar (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Uma conversa informal pode gerar resultados muito mais ricos, sendo também uma forma de melhorar algumas competências, nomeadamente, ao nível da comunicação.

Nos diários de bordo, para além dos registos de observação ou de reflexão, foram, igualmente, registadas informações que surgiram das conversas informais com utentes e técnicos da instituição, importantes para conhecer o trabalho realizado naquela instituição. Essas conversas informais, apesar de não terem um guião e surgirem naturalmente, tiveram sempre em consideração o objetivo da nossa participação e contribuíram para sustentar a construção do plano de atividades. Foram, também, importantes para debater algumas dúvidas e inseguranças com a acompanhante

da instituição relativamente ao Projeto, tendo sido bastante úteis para a organização mental de algumas atividades.

Dos dados relevantes que surgiram destas conversas, podemos destacar: número de processos acompanhados pela instituição (naquele momento estavam inscritas cerca de 263 famílias, o que correspondia a um total de 636 pessoas, das quais 216 eram menores de idade); descrição dos utentes no que se refere ao seu nível de escolaridade; necessidades formativas que estimulassem o desenvolvimento de competências sociais ao nível da autoestima, autoconceito, autoimagem e autoconfiança; o facto do público-alvo com quem trabalhavam serem pessoas que se encontram no limiar da pobreza e exclusão social e, portanto, ser relevante treinar o discurso comunicativo e as potencialidades individuais, assim como o trabalho em equipa, a responsabilidade, a motivação e a gestão de conflitos.

4.4. PESQUISA DOCUMENTAL

Para que os dados obtidos permitam operar uma solução eficaz, é necessário uma contextualização do problema e conhecer a realidade das estruturas ao serviço dessas soluções. Perceber qual o problema e que condições existem para operarmos são a base fundamental de qualquer intervenção socioeducativa.

Não se pode investigar/intervir apenas recolhendo novos dados, mas é necessário conhecer as teorias e outras investigações já existentes.

Embora nem sempre exista muito material escrito sobre determinada problemática, deveremos ter sempre em consideração outras análises que tenham sido feitas por outros autores que, mesmo não sendo exatamente o que procuramos, poderão contribuir para uma contextualização do que é pretendido (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Ainda segundo os mesmos autores, a pesquisa documental requer o uso de critérios rigorosos quanto à pesquisa e escolha, evitando o uso de documentos pouco relevantes ou que não apresentem informação pertinente para a continuação da investigação.

Tendo estes contributos presentes, a pesquisa documental deste trabalho envolveu o estudo da mediação e/em formação e a pesquisa da importância do desenvolvimento de competências sociais em indivíduos que apresentam risco de exclusão social.

Também a consulta de registos de atividades realizadas anteriormente, tanto na instituição onde foi realizado o trabalho, como em outras instituições similares, permitiu organizar o pensamento e construir uma linha de orientação para esta intervenção.

5. CARATERIZAÇÃO E RESULTADOS DO PROJETO

Depois da etapa de diagnóstico, é necessária uma outra fase que comporta a dimensão reflexiva e interpretativa dos dados obtidos.

Pensar nas necessidades existentes permite-nos elaborar um plano que vise suprimir essas lacunas e que permita o desenvolvimento dos utentes, pressupondo a sua integração na sociedade de forma a tornarem-se autónomos na concretização dos seus projetos, numa perspetiva emancipadora.

Os utentes daquela instituição são desempregados, a maior parte de longa duração e o risco de exclusão social agrava-se pelo facto de possuírem uma baixa escolaridade (sendo mesmo alguns dos beneficiários anal-fabetos), revelando grandes lacunas em termos de competências sociais e pessoais.

O conjunto de informações recolhidas e analisadas conduziu-nos à conceção do “Programa de Competências Sociais - Comunicação e Gestão de Conflitos: Potencialidades da Mediação Junto de Públicos Vulneráveis”. Caraterizamos este Projeto ao nível da mediação preventiva, pois pretende potenciar a capacidade comunicativa e relacional dos utentes. Reforçamos esta ideia referindo um aspeto que Silva (2011) defendeu ao afirmar que não devemos centrar a nossa visão da mediação apenas numa dimensão curativa ou reparadora, mas que ela tem também uma dimensão preventiva quando se trabalha a transformação dos indivíduos e das situações de exclusão social.

Assim, concebemos o nosso plano de atividades tendo presente esta visão preventiva e transformadora da mediação e elaborando o referido Programa, o qual se dividiu em sete sessões formativas com a duração de noventa minutos cada, trabalhando com um grupo de oito elementos. Os temas centrais desta intervenção foram a assertividade, a gestão de conflitos e resolução de problemas e o treino de mediadores em comunidade. Privilegiou-se o uso de métodos e técnicas pedagógicas que envolvessem o grupo nas dinâmicas formativas, pois, e de acordo com Ausubel (2003), é benéfico para os formandos incorporar as suas experiências no processo de aprendizagem, uma vez que, dessa forma, eles atribuirão uma outra significação ao aprendido.

Em termos de resultados, verificou-se, através da participação nas atividades e dos testemunhos e comportamentos demonstrados ao longo das sessões, que os participantes no Programa foram, gradualmente, desenvolvendo as competências sociais pretendidas, sendo de salientar a autoestima, motivação, autoconfiança, assertividade, cooperação, gestão

de afetos/emoções e aceitação do outro. Não obstante, é importante reforçar a necessidade de investir na continuidade do Programa para que a visibilidade e a transferibilidade dos resultados seja consolidada.

6. CONCLUSÕES

A educação, mais especificamente ao nível da formação, tem a finalidade de conseguir tornar-nos mais e melhores pessoas. Não é produzir indivíduos segundo um modelo pré-fabricado, mas sim libertar em cada um aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitindo uma compreensão daquilo que somos, o que somos com os outros e o que gostaríamos de alcançar.

A mediação, nomeadamente a preventiva, através do desenvolvimento de competências sociais e pessoais, surge, assim, como um processo que trabalha essa relação com o interior de cada um e o seu meio ambiente, contribuindo para a melhoria dos processos comunicativos e de relacionamento interpessoal.

O que motiva um processo educacional é a consciência de que um indivíduo é um ser inacabado e procura, continuamente, um sentido para si no mundo, tendo consciência de que não está sozinho e nada consegue sozinho.

O trabalho da Mediação Educacional passa, neste contexto, por detetar essas necessidades e construir um projeto que procure colmatar o que está em falta, competindo, assim, ao Mediador potenciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes, competências e valores e promover o autoconhecimento do indivíduo para que este se integre na sociedade e se torne autónomo na concretização dos seus projetos e na construção de relações positivas.

Este Projeto, no essencial, visou responder a esse repto mediante o auxílio na estruturação de um Projeto de Vida construtivo na relação consigo e com o outro, incentivando a autonomia e a emancipação pessoal e social dos beneficiários do RSI participantes.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.

- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação. Conceção antinômica da educação*. Edições: Asa.
- Capucha, L. (1998). Exclusão Social e Acesso ao Emprego: Paralelas que podem convergir. *Sociedade e Trabalho*, 3, 60-69.
- Catani, D.; Bueno, B.; Sousa, C. & Souza, M. C. (2000). *Docência, memória e género: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- Hess, R. (2006). Momento do diário e diário dos momentos. In E. C. de Souza & M. H. M. Barreto (Orgs.), *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB.
- Lafuente, P. (1987). La Reinserción Social en el Marco Municipal. In P. Ramos (Coord.), *Reinserción Social y Drogodependencias*. Madrid: Asociación para el Estudio y Promoción del Bienestar Social.
- Matos, M. G. (2008). Adolescência: Psicologia da saúde e saúde pública. In M. G. Matos (Org.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp.10-31). Lisboa: Edições CDI/FMH.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, A. M. C. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação em educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12, 249-265.
- Silva, O. S. (2006). Nas margens de dentro: um projeto para desempregados. In L. Lima (Org.), *Educação Não-Escolar de Adultos* (pp. 149-177). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, J. V. (2002). *O que é mediação?* Lisboa: Quimera Editores.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

MANUEL GAMA

mea0911@gmail.com

**CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
DA UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

GESTOR CULTURAL: PRÁTICAS CULTURAIS DE UM MEDIADOR

RESUMO

Com o objetivo de aferir as práticas culturais dos estudantes que, no ano letivo 2015/2016, frequentavam os cursos de licenciatura e de mestrado em Gestão Artística e Cultural ministrados no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, foi aplicado, nos meses de outubro e de novembro de 2015, um inquérito por questionário a todos os estudantes que estavam inscritos nos dois cursos. No presente artigo vai fazer-se a apresentação sumária e holística dos resultados obtidos: a análise preliminar dos dados recolhidos permite concluir que as práticas culturais dos estudantes são muito baixas, estando por isso em linha com as práticas culturais da generalidade dos portugueses. Depois da necessária triangulação dos resultados com dados provenientes de outras fontes, vai procurar definir-se uma estratégia para, a curto prazo, incrementar, cooperativa e explicitamente, o fomento das práticas culturais na formação dos futuros Gestores Culturais. Com o presente artigo pretende-se abrir a discussão crítica sobre os resultados preliminares de forma a encontrar estratégias integradas que possam concorrer substantivamente para a alteração da realidade observada.

PALAVRAS-CHAVE

Cooperação cultural; gestão cultural; mediação cultural; práticas culturais

1. INTRODUÇÃO

A cultura tem sido recorrentemente apontada como uma das bases fundamentais para se alcançar um desenvolvimento individual e coletivo (e.g., Centre for Strategy and Evaluation Services, 2010; Comissão Europeia, 2012; International Federation of Arts Councils and Culture Agencies, Committee on culture of the world association of United Cities and Local Governments, International Federation of Coalitions for Cultural Diversity

& Culture Action Europe, 2013; Espíndola, 2014). Mas, a politização, a instrumentalização e a espectacularização da cultura também têm sido apontados (e.g., Hall, 1997; Lipovetsky & Serroy, 2010) como alguns dos fatores que têm concorrido para a ausência de estratégias consistentes para o setor (e.g., Lopes, 2004; Azevedo, 2007; Gama, 2013), nomeadamente no que se refere à aproximação da população a algumas das dimensões da cultura, como as que integram as manifestações artísticas (Lourenço, 2010).

