



(Re)Pensar a Formação em Mediação

Contributos Nacionais e Internacionais

Ana Maria Costa e Silva, Patrícia Guiomar, Sílvia Cunha e Isabel Macedo (Eds.)



CECS
centro de estudos
de comunicação
e sociedade

Coleção Atas



UMinho Editora



UMinho Editora
Atas



CECS
centro de estudos
de comunicação
e sociedade

EDITORAS

Ana Maria Costa e Silva
Patrícia Guiomar
Sílvia Cunha
Isabel Macedo

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Manuela Martins
Rosa Cabecinhas

FOTO CAPA

Matthew Henry

DESIGN

Tiago Rodrigues

REVISÃO E PAGINAÇÃO

Inês Mendes

EDIÇÃO UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2023

eISBN 978-989-9074-15-6

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.
© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

(Re)Pensar a Formação em Mediação

Contributos Nacionais e
Internacionais

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

O debate sobre a qualidade da mediação e o reconhecimento dos mediadores tem aumentado nos vários continentes e gerado um particular interesse e investimento, tanto por parte de profissionais e associações de mediadores, como por académicos, investigadores e professores. *(Re)Pensar a Formação em Mediação: Contributos Nacionais e Internacionais* é o título do livro de atas que resulta de um Congresso Internacional realizado no âmbito do projeto europeu *LIMediat*. Este livro amplia e atualiza a discussão sobre a mediação e a formação dos mediadores, oferecendo reflexões e práticas comprometidas com a construção de uma formação de qualidade.

O livro estrutura-se em três eixos, cada um deles focados em temáticas específicas e complementares. O primeiro eixo centra-se na formação, qualidade e ética na mediação; o segundo eixo reflete sobre a formação e as competências dos mediadores no século XXI; e o terceiro eixo incide na mediação, educação e transformação social.

Este livro oferece perspectivas amplas e contributos multidisciplinares atuais sobre a formação dos mediadores no contexto nacional e internacional, confirmando a pluralidade de abordagens e visões sobre a importância da mediação, da formação de qualidade dos mediadores e do seu reconhecimento profissional nas sociedades atuais.

The debate on the quality of mediation and the acknowledgement of mediators has gained momentum across various continents. It has sparked significant interest and investment involving professionals, mediator associations, scholars, researchers, and educators. *(Re)Thinking Mediation Training: National and International Contributions* is the book of proceedings of an International Congress held within the European LIMediat project. This book extends and updates the debate on mediation and mediators' training, providing insights and practices committed to enhancing the quality of training in this field.

The book is structured around three main pillars, each addressing specific and complementary themes. The first pillar is centred on training, quality and ethics in mediation; the second examines the training and skill sets required for mediators in the 21st century; and the third axis focuses on mediation, education and social transformation.

This book provides a comprehensive overview of contemporary, multidisciplinary insights into mediator training in national and international contexts. It underscores the diversity of approaches and perspectives regarding the significance of mediation, the need for high-quality mediator training, and the professional acknowledgement of mediators in today's societies.

Translation: Anabela Delgado

<i>Os Mediadores e a sua Formação no Contexto Internacional</i> , Ana Maria Costa e Silva, Patrícia Guiomar, Sílvia Cunha e Isabel Macedo	15
FORMAÇÃO, QUALIDADE E ÉTICA NA MEDIAÇÃO	22
<i>La Médiation Dans la Société d'Aujourd'hui: Un Essai de Bilan et Perspectives</i> , Jean-Pierre Bonafé-Schmitt	25
<i>A Importância da Formação dos Mediadores Para a Qualidade da Mediação</i> , Maria João Castelo-Branco	39
<i>Les Enjeux de la Fabrication Collective d'Une Licence Européenne de Médiation Pour l'Inclusion Sociale</i> , Sylvie Rouxel et Mathieu Flinois	49
<i>Formação em Mediação: Perceção de Ex-Estudantes do Mestrado em Mediação Educacional</i> , Patrícia Guiomar e Gabriela Leite	65
<i>O Ensino das Técnicas de Mediação nas Faculdades de Direito do Brasil: Um Novo Olhar Para as Resoluções de Conflitos</i> , Valéria Bressan Candido e Ariane de Nazaré Cunha Amoras	81
FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS DOS MEDIADORES NO SÉCULO XXI	94
<i>Comment Construire une Posture de Médiation?</i> , André Moisan	97
<i>Mediation Is Interaction: A Tool for Assessing Mediators' Soft Skills as a Common Source in Training and Practice</i> , Gian Piero Turchi, Michele Romanelli, Gabriele Colla e Guido Pasquale	105

<i>A Competência do Mediador Como Capital de Credibilização do Procedimento de Mediação</i> , Marta Lobo San-Bento	119
<i>Consolidação da Mediação Como Profissão: Portugal e Brasil</i> , Dulce Maria Martins do Nascimento	133
<i>Mediadores e Desafios Hodiernos: Regenerar Diversidades Através da Confiança</i> , Iva Maria da Costa Fernandes	151
MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	164
<i>¿Es la Mediación Universitaria un Contexto de Intervención?</i> , Pilar Munuera Gómez, Ana Maria Costa e Silva e José Ángel Martínez López	167
<i>Mediação e Convivência nos Contextos Educativos: Socialização e (Trans)Formação em Ação Para uma Educação de Qualidade</i> , Sílvia Cunha, Ana Maria Costa e Silva e Juan Carlos Torrego	181
<i>Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation: A experiência do Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia</i> , João Rebelo, Martha Fernandes, Sofia Reis, Alexandra Trigo, Tiago Gonçalves e Ana Paula Monteiro	203
<i>Mediação Comunitária no Brasil e o Papel da Defensoria Pública Para a Construção de um Modelo de Justiça Participativo e Inclusivo</i> , Joana Lara De Oliveira Lobo e Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva	217
<i>Paisagens Humanas e Paisagens Urbanas: Visibilidade da Imigração e Minorias Étnicas na Cidade de Beja</i> , Ana Piedade, António Carloto e Bárbara Esparteiro	229



A black and white photograph of a suspension bridge. The bridge's main span is a thick, curved beam supported by several vertical cables. In the background, a person is riding a bicycle on the bridge deck. The water is visible in the foreground, and the sky is a uniform light gray.

**(Re)Pensar
a Formação
em Mediação:
Contributos
Nacionais e
Internacionais**

Os Mediadores e a sua Formação no Contexto Internacional

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.1>

Ana Maria Costa e Silva

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

Patrícia Guiomar

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3469-2645>
patricia.guiomar@hotmail.com

Silvia Cunha

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-9337-3129>
silviamarinah@gmail.com

Isabel Macedo

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>
isabel.macedo@ics.uminho.pt

O desenvolvimento da mediação, em variados campos de atuação, traz novos desafios à ação e formação dos mediadores. São diversos os espaços socio-organizacionais onde os mediadores atuam, nomeadamente em juízos de paz, escolas, comunidades, empresas, famílias, instituições públicas e privadas de atendimento à infância, juventude, terceira idade, instituições de saúde e desportivas, entre outras. A emergência de novos campos de atuação nas últimas décadas e a variedade de formações em mediação – creditadas e não creditadas – proporcionadas por instituições de formação e associações diversas têm sido objeto de análise e estudo no âmbito das Ciências Sociais desde ângulos diversos, como a sociologia, o direito e a educação.

O perfil dos mediadores e a qualidade da mediação são temas de estudo privilegiados, sobretudo na área da sociologia das profissões, mas também foco de interesse e discussão dos mediadores, o que tem originado vários trabalhos e publicações nesta área e em geografias diversas. Refere-se, a título de exemplo, Highton e Álvarez (1999), Freire (2009), Demazière (2009), Faget (2010), Brandoni (2011), Guillaume-Hofnung (2012), Raines et al. (2013), Silva (2015), Bonafé-Schmitt (2017), Álamo e Villaluenga (2020), Silva e Guiomar (2023). Nestes trabalhos tem sido dado particular destaque à identidade e reconhecimento dos mediadores enquanto grupo profissional, às suas competências profissionais, às especificidades da mediação e à qualidade da ação profissional, o que está especialmente relacionado com a formação, regulamentação da profissão e os critérios de qualidade da mesma.

Os mediadores são cada vez mais solicitados face às características das sociedades contemporâneas e aos reptos que se colocam à prevenção e resolução de conflitos e ao desenvolvimento de sociedades pacíficas e sustentáveis. Também as ofertas de formação têm vindo a aumentar significativamente na última década, em instituições acreditadas, como associações diversas e instituições do ensino superior, e noutras instituições não acreditadas. Todavia, a diversidade de formações relativamente a número de horas de formação, conteúdos, qualificação dos formadores, acreditação da formação, entre outras variáveis, tem gerado alguma preocupação sobre o impacto destas formações na qualidade da mediação.

Nesse sentido, o debate sobre a qualidade da mediação e o reconhecimento dos mediadores tem aumentado nos vários continentes e gerado um particular interesse e investimento, tanto por profissionais e associações de mediadores, como por académicos, investigadores e professores com experiência de docência e investigação na área. Dos estudos realizados neste âmbito, a título individual ou em pequenos grupos de investigação, muitos deles têm recebido financiamento de agências nacionais e europeias, nomeadamente no âmbito de investigações de doutoramento e pós-doutoramento, assim como projetos europeus e internacionais que congregam instituições de ensino superior e associações de vários países. No que se refere a estes últimos, o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e a Universidade do Minho, ao longo da última década, acolheram 3 projetos europeus financiados: projeto *Arlekin* (projeto Grundtvig 2013-2016, 539947-LLP-1-2013-1-FR-GRUNDTVIG-GMP), projeto *CreE.A* (projeto Erasmus+ 2016-2019, 580448-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA3-IPI-SOC-IN) e o projeto *LIMEdiat* (projeto Erasmus+ 2020-2023, 2020-1-FR01-KA203-079934), todos eles focados na formação e investigação sobre a formação dos mediadores em vários países europeus.

No âmbito das atividades do projeto *LIMEdiat* foi organizado o congresso internacional intitulado “Licenciatura Europeia em Mediação: Um Novo Modelo de Formação de Mediadores”, realizado entre os dias 18 e 19 de maio de 2022, na Universidade do Minho. Do evento resulta esta publicação, que incide na formação dos mediadores, expondo contributos e perspetivas diversas sobre a sua implementação, a nível nacional e internacional, e perspetivas futuras.

Esta obra reúne 15 trabalhos que se focam em dimensões diferentes e complementares relativas à ação e formação dos mediadores em vários países, nomeadamente Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal. Para além dos diferentes contextos geográficos a que se referem as produções, salienta-se a diversidade de temáticas e de abordagens teórico-metodológicas. Alguns dos textos têm uma natureza predominante ou exclusivamente teórica e crítica e outros uma abordagem empírica recorrendo a diferentes metodologias. O livro organiza-se em três eixos temáticos procurando sistematizar e dar coerência organizativa ao conjunto de textos submetidos e aprovados após revisão por pares. Os textos estão redigidos na língua original dos seus autores.

O primeiro eixo, sob o tema da *formação, qualidade e ética na mediação*, integra cinco textos que, para além de abordarem uma perspetiva histórica da mediação, sustentam a importância da formação e apresentam propostas concretas de formação de qualidade dos mediadores na Europa e no Brasil.

No primeiro texto, de Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, sob o título “La Médiation Dans la Société d’Aujourd’hui: Un Essai de Bilan et Perspectives” é feita, inicialmente, uma abordagem histórica sobre o desenvolvimento da mediação nos continentes americano e europeu e apresentada uma análise sociológica sobre diferentes lógicas ou ideal-tipos da sua implementação, que se manifestam em lógicas mais gestionárias ou mais vocacionadas para a inclusão social. Referindo-se a Habermas, o autor conclui, refletindo sobre a diversidade de paradigmas relacionados às perspetivas e práticas de mediação, sejam estas associadas a uma abordagem tecnicista ou focadas numa abordagem comunicacional.

No texto, “A Importância da Formação dos Mediadores Para a Qualidade da Mediação”, a autora Maria João Castelo-Branco começa por explorar a definição de mediação e os seus princípios e características fundamentais recorrendo à Lei da Mediação portuguesa e a outras fontes teóricas e legais de relevo na área. De seguida, sustentando-se também nestas fontes, a autora explora o perfil do mediador e a importância de este respeitar as exigências éticas, deontológicas, pessoais, relacionais, técnicas e científicas específicas da prática da mediação. A formação de mediadores segundo critérios mínimos de exigência é aqui apresentada como sendo essencial para garantir a qualidade e credibilidade da atuação destes profissionais e dos serviços de mediação.

Os autores Mathieu Flinois e Sylvie Rouxel, no texto “Les Enjeux de la Fabrication Collective d’une Licence Européenne de Médiation pour l’Inclusion Sociale”, apresentam uma proposta de formação, construída no âmbito de um projeto europeu Erasmus+ ao longo dos anos 2021/2022. O texto releva o processo coletivo e colaborativo de conceção do plano de estudos de uma licenciatura europeia em mediação, os procedimentos desenvolvidos e os resultados descritos no plano de estudos apresentado.

Em “Formação em Mediação: Perceção de ex-Estudantes do Mestrado em Mediação Educacional”, Patrícia Guiomar e Gabriela Leite analisam as perceções de ex-estudantes de um Mestrado em Mediação relativamente ao que estes consideram necessário

repensar na sua formação para garantir a qualidade da sua intervenção profissional. As autoras constataam que os ex-estudantes mencionam a pertinência do plano curricular e a sua organização, contudo, salientam que, na perspetiva destes, alguns conteúdos deveriam ser melhor aprofundados e outros deveriam ser adicionados.

No último texto do primeiro eixo, intitulado “O Ensino das Técnicas de Mediação nas Faculdades de Direito do Brasil: Um Novo Olhar Para as Resoluções de Conflitos”, as autoras Valéria Candido e Ariane Amoras discutem a importância da introdução da formação em mediação no plano de estudos da formação em direito no Brasil, recorrendo a diversos diplomas legais, e apresentam uma experiência concreta dessa formação, realizada numa instituição de ensino superior do Brasil, que as autoras puderam observar e analisar.

O segundo eixo temático – *formação e competências dos mediadores no século XXI* – inclui cinco textos que discutem as competências necessárias a adquirir através da formação teórica e prática para a construção do perfil dos mediadores do século XXI.

André Moisan, no texto “Comment Construire une Posture de Médiation?”, traz uma abordagem sociológica, histórico-comparativa, analítica e crítica sobre as características específicas dos mediadores, comparando com outros profissionais. O autor analisa a construção da postura profissional dos mediadores através de referenciais da sociologia das profissões, da sociopedagogia e da ergonomia social.

No artigo que se segue, “Interaction, Language and Mediator’s Soft Skills: Assumptions, Goals and Proposals for Training and Practice”, Gian Piero Turchi, Michele Romanelli, Gabriele Colla e Guido Pasquale, reconhecendo que a profissão de mediador é caracterizada por uma pluralidade de abordagens teóricas e modelos de intervenção, propõem um instrumento que, identificando seis competências transversais aos modelos de intervenção, poderá apoiar a formação e a prática profissional. Deste modo, este instrumento pode também contribuir para o processo de normalização da formação em mediação, nos termos de um modelo europeu comum.

O texto de Marta Lobo San-Bento, intitulado “A Competência do Mediador Como Capital de Credibilização do Procedimento de Mediação”, apresenta uma análise crítica à Lei n.º 29/2013 (2013), a Lei da Mediação portuguesa, na perspetiva da configuração da profissão e competência do mediador, considerando a credibilidade da profissão e o(s) processo(s) de mediação.

A autora Dulce Nascimento apresenta o texto “Consolidação da Mediação Como Profissão: Portugal & Brasil”, onde faz uma análise comparativa entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira com o objetivo de compreender o desenvolvimento social, institucional e legal da mediação em cada um destes países. O texto elabora uma reflexão sobre a importância de métodos autocompositivos, como a mediação, para o desenvolvimento responsável e sustentável da sociedade contemporânea, e sobre a importância da formação contínua em mediação. No final, são apresentadas algumas considerações sobre os esforços necessários para a consolidação da mediação como profissão.

A finalizar este eixo, a autora Iva Fernandes apresenta uma reflexão que intitula de “Mediadores e Desafios Hodiernos: Regenerar Diversidades Através da Confiança”. O texto reflete sobre os desafios da confiança da e na mediação, enfatizando a relevância do espaço físico onde decorrem as sessões mediativas e da imparcialidade do mediador, enquanto fatores basilares para a sua promoção.

O terceiro eixo temático incide na *mediação, educação e transformação social*, reunindo um conjunto de textos que apresentam evidências concretas sobre a intervenção e formação dos mediadores em contextos específicos, educativos e comunitários, do Brasil, Espanha e Portugal.

O texto, “¿Es la Mediación Universitaria un Contexto de Intervención?”, apresentado pelos autores Pilar Munuera Gomez, Ana Maria Costa e Silva e José Ángel Martínez López, analisa a Lei n.º 3/2022 (2022), de Espanha, e outros diplomas normativos precedentes. Os autores refletem sobre a implementação da mediação nas universidades, em particular nas três funções básicas que as caracterizam: formação, investigação e transferência de conhecimento. Segundo os autores, através da mediação intrauniversitária, é possível resolver os conflitos que surgem nestes ambientes, formar a comunidade universitária com habilidades e técnicas de prevenção e gestão dos conflitos, gerar e transferir conhecimentos para a sociedade sobre a resolução positiva de conflitos e a cultura de paz, e, ainda, alcançar as metas dos objetivos quatro, cinco e 16 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

No artigo, “Mediação e Convivência nos Contextos Educativos: Socialização e (Trans) Formação em Ação Para uma Educação de Qualidade”, Sílvia Cunha, Ana Maria Costa e Silva e Juan Carlos Torrego apresentam um estudo, realizado em Portugal e Espanha, sobre os programas de convivência e mediação implementados nas escolas, envolvendo alunos, encarregados de educação e professores. Os participantes na investigação reconhecem o contributo da mediação para a promoção de uma educação de qualidade, para maior justiça na escola, apontando, ainda, a importância de se implementar estratégias planeadas de mediação no contexto escolar.

No texto “*Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation: A Experiência do Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia*”, os autores João Rebelo, Martha Fernandes, Sofia Reis, Alexandra Trigo, Tiago Gonçalves e Ana Paula Monteiro apresentam um projeto de mediação de pares implementado num agrupamento de escolas em Portugal, fundamentando as necessidades identificadas para o efeito. Após a descrição do projeto e respetivas fases de implementação, são descritos os resultados atingidos, de acordo com as perceções dos alunos envolvidos.

Joana Lobo e Cristóvão Silva, no texto “Mediação Comunitária no Brasil e o Papel da Defensoria Pública Para a Construção de um Modelo de Justiça Participativo e Inclusivo”, apresentam uma reflexão sobre o papel da mediação e da defensoria pública na prevenção e resolução pacífica de conflitos e na democratização do acesso à justiça, promoção da inclusão e garantia dos direitos humanos-fundamentais. O texto explora os aspetos gerais da mediação, sinaliza os principais marcos legais que

estiveram na origem da implementação do *Multidoor Courthouse System* no Brasil e apresenta a experiência e impacto dos Núcleos de Mediação da Defensoria Pública do Ceará na construção de uma justiça mais democrática e participativa.

Por fim, no artigo “Paisagens Humanas e Paisagens Urbanas”, Ana Piedade, António Carloto e Bárbara Esparteiro trazem-nos um mapeamento realizado na cidade de Beja, de espaços de sociabilidade de migrantes e de lojas de comércio de proximidade detidas ou exploradas por migrantes. Com este mapeamento, as autoras pretendem aprofundar o conhecimento do território urbano de Beja, que é entendido enquanto relação entre espaço e habitantes, procurando compreender a sua organização bem como as representações sociais sobre estes espaços.

Os textos que estruturam este livro oferecem-nos uma reflexão abrangente sobre a importância da formação de qualidade e as suas exigências para garantir que os mediadores, enquanto profissionais cada vez mais solicitados, possam dar resposta aos desafios da sociedade atual. Ao destacar desafios, oportunidades, insights e experiências relacionadas com a mediação e a formação de mediadores, o presente livro de atas pretende potenciar reflexões e práticas comprometidas com a construção de uma formação de qualidade, entendendo-se que a qualidade da formação é uma etapa fundamental no processo de qualidade da mediação e reconhecimento profissional dos mediadores.

As editoras agradecem a todos os que contribuíram para tornar possível esta publicação, autores e revisores, na expectativa de que a mesma constitua um recurso encorajador e inspirador para a formação de mediadores mais qualificados e a construção de uma sociedade pacífica e harmoniosa.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos europeus, através do Programa ERASMUS+, no âmbito do projeto europeu 2020-1-FR01-KA203-079934 e por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020.

Referências

Álamo, M. R., & Villaluenga, L. G. (Eds.). (2020). *Las competencias para la formación de la persona mediadora*. CUEMYC.

Bonafé-Schmitt, J-P. (2017). Les enjeux de la formation à la médiation. *Revue Informations Sociales*, 28(2), 201–219. <https://doi.org/10.3917/neg.028.0201>

Brandoni, F. (comp.). (2011). *Hacia una mediación de calidad*. Paidós.

Demazière, D. (2009). Les figures de la reconnaissance professionnelle de la médiation socioéducative. In A. M. C. Silva, & M. A. Moreira (Eds.), *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores* (pp. 1–23). Universidade do Minho.

- Faget, J. (2010). *Médiations: Les ateliers silencieux de la démocratie*. Editions Érès.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: Em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. C. Silva, & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 41–46). Areal Editores.
- Guillaume-Hofnung, M. (2012). De la nécessité de former les médiateurs. *Revue Informations Sociales*, 170(2), 114–120. <https://doi.org/10.3917/inso.170.0114>
- Highton, 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 (Eds.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 185–206). Artmed Editora.
- Raines, S.S., Kumar Pokhrel, S., & Poitras, J. (2013). Mediation as a profession: Challenges that professional mediators face. *Conflict Resolution Quarterly*, 31(1), 79–97. <https://doi.org/10.1002/crq.21080>
- Silva, A. M. C. (2015). *Assistentes sociais e mediadores: Construindo identidades profissionais*. Chiado Editores.
- Silva, A. M. C., & Guiomar, P. (2023). Mediators in Portugal: Training, status and professional recognition. *Journal of Social and Political Sciences*, 6(1), 32–44. <https://doi.org/10.31014/aior.1991.06.01.391>





Formação, Qualidade e Ética na Mediação

La Médiation Dans la Société d'Aujourd'hui: Un Essai de Bilan et Perspectives

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.2>

Jean-Pierre Bonafé-Schmitt

Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, France/Université Lyon II, Lyon, France
<https://orcid.org/0000-0002-2743-9481>
jean-pierre.bonafeschmitt@cnrs.fr

Résumé

La médiation a toujours existé et son renouveau sur le continent nord-américain et en Europe, depuis le début des années soixante-dix, s'inscrit dans une crise profonde de nos sociétés. Ce renouveau de la médiation s'inscrit dans un contexte de crise généralisé des mécanismes de régulation sociale, que ce soit de l'appareil judiciaire avec la multiplication du nombre d'affaires, un allongement des délais, une complexité de plus en plus grande de la procédure, mais aussi de la crise des structures intermédiaires, comme la famille, l'école, l'entreprise, le quartier et la remise en cause de ses autorités traditionnelles, que représentaient le pater familias, le maître d'école, le curé. Enfin, les effets de la mondialisation des échanges, tout comme l'amplification des mouvements migratoires, sans oublier les crises sanitaires et climatiques représentent autant de facteurs qui ont accentué la crise à la fois du lien social mais aussi de nos liens avec la nature et l'environnement. C'est pour l'ensemble de ces raisons qu'il convient de s'interroger sur la médiation, non comme une simple technique de gestion des conflits, mais comme préfigurant l'émergence d'un nouveau modèle de régulation sociale. Ce questionnement implique que l'on analyse les éléments d'historicité de ce renouveau de la médiation, car ce mode de régulation est encore en cours de construction et les frontières de celui-ci sont mouvantes en raison des différentes logiques qui le traversent.

Mots Clefs

médiation, conflit, idéologie, norme, régulation sociale

Le Développement de la Médiation

S'il est vrai que la médiation a toujours existé comme le montrent les travaux des historiens, on peut regretter le peu de travaux sur l'analyse historique du renouveau de ce mode de gestion des conflits depuis la fin des années soixante (Bonafé-Schmitt, 2022; Bonzon, 2011; Grosse 2006). Pourtant, ces travaux seraient nécessaires pour essayer de comprendre non seulement le développement de la médiation, car celui-ci ne s'est pas fait d'une manière linéaire mais aussi pour en saisir son évolution au cours des prochaines années.

De la Justice Informelle... à la Médiation

Pour analyser les raisons de ce renouveau de la médiation, le recours à l'analyse historique comparée nous apporte des précisions sur le contexte d'émergence de ce mode de gestion des conflits. Des deux côtés de l'Atlantique on constate, à la fin des années soixante, à une multiplication de projets présentés comme parallèles ou alternatifs à la justice et que certains ont dénommé "informal justice" du côté nord-américain et "justice informelle" pour les francophones (Abel, 1981; Arnaud, 2018). Ce temps de "l'informal justice" s'est concrétisé aux Etats-Unis par le mouvement des Neighborhood Justice Centers et en Europe par celles des conciliateurs, des Boîtes Postales 5000 (en France), ou encore l'Advisory, Conciliation and Arbitration Service pour la Grande-Bretagne (Bonafé-Schmitt, 1992; McGillis & Mullen, 1977). A l'époque, ces différents dispositifs de justice informelle faisaient appel, à la fois, à la négociation, à la conciliation, à la médiation et à l'arbitrage et visaient à répondre à l'encombrement de la justice mais aussi à créer des modes moins formels, plus rapides et plus consensuels de gestion des conflits de la vie quotidienne et en mobilisant aussi des non professionnels pour en réduire les coûts.

Vers l'Autonomie de la Médiation

Il faudra attendre le milieu des années quatre-vingt pour assister à une autonomisation de la médiation par rapport aux alternatives à la justice. Toutefois, dans ce mouvement historique d'autonomisation, on constate des différences sur le plan sémantique dans les dénominations des champs de médiation entre les pays francophones et anglophones (Bonafé-Schmitt, 2013).

C'est aux Etats-Unis que l'on assiste le plus clairement au glissement conceptuel des "Alternatives to Court" vers le mouvement de l'"Alternative Dispute Resolution", dans le sens où le champ de ces modes alternatifs de résolution des conflits ne se réduit plus simplement à l'institution judiciaire, mais se développe dans l'ensemble de la société. En Europe, et plus particulièrement dans les pays francophones, les concepts des Modes Alternatifs de Résolution des Conflits ou Modes Alternatifs de Règlements des Litiges ont connu un succès mitigé au profit de celui de médiation. Cette facilité de langage a entretenu un flou conceptuel, car sous le vocable médiation il a été englobé toutes les formes alternatives de résolution des conflits.

L'autonomisation de la médiation s'est concrétisée aussi par la création des premières organisations de médiateurs comme l'Academy of Family Mediators et le Victim-Offender Reconciliation Program aux Etats-Unis. Il en fut de même en Europe, avec la création en France de l'Institut National Aide aux Victimes et de la Médiation, de l'Association Promotion de la Médiation Familiale; ou encore en Grande Bretagne avec la constitution du Forum for Initiatives in Reparation and Mediation, de la Family Mediators Association; et en Suisse l'Association suisse de médiation familiale. Des deux côtés de l'Atlantique, on constate que ce sont les organisations de médiateurs familiaux qui se sont montrés les plus volontaristes dans la création de cette nouvelle profession qu'est la médiation, en organisant les premières formations à la médiation sur la base d'une quarantaine d'heures et en élaborant des codes déontologiques pour structurer l'intervention de ces nouveaux professionnels, les médiateurs.

L'Institutionnalisation de la Médiation

C'est au milieu des années quatre-vingt-dix que l'on assiste à une véritable institutionnalisation de la médiation avec le renforcement des organisations de médiateurs, la publication de textes, l'allongement de la durée des formations.

Dans cette phase d'institutionnalisation, une fois de plus, ce sont les Etats-Unis qui ont joué un rôle pionnier avec la publication de textes au niveau des Etats et de l'Etat fédéral pour encadrer et pousser au développement de ces alternatives. C'est notamment le cas avec l'emblématique l'Administrative Dispute Resolution Act promulgué au niveau fédéral en 1996. En Europe, un certain nombre d'Etats ont publié une série de textes: en France la loi de 1993 sur la médiation pénale, la loi de 1995 sur la médiation civile; en Grande Bretagne le Family Act Law de 1996 ; en Belgique on peut citer la loi de 1994 sur médiation pénale et la loi de 1995 instaurant des médiateurs fédéraux (ombudsmans). Il est à souligner qu'en Europe, les institutions européennes ont joué un rôle important dans ce mouvement d'institutionnalisation et de promotion de la médiation. C'est surtout le cas du Conseil de l'Europe avec la publication d'un certain nombre de Recommandations et de son côté, l'Union Européenne a publié le Livre vert sur les modes alternatifs de résolution des conflits relevant du droit civil et commercial en 2002, et le Code de conduite européen pour les médiateurs en 2004.

Dans ce processus d'institutionnalisation, les organisations de médiateurs ont joué un rôle majeur avec la création d'organisations nationales ou fédérales pour structurer cette nouvelle profession, tenter de définir une identité professionnelle commune. C'est le cas notamment aux Etats-Unis avec la création en 1981 de l'Association for Conflict Resolution, Inc. qui est née de la fusion de plusieurs organisations. En Europe, on assiste à un phénomène similaire avec les tentatives de création d'organisations nationales comme l'Association Nationale des Médiateurs et le Réseau des Médiateurs Associés en France; en Grande Bretagne avec la transformation du Forum for Initiatives in Reparation and Mediation en UK Mediation en 1991, du Civil Mediation Council.

Pour favoriser cette institutionnalisation, et surtout la professionnalisation de cette nouvelle fonction de médiateur, les organisations de médiateurs dans tous les pays ont poussé à l'allongement des durées de formation et participé à la création de diplômes universitaires en médiation (Bonafé-Schmitt, 2017).

L'Hégémonie Paradoxe de la Médiation

Depuis le milieu des années 2000 la médiation est dominante dans les discours mais, paradoxalement, elle se développe peu sur un plan quantitatif même si l'est difficile de connaître le nombre d'affaires traitées en médiation en raison de l'absence d'outils statistiques centralisés et de la dispersion des structures de médiation. Dans de nombreux pays, surtout les francophones, ce discours dominant sur la médiation s'est traduit aussi par une dilution du concept de médiation autour d'activités qui ont peu de liens avec celle-ci. C'est le cas notamment lorsque des magistrats, des policiers, des travailleurs sociaux revendiquent cette fonction de médiation (Guillaume-Hofnung, 1995/2020).

Ce discours dominant sur la médiation s'explique, en grande partie, par la prolifération des textes pour promouvoir la médiation des deux côtés de l'Atlantique. Il est impossible de mentionner l'ensemble des textes, mais nous pouvons citer l'exemple des amendements apportés, en 2003, à l'Uniform Mediation Act (UMA) aux États-Unis. En Europe, l'élaboration de la directive 2008/52/CE du 21 mai par le Parlement Européen et le Conseil, sur la médiation en matière civile et commerciale a joué un rôle important dans la diffusion de ce mode de gestion des conflits dans tous les pays européens. On retrouve cette même tendance au niveau des États européens avec une prolifération de textes visant à promouvoir la médiation. Pour la France, on peut mentionner l'ordonnance de 2011 prise en application directive européenne de 2008, mais aussi le décret de 2015 sur le recours aux Modes Alternatifs de Règlements des Litiges, la loi de 2016 sur la modernisation de la justice du 21^{ème}; en Grande-Bretagne, il convient de citer le Children and Families Act 2014 qui a renforcé le recours à la médiation familiale. Il en est de même en Belgique avec la loi 2001 sur la médiation familiale et la loi de 2005 sur la médiation civile.

Ce discours hégémonique sur la médiation a favorisé son développement dans de nouveaux domaines comme celui de la santé, de l'environnement, mais aussi dans les nouvelles technologies comme la médiation électronique, la médiation à distance par visioconférence (Ben Mrad, 2021).

Au cours de cette période, on a assisté aussi au développement des formations universitaires, avec la multiplication des diplômes universitaires, la création de licence/bachelor, de master en médiation au Alternative Dispute Resolution dans tous les pays.

Pour donner une plus grande légitimité à cette fonction de médiation par rapport aux autres professionnels de la gestion des conflits des procédures d'accréditation, de certification et de qualification ont été mises en place aussi bien à l'initiative des organisations de médiateurs que des états (Bonafé-Schmitt, 2017).

Les Différentes Logiques de Médiation: Des Logiques Gestionnaires aux Logiques d'Inclusion Sociale

Son développement au cours de ces dernières années ne doit pas nous faire oublier que la médiation est un phénomène complexe, car elle est traversée par différentes logiques, ce qui explique sa diversité mais aussi les difficultés pour en faire son analyse.

Les Médiations Liées à la Gestion des Conflits

Elles représentent la catégorie la plus importante et sur le plan conceptuel elles ne posent pas trop de problèmes si l'on se réfère au modèle idéaltype de la médiation. En revanche, ce n'est pas une catégorie homogène, car ce type de médiation est traversé par différentes logiques à la fois étatiques et sociétales. Si l'on se réfère aux initiatives étatiques, on constate aussi bien en Europe que sur le continent nord-américain, que dans un premier temps, ces modes alternatifs de gestion des conflits relèvent de logiques gestionnaires dans le sens où il s'agit de répondre à un "mal administration" ou de "désengorger l'appareil judiciaire". Dans le premier cas, les états pour améliorer les relations entre les administrations et ses usagers ont mis en place des dispositifs externes dénommés d'ombudsman dans les pays anglo-saxons ou médiateurs dans les pays francophones (Bonafé-Schmitt, 1992). Pour gérer l'augmentation géométrique au fil des années du contentieux judiciaire, les états ont mis en place des circuits de dérivations en faisant appel à des conciliateurs, des médiateurs civils ou pénaux. A la suite, d'évènements sociaux dans de nombreux pays, se ponctuant souvent par des émeutes urbaines, les états ont aussi développé ou soutenu des dispositifs de médiation reposant sur des logiques d'inclusion sociale comme les médiations sociales, de quartier, de voisinage ou encore de community mediation (Macduff, 2016).

Parallèlement à ces initiatives étatiques, d'autres plus sociales, c'est-à-dire relevant d'acteurs de la société civile, se sont développées comme celles fondées sur des logiques sociales visant à (re)donner aux acteurs le pouvoir de gérer leurs conflits en impliquant les communautés ou les citoyens comme médiateurs. L'archétype de ce type de médiation est la médiation de quartier, citoyenne ou de voisinage pour les pays francophones et la community mediation pour les anglo-saxons (Bonafé-Schmitt, 1992; Faget, 2010; Grover Duffy et al., 1991).

Une autre initiative sociétale a joué aussi un rôle important dans le développement de la médiation, celle développée par des professionnels du social ou du droit, avec des projets reposant sur une logique de professionnalisation, comme les médiateurs familiaux ou en entreprise (Dahan, 2010). Enfin, il convient aussi de citer des dispositifs de médiation mis en place par des entreprises et basés sur les logiques organisationnelles visant à éviter les conflits et à fidéliser la clientèle comme dans le cas des sociétés de transports et d'assurances.

Les Médiations Liées à l'Activité de Communication

Ces médiations liées à l'activité de communication représentent la deuxième grande catégorie de cette typologie de médiation que l'on retrouve dans un grand nombre de pays européens et sur le continent nord-américain. Sous cette dénomination, nous avons regroupé toutes les formes de médiation ou l'établissement ou le rétablissement de la communication qui constitue la pierre angulaire de l'intervention du médiateur. Dans ce type de médiation la notion de conflit est secondaire, et l'action du médiateur se situe au niveau communicationnel pour reprendre ou favoriser une communication ou des liens entre le plus souvent entre des administrations ou des organisations et les usagers ou bénéficiaires de celles-ci. Sous cette catégorie, nous avons regroupé l'activité des médiateurs interculturels, socio-culturels, sociaux et même de santé et elle ne concerne pas seulement les populations étrangères, mais aussi des personnes en situation de précarité, de handicap ou de maladie (Bonafé-Schmitt, 2016). Comme dans la précédente catégorie, on dénombre aussi des initiatives étatiques ou sociétales, comme la mise en place de médiateurs dans les hôpitaux pour favoriser la communication et la prescription de soins entre le personnel soignant et les personnes ne maîtrisant pas la langue ou les processus administratifs ou juridiques. C'est le cas notamment en France, en Belgique ou Suisse où "pour les médecins, le médiateur est avant tout un traducteur permettant ou facilitant la communication entre eux et les patients étrangers" (Cohen-Emerique & Fayman, 2005). Les limites du champ d'intervention de ces médiateurs demeurent encore assez floues, car ils peuvent entrer en concurrence avec d'autres professions comme celles d'interprètes, de traducteurs, de travailleur social, ce qui crée des tensions entre eux sur le terrain (Ben Mrad, 2004).

Les Médiations Liées à l'Activité Éducative

Dans cette typologie des médiations celles liées à l'activité éducative en constitue la troisième grande catégorie. Comme en matière de communication, nous avons regroupé sous cette catégorie un certain nombre de dispositifs de médiations reposant sur des logiques différentes. Tout d'abord, les médiations relevant d'initiatives étatiques qui reposent sur des logiques d'inclusion sociale comme les médiateurs de la réussite scolaire en France ou en Belgique pour lutter contre le décrochage scolaire. D'autres, peuvent être rattachées à des logiques cognitives comme les médiateurs culturels dans les musées aussi bien en France, qu'en Belgique ou encore au Québec. L'action de ces médiateurs vise à mettre en relation un public avec une œuvre artistique et d'en favoriser l'appropriation culturelle par celui-ci en fonction de leurs attentes ou besoins.

Il existe aussi des initiatives sociétales, comme la médiation par les pairs, développés le plus souvent par des associations et dans ce type de médiation, la gestion des conflits ne représente qu'un moyen, un exercice pour permettre aux élèves médiateurs et médiés de faire l'apprentissage d'un mode de gestion des conflits, d'acquérir des habilités sociales pour gérer leurs relations dans et hors de l'école (Bonafé-Schmitt,

2000; Schrumpf et al., 1997). Ce type de médiation éducative s'est développé dans un premier temps aux États-Unis et puis, par la suite, dans de nombreux pays européens, mais on ne peut pas dire qu'elle se soit institutionnalisée dans la mesure où elle n'a pas été intégrée dans les programmes scolaires et qu'elle relève de l'initiative de certains chefs d'établissement.

Les Médiations Liées à l'Activité de Sécurisation

Enfin, les médiations liées à l'activité de sécurisation constituent la dernière catégorie de notre typologie, mais aussi la plus critique, car les types de médiation regroupés au sein de celle-ci s'éloignent souvent des fondamentaux de la médiation. Ces formes de médiation, qui ont pris le nom de médiation sociale en France et en Belgique, ou de médiation urbaine au Québec sont moins présentes dans les pays anglo-saxons. On les retrouve surtout dans les quartiers des grandes métropoles urbaines, comme Paris, Bruxelles, Montréal mais aussi dans les transports en commun de ces villes. Ces structures de médiation obéissant à des logiques à la fois de sécurisation et d'inclusion sociale, car elles visent à la fois, par la présence de médiateurs en uniforme dans les quartiers ou les transports publics, d'assurer la sécurité ou la « tranquillité publique » pour reprendre la terminologie française; dans certains pays européens, cette démarche sécuritaire se double d'une vocation sociale avec l'embauche dans une perspective d'insertion professionnelle de personnes, le plus souvent en situation de précarité, en assurant leur formation comme médiateur (Ben Mrad, 2004; Moisan et al., 2021). Toutefois, ce mouvement de professionnalisation de la médiation sociale ne doit pas cacher une certaine réalité celle de la précarité de ces organisations de médiateurs sociaux en raison de l'instabilité des financements.

Dans de nombreux pays, ce type de médiation fait l'objet de critiques de la part des défenseurs d'une certaine conception de la médiation en considérant que ces fonctions ne relèveraient pas du champ de la médiation et elles entretiendraient une certaine confusion au niveau conceptuel en ce qui concerne la définition de la médiation (Six & Musseau, 2002). D'autres ont considéré que le soutien actif de leur activité par les états pouvait être assimilé comme une nouvelle forme de contrôle social, une nouvelle forme d'intervention de l'état pour pacifier les relations sociales dans les quartiers (Agusti-Panareda, 2005; Pavlich, 1996).

La Médiation: Un Autre Paradigme de la Régulation du Lien Social ou une Autre Forme de Contrôle Social?

Le développement de la médiation dans tous les domaines de la vie sociale nous amène à poser la question de savoir si elle préfigure un autre paradigme de la régulation sociale avec le développement d'une logique de réappropriation ou d'empowerment (Bush & Folger, 2018) des acteurs ou, si elle représente une logique d'extension du contrôle social comme le prétendent les opposants à la médiation.

La Médiation: Une Autre Technique de Gestion des Conflits ou un Autre Paradigme de la Régulation du Lien Social?

Pour répondre à cette question, il convient de partir de l'idée que la médiation contemporaine s'apparente à la création d'un nouveau rituel de gestion des conflits, dans le sens où l'action du médiateur repose, pour reprendre la terminologie de Habermas, sur un "agir communicationnel" (Habermas, 1981). Cet agir serait fondé sur ce qu'il appelle "l'intercompréhension" reposerait sur la création d'un espace de parole indépendant qui respecterait l'équilibre des pouvoirs et une communication horizontale qui favoriserait les échanges basés sur une "éthique de la discussion" (Deflem, 1994). Pour ce faire, il est nécessaire, comme le souligne J. Habermas (cit par Deflem, 1994, p. 96), que soient réunies un "certain nombre d'exigences de validité qui rendent critiquables les actes de parole: un acte de parole bien conforme et compréhensible exige une vérité objective, une justesse normative ainsi qu'une véridicité et une authenticité subjectives des acteurs communicationnels".

La médiation s'apparente, ainsi, à un véritable rituel, fait d'interactions, d'échanges de paroles que doit maîtriser le médiateur, notamment dans les cas où les acteurs utilisent d'une manière instrumentale le processus pour parvenir à leurs fins (Ben Mrad, 2018). Ce type de situation illustre, d'une certaine manière, le rôle central joué par le médiateur, et surtout la nécessaire définition d'une éthique afin de préserver la logique communicationnelle de l'activité de médiation orientée vers l'intercompréhension.

En plus de la création d'un nouveau rituel, la médiation, traduit aussi une certaine recomposition des rapports entre état et société avec la création de nouvelles structures intermédiaires entre les individus et les états. Ce phénomène est surtout visible dans les quartiers, les écoles, les organisations où les instances de médiation représentent de véritables lieux de régulation des conflits mais aussi de socialisation. C'est surtout vrai en matière de médiation de quartier ou de community mediation, avec l'implication des habitants dans les fonctions de médiateur qui favorisent la création de nouvelles solidarités entre les habitants. Il en est de même dans les établissements scolaires dans la mesure où la médiation scolaire s'apparente à une véritable "école de la citoyenneté" avec l'apprentissage de ce mode de gestion des conflits, ce qui favorise l'amélioration du climat scolaire (Bonafé-Schmitt, 2000).

Tout ceci tend à démontrer que la médiation ne peut être réduite à une simple technique de gestion des conflits, mais préfigure un nouveau modèle de régulation sociale, une nouvelle forme d'action: l'action commune (Giraud, 1993). Celle-ci ne serait pas fondée sur la rationalité instrumentale qui a façonné nos sociétés depuis l'avènement de la modernité, mais sur une autre forme de rationalité, de nature communicationnelle, dans le sens où l'entend Habermas, c'est-à-dire fondée sur l'intercompréhension. Sur le plan normatif, on ne mesure pas encore les effets induits par le développement de cette nouvelle forme d'action commune, qui serait porteur d'un autre système normatif faisant appel à d'autres catégories juridiques que celles employées dans le droit positif. Nous partageons le point de vue de J. Habermas sur

l'indétermination du droit, dans le sens où celui-ci serait continuellement ouvert (Melkevik, 1996). Cette position nous amène à avoir une nouvelle grille de lecture des phénomènes juridiques pour l'analyse des résultats de médiations. Nous pensons que ceux-ci représentent des réservoirs de normativité qui reposeraient sur d'autres paradigmes juridiques que ceux en vigueur dans le droit positif. Ces nouvelles catégories juridiques seraient fondées sur l'élaboration d'une "volonté commune", une sorte de droit fondé sur le "consensus". Il ne s'agit pas pour nous de défendre un droit communicationnel selon la terminologie de J. Habermas, mais un droit "commun" qui aurait pour fondement des sources faisant appel à l'équité, à l'usage pour reprendre des catégories juridiques traditionnelles (Bonafé-Schmitt, 2003).

Les Critiques de la Médiation: Promotion d'une Idéologie de l'Harmonie et Extension du Contrôle Social?

Depuis son renouveau, la médiation a fait l'objet dans tous les pays d'une critique de la part d'un certain nombre de groupes sociaux, que ce soit des organisations syndicales, de consommateurs, de juristes, de féministes, d'universitaires qui considèrent que celle-ci sécrète une idéologie de l'harmonie qui ne prend pas en compte l'inégalité des pouvoirs dans la société (Abel, 1981; Fineman, 1988). Selon eux cette idéologie de l'harmonie repose sur la négation des conflits, des rapports de pouvoir et de domination et sur la croyance que tout le monde partage les mêmes valeurs.

Dans les entreprises, cela se traduirait par une transformation de la nature de la conflictualité, la psychologisation des relations de travail, c'est-à-dire que les conflits sur les rapports hiérarchiques, l'amélioration des salaires ou les conditions de travail se transformeraient en différends communicationnels, relationnels ou affectifs. Ce sont les organisations syndicales ouvrières, surtout dans les pays latins, comme la France, qui se sont le plus opposées à l'utilisation de la médiation en raison de l'asymétrie de pouvoir entre employeurs et salariés. Ces critiques ont été relayés par des universitaires qui considèrent que "la recherche d'accord peut surtout produire des effets discutables lorsque les parties ont des positions de négociation fortement déséquilibrées" (Dockès, 2013, p. 108). C'est notamment le cas lors d'un licenciement, car le salarié se trouve en "situation de faiblesse dans la négociation" (Dockès, 2013, p. 108). Le salarié licencié pour réduire le temps d'attente pour obtenir des indemnités "pourra être conduit abandonner une partie de ses droits" (Dockès, 2013, p. 108).

Dans la plupart des pays, les organisations féministes n'ont pas été favorables au processus de médiation, car elles considèrent que ce mode de gestion des conflits défavorise les femmes par rapport aux hommes. Elles considèrent que l'action judiciaire est plus protectrice des intérêts de la femme que la médiation, dans la mesure où il existe une asymétrie de pouvoir entre les hommes et les femmes (Fineman, 1988). Elles soulignent que la médiation est une forme de négociation et qu'elle ne fait que reproduire les inégalités, les rapports de pouvoir des hommes sur les femmes. Sur le plan formel, le processus de médiation fait aussi l'objet de critiques, notamment son caractère confidentiel, ce qui peut favoriser les pressions et les manipulations, car il n'existe pas les mêmes garanties procédurales et de contrôle que dans le cadre de l'action judiciaire (Casas Vila, 2018).

C'est surtout dans le cas des violences conjugales que les critiques ont été les plus virulentes et ceci dès le milieu des années quatre-vingt, notamment aux Etats-Unis. Ces critiques s'appuient sur des études américaines qui ont démontré que "dans plus des deux tiers des médiations familiales imposées par le juge, celles-ci s'accompagnaient de violences masculines" et que "plus des deux tiers des médiations familiales imposées par le juge, celles-ci s'accompagnaient de violences masculines" (Casas Vila, 2018, p. 10).

Les critiques à l'égard de la médiation ne se sont pas limitées à une mise en cause de celle-ci comme vecteur pour promouvoir une idéologie de l'harmonie dans nos sociétés, elles se sont étendues à une relecture de celle-ci comme une nouvelle forme de contrôle social exercée par les états. Selon eux, la médiation n'est pas un recul de l'intervention de l'Etat, mais au contraire représente une forme plus douce, plus insidieuse de son emprise sur la société. Ces critiques ont surtout porté sur la médiation communautaire (community mediation) aux Etats-unis puisqu'elle se dissimule "sous une rhétorique de volontarisme et d'autonomisation individuelle" (Agusti-Panareda, 2005, p. 269). Pour eux, ces "programmes de médiation communautaire masquaient en réalité un processus sous-jacent de contrôle étatique plus important et plus invasif" (Agusti-Panareda, 2005, p. 270). Pour appuyer leur démonstration, ils reprennent les thèses de Michel Foucault (1975), pour analyser la médiation comme une forme de disciplinarisation des corps et des esprits et une auto-culpabilisation des parties dans la gestion de leurs conflits (Pavlich, 1996).

Dans le même sens, c'est dans le domaine de la médiation sociale en Europe que ce phénomène de contrôle social est le plus perceptible avec cette nouvelle forme d'intervention de l'état par le biais des médiateurs sociaux. C'est particulièrement le cas en France, avec l'apparition de nouveaux concepts comme celui de "tranquillité publique" de "lutte contre les incivilités" pour justifier l'action des médiateurs sociaux qui ont une fonction qui s'apparente le plus souvent à celle d'agent de sécurité (Bonafé-Schmitt et al., 1999). D'autres ont vu dans ces nouvelles fonctions, une illustration de la logique des pouvoirs publics, de faire faire le "sale boulot" par ces nouveaux acteurs en raison de l'incapacité ou du refus des professions traditionnelles d'assurer ces tâches de régulation et de pacification des relations sociales dans les quartiers qualifiés de "sensibles" (Barthélémy, 2005).

Conclusion

En un peu moins de 50 ans, après l'apparition des premiers projets de médiation aux Etats-Unis et un peu plus de 40 ans en Europe, il n'est pas possible d'affirmer que la médiation représente une réelle alternative à l'institution judiciaire et représente un mode autonome de régulation des conflits. Dans nos sociétés européennes, la médiation relève d'une "contre-culture" en raison de la toute-puissance du mode conflictuel et de la tendance à la "judiciarisation" des conflits. Toutefois, ce bilan mitigé ne doit cependant pas nous faire oublier que la médiation est un phénomène encore récent et l'on ne doit pas en avoir une vision trop fonctionnaliste, car cela ne nous

permettrait pas de comprendre que c'est un phénomène pluriel et qui s'inscrit dans une crise de notre système de régulation sociale.

La médiation ne vise pas à répondre seulement à des dysfonctionnements de ce système, mais à proposer un autre modèle de régulation sociale basé sur une rationalité de nature communicationnelle. Elle traduit aussi l'émergence d'un nouveau mode d'action régissant les rapports entre l'État et la société civile, basés sur la décentralisation, la déprofessionnalisation, la déjuridicisation. Cette conception de la médiation repose sur l'hypothèse que la diversité et la complexité de la vie sociale encouragent le développement de modes décentralisés de régulation des relations sociales permettant ainsi aux individus de se réapproprier les modes de gestion des conflits. Le développement des médiations ne pourra s'opérer qu'à la condition de la promotion d'une véritable culture du changement qui passe par la redéfinition des relations entre la société civile et l'Etat, et plus particulièrement, celle de la légitimité du pouvoir de régler les litiges.

Remerciements

Au projet européen 2020-1-FR01-KA203-079934, dans le cadre du programme ERASMUS+, qui a financé mon voyage à Braga pour tenir la Conférence inaugurale du Séminaire international dont ce texte est issu.