Sendo um conceito vivo e dinâmico, pensar em cultura no século XXI implica, forçosamente, não esquecer que “a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 2011, p. 7) e que “são múltiplos os *enjeux* do poder cultural, diversas são as configurações de ordenamento e relação social onde estão presentes os factores geradores da dominação cultural” (Silva, 2010, p. 288).

O descurar das potencialidades da cultura como fator de coesão e desenvolvimento sociais pode, por isso, revelar-se de diversas e nefastas formas – a crise de migrantes que assola a Europa em meados da segunda década do século XXI é apenas um dos muitos exemplos que podiam ser aqui convocados. Assim sendo, é importante colocar no terreno profissionais qualificados que, funcionando como mediadores, contribuam para a alteração positiva do paradigma existente.

Mediadores que, criando condições para assegurar uma aproximação entre as pessoas e as diversas formas de expressões da cultura (Martinho, 2013), representam muito mais do que um mero elo de ligação pois, através da sua ação, podem concorrer para que a cultura funcione “como produtora de integração e coesão, de partilha de sentidos e valores, como sistema de representações simbólicas da pertença e da identidade colectiva” (Ferreira, 2002, p. 7).

O Gestor Cultural poderá assim ser um desses profissionais, um desses mediadores, um mediador cultural, um interlocutor que poderá ter um papel fundamental numa equação que urge resolver. O Gestor Cultural, um profissional qualificado que deverá contribuir para o desenvolvimento do trabalho artístico e cultural, nomeadamente através da sua inserção numa estratégia social, territorial, política e económica (Canadell & Sais, 2011).

Deste modo, torna-se evidente que a cooperação e os contextos de cooperação, sejam eles formais ou informais, são fundamentais para o sucesso do exercício desta profissão que “deverá estabelecer uma relação

entre as questões artísticas e culturais associadas aos conhecimentos sociológicos, antropológicos e políticos, bem como aos conhecimentos mais técnicos da comunicação, economia, administração e direitos aplicados à esfera cultural” (Cunha, 2007, p. 10). A cooperação enquanto processo social deliberado, consciente e voluntário, baseado em relações humanas e associativas, através do qual um grupo de pessoas e/ou organizações procura encontrar respostas e soluções para problemas comuns da totalidade ou de parte dos membros que integram o contexto e/ou processo cooperativo (Frantz, 2001).

Assim sendo, no que concerne à Gestão Cultural, “o desafio é o de estruturar e desenvolver processos formativos, simultaneamente consistentes, abertos, flexíveis e, principalmente, orientados para o fomento das capacidades locais e do trabalho coletivo e colaborativo” (Barros & Junior, 2011, p. 32). No entanto, em Portugal, quando a Europa lança um programa onde ainda se sublinha a necessidade de “apoiar ações que permitam aos agentes culturais e criativos adquirir as aptidões, as competências e os conhecimentos necessários para contribuir para o reforço dos setores culturais e criativos, nomeadamente incentivando (...) novos modelos comerciais e de gestão” (Jornal Oficial da União Europeia L 347 de 20.12.2013), a importância da Gestão Cultural, enquanto processo complexo e deliberado de planear, organizar, liderar e controlar os recursos de uma organização do setor cultural e criativo de forma eficaz, eficiente e produzindo efeito, continua a não ser suficientemente reconhecida e, provavelmente por isso, a formação específica no setor ainda é escassa. Para além de um conjunto avulso e esporádico de ações de formação de duração variável, no que se refere à formação superior, no ano letivo 2015/2016, só era possível identificar dois cursos no ensino público ao nível do 1º ciclo que, explicitamente, na sua designação se referem à Gestão Cultural. Ao nível do 2º ciclo a realidade não era muito diferente, apesar de, paralelamente, se observar a existência de alguns cursos no ensino superior privado. E, ao nível do 3º ciclo, não havia formação na área da Gestão Cultural.

Tendo em consideração a diversidade e amplitude dos campos da cultura, torna-se evidente que é complexo o exercício profissional deste mediador entre a criação, a participação e os consumos culturais (Canadell & Sais, 2011). Mas, para que a sua ação produza o efeito desejado, nomeadamente no que se refere à aproximação da população às manifestações artísticas e culturais, é fundamental que as suas práticas culturais estejam ancoradas e sejam acima da média.

Foi com este enquadramento que, em setembro de 2015, paralelamente aos processos de autoavaliação que os cursos de licenciatura e de mestrado em Gestão Artística e Cultural (GAC) ministrados no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) estavam a ser alvo, se decidiu aferir as práticas culturais dos estudantes que estavam inscritos nos dois cursos com o objetivo de, em função dos resultados obtidos, definir-se uma estratégia para fomentar e/ou consolidar as práticas culturais dos futuros Gestores Culturais formados pelo IPVC.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O projeto de desenho e implementação de uma estratégia consistente e consequente para intervir positivamente sobre as práticas culturais dos estudantes de GAC do IPVC foi estruturado em cinco tarefas-macro:

1. Diagnóstico das práticas culturais dos estudantes: aplicação, em outubro e novembro de 2015, de um inquérito por questionário aos estudantes de GAC;
2. Oferta cultural nos distritos de residência: análise documental para levantamento da tipologia de oferta cultural existente no ano de 2015 nos distritos de residência dos estudantes durante o período letivo e nos distritos de residência dos seus agregados familiares;
3. Diagnóstico das práticas culturais do pessoal docente e não docente envolvido nos cursos de GAC do IPVC: aplicação, em fevereiro e março de 2016, de um inquérito por questionário semelhante ao aplicado aos estudantes de GAC;
4. Desenho da estratégia a implementar no ano letivo 2016/2017;
5. Implementação do projeto piloto entre setembro de 2016 e agosto de 2017.

O presente artigo centra-se na primeira tarefa-macro do projeto, por isso seguem-se algumas informações adicionais sobre o processo de construção e aplicação do inquérito por questionário.

Os estudos das práticas culturais dos portugueses, nomeadamente das práticas culturais dos estudantes do ensino superior, não constituem uma novidade em Portugal. Assim sendo, a construção do inquérito por questionário baseou-se em instrumentos de recolha de dados similares realizados por investigadores de referência (e.g., Fernandes, 2001; Lopes,

2010; Santos, 2007). No que se refere à aplicação do inquérito por questionário, sublinha-se que se optou por realizá-la *online* através da plataforma *Google Forms*.

Segue-se a apresentação sumária e holística dos resultados do 1º Inquérito por Questionário aplicado nos meses de outubro e de novembro de 2015.

3. RESULTADOS DO 1º INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário teve, como já foi referido, o objetivo de efetuar um diagnóstico das práticas culturais dos 76 estudantes que, no ano letivo 2015/2016, estavam inscritos nos cursos de licenciatura e mestrado em GAC do IPVC.

Fruto de uma série de diligências efetuadas, nomeadamente pelas coordenações dos dois cursos e pelos estudantes do 3º ano do curso de licenciatura, registou-se que a taxa de respostas ao questionário foi francamente elevada – 69,7%.

Tendo em consideração que com este primeiro artigo de disseminação dos resultados do diagnóstico efetuado se pretende, essencialmente, fazer uma apresentação holística das práticas culturais dos estudantes de GAC do IPVC, considerou-se não ser o momento adequado para realizar uma análise comparada entre os resultados parciais de cada um dos subgrupos – os 3 subgrupos da licenciatura e o subgrupo do 2º ano do curso de mestrado. A apresentação que se segue, e que respeita a estrutura do questionário aplicado, não integra por isso qualquer distinção entre os resultados em função do ano de frequência dos estudantes.

3.1 DADOS PESSOAIS

A primeira secção permitiu compilar alguns dados pessoais dos estudantes que responderam ao questionário.

Uma vez que os cursos de GAC do IPVC são frequentados maioritariamente por estudantes portugueses do género feminino, não se estranha que 90,6% das respostas tenham sido dadas por alunas portuguesas.

No que se refere à idade, a maioria dos estudantes de GAC do IPVC que responderam ao questionário – 56,7% – nasceu na segunda metade dos anos noventa do século XX, o que significam que, regra geral, a maioria frequenta o ano e o grau de ensino correspondente à sua faixa etária. Assim sendo, como seria de esperar, há um número muito significativo de

estudantes – 83% – que apresenta o ensino secundário como habilitações académicas.

Durante o período das aulas, 72% dos estudantes que submeteram o questionário reside no distrito de Viana do Castelo. 60,8% dos estudantes afirma que não desempenha mais nenhuma atividade para além de estudar, no entanto, 50% dos estudantes que acumulam a função com o trabalho afirma que se encontra no desemprego. Os trabalhadores-estudantes exercem maioritariamente a sua atividade profissional no setor de atividades artísticas, do espetáculo, desportivas e recreativas (42,9%), havendo 19% que trabalha no setor da educação.

3.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA

Esta secção do questionário visou reunir alguns dados que permitissem identificar a presença de alguns fatores que possam, de alguma forma, justificar, depois do cruzamento com dados provenientes de outros instrumentos de recolha de dados, as práticas culturais observadas. Aspetos como o local de residência ter pouca oferta cultural, as carências económicas provocadas pela dimensão do agregado familiar, associadas às suas qualificações e ao desemprego, podem, como é evidente, influenciar as práticas culturais dos estudantes.

No que concerne à caracterização socioeconómica do agregado familiar dos estudantes de GAC do IPVC, salienta-se que a maioria é residente no distrito de Viana do Castelo (50%) e é composta por 2 a 4 elementos (83%). A maioria das mães dos estudantes tem como formação académica máxima o ensino secundário (88,3%) e trabalha por conta de outrem (51,9%) no setor da educação (18,4%). A realidade dos pais não é muito diferente, com 82,4% a ter, no máximo, o ensino secundário, e a trabalhar por conta de outrem (48,1%), mas desta feita no setor da indústria (15,4%). O desemprego no seio dos agregados familiares é elevado, sendo uma realidade em 23,1% das mães e 19,2% dos pais.