Références

- Abel, R. (1981). Conservative conflict and the reproduction of capitalism: The role of informal justice. *International Journal of the Sociology of Law*, 9(3), 245–267.
- Agusti-Panareda, J. (2005). The possibility of personal empowerment in dispute resolution: Habermas, Foucault and community mediation. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 26, 265–290. [https://doi.org/10.1016/S0163-786X\(05\)26009-3](https://doi.org/10.1016/S0163-786X(05)26009-3)
- Arnaud, A-J. (Ed.). (2018). *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*. LGDJ.
- Barthélémy, F. (2005). *Faire du sale boulot une ressource. Une équipe de médiateurs sociaux aux prises avec ses environnements locaux*. L'Harmattan.
- Ben Mrad, F. (2004). La médiation sociale: Entre résolution des conflits et sécurisation urbaine. *Revue Française des Affaires Sociales*, (3), 231–248.
- Ben Mrad, F. (2018). *Interactions communicatives en médiation*. L'Harmattan.
- Ben Mrad, F. (2021). *Médiations à l'ère des médiums digitaux. Vidéoconférence, auxiliaires interactifs et intelligence artificielle*. L'Harmattan.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (1992). *La médiation: Une justice douce*. Syros-Alternatives.
- Bonafé-Schmitt, J-P., Dahan, J., Salzer, J., Souquet, M., & Vouche J-P. (1999). *Les médiations, la médiation*. Erès.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Editions ESF.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2003). Le contenu des accords de médiation. *Revue de Prévention et Règlement des Différends*, 1(1), 61–77.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2013). Les modèles de médiation: Modèles latins et anglo-saxons de médiation. *Jurisprudence. Revue Critique*, (4), 151–169.

- Bonafé-Schmitt, J-P. (2016). Médiation sociale dans le monde francophone. *Lettre des médiations*, (2), 3–8. https://www.observatoiredesmediations.org/Asset/Source/refBibliography_ID-56_No-01.pdf
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2017). Les enjeux de la formation à la médiation. *Négociations*, 28(2), 201–219. <https://doi.org/10.3917/neg.028.0201>
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2022). La médiation a toujours existé: Les médiations traditionnelles. *Histoire de la Justice*, 33(1), 25–34. <https://doi.org/10.3917/rhj.033.0025>
- Bonzon, A. (2011). Conflits familiaux et médiation cléricale dans la France du XVIIe siècle. In S. Dauchy; V. Demars-Sion; A. Deperchin & T. Tanguy Le Marc'hado (Eds). *La résolution des conflits. Justice publique et justice privée, une frontière mouvante* (pp. 1–12). Centre d'histoire judiciaire éditeur.
- Bush, R., & Folger, J. (2018). *La médiation transformative. Une approche non directive du conflit*. Érès.
- Casas Vila, G. (2018). Violences machistes et médiation familiale. Enjeux et perspectives critiques. *Chronique Féministe*, 121, 9–12.
- Cohen-Emerique, M., & Fayman, S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions*, 83(1), 169–190. <http://doi.org/10.3917/cnx.083.0169>
- Dahan, J. (2010). De la militance à l'institutionnalisation: L'émergence de la médiation familiale. *Connexions*, 93(1), 61–75. <https://doi.org/10.3917/cnx.093.0061>
- Deflem, M. (1994). La notion de droit dans la théorie de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. *Déviance et Société*, 18(1), 95–120.
- Dockès, E. (2013). Injustes alternatives et justes conflits. Critique des justices alternatives à partir du droit social. *Droit et Cultures*, 65(1), p. 101–110. <https://doi.org/10.4000/droitcultures.3033>
- Faget, J. (2010). *Médiations, les ateliers silencieux de la démocratie*. Érès
- Fineman, M. A. (1988). Dominant discourse, professional language and legal change in child custody decision making. *Harvard Law Review*, 101(4), 727–774. <https://doi.org/10.2307/1341172>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Giraud, C. (1993). *L'action commune*. L'Harmattan.
- Grosse, C. (2006). Pour bien de paix. La régulation des conflits par les consistoires en Suisse romande (XVIe-XVIIe siècles). In J-L. Chabot J-L., S. Stéphane Gal, & C. Tourneu (Eds.), *Figures de la médiation et lien social* (pp. 85–107). L'Harmattan.
- Grover Duffy, K., Grosch, J., & Olczak, P. (Eds.). (1991). *Community mediation: A handbook for practitioners and researchers*. The Guilford Press.
- Guillaume-Hofnung, M. (2020). *La médiation*. PUF. (Trabalho original publicado em 1995)
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 2). *Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Fayard.
- Macduff, I. (Ed.). (2016). *Social mediation essays on mediation: Dealing with disputes in the 21st Century*. Wolters Kluwer.
- McGillis, D., & Mullen, J. (1977). *Neighborhood justice centers: An analysis of potential models*. National Institute of Law Enforcement, and Criminal Justice, Law Enforcement Assistance Administration, U.S. Department of Justice. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/neighborhood-justice-centers-analysis-potential-models-0>
- Melkevik, B. (1996). Habermas et l'Etat de droit. In J. Boulad-Ayoud, B. Melkevik & P. Robert (Eds.), *L'amour des lois. La crise de la loi moderne dans les sociétés démocratiques*. Les presses de l'Université Laval-L'Harmattan.

Moisan, A., Silva, A. M. C., Faria-Fortecoëf, C., Kinet, F., & Ghobrini, H. (2021). *Formation à la médiation sociale par le compagnonnage et la mobilité européenne – Les tours d'Europe (2016–2019)*. L'Harmattan.

Pavlich, G. (1996). The power of community mediation: Government and formation of self-identity. *Law and Society Review*, 30(4), 707–734. <https://doi.org/10.2307/3054115>

Schrumpf, F., Crawford, D., & Bodin, R. (1997). *Peer mediation. Conflict resolution in schools. Program guide*. Research Press.

Six, J-F., & Musseau, V. (2002). *Médiation*. Seuil.

A Importância da Formação dos Mediadores Para a Qualidade da Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.3>

Maria João Castelo-Branco

Federação Nacional de Mediação de Conflitos, Portugal
mjoabranco.mediar@gmail.com

Resumo

A mediação assenta em princípios fundamentais, para o cumprimento dos quais o mediador assume um perfil de elevada exigência técnica, científica, pessoal e relacional.

Deve o mediador, por isso, ser devidamente formado e habilitado, e adquirir competências de ordem ética, científica e técnica para o exercício da profissão, nomeadamente adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, que devem ser desenvolvidos e complementados com ações de formação contínua e de intervisão, para garantia da manutenção das competências e da qualidade da mediação.

Em Portugal, apenas a mediação pública tem por trás uma entidade que faz a gestão e o acompanhamento da atividade dos mediadores, exigindo que tenham obtido formação adequada ministrada por entidade certificada pelo Ministério da Justiça, deixando a estrutura e os conteúdos programáticos ao livre-arbítrio da entidade formadora. A maioria das mediações em Portugal é exercida no privado, designadamente em áreas de intervenção que não cabem na esfera da mediação pública.

Mostrar a necessidade de criação de critérios mínimos de formação inicial adequada, bem como de formação contínua e de intervisão, para garantia da qualidade dos serviços de mediação, pública e privada, é o que propomos demonstrar no presente artigo.

Palavras-Chave

mediação, mediadores, formação, capacitação, qualidade

Introdução

Em Portugal, nas últimas três décadas, o conhecimento da mediação pelo cidadão em geral e pelas instituições, e o recurso à mediação em algumas áreas específicas, têm crescido, ainda que de forma muito lenta, por um lado pela cultura litigante há muito enraizada no nosso país, por outro, pelo desconhecimento do que é a mediação, e também pela falta de confiança nos serviços prestados.

Na legislação nacional podemos encontrar várias referências à mediação desde os anos 90 do século passado, mas é apenas em abril de 2013 que é publicada a Lei n.º 29/2013 (2013), conhecida por *Lei da Mediação*, designação que escolhemos usar ao longo deste texto, que consagra os princípios gerais aplicáveis a todas as mediações realizadas em Portugal, o regime jurídico da mediação civil e comercial, o regime jurídico dos mediadores e o regime jurídico dos sistemas públicos de mediação.

É importante salientar as diferenças existentes no nosso país entre a mediação pública e a mediação privada, ao nível da intervenção do Estado, que promove e faz a gestão da primeira, deixando a mediação privada sem esse acompanhamento, com consequências ao nível do desenvolvimento da mediação e da credibilização dos serviços.

Iniciamos o presente artigo trazendo a definição legal de mediação, e outras, fazendo uma breve referência aos princípios fundamentais da mediação, essenciais para promoção da autonomia da vontade privada, mostrando, para esse efeito, a necessidade da mudança de paradigma na resolução de conflitos.

De seguida, abordamos a figura do mediador que assume um perfil exigente para cumprimento dos princípios éticos e deontológicos a que está sujeito, passando aos critérios para a sua capacitação atualmente em Portugal, em contexto público e privado, concluindo com o que defendemos neste contexto, para garantia da qualidade dos serviços e, conseqüentemente, para dignificação da profissão.

A Mediação e a Mudança de Paradigma

Em inúmeras situações e em qualquer área, perante um conflito, um litígio, um problema ou um desentendimento, temos hoje a opção de o resolver por outras vias que não a tradicionalmente usada, a judicial, e uma delas é a mediação.

A mediação vem definida na alínea a) do artigo 2.º da Lei da Mediação como “a forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através do qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos”.

Suares (2002) define a mediação como um processo informal, cujo objetivo é que os mediados (as partes assim designadas em mediação) cheguem a um entendimento, através da negociação de propostas para o encontro de soluções traduzidas ou não num acordo escrito, no qual se sintam os seus autores ou coautores e que o papel do

mediador é ajudar a que tudo isso aconteça. Parkinson (2016) define a mediação como um processo de resolução de conflitos que serve para ajudar os mediados a chegarem a um acordo mutuamente aceitável, melhorando a sua comunicação e restabelecendo as relações. Wilde e Gaibrois (2007), consideram a mediação um processo não contencioso de resolução de conflitos, no qual são os mediados que chegam, por si, às soluções, através da negociação, assistidos por um mediador. Segundo Moore (1998), a mediação pode também fortalecer relacionamentos de confiança e de respeito entre os mediados ou pôr fim a relacionamentos, de forma a minimizar os custos de um processo de resolução de conflitos e os efeitos psicológicos associados ao mesmo.

Nas definições acima, podemos identificar alguns dos princípios fundamentais da mediação de conflitos, designadamente a voluntariedade, a imparcialidade e a isenção¹, que mais à frente iremos abordar, entre outros que consideramos igualmente importantes e que, caracterizam a mediação como um meio de resolução de conflitos promovido pela autonomia da vontade privada.

Numa definição ampla, a autonomia privada significa tudo o que uma pessoa pode fazer que não seja legalmente proibido ou imposto. Num sentido mais restrito, é a permissão concedida pelo ordenamento jurídico para que as pessoas possam determinar a produção de efeitos jurídicos, pela celebração de negócios jurídicos unilaterais ou contratos celebrados entre duas ou mais pessoas².

Em mediação, a resolução de problemas, cabe assim às pessoas imbuídas no conflito que serão as responsáveis pelas suas próprias decisões, o que a distingue dos outros meios de resolução de conflitos, designadamente da via judicial em que o juiz é quem decide segundo o direito aplicável ao caso em concreto, não tendo em conta os reais interesses e necessidades das partes, essenciais para a procura de consensos no procedimento de mediação.

Apesar da criação dos Sistemas Públicos de Mediação³ e dos primeiros Julgados de Paz⁴, onde estão incluídos serviços de mediação, na primeira década deste século, a grande maioria dos litígios passíveis de mediação continuam a ser resolvidos pelos tribunais, onde as partes se enfrentam, competem, não colaboram e a responsabilidade pelas decisões é tomada pelo juiz, o que se traduz num ganha – perde, podendo não satisfazer plenamente a parte que ganha, bem como pode não resolver o conflito, isto é, a questão jurídica objeto do processo judicial é decidida pela aplicação do direito, deixando por tratar parte do problema, a nosso ver essencial para

1 Designação que preferimos usar para substituir a palavra neutralidade, ainda usada por alguns autores, mediadores e outros profissionais.

2 Uma das suas expressões mais significativas vem regulada no artigo 405.º do Decreto Lei n.º 47344 (1966) do Código Civil, que consagra a liberdade contratual, como a liberdade de celebrar ou não um contrato e a liberdade de fixação do conteúdo do contrato.

3 Os Sistemas Públicos de Mediação (Familiar, Laboral e Penal) são criados e geridos por entidades públicas.

4 A organização, competência e funcionamento dos Julgados de Paz está prevista na Lei n.º 78/2001 (2001), mais conhecida por Lei dos Julgados de Paz, a qual sofreu apenas uma alteração pela Lei n.º 54/2013 (2013).

a manutenção das relações e para prevenção de futuros desentendimentos, que são as questões relacionais e emocionais das partes.

A cultura do litígio, na nossa opinião, só pode ser ultrapassada se existir uma mudança de paradigma resultante da reeducação social para a *ressignificação* do conflito como oportunidade de crescimento pessoal e de construção de soluções criativas na resolução de problemas, nomeadamente pela promoção, desenvolvimento e divulgação da mediação, assim como pela garantia da qualidade da prestação dos serviços, condição essencial para a credibilidade dos mesmos.

Os Princípios Fundamentais e as Características Principais da Mediação

Como referimos no início do presente artigo, a mediação assenta em princípios fundamentais que são também a base do perfil do mediador, para garantir a necessária autonomia da vontade privada aos mediados e são, segundo o artigo 3.º da Lei da Mediação, “aplicáveis a todas as mediações realizadas em Portugal, independentemente da natureza do litígio que seja objeto da mediação”. Portanto, de acordo com Lopes e Patrão (2014), é defensável que sejam também aplicáveis a outras áreas que não as contempladas pela Lei da Mediação.

O princípio da voluntariedade⁵, consagrado no artigo 4.º do mesmo diploma legal, que confere aos mediados a liberdade de aderir ou não à mediação, de decidir que informações devem partilhar, bem como se chegam ou não a acordo, podendo estes desistir em qualquer momento sem ter que justificar (Castelo-Branco, 2018; Wilde & Gaibrois, 2007) é, salvo melhor opinião, a pedra basilar do procedimento de mediação, na medida em que promove a disponibilidade e a motivação dos mediados para o seu envolvimento na construção positiva de soluções e, conseqüentemente, garante uma maior eficácia das decisões por eles tomadas.

São os mediados que, conduzidos pelo mediador, encontram a solução. A auto-composição do litígio é desenvolvida sem quaisquer pressões por parte do mediador, partindo do princípio que só os mediados sabem o que é melhor para eles e, para tanto, devem agir de boa-fé, num clima de confiança e respeito mútuo (Vezzulla, 2005).

Igualmente, para garantia deste envolvimento cooperativo e para a criação de confiança entre os mediados e entre estes e o mediador, todo o procedimento de mediação é confidencial na medida em que todas as informações partilhadas não podem sair do espaço da mediação, salvo no caso de estarmos perante alguma exceção prevista na lei⁶. Não cabendo nas exceções, o mediador não pode, portanto, utilizar

⁵ Veja-se a este propósito a Diretiva 2008/52/CE (2008).

⁶ A confidencialidade só poderá ser levantada por razões de ordem pública, designadamente para proteção dos superiores interesses e necessidades das crianças, para proteção da integridade física ou psíquica de qualquer pessoa e para efeitos de aplicação ou execução de um acordo de mediação, na estrita medida do que se revelar necessário para proteção dos interesses assumidos pelos mediados, por força do n.º 3, do artigo 5.º da Lei n.º 29/2013, de 19 de abril. Cfr. Artigo 18.º, n.º 3 do mesmo diploma legal.

quaisquer informações obtidas no âmbito da mediação, nem pode partilhar informações que tenha obtido a título confidencial por um dos mediados.

Este dever de confidencialidade vincula, para além do mediador e dos mediados, quaisquer outras pessoas que possam estar ou a vir a participar na mediação. Os mediados nunca colaborariam abertamente se as informações prestadas nas sessões pudessem ser valorizadas em tribunal (Lopes & Patrão, 2014).

Os princípios da imparcialidade, da isenção e da independência definem o perfil do mediador como um terceiro que não defende qualquer mediado, nem interfere no conteúdo da mediação e deve exercer a sua atividade livre de quaisquer pressões, sejam elas internas, derivadas dos seus próprios valores, crenças, preconceitos, emoções e sentimentos, vivências, sejam elas externas, sem prejuízo das competências das entidades gestoras dos sistemas públicos de mediação. Esta postura traduz-se na flexibilidade que o mediador e o próprio procedimento devem ter, na sua adaptação a cada mediado e a cada conteúdo, de forma a atender às necessidades, aos interesses e à disponibilidade de cada um (Castelo-Branco, 2018).

Os mediados devem ser tratados de forma equitativa durante todo o procedimento, independentemente das diferenças que (aparentemente) possam ter, devendo o mediador garantir o equilíbrio de poderes entre todos, de modo a que tenham as mesmas oportunidades, pois só desta forma o resultado se traduz num *ganha-ganha* para todos os envolvidos. São estes os princípios da igualdade e do equilíbrio, este último não consagrado na Lei da Mediação, mas diretamente relacionado com o primeiro, reforçando os princípios acima descritos da imparcialidade, isenção e independência.

Ainda no que respeita ao mediador, os princípios da competência e da responsabilidade, previstos no artigo 8.º da Lei da Mediação, determinam que para adquirir as competências adequadas ao exercício da profissão, o mediador “pode frequentar ações de formação que lhe confirmam aptidões específicas, teóricas e práticas, nomeadamente cursos de formação de mediadores de conflitos realizados por entidade formadora certificada pelo Ministério da Justiça, nos termos do artigo 24.º” e que o mediador que viole os deveres éticos a que está obrigado responderá civilmente pelos danos causados.

Também consagrado na lei, encontramos o princípio da executoriedade que confere força executiva ao acordo de mediação a que a lei não obrigue a homologação, no qual as partes tenham capacidade para a sua celebração, que diga respeito a litígio que possa ser objeto de mediação e realizada nos termos da lei, cujo conteúdo não viole a ordem pública e naquele em que tenha participado mediador de conflitos inscrito na lista de mediadores organizada pelo Ministério da Justiça, por força do n.º 1 do artigo 9.º da Lei da Mediação.

Sobre a competência do mediador e os critérios para a inscrição na lista acima referida, falaremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

A mediação é, assim, caracterizada (Cunha & Leitão, 2021; Moore, 1998; Parkinson, 2016; Wilde & Gaibrois, 2007), essencialmente, pela participação voluntária das

partes e pela possibilidade de desistência do procedimento em qualquer momento, pela promoção da auto-composição na construção de soluções e na tomada de decisões; pela privacidade e confidencialidade estabelecida previamente no Protocolo de Mediação entre todos os participantes, para criação da confiança, que garante o diálogo aberto e cooperativo entre os mediados; pela participação de um terceiro imparcial, isento e independente que, ao promover o *empowerment* dos mediados, dá-lhes a possibilidade de resolverem, por si sós e à sua medida, o problema que os opõe; pelo seu carácter informal ainda que organizado por princípios, regras e fases; e pela flexibilidade inerente ao mediador e ao procedimento, permitindo uma adaptação daquele e deste a cada mediado e a cada mediação.

O Perfil do Mediador

A alínea b) do já referido artigo 2.º da Lei da Mediação, define como mediador de conflitos “um terceiro, imparcial e independente, desprovido de poderes de imposição aos mediados, que os auxilia na tentativa de construção de um acordo final sobre o objeto do litígio”. Suares (2002) refere-se ao mediador como escultor que trabalha a obra de arte a partir de um conjunto de aspetos: as condições da matéria-prima, o domínio da técnica, as ferramentas de que dispõe e tendo em conta o contexto onde a obra localizará.

Ou seja, como já acima foi referido, o mediador é um terceiro que não influencia nem a construção de soluções, nem as decisões, e que trabalha apenas com o que é facultado pelos mediados nas sessões de mediação. Os seus próprios interesses, valores, crenças e preconceitos, emoções e sentimentos, as suas experiências de vida, não devem interferir no procedimento. Capacidade que nasce e se desenvolve através de um trabalho exigente de autoconhecimento, que deverá estar sempre presente e em desenvolvimento, na procura constante de aquisição de *inteligência emocional* e na prática contínua de uma comunicação não-violenta, isenta de julgamentos, interpretações e avaliações.

É um profissional que deve ter competências que incorporem habilidades de pensamento, como o raciocínio crítico, a imaginação e a criatividade para a resolução de conflitos.

Ao mediador é assim exigido *saber-ser* e *saber-estar*, o que se traduz nas atitudes e comportamentos que os mediadores devem adquirir, no cumprimento e respeito pelos princípios éticos e deontológicos⁷, para que a mediação atinja os seus objetivos.

Na sua isenção e imparcialidade, o mediador tem um papel fundamental de catalisador (Cunha & Leitão, 2021; Wilde & Gaibrois, 2007), nomeadamente na gestão e controle do procedimento e na facilitação e condução do diálogo. Deve captar, desde o primeiro momento, a confiança dos mediados em si e no procedimento

⁷ O Código Europeu de Conduta para Mediadores é o código que vincula os mediadores portugueses. Cfr. Código de Deontologia e de Boas Práticas do Mediador de Conflitos da Federação Nacional de Mediação de Conflitos.

(Castelo-Branco, 2018), prestando-lhes todas as informações necessárias para que a adesão à mediação seja feita de forma livre e esclarecida; no uso das técnicas da empatia, do rapport e da escuta ativa do verbal e do não verbal, acolhe as informações e as emoções, descobre e salienta os interesses e as necessidades dos mediados, promovendo o encontro dos diversos pontos de vista, para que consigam fazer a separação entre a pessoa e o problema, baixar o nível de conflitualidade e criar, com a ajuda do mediador, opções de solução e alternativas; assiste-os na negociação de propostas e faz testes de realidade para verificação da viabilidade e eficácia das decisões a que estão a chegar; e por fim, auxilia na elaboração e redação do acordo, se for o caso (Federação Nacional de Mediação de Conflitos, 2021).

A comunicação é a causa de muitos tipos de conflito, mas é também pela comunicação que se pode chegar a entendimento. No decurso do procedimento de mediação, sendo um espaço de comunicação, surgem naturalmente impasses e bloqueios, por parte dos mediados, quer pela cristalização das posições, quer pela carga emocional existente, que também exigem do mediador habilidades cognitivas para a resolução de problemas. Este *saber-fazer* necessita do conjunto do *saber-ser* e *saber-estar*, mas igualmente do saber-saber.

O mediador, durante um procedimento de mediação, deve atender às características individuais de cada mediado, às diferenças culturais que possam estar a influenciar a negociação e às condições sociais, bem como convidar os mediados a refletir através de perguntas e outras técnicas de comunicação e de negociação, essenciais para passarem das posições aos interesses, na busca de soluções eficazes e adequadas aos seus interesses e necessidades. Deste modo, as competências que o mediador deve adquirir, salvo melhor opinião, devem incorporar conhecimentos multidisciplinares, nomeadamente no âmbito das Teorias do Conflito, das metodologias que podem ser usadas para a resolução de conflitos, da neurociência, da comunicação, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da educação, do direito, da negociação, entre outras, pois é deste conjunto das diferentes áreas do conhecimento que são retiradas as técnicas e as ferramentas da mediação.

A Formação do Mediador

As competências acima descritas, do *saber-ser*, do *saber-estar*, do *saber-saber* e do *saber-fazer*, devem ser adquiridas através de formação adequada (Wilde & Gaibrois, 2007; Parkinson, 2016) e que, a nosso ver, não devem ficar sujeitas à vontade de cada um, como parece indicar o legislador quando usa a palavra pode, no referido artigo 8.º da Lei da Mediação, que consagra o princípio da competência. Pelo exposto, verificamos que a atividade de mediação deve obedecer a elevados critérios de qualidade e exigência, e que, por isso, devem estar presentes na formação e na qualificação dos mediadores.

Ora, em Portugal, a exigência para esta capacitação e qualificação, apenas se verifica para o exercício da mediação pública, não abrangendo igualmente os mediadores que exercem no privado, à exceção dos mediadores que estejam inscritos na referida

lista de mediadores privados organizada pela Direção-Geral da Política de Justiça⁸, por força e para efeitos da alínea e), do n.º 1, do artigo 9.º da Lei da Mediação, a propósito da força executiva conferida aos acordos elaborados em sede de mediação.

É assim exigido pelo Ministério da Justiça, como critério para integração nas listas dos Sistemas Públicos de Mediação Familiar⁹, Mediação Laboral¹⁰ e Mediação Penal¹¹, nas listas de mediadores dos Julgados de Paz, bem como para integração na lista de mediadores privados organizada por aquela instituição, que os mediadores estejam habilitados, na área específica do sistema para o qual se querem candidatar no âmbito da mediação pública, com um curso reconhecido ou realizado por uma entidade certificada pelo Ministério da Justiça¹², conforme a capacitação do mediador tenha sido realizada antes ou depois da publicação da Lei da Mediação, e da Lei n.º 54/2013 (2013), o diploma que alterou a Lei dos Julgados de Paz, podendo as entidades formadoras certificadas escolher e adaptar os conteúdos, de acordo com os cursos que pretendam realizar¹³, facilitando a existência de uma oferta diversificada de formações, quer quanto aos conteúdos programáticos, quer quanto ao número de horas das componentes teórico-práticas, quer ainda no que concerne ao número de horas totais das formações.

Esta liberdade conferida às entidades formadoras, permite deste modo o uso de critérios de qualidade formativa distintos, assim como capacitação de mediadores com exigências diferenciadas, tendo efeitos diretos na qualidade dos serviços prestados, promovendo a descredibilização por parte das instituições e do cidadão em geral, como se tem verificado. Porquanto, ainda que exista uma entidade que, por lei, faça a gestão e o acompanhamento dos serviços públicos, na prática esse acompanhamento efetivo não existe no que respeita à verificação da qualidade do desempenho do mediador e, conseqüentemente, dos serviços prestados. A averiguação surge se existir uma queixa ou reclamação para a entidade gestora.

Na esfera privada, os campos de mediação vão muito mais além das áreas de atuação existentes sob a alçada do Ministério da Justiça, como por exemplo a mediação comunitária, a intercultural, a escolar, a educacional, na saúde, no desporto, no ambiente, entre outros. E aqui, encontramos no terreno *mediadores* com formação adequada, outros sem formação adequada, e ainda mediadores sem formação¹⁴, bem como mediadores capacitados numa área específica de mediação a exercer noutros campos, sem terem adquirido essa competência. O que acontece por não existir, à

8 A Direção-Geral da Política de Justiça é a entidade do Ministério da Justiça que detém a gestão e o acompanhamento dos sistemas públicos de mediação.

9 Criado pelo Despacho n.º 18.778/2007 (2007), de 22 de agosto, atualmente regulado pelo Despacho n.º 13/2018 (2018), de 9 de novembro.

10 Criado através de um Protocolo entre o Ministério da Justiça, as Confederações representativas dos vários setores de atividade e dos trabalhadores, em 5 de maio de 2006.

11 Criado pela Lei n.º 21/2007 (2007).

12 Por força dos artigos 8.º e 24.º da Lei n.º 29/2013 (2013).

13 As entidades formadoras devem obedecer aos critérios previstos na Portaria n.º 345/2013, de 27 de novembro.

14 Comumente conhecidos por mediadores informais.

semelhança da mediação pública, uma entidade que faça a gestão e o acompanhamento da atividade dos mediadores privados.

Atualmente, em Portugal, perante tais diferenças e lacunas no âmbito da mediação, parte de cada mediador, independentemente da sua formação inicial, existindo, a responsabilidade de se capacitar devidamente e apenas aceitar processos para os quais tenha competência específica, assim como procurar obter, designadamente, ações de formação contínua e de intervenção, para promoção e desenvolvimento das suas competências.

Conclusões

Pelo exposto, o mediador deve assumir um perfil de elevada qualidade e exigência pessoal, relacional, técnica e científica, no cumprimento dos princípios éticos a que está sujeito, quer exerça a sua atividade no âmbito público, quer no privado e independentemente da área de atuação. Para tanto, é essencial apostar na sua formação e criar critérios mínimos garantidores dessa exigência, para a capacitação de todos os mediadores que exerçam em Portugal, não se esgotando na formação inicial, uma vez que o mediador é, e será sempre, um profissional em construção.

A qualidade da mediação advém da competência do mediador. A credibilidade da mediação da qualidade dos serviços. Não conseguimos promover e dignificar a mediação como profissão, se não apostarmos na formação do mediador.

Agradecimentos

Ao projeto europeu 2020-1-FR01-KA203-079934 no quadro do Programa ERASMUS + que financiou a minha deslocação a Braga para realizar a Conferência do Seminário Internacional da qual resultou este texto.

Referências

Castelo-Branco, M. J. (2018). *Mediação Familiar - Guia prático para principiantes*. Chiado Books.

Cunha, P., & Leitão, S. (2021). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Publicações Fundação Fernando Pessoa.

Decreto Lei n.º 47344, de 25 de novembro, Diário da República n.º 274/1966, Série I de 1966-11-25 (1966). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47344-1966-477358>

Despacho n.º 13/2018, de 9 de novembro, Diário da República n.º 216/2018, Série II de 2018-11-09 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/13-2018-116929980>

Despacho n.º 18.778/2007, de 22 de agosto, Diário da República n.º 161/2007, Série II de 2007-08-22 (2007). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/18778-2007-3046940>

Federação Nacional de Mediação de Conflitos (2021). *Casos Práticos de Mediação de Conflitos. Relatos Reais*. Pactor.

Lei n.º 54/2013, de 31 de julho, Diário da República n.º 146/2013, Série I de 2013-07-31 (2013). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/54-2013-498679>

Lei n.º 78/2001, de 13 de julho, Diário da República n.º 161/2001, Série I-A de 2001-07-13 (2001). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2001-56735875>

Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, Diário da República n.º 77/2013, Série I de 2013-04-19 (2013). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/29-2013-260394>

Lei n.º 21/2007, de 12 de junho, Diário da República n.º 112/2007, Série I de 2007-06-12 (2007). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-63397378>

Lopes, D., & Patrão, A. (2014). *Lei da mediação comentada*. Almedina.

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação. Estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Artmed.

Parkinson, L. (2016). *Mediação familiar*. Del Rey.

Directiva 2008/52/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 21 de maio de 2008, Jornal Oficial da União Europeia, de 2008-05-21 (2008). <http://data.europa.eu/eli/dir/2008/52/oj>

Portaria n.º 345/2013, de 27 de novembro, Diário da República n.º 230/2013, Série I de 2013-11-27 (2013). <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/345-2013-484144>

Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Ediciones Paidós.

Wilde, Z., & Gaibrois, L. M. (2007). *O que é a mediação*. Agora Comunicação.

Vezzulla, J. C. (2005). *Mediação. Teoria e prática. Guia para utilizadores e profissionais*. Agora Comunicação.

Les Enjeux de la Fabrication Collective d'une Licence Européenne de Médiation pour l'Inclusion Sociale

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.4>

Sylvie Rouxel

Centre National d'Arts et Métiers, Paris, France
<https://orcid.org/0009-0006-1796-6524>
sylvie.rouxel@lecnam.net

Mathieu Flinois

Centre National d'Arts et Métiers, Paris, France
m4ti3u@gmail.com

Résumé

La complexité des relations sociales et humaines aujourd'hui nécessite de reconnaître la médiation comme démarche et profession reconnue dans l'ensemble des sociétés européennes et mondiales. Dans un contexte où les conflits et la violence s'intensifient, il y a lieu de s'entendre collectivement pour créer les conditions d'une société pacifiée dans laquelle les citoyens puissent participer et agir ensemble au sein d'un monde fini. L'objet de ce texte est de présenter le contexte européen de travail et de réflexion collectif dans lequel un projet Européen Erasmus + s'élabore, pour construire une Licence européenne de médiation pour l'inclusion sociale (LIMediat). Plusieurs enjeux d'ordres interdisciplinaires et interculturels sont mobilisés dans la perspective commune de s'entendre sur un socle commun de compétences articulés autour du plan de formation de manière à être conforme aux exigences académiques (processus de Bologne) et aux besoins de professionnalisation et de reconnaissance des médiateurs en Europe.

Mots Clefs

médiation, médiateurs européen, professionnalisation, reconnaissance, licence européenne

Introduction

Les besoins et les défis de la société contemporaine – la complexification des réseaux sociaux, la mondialisation, les migrations, les conflits à différents niveaux (interpersonnels, communautaires, régionaux et internationaux), ainsi que les expériences déjà développées aux niveaux national et international révèlent l'importance de la médiation en tant que méthodologie spécifique d'intervention sociale pour le développement de sociétés pacifiques et durables. Les organisations internationales, comme le Conseil de l'Europe et l'ONU, incitent fortement à la prévention et à la résolution pacifique des conflits. Les Objectifs de Développement Durable 2030 notamment sont clairs quant à la formulation et le fait que «pour réaliser un avenir meilleur et plus durable pour tous», il est important de promouvoir des sociétés pacifiques et inclusives pour le développement durable, assurer l'accès à la justice pour tous et créer des institutions efficaces, responsables et inclusives à tous les niveaux (Conseil de l'Europe, 2022). Ces objectifs sont en étroite liaison avec une démarche de médiation qui prend en compte à la fois la résolution des différends au niveau international et local, que l'amélioration des relations sociales et collectives dans des sociétés pacifiques.

De nombreuses pratiques de médiation se sont développées dès les années 1980. La formation universitaire en médiation se développe depuis quelques dizaines d'années. Il existe des programmes d'études de Master en résolution de conflits et médiation dans des universités de plusieurs pays. Les expériences de médiation et de formation, ainsi que les recherches (Divay, 2005) et les débats publics nous montrent que la question de la formation des médiateurs constitue un enjeu important pour la professionnalisation des médiateurs et l'acquisition des compétences clés.

Une Licence européenne en médiation pour l'inclusion sociale contribue ainsi à déployer la promotion des valeurs démocratiques et la prévention de la violence par le développement de la médiation comme approche professionnelle de résolution des différends et de culture de la paix, mais aussi, à consolider le profil professionnel au niveau académique, à harmoniser les critères d'intervention professionnelle, à permettre une formation équilibrée et solide intégrant les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice et la reconnaissance de la profession de médiateur. C'est là le propos principal de la Licence Européenne de Médiation pour l'inclusion sociale (*LIMediat*), projet *Erasmus+* (2020-1-FR01-KA203-079934, 2020-2023), pour la qualification de professionnels médiateurs. Il s'agit de construire un référentiel commun de formation, au niveau européen, afin de consolider la professionnalisation et d'innover en mobilisant les ressources et les connaissances du consortium constitué à cette fin, poursuivant le travail collectif mené de 2016 à 2019 dans le projet *CreE.a*, avec la mise en place d'une formation européenne par la pratique au niveau Européen (Moisan et al., 2021). La *LIMediat* œuvre à la construction d'un pro-

gramme de formation d'une licence européenne de médiation qui engage, au sein des membres du consortium du projet européen *LIMEdiat*, une réflexion collective impliquant des enjeux multiples. Nous devons, en effet, prendre en considération les contextes sociaux, professionnels et politiques des partenaires pour s'entendre sur une conception européenne de la médiation qui puisse être reconnue comme profession autonome en Europe.

C'est donc au nom de tous les membres du consortium, l'Université de Cagliari pour l'Italie, l'Université de Minho pour le Portugal, l'Université de Murcia pour l'Espagne, l'Université du Cnam et la ville de Limoges pour la France que nous nous engageons dans ce projet européen *Erasmus+* à proposer le plan de formation qui fera l'objet en juillet 2023 d'un programme de licence européenne de médiation pour l'inclusion sociale en Europe. Pour cela, c'est investi à la constitution d'un socle commun de connaissances, de savoirs faire et savoirs être propres qui permettent aux médiateurs d'asseoir une identité professionnelle au sein des autres professions dites « canoniques » notamment (Legros, 2005); donc, la reconnaissance par le diplôme de niveau licence participe du processus de légitimation de la profession (Dubar & Tripier, 1999; Dubar, 2002).

Les pratiques de médiation se conjuguent au pluriel. En effet, les contextes d'intervention, les problématiques rencontrées ainsi que les publics concernés sont très variés : il peut s'agir d'un conflit entre voisins qui s'exprime sur le palier de leur porte, d'un divorce houleux qu'une décision de Justice ne saurait apaiser, de difficultés institutionnelles pour l'accès au droit commun, ou encore d'un différend commercial qui réclame une conciliation. Pourtant, face à cette infinie diversité des cas rencontrés, la fonction de la médiation demeure la même.

Les membres du consortium *LIMEdiat* se sont entendus pour définir la médiation comme suit : La médiation se définit comme un moyen de prévention, de gestion et de résolution collaborative des conflits. C'est une démarche volontaire, elle peut être individuelle et/ou collective. Elle est confidentielle et implique la participation d'un tiers impartial : le médiateur. C'est une approche pluridisciplinaire spécifique d'intervention pour le développement de sociétés pacifiques et durables, valorisant la reconnaissance réciproque mutuelle des médiés. Définition construite collectivement à partir des expériences et travaux scientifiques existants (Luison & Valastro, 2004; Guillaume-Hofnung, 1995) tout en prenant en considération la dimension européenne. L'objectif de la médiation est de proposer un espace de dialogue neutre, sécurisé et apaisé pour accueillir la parole de chacun. Les médiateurs définissent cet espace et le supervisent ; par conséquent, il est nécessaire qu'ils soient reconnus comme des acteurs légitimes. La question de leur reconnaissance dépasse donc celle de leur cadre de travail – qui se pose différemment selon les pays, et selon le secteur d'activité dans lequel les médiateurs prennent place – puisque la qualité du service

proposé, autrement dit, l'efficacité même de leur action en dépend. Or, nous remarquons, que les statuts et les profils des médiateurs en poste varient fortement selon les pays et les situations. Néanmoins, ceux-ci souffrent dans l'ensemble d'un manque de reconnaissance (Flinois, 2019). D'aucuns déplorent la méconnaissance de leur activité de la part du public mais aussi des financeurs et des partenaires (Ben Mrad, 2004), d'autres sont discriminés à cause de leurs conditions de recrutement – ceux-là sont bénéficiaires d'une politique d'insertion professionnelle par exemple, ce qui les discrédite par rapport aux autres intervenants sociaux, généralement embauchés du fait de leur diplôme (métiers canoniques) ou, encore, certains assurent quotidiennement une mission de médiation qui n'apparaît qu'entre les lignes dans leur contrat de travail, d'autres encore assurent des fonctions de médiations sans qu'elles ne soient mentionnées clairement dans leur mission. Enfin, l'invisibilité professionnelle s'est également observée dans nos résultats d'enquête au sein du terrain européen à travers les pratiques bénévoles des médiateurs. L'enjeu de la Licence européenne de médiation pour l'inclusion sociale est alors de leur fournir une formation scientifique et opératoire, c'est-à-dire une démarche épistémologique et des techniques de travail pertinentes et polyvalentes, des référentiels déontologiques stables et applicables, mais aussi la légitimité d'intervenir. Celle-ci s'obtient par le diplôme – le sceau académique de l'université faisant autorité – mais également par une posture crédible qui affirme le professionnalisme. Cette dernière implique que les médiateurs fassent montre de compétences rédactionnelles pour communiquer sur leur activité et faire valoir leur expertise, de connaissances théoriques pour étayer leur positionnement, ou encore, de méthodes d'autoévaluation pour qu'ils puissent s'approprier et développer leur action ; c'est pourquoi des enseignements correspondants figureront au programme de la Licence de médiation pour l'inclusion sociale.

Éléments de Contexte

Le projet européen *Erasmus+ LIMediat* vise à concevoir un diplôme en médiation pour l'inclusion sociale au niveau européen de nature pluridisciplinaire pour le développement des compétences sociales, interculturelles et civiques afin de mettre en place une action et une réponse consistante et effective dans le domaine de la prévention, la gestion et la résolution pacifique des conflits pour la promotion de l'inclusion et la cohésion sociales. L'objectif principal est d'organiser et de valider un dispositif de formation pour former des professionnels prêts à développer des actions qui favorisent le dialogue et la reconnaissance mutuelle, la prévention, la gestion et la résolution pacifique des conflits, l'engagement civique, l'accès démocratique à la justice et à la participation pour la construction de communautés inclusives et cohésives. En ce sens, le projet s'inscrit dans la priorité horizontale *valeurs communes, participation et implication civiques* défendu par l'Europe et *Erasmus +* (European Commission, 2020), notamment en ce qui concerne le développement des compétences sociales et interculturelles et de la pensée critique, permettant aux européens de participer en tant que citoyens à la vie de la cité.

La Licence va s'organiser sur la base des principes de Bologne, en donnant la priorité à la mobilité des étudiants pour l'acquisition des connaissances et des compétences pertinentes et, en même temps, les procédures de reconnaissance et de certification de la formation aux niveaux national et européen seront développées. La licence s'inscrit, également, dans la priorité relative à la transparence et la reconnaissance des compétences et des qualifications, complétée par les priorités sectorielles de promotion de l'internationalisation, en mettant l'accent sur la coopération stratégique entre les différentes institutions partenaires en vue de la reconnaissance mutuelle automatique des qualifications et des résultats d'apprentissage, l'intégration de la mobilité dans les programmes curriculaires, la mise en œuvre des principes de Bologne et la conception d'outils facilitant la mobilité. *LIMEdiat* promeut également l'enseignement supérieur inclusif, en considérant l'intégration des étudiants à travers le système de reconnaissance et de validation des compétences, les groupes sous-représentés, à savoir les migrants et les minorités ethniques et la mise en œuvre de formats de mobilité flexibles, à savoir cours en présentiel, à distance et hybrides.

La société contemporaine appelle à la promotion et à la consolidation des valeurs démocratiques, de sociétés durables et pacifiques, des valeurs qui sont au fondement de l'Europe. La médiation est une méthodologie émergente et essentielle au développement de sociétés durables, humanistes, pacifiques et critiques. L'expansion de la culture de la médiation est une condition essentielle au développement de leaders démocratiques et solidaires, à l'éducation de personnes autonomes et autodéterminées, au développement de processus d'évolution personnelle et collective responsables (Silva, 2018). La complexité de la société s'est manifestée de différentes manières, dans un scénario d'instabilité et de ruptures épistémologiques, de représentations et de valeurs, ce qui est propice à la manifestation des différences et à la difficulté à y faire face à travers l'ouverture aux autres et à leur reconnaissance. Il est à noter l'attention qui est accordée par plusieurs organismes telles que le Conseil Européen, le Parlement Européen, l'ONU et par plusieurs personnalités internationales. Les Objectifs de Développement Durable 2030 sont également clairs quant à la formulation et l'accord que "pour réaliser un avenir meilleur et plus durable pour tous" il est important de "promouvoir des sociétés pacifiques et inclusives, assurer l'accès à la justice pour tous et créer des institutions efficaces, responsables et inclusives à tous les niveaux" (Organisation des Nations Unies, 2015, ODD 16). La Licence européenne en Médiation proposée veut développer les compétences des acteurs institutionnels et de terrain qui seront amenés à créer et gérer de telles institutions et à développer des dispositifs de prévention et gestion positive des conflits-problèmes quotidiens des citoyens, dans une culture pacifique.

Le projet *LIMEdiat* propose une formation de niveau Licence pour la construction du lien social à travers la médiation de qualité, au niveau du cadre théorique-méthodologique, technico-opératoire et éthique inhérent à la profession, basée sur la longue expérience des partenaires. Il s'agit d'une proposition nouvelle, jusqu'ici inexistante. Nouvelle sur le plan des objectifs, du contenu et des méthodes

d'enseignement, notamment par la mobilité et le compagnonnage international. Le niveau licence se justifie aussi par le constat fait dans des projets précédents (*ArleKin*¹ et *CreE.A*²) et des recherches dans plusieurs pays où les formations sont majoritairement mises en oeuvre par les organismes de médiation eux-mêmes, ou des formations au niveau master qui ont des référentiels et objectifs très divers. Le projet *LIMEdiat* profite de la riche expérience des différents partenaires pour innover et consolider une formation en médiation.

Cette formation vise à répondre à différents niveaux d'objectifs. Objectifs sociaux pour l'inclusion, en particulier former des médiateurs en respectant les valeurs propres à une culture pacifique et démocratique, en intégrant le respect des droits fondamentaux et d'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le respect et la promotion des droits humains et des principes d'accessibilité universelle. Les objectifs de formation, concrètement, sont de privilégier l'accessibilité pour les professionnels ayant une expérience de terrain à partir de la Validation des Acquis de d'Expérience, l'interdisciplinarité et la multiculturalité au niveau des contenus et des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage dans le plan de formation. Mais également, au regard de notre démarche collective, il s'agit de favoriser l'expérimentation et la réflexion que révèlent les pratiques et les expériences de la médiation dans les différents pays et cultures européens à travers la mobilité européenne et le compagnonnage. *LIMEdiat* s'inscrit dans la continuité des projets Européens précédents (notamment *ArleKin* et *CreE.A*) qui, au-delà de la prise en compte de la pratique professionnelle des médiateurs à l'échelle européenne, engage aussi les travaux théoriques des chercheurs pour accompagner la construction d'un positionnement professionnel spécifique, et une démarche d'analyse réflexive nécessaire pour affirmer l'identité professionnelle du médiateur européen sur le marché du travail. Aussi, nos objectifs consistent à développer des bases générales de coopération internationale et d'échange scientifique, technique et de transfert des connaissances entre enseignants, étudiants, chercheurs et praticiens ; de favoriser l'échange de pratiques et de connaissances en médiation au niveau européen et de réaliser une évaluation formative pour prendre des décisions en vue de recommander des contenus et des méthodologies d'apprentissage toujours en évolution.

Les Besoins de Formation Qualifiantes au Niveau des Professionnels et des Sociétés

Au-delà du constat observé des besoins de formations affirmés chez les professionnels de la médiation, au regard de la multitude des cas rencontrés dans les secteurs que nous pourrions qualifier de *classiques* issus de la réalité de terrains dans lesquels les fonctions de médiation ont commencé à se développer (familiale, transports, quartiers, interculturels, communautaires, scolaires, justice, etc.), la demande sociale

1 Projet européen *Grundtvig* 2013-2016 (539947-LLP-1-2013-1-FR- GRUNDTVIG-GMP).

2 Projet européen *Erasmus+* 2016-2019 (580448-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA3-IPI-SOC-IN).

s'est multipliée à partir de décisions politiques plus récemment en créant des lois et des décrets rendant la médiation et le médiateur obligatoires dans les secteurs (public, commerciaux, en entreprises): la médiation institutionnelle et administrative, la médiation de la consommation, la médiation des entreprises notamment. Les médiateurs sont omniprésents dans nos sociétés complexes européennes.

La qualification professionnelle des médiateurs est alors incontournable et implique professionnellement des règles communes circonscrites, compte tenu de l'évolution des secteurs dans lesquels leurs interventions se développent. Un socle de compétences, une démarche méthodologique, un positionnement clair, éthique et déontologique communs et transférables selon les secteurs d'intervention doivent être proposés. C'est la raison pour laquelle le projet *LIMEdiat* et ses membres élaborent une licence européenne de niveau 3 sur le marché européen de la formation universitaire qui répond aux besoins exprimés des professionnels de la médiation et des sociétés européennes.

Les Compétences du Médiateur Européen pour l'Inclusion Sociale

La définition raisonnée des compétences clés des médiateurs est essentielle pour structurer le plan de formation à un niveau Licence, voire à d'autres niveaux de formation des médiateurs. La diversité de compétences identifiées pour les médiateurs, parfois peu cernées ou même dispersées. (Ben Mrad, 2002). La définition d'un référentiel de compétences est alors fondamentale pour atteindre les objectifs de *LIMEdiat* et au de-là de ce projet comme document de référence pour la formation et la reconnaissance de la profession (Divay, 2009). En d'autres termes, cela signifie que ce référentiel aura un potentiel de transférabilité au de-là de la vie de *LIMEdiat* pour la formation et la professionnalisation de la médiation au sein de la communauté académique, comme à l'extérieur de cette communauté, à savoir au niveau des organisations publiques et privées pour l'encadrement professionnel des médiateurs.

La démarche de construction du référentiel de compétences c'est fait à partir d'une échange entre tous les partenaires du projet, des apports des chercheurs, formateurs et médiateurs et aussi des apports théoriques. Cela nous a permis d'identifier des compétences fondamentales, pratiques et techniques des médiateurs. Nous avons, dans un second temps, regroupé les compétences identifiées autour de neuf compétences générales dans lesquels se répartissent des compétences spécifiques : théoriques, pratiques et techniques, présentées dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1
Compétences des
médiateurs européens.

Compétences Générales	Compétences Spécifiques: Théoriques, Pratiques, Techniques
CG1. Connaître des disciplines scientifiques dédiées à l'étude des conflits.	Connaître les théories de la résolution des conflits. Connaître et maîtriser les techniques, outils et processus de gestion des conflits. Connaître l'application de la médiation en fonction des spécificités de chaque domaine et du contexte national ou international. Distinguer les différents modèles de médiation et les différentes méthodes de résolution des conflits. Connaître l'histoire et les contextes de la médiation. Réfléchir sur l'épistémologie de la médiation. Comprendre les bases théoriques de la communication et de l'interaction sociale. Connaître le profil et les fonctions du médiateur.
CG2. Avoir des connaissances sur les principales problématiques contemporaines.	Connaître la mise en oeuvre de la médiation en fonction des spécificités de chaque domaine et contexte national ou international. Connaître les principes et les enjeux de la participation citoyenneté. Connaître des approches d'évaluation des risques, de la vulnérabilité et de l'exclusion sociale. Avoir des connaissances sociologiques sur les principales problématiques contemporaines (migration, interculturalité, précarité, incivilité, délinquance, violences conjugales et scolaires, harcèlement moral et en ligne, exclusion, etc.). Rechercher des informations qualitatives et quantitatives auprès des différents partenaires et des médiés. Recueillir et interpréter des informations. Analyser les valeurs, émotions, besoins et sentiments d'autrui. Identifier les compétences sociales. Concevoir et mettre en oeuvre des processus de participation sociale citoyenne. Evaluer l'impact de l'intervention (sur la personne ou le groupe). Adapter l'exécution pratique de la médiation aux spécificités de chaque domaine et contexte national ou international. Discuter pour convenir collectivement des actions à mener et conduire des actions conjointes, si nécessaire.
CG3. Connaître les théories et la mise en oeuvre de la médiation.	Connaître des modèles de planification et de gestion de l'action de médiation. Adapter l'application pratique de la médiation aux spécificités de chaque zone et contexte national ou international. Compiler et interpréter de l'information. Analyser les valeurs, les émotions, les besoins et les sentiments des autres. Mener une procédure de médiation formelle et informelle. Enquêter et diagnostiquer un conflit et son contexte. Mener à bien un processus de résolution de conflit (par étapes). Choisir les procédures d'intervention les plus adaptées à la situation. Être capable de mettre en oeuvre un processus de médiation en face à face et en ligne.
CG4. Connaître les préceptes déontologiques/éthiques de la discipline et savoir les défendre.	Connaître la législation en vigueur applicable à sa pratique. Connaître les préceptes déontologiques/éthiques de sa propre discipline et savoir les défendre. Être capable d'introspection, de déconstruire sa propre expérience afin de comprendre sa propre sensibilité aux problèmes rencontrés. Maîtriser l'écoute attentive, l'empathie, la communication positive et constructive. Connaître ses limites (techniques et émotionnelles). Adopter une posture professionnelle respectueuse et impartiale. Identifier ses besoins spécifiques de formation (droits, devoirs). Appliquer un cadre neutre et confidentiel. Maîtriser ses propres émotions et les moyens d'y parvenir. Mener des processus de médiation formels et informels. Remplir les fonctions de professionnels de la gestion des conflits. Connaître ses droits et savoir les faire valoir. Connaître devoirs et limites professionnelles.

<p>CG5. Connaître des modèles de recherche, d'évaluation et (auto) supervision en médiation.</p>	<p>Connaître les modèles d'évaluation et d'(auto)supervision. Obtenir des informations qualitatives et quantitatives auprès des différents partenaires et médiateurs. Rédiger des rapports sur les problèmes rencontrés et le travail effectué pour la transmission et la continuité du service de médiation. Mener une réflexion sur la pratique et les valeurs de la profession et ses enjeux. Animer et/ou participer à des séances de supervision. Avoir des capacités d'expression écrite et orale afin de valoriser le travail effectué, de promouvoir des projets de développement et de défendre l'indépendance et les valeurs de la profession. Être capable d'introspection, de déconstruire sa propre expérience afin de comprendre sa propre sensibilité aux problèmes rencontrés. Connaître soi-même et ses limites (techniques et émotionnelles). Verbaliser ses émotions et demander de l'aide en cas de difficulté. Connaître ses droits et savoir les faire valoir. Connaître sa place et ses devoirs. Identifier ses besoins de formation spécifiques.</p>
<p>CG6. Construire des partenariats pour l'intervention sociale en médiation.</p>	<p>Connaître les principes et les enjeux de la participation citoyenne. Analyser le fonctionnement institutionnel et organisationnel du contexte professionnel. Générer un réseau d'interconnaissance avec les personnels administratifs qui instruisent les dossiers au sein des institutions. Avoir des compétences rédactionnelles et oratoires pour faire valoir le travail exécuté, pour promouvoir des projets de développement et défendre l'Indépendance et les valeurs du métier. Créer les conditions propices pour le travail en équipe. Échanger sur le vif des informations au sujet de la situation à traiter. Rédiger des comptes rendus des problématiques rencontrées et le travail suivi pour la transmission et la continuité du service de médiation. Développer, cultiver et soutenir des partenariats pour l'intervention dans de conflits. Conduire une réflexion sur la pratique et les valeurs du métier et ses enjeux. Animer et/ou participer à des séances de supervision. Connaître les préceptes déontologiques/éthiques de sa discipline et savoir les défendre. Mener des initiatives et des projets de médiation. Discuter pour convenir collectivement des actions à mener et conduire des actions conjointes, si nécessaire. Coopérer dans l'élaboration des projets multidisciplinaires d'intervention dans les conflits sociaux. Formaliser les décisions pris dans le processus de médiation sur la forme d'un accord mutuelle. Animer/participer à des réunions de pilotage et autres rencontres avec les financeurs, commanditaires et/ou supérieurs hiérarchiques. Connaître ses propres droits et les recours pour les faire valoir . Connaître sa place, ses devoirs et limites professionnelles. Identifier ses propres besoins de formation spécifiques. Mettre en pratique les outils de communication. Maîtriser l'écoute attentive. Maîtriser l'empathie. Maîtriser la communication positive et constructive, verbale et non verbale. Identifier les valeurs, émotions, besoins et sentiments d'autrui. Rechercher des informations qualitatives et quantitatives auprès des différents partenaires et des médiés. Rédiger des documents formels qui encadrent techniquement et déontologiquement le travail de terrain. Élaborer des projets et les proposer aux financeurs (privés ou publics). Être capable de mener un travail introspection, de déconstruire sa propre expérience pour comprendre sa sensibilité face aux problématiques rencontrées. Se conformer aux rôles des professionnels de la gestion des conflits.</p>

· CG7. Connaître la législation actuelle qui s'applique à la pratique en médiation.	<p>Connaître la définition, le rôle et les modalités de fonctionnement du médiateur selon le statut juridique applicable.</p> <p>Analyser de manière critique les différents systèmes juridiques de médiation.</p> <p>Reconnaître les différentes étapes juridiques du processus de médiation.</p> <p>Développer une capacité réflexive sur l'intervention du médiateur dans un système juridique de médiation.</p> <p>Problématiser les principales questions juridiques liées à la procédure de médiation.</p> <p>Connaître les fondements juridiques de la médiation.</p> <p>Réfléchir aux caractéristiques juridiques essentielles de la médiation.</p> <p>Distinguer la médiation des différents modes juridiques de règlement des conflits.</p> <p>Connaître les principes juridiques fondamentaux de la régulation de la médiation au niveau européen et national.</p> <p>Connaître la définition, le champ d'application, la fonction, les modalités d'exécution et les résultats possibles de la médiation dans le système judiciaire.</p> <p>Connaître la définition, le rôle et les modalités de fonctionnement du médiateur selon le statut juridique applicable.</p> <p>Analyser de manière critique les différents systèmes juridiques de médiation.</p> <p>Problématiser les principales questions juridiques liées à la procédure de médiation.</p> <p>Formaliser les décisions prises dans le processus de médiation sous la forme d'un accord mutuel.</p>
CG8. Connaître les bases théoriques et d'application de la communication et des interactions sociales.	<p>Maitriser au moins une langue étrangère.</p> <p>Créer les conditions propices pour le travail en équipe.</p> <p>Échanger sur le vif des informations au sujet de la situation à traiter.</p> <p>Rédiger des comptes rendus des problématiques rencontrées et le travail suivi pour la transmission et la continuité du service de médiation.</p> <p>Animer et/ou participer à des séances de supervision.</p> <p>Avoir des compétences rédactionnelles et oratoires.</p> <p>Connaître les bases théoriques de la communication et des interactions sociales.</p> <p>Formaliser les décisions pris dans le processus de médiation sur la forme d'un accord mutuelle.</p> <p>Animer/participer à des réunions de pilotage et autres rencontres avec les financeurs, commanditaires et/ou supérieurs hiérarchiques.</p> <p>Verbaliser ses émotions et faire appel à l'aide en cas de difficulté.</p> <p>Connaitre soi-même.</p> <p>Mettre en pratique les outils de communication.</p> <p>Maitriser l'écoute attentive.</p> <p>Maitriser l'empathie.</p> <p>Maitriser la communication positive et constructive, verbale et non verbale.</p> <p>Identifier les valeurs, émotions, besoins et sentiments d'autrui.</p> <p>Appliquer les techniques, outils et processus adaptés de gestion des conflits. Appliquer des ressources et des méthodes de prévention, de gestion et transformation des conflits.</p> <p>Maitriser les outils et stratégies de la médiation en ligne.</p> <p>Rédiger des documents formels qui encadrent techniquement et déontologiquement le travail de terrain.</p> <p>Élaborer des projets et les proposer aux financeurs (privés ou publics).</p>
CG9. Analyser le fonctionnement institutionnel et organisationnel du contexte professionnel en médiation.	<p>Être capable d'analyser le fonctionnement institutionnel et organisationnel du contexte professionnel.</p> <p>Créer un réseau d'interconnexion avec le personnel administratif qui traite les dossiers dans les institutions.</p> <p>Rédiger des rapports sur les problèmes rencontrés et les travaux réalisés pour la transmission et la continuité du service de médiation.</p> <p>Avoir des capacités d'expression écrite et orale pour valoriser le travail effectué, promouvoir des projets de développement et défendre l'indépendance et les valeurs de la profession.</p> <p>Mener à bien des initiatives et des projets de médiation.</p> <p>Coopérer à l'élaboration de projets multidisciplinaires d'intervention dans les conflits sociaux.</p> <p>Animer/participer à des réunions de gestion et autres avec les bailleurs de fonds, les sponsors et/ou les superviseurs.</p>

Pour Construire le Plan de Formation

La construction du plan de formation de niveau Licence, conformément aux principes de Bologne en ce qui concerne le nombre de crédits (60 crédits par années sur trois années): partage de ressources, mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs, est construit à partir du profil de compétences des médiateurs défini préalablement dans le référentiel de compétences professionnelles des médiateurs élaborés suite aux échanges et discussion entre les membres du consortium à partir des besoins sociétaux repérés et actualisés. Les besoins de qualification et de certification dans ce domaine professionnel se sont confirmés: inclusion sociale, pacification des relations au niveau des territoires et pour une harmonisation pacifique des relations au niveau européen et au sein des différents pays partenaires.

Former les Médiateurs de Niveau Licence: Position de Cadre Intermédiaire

Les besoins manifestes pour accéder à une formation de niveau Licence pour les professionnels déjà en exercice, ou en voie de l'être permettra de garantir une légitimité professionnelle tout en accompagnant le processus de construction d'une identité professionnelle naissante. En effet, le diplôme de niveau Licence a pour objectifs de répondre aux besoins des structures de médiations et de créer des emplois se situant entre les agents opérationnels de terrain et les responsables de structures (chef de services). Position intermédiaire nécessitant à la fois des compétences opérationnelles en termes de pratiques et de connaissances du terrain d'intervention dans la médiation et aussi, de part cette position médiane au sein des structures de médiations, des compétences en termes de coordination de projet mobilisant alors des connaissances stratégiques et pratiques (compréhension des enjeux politiques et partenariaux) sur le terrain. La question de la reconnaissance de cette profession au sein des institutions associatives, privées ou publiques relève donc d'un enjeu fort, au regard de la montée en puissance des demandes des professionnels et des besoins de certification et de qualification pour exercer leur fonction de médiateur pour l'inclusion sociale au sein des structures (travailler avec les publics et les partenaires politiques et sociaux). Il s'agit de faire reconnaître les compétences et les savoirs expérimentiels spécifiques que les médiateurs pratiquent déjà, pour certains d'entre eux, afin que la pertinence de leurs interventions (constater dans les faits) soient acceptées et légitimées par les autres professionnels et partenaires existants. La reconnaissance par un diplôme universitaire est une perspective pouvant inclure les médiateurs dans un secteur professionnel au même titre que d'autres professionnels historiquement plus enracinés.

En France, les publics concernés par la Licence sont surtout les professionnels exerçant leur mission de médiation pour l'inclusion sociale afin de leur permettre d'entrer dans un processus de valorisation des acquis de l'expérience. Ces professionnels de terrain vont avoir également l'opportunité de monter en compétence et en responsabilité au sein de leurs structures professionnelles ce qui fera progresser leur statut et salaires dans une équipe et une organisation de travail. Également visés, les enseignants chercheurs, les structures associatives, les communes et les

territoires qui mobilisent les professionnels de la médiation pour l'inclusion sociale dans leurs établissements.

La communication est le levier principal qu'actionnent les médiateurs au quotidien, c'est leur premier outil de travail. Il s'agit alors, pour les étudiants médiateurs, de maîtriser les techniques de communication, de savoir analyser une interaction au regard du contexte immédiat mais aussi des éventuels antécédents, et de savoir se positionner comme un interlocuteur tiers, ouvert et apaisant. Il s'agit, pour les étudiants médiateurs, de savoir piloter, organiser et participer à une réunion formelle avec des partenaires mais également d'échanger des informations sur le terrain; autrement dit, de comprendre le contexte et les interactions; les positions et rôles des acteurs sociaux afin d'ajuster son discours. Cet enseignement s'articule avec les cours de Déontologie puisque la transmission d'information implique des questionnements éthiques. Par ailleurs, l'objectif est que les étudiants médiateurs, même s'ils ne s'orientent pas vers des postes d'encadrement, puissent témoigner de leur travail, participer à la création de nouveaux projets et les présenter face aux financeurs et/ou partenaires (lors de visites sur site, de réunions de pilotage, etc.). Dans de nombreuses configurations d'emploi, les financeurs de l'action n'en sont pas les bénéficiaires, c'est pourquoi la communication institutionnelle sur la médiation est primordiale dans sa pérennisation.

De plus, une plateforme numérique d'enseignement- apprentissage sera mise en place pour favoriser le partage et la réflexion collective à distance dans une démarche collaborative. Une approche des méthodes pédagogiques pluridisciplinaires croisant à la fois les outils numériques avec les terrains spécifiques européens dans leurs singularités territoriales (Portugal, Espagne, France, Italie) contribueront également à la transformation et l'innovation des méthodes d'enseignements classiques.

Les Objectifs du Plan de Formation de la Licence

Le diplôme de licence en médiation vise à former des étudiants et des médiateurs praticiens pour les doter de connaissances théoriques, pratiques et éthico-méthodologiques et intervenir dans le cadre de la médiation dans des contextes socio-organisationnels, communautaires et extrajudiciaires, leur permettant de:

1. Maîtriser le cadre déontologique de la posture du médiateur;
2. Analyser des phénomènes sociaux et des problèmes complexes;
3. Promouvoir la cohésion sociale;
4. Protéger les droits des personnes et le développement de la culture de la paix;
5. Identifier des problèmes et être en capacité de les communiquer en situation professionnelle;
6. Réaliser des diagnostics, identifier les besoins et les potentialités selon les contextes;
7. Organiser, mettre en oeuvre et piloter des projets de médiation;

8. Travailler en collaboration dans une équipe multidisciplinaire et interpartenariale;
9. Construire des dispositifs d'évaluation et auto-évaluation des pratiques et projets de médiation;
10. Développer une démarche de formation tout au long de la vie.

Ces objectifs fondamentaux constituent l'architecture de la Licence qui se décline en six semestres. Pour des raisons de visibilité, nous proposons ce plan sous forme de tableau réparti selon les trois années universitaires, en prenant en compte la mobilité des étudiants (cf. Tableaux 2, 3 et 4 ci-dessous).

Plan de Formation : Progression sur les Trois Années

Semestre 1	Crédits	Semestre 2	Crédits
Introduction à la Médiation	6	Processus, procédures et étapes de la médiation	6
Médiation et intervention sociale	3	Profil, principes éthiques et déontologiques des Médiateurs	6
Introduction à la résolution des conflits	6	Introduction aux principes d'une société pacifique	3
Théories et techniques de communication et d'interaction entre les personnes	3	Bases Psychologiques	6
Introduction au droit appliqué à la médiation au niveau national et Européen 1	6	Introduction au droit appliqué à la médiation au niveau national et Européen 1	6
Culture, société et changement social	3	Langue 2	3
Langue 1	3	–	–

Tableau 2
1^{er} année du plan de formation LIMediat.

Semestre 3	Crédits	Semestre 4 - mobilité Erasmus	Crédits
Médiation et droit public	3	Processus d'analyse et diagnostic des contextes de médiation	6
Techniques d'analyse en médiation	3	–	–
Introduction à la méthodologie d'investigation pour le diagnostic	6	Bases Pédagogiques (Droits Humains et inclusion sociale ou, Médiation en ligne ou Auto-évaluation et auto-surveillance)	3
Techniques de négociation	3	Droit pénal, administratif, pénitentiaire	3
Compétences professionnelles des médiateurs	6	2 contextes au choix	–
–	–	Contextes de Médiation 1	9
Gestion et coordination de projet de médiation	6	Contextes de Médiation 2	9
Langue 3	3	Contextes de Médiation 3	9

Tableau 3
2^{ème} année du plan de formation LIMediat.

Tableau 4.
3^{ème} année du plan de
formation LIMediat

Semestre 5	Crédits	Semestre 6	Crédits
Médiation et Droit privé	6	Séminaire: Recherche-Action en Médiation	6
Méthodes et techniques de recherche quantitative et qualitative	6	Séminaire et Pratique de Médiation 2	18
Gestion de la qualité de la médiation	6	Mémoire de Stage – Travail de Fin de Licence	6
Séminaire et Pratique de Médiation 1	12	–	–

Conclusion: Le Chemin se Fait en Marchant

En marchant le chemin se fait – Antonio Machado, 1875-1939

Afin que ce projet de diplôme de licence, qui garantira aux professionnels déjà existants ou en devenir, une assise théorique et pratique dans l'exercice de leur fonction en Europe, nous devons effectivement prendre en considération les multiples enjeux sociaux, professionnels et politiques qui continuent de se dessiner.

Néanmoins, au regard de l'enthousiasme collectif des membres partenaires du consortium ainsi que de tous les professionnels médiateurs, les partenaires institutionnels, politiques, qui participent et se sont engagés dans le projet LIMediat depuis le début et en cours de route, il apparaît que le processus de professionnalisation et de reconnaissance des fonctions du médiateurs à travers la création d'un diplôme universitaire est en train de cheminer à l'échelle Européenne.

Remerciements

Ce travail a été financé par des fonds européens, à travers le programme ERASMUS+, dans le cadre du projet européen 2020-1-FR01-KA203-079934.

Références

- Ben Mrad, F. (2002). *Sociologie des pratiques de médiation: Entre principes et compétences*. L'Harmattan.
- Ben Mrad, F. (2004). La médiation sociale: Entre résolution des conflits et sécurisation urbaine. *Revue Française des Affaires Sociales*, (3), 231–248. <https://doi.org/10.3917/rfas.043.0231>
- Conseil de l'Europe (2022). ODD 16: Promouvoir l'avènement des sociétés pacifiques et inclusives aux fins de développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous. <https://www.coe.int/fr/web/congress/goal-16>
- Divay, S. (2005). La médiation sociale: Une professionnalisation inachevée. *Knowledge, Work & Society*, 3(2), 101-127.
- Divay, S. (2009). La médiation sociale: "Un nouveau métier" plus de dix ans après son émergence? In, D. Demazière & C. Gadéa (Eds.), *Sociologie des groupes professionnels: Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 242–251). La Découverte.

Dubar, C., & Tripier, P. (1999). *Sociologie des professions*. Armand Colin.

Dubar, C. (2002). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

European Commission. (2020). Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-b/key-action-2/partnerships-cooperation>

Flinois, M. (2019). *Pairs et impairs. Enquête sur les enjeux et les pratiques de la médiation sociale* [Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille]. https://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=67915

Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Presses Universitaires de France.

Legros, M. (2005). Travail social canonique. *Informations sociales*, 1/121. <https://doi.org/10.3917/inso.121.0136>

Luison, L. & Valastro, O. M. (2004). Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit Critique*, V. 6(3), 3–8.

Moisan, A., Silva, A. M. C., Faria-Fortecöef, C., Kinet, F., & Ghobrini, H. (2021). *Formation à la médiation sociale par le compagnonnage et la mobilité Européenne. Les tours d'Europe (2016-2019)*. L'Harmattan.

Organisation des Nations Unies. (2015). Les Objectifs du Développement Durable. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/peace-justice/>

Silva, A. M. C. (2018). O que é a mediação? Da concetualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Eds.), *Contextos e abordagens de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 17–34). De Facto. <https://hdl.handle.net/1822/62112>

Formação em Mediação: Perceção de Ex-Estudantes do Mestrado em Mediação Educacional

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.5>

Patrícia Guiomar

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,
Universidade do Minho, Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3469-2645>
patricia.guiomar@hotmail.com

Gabriela Leite

Jerónimo Martins Leadership School, Lisboa, Portugal
gabileite4@gmail.com

Resumo

Em Portugal, a mediação tem tido um percurso ambíguo, em parte, devido às diversas e distintas opções de formação disponibilizadas na área, quer de natureza breve e intensiva, quer ao nível universitário e não universitário. É, por isso, emergente refletir sobre os tipos de formação existente no âmbito da mediação e perceber como estes podem e devem ser (re)estruturados por forma a garantir a qualidade, adequação e pertinência da atuação profissional dos mediadores face aos desafios sociais atuais. Perante este cenário, neste artigo analisam-se as perceções de ex-estudantes de um mestrado em mediação relativamente ao que estes consideram da sua formação e aspetos a repensar para garantir a qualidade da sua intervenção. Privilegiou-se uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa junto de 14 participantes recém-formados. Foi aplicado o inquérito como instrumento de recolha de dados. Os dados foram analisados com recurso à estatística descritiva e à análise temática. Os principais resultados revelam que os ex-estudantes se interessaram pelo mestrado devido à pertinência do plano curricular e às potencialidades da mediação aos níveis social e profissional. Na perspetiva destes, o mestrado está bem organizado, no entanto, consideram necessário aprofundar os conteúdos existentes, assim como adicionar temáticas relacionadas com a comunicação, educação emocional e multiculturalidade.

Palavras-Chave

mediação, recém-formados, formação, mestrado, Portugal

Introdução

Ao longo dos últimos anos, em Portugal e em vários países espalhados pelo mundo, tem sido notório o crescente interesse pela prática e formação em mediação. Particularmente no contexto português, são muitos os cursos de mediação cuja estrutura e configuração variam entre si. Desde cursos de formação breves, a cursos intensivos, quer ao nível universitário, quer ao nível não universitário, são diversas as opções formativas oferecidas com vista a dar resposta às necessidades pessoais, profissionais, institucionais e sociais dos interessados pela área da mediação. No entanto, esta diversidade pode, e talvez tenha já, comprometido a qualidade da formação em mediação e, por sua vez, o reconhecimento social e formal dos mediadores.

Embora possa ser positivo e enriquecedor desenvolver planos de formação de acordo com os interesses e necessidades próprias de cada entidade formadora, é muito importante que estes planos sigam um guia de boas práticas comum que respeite as exigências teóricas, técnicas, relacionais e éticas subjacentes e essenciais à prática mediadora (Álamo & Villaluenga, 2020; Bonafé-Schmitt, 2017; Madrid, 2017; Silva, 2018; Silva & Munuera, 2020). Sem uma orientação uníssona no momento de criação das ofertas formativas, torna-se difícil assegurar que os formandos adquirem as habilidades próprias e singulares da mediação, fundamentais para responder com qualidade aos desafios sociais atuais (Walsh, 2019).

Em Portugal, são poucos os documentos e/ou guias de boas práticas que orientam a criação de planos de formação em mediação. Nesse sentido, o projeto europeu *LIMEdiat (2020–2023)* surge com o objetivo de, em colaboração com mais três países europeus – França, Itália e Espanha –, apresentar um plano de formação em mediação ao nível de 1.º ciclo do ensino superior para colmatar a lacuna a que se assiste na formação dos mediadores e garantir a consistência do seu desenvolvimento profissional.

Ainda assim, não sendo possível, para já, apresentar e implementar uma proposta de formação de licenciatura em mediação revista e concluída, poderá ser relevante perceber junto das diversas entidades de formação em mediação como é que estas têm desenvolvido os seus planos de formação e como é que os seus formandos percebem esses espaços formativos. O objetivo dessa auscultação passa por identificar aspetos a melhorar na especialização em mediação e apoiar as entidades formadoras a redesenhar as suas práticas formativas de forma sustentada, construtiva e adaptada às exigências implícitas à prática mediadora e aos desafios atuais.

Dada a relevância desta auscultação e por forma a contribuir para a discussão sobre este fenómeno em Portugal, neste artigo analisam-se as perceções de recém-formados do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional (MEME), com o objetivo de dar resposta às seguintes questões de investigação: *o que os recém formados em Mediação Educacional consideram da sua formação?; que aspetos consideram importantes repensar na formação para garantir a qualidade e pertinência da mediação face aos desafios sociais atuais?*

Este trabalho está organizado num breve enquadramento teórico sobre a emergência da mediação na sociedade atual e sobre a importância da formação de qualidade em mediação. Após o enquadramento inicial segue-se a apresentação do método de investigação e dos principais resultados obtidos no inquérito implementado em 2021 junto de 14 participantes recém-formados no MEME.

Emergência da Área da Mediação para a Sociedade Atual

Em 2015 os líderes mundiais definiram 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) orientados para responder às necessidades vividas pelos povos e pelo planeta, no presente e no futuro (Organização das Nações Unidas, 2015). Um dos cinco motivos que determinaram a criação destes objetivos passa por “fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência” (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 2). Isto porque, para os membros da Organização das Nações Unidas, a paz e o desenvolvimento sustentável são interdependentes, não podendo existir um sem o outro.

No entanto, embora algumas pessoas e entidades se comprometam com os ODS, outras têm ignorado essa responsabilidade. Os comportamentos individualistas e egocêntricos têm culminado em ciclos de conflitualidade ameaçadores dos laços e coesão social, condicionado o alcance das metas e objetivos mundiais. A este respeito, Cruz (2020, p. 10) afirma que vivemos um “retrocesso democrático da Europa”. Um retrocesso incentivado pelo aumento do ódio e da polaridade nas relações.

Assiste-se de perto a guerras regionais e internacionais; ao regresso de ideologias e tendências fascistas e segregacionistas em diversos países; à desigualdade e à pobreza; a intolerâncias e discriminações culturais, étnicas, políticas e sociais; à degradação contínua do meio ambiente; e a outros perigos para a humanidade e para a sua evolução enquanto civilização (Almeida et al., 2013; Paulino, 2019). Trata-se de um presente (e futuro) marcado pelos erros (que se diziam) ultrapassados no passado. Um presente instável e divergente, onde são evidentes e muito comuns situações de crise e conflito. Nas palavras de Paulino (2019, p. 17), estes fenómenos de retrocesso formam “um caldeirão em aquecimento, que pode novamente explodir, a qualquer momento”. Uma situação que só será ultrapassada com a construção de uma cultura de paz que privilegie o diálogo e a cooperação em benefício do bem-estar social e do desenvolvimento sustentável.

Vive-se, por isso, uma época em que se exige do ser humano a promoção de novas e inovadoras estratégias para promover a compreensão, a tolerância, a solidariedade e a democratização da sociedade (Almeida et al., 2013). Trata-se de cultivar práticas sociais cujos valores assentam no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, na fraternidade, na igualdade, na cooperação e na não discriminação. Práticas que, na perspectiva de Dias (2010, p. 47), vão muito além da racionalidade legal e burocrática: “o alcance de uma ordem social mais justa ultrapassa o âmbito da racionalidade legal e burocrática, necessitando-se de maior flexibilidade, comunicação, compreensão mútua e cooperação na sociedade”.

A mediação surge, diante desta problemática, como uma oportunidade para romper este ciclo da conflitualidade e promover a tão desejada cultura de paz. Comumente entendida como uma estratégia de resolução de conflitos, desde o início do século XXI a mediação tem também demonstrado ser essencial em âmbitos e contextos de pluralidade social e cultural uma vez que potencia e reforça o diálogo, a coesão e os laços sociais (Almeida et al., 2013; Neves et al., 2009; Torremorell, 2008). A prática da mediação é fundamental para a transformação positiva das relações e conflitos, para o reconhecimento e valorização da diversidade, e para o incentivo à participação cívica ativa e construtiva em questões de foro individual e coletivo essenciais à emancipação e bem-estar social (Guiomar, 2021).

Por ser uma área que trabalha diferentes dimensões, a mediação tem a capacidade de promover mudanças profundas nas pessoas ao nível intrapessoal, mas também interpessoal e coletivo. Por seu meio, criam-se sinergias entre diversos (e muitas vezes improváveis) atores responsáveis pelo desenvolvimento social. Através da mediação é possível enfrentar constrangimentos e encontrar neles oportunidades de crescimento e empoderamento individual e coletivo (Almeida et al., 2013). Para Almeida et al. (2013), a

mediação para além de uma dimensão humana e pacificadora, possui dimensões (estratégias e políticas, pedagógicas e práticas) comprometidas com experiências transformadoras que favorecem o desenvolvimento humano e promovem a cidadania, e neste sentido traduz uma nova capacidade de ver e compreender o mundo e de nele intervir. (p. 153)

Desta forma, e compreendendo o estado atual da sociedade, reconhecer o crescimento e a relevância da área da mediação na promoção da paz, democracia e desenvolvimento é inevitável e emergente.

Formação em Mediação: Porque é que é tão Importante?

Pela relevância e pertinência da área da mediação na sociedade, ao longo dos últimos anos, a formação em mediação tem vindo a ser muito solicitada por diversas pessoas e profissionais de diferentes áreas. O que move a grande maioria destas

pessoas a realizar uma formação em mediação não é o rendimento que obtêm ao final do mês, até porque são raros os mediadores que praticam mediação em regime de exclusividade (Silva & Guiomar, 2023), mas sim o desejo de apoiar outras pessoas na resolução de conflitos, no desenvolvimento de capacidades de gestão e prevenção de conflitos e na conservação das relações interpessoais (Raines et al., 2013). Procura-se a formação em mediação para que esta possibilite compreender os princípios fundamentais para a gestão positiva e saudável dos conflitos e para a preservação da coesão social.

Estas características e competências associadas às funções e perfil profissional do mediador fazem com que este seja confrontado diariamente com situações de grande complexidade. Vários autores mostram-nos, por exemplo, que a mediação é propícia à demonstração de emoções e sentimentos fortes, devendo, por isso, os mediadores ser formados para identificar e lidar com essas situações (Devinatz, 2018; Schreier, 2002). Neste caso, as emoções são incertas e voláteis e, por essa razão, os mediadores devem ser capacitados com habilidades de gestão e inteligência emocional que lhes permitirão conduzir a mediação no sentido de transformar intolerâncias e hostilidades em espaços de empatia, respeito e compreensão mútua (Devinatz, 2018; Schreier, 2002).

Devinatz (2018) apresenta algumas das estratégias que os mediadores devem adquirir na sua formação para garantir o respeito pelas emoções dos seus intervenientes:

para difundir as fortes emoções das partes, os mediadores devem aprender a utilizar uma série de estratégias durante o processo de mediação. No “reenquadramento produtivo”, o mediador reformula “uma declaração altamente julgadora”, transformando-a numa declaração onde um interesse possa ser cumprido. Os mediadores também precisam de aprender a direcionar as partes em conflito para comunicarem a sua raiva de forma produtiva, transformando declarações acusatórias baseadas no “tu” em declarações baseadas no “eu”. Os mediadores precisam de aprender a construir desculpas eficazes e, utilizando “intervenções de inversão de papéis”, fazer com que a parte contrária veja as coisas da perspetiva da outra parte. Finalmente, na tentativa de alcançar uma resolução, os mediadores têm de lidar com preconceitos de atribuição, preconceitos de confirmação e “excesso de confiança egocêntrica”. (p. 182)

Formar e preparar os mediadores com determinadas competências profissionais para atuar de forma confiante e adequada nos mais diversos contextos e com os mais diversos intervenientes é essencial. Segundo Álamo e Villaluenga (2020), essas competências profissionais devem estar relacionadas com o conhecimento e a análise de conflitos, com o procedimento para a resolução de conflitos, as suas teorias e metodologias, bem como com determinadas habilidades e atitudes para a resolução de conflitos e estratégias e técnicas de intervenção. Trata-se de saberes-saber, saberes-fazer e saberes-ser fundamentais ao bom desempenho durante a atividade mediadora.

Dominar mais ou menos estes saberes pode impactar negativa ou positivamente o exercício profissional do mediador e/ou da própria mediação. Internacionalmente, são já algumas as investigações que tentam compreender como é que a formação em mediação pode influenciar o sucesso ou insucesso dos mediadores. Goldberg e Shaw (2007) realizaram um trabalho de investigação, junto de 216 defensores da mediação, tendo verificado que os mediadores mais bem sucedidos são aqueles capazes de ganhar confiança das partes por meio da demonstração de simpatia, empatia, respeito e carinho; que demonstram integridade, neutralidade, confiabilidade e imparcialidade; que são pacientes, persistentes e fazem boas perguntas; que usam o humor para aliviar situações mais sensíveis e potencialmente difíceis; que são calmos, flexíveis, criativos e usam uma linguagem suave. Por outro lado, as razões que levaram os mediadores a desenvolver um trabalho de insucesso, são aquelas relacionadas com a falta de integridade, não neutralidade, dificuldade em ouvir atentamente, desinteresse, falta de conhecimento das questões/lei aplicável, falta de preparação, falta de paciência/persistência, inflexibilidade, dificuldade em gerir o tempo, falta de habilidade de avaliação, entre outros.

Ainda que muitas das competências de sucesso possam estar inerentes às características pessoais dos próprios mediadores, estas são também características que podem e devem ser introduzidas pelas entidades formadoras nos planos de formação em mediação e praticadas continuamente pelos mediadores, isto porque, tal como afirmam Goldberg e Shaw (2007, p. 415) “o instrutor não pode ensinar empatia – a preocupação genuína do mediador pelas necessidades de cada parte – mas pode ensinar formas de mostrar preocupação genuína através de demonstrações e exercícios interativos”.

Assim, sabendo que as competências dos mediadores podem e devem ser aprendidas e aprimoradas continuamente, é dever das entidades responsáveis pelo desenho do plano de formação preocuparem-se em instruir os formandos sobre os conhecimentos teóricos e práticos essenciais à área; assumir responsabilidade na transmissão da informação; adotar uma postura transparente na conceção, supervisão e avaliação do próprio plano de formação; assim como devem saber avaliar os próprios formandos e as competências por estes adquiridas (Álamo & Villaluenga, 2020).

Em Portugal, e também noutros países, são diversas as opções de formação em mediação, quer ao nível universitário (em cursos de 2.º e 3.º ciclo) e não universitário, quer em termos de duração, conteúdos abordados, teorias, práticas, metodologias e técnicas abordadas. Esta diversidade presente nos planos de especialização tem comprometido a qualidade da formação dos mediadores e dificultado o seu reconhecimento no que à sua identidade profissional diz respeito (Silva, 2015).

Vários académicos, investigadores e outros profissionais têm trabalhado no sentido de uniformizar a formação em mediação para garantir a qualidade do desenvolvimento profissional dos mediadores (Silva & Munuera, 2020). Nos estudos e trabalhos desenvolvidos até ao momento inclui-se, por exemplo, o projeto europeu *LIMediat*

onde se sugere a formação em mediação ao nível do 1.º ciclo do ensino superior como a formação inicial comum essencial para garantir a qualidade e consistência do desenvolvimento profissional dos mediadores. Especificamente, o projeto *LIMEdiat* tem como objetivo construir um referencial comum de formação ao nível europeu para consolidar a profissionalização e inovar na formação em mediação (projeto europeu *LIMEdiat* referência n.º 2020-1-FR01-KA203-079934).

Em suma, a formação em mediação é importante, pois através desta é possível desenvolver e aprimorar especificidades, valores, saberes e competências específicas e fundamentais ao exercício da mediação (Silva, 2015). A construção de um plano de formação em mediação comum, consistente e fundamentado, permitirá, além de garantir que a formação de mediadores proporciona o conhecimento e o desenvolvimento de técnicas importantes para responder aos desafios da sociedade atual, contribuir para o reconhecimento e afirmação do estatuto e identidade destes profissionais.

Método

A investigação aqui apresentada seguiu uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa, sendo o seu propósito dar resposta às seguintes questões de investigação: O que os recém formados em mediação educacional consideram da sua formação?; Que aspetos consideram importantes repensar na formação para garantir a qualidade e pertinência da mediação face aos desafios sociais atuais?

Participantes

Participaram, no presente estudo, 14 recém-formados no mestrado em educação, área de especialização em mediação educacional (MEME), da Universidade do Minho, Portugal, onde apenas um era do sexo masculino. Quanto à idade, dois dos participantes indicaram ter menos de 25 anos e os restantes 12 indicaram ter 25 ou mais anos de idade. A maioria dos inquiridos é de Portugal, à exceção de dois que indicaram ser de outros países. Não serão revelados os países de onde estes dois recém-formados são naturais por uma questão de anonimato. No que ao ano de inscrição no MEME diz respeito, quatro participantes indicaram ter iniciado a formação no ano letivo 2017/2018, seis no ano letivo 2018/2019 e quatro no ano letivo de 2019/2020.

Instrumentos

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário. O inquérito por questionário permitiu descrever e interpretar os discursos individuais dos recém-formados no MEME e compreender, detalhadamente, como é que estes percecionam a sua formação em mediação. A estrutura do inquérito implementado era composta por 14 perguntas: cinco de escolha múltipla e nove de resposta aberta. As perguntas distribuíram-se por quatro sessões/dimensões: (a) dados

peçoais; (b) Escolha do MEME; (c) percepção sobre a formação do MEME; e (d) percepção sobre a prática mediadora como profissão para responder aos desafios sociais atuais.

O inquérito por questionário foi desenvolvido para garantir o anonimato e a confidencialidade dos inquiridos e os dados foram coletados, processados e armazenados de acordo o Regulamento Europeu de Proteção de Dados.

Análise de Dados

Assim que recolhidos, os dados quantitativos foram transferidos para o programa Statistical Package for the Social Sciences (versão 27.0 para MacOS), onde foi realizada uma análise descritiva aos dados obtidos com as questões de escolha múltipla. Essa análise respeitou três fases. Na primeira fase, os dados foram processados e organizados por apenas uma das investigadoras. Nesta fase foram identificadas e descartadas informações inválidas e incompreensíveis e foram (re)codificadas variáveis. Na segunda fase, o arquivo do Statistical Package for the Social Sciences foi partilhado com uma segunda investigadora, a qual analisou e validou o processo de codificação efetuado na primeira fase. Por fim, na terceira fase, as investigadoras geraram os dados descritivos simples.

Os restantes dados de natureza qualitativa foram submetidos à análise temática sugerida por Braun e Clarke (2012). Composta por seis fases, esta análise permitiu uma descrição rica, detalhada e complexa dos dados através da análise de padrões. Numa primeira fase, a organização, codificação e análise destes dados foi realizada manualmente por uma das investigadoras e, numa segunda fase, foi definido um mapa visual dos dados e suas conexões com os dados quantitativos por ambas as investigadoras.

Procedimentos

A primeira versão do instrumento de recolha de dados foi desenvolvida pelas duas investigadoras. Depois de concluída a primeira versão, o inquérito foi apresentado à coordenadora do mestrado por forma a que esta pudesse contribuir para reajustar o mesmo consoante as especificidades do MEME. Depois de revisto e reajustado entre as investigadoras e a coordenadora, foi partilhado com as investigadoras a lista de contactos dos estudantes que frequentaram e completaram a formação no MEME. Era condição de participação no presente estudo os seguintes critérios de seleção: ter frequentado o MEME nos anos letivos de 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020; e ter completado os dois anos de formação previstos no plano formativo. Foram selecionados estes três anos letivos estrategicamente por serem os três primeiros anos de funcionamento do MEME desde a última alteração ao plano de formação junto da A3ES.

Depois de transferido para a plataforma Google Forms (um serviço gratuito e seguro para criação de formulários e levantamento de dados), o link de acesso ao inquérito foi divulgado por e-mail junto dos recém-formados presentes na lista facultada pela

coordenadora. O inquérito esteve disponível para ser preenchido entre os dias 13 de dezembro de 2021 e 16 de janeiro de 2022. Dos 23 ex-estudantes presentes na lista, 14 responderam ao inquérito.

Resultados

A análise das respostas ao inquérito permitiu compreender as razões que justificam o interesse dos estudantes pelo MEME; qual a opinião destes sobre o mestrado; a necessidade de, enquanto estudantes, aprofundarem e/ou incluírem novos conteúdos ao plano de estudos; e qual das unidades curriculares lecionadas eles consideraram que os preparou melhor para o exercício da profissão mediadora.

São três as principais razões que levaram os recém-formados do MEME a interessar-se por este mestrado: o plano curricular oferecido; o interesse em aprofundar determinados conhecimentos; e as potencialidades da mediação. Seguem-se algumas citações onde esses interesses são manifestados: “sobretudo a *oferta curricular* e a possibilidade de estagiar” (Indivíduo 1); “*praticidade* do mestrado” (Indivíduo 9); “interessei-me pela *forma de atuação e pelo impacto que um mediador pode ter nas sociedades atuais*” (Indivíduo 6); e ainda:

para *compreender*, de forma mais profunda, o *impacto da Mediação* na sociedade e nas relações; *trabalhar a comunicação*; dar a conhecer quem são os envolvidos no processo e como entende-los; *aprender técnicas e estratégias* para posicionar-me frente a contextos adversos e se possível, reverte-los. (Indivíduo 8)

sobretudo pela *diversidade de contextos em que os mediadores podem atuar*, bem como pelas vantagens de estes atuarem, quer no âmbito da resolução de conflitos, quer no âmbito do desenvolvimento e implementação de projetos e programas de intervenção de mediação educacional. (Indivíduo 13)

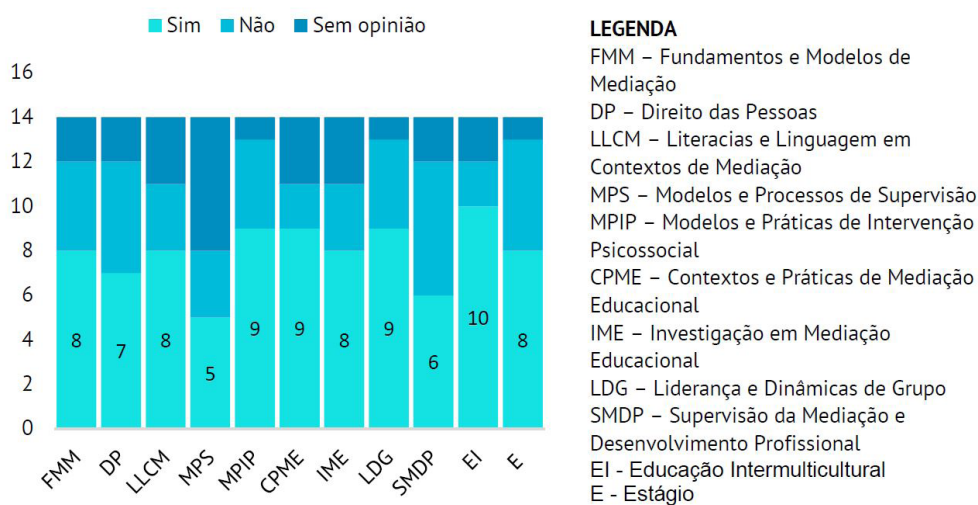
Quando questionados sobre o que consideravam sobre a organização do MEME, os ex-estudantes demonstraram ter uma perceção positiva sobretudo relacionada com o equilíbrio entre a teoria e a prática; a diversidade de temas abordados; bem como com a coordenação do mestrado. Essa perceção positiva é evidente nas seguintes afirmações: “parece-me bem, uma *componente mais teórica, seguida da prática* no terreno” (Indivíduo 2); “bem organizado, desde as *diversas unidades curriculares* de temas diferenciados à escolha dos docentes.” (Indivíduo 10); “a *coordenação do mestrado* é muito bem conseguida” (Indivíduo 1); “de um modo geral, o MEME, é *bem estruturado e organizado*, pois permite aos alunos a aquisição dos conhecimentos essenciais e cruciais, que posteriormente poderão por em prática nos diversos contextos” (Indivíduo 5).

De todos os inquiridos, apenas um indicou não recomendar o mestrado a novos estudantes por considerar que os conteúdos abordados nas unidades curriculares

deveriam estar mais relacionados com os desafios da sociedade atual. Todos os outros que indicaram recomendar o mestrado fá-lo-iam sobretudo pela pertinência da mediação quer ao nível social, quer ao nível pessoal, tal como mostram as seguintes afirmações: “sim, devido à *atual* carência de técnicos superiores de educação, como os mediadores, nas escolas e instituições, para *darem* resposta às crescentes situações de conflito, bem como, para construir uma cultura de prevenção do mesmo” (Indivíduo 3); “sim, porque, para além de valências a nível profissional, quer para quem segue o caminho da mediação, quer outra qualquer área, *dá-nos aprendizagens para uma vida pessoal mais harmoniosa e pacificadora*” (Indivíduo 7).

Quando inquiridos sobre se consideravam necessário aprofundar os conteúdos das unidades curriculares, os ex-estudantes indicaram que, no geral, todas as unidades curriculares poderiam ser melhor aprofundadas. Ainda assim, as unidades curriculares que se destacaram neste sentido foram educação intermulticultural, modelos e práticas de intervenção psicossocial, contextos e práticas de mediação educacional, e liderança e dinâmicas de grupo. As unidades curriculares modelos e processos de supervisão, e supervisão da mediação e desenvolvimento profissional foram consideradas as melhor aprofundadas. A Figura 1 reúne as respostas recolhidas junto dos recém-formados.

Figura 1
Unidades curriculares que os inquiridos gostariam que tivessem sido melhor aprofundadas.



Os argumentos que os inquiridos apresentaram para justificar estes posicionamentos estão relacionados com a necessidade sentida de ser dedicado mais tempo para explorar os conteúdos; com o interesse em verem ser utilizadas outras abordagens de ensino; e com a falta de preparação dos docentes para responder às exigências subjacentes ao processo de ensino online. De salientar que o ano letivo 2019/2020 teve a experiência do formato de ensino-aprendizagem online devido à pandemia causada pelo vírus COVID-19 que gerou uma medida de estado de emergência

impossibilitando o contacto presencial entre as pessoas. Perante esta situação, tanto os alunos, como os docentes foram surpreendidos com uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem e essa situação pode ter impactado significativamente a execução do plano de trabalhos. Seguem alguns dos comentários realizados pelos ex-estudantes a este respeito: “agora que tenho a possibilidade de trabalhar na área, verifico que *existem muitos conteúdos que não foram bem aprofundados* e que na prática fazem muita falta” (Indivíduo 5); “o ano adverso que vivemos (COVID-19), infelizmente, influenciou negativamente algumas das unidades curriculares que poderiam ter sido mais aproveitadas num ensino presencial, ou se os docentes estivessem mais preparadas para o ensino à distância” (Indivíduo 10); e ainda:

bom, as cadeiras que mais foram de encontro à minha vocação foram precisamente as de Liderança e de Literacias e, como tal, adorava ter tido um pouco mais de tempo com os professores ou se possível ter essas UCs nos dois semestres. (Indivíduo 1)

as minhas escolhas recaem muito sobre as unidades curriculares que gostaria de ver com *outro tipo de abordagem*. Por exemplo, Direito das Pessoas, foi uma UC que ficou aquém das minhas expectativas. Foi lecionada por dois professores, sendo que o segundo pouco, tinha pouco conhecimento na área de mediação. Portanto, uma abordagem de alguém que estivesse dentro do assunto, teria sido ainda mais fortuita. (Indivíduo 6)

Os recém-formados também foram inquiridos sobre se consideravam necessário adicionar novos conteúdos ao plano de formação. A maioria dos inquiridos indicou que sim (n = 9). Os conteúdos que os ex-estudantes sugeriram incluir no plano de estudos estão relacionados com a comunicação; a multiculturalidade; a educação emocional e a práxis dos mediadores. Seguem as afirmações que sustentam estas sugestões: “deveria haver uma UC só de *comunicação*. É a nossa ferramenta principal e honestamente não sinto qualquer dificuldade nela, contudo observo que para alguns colegas é. Treinar esta competência é crucial” (Indivíduo 2); “uma Unidade Curricular relacionada com o desenvolvimento das *competências de comunicação* nos mediadores (praticar a comunicação não violenta, a empatia, a escuta ativa, a formulação de perguntas...)” (Indivíduo 13); “*educação Emocional*; comportamentos e posturas na mediação educacional” (Indivíduo 3); “conteúdos relacionados com as *diferentes formas como um mediador pode atuar* nos contextos distintos ou menos comuns na área da mediação” (Indivíduo 6); “explorar mais os *diferentes tipos de mediação e a sua prática*” (Indivíduo 9); e ainda:

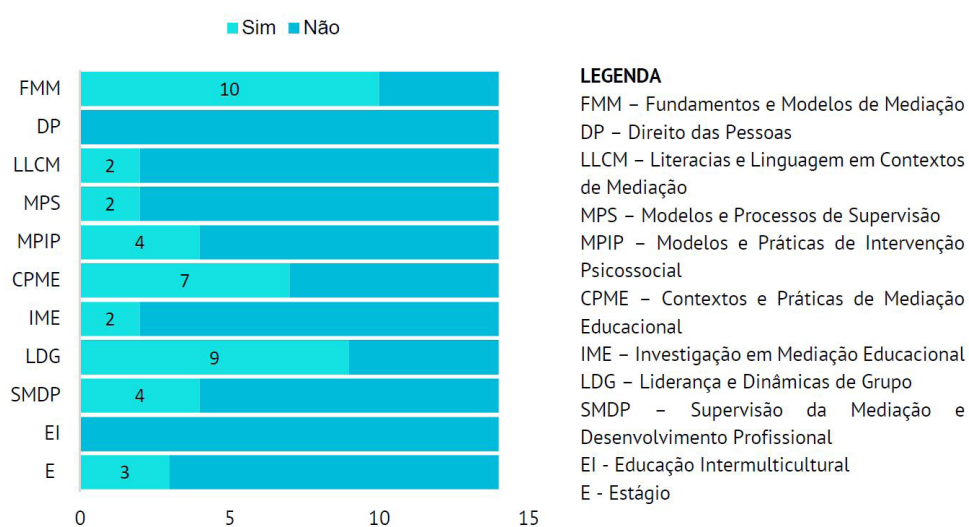
acredito piamente que a sociedade atingiu níveis de preconceito elevadíssimos. Enquanto por um lado, temos aqueles que lutam contra o mesmo, por outro temos os que levam o preconceito como estilo de vida. Cada vez mais, o assunto das múltiplas personas vem ao encontro do trabalho do Mediador, por serem foco de conflitos que, acabam por nunca ficarem resolvidos de facto,

devido à opinião cerrada de quem pratica o preconceito. Sendo assim, acredito que deveria haver UCs que melhor preparassem o mediador a trabalhar em específico com a *multiculturalidade*, as *multipersonalidades* etc. (Indivíduo 7)

Por fim, quando questionados sobre qual das unidades curriculares presentes no plano de formação os preparou melhor para o exercício da profissão de mediador, os recém-formados indicaram, com grande destaque das restantes, as unidades curriculares fundamentos e modelos de mediação, liderança e dinâmicas de grupo, e contextos e práticas de mediação educacional. A Figura 2 mostra os valores para cada uma das unidades curriculares.

Figura 2

Unidades curriculares consideradas pelos inquiridos como as que melhor os prepararam para o exercício da profissão mediadora.



De salientar que, ainda que as unidades curriculares contextos e práticas de mediação educacional, e liderança e dinâmicas de grupo tenham sido consideradas duas das unidades curriculares que os ex-estudantes gostariam de ver melhor aprofundadas (como percebido no Gráfico 1), esse posicionamento não significa que estas unidades curriculares não tenham sido frutíferas. Pelo contrário, como se percebe, estas são unidades curriculares consideradas pelos ex-estudantes como das que melhor os preparou para o exercício da profissão, embora, também na perspetiva destes, necessitassem de maior aprofundamento.

Discussão dos resultados e considerações finais

Em primeiro lugar importa refletir sobre o plano de estudos do MEME por forma a compreender alguns dos posicionamentos dos recém-formados face à sua formação. A Tabela 1 apresenta a síntese desse plano.

INFORMAÇÕES GERAIS				
Grau académico		Mestre		
ECTS		120		
Duração		Quatro semestres letivos		
Regime		Misto		
Área científica predominante		Educação		
Número de vagas		15		
Número mínimo de inscrições		12		
PLANO DE ESTUDOS				
Ano	Semestre	Unidade Curricular	ECTS	
1.º	1.º	Direitos das Pessoas	6	
		Fundamentos e Modelos de Mediação	6	
		Literacias e Linguagem em Contexto de Mediação	6	
		Modelos e Processos de Supervisão	6	
		Opção 1	Modelos e Práticas de Intervenção Psicossocial	6
			Processos de Comunicação e Mediação Online	6
1.º	2.º	Contextos e Práticas de Mediação Educacional	6	
		Investigação em Mediação Educacional	6	
		Liderança e Dinâmicas de Grupo	6	
		Supervisão da Mediação e Desenvolvimento Profissional	6	
		Opção 2	Educação Intermulticultural	6
			Educação para a Autonomia e a Participação	6
2.º	1.º e 2.º	Estágio e Relatório	60	

Tabela 1

Plano de estudos do mestrado em educação, área de especialização em mediação educacional.

Do leque de unidades curriculares, são visíveis duas rasuradas, pois, devido à falta de pessoal docente, foram duas disciplinas que não funcionaram nos três anos letivos aqui em estudo. De salientar que uma dessas unidades curriculares está relacionada com a comunicação. Importante será lembrar que, os ex-estudantes indicaram ser necessário adicionar conteúdos relacionados com o processo de comunicação por ser uma das principais competências da mediação e dos mediadores. Inclusive, indicaram que, embora alguns não sintam dificuldade em colocar em prática técnicas de comunicação positiva, empatia, escuta ativa e formulação de perguntas, outros (ex-)estudantes podem sentir dificuldades. Como afirmam Goldberg e Shaw (2007), estas competências podem ser inerentes às características pessoais dos próprios mediadores, mas também são competências que podem e devem ser aprendidas e continuamente praticadas.