Antes de se avançar com os dados recolhidos na secção do questionário designada de *práticas culturais*, salienta-se ainda que, no que se refere ao setor de atividade dos progenitores dos estudantes, só há 1,3% a trabalhar no setor de atividades artísticas, do espetáculo, desportivas e recreativas.

3.4 PRÁTICAS CULTURAIS

Na secção do questionário sobre as práticas culturais incluíram-se quatro questões: 1) Atividades de educação artística frequentadas ao longo

do percurso escolar; 2) Atividades praticadas de forma profissional; 3) Atividades praticadas de forma amadora; e 4) Frequência de atividades culturais praticadas.

As respostas à primeira pergunta desta secção revelaram que a *música*, com 58,5%, e o *teatro*, com 37,7%, foram, respetivamente, as atividades de educação artística mais e menos frequentadas pelos estudantes de GAC do IPVC ao longo de todo o seu percurso escolar.

No que se refere às atividades que os estudantes praticam de forma profissional, observou-se que 62,3% dos estudantes de GAC do IPVC nunca praticaram nenhuma das atividades incluídas na seleção – *dança*, *desporto*, *música*, *teatro*; e que, apesar de já não serem praticantes, 9,4% praticou pelo menos uma das atividades. Das atividades selecionadas, **só a dança** figura como praticada profissionalmente com regularidade mensal (3,8%), em todas as outras atividades há estudantes que as praticam profissionalmente com frequência semanal e diária. No cômputo geral a *música* é a atividade mais praticada (18,8%), seguida do *desporto* (15,1%), da *dança* (13,3%) e do *teatro* (7,6%).

Se as atividades artísticas e desportivas profissionais são uma prática minoritária, o mesmo não se observa nas práticas amadoras: só 17% dos estudantes de GAC do IPVC nunca praticaram nenhuma das atividades incluídas na seleção – *dança*, *desporto*, *música*, *teatro*. Sendo que, apesar de já não serem praticantes, 15,1% mencionou já ter praticado pelo menos uma das atividades. Assim, 67,9% dos estudantes praticam, pelo menos, uma das atividades selecionadas com regularidade mensal. De realçar que nesta pergunta se inseriu a opção *raramente* que não figurava na questão referente às práticas de forma profissional. O *teatro* foi **única** atividade em que a frequência *raramente* foi a mais escolhida (11,3%) e foi a atividade com menos estudantes a praticá-la de forma amadora (26,4%). No *desporto* e na *dança* também se registou 11,3% dos estudantes a praticarem *raramente* estas atividades de forma amadora, no entanto a percentagem total de praticantes é francamente superior à do *teatro*: 68% no *desporto* e 47,2% na *dança*. Na *música* também há 47,2% dos estudantes que a praticam de forma amadora, sendo que a sua regularidade é superior à *dança* uma vez que só 9,4% é que a praticam *raramente*.

Depois de aferir da presença da educação artística, das práticas profissionais e amadoras de atividades artísticas e desportivas, a última questão centrou-se, como não podia deixar de ser, nas práticas culturais dos estudantes de GAC do IPVC. Baseados em estudos sobre a temática,

incluíram-se as seguintes práticas culturais no questionário: Navegar na Internet; Ouvir Música; Ouvir Rádio; Ver Televisão; Ler Jornais/Revistas; Ir a Cafés/Esplanadas; Ir a Centros Comerciais; Ir a Casa de Familiares/Amigos; Receber em Casa Familiares/Amigos; Ir a Festas Populares; Passear; Frequentar Associações Culturais/Recreativas; Frequentar Biblioteca; Visitar Museus/Exposições; Ir ao Cinema; Ir a Espetáculos Desportivos; Ir a Espetáculos Dança; Ir a Espetáculos de Música; Ir a Espetáculos de Ópera; e Ir a Espetáculos de Teatro.

Sublinha-se que este levantamento das práticas culturais é exploratório e, apesar de incluir 20 itens muito diversificados, a verdade é que, deliberadamente, não é exaustiva, não incluindo, por exemplo, as práticas de leitura não instrumental.

Os valores medianos das práticas selecionadas revelam que a maioria dos estudantes de GAC do IPVC diariamente ouve música, navega na Internet e vê televisão; semanalmente lê jornais/revistas, passeia, ouve rádio, vai a cafés/esplanadas, a casa de familiares/amigos e a centros comerciais; mensalmente recebe familiares/amigos em casa, frequenta associações culturais/recreativas e bibliotecas, visita museus/exposições e vai ao cinema; trimestralmente vai a festas populares, a espetáculos de música e de teatro; e raramente vai a espetáculos de dança, desportivos e de ópera.

Um olhar panorâmico sobre a moda dos níveis de frequência das práticas selecionadas revela que os estudantes de GAC do IPVC: diariamente ouvem música (92,5%), navegam na internet (88,7%), veem televisão (58,5%) e ouvem rádio (43,4%); semanalmente passeiam (56,6%), vão a cafés/esplanadas (50,9%), leem jornais/revistas (49,1%), vão a centros comerciais (41,5%), vão a casa de familiares/amigos (41,5%) e frequentam bibliotecas (28,3%); mensalmente visitam museus/exposições (47,2%), vão ao cinema (41,5%) e recebem em casa familiares/amigos (35,8%); trimestralmente vão a festas populares (32,1%); raramente vão a espetáculos de dança (45,3%), a espetáculos de teatro (39,6%), a espetáculos desportivos (39,6%), a festas populares (32,1%), frequentam associações culturais/recreativas (28,3%) e vão a espetáculos de música (24,5%); e nunca vão a espetáculos de ópera (45,3%).

4. CONCLUSÕES

Como já foi referido, com o presente artigo pretende-se abrir a discussão crítica sobre os resultados do diagnóstico das práticas culturais dos estudantes de GAC do IPVC para, desta forma, encontrar estratégias

integradas que possam concorrer substantivamente para a alteração da realidade observada.

Os resultados obtidos não deixam margem para dúvidas: as práticas culturais dos estudantes são francamente baixas para aqueles cuja função poderá ser a de estabelecer uma ponte sólida e qualificada entre as pessoas e as diversas formas de expressões da cultura.

Apesar de tudo os resultados não se estranham, estando, lamentavelmente, em linha com as práticas culturais da generalidade dos portugueses.

Em Portugal, “mesmo entre os mais escolarizados, apenas uma minoria de «activistas» se revela como um conjunto de assíduos praticantes culturais” (Lopes, 2003, p. 9), sendo que “o número de praticantes regulares, além de escasso, é determinado por elevados níveis de escolaridade e/ou por socializações precoces com as artes nos círculos familiares ou de amigos” (Lourenço, 2010, p. 238). Não obstante o aumento na procura cultural que se tem observado em Portugal nos últimos anos, regista-se que este não é generalizado, nem em termos de grupos sociais nem em termos de diversidade do consumo, e que, apesar do aumento da escolaridade, a procura de práticas mais exigentes ainda não é acompanhada pelo aumento da oferta (Santos, 2010).

Tendo tudo isto em consideração, que se inicie a discussão para o desenho da estratégia a implementar no ano letivo 2016/2017 no IPVC.

Uma estratégia que procura dessacralizar o contacto com a cultura, os artistas e os processos de criação, que necessita, obrigatoriamente, de uma formação adequada para os diferentes atores envolvidos no processo de “democratização da procura cultural” (Lourenço, 2010, p. 237).

Uma estratégia que se pode inspirar no “vasto manancial, já avaliado e validado, de experiências emancipadoras levadas a cabo dentro do paradigma da democratização cultural” (Lopes, 2010, p. 59).

FINANCIAMENTO



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Este artigo está inserido no projeto de investigação de pós-doutoramento “Redes de Cooperação Cultural Transnacionais: Portugal europeu, lusófono e iberoamericano”, que está a ser desenvolvido no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais

da Universidade do Minho, na Faculdade de Ciências da Comunicação da Universidade de Santiago de Compostela e na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e que é financiado pela FCT [SFRH/BPD/101985/2014].

REFERÊNCIAS

- Azevedo, N. (2007). *Políticas Culturais, Turismo e Desenvolvimento Local na Área Metropolitana do Porto*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=ido6id1203&sum=sim>.
- Barros, J. & Junior, J. (2011). Gestão cultural: formação, colaboração e desenvolvimento local. In J. Barros & J. Junior (Org.), *Pensar e agir com a cultura: desafios da gestão* (pp. 28-34). Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural.
- Bourdieu, P. (2011). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Canadell, G. & Sais, C. (2011). *Guia de buenas prácticas de la gestión cultural*. Barcelona: Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya. Retirado de <http://www.gestorcultural.org/images/noticies/noticia1690060171.pdf>.
- Cunha, M. (2007). Gestão Cultural: Construindo uma identidade profissional. In *III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, 23-25 maio 2007. Retirado de <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MariaHelenaCunha.pdf>.
- Centre for Strategy and Evaluation Services (2010). *Study on the contribution of culture to local and regional development – Evidence from the structural funds, final report*. Retirado de http://www.kulturdokumentation.org/akt_proj/Full%20Report.pdf.
- Espíndola, E. (2014). *Cultura y desarrollo económico en Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Retirado de http://oei.es/xxivcie/Libro_CEPAL.pdf.
- Fernandes, A. (Coord.) (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto. Representações e Práticas Culturais*. Porto: Edições Afrontamento e Porto 2001.
- Ferreira, C. (2002). *Intermediação Cultural e Grandes Eventos. Notas para um programa sobre a difusão das culturas urbanas*. Working Paper. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/167.pdf>.

- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias, Porto Alegre*, 6, 242-264. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a11n6.pdf>.
- Gama, M. (2013). *Políticas Culturais: Um olhar transversal pela janela-ecrã de Serralves*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35473/1/Gama%20%282013%29%20TD-Políticas%20Culturais%20Um%20olhar%20transversal%20pela%20janela-ecr%c3%a3%20de%20Serralves.pdf>.
- Hall, S. (1997). The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In K. Thompson (Ed.), *Media and cultural regulation* (pp. 207-238). London: SAGE Publications.
- International Federation of Arts Councils and Culture Agencies; Committee on culture of the world association of United Cities and Local Governments; International Federation of Coalitions for Cultural Diversity & Culture Action Europe (2013). *Culture as a goal in the post-2015 development agenda*. Retirado de <http://www.interarts.net/descargas/interarts1694.pdf>.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, J. (2010). Da cultura como locomotiva da cidade-empresa. In M. Santos & J. Pais (Org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp. 51-61). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Lopes, J. (2004). Trinta Anos de Políticas Culturais: A Revolução Inacabada e o País Complexo. In F. Louça & F. Rosas (Org.), *Ensaio geral: Passado e futuro do 25 de Abril* (pp. 135-156). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lopes, J. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das letras.
- Lopes, J. (2000). *A Cidade e a Cultura: Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Lourenço, V. (2010). Cultura e educação: desafios de uma política partilhada. In M. Santos & J. Pais (Orgs.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp. 237-242). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Martinho, T. (2013). Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional. *Análise Social, XLVIII* (2.º), 422-444. Retirado de http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_TDMartinho_Mediadores_ARN.pdf.
- Santos, M. (2010). Uma panorâmica com três vertentes a duas dimensões. In M. Santos & J. Pais (Org.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp. 29-35). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Santos, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Silva, A. (2010). O poder, um novo trilho na análise cultural? In M. Santos & J. Pais (Orgs.), *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* (pp. 281-305). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Comissão Europeia (2012). *Policy Handbook on How to strategically use the EU support programmes, including Structural Funds, to foster the potential of culture for local, regional and national development and the spill-over effects on the wider economy?*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de http://ec.europa.eu/culture/library/publications/cci-policy-handbook_en.pdf.
- Jornal Oficial da União Europeia L 347 de 20.12.2013. *Regulamento (UE) n.º 1295/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2013 que cria o Programa Europa Criativa (2014-2020) e que revoga as Decisões n.º 1718/2006/CE, n.º 1855/2006/CE e n.º 1041/2009/CE*. Retirado de <https://infoeuropa.eu/ocid.pt/files/database/000057001-000058000/000057026.pdf>.

RUTE MARTINS & LIA RAQUEL OLIVEIRA

rute_martins_91@hotmail.com lia@ie.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

MEDIAÇÃO NUM SERVIÇO DE PEDIATRIA

RESUMO

O trabalho apresentado tem por base a dinamização do apoio às crianças e adolescentes hospitalizados num Serviço de Pediatria de um Hospital Distrital. A hospitalização infantil ainda não tem o ambiente totalmente protegido que poderia e deveria ter. Neste sentido, foi efetuada uma recolha de necessidades, através da observação, de conversas estabelecidas com os profissionais de saúde e com as crianças e adolescentes internados no serviço pediátrico, assim como com os respetivos familiares. Para dar resposta às necessidades encontradas foram estabelecidos objetivos de intervenção que foram postos em prática através de atividades previamente delineadas. De salientar ainda que, para a consecução deste projeto de intervenção, foram utilizadas metodologias de cariz essencialmente qualitativo. Os resultados da nossa intervenção foram modestos; porém, foram melhoradas as condições das salas de convívio do serviço, equipadas com materiais conseguidos por via de donativos, e criado um protocolo de ação para estabelecimento de ligações via skype a escolas de crianças internadas. As dificuldades encontradas prenderam-se com a reação pouco favorável das pessoas que operavam no serviço, normalmente justificada por excesso de trabalho. Prenderam-se ainda com a inexistência de computadores e acesso a internet e com a manifesta falta de interesse por este assunto, por parte da administração.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação em pediatria; serviços de pediatria; hospitalização infantil; videoconferência escolar

1. INTRODUÇÃO

Os objetivos deste projeto centraram-se na caracterização detalhada do serviço de Pediatria do Hospital Distrital ao nível dos recursos humanos, dos utentes e das condições materiais; na aproximação dos doentes ao mundo exterior; na criação de laços entre os doentes internados no serviço; e no dar a conhecer a uma escola do mesmo distrito o serviço de Pediatria e as suas funcionalidades.

Para a consecução do projeto foram utilizadas algumas metodologias de intervenção que a convertem numa investigação de cariz qualitativo, aplicando as técnicas da observação com registo em diário de bordo, a conversa informal, a entrevista semi-estruturada, a análise documental e o estudo de caso.

O projeto apresentado teve como intenção a dinamização do apoio às crianças e adolescentes hospitalizados no Serviço de Pediatria do Hospital Distrital.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO INTERNAMENTO HOSPITALAR

Há uns anos atrás, e tendo em consideração alguns estudos que foram desenvolvidos acerca do impacto que o internamento prolongado pode causar ao nível do desenvolvimento psicológico da criança, constatou-se um cenário onde os resultados eram bastante assustadores (Barros, 1998).

Os procedimentos de hospitalização, bem como o tratamento hospitalar, tornavam-se uma espécie de realidade bastante complexa sob o ponto de vista educacional. Ou seja, as crianças viam-se afastadas das suas famílias e, conseqüentemente, do seu ambiente familiar. Acrescia o tempo de visita para as mesmas era muito reduzido. Como tal, viam-se sujeitas a um prolongado período de tempo no internamento onde lhes era pedido que permanecessem inativas o máximo de tempo possível. Para além disto, as crianças viam a sua rotina diária sofrer bastantes alterações, na medida em que se encontravam obrigadas a interromper as suas atividades diárias, se encontravam privadas de estimulação cognitiva e social e sujeitas a uma realização de tratamentos prolongados e aversivos. De salientar, ainda, que os próprios processos de anestesia bem como de analgesia ainda se encontravam nesta altura pouco desenvolvidos (Barros, 1998). Partilham desta ideia Conceição e Martins (2001, citado em Pereira, Nunes, Teixeira & Diogo, 2010) que acrescentam outros fatores de stresse para as crianças hospitalizadas como é o caso da perda de controlo, perda de autonomia, das suas aptidões e da sua privacidade.

Atualmente, o cenário mudou completamente com a criação de serviços especializados em pediatria, com inovadoras formas de tratamento, avanços relativamente à anestesia e analgesia pediátrica e com a preocupação em reduzir para o mínimo os períodos de tempo no internamento. Para além disto, hoje é possível observar em contexto hospitalar, nomeadamente na área pediátrica, os esforços que se fazem para que a criança se sinta o menos possível isolada, adequando o ambiente em que está inserida às atividades que ela própria realizava no seu dia-a-dia. Para tal, as instituições hospitalares contam com a ajuda de profissionais tais como educadores e professores, existindo ainda a possibilidade de um acompanhamento familiar durante o período de hospitalização (Barros, 1998). Apesar de todas estas mudanças positivas a que temos vindo a assistir, a hospitalização infantil ainda não é o ambiente totalmente protegido que poderia e deveria ser. Alguns fatores negativos ainda não foram completamente erradicados. De entre eles, é possível destacar o facto de, em algumas instituições hospitalares, ainda não ser possível que os pais das crianças hospitalizadas possam pernoitar com o(a) seu(sua) filho(a) em condições mínimas de conforto. No entanto, a quebra das suas rotinas diárias, bem como do seu meio familiar, a necessidade de efetuar tratamentos dolorosos e assustadores, a presença de material estranho e intimidante, a necessidade de ter de conviver com diferentes pessoas que até então lhes eram desconhecidas são fatores que muito dificilmente podem ser eliminados na sua totalidade (Barros, 1998). Os internamentos de longa duração poderão também conduzir a diversas implicações no percurso escolar de uma criança/adolescente.

Posto isto, torna-se fundamental proporcionar à criança um ambiente que lhe possibilite a continuidade do seu desenvolvimento infantil, ainda que este tenha de acontecer em contexto hospitalar. Desta forma, o brincar será o melhor meio de expressão das crianças hospitalizadas.

No decorrer de todo o processo de hospitalização a criança vai ultrapassando medos e restrições. No entanto, a angústia e as possíveis consequências advindas do internamento podem ser minoradas, quando se oferece à criança um ambiente acolhedor e que lhe permita a continuidade do seu desenvolvimento.

Neste contexto, as atividades lúdicas têm vindo a assumir um papel de grande relevância, uma vez que, mesmo doente, a criança sente necessidade de brincar.

É através do brincar que a criança vai conseguir expressar todos os sentimentos negativos, medos e angústias o que contribuirá para um aumento da sua autoestima. Quer isto dizer que, se uma criança conseguir

expor os seus sentimentos negativos com sucesso, ela irá demonstrar um menor impacto negativo ao nível psicológico, resultante da sua doença e do período de internamento. O facto de as crianças poderem expressar os seus sentimentos através do jogo, da brincadeira, e de outras atividades lúdicas, vai proporcionar uma redução do stresse e irá, ainda, ajudar o doente a ter mais resistência face à condição de saúde a que se encontra sujeito. Para além disto, todos estes aspetos vão contribuir para um fortalecimento dos laços, quer afetivos, quer sociais para que seja possível conviver em grupo.

Carvalho e Begnis (2006) afirmam que o brincar em contexto hospitalar assume uma função terapêutica que ajuda a mudar o ambiente e, conseqüentemente, o comportamento da criança, bem como o seu estado psicológico e o percurso do seu tratamento.

3. UM PROJETO NUM HOSPITAL DISTRITAL

Relativamente ao projeto desenvolvido no Serviço de Pediatria do Hospital Distrital, este teve início com a elaboração de um pré-plano que resultou de uma primeira abordagem ao contexto, onde foram identificadas as necessidades de intervenção e definidos os objetivos com o intuito de dar resposta a essas mesmas lacunas. Numa fase posterior deste pré-plano foram apresentadas as atividades a realizar para colmatar as necessidades identificadas.

Para além da nossa intervenção decorrer junto das crianças e adolescentes internados, desenvolvemos, também, um estudo de caso junto de uma criança de oito anos de idade. Esta revelou-se numa intervenção bastante necessária dada a patologia da doente, a sua limitação física, o seu período de internamento e o estado psicológico em que se encontrava.