Para além de considerarem necessário adicionar conteúdos relacionados com a comunicação, os estudantes indicaram que gostariam de ver incluído no plano de estudos conteúdos sobre multiculturalidade, educação emocional e a práxis dos mediadores. Algumas destas necessidades vão ao encontro dos interesses apresentados por mais de 200 mediadores num estudo realizado em 2013. O estudo tinha como um dos seus objetivos compreender que tipo de desenvolvimento profissional ou educação continuada estes mediadores gostariam de ter. Os mediadores indicaram conteúdos relacionados com o diagnóstico e tratamento de comportamentos

anormais e abusivos nas sessões de mediação; técnicas para diminuir tensões e violência; redação de acordos; comunicação intercultural; e a conexão entre a teoria e a prática (Raines et al., 2013).

No estudo aqui apresentado, os recém-formados no MEME também deram ênfase à importância de o plano de formação adaptar-se a novas e inovadoras abordagens de ensino, quer em formato presencial, quer em formato online, que tornasse mais atrativo o processo de ensino-aprendizagem. No estudo de 2013 de Raines et al. (2013), e à semelhança dos recém-formados no MEME, os mediadores também indicaram preferência por uma formação mais interativa, sendo, inclusive, mencionado que, durante a formação, era do interesse dos formandos ter contacto com outros mediadores experientes por forma a partilhar angústias e dilemas éticos. É muito importante que o mediador possa criar redes de apoio com pares para que possam partilhar entre si situações emocionantes e, muitas vezes, desgastantes, e aprender habilidades que os ajudem na prática (Raines et al., 2013).

A este respeito, um outro estudo mostra-nos que, tradicionalmente, a formação em mediação enfatiza a criação de pequenos grupos, a análise de casos, o uso da dramatização e da simulação (Walsh, 2019). Apesar de estas serem estratégias de desenvolvimento e avaliação de habilidades dos mediadores que se têm mostrado eficientes, a verdade é que a mediação tem sido cada vez mais associada não só a uma intervenção presencial, mas também online. Esta modalidade mista associada à prática mediadora exige que também a formação se inove, emancipe e equilibre entre o ensino-aprendizagem presencial e à distância. Para garantir este equilíbrio, Walsh (2019) sugere que se dê mais atenção ao design de experiências de aprendizagem. Quando se fala em design de aprendizagens coloca-se o formando e as suas experiências de aprendizagem no centro e desenvolve-se o design de todo um curso ou plano de estudos consoante os interesses e necessidades dos formandos. Para Leite (2022), desenhar estas experiências de forma holística é essencial para que os processos de aprendizagem sejam mais efetivos e duradouros:

existem imensas teorias que tentam explicar como se desenvolve o processo de aprendizagem, mas não será que a solução passa por criar abordagens holísticas, ou seja, experiências de aprendizagem que olhem não só para a cognição, mas também para o corpo, mente e emoção? Para isso, é preciso ir introduzindo momentos e atividades ao longo do processo que ajude os aprendizes a criar significado. (para. 3)

Por fim, este estudo permitiu também compreender que apesar da mediação ser uma área ainda por reconhecer formalmente, os (ex-)estudantes que se inscrevem no MEME, fazem-no por reconhecerem a pertinência desta área aos níveis pessoal, social e profissional. A mediação está a passar por um processo notável (ainda que lento) de evolução de uma habilidade antiga para uma profissão específica. É necessário, por isso, garantir que a formação nesta área seja de qualidade para que se possa assistir de perto aos seus benefícios na sociedade atual.

Estudos futuros poderão encontrar nesta investigação inspiração para inquirir novos estudantes do MEME ou de outros cursos de mediação; comparar distintos planos de formação e analisar o grau de satisfação dos estudantes relativamente aos mesmos; e inquirir entidades formadoras por forma a compreender as motivações associadas à criação dos cursos de mediação.

Agradecimentos

As autoras gostariam de agradecer a Ana Maria Costa e Silva, coordenadora, no ano de 2021, do mestrado em educação, área de especialização em mediação educacional, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, pelos seus contributos durante a investigação e redação deste trabalho.

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

Referências

- Álamo, M. R., & Villaluenga, L. G. (Eds.). (2020). *Las competencias para la formación de la persona mediadora*. Conferencia Universitaria Internacional para el Estudio de la Mediación y el Conflicto. <https://cuemyc.org/publicaciones/la-cuemyc-publica-el-libro-las-competencias-para-la-formacion-de-la-persona-mediadora/>
- Almeida, H. N., Albuquerque, C. P., & Santos, C. C. (2013). Cultura de Paz e Mediação Social. Fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. *Mediações Sociais*, (12), 123–157. https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45266
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2017). Les enjeux de la formation à la médiation. *Négociations*, 28(2), 201–219. <https://doi.org/10.3917/neg.028.0201>
- Cruz, D. da (2020). *Direitos Humanos na era das incertezas*. Edições Colibri.
- Devinatz, V. (2018). What makes a good mediator? Insights from a mediation training program participant. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 30, 181–201. <https://doi.org/10.1007/s10672-018-9315-y>
- Dias, M. T. (2010). *Mediação, cidadania e emancipação social*. Fórum.
- Goldberg, S., & Shaw, M. (2007). The secrets of successful (and unsuccessful) mediators continued: Studies two and three. *Negotiation Journal*, 4(23), 393–418. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2007.00152.x>
- Guiomar, P. (2021). Mediação, Educação e Cidadania: uma tríade indissociável. *Revista de Estudos Curriculares*, 12(1), 149–163. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=120>
- Leite, G. (2022, 11 de agosto). A aprendizagem como uma experiência. *Nova School of Business & economics. Executive Education*. <https://blog.exed.novasbe.pt/artigos/a-aprendizagem-como-uma-experiencia>
- Madrid, S. (2017). La fama cuesta. *Revista de Mediación*, 10(1), 1–3.

Neves, T., Guedes, M., & Araújo, T. (2009). Mediação comunitária e mudança social. *Cadernos de Pedagogia Social*, (3), 45–60. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2009.n3>

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Paulino, R. (2019). Século XXI: O mundo em convulsão e a humanidade na encruzilhada. In R. Paulino (Ed.), *Século XX: O mundo em convulsão* (pp.13–60). EDUDRN.

Raines, S., Pkohrel, S., & Poitras, J. (2013). Mediation as a profession: Challenges that professional mediators face. *Conflict Resolution Quarterly*, 1(31), 79–97. <https://doi.org/10.1002/crq.21080>

Schreier, L. (2002). Emotional intelligence and mediation training. *Conflict Resolution Quarterly*, 1(20), 99–119. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.13>

Silva, A. M. C. (2015). *Assistentes sociais e mediadores: Construindo identidades profissionais*. Chiado Editores.

Silva, A. M. C. (2018). O que é mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva, & S. Fernandes (Eds.), *Contexto de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 17–34). De Facto Editores.

Silva, A. M. C., & Guiomar, P. (2023). Mediators in Portugal: Training, status and professional recognition. *Journal of Social and Political Sciences*, 6(1), 32–44. <https://doi.org/10.31014/aior.1991.06.01.391>

Silva, A. M. C., & Munuera, P. (2020). A mediação enquanto ramo do conhecimento e disciplina científica. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos* 5, 1–11. <https://hdl.handle.net/1822/66318>

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

Walsh, S. (2019). Setting out across the sea of monsters: Bringing learning design into mediator training. *Conflict Resolution Quarterly*, 1(37), 79–94. <https://doi.org/10.1002/crq.21255>

O Ensino das Técnicas de Mediação nas Faculdades de Direito no Brasil: Um Novo Olhar Para as Resoluções de Conflitos

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.6>

Valéria Bressan Candido

Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5451-024X>
valbressan@uol.com.br

Ariane de Nazaré Cunha Amoras

Advogada, Pará, Brasil
ariane_sofia@hotmail.com

Resumo

O ensino dos métodos de solução consensual de conflitos é coerente com a nova realidade social e jurídica nacional. No Brasil, os cursos universitários de direito, até o ano de 2018, somente preparavam o futuro profissional, exclusivamente, para um modelo adversarial de processo decisório, típico de uma mentalidade litigante que já não mais tem espaço no cenário moderno. Assim, é de rigor que as universidades tragam ao universo do estudante de direito as novas tendências na resolução de conflitos e não só prepará-los para o processo judicial, mas habilitá-los para esse novo desafio que é o exercício de uma cultura de paz na solução de conflitos. Em 17 de dezembro de 2018, foi editada a Resolução n.º 5 (2018), do Ministério da Educação, determinando que as instituições de ensino superior públicas e privadas devem oferecer formação técnico-jurídica e prática jurídica de resolução consensual de conflitos. Essa exigência vem ao encontro da edição da Resolução n.º 125 (2010) do Conselho Nacional de Justiça, que estabeleceu sobre a política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do poder judiciário. Em 2015, o novo Código de Processo Civil (Lei n.º 13.105, 2015) trouxe a valorização da mediação, em seu Artigo 1.º, Parágrafo 3, dispondo que a conciliação, a mediação e

outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados não só por juízes, mas por todos os operadores do direito. Portanto, a proposta deste estudo é a apresentação da metodologia utilizada pelo Centro Universitário FIBRA ao instituir a disciplina de mediação e resolução alternativa de conflitos como obrigatória no curso de direito.

Palavras-Chave

mediação, ensino, resolução de conflitos, faculdades de direito

Introdução

A sociedade moderna vive em constante conflito. A globalização trouxe possibilidades, antes desconhecidas pelo ser humano, de interação que proporcionou um maior contato e desenvolvimento de ideias que fazem com que os conceitos nem sempre sejam aceitos e compartilhados.

Hoje, a realidade nos tribunais do país é de um contingente excessivo de processos. Tomamos como exemplo o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (2021), o maior tribunal da América Latina, que no ano de 2020 alcançou a marca de 4.352.289 processos julgados nesse ano. Na 1.^a Instância foram proferidas 3.320.002 sentenças e o 2.^o grau somou 1.032.287 julgados, em plena pandemia. Em situações normais, esses números podem chegar ao dobro¹. A par disso, a legislação contemporânea, buscando amenizar os conflitos, determinou às faculdades de direito do país que introduzissem em sua grade curricular a disciplina de mediação e resolução alternativa de conflitos a fim de que os novos operadores do direito fizessem de sua rotina, não mais a busca pela litigância, mas uma busca incessante pelas soluções das lides, uma vez que o abarrotado sistema judicial não mais dá às pessoas respostas céleres e justas.

Para Candido (2014), a utilização da mediação em escolas públicas de ensino básico, fundamental e médio, já vem apresentando resultados satisfatórios, daí o porquê da necessidade de se intensificar no ensino superior a formação de novos profissionais qualificados a exercer essa nova área profissional. E continua, as práticas implementadas pela parceria firmada entre o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação, também do estado de São Paulo, demonstraram que a busca consensual das resoluções de conflitos, além de formar cidadãos mais conscientes, também produz a pacificação social (Candido, 2014).

Este texto busca apresentar a mediação, como essa forma alternativa de solução de conflitos, a partir de conceitos doutrinários e experiências e, da observação feita às práticas ministradas nas aulas no Centro Universitário FIBRA de Belém do Pará, como uma disciplina exigida aos alunos em sua formação no curso de direito. Para

¹ Informação retirada do site: Tribunal de Justiça do Estado de S. Paulo. <https://www.tjsp.jus.br/Noticias/Noticia?codigoNoticia=63248>

Zamboni (2016), esta é a forma de proporcionar aos alunos desse curso de bacharelado a experiência com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo a mais adequada o ensino da Mediação nos cursos de direito no país.

Conceitos

Para iniciar nossa narrativa, necessário se faz a apresentação de conceitos, a fim de distinguir as formas possíveis de meios alternativos de solução de conflitos.

Arbitragem

A arbitragem² é um método de resolução de conflitos, no qual as partes definem que uma pessoa ou uma entidade privada irá solucionar a controvérsia apresentada pelas partes, sem a participação do poder judiciário. Caracterizada pela informalidade, embora com um procedimento escrito e com regras definidas por órgãos arbitrais e/ou pelas partes, a arbitragem costuma oferecer decisões especializadas. Este método encontra-se regulamentado no Brasil através da Lei nº 9.307 (1996). A lei de arbitragem inovou ao equiparar os efeitos jurídicos da sentença arbitral aos de uma sentença judicial, não sendo mais necessária a sua homologação perante o poder judiciário, exceção feita às decisões arbitrais estrangeiras, sujeitas, unicamente, à homologação do Superior Tribunal de Justiça.

Conciliação

A conciliação significa que o procedimento judicial se inicia com a audiência conciliatória conduzida pelo conciliador, na sala da conciliação, e uma vez obtido o acordo o mesmo é homologado por sentença, na presença do juiz, ficando intimadas as partes.

Justiça Restaurativa

Para Candido (2014, p. 48), a justiça restaurativa é uma concepção ampliada de justiça que pretende lançar um novo olhar sobre o ilícito, para vê-lo como uma violação nas relações entre o ofensor, vítima e comunidade.

Mediação

A mediação³ é uma forma de solução de conflitos na qual uma terceira pessoa, neutra e imparcial, facilita o diálogo entre as partes, para que elas construam, com autonomia e solidariedade, a melhor solução para o conflito. Em regra, é utilizada em conflitos multidimensionais ou complexos, por meio de um procedimento estruturado, não tem um prazo definido e pode terminar ou não em acordo, pois as partes têm autonomia para buscar soluções que compatibilizem seus interesses e necessidades.

2 Entenda direito: O que é arbitragem. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/52169#.Y8MZGHbMKUK>

3 Mediação e conciliação. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/conciliacao-e-mediacao>

O instituto da mediação se difere da arbitragem ou da via judicial na medida em que a obtenção do seu resultado é sempre fruto de uma decisão negociada pelas próprias partes. A participação do mediador se concentra em estimular o diálogo cooperativo das partes, para que alcancem uma solução para as controvérsias em que estão envolvidas. O poder decisório cabe às partes, não ao mediador. Além disso, a mediação vem se constituindo como um procedimento poderoso de pacificação e amadurecimento da sociedade, uma vez que objetiva, através de um processo estruturado e colaborativo de comunicação, resgatar o passado das partes, para solucionar, no presente, de forma consensual e mutuamente aceitável, o conflito de interesses entre elas surgido, visando preservar, no futuro, o relacionamento possivelmente harmônico entre as partes⁴.

Fundamentos da Mediação

Spengler (2017, pp. 8–9) considera que para o enfrentamento do conflito através da mediação pode-se utilizar uma pluralidade de técnicas que vão da negociação à terapia. Sendo possível sua aplicação em vários contextos: mediação judicial e extrajudicial, no direito do trabalho, no direito familiar, mediação comunitária, escolar, dentre outros. Possuem como base o princípio de religar aquilo que se rompeu, restabelecendo uma relação para, na continuidade, tratar o conflito que deu origem ao rompimento.

Sujeitos da Mediação

É importante salientar que a mediação, por ser um procedimento voluntário, é, necessariamente, constituída de participantes, sem os quais a inviabilizam. As partes envolvidas comparecerão à sessão de mediação em uma das etapas do processo judicial (mediação endoprocessual ou judicial). Elas possuem a opção de não se manifestarem durante a mediação e, se optarem pela discussão de suas questões com a outra parte e dessas discussões não resultar em um acordo, o termo de audiência redigido ao final da discussão conterá apenas disposições com as quais elas tenham concordado expressamente (Spengler, 2017, p. 16).

É possível que as partes se façam representar por seus procuradores ou representantes legais. O advogado exerce um importante papel que é o de ajudar a pensar soluções criativas para que se atendam aos interesses das partes, bem como o de esclarecer quais os direitos de seus representados. Um advogado que tenha o seu valor reconhecido pelo mediador tende a ter um comportamento cooperativo.

Figura importante no procedimento, o mediador é uma pessoa selecionada para exercer o “munus” público de auxiliar os litigantes a compor a disputa. Sua atuação deve se pautar pela imparcialidade e confidencialidade, sendo acessível às partes, a fim de que elas possam agir espontaneamente e terem liberdade de fala. Há a

⁴ Além da Resolução n.º 125 (2010) do Conselho Nacional de Justiça, existe a Lei 13.140 (2015) que disciplina a mediação em território brasileiro.

possibilidade da atuação conjunta de dois mediadores (comediadores), oferecendo vantagens, pois proporciona aos mediadores uma observação mais facial das oportunidades de melhorias na aplicação de técnicas autocompositivas. Soma-se a isso a situação em que o comediador pode ser de outra área do conhecimento, viabilizando um trabalho interdisciplinar de mediação com resultados positivos para os envolvidos e um bom tratamento para o conflito (Candido, 2020).

Feitas as devidas conceituações passamos agora para o relato das observações feitas.

O Estudo da Inserção do Ensino dos Métodos Consensuais de Solução de Conflitos Como Disciplina Obrigatória no Curso de Direito

O modelo de ensino apresentado pelas faculdades de direito até o ano de 2018, limitava o exercício da profissão ao desenvolvimento de processos litigiosos, onde o operador do direito poderia mostrar a técnica aprendida nos bancos acadêmicos, conforme afirma Deolindo (2012):

os acadêmicos, em regra, são talhados ao apego técnico/processual, com no mínimo quatro cadeiras/matérias de Processo Civil, mais três de Processo Penal, isso quando ainda não são precedidas de outras introdutórias às respectivas áreas processuais. São raras as faculdades que desenvolvem matérias voltadas para o desenvolvimento de técnicas de conciliação e mediação, passando por arbitragem, que também se constitui numa importante via alternativa de resolução de conflitos. Essa cultura adversarial se projeta para o âmbito profissional dos futuros advogados, promotores e juízes. (p. 84)

Esse modelo utilizado tende a limitar o ensino jurídico ao acompanhamento das inovações e das exigências em relação ao exercício da profissão, permanecendo inerte diante da evolução social e preso a um ensino jurídico dogmático. Infelizmente, algumas instituições de ensino jurídico ainda se encontram presas a uma cultura formalista, tecnológica e despolitizada, que contribui para retardar os efeitos dos avanços sociais, políticos por meio do ensino jurídico. Desse modo, com a edição da Resolução n.º 5 (2018) do Ministério da Educação e verificando as novas tendências na resolução de conflitos, o Centro Universitário FIBRA, situado na cidade de Belém, no estado do Pará, inseriu na grade curricular do décimo semestre do curso do direito, o ensino dos métodos consensuais de solução de conflitos, como disciplina obrigatória⁵.

Durante o 2.º semestre letivo do ano de 2019, as autoras acompanharam o desenvolvimento da disciplina e a forma como eram aplicados na prática os ensinamentos recebidos pelos alunos.

Constatou-se que o exercício do conteúdo teórico ministrado se dá através do Núcleo de Práticas Jurídicas, que tem por finalidade coordenar, supervisionar e orientar

⁵ Disponível em: <https://fibrapara.edu.br/docs/graduacao/direito/Matriz-2022-5.pdf>

a execução das atividades de Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Direito, do Centro Universitário FIBRA, buscando desenvolver no aluno-estagiário habilidades próprias à sua qualificação, permitindo, assim, que sua atuação profissional venha a se pautar em valores de responsabilidade, solidariedade, ética e bem comum. Portanto, aliado ao conhecimento teórico, o aluno exerce atividades práticas que compreendem além do estudo, a elaboração de peças e o conhecimento de rotinas e fases processuais nos diversos tipos de procedimentos legais, abrangendo o exercício de atividades forenses e não forenses, e o treinamento simulado de audiências e sessões de julgamento e técnicas de arbitragem, negociação, conciliação e mediação. As atividades básicas de prática jurídica simulada incluem visitas orientadas nas diversas instituições e nos órgãos integrantes do sistema de justiça, não apenas judiciais.

Assim, as autoras puderam observar que a metodologia aplicada no Centro Universitário FIBRA, junto aos alunos do décimo semestre, identificando que a grade curricular atende aos preceitos normativos que regem a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos, atendendo às diretrizes curriculares, que são compostas de duas etapas, quais sejam: a primeira etapa trata-se do curso de capacitação teórica dos terceiros facilitadores – os mediadores – com a simulação de mediações, empregando técnicas de pacificação social, como a escuta ativa, a validação de sentimentos, a comunicação não violenta, o parafraseamento, o rapport, as sessões individuais ou privadas, o resumo e o brainstorming, que serão abordados brevemente, a seguir. Já a segunda etapa trata-se do estágio supervisionado, quando o estudante/mediador em formação realiza a sessão de mediação, com outro mediador certificado (comediação), sob a supervisão de um instrutor e de dois observadores, no local determinado pelo tribunal, haja vista se tratar de processo judicial, obedecendo as diretrizes da Resolução n.º 125 (2010), do Conselho Nacional Judicial.

Quanto à norma específica dessa política, o Centro Universitário segue o disposto na Lei n.º 13.140 (2015), a Lei de Mediação, na qual consta a regulamentação desse método auto compositivo, com o apontamento dos princípios, dos procedimentos a serem adotados, da necessidade de possuir curso superior, em qualquer área, por pelo menos dois anos e das responsabilidades e impedimentos dos mediadores, com a definição do papel desse terceiro personagem na negociação, como facilitador da comunicação entre as partes, buscando o entendimento e o consenso, proporcionando a possibilidade da construção de uma resolução do conflito (Lei n.º 13.140, 2015). Ainda no sentido normativo, o mediador judicial deve observar o Código de Processo Civil de 2015, em seu Artigo 165.º (Lei n.º 13.105, 2015), no qual constam as diretrizes para ser um mediador judicial e os respectivos impedimentos, com a indicação dos princípios, a serem cumpridos, junto aos tribunais, que criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela organização e realização das sessões de mediação, com os objetivos de auxiliar, orientar e estimular a resolução do conflitos pelas partes no exercício da auto composição (Lei n.º 13.140, 2015).

Igualmente, e não menos importante, deve exercitar o código de ética do mediador, instituído pelo Conselho Nacional de Justiça com o objetivo de desenvolver a

política pública de tratamento adequado dos conflitos, criando técnicas que estimulem a pacificação social, no exercício pleno dos princípios da confidencialidade, da decisão informada, da competência, da imparcialidade, da independência e autonomia, do respeito à ordem pública e às leis vigentes, do empoderamento e da validação (Resolução n.º 125, 2010) que deram base para a formação do Artigo 165.º do Código de Processo Civil e da Lei da Mediação.

Tais preceitos normativos legitimam a atuação do mediador judicial, definem as diretrizes junto ao ordenamento jurídico brasileiro e deixam expressos a preocupação do legislador e do judiciário em mudar paradigmas no enfrentamento ao litígio. E o que são paradigmas? São mudanças de hábitos, através da construção de uma nova realidade, com a proposta de exercitar novas atitudes, focando a solução, ou soluções, e não mais o problema que trouxe as partes a ajuizarem um processo, para ver um terceiro (o juiz) cuja atuação se embasará em decidir o conflito, através de análise de provas documentais e de depoimento pessoal, com o emprego da norma, exercendo a imparcialidade, o que pode causar um sentimento de frustração e insatisfação, em pelo menos uma das partes, diferentemente do acordo construído pelos conflitantes – ora acordantes.

Verificou-se fazer parte do aprendizado a atuação do mediador judicial, que antes de dar início à sessão de mediação e às técnicas aplicadas, deve obedecer às seguintes fases:

- Fase 01: ou um dos mediadores faz a abertura da sessão, ou um mediador inicia e o outro complementa;
- Fase 02: o mediador deve se apresentar, indicando a função que exercerá na sessão e identificar os observadores;
- Fase 03: o mediador perguntará o nome dos mediandos e como eles gostariam de se ser chamados;
- Fase 04: caso as mediandos estejam acompanhados de advogado, o mediador explicará o papel do advogado na sessão de mediação e o convidará para contribuir na construção de soluções para o conflito;
- Fase 05: o mediador deve perguntar às partes se possuem conhecimento sobre como funciona a sessão de mediação e, em seguida, ou ratificar o conhecimento que os mediandos já possuem, ou explicar o que é a política de pacificação social, apontando os princípios que a rege como a confidencialidade, a imparcialidade do mediador, o empoderamento das partes, a independência e autonomia dos mediandos, a igualdade das partes;
- Fase 06: o mediador deve deixar claro às partes o seu papel na sessão, qual seja, de facilitador da comunicação, que não haverá na sessão de mediação registro de depoimento pessoal dos mediandos, oitiva de testemunhas, nem apreciação de documentos, bem como que não haverá registro em ata da fala dos mediandos, para que, caso não seja formalizado o acordo, o mediando possa utilizar em benefício próprio;

- Fase 07: o mediador deve informar aos mediandos que, caso haja necessidade, eles serão ouvidos em separado, que seria a sessão individual ou privada, ou que a sessão poderá ser remarcada, caso as partes concordem;
- Fase 08: o mediador deve informar aos mediandos, que eles devem manter a urbanidade, a educação, o respeito ao próximo, não interrompendo a fala do outro, observando que todos serão ouvidos no mesmo tempo;
- Fase 09: em seguida o mediador deve perguntar às partes se possuem alguma dúvida que gostariam de esclarecer antes de iniciar a sessão;
- Fase 10: nessa fase, após ter informado os procedimentos da mediação, o mediador perguntará às partes se concordam em participar da sessão e, em caso positivo, começará a ouvir a parte que ajuizou o processo judicial, em seguida ouvirá a outra parte.

Ao dar encaminhamento à sessão (o mediador desenvolverá o diálogo entre os mediandos, focando sempre a solução e não o problema que os levaram ao judiciário, o que contribuirá na verificação da possibilidade de resolução do conflito), o mediador aplicará as técnicas da mediação já mencionadas, quais sejam: a escuta ativa, a validação, o parafraseamento, o rapport, as sessões individuais ou privadas, o resumo e o brainstorming (ressalte-se que existem outras técnicas utilizadas na sessão, como técnica do afago, da inversão de papéis, do teste de realidade e outras), a seguir definidas.

- *Escuta ativa*: significa dar atenção devida à parte que está falando, demonstrando que ela é importante, por meio da linguagem corporal (Fisher et al., 1994);
- *Validação de sentimentos*: significa estimular os interessados a perceberem-se reciprocamente como seres humanos merecedores de atenção e respeito, com o uso da expressão “deixa eu ver se entendi...”, (Fisher, 1994, p. 48);
- *Parafraseamento*: significa recontextualizar a fala dos mediandos, com o emprego de uma linguagem positiva e com projeção de soluções;
- *Rapport*: significa o surgimento de um elo de confiança entre o mediador e as partes, passando segurança e empatia, o que facilita a comunicação (Krznaric, 2014/2015);
- *Sessões individuais ou privadas*: significa ouvir as partes individualmente, possibilitando tratar de pontos observados pelo mediador na sessão em conjunto. Ajuda na organização de propostas. Deve-se deixar claro aos mediandos que o exercício da confidencialidade será exercido em todos os momentos na mediação;
- *Resumo*: significa o resumo dos relatos dos mediandos, organizando os pedidos e informando os pontos iguais na fala das partes;
- *Brainstorming*: significa a construção de soluções pelos mediandos, sem imposições entre as partes, separando as pessoas dos problemas, bem como tornando as propostas construídas compatíveis com os valores de cada mediando (Fisher et al., 1994).

Verificou-se, no acompanhamento dos estudantes de direito que estes dominavam, de forma satisfatória, todas as fases ao ponto de entabularem acordos em que mediarão.

A Inclusão da Mediação Como Conteúdo Obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso de Direito no Brasil: Breves Considerações

Diante da evolução normativa, observamos a importância da inclusão de conteúdo que trate dos métodos consensuais de solução de conflito no *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC), que é o instrumento responsável na formação do perfil profissional e deve acompanhar a evolução da comunidade acadêmica, com o objetivo de atualizar o ensino jurídico no acompanhamento das mudanças históricas, sociais, políticas e jurídicas.

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que formulou o Plano Nacional de Graduação em 1999, o PPC é o instrumento balizador para o fazer universitário devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores. Ainda, encontramos no glossário dos instrumentos de avaliação externa, a definição de PPC como:

documento que representa o planejamento e organização do curso, sendo insumo formal e estruturante da oferta de serviço de ensino. Possui parâmetros que o orientam o cotejamento entre o realizado e o almejado para um curso de graduação, em diferentes aspectos. Deve refletir as condições concretas de oferta de um curso de graduação, observados seus elementos constituintes e previsões estabelecidas no âmbito do curso, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019, p. 87)

Nesse contexto, de mudança de paradigma e inclusão de novos conteúdos, vemos a necessidade de avaliação do ensino jurídico através da compreensão do PPC, da função que exerce, das características e dos direcionamentos que esse instrumento contempla na formação do perfil profissional, o que torna cada vez mais relevante o presente artigo, posto significar mudanças no método de ensino-aprendizagem, introduzindo uma perspectiva libertadora, humanista e problematizadora no graduando em direito. A desconstrução do ensino jurídico conservador, acompanha a realidade social, que se interliga com os fenômenos educacionais, o que nos direciona a trilhar a construção de uma disciplina que trate de métodos consensuais de solução de conflitos com o seguinte conteúdo: conceito e técnicas da mediação e da conciliação; conceito e técnicas da justiça restaurativa.

Ao levarmos em consideração a visão de Freire (1996), que compreende o processo de ensino-aprendizagem como o meio de criar possibilidades, vemos que o processo de conhecimento é inacabado posto que a prática do ensino deve ser analisada sob o olhar de inconclusão, rejeitando o ensino bancário caracterizado pelo engessamento

e mera transferência de conhecimento, impedindo o aluno no desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, o que mais uma vez justifica a construção do PPC do curso de direito com foco na inclusão da mediação e demais métodos de solução de conflitos. Esse movimento humanístico representa a identidade e os valores da instituição de ensino superior, com a inclusão de novos conteúdos, que devem oferecer ao graduando condições em desenvolver habilidades e competências necessárias para aplicar os conhecimentos ofertados na matriz curricular do curso. Diante do exposto, o desenvolvimento do raciocínio jurídico adequado ao caso analisado, sob a perspectiva humanística, forma a personalidade do profissional, quais sejam: valores éticos, morais e de responsabilidade social (Malacrida & Barros, 2011).

Essa dinâmica no curso de direito traz consigo a necessidade de transformações culturais e sociais, sob o princípio da validade do conhecimento como fonte transformadora da realidade, conhecer e fomentar a cultura da paz. Ademais, percebemos que a Resolução nº 5 (2018), do Ministério da Educação no Brasil, marcou uma mudança incisiva no ensino jurídico do século XXI, refletindo na construção do PPC que tem como um dos elementos a formação do perfil profissional, que a partir dessa Resolução deverá incluir como conteúdo obrigatório as formas consensuais de solução de conflitos, de modo a possibilitar aos graduandos o desenvolvimento de habilidade e de competência em solucionar o conflito, através do diálogo, o que enseja uma formação humanista e direcionada às necessidades da comunidade a que pertencem.

Nesse contexto, o Artigo 2.º da Diretriz Curricular Nacional do Brasil (DCN) de 2004 (Resolução n.º 9, 2004) para a de 2018 (Resolução n.º 5, 2018) ao tratar do *Projeto Pedagógico do Curso* inova ao direcionar o ensino jurídico, quanto aos conteúdos e competências curriculares, quando possibilita ao graduado a formação teórica, profissional e prática, na perspectiva crítica e humanística, recepcionando novas formas de solucionar conflitos. Ademais, a DCN de 2018 (Resolução n.º 5, 2018) se preocupa com a revisão do perfil profissional, quando inclui no PPC a obrigatoriedade de desenvolver novas competências e habilidades em resolver problemas.

A preocupação com os métodos consensuais de solução de conflitos – utilizando a terminologia presente na Resolução n.º 125 (2010) – está presente no texto em seus Artigos 3.º; 4.º, inciso VI, e 7.º, parágrafo 6 (desde a segunda versão) e 5, inciso II (nas versões primeira e final) e caminha nesse sentido. É necessário que a partir das novas DCNs essas formas de solução de conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre uma cultura da paz e do diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório a ser formalmente incluído em todos os currículos. Esse conteúdo necessita estar presente nos PPCs e trabalhado de forma adequada, incluindo também a visão de mundo que lhe está subjacente (Rodrigues, 2020, p. 203).

A leitura do texto acima reflete a necessidade de mudança de paradigma no ensino jurídico, para fins de desenvolver no perfil profissional do graduado em Direito novas ferramentas de solução de conflitos, utilizando conhecimentos transversais e novos conceitos, como a justiça restaurativa para atender às constantes transformações da

sociedade, o que somente poderá ocorrer se o referido conteúdo for desenvolvido no eixo técnico-jurídico e trabalhado no eixo prático-profissional.

Concluimos que os projetos pedagógicos dos cursos de direito atuais estão propondo o processo de transformação do ensino jurídico tradicional, engessado em análise de normas, para um novo modelo construído numa visão humanista e engajada com as mudanças sociais e culturais.

Conclusões

Este estudo não visa esgotar o assunto sobre o ensino da mediação nos cursos de direito, é apenas uma introdução que busca despertar o interesse dos estudiosos do assunto para acompanhar o desenvolvimento da disciplina, agora que ela é obrigatória nos cursos de graduação. Este primeiro olhar sobre o tema nos apresentou o novo universo pedagógico da mediação no nível superior de ensino no Brasil, que deve ser estimulado pelas faculdades de direito com o intuito de desenvolver não só as habilidades dos alunos, mas também uma nova visão para as soluções dos conflitos.

Na observação realizada pudemos identificar que ser mediador não é uma tarefa fácil. Exige dedicação e empenho como qualquer outra profissão. Daí o porquê de as instituições de ensino superior deverem olhar com novas lentes para essa nova área a do saber, dispensando-lhe uma atenção peculiar. O profissional que vai se dedicar à mediação deve, como qualquer outro profissional de outra área, saber que ao escolher essa atividade profissional estará trazendo para a sua responsabilidade a resolução de problemas que envolvem a vida de pessoas. Daí porque o conhecimento de outros saberes sempre será de grande valia na composição justa e digna dos conflitos que irá mediar. Para tanto, ao considerarmos a necessidade de atualização do curso às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil, sob a perspectiva dialética e crítica, detetamos que o graduando deve receber formação técnica-jurídica, que ora se define pelo ensino de conceitos, princípios, terminologia jurídica, normas, hermenêutica das normas, julgados, com base na política pública de pacificação social e o exercício da comunicação não violenta, bem como a fomentação de novo método de enfrentamento a violência, qual seja, a justiça reparativa, a mediação e a conciliação.

O que percebemos até o presente momento, é que o ensino jurídico está enraizado numa formação racionalista, tecnicista e conteudista, cenário desafiador para implementação da DCN de 2018 pelas Instituições de Ensino Superior, bem como para a vivência do PPC pelo graduando em direito. Para tanto, é imprescindível possibilitar ao mesmo a capacidade de entender e interpretar a situação jurídica, aplicando novos conceitos, normas e procedimentos para solucionar o caso, como a justiça reparativa, diferente do que é empregado pelos profissionais de direito, que antes da nova DCN eram formados para solucionar o conflito de forma contenciosa com a imposição de uma decisão dada pelo juiz (Camurça, Oliveira & Souza, 2020, p. 107).

Referências

- Camurça, E. E. P., Oliveira, T. A., & Souza, Y. S. (2020). Constituição ativa: Uma experiência pedagógica em movimento para compartilhar saberes com estudantes de escola pública. In M. V. da Rocha & F. dos R. Barroso (Eds.), *Educação jurídica e didática no ensino do direito: Estudos em homenagem professora Cecilia Caballero Lois* (1.ª ed., pp. 101–116). Habitus.
- Candido, V. B. (2014). *A iniciativa do poder judiciário do Estado de São Paulo na implantação da justiça restaurativa: Práticas de resgate da dignidade humana* [Dissertação de mestrado, Universidade de Mogi das Cruzes]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1964589
- Candido, V. B. (2020). *Aplicações dos princípios da justiça restaurativa à mediação escolar* [Tese de doutorado, Universidade Metodista de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2031>
- Deolindo, V. (2012). Medidas a serem adotadas pela AMB junto às instituições de ensino jurídico do país. *Revista da Escola Nacional da Magistratura*, ano VII, 83–85.
- Fisher, R., Patton, B., & William, U. (1994). *Como chegar ao sim*. Editora Imago.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019). *Glossário dos instrumentos de avaliação externa* (4ª ed.). https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf
- Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo* (M. X. de A. Borges, Trad., 1.ª Ed). Zahar. (Trabalho original publicado em 2014)
- Lei nº 13.105, de 16 de março, Código de Processo Civil, Presidência da República, Brasil (2015). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm
- Lei nº 13.140, de 26 de junho, Lei da Mediação, Presidência da República, Brasil (2015). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm
- Lei nº 9.307, de 23 de setembro, Lei de Arbitragem, Presidência da República, Brasil (1996). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm
- Malacrida, V. A., & Barros, H. F. (2011). A ação docente no século XXI: Novos desafios. *Colloquium Humanarum*, 8(Especial), 511–518.
- Resolução, n.º 5, de 17 de dezembro, Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, Brasil (2018). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192
- Resolução n.º 125, de 29 de novembro, Conselho Nacional de Justiça, Brasil (2010). https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_125_29112010_03042019145135.pdf
- Resolução, n.º 9, de 29 de setembro, Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, Brasil (2004). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192
- Rodrigues, H. W.(Ed.).(2020). *Novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito: Análise crítica da resolução CNE/CES n.º 5/2018* (1.ª ed.). Habitus.
- Spengler, F. M. (2017). *Mediação: Técnicas e estágios*. Ed. Essere nel Mondo.
- Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. (2021). *Comunicação social*. <https://www.tjsp.jus.br/Noticias/Noticia?codigoNoticia=63248>

Zamboni, A. F. M. (2016). *O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: Impacto da Resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de direito*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-22072016-003302/publico/Alex_Alckmin_de_Abreu_Montenegro_ZAMBONI_Dissertacao_de_Mestrado_corrigida.pdf





Formação e Competências dos Mediadores no Século XXI

Comment Construire une Posture de Médiation?

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.7>

André Moisan

Président de l'association CreE.A
Ancien membre de Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Économique, Conservatoire
National des Arts et Métiers, France
<https://orcid.org/0009-0000-1429-7800>
andre.moisan.perso@gmail.com

Résumé

La "posture" est un terme central quand on évoque la pratique de médiateur. Mais qu'est-ce que la posture? Une simple technique? Une compétence? Souvent utilisé, ce terme et la notion qu'elle recouvre est pourtant un impensé, dans le milieu professionnel de la médiation.

Avant même de savoir comment elle s'acquiert, il faut d'abord en saisir sa quintessence. Premier travail à opérer: sa définition. Ensuite, et ensuite seulement, sera abordé le mode de formation qui y correspond.

Mots Clefs

médiateur, posture de médiation, savoir-faire, profession

La Posture Professionnelle: Un Impensé de la Médiation Professionnelle

Traditionnellement, la posture fait partie de la boîte à outil du médiateur, au même titre que les compétences de communication, la connaissance des réseaux d'acteurs et des institutions de son environnement, etc. Elle agrège des principes d'action, comme la neutralité, l'impartialité, la confidentialité, l'indépendance vis-à-vis des enjeux de pouvoir des parties prenantes à la médiation, la capacité à faire émerger les voies de solution par ces dernières. Ces principes sont souvent traduits par le "cadre déontologique" de la médiation, qui suppose des compétences de tolérance,

d'empathie, de capacité pour le médiateur de prendre conscience et de se distancier de ses propres représentations et de ses propres valeurs. Mais sa définition ne se limite pas à ces considérations. Elle suppose tout cela, qui n'en est que la traduction en termes opératoires.

La posture est la marque du médiateur, celle qui la distingue de toutes les autres professions et la singularise. C'est ce qui le construit comme professionnel, se distinguant par-là du "commun". Pour reprendre les termes de la sociologie interactionniste des professions (Dubar & Tripier, 1998, pp. 93-112), c'est ce qui transfère à son activité professionnelle une dimension "sacrée": le mot sacré étant utilisé ici dans son sens étymologique (ce qui sépare). En l'occurrence, c'est ce qui la distingue de l'activité commune, celle du "profane".

En tant que professionnel – méritant ce qualificatif – il partage avec le médecin (pour ne prendre que cet exemple) cette fonction "sacrée" que ce dernier endosse en entrant dans son cabinet. Ses patients voient en lui, non pas l'homme ordinaire, mais celui qui se trouve "mandaté", pour reprendre les termes de la sociologie interactionniste (Dubar, 1991/1998) comme dépositaire de la santé des gens.

Il en est de même du médiateur. Si sa fonction est plus récente, moins reconnue et qu'il ne "professe" pas de serment d'Hippocrate ("profession" vient de ce verbe "professer"), il partage avec le médecin les mêmes attributs de la posture professionnelle : un "habitus¹" qui va jusqu'à (littéralement) s'incorporer dans les attitudes corporelles (position ouverte, d'écoute, qui évite les bras croisés), les comportements, etc. Tout est signifiant: l'âme et le corps font corps.

Imaginez le jeune médecin qui arrive pour la première fois dans son cabinet pour accueillir ses patients. D'un seul instant, il n'est plus le même. Malgré, et avec, toutes ses années de formation, il est passé de l'autre côté du miroir. Il est regardé, perçu, vu comme le "médecin", celui qui dispose du savoir de guérison et à qui le patient s'en remet. Lui-même se "dédouble" en professionnel, d'un côté, et individu ordinaire, de l'autre, celui qu'il redeviendra à son retour dans son "chez soi" à l'issue de ses consultations.

Notre jeune médecin aura peut-être appris des éléments théoriques sur l'entretien de consultation. Cette fois, à l'instant même où son premier patient rentre dans son cabinet, il est au pied du mur. Il endosse sa fonction et la "posture" qui lui correspond. Et cette épreuve (un *turning point*, selon les sociologues interactionnistes des professions) est le passage obligé pour l'acquisition de son geste professionnel. Au cours d'une étude sur les inspecteurs du travail (Moisan, 2007), l'auteur a ainsi étudié les premières interventions sur le terrain de jeunes inspecteurs frais émoulus de leur école. Imaginez une jeune inspectrice, dépassant à peine ses 20 ans, arrivant sur un chantier du bâtiment, devant un chef de chantier, particulièrement roublard, pour faire respecter les lois du travail. La "posture" s'acquiert à travers ce genre d'épreuve.

1 L'habitus est un "système de disposition réglé", résume Bourdieu (1980). Pour lui, c'est "un système de dispositions durables et transposables, structures structurées destinées à fonctionner comme structures structurantes c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations" (Bourdieu, 1980, p. 91).

L'incorporation de cette posture n'est pas affaire d'enseignement (même s'il doit y préparer). Le nouveau professionnel se forge une nouvelle relation au monde: c'est affaire de confrontation directe, physique tout autant que mentale.

De la Dépendance aux Professionnels du "Service aux Personnes" à la Construction de l'Autonomie Professionnelle

La construction d'une profession suit tout un processus d'émergence, de définition, de lutte pour la reconnaissance, de construction de son autonomie professionnelle.

La médiation émerge dans des espaces sociaux institués. Ils peuvent être judiciaires. Les médiateurs vont devoir se battre contre les professions déjà installées: les avocats vont leur disputer cette compétence nouvelle. La médiation sociale, par contre, prend corps davantage dans l'espace professionnel que Dubet (2002) nomme le "travail sur autrui": le domaine du soin, de l'éducation et de la formation, du travail social et de la prévention sociale. On pourrait y rajouter celui de la répression.

Comme l'indique le qualificatif dont Dubet (2002) les qualifie ("travail sur autrui"), il s'agit toujours d'une intervention sur la (les) personne(s) pour obtenir d'elle(s) une modification: de leur corps, de l'état de leurs connaissances, de leurs comportements. Il a une visée transformatrice de la personne. Comme le dit l'auteur,

le travail sur autrui a été conçu (...) comme un processus institutionnel; il procédait (...) d'un *programme institutionnel* [souligné de l'auteur]. (...) Ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre les valeurs universelles et les individus particuliers. (...). [Il] vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre (Dubet, 2002, pp. 13–14).

Pour Dubet (2002, p. 24), le "programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé". Il s'agit, en l'occurrence, des valeurs prônées par l'État républicain français, dont les instituteurs, appelés les "hussards noirs de la République" sont les meilleurs représentants. Leur légende figure à merveille ces acteurs du développement du libre arbitre, de l'esprit critique et de l'autonomie individuelle, contre les idées obscurantistes des tutelles religieuses et des nobles locaux.

L'existence de ce programme institutionnel, donnant contenu et sens au « travail sur autrui » correspond à des caractéristiques historiques de la construction de l'État social en France. Les travailleurs sociaux, éducateurs, professeurs, formateurs, infirmiers, policiers... sont des acteurs mandatés par et pour l'État social. Nous laissons au lecteur d'autres pays de faire le rapprochement avec son propre pays, pour dégager les analogies et les différences.

La médiation sociale naît dans ou à proximité de cette mouvance d'acteurs – pour pallier, dans un premier temps, aux lacunes, échecs, limites de l'État social (affectation

des élèves difficiles dans des classes surchargées, visites dans les familles pour le compte des travailleurs sociaux débordés, présence et proximité auprès des habitants pour la tranquillité publique des quartiers, quand les éducateurs de rue ou la police de proximité n’y suffisent plus) – charge aux médiateurs de rapporter leurs activités aux acteurs professionnels qui les subordonnent. La médiation sociale est significative de la crise de ce “modèle républicain”: (a) qui veut se maintenir par l’adjonction de “médiateurs” dont la fonction serait “d’aller vers la population” quand son appareil d’intervention et d’assistance sociales s’en éloigne, mais (b) dont le terrain qu’il laisse en friche (pour l’accueil et l’accompagnement de personnes issues de l’immigration, en particulier) fait émerger des innovations significatives de médiation interculturelle, en rupture avec ce modèle (Moisan, 2022).

Concevoir ainsi son activité de médiateur comme une “non-intervention” sur les personnes est une véritable gageure. Sa neutralité et son impartialité peuvent encore se concevoir. Considérer les personnes – non plus comme *objets* d’une intervention, mais *sujets* compétents – constitue une véritable rupture².

La conquête de l’autonomie professionnelle constitue un véritable enjeu, tout particulièrement auprès des commanditaires et financeurs, qui vont tendre à instrumentaliser la médiation sociale à leur profit, en empiétant ainsi sérieusement sur la posture de neutralité de la médiation. Cette conquête est affaire d’un rapport de force qui se joue au quotidien, dans lequel l’acteur de médiation peut faire valoir ses ressources stratégiques: son expertise (à condition qu’elle soit réelle), sa connaissance de la population, mais aussi la diversification de ses commanditaires. Cette autonomie se gagne également au niveau idéologique par une rupture avec les conceptions héritées des “État-nation”: celle qui considère l’État (en y intégrant les institutions qui en dépendent et les collectivités locales) comme le Léviathan moderne de l’ordre social et de la protection de la population, au profit d’une référence au “bien commun” (Moisan, 2011), dans lequel l’État n’y est qu’un acteur (certes, assez central) parmi d’autres. Cette référence idéologique doit leur permettre de s’émanciper de la tutelle de l’État et de ses institutions.

Au Cœur de l’Activité des Professionnels: Les Schèmes d’Action

Une des caractéristiques des “professionnels” – ce qui les singularise – tient au fait que chaque cas, chaque nouveau patient, chaque nouvelle personne qui les sollicite, représente un cas spécifique (Gadrey, 1994). La théorie professée voudrait qu’ils établissent un diagnostic, avant de définir le mode et le contenu de leur intervention. Schön (1984) a démenti cette linéarité. Après avoir observé et analysé le processus de ces professionnels des “services à la personne” (architecte qui doit concevoir une maison d’un particulier, psychothérapeute, etc.), il inverse cette temporalité. Dès le premier contact, le professionnel projette le mode d’action qui lui semble approprié,

² Cette rupture est déjà amorcée dans des lois françaises qui instituent l’intervention et la prise en compte de la parole des patients ou de leurs familles auprès des institutions sanitaires, par exemple.

vérifie en cours d'action s'il convient, ajuste s'il le faut : le diagnostic accompagne le processus même de l'intervention.

A quoi cela tient? Il s'est construit, tout au long de son expérience et de sa formation, son propre *répertoire d'actions* (March & Simon, 1958). Dès la première entrevue, il va opter pour celle qui lui paraît convenir. Autrement dit, il va saisir la singularité du cas à travers le prisme construit de cas précédents, celui qui lui offre la plus grande proximité avec cette nouvelle situation et cette nouvelle personne. Autrement dit, il s'agit d'une boucle d'interaction "action / diagnostic", tout au long du processus.

Ce répertoire lui-même est le fait de *schèmes*: voilà qui nous ramène au constructivisme inauguré par Piaget. Le schème est défini comme une "*structure d'action répétables dans des circonstances semblables ou analogues*" (Piaget & Inhelder, 2012, p. 11). Il est fondamentalement de nature cognitive. Il constitue des "modèles d'action" internalisés par le professionnel. D'où une nouvelle question: comment se construisent ces schèmes?

Avant de venir au cas des médiateurs sociaux, nous avons pu observer comment de jeunes inspecteurs du travail construisaient leur "répertoire d'actions" dans les premiers temps de leur affectation professionnelle (Moisan, 2007). Épaulés par la formation théorique acquise à l'institut professionnel, ils sont jetés dans les entreprises pour leurs premiers exercices de contrôle. Le moment le plus décisif se joue à leur retour dans le collectif d'inspecteurs aguerris dont ils font partie. Sur le mode informel ou formel (réunion de groupes), ils vont échanger avec eux, confronter le mode d'intervention qu'ils ont développé, recevoir l'avis des gens de métier, comparer le sien, arguer si besoin de sa pertinence. Cette confrontation semble être, non pas pour servir de correction d'un élève censé recevoir les leçons du maître, mais d'affirmation de leur propre spécificité tout en assimilant les fondamentaux du métier. Ces deux opérations semblent aller de pair. Pour faire référence aux concepts de Clot et Faïta (2000), le nouvel impétrant dans l'inspection du travail va conforter l'apprentissage du genre (propre à la profession des inspecteurs du travail) tout en particularisant son propre *style* (son mode spécifique d'intervenant) à l'intérieur du genre. Nous allons voir, dans les développements suivants, comment ces mêmes processus individuels et collectifs peuvent se développer dans le cadre de la médiation sociale.

L'Acquisition des Schèmes au Fondement de la Posture de Médiation

Il en est de même pour les médiateurs. L'acquisition de ces schèmes d'action ne se fait pas à l'école et dans le cadre de formation professionnelle. L'énoncé théorique qu'il y peut recevoir, en termes de déontologie, éventuellement de principes ou de méthodes d'intervention, ne peut en rien construire ces schèmes, pas plus que l'énoncé des lois de la pesanteur ne peut permettre l'apprentissage de l'usage du vélo.

Si ces présupposés théoriques ou méthodologiques sont indispensables, ils ne peuvent se substituer à l'incorporation de ces "modèles" ou "répertoires" d'action,

qui vont par la suite fonctionner d'eux-mêmes, sans réflexion préalable, comme le cycliste qui enfourche mécaniquement son vélo. Le détour de l'expérience pratique est incontournable – aussi vrai que l'enfant apprend à marcher en marchant. C'est la raison pour laquelle, en France et en Allemagne, les artisans du Moyen-Âge jusqu'à nos jours (ils étaient écartés de la Sorbonne, réservée à la médecine, au droit et à la théologie) ont organisé par le biais de leurs corporation le Tour de France (et d'Allemagne) des compagnons. De cinq à sept ans étaient nécessaires pour se construire son art professionnel – fait de socialisation, d'intériorisation de l'habitus tout autant que d'acquisition du geste professionnel – validé par la réalisation d'un "chef d'œuvre" qui l'intronise dans la profession.

Mais l'expérience en elle-même, quand elle se réduit à accumuler des cas, ne suffit pas. Encore faut-il qu'elle passe par le "miroir cognitif" pour qu'elle prenne sens comme geste professionnel.