Assim, foi nosso objetivo melhorar a qualidade do internamento das crianças e adolescentes hospitalizados, uma vez que, como sabemos, o internamento, sobretudo em idade precoce, pode trazer conseqüências, quer ao nível psicológico, quer ao nível psicossocial para a vida de uma criança/adolescente. Desta forma, as atividades desenvolvidas foram pensadas com o intuito de (re)estabelecer as ligações do doente com os outros doentes internados, a família, a escola e os amigos.

De salientar ainda que, com esta intervenção, pretendíamos perceber qual o papel que um mediador em educação pode assumir e desempenhar em contexto hospitalar.

No que concerne às condições que o serviço de internamento oferece, pudemos constatar que este se encontra dividido em duas partes: um

setor destinado às crianças e outro destinado aos adolescentes. Para além disto, verificamos ainda a existência de duas salas destinadas ao lazer para cada uma das faixas etárias anteriormente mencionadas (este serviço acolhe pacientes até aos dezoito anos). O Serviço de Pediatria reúne ainda as condições necessárias para que seja possível a permanência de um acompanhante vinte e quatro horas por dia. Todas as terças-feiras, as crianças têm a visita dos Doutores Palhaços, projeto desenvolvido pela Operação Nariz Vermelho.

Para que fosse possível efetuar uma caracterização mais detalhada e precisa do público-alvo deste projeto, criamos uma grelha com o objetivo de identificar alguns aspetos, mais precisamente o sexo do doente, a idade, a patologia e o número de dias previstos de internamento. Após a análise efetuada aos dados recolhidos, constatamos que as conversas informais que fomos estabelecendo com os doentes internados aconteceram com mais frequência com crianças e adolescentes do sexo masculino. No que respeita à média das idades das crianças/adolescentes doentes, podemos afirmar que esta varia entre os quatro e os dezassete anos de idade. Assim, a média situa-se aproximadamente nos dez anos de idade. Por último, e no que concerne ao número médio de dias previstos para o internamento dos doentes com quem tivemos oportunidade de contactar, verificamos que este seguiu uma média de cinco dias de internamento. De salientar apenas alguns casos esporádicos de doentes onde o número médio de dias previstos de internamento se centrava em uma a duas semanas.

Para que nos fosse possível elaborar um diagnóstico de necessidades, foram muito importantes as conversas que fomos estabelecendo com a orientadora institucional. Destas conversas concluímos que o Serviço de Pediatria apresentava algumas carências, de entre elas, a inexistência neste serviço de um profissional na área da Educação ou Animação. Para além disto, e de acordo com a observação que fomos efetuando ao longo da primeira fase deste projeto, constatamos (tal como já foi mencionado) a existência de duas salas destinadas ao lazer: uma para as crianças e outra destinada aos adolescentes. A sala das crianças, encontrava-se equipada com mesas, cadeiras e jogos apropriados às idades das mesmas. Já a sala dos adolescentes estava equipada com sofás, quatro cadeiras, duas mesas, uma estante que continha alguns livros e uma televisão com alguns videojogos.

No entanto, consideramos que a sala dos adolescentes carecia de alguns equipamentos como computadores e uma maior diversidade de jogos (educativos, interativos, lógica e raciocínio, entre outros). A acrescentar,

outro aspeto que tivemos oportunidade de observar foi que os doentes deste serviço não frequentavam aquela sala ou, quando o faziam, faziam-no sozinhos, o que nos levou a concluir que poderia existir uma ausência de comunicação entre os doentes.

Dada esta situação, e para nos ajudar a efetuar um levantamento de necessidades mais concreto e detalhado, foi efetuada uma entrevista semi-estruturada às crianças e aos adolescentes internados bem como aos seus pais. Com isto, pretendíamos perceber como se encontrava o doente, do que sentia mais falta naquele momento, se já tinha frequentado a sala de lazer e, no caso de a resposta ser positiva, perceber quais os aspetos que poderiam ser melhorados naquela sala ou, caso contrário, perceber o porquê de não ter visitado a sala em questão. Relativamente à entrevista efetuada aos pais, o objetivo principal desta consistia em perceber se haviam verificado alguma mudança no comportamento do seu filho(a) durante o período de internamento, perceber o que mais os preocupava naquele momento e saber se do seu ponto de vista existia algum aspeto a ser melhorado no Serviço Pediátrico.

Analisadas as entrevistas efetuadas aos doentes, percebemos que a grande maioria se encontrava bastante satisfeita com as condições oferecidas pelo Serviço, afirmando ainda que este era um espaço bastante confortável e acolhedor. Para além disto, e quando questionados sobre aquilo que mais falta lhes fazia naquele momento, a inexistência de Internet no internamento foi o aspeto mais vezes mencionado pelas crianças e adolescentes. Uma grande maioria deles afirmava que a instalação de internet no serviço seria uma boa forma de passarem melhor o seu tempo durante o período de internamento e que podiam ainda comunicar com os seus amigos, uma vez que o número de visitas neste Serviço é bastante restrito.

No que concerne às questões relativas à frequência da sala dos adolescentes, a maioria afirmou já ter visitado a sala. Afirmaram que esta é um bom sítio para poderem passar parte do seu dia. No entanto, partilhavam da opinião de que esta mesma sala poderia estar melhor equipada. A pouca diversidade de jogos e de livros foi um fator bastante apontado. A escassez de materiais fazia com que os doentes estivessem pouco tempo naquela sala. Mesmo assim, as crianças e adolescentes salientaram que aquele local era um bom sítio para conhecer outros doentes e para conviver. Por outro lado, os entrevistados que ainda não tinham visitado a sala mencionaram que se sentiam pouco à vontade para o fazer pois afirmavam serem um pouco tímidos. Por último, quando questionados sobre a possibilidade do Hospital disponibilizar condições para o acompanhamento das aulas

através de videoconferência, a grande maioria concordou que esta seria uma boa forma de conseguirem acompanhar os conteúdos abordados em contexto de sala de aula durante o período em que se encontravam internados. A acrescentar a isto, afirmaram também que através desta ferramenta poderiam rever os seus familiares e amigos.

Por sua vez, através da entrevista realizada aos pais dos doentes internados no serviço pediátrico, era nosso objetivo perceber qual a opinião dos mesmos relativamente às condições de internamento no serviço e perceber ainda qual a opinião sobre a possibilidade do Hospital disponibilizar condições para o acompanhamento das aulas através de videoconferência. No que respeita às mudanças de comportamento dos filhos, a grande maioria afirmou não se ter apercebido de alterações muito significativas, apenas alguns momentos de inquietação e de ansiedade. Uma ligeira minoria afirmou aperceber-se de alguns momentos de agressividade.

No que concerne às condições de internamento, as respostas foram quase sempre positivas, ou seja, os pais das crianças internadas demonstravam estar bastante satisfeitos com as condições materiais oferecidas pelo serviço. No entanto, consideravam que, à semelhança do que já foi dito, a instalação da internet seria muito útil. Uma das questões também efetuada foi se, no caso de uma criança ter de permanecer no Hospital durante um longo período de tempo, achavam importante que o Hospital pudesse entrar em contacto com a escola do doente informando da possibilidade de realização de videochamada com a turma do mesmo, com o objetivo deste perder o menor número de aulas possível. Uma significativa maioria concordou com esta ideia salientando ainda que se esta situação se se aplicasse ao seu filho aceitaria esta proposta sem hesitar. Isto porque, o facto de o doente ter de faltar às aulas é um dos aspetos que mais preocupava os pais com quem fomos falando.

Tendo em conta este levantamento de necessidades, concluímos que seria bastante útil propor ao Hospital, mais precisamente ao serviço de Pediatria, a aquisição de pelo menos dois computadores com acesso a internet para a sala dos adolescentes. Desta forma, seria possível que durante o período de internamento os doentes pudessem ocupar melhor o seu tempo, jogando vários jogos, entre eles jogos educativos, visitar páginas de internet, manter contacto visual através da internet e da câmara do computador com os seus familiares, colegas e amigos. Para além disto, e no caso dos doentes que necessitassem de permanecer no internamento durante muito tempo, seria possível acompanhar as aulas via Skype. Para dar resposta à necessidade que encontramos relativa ao facto das crianças

e adolescentes não interagirem uns com os outros, pensamos que seria bastante pertinente realizar atividades que englobassem a participação de todos, com o objetivo de construir laços entre os doentes. Para tal, foram delineados alguns objetivos de intervenção.

4. O ESTUDO DE CASO

Esta atividade consistiu num estudo de caso desenvolvido com uma menina de nove anos. Internada há mais de um mês, Mariana (nome fictício) dizia que estar no serviço pediátrico era como estar em casa, uma vez que passava o seu tempo a pintar e a cantar. Numa das muitas conversas estabelecidas com a avó da doente, foram-nos dados a conhecer todos os problemas familiares que ela teve de enfrentar, bem como a dificuldade que esta criança sempre sentiu em conviver com a doença que, à nascença, lhe foi diagnosticada. O motivo que levou ao seu internamento deveu-se à necessidade de proceder a uma amputação transtibial direita. Esta cirurgia consistiu numa amputação transtibial direita por hemimelia peroneal direita. Por se tratar de um caso delicado, Mariana teve de ser acompanhada diariamente no período pós-operatório, daí a sua permanência no internamento do serviço pediátrico. Passado cerca de um mês após a intervenção cirúrgica a que a criança foi submetida, a doente teve necrose do coto de amputação que não foi possível resolver com tratamento conservador pelo que foi realizado desbridamento e encerramento cirúrgico em bloco operatório.