L'auteur de cette contribution a ainsi conduit, de 2008 à 2012, plusieurs "analyses de cas" de médiateurs intervenant dans les transports publics dans la région parisienne. Ces analyses étaient conduites en groupe, à partir d'un cas d'intervention dont les membres considéraient qu'elle avait "réussi". La reconstitution chronologique pas à pas (on pourrait dire: la déconstruction), du déroulé de l'intervention (s'inspirant de la méthode d'explicitation des pratiques développée et théorisée par Vermersch, 1994) opérait comme un véritable révélateur. Alors que ces médiateurs – dotés d'une formation scolaire et professionnelle minimales – considéraient que leur intervention correspondait à un savoir-faire ordinaire, provenant de leur expérience de vie dans leurs quartiers d'origine, ils prenaient alors conscience que les détails de leur propre intervention relevaient de l'accumulation de cas par laquelle s'étaient construits, à leur insu, des savoirs professionnels. Cette "révélation" constituait alors un puissant levier d'identification professionnelle à un métier en rupture avec l'ordinaire de leur vie sociale autant qu'aux "profanes", non médiateurs.

De la même façon que l'inspecteur du travail va apprendre à saisir les éléments pertinents du contexte de l'entreprise qu'il visite; construire une relation positive avec ses responsables pour y améliorer les conditions de travail; savoir quand et comment opter pour le conseil, les recommandations ou la sanction pour défaut de l'application des règles du droit du travail – de la même façon le médiateur va construire ce qu'on pourrait qualifier d'"automatismes" pour prendre en compte les informations contextuelles significatives du processus de médiation; ajuster sa relation avec ses parties prenantes pour libérer leur expression tout en les disposant à l'écoute de l'autre; rééquilibrer si nécessaire les déséquilibres de ressources langagières, de statut social ou de niveau d'information entre les parties; les mettre en capacité de prendre en charge la résolution de leur conflit.

Consolider le Savoir-Faire des Formateurs

Les développements théoriques précédents permettent, s'il le fallait, de donner corps et assise aux savoir-faire des formateurs. Les stages, les études de cas présentés sous

forme de vidéos ou par présentation de professionnels, les supervisions des premières expériences, tous ces dispositifs et méthodes sont le lot commun de la plupart des formations existantes.

Qu'il nous soit permis, ici, de reprendre quelques points saillants:

1. Un *accompagnement bienveillant* des premières mises à l'épreuve. Elles sont, nécessairement, déstabilisatrices. Il ne faut pas, pour autant, qu'elles soient destructrices. C'est une affaire de dosage et de perspicacité. Il n'est pas interdit de tenir le vélo pour que la personne qui fait ses premiers tours de pédales puisse se sentir rassurée.
2. Les *séances de supervision* (terme utilisé ici dans son sens générique: elles peuvent être de nature informelle, pendant des compte-rendu de mission, ou plus formelle, comme des séances collectives d'évaluation, etc.) doivent fonctionner comme des lieux d'évaluation *formative* et non *sommative*. Ces évaluations doivent correspondre à la *mise en valeur* (comme l'étymologie du mot "évaluation" l'indique) de l'intervention de l'impétrant, tout en lui indiquant les "voies de progrès". La bienveillance qui doit régner va ainsi lui permettre tant la confortation du genre du métier que le développement de son propre style.
3. Et, enfin, l'existence d'un collectif "*apprenant*", qui ne se contente pas d'être la matrice de tous les apprentissages individuels, mais qui rompt avec une maladie trop courante, celle de ne s'en remettre qu'à l'oral. Certes, la parole a un rôle fondamental dans la médiation. Mais l'écrit, qui fonctionne comme en miroir de la circulation des échanges et formalise – qu'il soit œuvre collective ou production individuelle restituée et discutée ensuite – ancre les apprentissages par le choix des mots, leur définition commune, la précision qu'oblige l'écriture. Elle développe ainsi, tant une culture collective que la capacité individuelle à tenir la posture du médiateur professionnel.

L'Enjeu de la Posture, c'Est l'Enjeu de la Profession de Médiation Sociale

La question de savoir si la médiation sociale est un véritable métier est dépassée. Elle l'est, mais il faut en tirer toutes les conséquences. La médiation, en général, et la médiation sociale, en particulier, se jauge à l'instar des corps constitués que sont les professions, dans lesquelles elle représente une forte originalité. Comme celles-ci, elle doit construire sa propre légitimité. Elle se singularise (a) par le dépassement de l'interlocution à un seul individu ou groupe d'individus (b) par l'exercice d'un "non-pouvoir" dans des espaces de médiation construits pour laisser place au jeu de parties prenantes.

La "posture professionnelle" concentre tous ces enjeux. Là se joue l'avenir de la profession de médiateur social.

Références

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(4), 7–42.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Seuil.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (2ème édition revue). Édition Armand Colin. (Travail originel publié en 1991)
- Gadrey, J. (1994). La modernisation des services professionnels. Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle? *Revue Française de Sociologie*, 35(2), 163–195. <https://doi.org/10.2307/3322031>
- March, J. M., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Wiley.
- Moisan, A. (2007). *L'apprentissage des jeunes inspecteurs du travail dans les nouveaux contextes organisationnels et professionnels*. Convention de recherche Ministère du Travail – Centre de Recherche sur la Formation, Cnam, France. INTEFP.
- Moisan, A. (2011). La médiation sociale comme contribution au «bien commun». *Éducation permanente*, 189(4), 73–90.
- Moisan, A. (2022). La médiation sociale comme révélateur de la crise du modèle d'intégration. Le cas français. *La revue des médiations*, 1, 6–18.
- Piaget, J., & Inhelder B., J. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Armand Colin. (Travail originel publié en 1966)
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.

Mediation Is Interaction: A Tool for Assessing Mediators' Soft Skills as a Common Source in Training and Practice

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.8>

Gian Piero Turchi

Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology,
School of Psychology, University of Padua, Italy
<https://orcid.org/0000-0002-2154-5339>
gianpiero.turchi@unipd.it

Michele Romanelli

Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology,
School of Psychology, University of Padua, Italy
<https://orcid.org/0000-0002-5634-1117>
romanelli.michele@gmail.com

Gabriele Colla

Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology,
School of Psychology, University of Padua, Italy
avv.gabriele.colla@gmail.com

Guido Pasquale

Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology,
School of Psychology, University of Padua, Italy
guidogpasquale@gmail.com

Abstract

To date, the mediator profession is characterized by a plurality of theoretical approaches and models of intervention. This state of things risks increasingly fragmenting the role identity and practice of the mediator profession instead of orienting it toward common elements. Its implications undermine the identity of the

mediator's role as theoretical-methodological differences become elements of dispute among those involved in dispute management, thereby reducing the internal cohesion of the profession and delegitimizing mediation as a tool that the community can resort to as an alternative to law. From these assumptions, the aim of this paper is to propose a tool that, by identifying six soft skills, cross-cutting to the intervention models, supports the training and professional practice, with a value of cohesion between the various models, and linking the national and institutional specificities of the European states. Therefore, an instrument that also has the prospect of contributing to the process of standardization of education in the terms of a common European model.

Keywords

mediator skills, dialogical interaction, M.A.D.I.T., social cohesion, dispute resolution

Introduction

Among those involved in restorative justice, in general, and mediation, in particular, some open questions remain, that are still lacking shared, clear, and rigorous answers (Alexander, 2008; Berger, 2018; Kressel et al., 2012; Turchi & Romanelli, 2019). The most relevant is related to the plurality of theories, approaches and models that guide mediation intervention and characterize the identity of the mediator's role (Bush & Folger, 2004; Della Noce, 2009; Morineau, 1998; Winslade & Monk, 2000). This issue threatens to increase the risk of fragmentation at a professional level: the diversity of theoretical-methodological references could become a disvalue and (paradoxically) an element of dispute among practitioners in the field. Furthermore, in that respect, mediation is likely to delegitimize itself in front of the community as an alternative to, or a complement of, the law in managing disputes and interactions.

To address this critical issue, we defined a question that can trigger a knowledge process capable of both establishing and legitimizing mediation as an operational tool, useful and supportive to the community: how to maintain reference points that can preserve the theoretical-methodological specificities of the intervention models adopted by mediators, though superordinate and common to mediation?

Answering this question calls for defining cross-cutting elements for mediation, a common ground to which every mediator can belong and within which they can develop and maintain the practice of their professional role and activity. In this way, the strategic value that arises considers the possibility of identifying, monitoring and developing with common criteria the contribution that each mediator offers in his or her intervention, in the variety of theoretical-methodological references (Fritz & Fritz, 2014).

The aim of this article is to propose a tool that, by defining common elements, will provide support for training programs for the professional mediator, which serves as a link between the various models of intervention, fields, and, in general, between the national and institutional specificities of the various European (and other) states.

Therefore, a tool that also could contribute to the process of standardization of education according to a common European model. The common elements mentioned above are six soft skills designed to support the training and practice of the mediator role, considering the requirements of the role: 1. ensure effectiveness and efficiency in the management of mediation interventions; 2. constantly monitor how the role of the mediator is practiced, so as to detect aspects that should be addressed with training and updating; 3. have criteria that can detect the training specifics of the role, allowing focused targeting of investments by each professional and mediation organizations. Hence, the focus is on both the training of the role and the exercise of the role.

What Are the Cross-Cutting Elements of Mediation Interventions?

The six soft skills that will be described, which are the cornerstone of the proposed tool, were defined through the theoretical background of dialogics and of Methodology for the Analysis of Computerized Text Data – M.A.D.I.T.; (Orrù et al., 2022; Turchi et al., 2021; Turchi et al., 2023), which allowed the study of the interactive frameworks that characterise transformative interventions. The theoretical reference of the tool that is proposed for measuring soft skills is dialogics (Turchi et al., 2021), a science that finds its origins and developments from symbolic interactionism (Blumer, 1969; Goffman, 1959), sociology of knowledge (Berger & Luckmann, 1966), discursive, and narrative psychology (Bruner, 1990; Harré & Gillet, 1994) and from Wittgenstein's (1933) remarks dedicated to the relationship between language and the world, the ordinary language as lifeform (Wittgenstein, 1953) and the certainty of discursive realities (Wittgenstein, 1969). Within this interactionist paradigmatic framework, attention is given to how natural language's use concurs to generate configurations of a sense of reality through interaction (Turchi et al., 2014a).

What Happens in Mediation?

Within the interactive framework that characterizes mediation, there are two or more parties in dispute over an issue (example given, social, criminal, family) and a role that is an extra party to the sides, which interposes itself between them to promote concerted modes of interaction in managing the dispute generated between them.

What is Generated by an Effective Mediation?

If the intervention is effective, the parties reclaim the elements that created and maintained the interactive framework of dispute, then become familiar with it and able to manage it independently (including in future situations). As a result, the parties change their ways of interaction, replace modes of clash with modes of cooperation, use common reasoning, and make proposals instead of claims. The shift is from two different interactive realities, conceived as exclusive from each other, to a reality in which the other party is contemplated in the management, legitimizing him/her as a role that can contribute and respond. In an effective process of mediation, it

generates a change in the way the parties describe themselves, the other party and the situation that is the subject of the dispute.

What is the Role of the Mediator in the Interaction Process Leading to Change?

The mediator's task is to join the interactive framework generated by the parties, transforming the way parties interact on the object of the dispute. The mediator does this by (a) calling the parties to share their narratives and helping them to take the other party's narrative into consideration; (b) asking the parties questions and giving them a different reading of the dispute; (c) promoting the expression of the contribution they can offer. Within the mediation intervention, the mediator becomes an interactor, that is, an element that interferes in the dispute between the parties, by promoting a change in the interactive framework.

Does the Intervention Model of the Individual Mediator Affect This Role?

Each intervention model refers to knowledge through which the mediator observes the dispute and organizes and delivers the intervention. The mediator is called to apply these tools while fitting in the interaction between the disputing parties, with a view to promoting change. The mediator set his/her own knowledge and applies his/her own operational tools within the interactive framework between the parties, and these bridge the specifics of the intervention model practiced by the mediator as it relates to how he/she sets up and fosters the conditions that then allow him/her to apply the model.

Regardless of the Intervention Model, What Then Is to Be Generated in the Interaction With the Parties?

One or more elements superordinate to the parties (example given, goals and objectives), generated in a shared way among them with input from the Mediator, can be used as a carrier of cohesion within an interactive framework of fragmentation among the parties. Concomitantly with this, it promotes that the parties make explicit strategies and actions that enable change in the interactive framework: in this way, rules are shared and agreed upon, to allow each party to play a role in dispute management. The mediator enables himself/herself to monitor what he/she can promote, guiding the parties in this process.

What Tools Are Used by the Mediator?

The tool used by every mediator is the natural language: the language allows the mediator to be an interactive part between sides, in order to promote the evolution and change of the interactive framework and the resolution of the dispute. Therefore, particular attention should be paid to how the mediator puts the questions he/she asks the parties and gives a reading of the situation. The focus is then on the degree

to which the mediator masters the use of language as an operational tool to: (a) generate a common and shared reality between the parties, not just to gather information; (b) trigger and guide interaction between the parties; (c) enhance the generative potential for change that each party can express through common references.

The Five Transversal Principles of Mediation

Considering the questions and answers given so far, to make explicit a theoretical reference is necessary, that allows to: (a) order and unify the peculiar assumptions of mediation; (b) give a basis to the definition of soft skills for the role of mediator. That is, refer to five transversal principles (Turchi & Romanelli, 2019):

1. every arrangement of dispute originates in the interaction between members of the human species;
2. interaction is generated in the use of natural language, so in the light of the dialogic process;
3. mediation fits in as an operational tool to support the management of interactions that are generated among members of the human species;
4. any intervention for the management of interactions assumes the use of natural language (the same through which dispute frameworks are generated);
5. observation of the rules and modes of use of natural language that generate the narrative architecture of the dispute allows the interaction to be placed on a continuum that oscillates between fragmentation (that is, the opposition between own and exclusive realities) and cohesion (that is, realities in which both parties contribute to the management of the dispute through common references).

M.A.D.I.T. Methodology for Defining and Measuring Soft Skills

Deriving from the paradigm of dialogics, the M.A.D.I.T. methodology allows for the analysis, description, and measurement of how configurations of sense of reality are generated by peculiar modes and rules of language's use: 24 clusters called Discursive Repertoires (DRs; Turchi et al, 2014b; Turchi et al, 2021). Each DR describes peculiar ways of using and linking the text that shapes the narratives, attributing a specific numerical value to the discursive data, which represents the extent to which each DR contributes to the maintenance or modification of the detected interactive reality.

In this theoretical-methodological framework, the construct of "soft skill" is conceived as a mode of interaction using the language of a technical-operational nature, developed through specific training strategies, which enables the professional role to manage (also in anticipation) possible interactive scenarios across contexts and situations in which they may occur. Within M.A.D.I.T., these interactional modes refer to the peculiar ways in which a role uses language, turned into actions implemented

in interaction with other roles. In the context of Mediation, the different narrative architectures used by the Mediator correspond to as many modes through which it fits into the management of the interaction between the parties.

The Six Soft Skills, Cross-Cutting the Intervention Models for Exercising the Mediator Role

Considering the description of interactive framework which generate during mediation, the assumptions of the general theory of mediation, the dialogics references and M.A.D.I.T., we propose the following six soft skills, cross-cutting the intervention models for exercising the role of the mediator (Table 1).

Table 1
The six soft skills, cross-cutting the intervention models for exercising the role of the mediator.

Skill	Definition
<i>Description of the parties' need</i>	How successful the mediator is in remaining third/impartial about the expressed positions of the parties (that is, the ways in which they interact) and the needs based on which the issues of dispute are generated.
<i>Shared design of an aim, superordinate to the parties</i>	How much the mediator promotes that the parties participate in the mediation process by representing it as an opportunity in which each party can manage the situation in terms of shared responsibility, thanks to the contribution of the other, and thus move toward a superordinate reference to be used within the mediation process.
<i>Shared design of strategies for pursuing the superordinate aim</i>	How much the mediator promotes that each of the parties propose ways of interacting with the other party, aimed at facilitating the change of the dispute and the maintenance of the new interactive framework.
<i>Anticipation of future scenarios</i>	How much the mediator promotes that the parties consider the possible future implications on the other party and the situation of engaging in conduct.
<i>Use of available resources</i>	How much the mediator promotes that the parties also consider the resources available (e.g., social network, material goods, knowledge of services) for changing the dispute setting.
<i>Monitoring</i>	How well the mediator can identify the elements used by the parties to generate change in the dispute setting, and consolidate them as available assets, both during and at the end of the mediation process.

The Tool for Measuring the Skills Profile

In this section, we proceed with the description of the tool by measuring the skills exercised by the mediator. The measurement is divided into (a) collection of the interactive modes for each of the soft skills, conducted through a questionnaire of multiple-choice questions (based on the DRs); (b) processing the responses to the questionnaire and producing the output.

The Structure of the Questionnaire

The questionnaire consists of six questions, each one with four response options. The time for completing the questionnaire is approximately 15 minutes. Each question explores a specific skill, and each answer reflects a peculiar scenario of skill exercise, detected through the DRs used. Indeed, each answer incorporates specific discursive modes (DRs) and has a particular numerical value, coherent with the DRs' values used in the answer. This will enable the respondent to select the answer based both on the meaning of the words and, more importantly, on the discursive mode that the answer conveys. Four response options are offered for each question, respectively conveying a language use corresponding to four levels of skill, exercised by the mediator (low, medium-low, medium-high, high). Answers with a high degree highlight a language use that can observe and clarify the process of managing interactions, thus they account for a higher potential for ruling interactive set-ups.

The questions cover the entire operational spectrum of the six soft skills; practical situations requiring or recalling the use of all six skills are reproduced, placing the respondent in the management of specific situations, designed to relate to the specific skill. In this way, the questionnaire tracks how the respondent uses language in the exercise of each one of the six soft skills. So, the measurement of the single skill is of the discursive way the mediator uses to configure that skill.

In addition, the measurement can be done on a one-time basis, to certify the current skill's level, or at different times, in cases where it is required to corroborate a gap in the level of skill's practice (e.g., before and after training). In such cases, a first administration of the questionnaire will be carried out before the training begins, and will report the configuration of skills related to the time prior to the training (T0 time); a second administration will be carried out at the end of the training path, so as to verify whether and to what extent the training has interfered with the configuration of skills, and thus on their level of exercise in the time following it (T1 time). Given that the mediator's skills are intended to be applied in professional activity, a further survey could follow some time after the end of the training phase during which the mediator will have put his/her skills into practice in real cases (T2 time). This further survey would be able to certify whether and to what extent the mediator is able to maintain the configuration of skills detected at T1 over time, and so whether the use of skills, enhanced through training, is actually used and implemented by the mediator. At T2, the skill level might even be increased compared to T1: this could be an indicator that the training has increased the mediator's mastery of his/her skills in managing interactions, such that each application reinforces the observation and management of the interaction process.

The following is an example of how the questions and answers in the questionnaire are tailored (Table 2). The first question aims to measure the skill of describing needs, which detects how much the Mediator keeps him/herself third/impartial to the expressed positions of the parties (i.e., the ways through which they interact) and the needs on which the issues of the dispute are based. The following table shows the question and the four answering options (ordered from low to high degree of

exercise of skill). The question asks the respondent to choose the options that best reflect how he/she can describe the situation being mediated. The answering options convey both ways of shaping reality regarding which the use of language respectively generates its own and exclusive realities (low level of skill) and ways that offer descriptive elements of the interactive framework, and so that used language that can expand the cognitive and sharing potential of reality (high level of skill).

Table 2
Exemplification of
question and answering
scenarios.

Question 1: Which of the options listed below would you use to describe the situation for which you engage in the mediation process? (Choose one)

Answering option:

1. I would describe the most harmful actions and mistakes that were made, so that through mediation the same situation will not be repeated and that we will learn from mistakes.
2. I would describe the behaviours of one side that affected the other, to highlight what the relationship was that led to starting the mediation process.
3. I would describe what each part's mistakes and responsibilities were, and why they failed to handle the situation directly and why the mediation process was started.
4. I would describe the parties' talk about the situation, the attempts to handle it, and what is expected from the mediation process.

In response no. 1, the mention of “the most harmful actions” and “the mistakes that have been made” closes the reality of the situation in judgments (repertory of Judgment), crystallizes the need for mediation on the fact that there have been “mistakes” (repertory of Certify Reality), and encloses the configuration of the dispute through the use of causal links, as if the situation were determined by the mistakes made (repertory of Cause). If the mediator chooses this option, he/she shapes the reality of his/her intervention as aimed at evaluating reality (judgment), identifying errors (establishing reality), and looking for causes and causal links. In this way, he/she uses language that reduces the observational potential of reality and underlines a lower degree of skill in the dispute observation. It also highlights a potential for overwriting (interpreting) the reality of the dispute, into the observation of which he/she offers his/her own personal positions and personal values that can undermine his impartiality and the intervention design.

Otherwise, in response no. 4, the language used shapes the reality of the situation to be managed referring to descriptive elements (“the parties' talk about the situation”), as if to open a window to the situation and enable to observe what is happening, without evaluation or overwriting, and without the use of predetermined patterns or personal theories. The choice of this answer is not obvious, as the description it conveys widens the margin of uncertainty in the observation of reality, that is, it frees the observational process from patterns or preconceptions and lets the interactive scenario be gathered in its uniqueness and indeterminacy. This configuration

accounts for the fact that the Mediator stands in a direct relationship with the interactive reality to be managed and collects its elements as they are emerging. The Mediator exercises his/her role from what the parties offer, and this allows for an impartial observation of the situation, against which it will be possible to define the most appropriate and relevant operational strategy for the management. Therefore, the use of this way of shaping reality opens a more efficient and effectively management of the next steps in the mediation process, making operational strategies fitted to the actual situation. The choice of this answer, so the way of configuration conveyed, highlights a higher level of skill of the Mediator regarding the observation of the situation to be handled.

The Processing of Answering the Questionnaire and the Output

Questionnaire's answers are processed by translating the relationships between them into a specific equation: $S1 * \{ [S2 * (S3 + S5) + S4 * (S3 + S5)] / 2 + S6 \}$. Each skill (Sx) comprises the numerical value detected with the Mediator's choice of a particular answer. As the equation shows, the skills have different relationships among them, described in the following table (Table No. 3).

Skill	Relations
<i>S1. Description of the parties' needs</i>	It expresses greater relevance than the others as it acts as propaedeutic to the others, enhancing or depowering their overall contribution.
<i>S2. Shared design of an aim, superordinate to the parties</i>	It balances skills three and five to the extent that whether or not the sharing of a superordinate aim or reference promotes or hinders the proposal of strategies (S3) and reference to specific resources (S5) by altering their potential contribution to dispute management.
<i>S3. Shared design of strategies for pursuing the superordinate aim</i>	Skill three is complemented by skill five (use of resources) since they are two distinct elements that can contribute to the pursuit of the goal; they are thus linked by a sum. We consider the possibility of using the "sum" since the skill three does not necessarily involve the use of resources (skill five) ¹ .
<i>S4. Anticipation of future scenarios</i>	It interacts with the "sum" of skills three and five as it considers the anticipation of possible scenarios where particular shared strategies (S3) are applied and peculiar resources are referred to (S5).
<i>S5. Use of available resources</i>	See skill three.
<i>S6. Monitoring</i>	Autonomous skill but not independent of the others (so to be added), given that the monitoring skill can be exercised since all the others have been exercised, and to be able to exercise the other skills again (where further action is considered).

Table 3
Relations between the six skills.

¹ Since skills S3 and S5 are needed twice, the mathematical operator "/2" is inserted so that their contribution is not doubled.

Through the application of the formula, a discursive numerical datum specific to each skill and an overall interactive value between them is obtained².

Conclusions

In conclusion, the proposal in this paper invites mediators and mediation trainers to think about what the common and cross-cutting elements of mediator activity are, beyond the different theoretical and methodological models. Indeed, this proposal offers an opportunity to share a common lens for observing what happens in any mediation, which can be summarised as follows: *mediation is interaction*. Any mediation model is called upon to base and generate effective interaction between the mediator and the sides; by deploying his/her knowledge and the skills on which he/she has been trained, any mediator is urged to generate a shift in the ways of interaction implemented by the parties from situations of fragmentation to situations of cohesion.

The value of using this observational lens can be found in considering that it offers a description of the mediation process that is also valid for the parties to the mediation. Indeed, the parties to a mediation do not share the mediator's theoretical and methodological knowledge: for them, mediation is "what happens in the time and space of mediation"³ (Bouchard, 2021; Folger & Jones, 1994; Palermo, 2022).

For the parties, mediation is interaction too: if mediation is effective, it is an opportunity for them to interact in a new way, different than the way they used at the beginning of the process.

Mediation as interaction, in fact, allows mediators and trainers, albeit trained with different theoretical and methodological models, to recognize the need for effectiveness and efficiency, as well as to conceive the quality of the service and the satisfaction of the parties and/or the client, in a shared way: any mediation process, regardless of the knowledge used, will need to generate a gap in the way the parties interact toward cohesion, and, above all, to demonstrate this impact.

This impact requires to be mastered, first of all, by the mediator, who has to shape and exercise his/her role in a way that affects the interactions of the parties. Thereby, the mediator will primarily benefit from the skills measurement tool: it allows one to observe the extent of his/her skill set and address the choice of training courses considering the aspects on which there is a greater need to increase his/her potential to generate cohesion.

² Data generated by this tool can be used in relation with other data, and for the measurement of additional constructs (besides "skill"). Particularly in response to the question: *what social impact does the mediator generate when exercising his or her role?* Defining social impact as the increase in management skills that the delivery of a service (in this case, mediation) triggers in its users, "social impact" in mediation means promoting interactions that are generative of social cohesion, empowering the recipients of the intervention to contribute to the community by becoming carrier of shared responsibility.

³ The mediation process, for instance in criminal matters, can be conceived as "a space and a time to favour the recovery of roles in the conflict, giving the victim a central and recognized position and favouring the rapprochement of the offender with socially shared values" (Palermo, 2022, p. 30).

Through the measurement of skills, the mediation organizations could generate a convergence between the choices regarding the training modules to be offered to their mediators, and their specific skill set. This could also manage the choice of course content in a more cohesive way, and it could anticipate oppositions; meaning, mediators and mediation organizations will have a common datum to consider as criteria for identifying and defining the training needs to be filled.

As a result, training centres may also consider using this tool, for example, to obtain criteria for evaluating their own training courses and their effectiveness, as well as to identify the training need of each trainee in a more precise and targeted way.

In turn, the clients of projects involving the application of mediation will be able to use the data offered by the tool as criteria for selecting practitioners to be employed in the projects, thus, relying on a level of expertise appropriate to expectations of effectiveness and efficiency.

To conclude, echoing the point that “mediation as interaction” is the lens for describing mediation for the parties as well, it adds that the skills measured through the methodology proposed here are also “transversal”, in the sense that they are exercised by any interactor, that is, any human being, not just mediators. After all, the tool proposed here, which is designed for practical situations, precisely attests to the configuration of the management process of the interactive frameworks, and can therefore operate with any human being as an entity in dialogic interaction. It follows that the measurement tool may be applied where it is useful to monitor the use of the six soft skills. The first example is precisely one of the parties of the mediation intervention: the tool could help monitor the degree parties to the mediation exercise the six skills, before the intervention and after it. The generated difference could certify whether and to what extent the mediation intervention had an impact on the parties and the way they shape interaction. After all, parties also use interaction skills and convey them in view of the way they configure the observation and management of interactive frameworks.

Moreover, the possibility of scientifically observing a variation in the configuration and the use of interactive skills by the parties to mediation does not only attest to the effectiveness of the intervention of the single and specific dispute that was taking place between the parties to that mediation. The increase of skill, in fact, is a process that expands far beyond the specific situation in which it was triggered: meaning that, once the mediation, or any other “training” occasion, has helped to regenerate the configuration of an interactive skill, it can be spent and exercised in every interactive context and in every later interaction. This is what we can call the “impact” of mediation on the promotion of social cohesion. In other words, more competent parties, as well as more competent mediators, in observing and managing the interactive process become more competent citizens. As such, they exercise their role as community members and potential advocates of social cohesion.

With this further consideration, we would have come full circle about the link between language use, interactions and community, and the need for tools that are able to monitor the impact of mediation as an operational tool that works on interactions in order to generate social cohesion is even more strongly highlighted.

References

- Alexander, N. (2008). The mediation metamodel: Understanding practice. *Conflict Resolution Quarterly*, 26(1), 97–123. <https://doi.org/10.1002/crq.225>
- Berger, P. L. (2018). *The limits of social cohesion: Conflict and mediation in pluralist societies*. Routledge.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday and Co.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bouchard, M. (2021). *Vittime al bivio. Tra risentimenti e bisogno di riparazione*. Il Nuovo Melangolo
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2004). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.
- Della Noce, D. J. (2009). Evaluative mediation: In search of practice competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(2), 193–214. <https://doi.org/10.1002/crq.255>
- Folger, J. P., & Jones, T. S. (1994). *New Directions in mediation: Communication research and perspectives*. Sage Publications.
- Fritz, J. M., & Fritz, J. M. (2014). Mediation models, theories and approaches. In J. Fritz (Ed.) *Moving toward a just peace*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2885-1_4
- Goffman E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday and Co.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. Sage.
- Kressel, K., Henderson, T., Reich, W., & Cohen, C. (2012). Multidimensional analysis of conflict mediator style. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(2), 135–171. <https://doi.org/10.1002/crq.21061>
- Morineau, J. (1998). *L'esprit de la médiation*. ERES.
- Orrù, L., Moro, C., Cuccarini, M., Paita, M., Dalla Riva, M. S., Bassi, D., Da San Martino, G., Navarin, N., & Turchi, G.P. (2022, June 29–July 1). *Machine learning and MADIT methodology for the fake news identification: The persuasion index*. 4th International Conference on Advanced Research Methods and Analytics (CARMA2022), Universitat Politècnica de Valencia, Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/CARMA2022.2022.15081>
- Palermo, G. (2022). The crisis of institutions and penal mediation: French and Spanish experiences. *Orbis Idearum*, 10(1), 27–45. <https://doi.org/10.26106/676c-sv78>
- Turchi, G. P., Romanelli, M., Bonazza, F., & Girardi, A. (2014a). Discursive configuration. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 457–463). Springer.
- Turchi, G. P., Romanelli, M., Bonazza, F., & Girardi, A. (2014b). Discursive repertory. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 467–470). Springer.
- Turchi, G. P., & Romanelli, M. (2019). Dialogical mediation as an instrument to promote health and social cohesion: Results and directions. *Comunicação e Sociedade, Special Issue*, 131–140. [https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3065](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3065)
- Turchi, G. P., Dalla Riva, M. S., Ciloni, C., Moro, C., & Orrù, L. (2021). The interactive management of the SARS-CoV-2 virus: The social cohesion index, a methodological-operational proposal. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 559842. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.559842>
- Turchi, G.P., Bassi, D., Agnoletti, C., Dalla Riva, M.S., Iudici, A., & Orrù, L. (2023). *What are they gonna think about me? An Innovative Text Analysis on Social Anxiety and Taijin Kyofusho Through MADIT Methodology*. Human Arenas. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00328-8>

Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. Jossey-Bass.

Wittgenstein, L. (1933). *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge & Kegan Paul.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische untersuchungen*. Basil Blackwell.

Wittgenstein, L. (1969). *On certainty*. Basil Blackwell.

A Competência do Mediador Como Capital de Credibilização do Procedimento de Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.9>

Marta Lobo San-Bento

Direção-Geral da Política de Justiça, Lisboa, Portugal
marta.m.san-bento@dgpj.mj.pt

Resumo

A Lei n.º 29/2013 (2013), de 19 de abril, assume-se como repositório dos princípios gerais aplicáveis a toda a mediação realizada em Portugal, do estatuto dos mediadores que aqui operam, bem como do regime jurídico aplicável aos sistemas públicos de mediação. O diploma em referência releva a assunção de opções fundamentais nestas matérias, algumas delas não incontroversas, mesmo junto dos principais operadores que elege como destinatários, desde logo a precisa configuração do princípio da competência do mediador, com reflexos no modelo de formação e qualificação que também contempla, poderá estar em crise. Um modelo excessivamente liberal, apontam alguns. Um modelo adequadamente flexível, reivindicam outros. Um modelo que potencia a estratificação entre mediadores especialmente qualificados e mediadores que não são titulares de qualificações formalmente reconhecidas. Que exato cenário é consentido pelo quadro legal vigente quando falamos de um *mediador*? O próprio quadro de certificação de entidades formadoras em matéria de mediação não será isento de críticas. E afinal, independentemente do posicionamento dos profissionais que operam na matéria, o que poderá estar em causa, será a própria credibilização do procedimento de mediação junto de todos aqueles que dele poderão beneficiar.

Palavras-Chave

competência, mediador, modelos de qualificação

Introdução

Quase 10 anos nos separam do acolhimento, pelo ordenamento jurídico português, de um quadro legal de suporte ao desenvolvimento da mediação – a Lei n.º 29/2013 (2013; doravante, sempre Lei da Mediação). O legislador português revelou-se ambicioso, acolhendo um quadro geral de regulação que em vários aspetos ultrapassa os compromissos a que se vinculara no plano da União Europeia, em virtude da Diretiva 2008/52/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, esta limitando-se a certos aspetos da mediação civil e comercial (Lopes & Patrão, 2016, p. 15).

Contudo, a matéria que nos ocupará mereceu já do legislador comunitário uma fulcral atenção, a qual, no plano nacional, foi realçada e densificada: a qualidade da mediação.

Partindo da Lei da Mediação, refletiremos sobre este tópico, tomando por referência um pressuposto sem o qual não concebemos a realização daquele desígnio: a competência do mediador. E, por sua vez, a consideração da formação e qualificações do mediador e da fiscalização da sua atividade como fatores que contribuem determinadamente para que aquela se alcance.

Tal reflexão, por sua vez, convocará a abordagem e análise crítica de duas opções também acolhidas pelo quadro jurídico português: a configuração da profissão de mediador, como profissão não regulamentada e a inexistência de um registo central (nacional) de mediadores.

Concluiremos com uma breve alusão à experiência do direito comparado na matéria.

A Competência do Mediador à Luz da Lei da Mediação

É desde logo a própria Diretiva 2008/52/CE do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, relativa a certos aspetos da mediação civil e comercial, que insta os Estados-membros a incentivar os mediadores a aderirem a um código de conduta e a outros mecanismos eficazes de controlo da qualidade da prestação de serviços de mediação.

Por outro lado, aí se reputa a formação dos mediadores (inicial e contínua) como forma de potenciar a eficácia do procedimento e a competência do mediador, aqui se encontrando um primeiro sinal de que a competência do mediador é um fator que concorre determinadamente para a qualidade da mediação (Diretiva 2008/52/CE, art. 4.º) e diremos nós, por conseguinte, para a credibilização do procedimento. E, aparentemente, será exatamente isso que o legislador português reconhece, ao prever o *princípio da competência* do mediador como um dos princípios gerais aplicáveis a toda a mediação desenvolvida em Portugal (Lei n.º 29/2013, art. 8.º).

De acordo com o Número 1 desta norma

o mediador de conflitos, a fim de adquirir as competências adequadas ao exercício da sua atividade, pode frequentar ações de formação que lhe confirmam

aptidões específicas, teóricas e práticas, nomeadamente curso de formação de mediadores de conflitos realizado por entidade formadora certificada pelo Ministério da Justiça. (Lei 29/2013)

De acordo com este princípio, podemos constatar que um dos fatores que determinadamente concorre para a aquisição e desenvolvimento da competência dos mediadores será a sua formação.

Por outro lado, o catálogo de deveres prescrito pelo legislador para o mediador (Lei n.º 29/2013, art. 26.º) permite-nos identificar o que é que, para estes efeitos, se reputa como necessariamente integrando aquilo que seja a sua *competência*, designadamente:

- a capacidade (não só pessoal como técnica) para condução dos procedimentos de mediação;
- a capacidade de conhecer e observar não só os princípios fundamentais que norteiam a mediação, como também o quadro ético e deontológico previsto no Código Europeu de Conduta e quaisquer normas, designadamente imperativas, que vigorem nas matérias em que intervém;
- a capacidade de contribuir, com a sua atuação, para a “qualidade dos serviços prestados”. (Esclareça-se que, para além da qualificação técnica, isto pressupõe, por exemplo, uma atuação oportuna, devendo o mediador conter-se nos prazos a que se encontre adstrito – por exemplo, concluir o procedimento dentro do prazo judicialmente fixado para a suspensão da instância, quando o procedimento tem lugar na pendência de processo judicial).

Assim, face à lei portuguesa, podemos concluir que:

- Existem competências adequadas ao exercício da atividade de mediação (isto é, competências técnicas específicas);
- Tais competências ou *aptidões* revestem natureza teórica e prática;
- Podem adquirir-se essas competências através de ações de formação, designadamente desenvolvidas por entidades certificadas pelo Ministério da Justiça. Donde, necessariamente se admite que a aquisição das competências em causa poderá fazer-se de outra forma que não passe, necessariamente, pela frequência de ações de formação desenvolvidas por tais entidades.

Habilitações e Qualificações do Mediador – O que Comporta o Universo Português

Chegamos, assim, à necessidade de identificar as realidades comportáveis pelo ordenamento jurídico português em matéria de qualificações e habilitações dos mediadores.

Teremos de distinguir desde logo dois universos: o dos mediadores que exercem em contexto de atividade privada e o dos que exercem funções no contexto dos sistemas públicos de mediação geridos pelo Ministério da Justiça.

Quanto ao primeiro grupo, há que distinguir entre os mediadores que se encontram inscritos na lista de mediadores privados organizada pelo Ministério da Justiça (lista prevista na alínea e) do Número 1 do Artigo 9.º da Lei da Mediação (2013) e regulamentada pela Portaria n.º 344/2013 (2013), e os não inscritos em tal lista.

Os mediadores inscritos, beneficiam de *prerrogativa de executoriedade* relativamente a todos os acordos em que intervenham, posto que verificados os requisitos que a lei determina (previstos nas alíneas a) a d) do Número 1 do Artigo 9.º da Lei da Mediação; 2013), tal significando que tais acordos, uma vez logrados na mediação, revestem natureza executiva, sem necessidade de homologação judicial. Relativamente a estes mediadores, temos duas garantias relevantes: a de que concluíram com aproveitamento um curso de formação em mediação de conflitos, ministrado por uma entidade certificada pelo Ministério da Justiça (ou curso reconhecido pelo Ministério da Justiça) e a garantia da publicitação da sua condição, isto é, integram uma lista obrigatoriamente publicada pelo Ministério da Justiça e assim acessível a todos os cidadãos. Por outro lado, desconhece-se o seu nível de habilitações académicas, uma vez que não são fixadas habilitações mínimas como requisito para inscrição na lista.

Quanto aos mediadores que exercem em contexto privado e não se encontram inscritos na lista organizada pelo Ministério da Justiça, trata-se de um universo que comporta quer aqueles que concluíram ações de formação especializadas em mediação (sejam ou não estas ministradas por entidades certificadas pelo Ministério da Justiça), quer aqueles que não concluíram cursos especializados desconhecendo-se, também, em qualquer caso, as respetivas habilitações académicas.

Já no que respeita aos mediadores que exercem funções no contexto dos sistemas públicos de mediação geridos pelo Ministério da Justiça – estão em causa os mediadores que exercem atividade no contexto do Sistema de Mediação Familiar, do Sistema de Mediação Laboral, dos serviços de mediação que funcionam junto dos Julgados de Paz e do Sistema de Mediação Penal. Existe, desde logo, a garantia da publicitação da sua condição, pois integram obrigatoriamente listas publicadas pelo Ministério da Justiça. Por outro lado, vigora neste caso uma garantia robustecida em termos de qualificações, pois que não apenas têm de ter concluído um curso de formação ministrado por uma entidade certificada pelo Ministério da Justiça, como também um curso materialmente especializado em cada uma das áreas em que atuam (familiar, laboral, julgados de paz ou penal). Acresce que, no que toca a habilitações académicas, exige-se um mínimo correspondente ao grau de licenciatura, com exceção dos mediadores que laboram no Sistema de Mediação Penal, que poderão não o deter, mas antes experiência profissional que se repute *adequada*¹.

1 Neste sentido e para o Sistema de Mediação Familiar, consultem-se as disposições conjugadas do Número 1 do Artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 13/2018 (2018) da Secretária de Estado da Justiça e alíneas b) e c) do Número 1 do Artigo 5.º do Regulamento dos Procedimentos de Seleção de Mediadores para prestar serviços de mediação no Sistema de Mediação Familiar, aprovado em anexo ao referido Despacho Normativo. Para o Sistema de Mediação Laboral, as disposições conjugadas das alíneas c) e d) do Artigo 4.º e Número 7 do Artigo 10.º do Regulamento do Procedimento de Seleção de Mediadores para prestar serviços no Sistema de Mediação Laboral, integrando o Anexo III da Portaria n.º 282/2010 (2010). Para o Sistema de Mediação Penal, as disposições conjugadas do Número 1 do Artigo 11.º e alíneas c) e d) do Número 1 do Artigo 12.º da Lei n.º 21/2007 (2007). E, para os serviços de mediação dos Julgados de Paz, as disposições conjugadas das alíneas c) e d) do Artigo 31.º e Artigo 33.º da Lei n.º 78/2001 (2001).

O Modelo de Certificação de Entidades Formadoras

Porque quer os mediadores que prestam atividade nos sistemas públicos de mediação, quer os que exercem atividade no contexto da lista privada organizada pelo Ministério da Justiça estão, necessariamente, habilitados com cursos de formação ministrados por entidades certificadas pelo Ministério da Justiça, importa que conheçamos o vigente modelo de certificação de entidades mediadoras.

Tal veio substituir o anterior modelo assente no reconhecimento de cursos, tal como vigorou até 2013. A alteração de paradigma na matéria visou, por um lado simplificar procedimentos e, do mesmo passo, permitir às entidades formadoras um planeamento mais flexível e adequado dos cursos, mas sem prescindir da salvaguarda de critérios mínimos de adequação da formação ao exercício da atividade de mediação.

Assim, por um lado, impõem-se requisitos mínimos de idoneidade e regular atuação da entidade formadora, aqui se incluindo:

- a garantia de inexistência de condenações penais ou contraordenacionais;
- a garantia da regularidade de constituição e registo da entidade e
- a evidência da regularidade da sua situação contributiva e tributária, perante a segurança social e a administração fiscal.

Por outro lado, e talvez com maior interesse para a matéria que ora nos ocupa, prevêem-se requisitos mínimos de salvaguarda do referencial de qualidade da formação, contemplando duas dimensões:

Em primeiro lugar, a dimensão que respeita à estrutura e organização internas da entidade formadora.

Aqui se incluem a vertente dos recursos humanos e a das instalações e equipamentos.

No que respeita aos recursos humanos, impõe-se desde logo a existência de um gestor de formação e de um coordenador pedagógico, com habilitação e experiência profissional *adequadas*. Ainda, no respeitante a formadores, exige-se um mínimo de três formadores com especialização na matéria a lecionar, bem como um mínimo de três mediadores com qualificações adequadas e experiência comprovada em mediação, todos dotados de formação científica ou técnica e pedagógica adequadas;

Por outro lado, requer-se instalações e equipamentos que se mostrem *adequados* aos fins visados.

A segunda dimensão que integra o referencial de qualidade da formação respeita aos processos de planeamento e desenvolvimento da formação.

Aí se inclui o plano de atividades anual da entidade formadora, bem como a apresentação do respetivo dossier técnico-pedagógico.

Este dossier deverá prever, designadamente:

- Um *número mínimo adequado* de horas de formação para temáticas de carácter geral e específico;
- Um plano de realização de estágios ou metodologias alternativas, desde que contemplem obrigatoriamente a realização ou a simulação supervisionada por mediador de dois procedimentos completos de mediação;
- Os critérios e métodos de avaliação dos formandos;
- O programa de formação (contemplando objetivos gerais e específicos, conteúdos programáticos e as técnicas pedagógicas utilizadas);
- E, por fim, as metodologias de avaliação do desempenho dos formadores.

Não podemos deixar de identificar algumas fragilidades neste modelo. Desde logo, a que se prende com a densificação do conceito de *número adequado de horas*. Com efeito e pelo menos para determinados conteúdos ou temáticas, estamos convictos de que o legislador deveria fixar um patamar mínimo, abaixo do qual se reputasse o referido número de horas desadequado. Tal evidencia-se de modo claro, desde logo no que toca à vertente da formação jurídica. Tenhamos em consideração, pois, que a formação de base jurídica não integra requisito de acesso à atividade do mediador, sendo inegável, contudo, que o mediador (qualquer mediador) deverá conhecer.

Por um lado, o conceito de *mediabilidade do conflito* (para efeitos da mediação civil e comercial), relacionado com a transigibilidade dos direitos e o carácter patrimonial dos interesses. Por outro lado, que tipo de acordos, de acordo com as matérias reguladas, estão sujeitos a homologação obrigatória – matéria que também remete para a disponibilidade dos direitos e que assume particular relevância no contexto da mediação familiar. E enfim, a noção de *ordem pública*, vertida em regulação por normas imperativas. Concretizando e situando-nos ainda no domínio da mediação familiar, daqui deriva, à luz do ordenamento jurídico português, designadamente a inadmissibilidade de um acordo referente à gestação por substituição, onerosa; ou de um acordo em que um dos progenitores prescinde do exercício das responsabilidades parentais em questões de particular importância, contra o pagamento de determinada quantia, pelo outro.

Acresce que o mediador também deverá estar em condições de situar o procedimento de mediação no contexto sistémico em que tem lugar: o acordo que venha a ser obtido está sujeito a homologação obrigatória? O fornecimento rigoroso desta informação é crucial à manutenção da confiança que as partes lhe depositam... E se é assim, onde deverão ou poderão as partes buscar tal homologação? Num tribunal, numa conservatória do registo civil?

Por outro lado, não estando sujeito a homologação obrigatória, o acordo obtido na mediação é executório? Também esta informação é crucial às partes mediadas.

Outra das dimensões que poderá ser controversa no referencial de qualidade da formação respeita aos critérios e métodos de avaliação dos formandos: deverão existir

métodos de avaliação obrigatórios, pelo menos para determinadas temáticas? Isto é, do mesmo modo que se assumiu que sendo o exercício da mediação um *saber-fazer*, que não apenas um saber – e por isso as metodologias práticas são obrigatórias (mediação ou simulação de mediação), será que a aferição do reduto mínimo de conhecimentos técnicos, designadamente na vertente jurídica, poderá ou deverá bastar-se com a realização de um trabalho escrito, por exemplo (por natureza materialmente circunscrito)? Ou deverão exigir-se provas de avaliação que cubram, de modo suficientemente amplo e equitativo para todos os formandos, o reduto essencial dos conteúdos que se pretende que sejam apreendidos?

E por fim, não haveria benefício em o quadro regulamentar prever, para além da competência para a certificação da entidade, a possibilidade da entidade que certifica emitir recomendações vinculativas à entidade certificanda, o que muitas vezes, parece-nos, evitaria uma decisão de não certificação, antes viabilizando a certificação sob condição de observância de tais recomendações? Tal é a nossa opinião.

No entanto estes, dirão alguns, “serão os menores dos nossos problemas” pois, situamo-nos até aqui, no patamar de maior exigência que o ordenamento jurídico comporta e que respeita ao mediador especialmente qualificado, porque concluiu com aproveitamento um curso de mediação ministrado por entidade certificada... O que nos leva a retomar a outra realidade: a dos mediadores *não formalmente qualificados*, porque não concluíram tais cursos. Porquê esta opção?

Mediação – Uma Profissão Não Regulamentada

A Constituição da República Portuguesa consagra a liberdade de escolha de profissão como direito fundamental, integrando o núcleo restrito do catálogo de direitos, liberdades e garantias (Lei n.º 1/2005, art. 47.º). Isso significa que tal liberdade de escolha apenas pode conhecer as restrições legais impostas por interesse coletivo (ou inerentes à própria capacidade do indivíduo). Por outro lado, as restrições admissíveis a este direito terão de mostrar-se justificadas e proporcionais à defesa do interesse coletivo em referência. Ainda, o interesse coletivo que poderá fundamentar restrições legais à liberdade de escolha de profissão deverá corresponder a direitos ou interesses fundamentais constitucionalmente protegidos, como sejam a vida, a liberdade, a educação, a saúde, o ambiente, a segurança ou a integridade física e moral das pessoas.

Entendeu-se, pois, que não concorriam, no caso da mediação, direitos ou interesses constitucionalmente protegidos cuja salvaguarda justificasse a introdução de restrições ao acesso à profissão de mediador *tout court*.

A Lei n.º 9/2009 (2009), de 4 de março, transpõe para a ordem jurídica interna a Diretiva n.º 2005/36/CE (2005), do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, de 7 de setembro, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais, e a Diretiva n.º 2006/100/CE (2006), do Conselho Europeu, de 20 de novembro, que adapta determinadas diretivas no domínio da livre circulação de pessoas, em virtude da adesão

da Bulgária e da Roménia. É neste diploma que encontramos o conceito de *profissão regulamentada*, como

a atividade ou o conjunto de atividades profissionais em que o acesso, o exercício ou uma das modalidades de exercício dependem direta ou indiretamente da titularidade de determinadas qualificações profissionais, constituindo, nomeadamente, uma modalidade de exercício o uso de um título profissional limitado aos detentores de uma determinada qualificação profissional. (Lei n.º 9/2009, 2009, art. 2.º, n.º 1, alínea m)

Tenhamos então em consideração, em conclusão, que a mediação, em Portugal é uma *profissão não regulamentada*, derivando esta opção do princípio de liberdade de escolha de profissão, constitucionalmente consagrado e sendo este um direito fundamental, aliás integrando a categoria de elite dos direitos, liberdades e garantias.

Assim e tomando por referência o conceito de *profissão regulamentada*, temos que:

Em Portugal, a mediação é uma profissão não regulamentada na medida em que o acesso e exercício da profissão não depende, direta ou indiretamente de determinadas qualificações profissionais. Por outro lado, podemos falar de uma profissão *parcialmente regulamentada*, na medida em que algumas modalidades de tal exercício dependem de determinadas qualificações profissionais (designadamente em contexto público).

Daqui deriva a não obrigatoriedade de qualificações determinadas (e, desde logo, formação certificada) em matéria de mediação: no que respeita à formação inicial, porque tal constituiria uma restrição à liberdade de acesso à profissão; no que respeita à formação contínua, porque tal constituiria uma restrição à liberdade de exercício da profissão.

Reconhecendo, não obstante, que a formação não deixa de contribuir – alguns dirão, decisivamente – para a competência do mediador/qualidade da mediação, a opção do legislador português foi antes a de incentivar a formação qualificada, condicionando por esta via o acesso à lista de mediadores privados gerida pelo Ministério da Justiça (e contemplando-os com a “prerrogativa da executoriedade”), como também aos sistemas públicos de mediação geridos por este Ministério.

A Fiscalização da Atividade Como Potenciadora da Qualidade

Para a qualidade da mediação muito contribuirá também, a nosso ver, a fiscalização da atividade desenvolvida pelos mediadores, mas também nesta matéria haverá que distinguir realidades diversas que coexistem no ordenamento jurídico português.

Desde logo, a fiscalização da atividade, tal como tem lugar no contexto dos sistemas públicos de mediação geridos pelo Ministério da Justiça. A fiscalização em causa é assumida pela Direção-Geral da Política de Justiça (DGPJ), na qualidade de entidade gestora destes sistemas públicos e dirige-se à atividade exercida pelo mediador que

integra as listas de cada um desses sistemas. Pode ter lugar a todo o tempo, no exercício de “supervisão contínua” (isto é, o acompanhamento da atividade do mediador) ou ser desencadeada por uma queixa ou reclamação.

O processo de fiscalização garante necessariamente o exercício do contraditório por parte do mediador e contempla, necessariamente, a apreciação, por um lado, da gravidade do ato praticado e por outro, da culpa do mediador (aqui se incluindo comportamentos dolosos, como também meramente negligentes).

O processo culmina com a decisão do Diretor Geral da Política de Justiça, a qual é necessariamente fundamentada de facto e de direito e pode dar lugar (ou não) à aplicação de uma das seguintes medidas sancionatórias: repreensão, suspensão (temporária) da inscrição nas listas públicas e exclusão da inscrição nas listas públicas.