Foram cerca de dois meses de tratamentos diários, de permanência num local que lhe era desconhecido até então, sem o contacto com os seus colegas de escola e do exterior. Apesar de esta criança ser muito acompanhada e acarinhada pelos profissionais de saúde e pelas assistentes operacionais que se encontravam no serviço, começava a demonstrar diferentes comportamentos, como por exemplo, impaciência e agressividade. É nesta altura também que a doente começa a recusar fazer os trabalhos marcados pela professora que uma vez por semana a acompanhava no serviço. A questão da privacidade era um aspeto sensível para a criança, dado que esta não gostava de dividir o quarto com outras crianças. Apesar do pessoal envolvido no serviço ter conhecimento desta situação e tentando sempre ter em conta esse aspeto, surgiu a necessidade de uma outra criança ocupar o mesmo quarto que Mariana. Desta forma, sentimos necessidade de intervir na prevenção de comportamentos menos aceitáveis por parte de Mariana, tentando sempre promover o bom ambiente entre as duas crianças.

Tendo sempre em conta o facto de que Mariana não aceitava muito bem ter de dividir o seu espaço com alguém, achamos por bem a realização de uma atividade que pudesse englobar a participação das duas doentes, para que, desta forma, fosse possível incrementar um bom diálogo e entendimento entre as crianças. Pela escolha de ambas, realizamos uma atividade sobre as profissões que as duas gostariam de exercer no futuro.

O principal objetivo desta atividade consistiu em ajudar Mariana a reconhecer o quanto melhor o nosso tempo pode ser aproveitado quando temos a companhia de alguém e ajudá-la a fazer novas amizades.

No geral, podemos afirmar que esta atividade e as longas conversas que tivemos com as duas, foram bastante úteis pois, para além de Mariana passar a aceitar depois disto outras crianças no seu quarto, conseguimos que a Mariana e a colega de quarto ficassem muito amigas ao ponto de se contactarem cerca de duas vezes ao dia por telemóvel, depois de Sara (nome fictício) ter conseguido alta.

Com o passar do tempo, fomos nos apercebendo de que a vontade de Mariana em estudar e realizar os trabalhos deixados pela professora foi diminuindo gradualmente. Para além disto, esta criança demonstrava uma grande desmotivação, chegando mesmo a afirmar que já não ia ser capaz de conseguir acompanhar os seus colegas quando regressasse à escola. Mariana chegou mesmo a confidenciar-nos de que tinha muitas saudades dos colegas, mas que tinha perdido toda a vontade de voltar à escola e voltar a estudar.

Perante isto, decidimos que deveríamos intervir com o intuito de tentar amenizar esta situação. Decidimos então propor à Mariana e aos seus avós (dado que eram os seus encarregados de educação) uma ligação via Skype entre a Mariana e a sua turma. A resposta foi imediata e positiva.

Para que esta atividade pudesse ser realizada, entramos em contacto com o Agrupamento de Escolas da qual fazia parte a escola da Mariana a fim de obter uma autorização do diretor para que a atividade pudesse ser levada a cabo. Esta atividade iria ser realizada no dia onze de novembro, uma vez que era o dia em que a escola celebrava o dia de São Martinho. Com esta atividade era nosso principal objetivo permitir que a criança pudesse ver e conversar com os seus colegas e professora e, ainda, pudesse comemorar de uma forma diferente o dia de São Martinho. No entanto, e apesar de estar tudo preparado para que a atividade se realizasse, a Mariana teve alta o que nos obrigou a cancelar a atividade.

5. A ATIVIDADE DE NATAL

Outro dos nossos objetivos de intervenção neste projeto consistia em criar laços entre os doentes internados no serviço de Pediatria. Para dar resposta a esta necessidade pensamos que a realização de atividades que apelassem à participação de mais do que uma criança pudesse ser uma boa estratégia. Assim, e dado que nos encontrávamos na época natalícia, sentimos por parte das crianças internadas uma maior tristeza por se encontrarem mais debilitadas e mais isoladas do exterior. Para conseguirmos amenizar esta situação, e com o objetivo de também podermos ajudar as crianças a criar laços com outras crianças internadas, decidimos realizar uma atividade alusiva a esta altura do ano.

Assim, a atividade planeada foi realizada com duas crianças do sexo feminino. Uma vez que estas crianças partilhavam o mesmo quarto e ainda não se conheciam muito bem, decidimos que a realização de uma atividade em conjunto seria uma boa forma para que estas duas meninas se pudessem conhecer melhor.

Depois de apresentarmos algumas propostas, de algumas atividades que tínhamos planeado previamente, as crianças optaram por realizar duas atividades. Em primeiro lugar decidiram que gostariam de construir uma rosca natalícia, toda ela composta por rolhas de cortiça e purpurinas. A segunda atividade consistiu na construção de um Pai Natal feito em cartolina a fim de colocarem no puxador do quarto de ambas. Durante estes dias, pudemos constatar a alegria e entusiasmo destas crianças por verem o seu tempo melhor ocupado e por se terem conhecido melhor e ficarem amigas, tal como ambas afirmaram. Para além disto, disseram-nos ainda que, se não efetuassem estas atividades juntas nem passassem este tempo uma com a outra, não se ficariam a conhecer tão bem, até porque ambas eram um pouco envergonhadas.

6. AS SALAS DE CONVÍVIO

Depois de efetuado um levantamento de necessidades, quer através da observação, quer através das conversas e entrevistas semiestruturadas junto dos pais e das crianças/adolescentes internados, bem como dos profissionais com quem fomos contactando, concluímos que um dos aspetos a ser melhorado no serviço pediátrico seria a sala de convívio dos adolescentes. Dado que um dos motivos mais referidos sobre o facto dos doentes pouco visitarem a sala de lazer ser a falta de equipamento, decidimos

equipá-la com mais diversidade de material no intuito de reverter esta situação. Para tal, pensamos em contactar algumas superfícies comerciais para lhes dar a conhecer esta situação e perceber junto das mesmas se existia a possibilidade de poderem colaborar neste projeto doando aquilo que pudessem e estivesse ao alcance de cada empresa.

Esta foi uma das fases mais difíceis deste projeto dada a escassez de respostas por parte de algumas empresas, o que nos levou muitas das vezes a contactá-las via telefone e até mesmo pessoalmente. No entanto, e com alguma persistência da nossa parte, conseguimos obter algum material através da ajuda de duas empresas. Conseguimos então uma série de livros e jogos destinados às mais diversas faixas, um leitor de DVD's e respetivos cabos, treze DVD's, nove livros para colorir e respetivos marcadores e, ainda, dois jogos para PlayStation 2. A ajuda destas duas empresas foi uma mais-valia para que estas crianças e jovens possam, a partir de agora, passar o seu tempo com uma melhor qualidade. Dado que não conseguimos adquirir nem computadores nem internet para o serviço, mais concretamente para a sala dos adolescentes, decidimos efetuar um pedido por carta para o Presidente do Conselho de Administração do Hospital Distrital para solicitar a instalação de internet no serviço pediátrico. Apesar de não existirem computadores, este pedido surge porque, cada vez mais, as crianças e adolescentes internados levam consigo o seu computador pessoal.

7. A VIDEOCONFERÊNCIA

Uma das atividades desenvolvidas neste projeto foi a realização de um Protocolo de ação institucional. A necessidade de conceber um protocolo de ação surge das conversas que fomos estabelecendo com as crianças/adolescentes e com os respetivos pais e encarregados de educação. Quando questionados sobre o aspeto que mais os preocupava com o internamento dos filhos, as respostas recaíram sobretudo no facto de estes estarem isolados da escola e, conseqüentemente, não estarem a acompanhar a matéria abordada nas aulas e, ainda, o facto de os filhos não conseguirem realizar os testes nas datas agendadas. Esta era também uma das grandes preocupações das crianças e adolescentes internados no serviço pediátrico, demonstrando ser um dos fatores que contribuía para um sentimento de maior ansiedade e stresse. Posto isto, e de forma a atenuar esta situação, foi realizado um protocolo de ação, que posteriormente foi entregue ao serviço pediátrico para que fosse possível a operacionalização eficaz de

ligações via Skype em casos de internamento prolongado. No entanto, para que esta ligação seja possível tona-se necessária a instalação de internet no serviço.

Por último, outra das atividades que gostaríamos de ver realizada era a visita de uma escola do distrito ao Serviço Pediátrico, mas tal não foi possível dada a escassez de resposta e tempo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de terminar evidenciando o impacto positivo que a concretização deste estágio teve no desenvolvimento e crescimento pessoal da estagiária. Admitindo que nem sempre este foi um caminho fácil de percorrer, salientamos a importância que tanto os bons momentos como os momentos mais complexos tiveram para o seu crescimento. O facto de comunicar diariamente com crianças e adolescentes, que apesar das adversidades sempre demonstraram coragem e força para seguir em frente, foi um dos aspetos mais marcantes desta experiência. O facto de este público com quem trabalhamos não ser um público permanente, foi um dos grandes obstáculos que teve de ser superado. Ou seja, foi necessário investigar e descobrir necessidades que englobassem todos os doentes e, desta forma, delinear objetivos e atividades que pudessem ser postas em prática num período imediato, dada a imprevisibilidade de dias no internamento. Por outro lado, estes obstáculos contribuíram para o seu crescimento profissional, na medida em que exigiram encontrar soluções para problemas complexos e inesperados, desenvolvendo, assim, as suas capacidades de criatividade e persistência.

REFERÊNCIAS

- Barros, L. (1998). As consequências psicológicas da hospitalização infantil: prevenção e controlo. *Análise Psicológica*, 16(1), 11-28.
- Carvalho, A. M. & Begnis, J. G. (2006). Brincar em unidades de atendimento pediátrico: Aplicações e Perspetivas. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 109-117.
- Pereira, A; Nunes, J; Teixeira, S. & Diogo, P. (2010). Gestão do Estado Emocional da Criança (dos 6 aos 8 anos) através da Actividade de Brincar: Analisando o Cuidado de Enfermagem em Contexto de Internamento de Pediatria. *Pensar Enfermagem*, 14(1), 24-36.