Acresce referir que – quando a infração cometida pelo mediador consubstancie o tipo legal de crime de violação de segredo (em causa estará a violação do dever de confidencialidade pelo mediador), a DGPI deverá, em simultâneo, dirigir participação ao Ministério Público para efeitos de intervenção em sede criminal.

No que respeita à fiscalização no contexto dos sistemas públicos de mediação, esta tem tido lugar perante a constatação da violação de deveres do mediador, designadamente: o dever de atuação de acordo com normas imperativas a que esteja sujeito (alínea g) do Artigo 26.º da Lei da Mediação) e o dever de zelar pela qualidade dos serviços prestados (alínea h) do Artigo 26.º da Lei da Mediação), este, também densificado, no contexto do Sistema de Mediação Familiar, no dever de reporte oportuno à entidade gestora do sistema da informação referente ao início, desenvolvimento, termo e desfecho do procedimento (naturalmente salvaguardada a confidencialidade do procedimento) – Número 4 do Artigo 9.º do Despacho Normativo n.º 13/2018 (2018), da Secretária de Estado da Justiça.

Tal fiscalização tem lugar, com maior frequência, em sede de supervisão contínua da atividade dos mediadores, designadamente quando se constata a violação de normas imperativas nos acordos obtidos ou omissões relevantes face ao pedido formulado pela autoridade judiciária, em matérias sujeitas, por lei, a homologação obrigatória (naturalmente que as omissões são admitidas desde que justificadas. A justificação mais plausível reportará aos casos em que não foi possível lograr o acordo entre as partes quanto a determinadas matérias, sendo que aí teremos um acordo parcial).

E claro que o mediador não recebe orientações deontológicas ou técnicas por parte da entidade gestora. Mas no exercício das suas competências próprias (Lei da Mediação, 2013, art. 7.º, n.º 3), entendemos que esta tem o dever de, fundamentadamente, questionar e criar assim a oportunidade para que o mediador possa retomar o procedimento tendo em vista o alcance de um acordo aperfeiçoado. Trata-se, afinal, de contribuir para potenciar a possibilidade de homologação de tais acordos e, por consequência, a confiança das partes na qualidade da mediação.

Já no que respeita à fiscalização da mediação desenvolvida em contexto privado, o único mecanismo de fiscalização previsto, respeita à fiscalização do exercício da atividade referente a mediadores inscritos na lista de mediadores privados gerida pelo Ministério da Justiça (Lei da Mediação, 2013, art. 48.º; Portaria n.º 344/2013, 2013). Trata-se de um processo em tudo semelhante ao que ocorre no contexto dos sistemas públicos de mediação e que pode ter lugar a todo o tempo, mas sendo que, neste caso, a única medida sancionatória prevista respeita à exclusão da inscrição na lista.

Não podemos deixar de dar nota contudo, que o exercício desta fiscalização acaba por ficar, na prática, totalmente refém da receção de queixas ou reclamações externas que, de resto, não têm ocorrido, pois uma vez concluída a inscrição do mediador, a entidade com competência para a fiscalização “perde-lhe o rastro”, uma vez que exerce em contexto privado.

Já o universo de mediadores que exerce a atividade a título privado e não se encontra inscrito na lista de mediadores privados gerida pelo Ministério da Justiça (pois tal inscrição está inelutavelmente dependente de iniciativa voluntária do mediador), encontra-se subtraído ao poder de fiscalização do Ministério da Justiça o que se compreende, desde logo porque esse universo não é, sequer, conhecido.

Tal leva-nos a abordar uma última temática, também ela, a nosso ver, com potenciais implicações na qualidade da mediação.

A Ausência de um Registo Nacional de Mediadores

A Lei da Mediação não prevê a existência de um registo centralizado, obrigatório, para os mediadores privados (dizemos *privados*, pois como vimos, todos os mediadores que exercem no contexto dos sistemas públicos de mediação integram necessariamente as listas públicas. Por outro lado, a inscrição dos mediadores privados na lista organizada pelo Ministério da Justiça está dependente de um ato voluntário do mediador, não sendo obrigatória). A consequência imediata desta opção é a de que não pode ser conhecido o número de mediadores em exercício em Portugal.

No ano de 2022 sabemos que existem 154 mediadores inscritos no Sistema de Mediação Familiar, 78 inscritos no Sistema de Mediação Laboral, 68 inscritos no Sistema de Mediação Penal, 74 inscritos nos serviços de mediação que funcionam junto dos Julgados de Paz e 745 inscritos na lista de mediadores privados organizada pelo Ministério da Justiça. O universo de mediadores privados não inscritos nesta lista permanece incógnito.

Já a consequência mediata daquela opção, mas de fulcral relevância, reside na impossibilidade de exercício de fiscalização relativamente à atividade destes mediadores, desconhecidos.

Mas, que vantagens traria a institucionalização de um registo nacional obrigatório, para além de viabilizar a fiscalização da sua atividade? Por um lado, a publicitação

destes profissionais junto do público que assim, mais facilmente, poderia recorrer aos seus serviços.

Depois, a haver o registo e a manter-se a mediação como profissão não regulamentada, com o sentido que vimos, reputa-se essencial que a inscrição e publicitação do registo fosse clara quanto às habilitações de cada mediador, bem como quanto às suas qualificações específicas e área de especialização. Só isso permitiria ao público fazer uma escolha esclarecida sobre o profissional a que pretenda recorrer.

Ainda, sendo o registo obrigatório, como advogamos, a consequência natural e desejável seria sancionar a prática *não cadastrada*, eventualmente ao nível do direito contraordenacional. Esta, a nosso ver, outra das alterações que se impõe ponderar.

A Experiência no Direito Comparado

De acordo com a informação recolhida pela DGPJ no ano de 2021, mediante consulta lançada na rede de cooperação legislativa Legicoop (rede de cooperação legislativa entre os Ministérios da Justiça da União Europeia), foi possível traçar o seguinte cenário, no que toca aos tópicos “existência de registo nacional obrigatório” e “formação qualificada obrigatória” nos países respondentes: dispõem de registo nacional obrigatório para todos os mediadores a Croácia, a Lituânia, a Chéquia, a Bulgária e a Roménia. Não dispõem de tal registo a Espanha, a França, a Eslovénia, a Alemanha e a Letónia (para além de Portugal).

Quanto à formação qualificada obrigatória, os seguintes os países impõem-na: Espanha, Croácia, Lituânia, Bulgária e Roménia. Estes outros, à semelhança de Portugal, não a exigem: Alemanha, Chéquia, Letónia, Eslovénia e França.

Refira-se que a grande maioria destes países que não exige formação qualificada contempla uma distinção entre mediadores *certificados* e mediadores *não certificados*, associando aos primeiros benefícios semelhantes aos que a lei portuguesa previu para os mediadores da lista privada, ou fazendo depender da certificação o seu acesso às listas dos tribunais, por exemplo.

Damos nota também que, de acordo com a resposta recebida, em 2021 a Polónia preparava legislação que obrigaria todos os mediadores ao registo.

Por outro lado, de acordo com a resposta francesa, em regra a formação qualificada será obrigatória, designadamente em matéria familiar, embora também se admita o exercício da atividade mediante reconhecimento da experiência.

Conclusões

Aproximando-se o decurso da primeira década de vigência da Lei da Mediação, resulta-nos oportuna a revisitação do quadro legal e regulamentar instituído em Portugal. Quadro que, constatámos, assume soluções em comum com relevante parte dos demais Estados-membros.

Tal exercício deverá ser norteado, entre outras, pela imperiosa credibilização do procedimento de mediação junto de todos os seus potenciais beneficiários, bem como junto dos operadores da justiça.

A competência do mediador é um dos vetores que determinadamente concorre para a qualidade do procedimento e, por conseguinte, para a sua fiabilidade ou credibilização. Nessa medida, as qualificações do mediador, o quadro de formação certificada, bem como os mecanismos de fiscalização da sua atividade não podem deixar de integrar o exercício a empreender.

A transparência e máxima divulgação da realidade que o quadro legal comporta, designadamente relativamente ao universo de mediadores – sejam quais forem as opções tomadas, é outro dos vetores essenciais à tutela da confiança das partes no próprio procedimento e, portanto, determinante para a sua credibilização.

Agradecimentos

Ao projeto europeu 2020-1-FR01-KA203-079934 no quadro do Programa ERASMUS + que financiou a minha deslocação a Braga para realizar a Conferência do Seminário Internacional da qual resultou este texto.

Referências

Assembleia da República. (2021). Constituição da República Portuguesa. Edição Especial.

Despacho Normativo n.º 13/2018, de 9 de novembro, Diário da República n.º 216/2018, Série II de 2018-09-11 (2018). <https://files.dre.pt/2s/2018/11/216000000/3010730110.pdf>

Diretiva 2005/36/CE, de 7 de setembro, Parlamento Europeu e do Conselho, 2005-09-07 (2005). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:02005L0036-20160524&from=SL>

Diretiva 2008/52/CE, de 21 de maio, Parlamento Europeu e do Conselho, 2008-05-21 (2008). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0052&from=PT>

Diretiva 2006/100/CE, de 20 de novembro, Conselho, 2006-11-20 (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006L0100&from=PT>

Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto, Diário da República n.º 155, Série I de 2005-08-12 (2005). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-2005-243729>

Lei n.º 9/2009, de 4 de março, Diário da República n.º 44, Série I de 2009-03-04 (2009). <https://files.dre.pt/1s/2009/03/04400/0146601530.pdf>

Lei n.º 78/2001, de 13 de julho, Diário da República n.º 161, Série I-A de 2001-07-13 (2001). <https://files.dre.pt/1s/2001/07/161a00/42674274.pdf>

Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, Diário da República n.º 77, Série I de 2013-04-19 (2013). <https://files.dre.pt/1s/2013/04/07700/0227802284.pdf>

Lei n.º 21/2007, de 12 de junho, Diário da República n.º 112, Série I de 2007-06-12 (2007). <https://files.dre.pt/1s/2007/06/11200/37983801.pdf>

Lopes, D., & Patrão, A. (2016). *Lei da mediação comentada* (2.ª ed.). Almedina.

Portaria n.º 282/2010, de 25 de maio, Diário da República n.º 101, Série I de 2010-05-25 (2010). <https://files.dre.pt/1s/2013/11/23000/0656706569.pdf>

Portaria n.º 344/2013, de 27 de novembro, Diário da República n.º 230, Série I de 2013-11-27 (2013). <https://files.dre.pt/1s/2013/11/23000/0656706569.pdf>

Consolidação da Mediação Como Profissão: Portugal e Brasil

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.10>

Dulce Maria Martins do Nascimento

Via Consenso Academy, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9752-0293>

dulce@dulcenasascimento.online

Resumo

A mediação corresponde a um processo autocompositivo de prevenção, gestão e resolução consensual de situações/problemas inter-relacionais. Com foco na pacificação social e justa composição, pelos próprios intervenientes, tem por objetivo manter, melhorar, não prejudicar ou iniciar relações ou relacionamentos, independentemente do grau de proximidade/intimidade, envolvendo um terceiro (mediador/a) sem poder de ingerência. Promover a consolidação da mediação como profissão impõe compreender a percepção da sociedade sobre a sua relevância e inserção no mercado de trabalho. Consideramos a importância do estudo reflexivo e crítico de diferentes autores, bem como a utilização de conhecimentos empíricos e vivenciados, utilizando experiência comparativa, estudos e projetos concretizados, desde 2003 em Portugal e desde 2013 no Brasil. O oferecimento de melhores condições de trabalho, regulamentação da categoria profissional, além de formação prática, competências específicas e remuneração digna, contribuem para a necessária valorização. Sem uma graduação em mediação, inexistente a possibilidade de falar em mestrados ou mesmo doutorados nesta área do conhecimento. A profissionalização e consolidação da mediação como profissão, implica, além de competências específicas, a sua especialização no que denominamos de “triângulo consensual”, complementada com simulações realísticas, por meio de metodologia direcionada à verificação, aprimoramento e desenvolvimento profissional, através de supervisão com observações.

Palavras-Chave

mediação e mediador(a), profissão, triângulo consensual, simulação realística, supervisão com observações

Introdução

A mediação, como processo vocacionado para trabalhar a prevenção, gestão e resolução de situações/problemas inter-relacionais, entre pessoas com interesse e/ou necessidade em manter, melhorar, não prejudicar ou iniciar relações/relacionamentos, independentemente do grau de proximidade/intimidade, onde a negociação não deu certo, conta com a intervenção de um terceiro, um técnico especializado, sem poder de decisão ou ingerência, denominado mediador(a).

Após o advento da conexão global, novas relações e conexões provocaram maior valorização da diversidade, promovendo inúmeras sinergias entre sociedade, ensino e mercado de trabalho. Nos últimos cinquenta anos, a procura e desenvolvimento da consciência humana sobre a necessidade de ambientes mais participativos, integrativos e sustentáveis cresceu significativamente, desenvolvendo-se conceitos de economia circular, sustentabilidade, bem como, mais recente, *environmental, social and governance*¹. Estes movimentos têm contribuído para potencializar competências CHAVE – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética – distintas, em especial de colaboração, cooperação e consenso. Ambientes discriminatórios, rígidos e distributivos não são sustentáveis, nem saudáveis, pois além de limitarem o desenvolvimento, reprimem a criatividade e são danosos à saúde mental e física (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

Novas relações provocam novos problemas e demandam diferentes profissões ou trabalhos. Considerando o trabalho como a atividade que exercemos em específico, a profissão refere-se à área em que atuamos. Neste sentido, trabalho corresponde a uma atividade, feita por uma pessoa ou equipa (remunerada ou não, como o trabalho voluntário), enquanto profissão corresponde a uma vocação ou área de atividade específica. Existem vários motivos que resultam no surgimento de novas profissões, mas em todos os casos há um fator em comum: as funções são reconhecidas, remuneradas, valorizadas/procuradas por um considerável número de pessoas, físicas ou jurídicas. O ciclo é recorrente. O mercado sente a necessidade, demanda mão de obra e faz um movimento de contratação de profissionais qualificados. Após esse ciclo, é a procura em volume que faz com que se consolide uma profissão.

Sabemos que a sociedade tem alertado para os resultados do judiciário, demandando respostas rápidas e imediatas, que na prática não obtém. De igual modo, temos consciência de que a implementação de ações com base no imediatismo cura o efeito, mas não trata a causa, sendo a cura pontual e pouco efetiva a médio e longo prazo.

Mediação é diferente de negociação e de facilitação de diálogo por terceiro imparcial. Além de legalmente regulamentada, na maioria dos ordenamentos jurídicos, a mediação possui procedimento próprio, princípios orientadores, funções, impedimentos e restrições específicas para a sua atuação, bem como objetivos claros, inequívocos e diferenciados dos demais processos autocompositivos.

1 Sigla inglesa para ambiente, responsabilidade social e boa governança.

Desenvolver o tema da consolidação da mediação como profissão, exercida com exclusividade, ou como atuação principal, impõe diagnosticar e entender a percepção da sociedade sobre a sua relevância e verificar a efetiva inserção dos seus profissionais no mercado de trabalho.

Tendo como principal objetivo ampliar a compreensão sobre o processo de consolidação da mediação como profissão, com especial incidência em Portugal e no Brasil, designadamente, atendendo aos conhecimentos empíricos e vivenciados, por meio de experiências pessoais ali desenvolvidas ao longo de mais de 20 anos, bem como à constatação do quanto esses ordenamentos jurídicos se influenciam mutuamente, o presente artigo realiza duas principais abordagens. Na primeira, analisa-se o reconhecimento social, institucionalização e normativo da mediação. Em seguida, aborda-se a mediação com foco nas conquistas alcançadas, o seu exercício como profissão, refletindo sobre a sua consolidação como profissão.

Acesso à Justiça aos Olhos da Sociedade Contemporânea

Os métodos autocompositivos de resolução de conflitos acompanham a história da humanidade, com presença em diversas culturas. O seu uso é descrito como forma primária de resolução de conflitos, em épocas e civilizações bem longínquas.

No mundo oriental, em particular no Japão, a abordagem ganha-perde é culturalmente inaceitável, encontrando-se a mediação entranhada na sociedade. Ali, a população é educada a lidar com desavenças de forma harmoniosa, leal, consensual e sincera. As aparições em tribunal são consideradas como algo vergonhoso, motivo pelo qual se enfatiza a harmonia em vez do conflito e o próprio tribunal superior raramente usa o poder de revisão judicial.

A partir da década de 80/90 do século XX, a mediação teve um impulso extraordinário no mundo ocidental, dando origem a inúmeros estudos, projetos, artigos académicos, bem como movimentos políticos legislativos, com introdução, alteração e revisão legislativa nos diferentes ordenamentos jurídicos, influenciados por um modelo mental de pacificação, por meio de processos, técnicas e metodologias com base na ideologia de justiça restaurativa.

O processo de mediação, como o conhecemos hoje, nos modelos de justiça da *Civil Law*, influenciado por diversas práticas, surgiu ao longo do século XX na Europa e na América Latina, com diversas iniciativas reconhecidas – em especial França, Itália, Alemanha, Portugal, Argentina, Brasil, Colômbia e México. De igual modo, nos modelos da *Common Law*, – em especial, Reino Unido, Canadá, Austrália e Estados Unidos –, também ocorreu igual movimento de mudança na forma de resolver litígios. Em todos eles, inicialmente, o objetivo principal era desafogar o poder judiciário (Sander, 1979)². Na atualidade, constata-se que a redução da judicialização é uma possível

² A ideia de introduzir no poder judiciário americano a oferta de várias opções para a resolução das disputas resulta, historicamente, da apresentação do modelo Multi-door Courthouse, apresentado por Frank Ernest Arnold Sander, em 1979, numa conferência (*Pound Conference*) convocada pelo presidente da Supremo Tribunal dos Estados Unidos, Warren Burger, para discutir os problemas enfrentados na administração da Justiça.

consequência e não um objetivo em si, tendo os métodos alternativos de resolução de conflitos passado a designar-se por métodos adequados de resolução de conflitos.

Reconhecimento Social, Institucional e Normativo da Mediação

A circunstância de trabalharmos com consenso há mais de 25 anos, dos quais 10 anos (2002–2012) com a mediação portuguesa e outros 10 anos (2013–2023) no sistema brasileiro, permite-nos afirmar que a consciência da sociedade sobre a necessidade de um olhar diferenciado relativamente ao acesso à justiça originou o reconhecimento, institucionalização e regulamentação da mediação, ou seja, o início da sua consolidação como profissão.

Ainda é um desafio encontrar dados estatísticos que demonstrem como a sociedade contemporânea vem aderindo à autocomposição, em particular à mediação, mas felizmente instituições públicas e privadas começam a publicar dados relativamente a esta prática.

Em Portugal, relativamente aos serviços de mediação pública (familiar, laboral e penal), no ano de 2021, destacam-se os seguintes resultados:

Tabela 1

Pedidos de mediação pública findos, por modalidade de termo 2021.
Fonte. Adaptado de Sistema de Informação das Estatísticas da Justiça, 2021.

Modalidade do Termo	TOTAL	Familiar	Laboral	Penal
Aceitação da mediação	429	420	9	
Desistência	243	233	10	
Falta de resposta	174	131	43	
Não aceitação	95	75	20	
Pedido que não reúne condições para prosseguir	72	58	14	
TOTAL GERAL	1.013	917	96	...

Sobre a justiça de proximidade, realizada pelos Tribunais Julgados de Paz, além da mediação, foi introduzida a conciliação técnica (Nascimento, 2014a) ali realizada pelo(a) juiz(a) de Paz, previamente ao início da audiência de julgamento. Assim, sobre a mediação realizada no âmbito dos Julgados de Paz, destacamos os seguintes números:

Tabela 2

Processos findos na mediação, relativos a 2021.
Fonte. Adaptado de Conselho dos Julgados de Paz, 2021.

Mediações	Sem acordo	Com acordo	Eficácia com base em acordo
Não realizadas	4.223		
Realizadas	1.083	672	38%

Com o propósito da pretendida análise comparativa, agora sobre o Brasil, encontramos estatísticas disponíveis. Contudo, no âmbito judicial não existe um tratamento individualizado sobre a mediação, dando-se ênfase ao processo de conciliação (realizado por conciliadores). O Conselho Nacional de Justiça (CNJ; Martins, 2022) esclarece que:

o Índice de Conciliação é dado pelo percentual de sentenças e decisões resolvidas por homologação de acordo em relação ao total de sentenças e decisões terminativas proferidas. A conciliação é uma política adotada pelo CNJ desde 2006, com a implantação do Movimento pela Conciliação em agosto daquele ano. Anualmente, o Conselho promove as Semanas Nacionais pela Conciliação, quando os tribunais são incentivados a juntar as partes e promover acordos nas fases pré-processual e processual. Por Intermediário da Resolução CNJ n. 125/2010, foram criados os Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejuscs), classificados como unidades judiciárias, e os Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (Nupemec), que visam fortalecer e estruturar unidades destinadas ao atendimento dos casos de conciliação.

Há de se destacar que, mesmo com o novo Código de Processo Civil (CPC), que entrou em vigor em março de 2016 e tornou obrigatória a realização de audiência prévia de conciliação e mediação, em quatro anos o número de sentenças homologatórias de acordo cresceu em apenas 4,2%, passando de 2.987.623 sentenças homologatórias de acordo no ano de 2015 para 3.114.462 em 2021. Em relação ao ano anterior, houve aumento de 539.898 sentenças homologatórias de acordo (21%). A redução vista em 2020, com a retomada gradativa em 2021, possivelmente decorre da pandemia da covid-19, que pode ter dificultado a realização de procedimento de conciliação e mediação presenciais ou das técnicas usuais de construção de confiança e espírito de cooperação entre as partes processuais empregadas em audiências presenciais. (pp. 201–202)

Atento ao exposto, é notório que, por um lado, no Brasil, o CNJ tem dificuldade em separar mediação de conciliação, dando preferência institucional à conciliação. Por outro, em Portugal, o Conselho dos Julgados de Paz, de modo equivocado, dá relevância ao critério de processos findos com acordo para medir a eficácia do serviço da mediação.

A mediação ocorre por meio dos modelos judicial e privado, sendo relevante o acesso a estatísticas sobre mediação institucional no âmbito privado. Num primeiro momento, alegando o princípio da confidencialidade, encontrávamos escassos dados estatísticos sobre a mediação privada. Sucede que, a sociedade contemporânea demanda por mais transparência e acesso a informação, motivo pelo qual câmaras de mediação e arbitragem, com maior relevância no mercado, em especial no Brasil, passaram a disponibilizar publicamente dados essenciais ao propósito de credibilizar a mediação. Destacamos aqui algumas informações constantes de documentos disponibilizados,

como o designado *Fatos e Números do CAM-CCBC*, que corresponde ao relatório do Centro de Arbitragem e Mediação da Câmara de Comércio Brasil Canadá (Kobayashi et al., 2021), relativamente aos anos de 1998–2021, do qual salientamos:

de 1998 a 2021 a CAM-CCBC administrou um total de 93 processos de mediação. Só em 2020 foram registrados 15 requerimentos de mediação, e um total de 19 foram administrados pelo Centro. Em 2021 o Centro recebeu 14 requerimentos de mediação e administrou 23 processos ao longo do ano. (p. 26)

Outro documento disponível diz respeito à Câmara de Conciliação, Mediação e Arbitragem (2022), com base no qual, em 2021, registaram-se 42 mediações. Mas, os dados mais impressionantes constam do levantamento realizado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, relativamente às câmaras privadas ali cadastradas. Segundo este, o maior número de mediações realizadas encontra-se em processos de mediação extrajudicial, coordenados por aquelas, com mais de 4.600 casos de mediação realizados durante o ano de 2021 (Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, 2021).

Relativamente à mediação privada em Portugal existe uma lista com Centros de Arbitragem Autorizados pela Direção-Geral da Política da Justiça (2022a) dos quais alguns, além de arbitragem, incluem mediação. É possível ter acesso ao número de processos ali solicitados, realizados e pendentes entre 2006 e 2021 (Sistema de Informação das Estatísticas da Justiça, 2022), sem qualquer estatística específica sobre mediações realizadas, resultados alcançados ou avaliação dos serviços prestados. Assim, relativamente aos anos de 2019 a 2021, os dados gerais disponibilizados são os seguintes:

Tabela 3

Movimento de processos nos centros de arbitragem
Fonte. Adaptado de Sistema de Informação das Estatísticas da Justiça, 2022.

ANO	Entrados	Findos	Pendentes
2019	13.916	13.405	3.342
2020	15.391	12.009	6.724
2021	13.732	13.930	6.525

No que concerne aos ordenamentos jurídicos destacamos a influência dos juizados especiais brasileiros (Lei n.º 9.099, 1995³) na regulamentação dos julgados de paz portugueses (Lei n.º 78/2001, 2001⁴), verificando-se praticamente uma transposição normativa relativamente aos princípios daqueles nestes.

3 Artigo 2.º – “O processo orientar-se-á pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação”.

4 Artigo 2.º – “Princípios gerais 1. A atuação dos julgados de paz é vocacionada para permitir a participação cívica dos interessados e para estimular a justa composição dos litígios por acordo das partes. 2. Os procedimentos nos julgados de paz estão concebidos e são orientados por princípios de simplicidade, adequação, informalidade, oralidade e absoluta economia processual”.

Posteriormente à Lei n.º 78/2001 (2001), em Portugal, foram criados três sistemas de mediação pública temáticos⁵, com autonomia em relação ao judiciário: familiar; laboral e penal.

Semelhante movimento de influência, agora em sentido inverso, ocorreu no início do século XXI, tendo o ordenamento jurídico da mediação em Portugal sido alterado em 2013 vindo, em seguida, em 2015, o Brasil a realizar alterações no seu ordenamento.

A mediação em Portugal foi regulamentada pela Lei da Mediação (Lei n.º 29/2013, 2013), que estabelece, designadamente, os princípios gerais aplicáveis em Portugal, independentemente da entidade que a realiza (pública ou privada) ou da matéria em causa. De modo arrojado, a lei portuguesa define, entre outros, os requisitos necessários para que o acordo de mediação tenha o mesmo valor de uma sentença judicial (princípio da executoriedade), sem necessidade de aprovação (homologação) por um juiz.

Já no Brasil, a alteração do Código de Processo Civil (Lei n.º 13.105, 2015), procedeu à inclusão da mediação como etapa processual obrigatória, sendo a regulamentação do instituto complementado pela Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015), que prevê a mediação privada entre particulares e no âmbito da administração pública, contendo uma subseção que legisla sobre mediadores judiciais e mediação judicial. Ali é exigida a oitiva do Ministério Público e homologação do judiciário sobre questões transacionáveis, relativas a direitos indisponíveis, dando-se valor de título executivo extrajudicial ao acordo firmado em processo de mediação.

Reforçando a realidade sentida em Portugal, no Brasil e no mundo, o incentivo à mediação foi reforçado, por impulso internacional, com a decisão da Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas, através da Convenção de Singapura (07/08/2019), disponibilizando maior segurança jurídica para a sua utilização internacional.

Requisitos Para o Exercício da Profissão

A legislação portuguesa e a legislação brasileira são unânimes sobre as competências prévias para atuar na mediação judicial e sistemas públicos. Ambos os ordenamentos exigem dos mediadores judiciais e sistemas públicos cadastro ou registo nas suas listas públicas, nomeadamente na lista da Direção-Geral da Política de Justiça em Portugal e na lista do CNJ, no Brasil.

No Brasil exige-se, de forma taxativa, que seja

 pessoa capaz, graduada há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e que tenha obtido capacitação em escola ou instituição de formação de mediadores, reconhecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - ENFAM ou pelos tribunais, observados os requisitos mínimos estabelecidos

⁵ Regulamentados pela Lei n.º 21/2007 (2007); Despacho n.º 18778/2007 (2007); e Portaria n.º 68-C/2008 (2008); sob influência da Diretiva n.º 2008/52/CE (2008), do Parlamento Europeu e do Conselho.

pelo Conselho Nacional de Justiça em conjunto com o Ministério da Justiça. (Lei n.º 13.140/2015, 2015, Subseção III)

Já em Portugal, a Lei de Mediação havia optado por afirmar que os critérios serão “*definidos nos respectivos atos constitutivos ou regulatórios*” (Lei n.º 29/2013, 2013, art. 39.º, p. 2283), vindo até agora, por regra, as entidades formadoras a incluir idade mínima e graduação universitária, sem especificação ou reserva. Neste ponto, apesar das especificidades dos regimes, concluímos pela inexistência de reserva de mercado, reforçando-se a existência de limitações, impedimentos e necessidade de desvinculação de outras profissões para a atuação profissional na mediação.

Na continuada influência dos dois ordenamentos, desde 2018⁶, sobre o mediador de recuperação de empresas português, exige-se que este seja detentor de uma licenciatura e experiência profissional adequada ao exercício da atividade.

No que diz respeito ao exercício da mediação privada, a legislação portuguesa (Lei n.º 29/2013, 2013), não faz referência a licenciatura ou experiência profissional adequada ao exercício da atividade, exigindo-se que possuam certificado de cursos ministrados por entidades formadoras certificadas pelo serviço do Ministério da Justiça definido em portaria do membro do governo responsável pela área da justiça.

Diferentemente, a legislação brasileira (Lei n.º 13.140, 2015), manteve-se omissa sobre idade mínima ou referência a graduação universitária/especialização, referindo “ser capaz e estar capacitado”, sem explicar o significado de estar capacitado para fazer mediação privada ou do necessário envolvimento do CNJ. A legislação brasileira coloca como critério para atuar como mediador privado ou *ad hoc* qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se.

Sobre padrões de qualidade, ambos estipulam códigos de conduta e ética profissional para a mediação judicial, com particularidades sobre abrangência obrigatória ou por adesão.

Em Portugal, o mediador de conflitos tem o dever de atuar com respeito pelas normas éticas e deontológicas da lei portuguesa e do Código Europeu de Conduta para Mediadores da Comissão Europeia (Direção-Geral da Política de Justiça, 2014), podendo por adesão ter como orientador o código de deontologia e boas práticas do mediador de conflitos da Federação Nacional de Mediação de Conflitos (2016).

No Brasil, o código de ética de conciliadores e mediadores judiciais está previsto no anexo III da Resolução 125/2010 (Conselho Nacional de Justiça, 2010), aplicável de

6 Podem ser mediadores de recuperação de empresas, de acordo com o Artigo 3.º, Número 3, da Lei n.º 6/2018 (2018), os administradores judiciais e os revisores oficiais de contas que para o efeito se inscrevam no IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, I. P., e que frequentem com aproveitamento ação de formação em mediação de recuperação de empresas ministrada por entidade certificada pela Direção-Geral da Política de Justiça em Portugal. Nos termos do Número 2 do Artigo 3.º considera-se adequada a experiência profissional com um mínimo de 10 anos em funções de administração ou direção ou gestão de empresas, auditoria económico-financeira ou reestruturação de créditos (completados ou a completar).

modo obrigatório e exclusivo aos mediadores judiciais, resultando uma lacuna sobre a mediação privada brasileira, havendo tendência a aceitar por adesão o código de ética do CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (2016).

A mediação tem sido cada vez mais utilizada devido ao aumento da sua divulgação no meio científico, especialmente no jurídico, por meio de congressos e eventos, mas também através de trabalhos, artigos científicos e livros. Os cursos iniciais têm dado lugar a especializações, algumas com a designação de mestrados e doutorados (mesmo sem a existência de uma graduação em mediação). Assim, além de legislação sobre a inserção do instituto da mediação na sociedade, com princípios, impedimentos, procedimento e demais regulamentação, precisamos verificar como a sociedade e as profissões são formadas e informadas no quesito resolução de problemas ou conflitos, ou seja, se o ênfase está no consenso ou no confronto, em especial as profissões jurídicas.

Neste ponto, até ao momento, concluímos que o Brasil destaca-se no mundo, atendendo a que, desde 2018, através da Portaria n.º 1.351, publicada no Diário Oficial da União de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, página 34, foi homologado o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior n.º 635/2018, que aprovou as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito no Brasil. Ali, incluindo a necessidade de desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos, aos profissionais com formação técnica e jurídica obrigatória, desde 2019 impôs-se a disciplina: *formas consensuais de solução de conflitos*. Esta mudança traz consequências, a médio e longo prazo, no modelo mental dos profissionais brasileiros das áreas jurídicas, sendo uma decisão inédita e de extraordinária importância para o crescimento e solidificação dos processos consensuais, em especial para a consolidação da mediação.

Um outro critério para que determinada atividade seja considerada como profissão depende da sua classificação como tal perante o Ministério do Trabalho e determinação de regime contributivo fiscal próprio. É também importante uma ordem de classe que represente os seus interesses e fiscalize o cumprimento de direitos e obrigações, como ocorre com a generalidade das profissões consolidadas. Sobre este ponto em particular, de modo inovador, no Brasil encontramos o boletim da Classificação Brasileira de Ocupações, do Ministério do Trabalho, instituída com base legal na Portaria n.º 397 (2002; documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro). Ali, sob o número 3514–35 encontramos a profissão *mediador de conflitos e mediador extrajudicial*, classificados como serventuários da justiça e afins. Desta forma, no Brasil encontra-se criada a categoria profissional específica da profissão de mediador(a) de conflitos e mediador(a) extrajudicial, pelo Ministério do Trabalho brasileiro.

Diferentemente, em Portugal, a Lei n.º 29/2013 (2013) no seu Artigo 24.º, refere-se expressamente ao “*exercício da profissão de mediador de conflitos*”, mas na prática em termos das categorias profissionais classificadas pelo Ministério de Trabalho e regime fiscal ou tributário, a profissão de mediador(a) de conflitos é formalmente considerada na categoria outros prestadores de serviços, como profissão autónoma e

independente, sendo assim incluída na categoria residual, sem qualidade de agente ou funcionário. Neste sentido, aqueles que atuam como mediadores em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos às obrigações, proibições, condições e/ou limites inerentes ao exercício das funções que lhes sejam aplicáveis, atenta a natureza ocasional e esporádica da sua atividade.

O Cadastro Nacional de Mediadores e Conciliadores Judiciais no Brasil (Conciliajud, 2023) conta atualmente com 6.696 mediadores e conciliadores, dos quais 4.158 mediadores judiciais.

Em Portugal encontramos diversas listas de mediadores dos sistemas públicos de mediação, estando disponíveis as seguintes informações:

- sistema de mediação familiar, dividido em 88 listas, distribuídas por municípios do continente, ilhas e uma outra para atuação em plataformas de conversação, com transmissão de voz e imagem em tempo real (Skype, Zoom, WhatsApp, Messenger ou outra), esta última com 87 mediadores, estando ali registrados cerca de 800 profissionais (Direção-Geral da Política de Justiça, 2023a);
- sistema de mediação laboral, dividido em 13 listas, com cerca de 50 mediadores (Direção-Geral da Política de Justiça, 2016);
- sistema de mediação penal, dividido em 15 listas, com cerca de 200 profissionais (Direção-Geral da Política de Justiça, 2020);
- julgados de paz, dividida por 25 JP, com cerca de 250 profissionais (Direção-Geral da Política de Justiça, 2022b).

Sobre os mediadores privados em Portugal, os mesmos encontram-se listados pela Direção-Geral da Política de Justiça (2023b), nos termos previstos na alínea e) do Número 1 do Artigo 9.º da Lei n.º 29/2013 (2013), com cerca de 925 profissionais cadastrados. Diferentemente, no Brasil não existe uma lista única de mediadores privados.

Formação, Investigação e Impacto Social

Competências socioemocionais não se aprendem de modo intuitivo. É necessário que sejam ensinadas e vivenciadas. Precisamos tratar preconceitos, crenças e paradigmas, bem como entender que não considerar temas do conhecimento relacional, nos conteúdos programáticos e planos educacionais, leva à efetiva exclusão e reforça a competição, impondo-se aprofundar três pilares: conflito, comunicação e negociação (base no triângulo consensual).

Atualmente são inúmeros os cursos de formação de mediadores, na realidade brasileira e portuguesa (iniciais, de desenvolvimento e de aprofundamento profissional), com a grande diferença de que em Portugal são as entidades formadoras que se encontram certificadas para definir os conteúdos, enquanto no Brasil é o Ministério da Justiça que valida os conteúdos a serem ministrados para a mediação judicial. Sem dúvida que a capacitação profissional é essencial, mas a pergunta que se mantém é sobre a existência ou não de mercado e demanda.

Sem detrimento dos demais projetos, porque acreditamos que a consolidação passa por um reconhecimento acadêmico, escolhemos destacar o projeto europeu *LIMediat*⁷. Este projeto, com o objetivo de consolidar a formação e profissionalização em mediação, a nível nacional e europeu, propõe a criação de um curso de licenciatura que atenda aos requisitos de Bolonha, bem como a realização de projetos conjuntos de ensino, investigação e impacto social que respondam aos padrões internacionais de qualidade e às necessidades da sociedade contemporânea. Como referido anteriormente, quem se intitula mestre ou doutor em mediação carece de uma licenciatura específica prévia em mediação, que sustente os demais títulos.

No Brasil, a iniciativa privada implementou o curso superior em mediação, com a duração de dois anos (quatro semestres), uma carga horária de aproximadamente 1.500 horas, e reconhecimento pelo Ministério da Educação, com certificação destes alunos como tecnólogo, na sua maioria ministrados na modalidade digital⁸.

Defendendo uma efetiva mudança social, por meio da criação de uma nova cultura através do triângulo consensual nas relações educacionais (Nascimento, 2022) vimos introduzindo a mediação nos programas pedagógicos, desde a pré-escola ao ensino superior, incluindo idosos (Nascimento, 2014b), assim como a concretização de estágios profissionais práticos que possibilitem uma imersão vivencial e realística na mediação, desenvolvendo, implementando e acompanhando pessoalmente projetos de mediação, em Portugal⁹ desde 2004 e desde 2013 no Brasil (Minas Gerais¹⁰, Paraíba¹¹, bem como a nível nacional¹²). Utilizamos metodologias de aprendizagem em que a experiência é valorizada no treinamento e a sua participação é estimulada por meio do ciclo de aprendizagem vivencial de David Kolb (vivência, análise, conceitualização, aplicação), bem como o modelo de sala de aula invertida¹³.

A vivência prática tem um papel essencial na consolidação profissional, pois reforça a necessária confiança e segurança na função a desempenhar. Focados em consolidar a mediação como profissão, tendo identificado as reais dificuldades e carências da mediação ao longo de mais de 20 anos de atuação e vivência prática, em Portugal e no Brasil, após investigação e aprofundamento dos três pilares consensuais: conflito; comunicação; negociação, vimos implementando o triângulo consensual, tendo

7 Para mais informações sobre o Projeto Europeu *LIMediat*, consultar <https://pt.limediat.com/o-projeto-le-projet>

8 A título de exemplo partilha-se algumas das universidades privadas com a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Mediação: Universidade Paulista; UNIASSELVI; Universidade Anhembí Morumbi.

9 Projeto de mediação escolar com alunos de nove a 10 anos de idade no externato Grão Vasco em Benfica – Lisboa, no ano letivo 2006/2007, que deu origem ao livro *Clube Mediação – Transformando Sonhos em Realidade*.

10 Projeto de mediação escolar denominado *MESC*, com a Defensoria Pública de Minas Gerais.

11 Projeto denominado *Mediação Vai à Escola*, com o Ministério Público de Minas Gerais, implementado em Araçuaí (no Vale do Jequitinhonha) e com a Universidade Federal de Campina Grande.

12 Competições nacionais de mediação (organizadas pela CAMARB – Câmara de Mediação e Arbitragem do Brasil; bem como pela Universidade Federal da Paraíba) e de negociação (organizada pelo meeting de negociação, com foco na competição internacional de negociação).

13 Onde o conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades realizadas em sala de aula, assumindo o aluno o papel de protagonista do seu aprendizado.

hoje mais de 3.000 profissionais a impactarem a sociedade, após participarem em distintos projetos¹⁴.

Com foco em desenvolver competências socioemocionais, propomo-nos a levar o profissional a compreender sobre inevitabilidade e mapeamento dos elementos do conflito inter-relacional; realizar uma comunicação integrativa empática, eficiente e eficaz; bem como aplicar técnicas de negociação, em particular diferenciar modelos de negociação (distributiva, integrativa e consensual), implementando uma negociação por valores, com um modelo circular.

Tendo como principal objetivo educar a sociedade para o consenso, estes projetos desenvolvem uma educação focada na abundância de soluções para cada situação-problema, disponibilizando vias e ferramentas que permitam uma maior pacificação social.

Proporcionando um verdadeiro laboratório com oficinas práticas em mediação, presenciais e on-line, é disponibilizada uma experiência de imersão supervisionada e mentoria, por meio de simulações realísticas direcionadas ao desenvolvimento profissional continuado. Com metodologia própria, foco no indivíduo e consolidação da mediação, atendendo às necessidades de formação continuada, profissionalização, especialização e consolidação como profissão, continuaremos a impactar profissionais com foco na consolidação da mediação como profissão.

Conclusões

O mundo mudou e continua a mudar, tendo-se alcançado, nos últimos 50 anos, uma transformação consciente de que o modelo exclusivo de imposição, por uma decisão de terceiro, não responde a todas as necessidades da sociedade contemporânea. Urge a inclusão de outros processos, em especial, influenciados pela autocomposição, onde para se alcançar uma real autonomia, impõe-se consciência sobre liberdade com responsabilidade.

A necessidade de educar para a inevitável inter-relação entre pessoas, físicas e jurídicas, tomarem consciência da interdependência na sociedade contemporânea é essencial. Assim, se no início do segundo milênio pouco se sabia sobre mediação e funções dos mediadores, passados mais de 20 anos, além do aumento de conhecimento da população em geral, encontramos um número considerável de pessoas muito satisfeitas com os serviços disponibilizados e que recomendam a sua utilização, em diferentes áreas, incluindo civil, comercial, laboral, ambiental, penal, saúde, escolar, familiar.

Nos últimos 50 anos foram diversas as conquistas alcançadas no caminho da consolidação da mediação, desenvolvidas e aprofundadas durante o século XXI através de diferentes projetos, com confirmação e reconhecimento efetivo por meio dos diferentes ordenamentos jurídicos.

14 Destacamos aqui os seguintes projetos: *Professional Training*; *A Chave Para Advogar na Mediação*; *Roadmap da Mediação*; *Active Masterclass*; *Mediação na Prática .dn*; *Laboratório de Simulações Realísticas*; *Mediação Vai à Escola*.

A sociedade contemporânea precisa implementar regras sociais de pacificação das relações, demandando a consolidação de processos autocompositivos com profissionais experientes.

Consolidar a mediação como profissão é imprescindível, atendendo a que este processo disponibiliza à sociedade efetiva autonomia, com liberdade e responsabilidade, bem como a possibilidade de maior agilidade na construção de soluções para problemas inter-relacionais com menor desgaste nas relações. Sucede que tal implica o exercício de uma atividade especializada, com regulamentação específica, bem como a existência de um conjunto de regras estabelecidas em lei que disciplinem a atividade, estabelecendo qualificações e demais condições para o exercício da profissão.

A mediação tem caminhado pelas mesmas etapas de consolidação de outras profissões já tradicionalmente estabelecidas e veio para ficar. A sua consolidação como profissão é imprescindível à sociedade, possibilitando agilidade na solução de conflitos inter-relacionais e menor desgaste nas relações. No entanto, precisamos cuidar dela como profissão para não se transformar numa ilusão, romance ou utopia.

Ainda existe uma resistência no reconhecimento da mediação como profissão, desde logo condicionada pelo uso e significado vulgarmente dado à palavra, além da confusão existente com diferentes processos como negociação facilitada, conciliação ou mesmo facilitação de diálogos. Na verdade, mediação corresponde a uma ciência humana, com foco na resolução consensual de conflitos interpessoais, que não é jurídica, psicológica, sociológica, antropológica e nem filosófica, mas que é influenciada por cada uma destas e outras áreas, bem como por outras ciências (exatas, incluindo lógica e estatística; bem como biológicas, incluindo a neurociência), tendo a mediação foco, propósito e pretensão específicos, concretos e determinados.

As competências e funções relativamente à atuação dos mediadores não se apresentam como sendo atividade privativa da mediação, conforme ocorre em outras profissões (medicina; advocacia; engenharia; ...), o que juntamente com a manutenção da voluntariedade no processo judicial, absoluta em Portugal e parcial no Brasil, pode na prática corresponder a efetivos elementos dificultadores e inibidores na consolidação da atividade como profissão privada.

Na atualidade, para a mediação judicial encontramos legislação, órgãos reguladores e disciplinadores, bem como estabelecimento e fixação de remuneração. Diferentemente, sobre a atuação na área privada verificamos inexistência de uma ordem de classe, em especial, falta de órgão regulador e disciplinador, ficando o seu reconhecimento fragilizado, totalmente à mercê das práticas do mercado, com diversas situações de oferta de serviços que se apresentam como sendo, mas não são mediação.

Além do reconhecimento normativo da mediação, a partir dos números compartilhados, é possível afirmar que o mercado da mediação, em especial no Brasil, encontra-se em um momento bastante favorável de reconhecimento social e institucional. Reforça-se o crescimento considerável de mediações ali realizadas nos últimos anos, em comparação com anos anteriores, designadamente por meio da migração dos

procedimentos físicos para o ambiente online, bem como da possibilidade legal prevista na Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015), nos termos da qual a mediação poderá ser realizada pela internet ou por outro meio de comunicação que permita a transação à distância, desde que as partes estejam de acordo. Acresce que é facultado à parte domiciliada no exterior submeter-se à mediação segundo as regras estabelecidas na lei brasileira (Lei n.º 13.140/2015). No que diz respeito à mediação privada em Portugal reforça-se a necessidade de adequar o tratamento dos dados às necessidades e demandas contemporâneas, em especial maior transparência na divulgação de números sobre o processo de mediação, bem como a sua inclusão como profissão com categoria específica.

A consolidação da mediação como profissão, exige uma transformação social de modelo mental do contencioso exclusivo para o consensual inclusivo e precisa de regulamentação sobre fiscalização da atividade, em especial a mediação privada. Em ambos os ordenamentos a preocupação foi regulamentar a fiscalização da mediação judicial ou pública, deixando por regulamentar a atuação privada da mediação, motivo pelo qual seria de todo conveniente que em ambos os países se estabelecesse efetivamente uma ordem de classe para realizar a necessária fiscalização da atividade, com a qual, conseqüentemente, ocorreria um reforço da sua consolidação como profissão.

Com base na experiência e vivências tidas, podemos afirmar que apenas após ultrapassar desafios pessoais somos efetivamente capazes de profissionalmente dominar o conflito interrelacional e a comunicação integrativa empática, para, então, sermos capazes de compreender e saber aplicar o modelo da negociação por valores, numa lógica circular, de continuidade e interdependência dos seus intervenientes, sendo este o grande diferencial da prática dos profissionais consensuais. Assim, além de se exigir competências multidisciplinares, na sequência, esses profissionais precisam se aprimorar por meio de simulações realísticas, direcionadas ao desenvolvimento profissional continuado. Ter disponível profissionais multidisciplinares, com competências diversas, especialização para auxiliar a entender o problema, sua origem, pressões e diferenças; estimular a identificar interesses, necessidades e valores; bem como instigar na construção de possibilidades e soluções consensuais, potencializa a resolução de diversas questões com necessidade de tratamento e resposta urgente.

Por meio de programas de práticas em mediação, com imersão supervisionada e mentoria, presencial e on-line, através de simulações realísticas, vimos solidificando competências de especialização na mediação, relativamente às quais desenvolvemos uma metodologia própria com foco na profissionalização e formação continuada, alcançando resultados amplamente reconhecidos, reforçando a teoria de que competências socioemocionais não se aprendem de modo intuitivo.

A viabilidade de introdução do triângulo consensual nos diferentes programas curriculares, reforça a necessidade de licenciaturas em mediação para consolidar a profissionalização, com o necessário aprofundamento científico que apenas as universidades têm reais condições de proporcionar, validando a titulação efetiva de mestre e doutor em mediação.

Em suma, o ciclo de consolidação está em curso sendo necessário alguns temas continuarem a ser debatidos, outros melhorados e, efetivamente, alguns precisam ser iniciados. Mas, no geral, atendendo a que de modo sustentável a sua origem é relativamente recente, podemos afirmar que a consolidação da mediação em Portugal e no Brasil, além de inovadora do passado, já é uma realidade em expansão no presente, desejando-se a sua concretização no futuro próximo.

Referências

- Câmara de Conciliação, Mediação e Arbitragem (2022). *Números do ano de 2021*. <https://www.camara-dearbitragemsp.com.br/pt/estatisticas-camara.html>
- Conciliajud (2023, 9 de fevereiro). *Cadastro nacional de mediadores e conciliadores judiciais*. <https://conciliajud.cnj.jus.br/ccmj>
- CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (2016). *Código de ética para mediadores*. <https://conima.org.br/mediacao/codigo-de-etica-para-mediadores/>
- Conselho dos Julgados de Paz (2022). *XXI Relatório anual do Conselho dos Julgados de Paz*. <https://www.conselhosdosjulgadosdepaz.com.pt/ficheiros/Relatorios/Relatorio2021.pdf>
- Conselho Nacional de Justiça. (2010). *Resolução n.º 125, de 29 de novembro de 2010*. https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_125_29112010_23042014190818.pdf
- Despacho n.º 18778/2007, de 22 de agosto, Diário da República n.º 161/2007, Série II de 2007-08-22. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/18778-2007-3046940>
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2014). *Código europeu de conduta para mediadores – versão portuguesa*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_Media%E7%E3o/Codigo_Europeu_Conduta_Mediadores_2014.pdf
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2016). *Lista de mediadores do sistema de mediação laboral*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_Media%E7%E3o/Lista_mediadores_SML_mar_2015.pdf
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2020). *Lista de mediadores do sistema de mediação penal*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_Media%E7%E3o/Lista_mediadores_SMP_24.02.2020.pdf
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2022a). *Centros de arbitragem autorizados*. <https://dgpj.justica.gov.pt/Resolucao-de-Litigios/Arbitragem/Centros-de-Arbitragem-autorizados>
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2022b). *Lista de mediadores dos Julgados de Paz*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_JulgadosPaz/Lista_mediadores%20JP_03_2022.pdf?ver=WFx3DuB-xQc6_bWGL_lpZA%3d%3d
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2023a). *Lista de mediadores do sistema de mediação familiar*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_Mediação/Lista_mediadores_SMF_02.01.2023.pdf?ver=xRSaz889qqVt6Q3mdf6bDw%3d%3d
- Direção-Geral da Política de Justiça. (2023b). *Lista de mediadores de conflitos prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 9.º da Lei n.º 29/2013, de 19 de abril*. https://dgpj.justica.gov.pt/Portals/31/GRAL_Mediação/20230414-Lista%20privada%20.pdf?ver=RZjwg2Ba_8Dif36VJxwFmg%3d%3d
- Diretiva 2008/52/CE, de 21 de maio, Parlamento Europeu e do Conselho, 2008-05-21 (2008). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0052&from=PT>
- Federação Nacional de Mediação de Conflitos. (2016). *Código de deontologia e de boas práticas do mediador de conflitos da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*. https://c219f98e-efe7-4b81-9956-09b213473dd1.filesusr.com/ugd/0f49a7_f08781c44b6845119d9098a3566440a3.pdf

Kobayashi, P., Komel, L., Furtado, A. F., & Souza, L. F. (2021). *Factos e números de 2020–2021*. Centro de Arbitragem e Mediação da Câmara de Comércio Brasil-Canadá. https://ccbc.org.br/cam-ccbc-centro-arbitragem-mediacao/fatos-e-numeros-de-2020-2021/#flipbook-df_32419/21/

Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015, Diário Oficial da União, 2015-03-17 (2015). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm

Lei n.º 13.140, de 26 de junho de 2015, Diário Oficial da União, 2015-06-29 (2015). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm

Lei n.º 6/2018, de 22 de fevereiro, Diário da República n.º 38/2018, Série I de 2018-02-22 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2018-174876557>

Lei n.º 78/2001, de 13 de julho, Diário da República n.º 161/2001, Série I-A de 2001-07-13 (2001). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/78-2001-388220>

Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, Diário da República n.º 77/2013, Série I de 2013-04-19 (2013). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/29-2013-260394>

Lei n.º 21/2007, de 12 de junho, Diário da República n.º 112/2007, Série I de 2007-06-12 (2007). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2007-63397378>

Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995, Diário Oficial da União, 1995-09-27 (1995). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm

Martins, M. (Ed.). (2022). *Justiça em números 2022*. Conselho Nacional de Justiça. <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/justica-em-numeros-2022-1.pdf>

Nascimento, D. M. M. do. (2014a). *Julgados de paz e conciliação técnica: Sua importância no paradigma da justiça restaurativa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa]. Lusíada – Repositório das Universidades Lusíadas. <http://hdl.handle.net/11067/716>

Nascimento, D. M. M. do. (2014b). Mediação de conflitos na escola – Projeto aplicado na infância com integração de idosos. In A. Bahia, A. Sawaia & J. Caldas (Eds.), *Mediação familiar, infância, idoso e gênero* (pp. 100–115). Global Mediation.