MARTA LIMA & MÁRCIA AGUIAR

lima.martasofia@gmail.com; marciaaguiar@ie.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

PROJETO MATEUS: A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL NO PRÉ-ESCOLAR

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o “Projeto Mateus”, concebido, implementado e avaliado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Seminário – Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho. Enquadrado no domínio da Mediação Educacional, particularmente na sua vertente preventiva, o Projeto foi desenvolvido num Centro Infantil durante um ano letivo, tendo como público-alvo crianças entre os 5 e os 6 anos e como objetivo principal promover o desenvolvimento de competências sociais através da realização de atividades centradas na aprendizagem cooperativa. A criação de ambientes de aprendizagem construtivos e cooperativos é um desafio que se coloca às instituições educativas, que desempenham um papel fundamental na potenciação, entre outros, da disciplina, respeito, aceitação do outro, afeto e cooperação, condições que estimulam a confiança das crianças ao nível da expressão de sentimentos e emoções, incentivando, simultaneamente, a sua criatividade na resolução de problemas. O “Projeto Mateus” teve por base um paradigma metodológico qualitativo, assente na investigação-ação. A intervenção centrou-se em atividades e estratégias promotoras da formação integral das crianças, fundamentando-se na aprendizagem cooperativa enquanto método de desenvolvimento de competências sociais e de uma gestão positiva de conflitos. A análise documental, a observação direta, os diários de bordo e as entrevistas semiestruturadas foram os métodos utilizados, quer para o diagnóstico, quer para a avaliação (contínua e final) do Projeto. Em termos de resultados, verificou-se que as crianças foram gradualmente desenvolvendo as competências sociais pretendidas, o que se evidenciou nas expressões utilizadas durante as sessões: “trabalhar em grupo”, “trabalhar em equipa”, “ouvir os outros”, “partilhar”; na mobilização das aprendizagens de umas sessões para as outras; na transferibilidade do vocabulário utilizado nas atividades para outros contextos. Assim, foi possível concluir que o “Mateus” assumiu a continuidade e a ligação entre as sessões, conferindo identidade ao Projeto.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação educacional; competências sociais; aprendizagem cooperativa

1. INTRODUÇÃO

Os contextos educativos têm vindo a afigurar-se como palco de conflitualidade latente, possivelmente devido ao incipiente desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fruto de uma sociedade cada vez mais individualista. É neste cenário que a implementação de projetos no âmbito da Mediação Educacional surge como oportunidade para que, numa perspetiva formadora e preventiva, se reforcem atitudes marcadas pelo interesse e respeito pelo outro e se estimulem comportamentos cooperativos, contribuindo para a melhoria das relações interpessoais, favorecendo, também, a autorregulação dos comportamentos e gestão de conflitos, através da procura de soluções de forma autónoma e negociada.

A mediação é entendida como um processo diferenciado de gestão de conflitos, de forma voluntária e participada, auxiliada por uma terceira pessoa que potencia o diálogo entre ambas as partes. O mediador favorece a criação de condições que permitam uma melhor comunicação entre os intervenientes porque, fomentando um clima de diálogo, as relações interpessoais tendem a tornar-se mais construtivas, o que contribui para a diminuição dos problemas.

No entanto, a mediação constitui uma área mais abrangente que engloba não só uma vertente resolutiva, mas também preventiva. Considerando esta perspetiva, a mediação, assente num modelo transformativo, envolve a mobilização de competências sociais para que se favoreça um clima mais positivo nas relações entre pares, tal como Silva e Moreira (2009) salientam, quando afirmam que “as práticas de mediação procuram a reabilitação de relações e interações no sentido de (re)construir o tecido social e preencher os seus défices” (p. 7). As mesmas autoras acrescentam que Six (2003) categorizou a intervenção pela mediação em quatro formas: criativa, renovadora, preventiva e curativa.

Os projetos de mediação inseridos numa lógica educativa, segundo Bonafé-Smith (2009), apresentam-se como um modo de “regulação de conflitos, mais consensual, recorrendo às noções de contrato, de confiança, de equidade” (p. 36). O mesmo é referido por Silva (2011), que sublinha que, quando nos referimos “a ‘programas de mediação em contextos educativos’, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares” (p. 256).

As competências sociais estão, de facto, diretamente relacionadas com o nosso comportamento social, a nossa relação com os outros, a forma como regulamos e exprimimos as nossas emoções e opiniões perante

os outros. Por sua vez, o treino de competências contribui, de forma significativa, para ativar estruturas que permitem estimular as competências que são inerentes ao ser humano, de modo a capacitá-lo de comportamentos e atitudes num contexto social do qual é parte integrante, constituindo uma variável mediadora de comportamento (Moreira, 2004).

Moreira (2004) refere que as crianças dispõem de modelos para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente os pais, uma vez que é com eles que estão grande parte do tempo. O que acontece é que as crianças irão reproduzir noutros contextos, para além do seio familiar, um comportamento socialmente idêntico aos dos seus pais. Nem tudo está perdido quando um professor, um educador, os colegas da sala podem potenciar relações positivas reforçando a importância da cooperação, de valores como a solidariedade e a partilha, conduzindo a relações mais humanizadas e menos agressivas e intimidatórias.

Jardim e Pereira (2006) identificam as seguintes competências sociais, explicando com ideias-chave cada uma delas.

- Autoestima: capacidade de fazer uma avaliação “valorativa e afetiva positiva de si mesmo” (p. 71).
- Assertividade: “capacidade de se auto-afirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os seus próprios direitos sem desrespeitar os outros” (p. 105).
- Cooperação: capacidade de cooperar num grupo, trabalhando para objetivos comuns.
- Criatividade: com o intuito de conceber novas ideias, o indivíduo é capaz de mobilizar conhecimentos e habilidades.

Surgem, igualmente, outras competências sociais como liderança, resiliência, gestão de afetos/emoções, aceitação, motivação, autoconfiança.

Lopes e Silva (2011) mencionam que as competências sociais também assumem a designação de “competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação competências pró-sociais” (p. 18). Estas denominações relacionam-se com competências de interação. Alves (2006) salienta, igualmente, “a relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, pois o carácter positivo ou negativo das relações entre pares assume-se concomitantemente como “causa e reflexo” das competências sociais” (p. 5).

De uma forma global, podemos referir que a competência social, o comportamento adaptativo e o uso de aptidões sociais são conceitos que estão interrelacionados, formam uma rede complexificada de associações influente no comportamento humano, uma vez que “a existência/ausência de aptidões sociais tem um papel relevante na qualidade das relações com os pares, e estas, por sua vez, também influenciarão o desenvolvimento de futuras aptidões sociais” (Merrel, 2008 citado em Major, 2006, p. 109). Uma interação satisfatória entre pares permitirá uma maior autoestima e bem-estar individual. Assim, as “relações entre iguais constituem oportunidades únicas para que se desenvolvam as competências sociais” (Arándiga & Tortosa, 1996, citado em Nogueira, 2012, p. 20).

Uma proposta para a aquisição de competências sociais, segundo Lopes e Silva (2011), é a interação com os pares e que pode ser promovida através de atividades cooperativas, cuja implementação requer duas ou mais crianças de modo a criar condições que permitam a interação.

A promoção de ambientes de aprendizagem construtivos e cooperativos é um desafio atual que se coloca aos estabelecimentos de ensino e instituições educativas, cuja função passa, também, pelo potenciamento da disciplina, do respeito e do afeto e pela promoção da criatividade, condições necessárias para as crianças e jovens se sentirem mais confiantes na expressão de sentimentos e emoções. Nesse âmbito, “a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (Lopes, Rutheford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p. 27).

A aprendizagem cooperativa assume-se, por isso, como uma oportunidade para a “promoção de competências sociais e a satisfação de objetivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 37), contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceites e respondendo ao cenário do contexto educativo atual.

Freitas e Freitas (2002) referem que este tipo de intervenção já conta com diversos estudos que reforçam o sucesso da sua aplicabilidade, verificando-se que

numa percentagem significativa dos casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspetos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente. (p. 8)

A partir das divergências que surgem do trabalho em grupo, os alunos interagem de forma a reconhecer as diferenças e a resolver contradições. As competências sociais necessárias para uma cooperação intergrupala positiva estão relacionadas com “comunicação apropriada, resolução construtiva de conflitos, participação, aceitação dos outros” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 15).

Relativamente aos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, Bessa e Fontaine (2002) sublinham que estes

podem divergir quanto à utilização de recompensas extrínsecas, à utilização de tarefas mais ou menos estruturadas, à utilização de elementos de competição intergrupala ou ainda quanto à determinação do sucesso do grupo a partir do somatório das várias contribuições individuais. (p. 44).

Os resultados da implementação deste método de aprendizagem, de acordo com Freitas e Freitas (2002) passam, entre outros, pelo aperfeiçoamento das relações interpessoais, desenvolvimento da capacidade para aceitar a perspetiva do outro, aquisição de atitudes positivas e incentivo à resolução construtiva de conflitos entre os alunos.

2. METODOLOGIA

O Projeto Mateus foi concebido como resposta ao diagnóstico de necessidades realizado num Centro Infantil, especificamente, numa turma do pré-escolar, envolvendo 13 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Para a consecução do diagnóstico, foram privilegiados métodos de recolha de dados inscritos numa abordagem qualitativa: observação direta, diários de bordo, conversas informais, entrevista situacional e análise documental. Os dados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo e permitiram a construção de uma fundamentação e enquadramento sólidos do projeto, orientando a planificação das atividades.

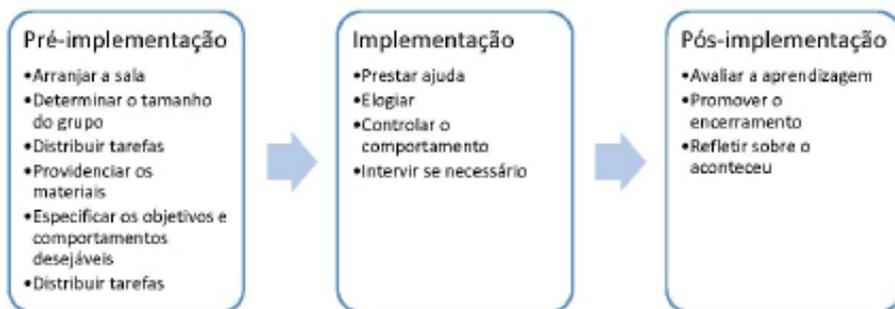
Bogdan e Biklen (1994), em relação à pesquisa qualitativa, referem que os dados recolhidos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Tendo como objetivo investigar e compreender um fenómeno no seu ambiente natural, neste caso, em contexto escolar, os dados recolhidos segundo este paradigma tornam-se mais contextualizados e singulares.