Nascimento, D. M. M. do. (2022). Mediação escolar – Criação de uma nova cultura através do triângulo consensual nas relações educacionais. *VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra*, 6(1). <https://trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/article/view/900>

Organização Pan-Americana da Saúde. (2022, 17 de junho). *OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção*. <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>

Portaria n.º 68-C/2008, de 22 de janeiro, Diário da República n.º 15/2008, 1º Suplemento, Série I de 2008-01-22. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/68-c-2008-209849>

Portaria n.º 1.351, de 14 de dezembro de 2018, Diário Oficial da União, 2018-12-17 (2018). <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-mec-diretrizes-curriculares.pdf>

Portaria n.º 397, de 9 de outubro de 2002. Ministério do Trabalho e do Emprego, 2022-10-09 (2002). https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada%20INC%208189/2006

Sander, F. E. A. (1979). Varieties of dispute processing. In A. Leo Levin & R. R. Wheeler (Eds.) *The pound conference: Perspectives on justice in the future. Proceedings of the national conference on the causes of popular dissatisfaction with the administration of justice*. West Publishing Company.

Sistema de Informação das Estatísticas da Justiça (2021). *Pedidos de mediação pública findos, por modalidade de termo*. <https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Mediacao.aspx>

Sistema de Informação das Estatísticas da Justiça. (2022). *Movimento de processos nos centros de arbitragem (a partir de 2006)*. https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Processos_centros_arbitragem.aspx

Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. (2021). *Estatísticas de atuação das câmaras privadas*. https://www.tjsp.jus.br/Download/Conciliacao/EstatisticaCamarasPrivadas_2021.pdf

Mediadores e Desafios Hodiernos: Regenerar Diversidades Através da Confiança

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.11>

Iva Maria da Costa Fernandes

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação,
Universidade do Minho, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-1322-3708>
ivafernandes2000@gmail.com

Resumo

A mediação é perspectivada como uma área contemporânea que paira sobre um presente demarcado pela abundância de significações, interpretações, singularidades e divergências. Hoje, mais do que nunca, o mediador assume a responsabilidade de facilitar a comunicação entre aqueles que persistem, firmemente, à mudança e à diferença. Constroem contextos dialógicos que valorizam a palavra do “próximo” e acolhem o sentimento escondido daquele que se sente enfraquecido. Entre as várias sessões e processos de mediação, a confiança é a principal sensação que permite a cada mediado transpor as suas histórias de vida, os seus olhares sobre o mundo e as emoções que denotam a sua individualidade. Em base de uma reflexão crítica, apelo pela promoção de novas competências profissionais, construindo uma perspetiva que ultrapassa a teoria e atinge o meio que circunscreve qualquer processo mediativo: espaço, objetos, dimensões, aparências e sensações. O principal objetivo deste trabalho é compreender o efeito que a confiança acarreta no desenvolvimento das sessões de mediação, desmistificando os obstáculos que impedem que a confiança seja uma realidade familiar e inquestionável na mediação.

Palavras-Chave

confiança, imparcialidade, mediação de conflitos

Introdução

A proposta “Mediadores e Desafios Hodiernos: Regenerar Diversidades Através da Confiança” corresponde, originalmente, a um trabalho acadêmico desenvolvido no âmbito da unidade curricular Fundamentos e Modelos de Mediação, do mestrado em mediação educacional da Universidade do Minho. Esta temática surge pela minha curiosidade pessoal em explorar, de um outro ângulo, as sessões de mediação, um olhar que paira sobre pormenores que circunscrevem cada contexto mediativo.

Desta forma, esta proposta permite explorar as minhas curiosidades e fazer com que os meus valores, enquanto estudante e futura mediadora, se tornem num alvo de apreciação crítica. É com estas palavras que quero evidenciar a minha pessoa, alguém que estima e identifica a mediação como um espaço dialógico, um contexto que valoriza a palavra do próximo e acolhe o sentimento escondido daquele que se sente enfraquecido. Porém, não podemos deixar de questionar qual a base essencial para que haja, efetivamente, esta abertura por parte dos mediados. Tal como acontece no quotidiano, só nos sentimos confortáveis a partilhar as nossas vivências ou ideologias quando o ambiente torna as nossas palavras leves, livres de preconceito e, sobretudo, quando o meio ao nosso redor nos permite experienciar a sensação de pertença e confiança para sermos nós mesmos. É a partir desta visão que pretendo desenvolver a seguinte reflexão, edificando a confiança como o conceito que se alia, indispensavelmente, a este mundo mediador e de paz.

Assim, o seguinte trabalho contempla um foco dirigido aos espaços físicos nos quais ocorrem os processos de mediação – o conforto espacial: as paredes que acolhem conflitos, acreditando que estes são contextos inundados de significações e interpretações que poderão promover uma maior sensação de segurança. Posteriormente, enfatizo um pequeno olhar sobre a aplicabilidade do princípio da imparcialidade e as competências que este subtende. Numa abordagem mais teórica, é evidenciada a perspetiva de alguns autores que enfatizam a confiança como uma conquista progressiva e um ciclo vicioso. A reflexão terminará com as minhas considerações finais, elevando a mediação como uma área naturalmente confiável.

A Confiança na Mediação

Observo que a confiança é definida como um sentimento de segurança relativamente à nossa pessoa, uma crença firme de lealdade para com o “outro” ou um sentimento de familiaridade (Infopédia, s.d.). Pessoalmente, perspetivo-a como um sentimento complexo, uma sensação que comporta a influência de vários fatores explícitos e implícitos, variáveis que poderão abrigar os nossos medos ou impedir que sejamos genuínos. É desta forma que pretendo analisar o conceito de confiança, ao longo de todo o processo de mediação, assimilando o impacto do papel do mediador, a importância do reconhecimento da mediação e a caracterização do espaço físico que circunscreve as sessões mediativas. A confiança é como uma sensação mútua entre todos, mediador e mediados, um sentimento capaz de nos conduzir para uma

partilha profunda do nosso ser, num contexto dialógico, de interação e transformação. Porém, a segurança que conduz todo o processo implica a atenção e o controlo sobre vários pormenores que nos rodeiam que, por vezes, são invisivelmente impactantes. Mas como é que isto se aplica na mediação? Quais os aspetos que devemos de ter em conta?

Conforto Espacial: As Paredes que Acolhem Conflitos

Acredito que tudo aquilo que nos envolve apresenta uma função, comunica um significado. Cada recinto é caracterizado pela sua organização, dimensão ou, até mesmo, pelos elementos que o constituem, fazendo com que o seu aspeto imediato provoque um impacto sobre a nossa pessoa que, (in)conscientemente, interpreta aquilo que observa, provocando a vivência de um conjunto de sensações familiares ou desconhecidas. O espaço no qual ocorre o processo de mediação é, igualmente, um contexto repleto de mensagens sensoriais, disfarçadas através da disposição do local e dos objetos. Os autores Diez e Tapia (2006) chamam à atenção sobre a caracterização do espaço envolvente num processo de mediação, pois este é um contexto que abraçará um conflito, uma situação delicada que impossibilitou a adaptação e a transformação dos sujeitos, devido a uma vivência menos positiva.

Não podemos esquecer qual a “receita mágica” que fundamenta a nossa sobrevivência que, a meu ver, é a interação humana. Todos os dias comunicamos: compartilhamos os nossos sentimentos íntimos a quem mais confiamos; transmitimos percepções distintas sobre o mundo para com aqueles que se escondem na sombra do senso-comum; mantemo-nos em silêncio quando sentimos que o ambiente se torna constrangedor. Entre as várias formas de comunicação e entre as inúmeras pessoas com quem dialogamos, o conflito emerge como manifesto das divergências que distinguem a nossa bagagem individual. O conflito é fruto da nossa essência, representa parte da nossa história de vida e transmite aqueles que são os nossos sentimentos, percepções e interesses. Isto para dizer que o espaço onde decorrerá o processo é um ambiente que acolherá um caso particular e, acima de tudo, seres humanos insubstituíveis (Mangini, 2020). É a partir deste olhar que, juntamente com outros olhares, enfatizo a necessidade de construirmos um espaço físico e intangível, um contexto que permita que os mediados se sintam confortáveis para dialogar.

Tal como a essência da mediação, no que diz respeito ao princípio da voluntariedade e confidencialidade, o seu contexto é pensado com o intuito de promover o conforto dos mediados para que se sintam à vontade para partilhar as suas vivências. O facto de, habitualmente, existirem mesas redondas ao invés de uma secretária e poltronas, revela que este processo é um espaço dialógico e cooperativo, sem hierarquias, que acolhe, abertamente e sem preconceito, as dificuldades dos mediados: “o elemento mais importante a ter em conta quando preparamos a mediação é *que o espaço concede significados* aos sucessos que nele ocorrem, porque faz parte do contexto comunicacional” (Diez & Tapia, 2006, p. 33). Efetivamente, o conforto mútuo é como um requisito fundamental para que, de facto, se consiga usufruir da melhor forma possível da sessão, mas repito que este bem-estar só é conseguido a partir do

equilíbrio do espaço, isto é, desde a sua organização à dimensão espacial. Digamos que o espaço é como um “recurso” que tenta alcançar não só o reconforto dos mediados como também o do mediador, aquele que permitirá criar uma conexão entre todos os envolvidos para que haja, efetivamente, um ambiente de confiança (Diez & Tapia, 2006).

A verdade é que, na maioria dos casos, as pessoas desconhecem a realidade da mediação, sentindo que caminham por um percurso estranho até a uma pessoa nunca antes vista, o mediador. É por esta razão que pretendo enfatizar a caracterização do espaço, visto que o contexto acaba por ser um reflexo do profissional, uma evidência da pessoa que ele constitui: “as minhas roupas e os meus modos, a disposição física dos espaços, os ruídos, as cores e os cheiros do lugar geram um contexto repleto de significados.” (Diez & Tapia, 2006, p. 34). Isto não significa que existe um design ou uma estrutura rígida a ser seguida porque, na verdade, cada profissional é distinguido pela sua personalidade, crenças e missões, não deixando de referir que, na maioria dos casos, o profissional não desempenha as suas funções no contexto que idealiza.

Quando se trata do sistema público de mediação, como por exemplo o Sistema de Mediação Familiar, os *facilitadores de comunicação* são notificados para conduzir um dado processo que, caso seja aceite, existirá um espaço concebido para o efeito. Estes ambientes, que acolherão os obstáculos, dilemas e preocupações dos mediados, são meios camuflados de outras finalidades. O que pretendo referir é que o espaço não é pensado ou construído em função do acolhimento de um conflito. Pessoalmente, valorizo a adjetivação daquilo que me rodeia, seja em situações quotidianas ou profissionais, porque o meio acaba por ser um “bónus” no âmbito da promoção do conforto da minha pessoa e do outro. Em base de relatos reais, denoto que alguns mediadores partilham este mesmo olhar atento sobre o espaço:

no dia e hora combinados, lá estava, numa sala protocolada para o efeito. Uma sala vazia de aconchego e cheia de tudo o que não faz sentido para os fins pretendidos. Uma mesa retangular a espreiar-se pelo espaço de mosaico, papéis e dossiês empilhados e, entre tantos outros artefactos administrativos, uma bandeira, num canto, a olhar-nos pelos castelos e quinas da nossa portugalidade. (Quintanilha, 2021, p. 2)

Esponaneamente, o contexto supramencionado reclama em mim a necessidade de erguer o valor da mediação. Imagino um ambiente agitado que, ao ser facultado para o processo, entrou numa pausa temporária de silêncio e de período de substituição. A adaptação existiu, mas por parte do mediador que, dadas as circunstâncias, estabeleceu um espaço intocável em base da comunicação interpessoal, a linguagem corporal e o à-vontade oferecido para o momento da partilha. A confiança foi construída através das competências profissionais, de forma a atenuar aquelas paredes que realçavam um ambiente burocrático e solene. Provavelmente, aquela mesa retangular não transmitiu o verdadeiro significado da mediação, visto que, ao invés de revelar que se tratava de um espaço construtivo e colaborativo, no âmbito da procura de novas soluções consensuais e benéficas para os envolvidos, aparentava uma

distância física (e afetiva) entre os mediados e o mediador. É curioso como a ausência de uma mesa redonda ou oval pode impossibilitar que o profissional observe todo o cenário numa amplitude de cento e oitenta graus, isto é, atender todas as locuções que são partilhadas por um mediado em questão e, simultaneamente, escutar os gestos e expressões daquele que o escuta. Acredito que a presença de uma mesa retangular leva a que o nosso contacto ocular seja um pouco mais limitado e rigidamente distribuído pelos sujeitos presentes, podendo influenciar a conexão pessoal entre mediador-mediado e a análise que se realiza sobre o meio.

Na verdade, os contextos nos quais se desenvolvem os processos transformam-se em “ferramentas” de trabalho (Diez & Tapia, 2006). Mesmo que a caracterização dos objetos e do espaço não favoreçam a essência da mediação, o profissional, através das suas competências interrelacionais e comunicacionais, criará um contexto neutro e imparcial, sustentado no valor da colaboração, para que os mediados se sintam indispensáveis ao longo de todo o processo. Para além de “ampliar os canais de comunicação entre o mediador e as partes” (Diez & Tapia, 2006, p. 36), a relação de proximidade é, progressivamente, (co)construída.

Porém, questiono-me sobre a credibilidade das nossas práticas em espaços que, aparentemente, desafiam a nossa capacidade de saber ser mediador, de saber estar como pessoa e de *saber fazer* o conforto chegar, mesmo quando parece ser impossível:

quando chegámos, deparámo-nos com um espaço da câmara municipal onde se encontravam a funcionar vários serviços da área social e que tinha uma sala com uma mesa oval (mais próxima de uma sala de reuniões do que de uma sala de mediação). Era um local sem aquecimento, num edifício em pedra, em que o frio era de tal forma insuportável que eu e a minha colega (e, posteriormente, os próprios mediados) tivemos de estar de casaco (e mesmo assim a tremer) durante todas as sessões. (Reis, 2021, pp. 25–26)

Tento imaginar este momento inicial da sessão de pré-mediação, mas um pensamento insiste e persiste dentro de mim: “e se o ambiente fosse diferente?”. As mediadoras foram desafiadas, pois, para além da imparcialidade a adotar em relação às posições dos mediados, presumo que tiveram que demonstrar uma dada *neutralidade* em relação ao ambiente ao seu redor. Caso contrário, iriam ser manipuladas pela baixa temperatura e, conseqüentemente, persuadidas pela distração. Com isto, pergunto-me se “nós”, mediadores, estamos preparados para antever o contexto e se somos capacitados para nos adaptar às circunstâncias espaciais. Acredito que são os pormenores que potenciam a verdadeira diferença. Um simples *saber estar* num espaço desajustado às nossas necessidades, transparecerá que, independentemente do ambiente, o mediador atenta as histórias de vida de cada mediado. Não há nada mais reconfortante do que sentirmos que alguém está ali para nos escutar, orientar e auxiliar num momento em que acudimos por uma melhor solução.

Os espaços geram significados, assim como promovem a sensação de conforto e bem-estar. Basta transpormo-nos para os contextos e ambientes dos tribunais: deparamo-nos com um lugar centrado (e, por vezes, mais elevado) entre duas

extremidades, nas quais se encontram os réus. A distância física entre as partes transparece a inexistência de uma tentativa de conjugar os seus interesses, não deixando de referir que a posição do juiz comunica aquele que será o decisor final, independente das vontades, necessidades e interesses manifestados pelos arguidos. (In)Conscientemente a nossa pessoa começa a absorver a informação que o espaço comunica, seja a partir das suas dimensões ou dos objetos distribuídos pelo contexto, fazendo com que naveguemos entre sensações familiares ou misteriosas. Como será que as pessoas se sentem ao entrar, pela primeira vez, num gabinete de mediação ou em outro contexto no qual se desenvolverá o processo? A resposta para esta questão levaria para a profundidade de um estudo qualitativo. Mas, recorrendo agora ao pensamento crítico, penso que esta interrogativa nos eleva para um momento de reflexão: os tribunais, por exemplo, são contextos institucionalizados (se assim os posso designar), mas a mediação é uma realidade ainda por descobrir. O que difere? Será que é o reconhecimento que cada uma das áreas agrega? Será o estado de consolidação científica? Bem, a verdade é que os espaços também nos revelam os seus estados de desenvolvimento: entramos numa pequena mercearia em que os produtos estão distribuídos em prateleiras altas de madeira e caso desejarmos algo que se encontra no cimo dessas mesmas, precisamos de chamar o colaborador para alcançar o que desejamos com um escadote. No momento de pagar, reparamos que o senhor tem dificuldade em realizar a leitura do código de barras e de inserir o nosso contribuinte no sistema, aludindo que tem saudades da sua antiga máquina registadora. Apesar de estarmos num ambiente antiquado e com dificuldades de adaptação, a doçura do senhor transmite-nos uma sensação de bem-estar, devido à sua sabedoria e humildade.

O que quero dizer com esta viagem pelo imaginário é que, apesar de não conseguirem encontrar, para já, o espaço ideal para o desenvolvimento das suas práticas, os mediadores são sujeitos capazes de transformar os ambientes solenes e sem aquecimento, em espaços seguros para o acolhimento dos conflitos, vulnerabilidades e indecisões. O nosso olhar, o rasgar de um simples sorriso, o tom da nossa voz e a postura corporal, inundam os espaços de novas significações e interpretações, fazendo com que as paredes que causam desconforto ou desconfiança se transformem em paredes íntimas que acolherão, seguramente, as inquietações dos mediadores que nos procuram.

Imparcialidade: Um Princípio e uma Competência

Somos movidos pelas nossas crenças, missões e valores. A forma como observamos o mundo, transparece, inevitavelmente, parte daquilo que somos. Os fenómenos que ocorrem no nosso quotidiano despertam um conjunto de emoções, espelhadas pela comunicação: os olhos observam, a mente processa, a alma converte e o corpo reage através de comportamentos. Por outras palavras, as emoções e a capacidade de comunicá-las reivindicam a nossa essência enquanto seres humanos: somos o único ser vivo capaz de sentir, raciocinar e de comunicar. Partindo do princípio destas qualidades, questiono-me se somos seres capazes de dominar, em particular, o nosso lado emocional, pois “não somos criaturas de lógica: somos criaturas de emoções”

(Carnegie, 2021, p. 60). Atualmente, o autoconhecimento e a inteligência emocional são temas que têm ganho um grande destaque no mercado de trabalho. Mas será que todos os profissionais apresentam estas capacidades? E os mediadores? Será um fator inerente para a prática das suas ações?

Vejamos que existe um conjunto de princípios aplicáveis à mediação: voluntariedade, confidencialidade, igualdade e imparcialidade, independência, competência e responsabilidade, executoriedade (Lei n.º 29/2013, 2013). Tendo uma especial atenção sobre a aplicabilidade do princípio da (igualdade e) imparcialidade, constata-se que “o mediador de conflitos não é parte interessada no litígio, devendo tratar de forma equitativa e imparcial as partes (...) podendo frequentar ações de formação para melhorar as suas competências” (Pinto & Mendes, 2013, p. 143). Este princípio vigora a isenção, exige a ocultação das nossas percepções, valores e emoções. A nossa função não é determinar qual é o caminho que os mediados devem de percorrer, mas acompanhar os desejos dos mesmos. Entre decisões e vontades, neutralizamos a nossa pessoa. Porém, nunca deixamos de ser humanos, nunca deixamos de sentir, de pensar e, sobretudo, de reagir:

ora, se o mediador é um humano, reage a estímulos e padece de fragilidade – também sente “impactos”. Sente emoções como qualquer outro ser humano. Sente esperança, contentamento, felicidade, irritação, preocupação, alívio, tristeza, entusiasmo, medo, entre tantas outras emoções. Na verdade, o mediador vai sentir tudo. (Sousa, 2020, p. 6)

Se, inevitavelmente, existe a *impossibilidade* de deixarmos de sentir, como será que o princípio da imparcialidade é aplicado, sem colocar em causa a confiança dos mediados? O autoconhecimento será, provavelmente, o melhor escudo de autodefesa de qualquer mediador. Saber aquilo que somos, o que nos incomoda, as vias de escape quando não conseguimos controlar as nossas emoções, a capacidade de refletir na e para a ação, permite-nos conter a nossa essência e obter um maior controlo sobre o processo. Na verdade, o autoconhecimento transparece o estado de consciencialização que nós detemos da nossa posição em relação ao meio que nos rodeia, incluindo os momentos em que as nossas ações poderão comprometer o direito à imparcialidade dos mediados (Aragão, 2016). Nestas situações, a reflexividade contínua das nossas práticas permitirá que, ao longo do processo, consigamos regular a nossa imparcialidade e reconstruir a confiança: “é necessário sermos conscientes da nossa incompetência de imparcialidade robótica para chegarmos à melhor imparcialidade possível que consigamos alcançar como ser humano” (Sousa, 2020, p. 7).

A confiança poderá ser vista como um ciclo: ao sermos conscientes da nossa individualidade e profissionalismo tornamo-nos, conseqüentemente, mais confiantes sobre as nossas práticas. Posteriormente, esta alegoria da nossa pessoa confiante é transparecida para o meio ao nosso redor, seja através da postura que adotamos ou da nossa linguagem não-verbal e para-verbal. A aplicabilidade ponderada da imparcialidade permite que os mediados não se sintam categorizados ou julgados e, sobretudo, que se sintam confiantes e confortáveis ao longo de todo o processo.

Aliás, a competência da imparcialidade reporta, nesta dimensão da promoção da confiança, uma grande influência na relação entre mediador-mediado. Nunca existe só e apenas uma verdade, isto é, o conflito provoca diferentes sensações e impactos nas pessoas, levando a que as suas posições e desejos se dividam entre diferentes interpretações da situação. Cada parte representa uma história e o mediador, neutro e imparcial, é o responsável por recontar o sucedido. Contudo, a arte de recontar, tal como já foi referido, exige o controlo sobre o nosso eu interior para que os sujeitos envolvidos não sintam que, entre si, existem personagens principais e secundárias. Por outras palavras, os mediadores detêm a responsabilidade de equiparar as diferentes interpretações da *história*, no sentido em que nenhum mediado se deva sentir identificado como a parte que (não) tem razão. A sensação de desvantagem ou de julgamento poderá, sem dúvida, comprometer a relação entre mediador-mediado e também, o desenvolvimento de todo o processo. Porém, à priori de uma tentativa de fortalecimento da relação mediador-mediado, o profissional deve sentir-se confiante sobre si mesmo e as suas competências, habilidades, conquistas e percurso(s).

A Confiança Como uma Conquista Cíclica e Progressiva

Diez e Tapia (2006) defendem que a conquista da *confiança* é conseguida através de uma estrutura sequencial assegurada em base de quatro “vértices”: o mediador; a mediação; o *eu* mesmo e o *outro*. À imagem desta convicção, a estratégia em questão é uma ferramenta indispensável para compreender qual é a intervenção mais adequada para cada situação, tendo em conta o que é manifestado ao longo das sessões de mediação. De uma forma geral, o mediador é visto como um criador de confiança, porém recomenda-se que o próprio profissional se sinta capaz e confortável em realizar o processo em questão, pois a sua (in)segurança será espontaneamente manifestada através das suas ações (Diez & Tapia, 2006). Por outro lado, os autores evidenciam a importância do profissional ser claro face ao(s) objetivo(s) e às regras que subentendem o processo de mediação, quer para si mesmo ou para os mediados. Tendo em conta a necessidade de promover um clima de confiança, a técnica da escuta ativa é vista como uma ferramenta essencial para que o mediado se sinta não só escutado como também compreendido, existindo assim a possibilidade de criar uma maior fluidez dialógica, facilitada pelo mediador ao longo de todas as sessões.

Efetivamente, o processo de mediação não é possível de ser concebido sem o envolvimento dos mediados, logo a necessidade de estes confiarem na mediação. Para que este “vértice” seja concretizável, é necessário darmos vida à mediação, demonstrando que esta funciona, por exemplo, através da exibição de resultados conseguidos pela metodologia mediativa. Para além da necessidade de se confiar na mediação, torna-se fulcral que os próprios mediados confiem em si mesmos para que haja, efetivamente, o seu empoderamento. Isto é conseguido através da ajuda do mediador (Diez & Tapia, 2006), que deteta “todos aqueles relatos, episódios e sinais que revelam indícios certos de capacidade” para que, posteriormente, possa fundamentar questões específicas que possibilitem uma reflexão por parte dos mediados, de forma a que “as partes possam vê-los de um novo ângulo, mais positivo para si mesmas” (p. 48).

Por último, o vértice referente ao “outro” é alcançado através da empatia, uma competência social que permite perspetivar a contraparte em base do respeito e consideração, independentemente da sua posição, das necessidades e interesses que defende. Porém, isto só é concretizável quando o mediador edifica um clima de segurança entre os mediados, pois é entre si que será possível encontrar uma solução conjunta e consensual. Caso contrário, como é que os mediados procuram uma resposta se não conseguem confiar no “outro”?

Apesar de a confiança estar representada em pormenores e de ser alcançada gradualmente, a essência do trabalho do mediador é como um fator contínuo, isto é, um fator indispensável para apaziguar o conflito, transformar os indivíduos e para promover reconhecimento da mediação: “a geração de confiança é essencial para o desenvolvimento do nosso trabalho e é foco permanente de atenção do mediador ao longo de todo o processo de mediação” (Diez & Tapia, 2006, p. 51). Digamos que a confiança é como um ciclo que não pode ser corrompido, aliás, é referenciado a necessidade de trabalharmos aprofundadamente a geração de confiança passo a passo, apelando por evidências positivas que nos permitam dar continuidade ao processo: “se percebermos que não existe um nível mínimo de confiança para com o outro quanto a ele, isso indica-nos que temos que continuar a trabalhar mais um pouco” (Diez & Tapia, 2006, p. 51). É importante visualizar toda esta conceção de geração confiança como um processo sequencial que se inicia por uma base consolidada, um espaço seguro e reconfortante para desenvolver o processo de mediação. E isto porquê?

Segundo Diez e Tapia (2006), o conflito, dependendo das conjunturas em que se origina, poderá ser o reflexo da impossibilidade de as pessoas resolverem autonomamente uma dada situação conflituosa, reconhecendo “isto” como um obstáculo complexo e difícil de superar, pois exige confiança e segurança para ultrapassar (novamente) a situação. Por outro lado, Mangini (2020) perspetiva o conflito como uma constante que constitui uma bagagem pessoal – “cada conflito tem a sua dinâmica, sua intensidade, sua História, seu objeto e seus personagens próprios” (para.7), na qual o mediado carrega parte da sua história de vida, tendo que confiá-la a alguém. Apesar de serem visões um pouco distintas, os autores supramencionados conectam o termo *confiança* com o processo de mediação, um contexto que deverá assegurar o à-vontade do mediado para partilhar as suas posições e necessidades. Uma outra opinião partilhada entre estes autores é a sensação de desconfiança que ainda existe sobre a realidade da mediação, devido à falta de conhecimento sobre esta metodologia alternativa de resolução de conflitos. Neste aspeto, Mangini (2020) evidencia que este desconhecimento parte da responsabilidade da sociedade, cabendo a esta e aos profissionais envolvidos na área proclamarem a luz da mediação, tentando que esta cresça connosco e que fique enraizada na próxima geração, pois é muito mais fácil confiarmos em algo que já conhecemos, visto que a segurança já é manifestada naturalmente.

Efetivamente, quando existe esta incerteza em relação à mediação, a promoção da confiança terá que ser fomentada a partir do primeiro instante que os mediados entram no espaço no qual decorrerá o processo. Tal como já foi mencionado, Diez

e Tapia (2006) enfatizam a necessidade de criarmos um contexto adequado e apto para receber e analisar os conflitos. Todavia, existem inúmeras estratégias e visões distintas no que diz respeito à promoção da confiança, relativamente ao processo e ao mediador. Aliás, a possibilidade de um mediado não confiar no mediador, levará a que este não volte a reconhecer a mediação como uma opção alternativa. É desta forma que vários autores alertam os profissionais sobre a forma como se envolvem nos processos de mediação. O reconhecido mediador Mangini (2020) revela que o conhecimento e a experiência são alguns dos conceitos-chave que nos possibilitam ser agentes confiáveis perante o mediado. Porém, destaca que a confiança não basta partir apenas do conhecimento do mediador, mas também de um saber que é partilhado por todos, isto é, para que se confie na mediação necessita-se que esta seja validada socialmente (Mangini, 2020):

por mais que a Mediação esteja prevista nos ordenamentos jurídicos e seja, de fato, uma prática, é necessário também que ela esteja inserida dentro dos códigos da sociedade, ancorada naquela cultura e mais ainda, vinda de um conhecimento construído por todos os agentes envolvidos. (para.18)

Considerações Finais: A Mediação Como uma Área Naturalmente Confiável

Termino e começo esta dimensão final, com a alusão a uma reflexão que obtive ao longo do desenvolvimento desta proposta: será que a mediação, já por natureza, é edificada em base da confiança? Vejamos que estamos perante um processo que só se desenvolve a partir da voluntariedade, confidencialidade, igualdade e imparcialidade, isto é, princípios que asseguram a singularidade dos sujeitos, no sentido em que estes não terão de sentir o receio de perder a sua essência ou aceitar a derrota de um conflito, pois aqui todos são vencedores. É neste sentido que defendo que a própria forma como a mediação é executada é já, intencionalmente, construída para que o mediado se sinta seguro ao longo de todo o processo, sendo que a questão do *espaço* e o profissionalismo do mediador são fatores que poderão exhibir, ainda mais, esta confiança sobre a mediação. Todavia, o problema é que a mediação ainda não é uma realidade bem consolidada: ainda é uma área desconhecida pela maior parte dos cidadãos; muitos são os profissionais que alegam ser mediadores e, na verdade, não possuem qualquer tipo de formação ou acreditação; o individualismo e a competitividade são ainda características que nos impedem de ser um mundo cooperante na conquista da inclusão e equidade.

Acredito vivamente que o meio que nos envolve é uma grande influência na proclamação da mediação. O facto de ainda existirem contextos, sejam eles profissionais ou formativos, em que preservam somente o valor do individualismo, leva a que a sociedade sofra uma formatação egocêntrica em que a hipótese de atuar em conformidade com o outro é desprezada, e que o conflito seja visto como algo comprometedor para o sucesso e o bem-estar individual. Isto pode levar a que algumas pessoas perspetivem a mediação como uma opção que poderá pôr em

causa os seus interesses, fazendo com que haja uma desconfiança, principalmente, face ao princípio da cooperação, porque a ideia de nos unirmos com a contraparte leva-nos à falsa ideia de que poderemos sair lesados. Mas como é que podemos reverter esta realidade?

Não diria que o primeiro passo é (re)formatar a sociedade, mas sim os mediadores. Digo isto, porque acredito que não é qualquer indivíduo que possa ser um verdadeiro mediador. É preciso acreditar, mais do que ninguém, na força que a mediação sustenta para a transformação das pessoas e do meio. Como será uma sessão de mediação em que o mediador desconfia sobre a possibilidade de as pessoas conseguirem, autonomamente, encontrar uma melhor solução? Provavelmente, as suas intervenções iriam transparecer isto mesmo, gerando um ambiente contrário àquilo que se espera, um espaço repleto de dúvidas e inseguranças, podendo até levar os mediados a idealizar uma falsa imagem da mediação. Contrariamente, um mediador otimista em que a sua crença se baseia na união e cooperação, levará a que as pessoas envolvidas vivenciem uma experiência completamente diferente, confiando a mediação como um lugar seguro para partilhar as suas vivências. Sem dúvida que, para sermos mediadores, não podemos descartar a nossa pessoa: mediar implica que sejamos humanos, sujeitos empáticos e profissionais que acreditam no seu valor para o auxílio da transformação do mundo.

Teria muito mais para dizer, mas o que quero demonstrar é que, por detrás da palavra *confiança* existem muitos desafios que têm de ser alcançados, acreditando que a formação de mediadores é um dos primeiros passos a serem dados para que a confiança deixe de ser uma possível sensação, mas uma realidade inquestionável na mediação – não podemos ser só e apenas capacitados para dominar a teoria, para redigir acordos ou para ser um *expert* a reformular questões. É urgente sermos humanos, sermos profissionais com a capacidade de nos envolvermos, neutralmente, com o próximo. É necessário, *saber ser* sensível e empático no momento certo. É necessário formarmos *bons* mediadores em prol da construção de espaços seguros.

Atenção, a mediação nunca deixou de ser um processo confiável, o meio ao seu redor é que esconde a sua verdadeira essência. “Nós”, mediadores, temos que alumiar esta força para que a sombra seja movida, temos que revelar a verdadeira natureza da mediação às pessoas, fazer com que esta faça parte da nossa cultura. A culpa não é daqueles que nunca ouviram falar sobre a mediação, mas sim dos profissionais envolvidos que não a dão a conhecer esta realidade à população. Como é que vão confiar na mediação se desconhecem a sua existência? Hoje existe um maior acesso à informação, é só tirarmos proveito disso. Podemos escrever artigos para jornais e revistas, criar eventos que permitam às pessoas (re)conhecer esta metodologia, partilhar informação nas redes sociais, entre outros. A confiança é *acumulativa* e não podemos esperar que nasça apenas quando um mediado entra pelo nosso gabinete. A confiança nasce em pequenas “coisas”: dar a conhecer a mediação à sociedade é e será um grande impacto.

Referências

- Aragão, S. (2016, 1 de janeiro). Decifra-me ou te devoro: A importância do autoconhecimento em nosso percurso existencial. *Psicologia.pt*. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opinio.php?codigo=AOP0384
- Carnegie, D. (2021). *Como superar as preocupações e lidar com o stress*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Diez, F., & Tapia, G. (2006). *Herramientas para trabajar en mediación* (1.ª ed). Paidós.
- Infopédia. Dicionários da Porto Editora. (s.d.). *Confiança*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/confianca>
- Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, Diário da República n.º 77, Série I de 2013-04-19 (2013). <https://files.dre.pt/1s/2013/04/07700/0227802284.pdf>
- Mangini, Z. (2020, 7 de maio). A confiança na mediação. *Algí Mediação*. <https://algimediacao.com.br/2021/a-confianca-na-mediacao/>
- Pinto, A., & Mendes, J. (2013). Os princípios gerais aplicáveis à mediação e o regime da mediação civil e comercial em Portugal. *Actualidad Jurídica Uría Menéndez*, 35, 143–145.
- Quintanilha, A. (2021). Caso 1. In Federação Nacional de Mediação de Conflitos (Ed.). *Casos práticos de mediação de conflitos: Relatos reais* (pp.1–12). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Reis, C. (2021). Caso 3. In Federação Nacional de Mediação de Conflitos (Ed.). *Casos práticos de mediação de conflitos: Relatos reais* (pp.25–36). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Sousa, M. R. (2020). Gestão de emoções na mediação. *Jornal Jurídico*, 2(2), 3–16. <https://doi.org/10.29073/j2.v2i2.217>





**Mediação,
Educação e
Transformação
Social**

¿Es la Mediación Universitaria un Contexto de Intervención?

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.12>

Pilar Munuera Gómez

Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
<https://orcid.org/0000-0001-8998-6272>
pmunuera@ucm.es

Ana Maria Costa e Silva

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

José Ángel Martínez López

Facultad de Trabajo Social, Universidad de Murcia, Murcia, España
<https://orcid.org/0000-0002-6871-7265>
jaml@um.es

Resumen

Este texto presenta la mediación como un contexto de intervención que están llevando a cabo muchas universidades, tanto españolas como internacionales. El objetivo del estudio es analizar si la mediación en las universidades se presenta como un contexto de intervención. Para tanto se recurrió a una metodología de naturaleza cualitativa con recurso a la pesquisa documental. En España, la Ley n.º 3/2022 (2022), de convivencia universitaria, fomenta la utilización de la mediación en las funciones esenciales que caracterizan a la universidad: la formación (docencia), la investigación (difusión) y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico. La enseñanza en mediación es un contexto de intervención con repercusión social y política, estando vinculada al desarrollo de la cultura de paz. Los cursos en mediación son una fuente de empleo para el profesorado de las distintas disciplinas que participan en ellos y de profesionales que ejercen como mediadores o supervisores. La mediación también está vinculada a la investigación y difusión que se realiza en la universidad siendo subvencionada

por diferentes organismos. La formación y la investigación han generado una transferencia del conocimiento a la sociedad a través de la especialización de sus estudiantes como doctores, master o especialistas en mediación y actualmente trabajan en pro de la mediación, la resolución de conflictos y la cultura de la paz. Una de las conclusiones extraídas es la sólida trayectoria desarrollada por las universidades en la implantación de la mediación en la sociedad desde estrategias de calidad.

Palabras Claves

mediación, universidad, cultura de paz, desarrollo, paradigma colaborativo

Introducción

La mediación en el contexto educativo comienza en la escuela y en estos momentos se está consolidando en la universidad como un nuevo contexto de intervención. Una de las razones de su incorporación es la capacidad que tiene como sistema de resolución de controversias de contribuir a la construcción de una ciudadanía responsable y dialogante, que utiliza la palabra para resolver sus conflictos. Este tipo de estrategia fortalece el espíritu democrático de toda sociedad.

La mediación en el ámbito escolar está contribuyendo a formar los estudiantes para una respuesta asertiva a los conflictos con que se enfrentan. Los centros de educación primaria y secundaria favorecen el desarrollo de una cultura de paz en aquellos estudiantes que la han conocido. Estos estudiantes son sensibles a las ventajas de la mediación que permite, a través de un proceso el reconocimiento y valoración de las partes en conflicto, resolver sus disputas. Esta iniciativa implementa el paradigma de la justicia restaurativa en la ciudadanía, ya que ofrecen la posibilidad de que las partes enfrentadas puedan resolver por ellas mismas, sus desavenencias sin necesidad de utilizar procesos punitivos o medidas disciplinarias. Y por tanto la universidad puede contribuir como entidad en la misma medida desde su responsabilidad social (Munuera Gómez, Alemán Bracho & Gómez Gómez, 2013).

La universidad, a lo largo de su historia, ha pasado por diferentes configuraciones relacionadas con los objetivos que han determinado su función en la sociedad. En sus orígenes, la universidad medieval buscaba la transmisión del conocimiento, el respeto a la verdad, todo ello acompañado por una actividad de estudio. El profesor tenía la responsabilidad de guiar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del conocimiento como vía de crecimiento personal en una relación estrecha dado el escaso número de estudiantes (Porta, 1998). En el renacimiento se aúnan los objetivos de enseñanza e investigación a través de distintos modelos. En el siglo XIX, coexisten diferentes modelos: modelo humboldtiano, alemán, donde impera la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el alumnado; la tradición inglesa, desde su arquetipo educativo y el modelo francés marcado por las necesidades de profesionalización. En el siglo XX, la universidad comienza a preocuparse por la profesionalización e inserción de sus egresados (Porta, 1998).

Según este mismo autor, una referencia en la actualidad, en estos momentos se pueden considerar varios modelos:

- Modelo académico: vinculado con la tradición alemana, centra las funciones de la universidad en el desarrollo académico de los estudiantes, sin un fin exclusivamente profesionalizador y en el estímulo de la ciencia (Porta, 1998, p. 16);
- Modelo de desarrollo personal: vinculado a la tradición anglosajona, la universidad presta mayor atención al bienestar y desarrollo personal de sus alumnos, incluyendo la orientación académica, profesional y personal. En general, la etapa universitaria se considera clave en la formación como personas y suele tenderse a la movilidad geográfica en ese período, por lo que la vida extraacadémica dentro de los campus es, en algunos casos, objeto de intervención del docente (Porta, 1998, p. 17);
- Modelo de desarrollo profesional: la mayor parte de los centros universitarios definen como objetivo prioritario la atención a la dimensión personal del estudiante (Porta, 1998, p. 17).

Las circunstancias actuales están cambiando el papel desarrollado por las universidades hasta estos momentos, pasando a tener una posición más activa en relación a los problemas que presenta la sociedad en general, desde su contribución a las dificultades sociales que tiene la juventud (Munuera Gómez, Alemán Bracho & Gómez Gómez, 2013). Las universidades españolas se suman a la experiencia de prestigiosas universidades internacionales (Harvard, Stanford, Oxford entre otras), influyentes fundaciones internacionales (e.g. Ashoka, SchWab, Skoll) y un gran número de agentes institucionales y sociales en países ricos y en países empobrecidos están interesados en la generación de conocimiento y experiencia práctica (Zurbano, Henry & Urzelai, 2012). Reacciones que las universidades llevan a cabo para hacer frente a los problemas sociales y ambientales existentes, coordinadas con la nueva realidad del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha convertido en un núcleo relevante en las políticas de convergencia europea. Donde algunos países han implantado hace tiempo observatorios sobre la vida estudiantil universitaria y la red Eurostudent viene estudiando con regularidad las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (Ariño & Llopis, 2011).

La actual guerra entre Rusia y Ucrania ponen en evidencia la necesidad de la paz en el mundo. El 18 de septiembre de 2015, 193 países se comprometieron con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas y su cumplimiento para el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos persiguen la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. El logro de los ODS en 2030 permitirá la sostenibilidad del Planeta. Los ODS pasan a ser para organismos regionales como la Comisión Europea, una referencia transversal en la ejecución de la estrategia global de la Unión Europea (UE). Por eso, la Agenda 2030 está ya en el centro de la visión de la mayoría de los estados y, en especial, de la acción de los gobiernos que componen la UE. En estos momentos representa una forma de actuar en el mundo con el fin de conseguir cada una de las metas de cada objetivo.

La mediación intrauniversitaria está especialmente enlazada al logro de los ODS, 4: Educación de Calidad, 5: Igualdad de Género y 16: Paz y Justicia. Esta vinculación se encuentra en las distintas metas de los objetivos señalados que están interrelacionadas con la filosofía de la mediación. Se han seleccionado las siguientes metas:

- En relación con el ODS 4 se encuentra la meta cinco, que establece que, en el año 2030, se deberían eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- Entre las metas del ODS 5, se encuentra la meta uno, que determina poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
- Entre las metas del ODS 16, se destaca la meta tres, que quiere promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos. La mediación permite facilitar en el acceso a la justicia en igualdad para todos.

La universidad, a través de la mediación, puede desarrollar diferentes medidas para el logro de estas metas y contribuir con ello al logro de los ODS (Alemán Bracho & Munuera Gómez, 2020). Por tanto, la mediación universitaria está vinculada al logro de aquellas metas mencionadas que están contenidas en los ODS y que en algunas ocasiones se interrelacionan con otros objetivos de mayor amplitud. Especialmente el ODS 4 – Educación de Calidad – puede motivar a potenciar el dialogo entre los componentes de la comunidad universitaria, con el ánimo de colaboración, en el beneficio de una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En relación con la promoción del ODS (5) que quiere lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas, la universidad viene desarrollando distintas actividades y estrategias de género con la finalidad de alcanzar la igualdad de género.

Marco Legislativo Universitario en Materia de Infracciones

En la universidad española, el régimen disciplinario ha estado regulado por el Decreto de 8 de septiembre de 1954 (1954) por el que se aprueba el Reglamento de Disciplina Académica de los Centros Oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica, dependientes del Ministerio de Educación Nacional, hasta el 25 de junio de 2020. Este decreto disponía de diferentes medidas disciplinarias, que en 1985 se derogaron parcialmente por el Real Decreto n.º 898/1985 (1985), sobre el régimen del profesorado universitario, quedando en vigor las disposiciones relativas a estudiantes. Las medidas disciplinarias a estudiantes seguían estando en vigor a pesar del descontento de la comunidad universitaria¹, donde varios de sus preceptos

¹ El Tribunal Supremo, en las Sentencias de 9 de septiembre de 1988 y 11 de abril de 1989, pone en duda la constitucionalidad de parte de su articulado. Asimismo, esta norma generaba cierta inseguridad jurídica. Además, está el informe del defensor del pueblo, que abogaba por expulsar dicho reglamento del ordenamiento jurídico desde 1990 reiterando dicha postura en 2008 y 2012.

podrían considerarse que atentaban contra el principio de igualdad al permitir que faltas idénticas tengan respuestas totalmente distintas en su naturaleza y gravedad.

Estas normas no estaban vinculadas a los derechos y deberes de los estudiantes, establecidos en la Ley Orgánica n.º 6/2001 (2001), de Universidades en su Artículo n.º 46. Estas normas articulaban la protección de los derechos y el ejercicio de la responsabilidad por parte de los estudiantes universitarios en el marco del sistema universitario, configurado este último de acuerdo con los valores y principios democráticos de la Constitución Española, especialmente de su Artículo n.º 27, entre los que destaca el de la autonomía universitaria.

Por todo ello, se ha promovido un cambio hacia la adecuación del régimen disciplinario en el marco de la convivencia universitaria, que estuviera impregnado de los principios que configuran el sistema educativo español a través de la Ley Orgánica n.º 2/2006 (2006) de Educación que, de acuerdo con los valores de la Constitución, sienta entre sus contenidos:

la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; valores que deben orientar las actitudes y comportamientos en todo el sistema educativo; (Ley Orgánica n.º 2/2006, art., n.º 1.c)

una educación residenciada en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. (Ley Orgánica n.º 2/2006, art., n.º 2.1)

Este cambio ha introducido la mediación intrauniversitaria con el ánimo de instaurar un proceso que permita a las partes involucradas en un conflicto transformar sus pautas de comunicación desde el reconocimiento de sus respectivos intereses involucrados en la disputa (Rosales & García, 2019).

La universidad española ha experimentado profundos cambios a lo largo de su historia hasta la reciente publicación de la Ley n.º 3/2022 (2022), de convivencia universitaria, que abre la posibilidad a las universidades de desarrollar medidas para establecer mejoras en la convivencia activa y la corresponsabilidad entre todos los miembros de su comunidad universitaria. Esta ley está en proceso de ser incorporada a las diferentes normas de convivencia de cada universidad española y será uno de los instrumentos para favorecer el entendimiento, la convivencia pacífica y el pleno respeto a los derechos fundamentales y las libertades públicas en el ámbito universitario. Esta ley continúa en el ámbito universitario con las líneas iniciadas en la Ley Orgánica n.º 2/2006 (2006), de Educación, que propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos en contexto escolar, con la finalidad de construir una ciudadanía participativa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable. En su Artículo n.º 132 (Ley Orgánica n.º 2/2006, 2006), establece entre las funciones del director o directora del centro:

favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo n.º 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros. (art. n.º 132, punto f)

La universidad es una de las instituciones más antiguas del mundo occidental, que ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos en función de las condiciones cambiantes del entorno (Beraza & Rodríguez, 2007). En este sentido, una universidad moderna debe servir para generar bienestar e influir positivamente en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, la Ley Orgánica n.º 4/2007 (2007) que modifica la Ley Orgánica n.º 6/2001 (2001) de Universidades, impulsa la respuesta de las universidades a la incorporación de dichos valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. La reforma introdujo la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Esto, favoreciendo que la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno (Ley Orgánica n.º 4/2007, 2007).

La Ley Orgánica n.º 6/2001 (2001) define, en su Artículo n.º 1.2., las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, como:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.
- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. (Ley Orgánica n.º 6/2001, art. n.º 1.2.)

Estas funciones se traducen en cuatro pilares fundamentales que sustentan la actividad de sus miembros: docencia, investigación, transferencia del conocimiento y gestión. En estas actividades surgen conflictos que deben resolverse a través de diferentes sistemas contemplados en la Ley n.º 3/2022 (2022) de convivencia universitaria que introduce la utilización de la mediación para ser aplicada antes y durante el procedimiento disciplinario abierto a las partes involucradas en una de las faltas disciplinarias contempladas en dicha ley.

La gestión de conflictos de forma positiva estará en todas las actividades de la universidad, que están vinculadas actualmente a la docencia, investigación y transferencia

del conocimiento². Para ello es necesario la creación de un espacio imparcial por parte del mediador, que favorezca el diálogo, el respeto a los derechos de las personas involucradas, con el fin de lograr el reconocimiento y la legitimación de todos las y los participantes. Este proceso parte de la observancia de los principios de voluntariedad, confidencialidad, equidad, imparcialidad, buena fe y respeto mutuo, prevención y prohibición de represalias, flexibilidad, claridad y transparencia (Ley n.º 3/2022, 2022, art. n.º 5).

Paradigma Colaborativo en la Universidad

Es el momento de pensar, en la universidad y en el sistema educativo en general, en la instauración del paradigma de la justicia restaurativa. Su origen se sitúa en la década de los años 70 como una forma de mediación entre víctimas y infractores y, en la década de los años 90, se amplió su alcance para incluir también las comunidades de apoyo, con la participación de familiares y amigos de las víctimas y los infractores en procedimientos de colaboración denominados “reuniones de restauración” y “círculos”.

En este paradigma se busca la participación activa y reflexiva de la persona en la mejor forma de subsanar el daño causado. Al mismo tiempo, la obtención de control personal asociado a la participación de las partes afectadas en el proceso tiene un gran potencial en la optimización de la cohesión social en nuestras sociedades cada vez más indiferentes. Las prácticas de la mediación universitaria para resolver los conflictos que surgen en la comunidad universitaria reforzarán la capacidad de cada una de las personas que pertenece a esta comunidad a ser sujeto activo en la mejor forma de subsanar el error, daño causado, infracción, entre otros, que pueda existir, dejando de lado el anterior sistema disciplinario existente.

Esta realidad necesita un cambio de paradigma supone un nuevo modo de enfocar antiguos problemas, conforma un “nuevo sentido común” (Brandoni, 2017, p. 13). Se trata de un nuevo paradigma de comunicación (Schnitman & Littlejohn, 1999) que supone una visión constructivista, sistémica y sociocrítica que alimenta diálogos colaborativos transformadores (Silva, 2018). Además, una dimensión importante en este paradigma es la construcción de un espacio de reconocimiento mutuo, “buscado y trabajado en el espacio de escucha y alteridad que permite el conocimiento de uno mismo y la percepción de la otra persona en su singularidad” (Silva, 2018, p. 25).

Metodología y Resultados

Para la concreción del objetivo de este estudio – analizar si la mediación en las universidades se presenta como un contexto de intervención –, se ha realizado una

² Estas actividades están dirigidas en España a la certificación y acreditación de la calidad por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, como organismo independiente de la universidad. Además de los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine, en el ámbito de sus respectivas competencias, sin perjuicio de las que desarrollen otras agencias de evaluación del Estado o de las Comunidades Autónomas (Ley Orgánica n.º 6/2001, 2011, art. n.º 31.3.).

investigación en fuentes primarias para analizar las experiencias existentes sobre mediación intrauniversitaria, recurriendo a textos producidos sobre el tema, a planos de estudios en mediación de distintas universidades españolas y internacionales y sitios web institucionales. El análisis ha permitido reconocer que la mediación intrauniversitaria es un contexto de intervención para los mediadores. En esta consulta se ha observado que el éxito y la existencia de numerosos cursos de especialización en mediación que se celebran actualmente en la mayoría de las universidades y centros privados, son una gran evidencia.