Os objetivos do Projeto passaram por promover competências sociais através de atividades de aprendizagem cooperativa; facilitar o processo de mudança do pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

As estratégias de intervenção utilizadas na implementação do Projeto tiveram como base os métodos de aprendizagem cooperativa adequados à faixa etária do público-alvo, ou seja, 5-6 anos. As competências sociais cujo desenvolvimento se procurou potenciar com a realização das atividades foram: chamar as pessoas pelo nome; respeitar a sua vez; partilhar; ajudar; ouvir atentamente; expressar educadamente o seu desacordo; encorajar/felicitar; negociar; aprovar com aceno de cabeça; sorrir; convidar (adaptado de Lopes & Silva, 2008, p. 18).

Com base em Lopes e Silva (2008), os métodos de aprendizagem cooperativa utilizados para o desenvolvimento das competências acima enunciadas foram os seguintes: Mesa Redonda; *Senhas para falar*; *Já podem mostrar* e *Mistura e combina*.

O processo de implementação da aprendizagem cooperativa implica o planeamento de três fases distintas: pré implementação, implementação e pós implementação. A cada uma destas fases correspondem determinadas tarefas, esquematizadas na figura seguinte.



Quadro 1: Fases do processo de implementação da aprendizagem cooperativa

Fonte: adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 78

O projeto foi desenvolvido ao longo de 12 sessões e em cada uma foram trabalhadas várias das competências sociais acima mencionadas. As sessões iniciavam-se com o conto de uma história, cuja personagem principal era o Mateus, um menino de 5 anos que frequenta o pré-escolar. Partindo da história, propunham-se situações-problema ou atividades para desenvolver as competências e os objetivos fixados.

Alguns dos conteúdos das histórias basearam-se em situações observadas em contexto de sala, complementados pelas entrevistas situacionais. No final de cada atividade - pós implementação- através de uma estratégia de *feedback*, as crianças indicavam o grau de satisfação ou interesse que a atividade suscitara.

A abertura de um período de reflexão por parte das crianças potencia o seu espírito crítico e a tomada de consciência de si mesmas, das suas aprendizagens e das suas perspetivas. As estratégias de *feedback* adotadas foram colocadas em prática repetidamente para que o processo de reflexão no final das atividades fosse adquirido como rotina. Foram utilizados dois tipos de estratégias de *feedback*: “a escolha da expressão correspondente” e “a associação de cartas” (Lopes & Silva, 2008, p. 23).

2.1 ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO

Durante a implementação do projeto, foi utilizada uma estratégia de supervisão que permitiu monitorizar dimensões relevantes de qualidade do processo formativo, tendo possibilitado aferir se os objetivos propostos foram alcançados, se a atividade estava adequada ao grupo, o grau de interesse das crianças pela atividade e se as mesmas possuíam as competências sociais necessárias para participarem e interagirem nas atividades.

A estratégia adotada incluiu a observação dos comportamentos das crianças durante a realização das atividades, utilizando como instrumento uma grelha de observação na qual constavam vários comportamentos a observar, relacionados com competências sociais, permitindo focalizar a atenção do observador.

Na sequência da observação, seguiam-se algumas questões de autorreflexão, de forma a refletir sobre os acontecimentos de cada sessão. A grelha de observação foi preenchida em todas as atividades e o registo reflexivo foi realizado de duas em duas sessões, assinalando a presença de determinada competência.

No final de cada sessão, as conversas com a educadora da sala constituíram uma estratégia de supervisão “informal”, dando o seu *feedback* ou esclarecendo alguma situação que se possa ter identificado como problemática ou circunstancial, ou sobre incidentes críticos enquanto “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante (...) apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002, p. 181).

2.2 RESULTADOS¹

Durante a realização das atividades, as crianças expressavam entusiasmo no *feedback* que retribuía: “*Eu gosto de partilhar*”; “*Eu gostei milhões*” (registo reflexivo nº2, sessão 3 e 4). Verificou-se um progressivo empenho nas atividades propostas e a interiorização da dinâmica da sessão, sabendo que cada uma iniciava com a história do Mateus, desenvolvíamos a atividade e no fim teriam que dar o *feedback*. Relativamente à avaliação do grupo, as crianças perceberam que no final de cada atividade tinham que avaliar o desempenho do grupo, se conseguiram trabalhar em equipa e, posteriormente, faziam a avaliação da atividade, levantando os dedos para dizerem se gostaram ou não e porquê.

Quando questionados por que é que trabalharam em equipa, as crianças respondiam “*porque não falámos alto*”; “*porque ouvimos todos*”; “*porque não discutimos*”; “*porque conseguimos acabar primeiro*” (registo reflexivo nº5, sessão 9 e 10). Portanto, as atividades desenvolvidas permitiram a identificação de conceções e comportamentos sobre o que é trabalhar em equipa.

Na última sessão, avaliaram as atividades (identificando as que mais gostaram), o Mateus e a formação em geral. Em relação à avaliação do Mateus, poderiam assinalar uma das três opções que estavam representadas com mãos e que tinham 5, 3 e 1 dedos levantados, retomando uma das estratégias de *feedback* das atividades utilizada nas sessões. O resultado foi bastante positivo, pois todos assinalaram a imagem com 5 dedos. De uma forma global, gostaram muito das atividades, do Mateus e dos materiais.

As situações de conflito/desentendimento presenciadas em contexto de sala ou de recreio permitiram perceber de que forma as crianças conseguem negociar, o que dizem ou o que fazem. Durante as sessões, foram convocados esses exemplos e trabalhámos no sentido de eles serem capazes de resolver esses problemas, não ficando nenhuma das partes a perder, esperando-se, assim, uma mudança na forma de gestão de conflitos.

As crianças manifestaram, gradualmente, as competências sociais que se pretendiam atingir:

- Pelas expressões utilizadas durante as sessões; “*trabalhar em grupo*”; “*trabalhar em equipa*”; “*ouvir os outros*”; “*partilhar*”.
- Pela mobilização de aprendizagens de umas sessões para as outras (avaliação, método de trabalho).

¹ Os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto baseiam-se em dados recolhidos pelas grelhas de observação e pelos registos reflexivos.

- Pela transferibilidade do vocabulário usado nas atividades noutros contextos.
- A avaliação do projeto, das atividades e do “Mateus”, por parte das crianças, foi positiva.
- A presença do “Mateus” assumiu a continuidade e ligação entre as sessões, conferindo identidade ao projeto.

3. CONCLUSÕES

O projeto Mateus pretendia o desenvolvimento de competências sociais através do método aprendizagem cooperativa, inserido numa perspectiva de mediação preventiva.

Podemos concluir que o contexto escolar constitui-se como um grande desafio à mediação preventiva, pois, tendo em consideração a complexidade de situações sociais e educativas, o recurso a Técnicos Superiores de Educação, nomeadamente Mediadores, contribui para a construção de uma abordagem inovadora, com particular destaque para o desenvolvimento de competências sociais. Considerada numa perspectiva preventiva, a mediação, assente num modelo transformativo, mobiliza competências, nomeadamente sociais, para que se favoreça um clima mais positivo nas relações entre pares.

Da análise dos dados, podemos aferir que existe uma correspondência entre os estudos realizados neste âmbito (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003) e os resultados obtidos com esta estratégia de intervenção, dado que os “procedimentos e estratégias exigidos para lidar com os conflitos de maneira construtiva são especialmente importantes para o bom funcionamento dos grupos de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p. 18), atendendo aos conflitos que o trabalho em equipa pode gerar.

Considerando que a educação é um processo que prevê um desenvolvimento holístico do ser humano, a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais torna-se pertinente. Neste sentido, a aprendizagem de competências sociais poderá contribuir para:

- uma gestão positiva de problemas;
- o treino das aptidões para reconhecer e lidar com as emoções;
- a identificação e redução das orientações agressivas e atribuições hostis;

- a utilização de estratégias construtivas face ao conflito nas escolas, no contexto familiar e comunitário.

REFERÊNCIAS

- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/84584.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M. C.; Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retirado de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf.
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora.
- Moreira, P. (2004). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Crescer a Brincar para o ajustamento psicológico*. Porto: Porto Editora.

- Nogueira, M. A. G. (2012). *Competência social em contexto de carreira e autoconceito*. Dissertação de Mestrado. Leiria: Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria. Retirado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3364/Tese_Marta%20Nogueira_Mestrado%20PSO.pdf?sequence=1).
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166 -216). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. C. (2011) Mediação e(m) Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249-265.
- Silva, A. M. C., & Moreira, M. A. (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

A mediação social é atualmente reconhecida e implementada em diversos países de diferentes continentes como um procedimento de gestão positiva e pacífica de conflitos e como um modo de regulação social. Nos países europeus contemporâneos constitui uma modalidade inovadora de intervenção social e de desenvolvimento territorial, adaptada aos novos contextos: precariedade e pobreza, desfiliações sociais, dificuldades de acesso aos bens públicos e às instituições, tensões sociais com origem em diferenças de género, culturais, religiosas e étnicas.

A importância e expansão da mediação social instam dos profissionais e das instituições de formação e investigação a responsabilidade e atenção acrescidas, no sentido de visibilizar as práticas, enquadrá-las e fundamentá-las teórica e metodologicamente.

Os textos que compõem este eBook oferecem um recorte teórico-epistemológico, metodológico e praxiológico, permitindo visibilizar a emergência e desenvolvimento de uma área socio-profissional importante e em expansão e abrir o debate sobre a transversalidade indispensável entre a ação, a formação e a investigação produzida e em curso, favorecendo a comunicação e o trabalho colaborativo entre os diferentes atores que trabalham a Mediação Social. Os contributos dos vários autores - profissionais, estudantes, docentes e investigadores - oferecem e (re)lançam perspectivas diversas e complementares sobre a Mediação Social enquanto área de intervenção, formação e investigação.