Esta actividad de formación está siendo desarrollada en España por un número considerable de universidades (García Villaluenga, 2005) y lo mismo se concreta en numerosas universidades y centros de formación europeos. Por ejemplo, durante el curso 2021–2022, determinadas universidades pioneras en la formación en mediación como la Universidad de Murcia en España han superado las 25 promociones ya que comenzaron durante el curso 1996/1997. Esta universidad es la única que ha favorecido el acceso a programas de doctorado vinculados a la investigación en mediación. Por eso, es interesante anotar la evolución de los cursos de mediación ofertados por la Universidad de Murcia desde los comienzos: desde el curso 1996/1997 al 2000/2001 fue especialista en mediación; desde el curso 2001/2002 hasta 2007, fue formación como master, título propio con una duración de dos cursos; en 2007, se convierte en master universitario en mediación con créditos European Credit Transfer and Accumulation System, siguiendo las directrices de formación en competencias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior establecidas en Bolonia, habilitando para el acceso a programas de doctorado; al mismo tiempo se pone en marcha el programa de doctorado de intervención social y mediación, desde 2007 hasta 2016/2017 y este programa de doctorado, desde 2017/2018, se vincula con el programa de doctorado en trabajo social interuniversitario en su línea n.º 3 sobre trabajo social, mediación y métodos alternos de resolución de conflictos.

Otras universidades como la Universidad Complutense de Madrid, que comienza la formación en mediación en 1998, en estos momentos está formando la 24.^a promoción (y 8.^a promoción en master propio ya que anteriormente la formación era de experto).

En Portugal, distintas Instituciones de Educación Superior ofertan formación de Pós-Graduación en Mediación, como son ejemplo la Universidad de Minho, la Universidad de Lisboa, la Universidad Fernando Pessoa, la Universidad Lusófona, la Universidad Católica, el Instituto Politécnico de Leiria. En la Universidad de Minho la formación en mediación se empieza en los años 2000 y el master en mediación educativa desde el año 2007/2008, celebrando su 13.^a promoción en el curso 2021–2022.

A las universidades públicas hay que sumar la formación de otros centros impartidos por: universidades privadas; centros privados; colegios profesionales y otros que han dado lugar a un número considerable de titulados universitarios especializados en mediación cuyo porcentaje de inserción laboral como mediadores sigue siendo bajo. Esta circunstancia supone que la inserción profesional del especialista en mediación

depende de su formación inicial, como abogados/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, sociólogos/as, entre otras.

Las comunidades autónomas disponen de universidades que imparten una o dos titulaciones en mediación. Hay excepciones como la comunidad de Madrid, que tiene cinco universidades públicas, siete universidades privadas, centros privados con una sólida trayectoria en formación (Asociación Interdisciplinaria Europea de Estudios de la Familia, Unión de Asociaciones Familiares, etc.). A estos hay que añadir los diferentes cursos de especialización ofrecidos por los colegios profesionales de trabajo social, psicólogos y abogados. Esta información, evidencia un mercado o solicitudes de formación que generan una intensa actividad formativa en mediación, con todo lo que ello supone.

La formación impartida en la universidad se rige por los criterios marcados por los diferentes decretos³ que se han publicado, desarrollando los reglamentos de las leyes autonómicas de mediación familiar que siguen las directrices de formación marcadas por el Foro Mundial de Mediación⁴. Autoras como Munuera Gómez y Silva (2020), consideran necesario el desarrollo académico de esta formación en un grado universitario, tal y como se ha desarrollado en una universidad de Argentina.

En España, además de la titulación oficial, que permite el ejercicio como especialista en mediación a los profesionales, se les requiere, en las 17 comunidades autónomas, una formación permanente anual. Este mandato está establecido en las diferentes leyes de mediación familiar autonómicas vigentes, lo que requiere estar inscrito en los respectivos registros de mediación o de mediadores de cada provincia. El énfasis en la formación permanente está recogido en la teoría humanista de Carl Rogers (1982), que ha influido en la práctica docente a través, sobretodo, de una clave básica: la importancia de la individualización de la enseñanza. Los principios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje asociados a esta clave son:

1. El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje, una necesidad ambivalente para aprender y evolucionar, de ampliar conocimientos y experiencias, una curiosidad innata por su mundo que no debe ser ahogada por el sistema educativo.
2. El estudiante aprende realmente cuando percibe el estudio como importante para sus propios objetivos, como un enriquecimiento de sí mismo.

3 Entre estos destacan: Decreto n.º 37/2012 (2012) por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley n.º 1/2009, de 27 de febrero, de Andalucía (BOJA de 7 de marzo de 2012); Decreto n.º 61/2011 (2011) por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley n.º 1/2006, de 6 de abril, de Mediación Familiar de Castilla y León (publicado en el BOCL, 19 Octubre 2011); Decreto n.º 246/2012 (2012) del Registro de Personas Mediadoras y de la preparación en mediación familiar requerida para la inscripción, publicado en Boletín Oficial del País Vasco de 3 de diciembre de 2012.

4 Este foro es una Asociación sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es, principalmente, la divulgación e intercambio de conocimientos y experiencias relativos a la mediación, en todos sus ámbitos de aplicación. La idea nació en 1993 en la Ciudad de Dublín (Irlanda), con motivo de la I Conferencia Internacional de Mediación, por iniciativa de la Sra. Bárbara Wood. Se materializó en la Asamblea de 30 de septiembre de 1995, donde se aprobaron sus Estatutos y se eligió a la primera Junta Directiva, presidida por D. Daniel Bustelo Eliçabe-Urriol, en el contexto de la I Conferencia del Foro, en San Lorenzo de El Escorial (Madrid-España), cuyo organizador local fue la Asociación Interdisciplinaria Española de Estudios de la Familia (A.I.E.E.F.). Esta entidad fue inscrita en el Registro español de Asociaciones Civiles.

3. El aprendizaje que implica cambios en la organización del “Si mismo” se asimila peor y existen tendencias a rechazarlo.
4. La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica y cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
5. El aprendizaje que abarca la totalidad de la persona, a su afectividad y a su intelecto, es el más perdurable.
6. La independencia, la creatividad, la confianza en sí mismo se facilitan mediante la autoevaluación y la autocrítica, dejando en segundo término la evaluación de los demás.
7. El aprendizaje más útil en el mundo moderno es el “aprendizaje del proceso de aprendizaje” que significa una continua actitud de apertura frente a experiencias e incorporar el proceso de cambio” (Rogers, 1982).

A todo esto, se debe añadir el aprendizaje relacionada con un ambiente que estimule positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, no se puede hablar de un programa referido solamente a contenidos teóricos formales.

El único órgano colegiado de asesoramiento en mediación familiar reconocido oficialmente en España, es el Consejo Asesor de la Mediación Familiar de la comunidad autónoma del País Vasco. Existen varias asociaciones e instituciones de profesionales en torno a la mediación familiar, pero no existe de momento ninguna institución que aglutine los intereses de todos los mediadores a nivel nacional, realidad que ayudaría a unificar criterios (García Villaluenga, 2005), ya que las leyes estatales publicadas hasta la fecha no lo han conseguido. En el Reino Unido son las actuaciones del Colegio de Mediadores Familiares del Reino Unido (UK College of Family Mediators en Londres) que han conseguido los siguientes avances: el Código de Ejercicio Profesional del mediador, los estándares de formación a destacar entre los logros de esta institución (Parkinson, 2000). En Estados Unidos de América existe la Association of Family and Conciliation Courts que en la mayoría de sus estados fijan los estándares de formación y actuación en mediación, sin olvidar a Francia con sus dos asociaciones profesionales que regulan el ejercicio profesional. El desarrollo de la mediación en España y en otros países, marcará la necesidad de una institución o asociación para unificar y defender los intereses de los profesionales que ejercen la mediación tal como ha sucedido en otros países, tal vez a través de la plataforma para la colaboración en la legislación estatal de mediación creada en el 2010 (Munuera, 2014). En Portugal existen varias asociaciones de mediadores/mediación, entre ellas se destaca la Federación de Mediación de Conflictos creada en 2012, que ha producido un Código de Deontología y Buenas Prácticas del Mediador de Conflictos. En 2018 se creó la Comisión Nacional de Mediación ad hoc que agrega distintas asociaciones, mediadores, docentes e investigadores de Instituciones de Educación Superior a nivel nacional. Esta comisión ha elaborado una propuesta de “Lei da Mediação” incluyendo una revisión a la Ley 29/2013 (2013) y legislación conexas que está en apreciación en la Asamblea Nacional. Esta misma Comisión ha elaborado un Código Ético-Deontológico de los Mediadores que define los derechos

y deberes para todos los mediadores de los diferentes campos de actuación. Es evidente la evolución de la formación y la práctica de la mediación en ámbitos muy diversificados, entre ellos las universidades. Estos avances son también implosionados por leyes y decretos que a su vez respaldan y promocionan la mediación en distintos campos. En España la reciente Ley n.º 3/2022 (2022), de convivencia universitaria, es un ejemplo importante de ello.

Está superado en el derecho comparado, que el rígido principio de que la administración no puede negociar con los particulares es una realidad pasada. Esta idea se impuso como expresión del rechazo a cualquier clase de desviación de poder, de trato no igualitario o de componendas contrarias al interés general. Existen esferas de poder de ejercicio reglado, pero con importantes factores discrecionales, en las que puede ser utilizada la mediación como mecanismo facilitador de la propia acción administrativa. El Artículo n.º 88 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común prevé la terminación convencional de los conflictos, estableciendo que las administraciones públicas podrán celebrar acuerdos, pactos, convenios o contratos con personas, tanto de derecho público como privado, siempre que no sean contrarios al ordenamiento jurídico, ni versen sobre materias no susceptibles de transacción y tengan por objeto satisfacer el interés público que tienen encomendado (Ortuño & Hernández, 2007).

Conclusiones

La respuesta a las necesidades sociales impulsa a la creación de estrategias de prevención y gestión de los conflictos como la mediación, debido a su naturaleza imparcial, la visión constructiva del conflicto y el fomento de la responsabilización individual y comunitaria, fortaleciendo los vínculos comunitarios, reforzando la red social y creando una cultura de la mediación y la colaboración para generar un acuerdo. Este proceso conlleva la apropiación e interiorización de roles y expectativas sociales que sirven para lograr una adecuada cooperación entre los miembros de la sociedad y lograr los ODS 4, 5 y 16 planteados por Naciones Unidas desde el soporte de la universidad.

Las universidades españolas pueden contribuir con la utilización de la resolución de conflictos en el desarrollo de acciones para la construcción de una ciudadanía dialogante a través del impulso de la mediación gracias a la Ley n.º 3/2022 (2022) de convivencia universitaria.

La mediación intrauniversitaria es un nuevo contexto de intervención para profesionales de la mediación. La complejidad de este contexto, es decir, la universidad como sistema social, pide que los mediadores realicen intervenciones en diferentes modalidades, comunitarias, grupales e individuales.

Los procedimientos y las técnicas de prevención y resolución de conflictos y promoción de la convivencia entre las que se encuentra la mediación ofrecen la posibilidad de realizar intervenciones colaborativas y restaurativas. Estos procedimientos son

fundamentales en la educación y especialmente en la educación superior para generar sociabilidad, responsabilidad, ciudadanía democrática y favorecer la instauración de la paz en la sociedad.

La mediación se puede realizar en los distintos desempeños que se desarrollan en la universidad. Estas actividades se traducen en los cuatro pilares fundamentales que sustentan la actividad de sus miembros como son: docencia, investigación, transferencia del conocimiento y gestión. En ellas surgen conflictos que se deben resolver a través de los diferentes sistemas de gestión positiva de conflictos que, en la universidad española, deben establecerse, a partir de la Ley n.º 3/2022 (2022) de convivencia universitaria.

La formación en la gestión de conflictos ya está en la universidad, como estrategia de intervención y prevención, además de existir servicios que han demostrado su eficacia en la gestión y resolución alternativa de conflictos dentro de la comunidad universitaria. Estos servicios, al mismo tiempo que la formación y especialización en mediación en los diferentes niveles de estudio, actúan como prevención de posibles conflictos en la sociedad estando en línea con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015) que hemos mencionado como son el 4, 5 y 16. La investigación y difusión de la mediación a través de publicaciones, conferencias, folletos informativos y otros medios son esenciales para que la universidad y sus componentes logren los objetivos mencionados previamente.

Los servicios de mediación existentes en algunas universidades logran, además de la oportunidad de resolución de conflictos de forma colaborativa, la sensibilización de la comunidad universitaria entre la que se encuentran estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, a través de formaciones sobre habilidades y técnicas de prevención y gestión de conflictos. Estas personas se convierten en agentes de cambio para lograr una sociedad dialogante y democrática en la que impere una cultura de paz más allá del propio sistema universitario, impregnando estos valores en la sociedad en su conjunto.

Agradecimientos

Este trabajo está financiado por fondos europeos, a través del Programa ERASMUS+, en el marco del proyecto europeo 2020-1-FR01-KA203-079934 y apoyado por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el ámbito del proyecto UIDB/00736/2020.

Referencias

Alemán Bracho, C., & Munuera Gómez, P. (2020). *La mediación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Editorial Universitas.

Ariño, A., & Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (*Eurostudent IV*). Ministerio de Educación.

Beraza, J. M., & Rodríguez, A. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (14), 25–56. <http://hdl.handle.net/10810/9908>

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: Manual de negociación y mediación para docentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Decreto de 8 de septiembre de 1954, Boletín Oficial del Estado n.º 285, de 1954-10-12 (1954). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1954-17807>

Decreto n.º 37/2012, de 21 de febrero, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía n.º 46, 2012-03-12 (2012). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2012-90003>

Decreto n.º 61/2011, de 13 de octubre, Boletín Oficial de Castilla y León n.º 202, 2011-10-19 (2011). <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2011/10/19/pdf/BOCYL-D-19102011-1.pdf>

Decreto n.º 246/2012, de 21 de noviembre, Boletín Oficial del País Vasco n.º 233, 2012-12-03 (2012). <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2012/11/21/246/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

García Villaluenga, L. (2005). Hacia una red de formadores en mediación familiar justificación y propuestas. In F. Romero (Ed.), *La mediación una visión plural. Diversos campos de aplicación* (pp. 323–330). Gobierno de Canarias. Consejería de Presidencia y Justicia.

Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, Diário da República Portuguesa n.º 77/2013, Série I de 2013-04-19 (2013). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/29-2013-260394>

Ley n.º 3/2022, de 24 de febrero, Boletín Oficial del Estado n.º 48, 2022-02-25 (2022). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-2978>

Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de mayo, Boletín Oficial del Estado n.º 106, 2006-05-04 (2006). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica n.º 4/2007, de 12 de abril, Boletín Oficial del Estado n.º 89, 2007-04-13 (2007). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Ley Orgánica n.º 6/2001, de 21 de diciembre, Boletín Oficial del Estado n.º 307, 2001-12-24 (2001). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley n.º 30/1992, de 26 de noviembre, Boletín Oficial del Estado n.º 285, 1992-11-27 (1992). <https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/26/30/con>

Munuera, P. (2014). *Nuevos retos en mediación. Familiar, discapacidad, dependencia funcional, salud y entorno social*. Tirant lo Blanch.

Munuera Gómez, P., Alemán Bracho, C., & Gómez Gómez, F. (2013). La responsabilidad social de la universidad: Inmersión laboral de los jóvenes. In A. Gentile (Ed.), *Libro de Actas del IV Congreso REPS* (pp. 1456–1463). Alcalá de Henares. REPS.

Munuera Gómez, P., & Silva, A. M. C. (2020). La mediación como disciplina científica: El espacio profesional y académico. *Mediaciones Sociales*, 19, e70817. <https://doi.org/10.5209/meso.70817>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Ortuño, J. P., & Hernández, J. (2007). *Sistemas alternativos a la resolución de conflictos (ADR): La mediación en las jurisdicciones civil y penal*. Fundación Alternativas.

Parkinson, L. (2000). El lugar del hijo en la mediación. In Unión de Asociaciones Familiares (Ed.), *Libro de Actas de las Jornadas Internacionales de Mediación Familiar* (pp. 155–188). UNAF.

Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En J. Porta y M. Lladonosa (Eds.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 29–63). Alianza Editorial.

Real Decreto n.º 898/1985, de 30 de abril, Boletín Oficial del Estado, n.º 146, 1985-06-19 (1985). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-11578-consolidado.pdf>

Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo* (J. Chic, Trad.). Paidós.

Rosales, M., & García, L. (2019). La mediación intrauniversitaria reflexiones y propuestas. En I. Lujan (Ed.), *Conflictos y mediación en contextos plurales de convivencia* (pp. 175–200). Universidad Las Palmas de Gran Canaria.

Schnitman, D. F., & Littlejohn, S. (Eds.) (1999). *Novos paradigmas em mediação* (Jussara Haubert Haubert Rodrigues y Marcos A.G. Domingues Consultoria, Trad.). Artmed.

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

Zurbano, M., Henry, G., & Urzelai, A. (2012). *El cuarto sector en Euskadi*. Agencia Vasca de la Innovación.

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

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

Sílvia Cunha

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

Ana Maria Costa e Silva

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

Juan Carlos Torrego

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

Resumo

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

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

Palavras-Chave

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

Introdução

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

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

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

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

Escola e Sociedade

As atuais normas e recomendações europeias e mundiais, entre as quais se destacam: recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1974); relatório da UNESCO (Delors et al., 1996/2010); Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (2010); 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável até 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017); recomendação do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (Conselho da Europa, 2018c); recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2018b), enunciam a importância de promover climas de paz, de convivência, de não violência, de participação ativa, tomada de decisão responsável e inclusiva, promotora de educação de qualidade e desenvolvimento sustentável. O nível de decisão transnacional tem impacto nas políticas educacionais locais (no currículo, nos projetos propostos, nos documentos orientadores das mudanças e inovações educativas). As escolas devem integrar estas recomendações nos documentos orientadores da ação e, conseqüentemente, nas suas práticas diárias. Para além disso, “os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa qualquer que seja a escala territorial-administrativa” (Verdasca, 2013, p. 22).

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

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

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

Educação de Qualidade

Em 2015, as Nações Unidas definiram objetivos globais que pretendem dar resposta a alguns problemas mundiais relacionados com situações económicas, sociais e ambientais, visando a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, favorecendo a paz, prosperidade e sustentabilidade. São os chamados Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017). Um dos 17 objetivos, especificamente o objetivo 4, trata sobre a Educação de Qualidade. Nele definem-se metas que salientam a necessidade de um ensino integrador, equitativo e de qualidade (não só ao nível dos conhecimentos, mas também de infraestruturas e condições económicas), promotor de competências técnicas e profissionais e de uma educação em conhecimentos e habilidades essenciais à promoção do desenvolvimento sustentável, direitos humanos, cultura de paz e não violência. É, por isso, importante que cada nação desenvolva uma educação de qualidade, capaz de corresponder a estas metas¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

García-Raga & López, 2010; Ibarrola-Garcia & Iriarte, 2014; Silva & Cunha, 2015) úteis no seu dia-a-dia, em qualquer contexto, promovendo o empowerment nos indivíduos e múltiplas habilidades basilares ao desenvolvimento da sustentabilidade social, construindo sociedades inclusivas, solidárias e democráticas, favorecendo o clima de convivência escolar e capacitando os indivíduos para uma gestão positiva de relações, situações e conflitos.

Metodologia

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

Objetivos da Investigação

A investigação foi sustentada em três objetivos gerais:

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

Técnicas de Recolha e Análise de Dados

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

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

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

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

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

Participantes

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

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

Tabela 1
Participantes na investigação.

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

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

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

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

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

Resultados Preliminares e Conclusões

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

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

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

* Nome fictício para salvaguardar o anonimato da escola.

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

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

A Importância da Escola Trabalhar os Saberes Cognitivos e a Convivência

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

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

Tabela 3

Grau de concordância sobre trabalhar a convivência na escola.

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

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

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

Tabela 4

Promoção de uma educação de qualidade na escola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 6

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

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

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

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

Tabela 7

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 10

Estratégias mais valorizadas para garantir uma boa convivência na escola.

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

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

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

Conclusões

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

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

Em síntese, as perceções dos respondentes participantes neste estudo corroboram a importância do bem-estar individual e coletivo para um ambiente educativo positivo que favorece o processo de ensino-aprendizagem. As atividades de convivência e mediação são atividades educativas importantes para o desenvolvimento pessoal e social que potenciam a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhoram a socialização e têm impacto no serviço educacional prestado pela escola, estimulando a melhoria de vários fatores que influenciam de forma mais direta ou indireta a educação de qualidade.

Agradecimentos

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

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

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

Referências

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

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

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

- Alzate, R. (2005b). Programas de convivência en el ámbito educativo: Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. In F. Navarro (Ed.), *La mediación, una visión plural: Diversos campos de aplicación* (pp. 232–244). Viceconsejería de Justicia y Seguridad.
- Alzate, R. (2010). Espacio abierto. Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. 3(6), 7–9.
- Barandela, T., & Pinto da Costa, E. (2011). A aula de convivência: Um dispositivo de mediação socioeducativa. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4585–4598). Universidade da Coruña.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. ESF.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2012). Social mediation and school mediation. A process of socialisation. In C. Banaldi & V. Lervese (Eds.), *Participation, facilitation and mediation. Children and young people in their social context* (pp. 49–65). Routledge.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. EDUNTREF.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cad. Cedes, Campinas* 29(78), 178–200.
- Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos. (2010). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf
- Castro-Alfaro, A., Marrugo-Peralta, G., Gutiérrez-Hurtado, J. L., & Camacho-Contreras, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Panorama Económico*, 22(1), 169–190.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Conselho da Europa (2018a). Recomendação 2018/C 153/01 do Conselho, relativa a um quadro europeu para a qualidade e a eficácia da aprendizagem. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=HR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=HR)
- Conselho da Europa. (2018b). *Recomendação 2018/C 189/01 do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC_.2018.189.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC
- Conselho da Europa. (2018c). *Recomendação 2018/C 195/01 do Conselho relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.LC_.2018.195.01.0001.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2018%3A195%3AFULL
- Correia, J. A., & Silva A. M. C. (Eds.). (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (d)os actores*. Edições Afrontamento.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A escola a tempo inteiro – Escola para que te quero?* Proedições, Lda.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e misto* (M. Lopes, Trad.). Art-med. (Trabalho original publicado em 2003)
- Cunha, S. (2014). *Em diálogo: Um espaço aberto à mediação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34858>
- Cunha, S. (2016). Promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação: Reflexão sobre práticas. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: Processos e práticas* (pp. 129–140). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. [eBook]. http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2329/2245
- Cunha, S. (2018). Mediación y educación de calidad: ¿Cuál es su relación? In M. Pérez-Fuentes; M. Molero;

- J. Gázquez; Á. Marlos; A. Barragán; M. Simón & M. Sisto (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 77–82). ASUNIVEP.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, Diário da República n.º 21/2019, Série I de 2019-01-30 (2019). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (G. J. F. Teixeira, Trad.). Cortez Editora. (Trabalho original publicado em 1996)
- Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: Perspetivas e desafios. *Cad. Cedes, Campinas*, 29(78), 201 – 215.
- Faget, J. (2010). *Méditations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Érès.
- Fernández, A. (2016). *Humor en el aula*. Trillas.
- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. Correia & A. Costa (Eds.), *Mediação: (D)Os contextos e (d)os actores* (pp. 59–70). Afrontamento.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade* (R. Garcez, Trad.). ARTMED. (Trabalho original publicado em 1995)
- García-Raga, L., & López, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Universitat de València.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Currículum*, 27, 9–27.
- Jain, C., & Prasad, N. (2018). Quality in education – Concept, origin, and approaches. In C. Jain & N. Prasad. *Quality of Secondary Education in India* (pp. 9–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4929-3_2
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Asa.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições, Lda.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be pacemakers*. Interaction book.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Los alumnos como pacificadores: Cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. In F. Brandoni (Ed.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95–121). Paidós Educador.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, (22), 223–267.
- Lei 2/2006, de 3 de maio, BOE núm. 106, de 04/05/2006 (2006). https://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lima, M.H. (2016). O empoderamento na mediação escolar de pares: concretização de direitos fundamentais e da dignidade da pessoa humana. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*, 2(1), 244–259.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3), 383–410.
- Neves, T. (2008). Educação para o direito e mediação de conflitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (27), 73–88.
- Oliveira, R. P. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: Desafios do século XXI*. [Tese Livre Docência, Universidade de São Paulo]. ReP. <https://repositorio.usp.br/item/001626596>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Silva, A. M. C., & Cunha, S. (2015). Educating for sociability and learning for citizenship: Developing communicational skills and mediation in educational contexts. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(10), 16–23. <https://hdl.handle.net/1822/41742>

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

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

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

- Silva, V. G. (2008). Por um sentido público da qualidade da educação. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital. <http://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-29012009-164507>
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology, 142*(5), 567–586.
- Souquet, M. (1999). La médiation au milieu scolaire. In J. P. Bonafé-Schmitt; J. Dahan; J. Salzer; M. Souquet & J. Vouche (Eds.), *Les médiations, la médiation* (pp. 219–300). Erès.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves). Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1995)
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador. Pedagogia da mediação*. Editora Senac.
- Torrego, J. (Ed.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. (2008). *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Fundación Creando Futuro.
- Torrego, J., & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación, 347*, 369–394.
- Torremorell, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Octaedro.
- Torremorell, C. (2004). Mediación escolar: Unidos ante el conflicto. *Revista Perspectiva CEP, (8)*, 55–69.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Verdasca, J. L. C. (2013). O futuro da escola Pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Ed.), *O Futuro da Escola Pública* (pp. 21–37). CIE-Uma.
- Vázquez Guitiérrez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* [Tese de doutoramento, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/28054>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation: A Experiência do Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.14>

João Rebelo

Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Portugal
jandraderelobelo@gmail.com

Martha Fernandes

Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Portugal
marthaejac@gmail.com

Sofia Reis

Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Portugal
sofiareis@aejac.pt

Alexandra Trigo

Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Portugal
alexandratrigo@aejac.pt

Tiago Gonçalves

Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia, Portugal
tiagogoncalves@aejac.pt

Ana Paula Monteiro

Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-4082-1474>
apmonteiro@utad.pt

Resumo

A convivência escolar constitui uma das questões centrais da educação na atualidade. A mediação enquanto prática alternativa e inovadora de resolver os conflitos

escolares contribui em muito para aprender a aceitar e a viver com os outros e esta aprendizagem atualmente representa um dos maiores reptos para a educação do século XXI. O Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia (AEJAC), em Peso da Régua, território educativo de intervenção prioritária (TEIP) desde 2009, tem procurado construir respostas educativas adequadas aos conflitos e problemas de convivência. Assim, integrou o projeto *Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation* (Resolução Criativa de Conflitos e Mediação Escolar entre Pares) que resulta de uma parceria entre cinco países (Grécia, Malta, Itália, Polónia e Portugal) com início em setembro de 2019 e término em junho de 2022. A situação/problema que esteve na origem da criação do projeto foi a constatação do aumento de conflitos nas escolas que, frequentemente, acarretam problemas de aprendizagem e de convivência. No presente artigo apresentam-se as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, as fases de implementação do mesmo, a conceção e desenvolvimento de um programa de mediação de conflitos entre pares e os principais resultados da avaliação do mesmo pelos alunos.

Palavras-Chave

alunos, conflito, escola, mediação escolar, projeto

Introdução

A escola é “uma organização social com regras e normas próprias, constituída por uma diversidade de atores sociais que formam uma comunidade educativa” (Tomás, 2010, p. 15), cuja heterogeneidade resulta das diferenças individuais de cada um desses atores, das suas experiências pessoais e familiares, dos seus valores e crenças, desejos e expectativas. Segundo alguns autores (Aquino, 1998; Pinto da Costa, 2019) esta diversidade, na escola atual, massificada, originou fenómenos de exclusão social e uma conflitualidade crescente que serve atualmente de fundo para a discussão sobre a importância da resolução criativa de conflitos através da mediação escolar.

Morgado e Oliveira (2009) consideram que “a escola com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com as finalidades educativas da sociedade e a ressonância da conflituosidade social, é um campo propício para a emergência do conflito” (p. 47). A noção de conflito tem sofrido diferentes interpretações, sendo considerado por uns como algo iminentemente negativo e gerador de violência. Diferente das teorias mais tradicionais, alguns autores, como Silva (2011), salientam o seu carácter natural pois “não podemos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social” (p. 225), o que implica reconhecer não apenas o risco que este representa, mas também que se tenha em atenção a sua componente de oportunidade. Segundo Chang e Zelihic (2013) os próprios alunos, nomeadamente os adolescentes, reconhecem os conflitos como um problema que afeta a convivência; por sua vez, consideram tais situações como algo normal que pode favorecer o seu desenvolvimento. Também reconhecem que as consequências construtivas ou destrutivas de um conflito dependem fundamentalmente de como tais situações são geridas pelas partes envolvidas (Chang & Zelihic, 2013). Assim, a promoção de uma convivência positiva constitui um propósito

educativo inovador, pois implica uma visão construtiva do conflito, como expressão da diversidade e gerador do desenvolvimento pessoal, grupal e organizacional (Álvarez & Torrego, 2008; Cunha & Monteiro, 2018).

Neste sentido, a mediação constitui uma prática fundamentada na escuta, na aceitação, na compreensão e no apreço pelos membros de um sistema multicultural e heterogêneo como é o contexto escolar (Cunha & Monteiro, 2018). A mediação é uma oportunidade para os indivíduos exercitarem a compreensão, a autonomia e a autocomposição. A construção de soluções criativas e a consciencialização de que tais soluções foram alcançadas pelos próprios, conferindo-lhes a percepção de que efetivamente conseguem lidar com os seus problemas, assume um forte pendor educativo.

O processo de mediação tem como um dos seus propósitos principais o empoderamento dos sujeitos. Assim, na essência da mediação estão as competências que cada um pode adquirir para intervir na arte de mediar (Vinyamata, 2005). A mediação fomenta o que Brendtro e Long (1995) designam dos *quatro As*, isto é, *attachement* (desenvolvimento de relações sociais positivas), *achivement* (gerar expectativas positivas), *authonomy* (exigência de responsabilidade) e *altruism* (estimular a interajuda e autoconfiança). Por sua vez, a mediação de conflitos entre pares constitui, segundo Nascimento (2003),

uma metodologia que acentua a ideia de autorresponsabilização e de autorregulação partindo do pressuposto de que quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento e dos seus pares, mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam. (p. 228)

Assim, a mediação escolar enquanto processo de comunicação deve ser impulsionada não só como uma técnica de resolução de conflitos, mas também como um método pedagógico válido para todos os atores sociais, dado que as partes são comprometidas no processo e na tomada de decisões que influenciam as suas vidas (Monteiro & Cunha, 2014; Cunha, & Monteiro, 2018).

Corroborando esta ideia, Boqué (2003) assinala que a mediação ultrapassa a dimensão de resolução cooperativa de conflitos. A implementação da mediação nas escolas possibilita reconhecer a sua dimensão educadora (proporcionando oportunidades de aprendizagem de competências socioemocionais, incrementando o entendimento e a aceitação de diferentes perspetivas da realidade) e transformadora (propondo um novo modelo de regulação social e o desenvolvimento de traços de paz na cultura das escolas; Boqué; 2003; Cunha, & Monteiro, 2018; Pinto da Costa, 2019).

O Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia e o Projeto *Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation*

O Agrupamento de Escolas João de Araújo Correia (AEJAC) em Peso da Régua, território educativo de intervenção prioritária (TEIP) desde 2009, tem procurado construir respostas educativas adequadas aos problemas e aos seus diferentes públicos-alvo, com a preocupação de garantir as melhores oportunidades de formação e

aprendizagens significativas a todos os seus alunos. Uma das suas maiores preocupações, aliadas à melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados dos seus alunos, é a prevenção da indisciplina. Para esse efeito, tem constituídos dois Gabinetes de Mediação de Conflitos (GMC), onde atuam essencialmente professores, psicólogos e um educador social (agregados ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF). Estes gabinetes funcionam na escola básica de 2º e 3º ciclo (EB 2.3) e na escola secundária, onde ocorrem conflitos com maior frequência e gravidade. Nas escolas de 1º ciclo os conflitos são pouco frequentes e, tendencialmente, mais fáceis de resolver. Estes gabinetes cobrem o funcionamento de todo o horário escolar e têm sido formados essencialmente com docentes. Os técnicos atuam nos casos de reincidência ou maior gravidade. Contudo, há alguns anos, a equipa do GAAF vinha percebendo que não bastava “eliminar” o conflito, retirando o aluno da sala de aula, refletindo com ele sobre o seu comportamento ou aplicando medidas disciplinares. Conseguia-se reduzir a chamada indisciplina grave (principalmente as agressões físicas), mas continuavam a surgir conflitos de mais variada natureza e motivos. Começou-se por questionar a atuação dos docentes afetos a estes gabinetes de mediação de conflitos, as insuficiências ao nível da sua capacitação para esta tarefa. Portanto, a primeira medida foi a de organizar formação em mediação de conflitos para os docentes: numa primeira fase para os docentes com atribuição de serviço em GMC e, numa fase posterior, para todos os interessados. Pretendíamos capacitar também os assistentes operacionais, responsáveis pela supervisão dos alunos nos espaços exteriores à sala de aula e, muitas vezes, primeiros intervenientes quando ocorriam os conflitos entre pares.

A par deste processo, outras preocupações do AEJAC também se impunham, como é o caso da educação para a cidadania construída numa perspetiva global, promovendo o respeito por todos, construindo um sentimento de pertença a um mundo comum e visando ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos globais, esclarecidos, críticos, interventivos e responsáveis. Por isso, para além da participação em projetos de âmbito internacional, sempre que possível, pelos professores da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a Equipa do Programa Erasmus+ (que assenta em valores como o respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, estado de direito e respeito pelos direitos humanos, nomeadamente os direitos das pessoas que pertencem a minorias, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres) procurou aliar-se também a projetos relacionados com a prevenção da indisciplina, numa demanda pela procura de soluções que permitam ultrapassar alguns dos impasses a que chegámos. Na verdade, percebemos que mais do que prevenir a indisciplina, estávamos essencialmente a “remediar”, isto é, estávamos a intervir após o surgimento do conflito e, muitas vezes por via da punição. E, de todo, isto não nos parecia suficiente. Era preciso prevenir o conflito e diminuir a sua incidência. Percebemos que era preciso melhorar as relações sociais no espaço escolar, principalmente a relação aluno-aluno. Por isso, quando surgiu o projeto *Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation* (Resolução Criativa de Conflitos e Mediação Escolar entre Pares; s.d.) vimos aí uma oportunidade e aderimos.

O projeto *Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation* (s.d.), enquadra-se na tipologia “Ação-chave Erasmus+ 2 – Parcerias para Cooperação” gerida pelas Agências Nacionais de cada país envolvido¹. À semelhança dos projetos financiados ao abrigo desta ação, este projeto pretende desenvolver e implementar práticas inovadoras; promover competências sociais, cívicas e interculturais através da capacitação para a não discriminação, não-violência e inclusão social e criar um impacto positivo nas pessoas envolvidas direta ou indiretamente. Este projeto, em concreto, procura compreender a natureza dos conflitos e formas de os prevenir, atuando primordialmente sobre o aluno, enquanto elemento mais permanente nos conflitos em meio escolar, capacitando-o como mediador (dotando-o das *skills* necessárias), mas também, e essencialmente, aproveitando a capacidade de influência dos pares (grupo), as experiências/relações e formas de expressão e comunicação entre estes para encontrar novas formas, mais criativas, de resolver conflitos, que *fogem*, muitas vezes, aos estereótipos dos adultos e à tendência para definir padrões e *receitas*. A ideia de criar uma cultura de escola, assente na melhoria das relações sociais e afetivas entre os alunos, e entre estes e os professores e os funcionários, surge já na fase final do projeto, quando se constatarem os benefícios da mediação entre pares, colocando os alunos em situações simuladas e reais de mediação; e a verificação do potencial das suas estratégias na modificação dos comportamentos e atitudes dos potenciais agressores. E, como conclusão, percebe-se que um aluno mediador tende a prevenir o conflito, torna-se mais atento e cuidadoso com a forma como se relaciona com os outros, mais respeitador das diferenças, mais tolerante com os erros dos outros, mais solidário e mais atento às necessidades dos amigos e colegas.

O projeto resulta de uma parceria entre seis escolas de cinco países (Grécia, Alimos; Malta, Silema; Itália, Bari e Crema; Polónia, Białystok; e Portugal, Peso da Régua), com início em setembro de 2019 e término em junho de 2022, sendo a escola grega a instituição coordenadora. Na origem deste projeto esteve a constatação da existência e crescimento de conflitos nas escolas que levam, muitas vezes, a resultados escolares negativos, problemas de autoestima, exclusão, violência física e/ou psicológica. A ideia de que o contexto escolar não se pode dissociar do contexto social em que se integra e que ambos se influenciam afigurou-se como elemento base da sua conceção. Na elaboração/planificação do projeto considerou-se pertinente analisar a tipologia de conflitos existentes em cada escola, assim como as diferentes abordagens. A mediação escolar entre pares foi designada como a abordagem de referência a adotar no processo de mediação/resolução de conflitos nas escolas parceiras (consultar relatório do projeto Erasmus+ KA229 2019-22-EL01-062543 *Cre@t1ve Conflict Resolution and School Mediation Peer-to-Peer*, 2022).

A mediação escolar e social tem permitido lidar com vários problemas e prevenir a violência podendo, com o tempo e o desenvolvimento de competências de mediação por parte dos alunos, construir ambientes escolares e sociais mais pró-ativos na defesa da não-violência.

1 Aprovação na plataforma Erasmus+ (s.d).

Este projeto cumpre o objetivo final de contribuir para a formação/educação de cidadãos responsáveis e ativos capazes de, no futuro, construir uma sociedade tolerante e pacífica onde todos possam viver e crescer em segurança e bem-estar e ter sucesso; desenvolver capacidades e técnicas (analíticas e criativas) de resolução de conflitos entre alunos, professores e comunidade educativa (Erasmus+ KA229 2019-22-EL01-062543 Cre@t1ve Conflict Resolution and School Mediation Peer-to-Peer, 2022).

Fases do Projeto

O ponto de partida para a concretização deste projeto foi a constatação da existência e crescimento de conflitos nas escolas que resultam, na grande maioria dos casos, em desempenhos escolares negativos, problemas de autoestima, exclusão, violência física e/ou psicológica. No caso português, acresce a preocupação com as insuficiências ao nível da intervenção que vínhamos a fazer no âmbito da prevenção da indisciplina (indicador TEIP) e a constatação de que era preciso atuar ao nível da prevenção para evitar a remediação.

Na fase de elaboração do projeto e planificação de atividades, considerou-se importante começar por um levantamento dos diferentes tipos de conflitos mais frequentes nas seis escolas/países tendo em conta diferentes tipos de relações (aluno-aluno; aluno-professor; aluno-funcionário), através de inquéritos por questionário. O objetivo foi perceber se os tipos de conflitos coincidiam ou, pelo contrário, divergiam em função dos contextos e estabelecer alguns pressupostos de partida que observassem as especificidades de cada escola e não enviesassem as decisões a tomar futuramente.

Estes dados foram recolhidos antes da realização da primeira mobilidade do projeto em Alimos, Grécia, e permitiram à equipa da entidade formadora convidada perceber a realidade de cada contexto educativo. Nesse primeiro encontro de parceiros foram debatidas e consideradas as especificidades de cada território, tendo as diferentes escolas apresentado as suas formas de resolver as situações de conflito nos seus países de origem. Após este exercício de partilha, as formadoras apresentaram o modelo de programa de mediação de conflitos entre pares para implementação nas seis escolas parceiras.

A tipologia de programa de mediação de conflitos proposto para implementação nas seis escolas parceiras foi sugerida pela entidade coordenadora que se apresenta com vários anos de experiência e resultados bastante satisfatórios na sua área de intervenção. A tipologia definida contempla cinco fases. Na primeira, intitulada *aceitar mediar*, apresentam-se as partes envolvidas, verifica-se a concordância em recorrer à mediação e estabelecem-se regras de conduta; na segunda fase *storytelling e recolha de pontos de vista* faz-se a descrição do conflito pelas partes envolvidas; a terceira fase *foco nos interesses e necessidades* prende-se com a exploração de factos, sentimentos, interesses e necessidades; na quarta fase *criar soluções ganhar-ganhar + avaliar opções* definem-se soluções de ganhar-ganhar e avaliam-se as opções; e na

quinta fase *criar um acordo* estabelece-se, redige-se e assina-se o acordo entre as partes envolvidas.

Tendo em vista a implementação prática do projeto, os docentes envolvidos nos diversos encontros/mobilidades (alguns só de professores e outros com alunos), discutem e refletem sobre os pressupostos teóricos da mediação de conflitos mais atuais, confrontando a visão de professores, técnicos, mediadores escolares e sociais e até mesmo empreendedores de sucesso que aplicam nas suas empresas princípios da mediação de conflitos. Na sequência desses trabalhos, conforme já referimos, a equipa do projeto (GAAF e Erasmus+) promoveu ações de capacitação com os seus professores, particularmente os que estavam afetos aos seus GMC; e a capacitação de alunos através de formação de mediação de conflitos entre pares. Pretendeu-se, em primeira instância, dotar uns e outros de ferramentas e capacidade de análise própria para intervir ao nível da mediação de conflitos, já que era nossa intenção manter os GMC para os conflitos em sala de aula (sobretudo para os que envolvem situações de conflito entre aluno-professor), mas ao mesmo tempo criar um Gabinete de Mediação de Conflitos por Pares, só possível após o projeto, depois da capacitação dos alunos, adquirida nos processos vividos nas mobilidades e no programa de formação.

Para além da implementação do programa de mediação de conflitos, cada escola parceira foi anfitriã de um encontro com alunos e/ou professores, estando os temas a abordar em cada encontro/país definidos na candidatura do projeto. Os temas abordados foram, entre outros, a apresentação da temática do trabalho conjunto de mediação de conflito entre pares e formação de professores (Grécia); mediação escolar e competências de inclusão-equidade (Malta); mediação escolar e resolução de conflito na perspetiva do envolvimento cívico e competências de cidadania europeia (Portugal); mediação escolar e diálogo social na escola e formação de professores (Bari, Itália); mediação escolar na prática (Crema, Itália); escuta ativa (Polónia); apresentação de resultados e avaliação do trabalho realizado (Grécia).

Programa de Formação em Mediação de Conflitos Entre Pares

O programa de formação intitulado Mediação de Conflitos na Escola – Formação para Alunos foi concebido para dar cumprimento ao descrito na candidatura inicial do projeto. Este programa radicou no objetivo geral de contribuir para o desenvolvimento de um grupo de estudantes-cidadãos ativos e responsáveis capazes de construir uma sociedade pacífica e tolerante onde todos possam crescer e prosperar. Como objetivos específicos, foram elencados dois: melhorar as competências e técnicas de resolução de conflitos analíticas e criativas nas comunidades escolas parceiras e estimular a descoberta em cada aluno do seu potencial para a mediação. Conscientes de que cada país e cada escola tem as suas especificidades decorrentes não só da sua identidade cultural e social, como também da sua localização geográfica (por exemplo, as escolas de Malta e Grécia registam elevadas taxas de emigração e migração, ou a escola polaca com reduzido índice de indisciplina) os docentes

responsáveis pela implementação do projeto, consideraram necessário adaptar as intervenções à realidade do(s) seu(s) contexto(s).

Assim, em reuniões com a equipa de mediação foi apresentado o programa de formação em mediação, mencionando os temas das sessões, os objetivos de cada tema e a sua duração, bem como as metodologias e estratégias de formação.

A importância de formar estudantes em mediação de conflitos está bem patente em diversos estudos (Johnson & Johnson, 2001; Pinto da Costa, 2019), dado proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências aos níveis cognitivo (análise do conflito), emocional (empatia) e comportamental (aplicação de formas de criar um diálogo construtivo). Esses mesmos jovens tendem a apresentar uma melhor capacidade para enfrentar o stress e a adversidade, assim como para estabelecer e desenvolver relações de melhor qualidade entre pares (Pinto da Costa; 2019). Acresce que os programas de mediação entre pares têm mostrado resultados bastante positivos na melhoria do ambiente escolar (Johnson & Johnson 2001; Pinto da Costa; 2019).

A formação teve um carácter extracurricular e teórico-prático. Como metodologias e estratégias de formação foram privilegiadas metodologias ativas e participativas nomeadamente, o trabalho em grupo, para a realização de dinâmicas de grupo e de *role-plays* de mediação e resolução de conflitos de acordo com o descrito nos pressupostos do projeto europeu e o recomendado na literatura da especialidade (Cunha & Monteiro, 2018; Torrego, 2000; Pinto da Costa & Barandela, 2010). Todos os participantes na formação tiveram a possibilidade de treinar nos *role-plays* os papéis de mediador e mediados, de modo a compreender e praticar as características e técnicas de mediação e a desenvolver competências de gestão construtiva de conflitos. O programa teve a duração de 18 horas, repartidas nas seguintes temáticas: apresentação e introdução à formação em mediação escolar; convivência na escola e conflito; mediação escolar; comunicação e competências do mediador; e praticar a mediação. A duração do programa e a definição dos conteúdos foram estabelecidos em consonância com o sugerido por Gorbeña (2013) e Torrego (2000).

Participaram no programa de formação em mediação de conflitos 20 alunos (10º, 11º 12º anos), com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, sendo três do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Trataram-se dos alunos que aderiram ao Programa Erasmus+ e que, dentro desse grupo, foram selecionados para a participação no projeto relacionado com a mediação de conflitos. Eram alunos que cumpriam os critérios definidos pelo AEJAC para participarem nas mobilidades dos projetos desenvolvidos no âmbito daquele programa e que não tinham quaisquer registos de participação ou de processos disciplinares. Na generalidade, estes jovens apresentavam bons/excelentes resultados escolares. De referir ainda que manifestaram interesse e disponibilidade para frequentar a formação e para o exercício futuro da mediação entre pares. Reuniam, à partida, algumas condições de base, nomeadamente de personalidade (afáveis e tolerantes) e de atitude (empenhamento, disponibilidade para aprender e voluntariedade) em linha com o recomendado por alguns autores (Gorbeña;

2013; Ortega & Rey citados em Cunha & Monteiro, 2018) e que se entendiam como pertinentes para o projeto em causa.

Resultados da Avaliação do Programa de Formação

Para a avaliação do programa de formação foi utilizado um questionário elaborado pela equipa de projeto formado por questões abertas e fechadas. O questionário foi construído tendo por base a revisão da literatura (Torrego; 2000; Pinto da Costa et al., 2009) e os critérios definidos pela equipa para avaliação da formação. Assim, o questionário era formado por 11 questões fechadas num formato de resposta tipo Likert que variava de 1 (Insuficiente) a 4 (Excelente). Essas questões centravam-se principalmente nos conteúdos da formação, na relação estabelecida pela formadora e os alunos, na perceção da mediação e no interesse dos participantes pela prática da mediação. Por sua vez, as questões abertas centravam-se sobre a perceção do conflito e o papel do mediador. Os questionários foram administrados na última sessão de formação de forma anónima e confidencial. Essa sessão de formação decorreu de modo informal, como indicado por Gorbeña (2013), com o propósito de fortalecer o espírito de equipa, tendo estado presentes 17 dos 20 participantes que frequentaram a formação.

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos nas questões fechadas através do cálculo de frequências. Assim, relativamente à questão “apresentação e introdução do curso”, verificou-se que 15 dos 17 participantes responderam *excelente* e dois responderam *bom*. Perante a questão “apresentação dos conteúdos (articulação teoria/prática)”, observou-se que a maioria dos participantes ($n=15$) responderam *excelente* e dois responderam *bom*.

Questionados sobre a “apresentação das competências de comunicação”, 13 dos participantes responderam *excelente* e quatro *bom*. Perante a questão *aprendizagem das fases da mediação*, observou-se que 13 participantes classificaram essa aprendizagem com *excelente* e quatro com *bom*.

Dos dados apurados, quanto à questão “oportunidades de discutir os conteúdos e esclarecer dúvidas”, averiguou-se que 14 dos participantes responderam *excelente* e três responderam *bom*. Em relação à questão “relação com o/a formador/a”, 13 dos participantes qualificaram a relação estabelecida com a formadora de *excelente* e quatro de *bom*. Questionados sobre o “nível de empenho na formação” a maioria dos participantes ($n=11$) qualificou-o de *excelente*; cinco *bom* e um participante de *suficiente*.

No que concerne à questão “capacidade para mediar”, foi possível observar que a maioria dos participantes ($n=12$) escolheu a opção *bom*; quatro *excelente* e um participante considerou como *suficiente* a sua capacidade para mediar. Questionados sobre o seu grau de “interesse em mediar”, a maioria dos participantes respondeu *excelente* ($n=14$), tendo três classificado em *bom*. Relativamente, à questão “a mediação enquanto instrumento para prevenir e resolver conflitos na escola”, 14 participantes responderam *excelente*, tendo três respondido *bom*.

Relativamente à questão “nível de realização das expectativas face ao curso”, 13 dos 17 participantes responderam *excelente* e quatro responderam *bom*.

Com base nos resultados obtidos nas questões supramencionadas podemos inferir que os participantes avaliaram a qualidade da formação de forma muito positiva e manifestaram grande interesse na prática da mediação.

A informação resultante das perguntas abertas, foi tratada recorrendo à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1997/2004), com vista a obter os resultados que serão abaixo apresentados. As categorias de análise foram estabelecidas antes da recolha de dados e correspondiam às perguntas elaboradas. Deste modo, foi realizada uma leitura de todas as respostas, para recolher a informação mais significativa e encontrar conformidade entre elas.

De seguida, apresentam-se os principais resultados decorrentes das questões abertas.

Todos os participantes referiram que a formação contribuiu para alterar a sua forma de encarar e resolver o conflito (Tabela 1).

Tabela 1

Contributos do Programa de Formação em Mediação sobre o modo de encarar o conflito.

Questão	Respostas
Sentes que esta formação alterou o modo de encarares e resolveres os conflitos? Como?	<p>...é mais fácil perceber os dois lados num conflito. (Participante B, 2022/02/08)</p> <p>...não julgar logo a outra parte. (Participante Q, 2022/02/08)</p> <p>Fez-me entender que há coisas boas nos conflitos e que podemos aprender com eles. (Participante G, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>Tenho agora melhor noção de como os conflitos acontecem. (Participante J, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>Sim consigo evitar conflitos, ou melhor dizendo resolver um problema sem se tornar num verdadeiro conflito. (Participante M, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>Ajudou-me a lidar melhor com os conflitos, tanto os meus próprios como os dos outros e como ajudar a estimular a comunicação e o entendimento entre todos. Participante L, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>Sim alterou, porém não muito, porque já tinha ideias comuns com o projeto, portanto com a formação laminei cantos...ótimo para quem frequentou. Participante P, 8 de fevereiro de 2022)</p>

Sobre a dificuldade trabalho do mediador, apesar da diversidade de respostas, 9 participantes consideraram como principal dificuldade a imparcialidade/ neutralidade do mediador. Os alunos respondentes também referiram o desafio de transmitir, aos mediados, confiança no processo (Tabela 2).

Questão

O que achas mais difícil no trabalho de mediador?

Respostas

...manter-se imparcial durante todo o processo.
(Participante A, 8 de fevereiro de 2022)

...conseguir ser neutral /imparcial. Participante C, 8
de fevereiro de 2022)

...ser imparcial e não realizar juízos de valor.

Participante D, 8 de fevereiro de 2022)

...passar confiança no processo.

Participante M, 8 de fevereiro de 2022)

...a aceitação do processo.

Participante K, 8 de fevereiro de 2022)

Tabela 2

Opiniões referentes às dificuldades/desafios do papel de mediador.

Sobre a facilidades no trabalho do mediador, as respostas foram diversas, destacando-se a compreensão do conflito. Na resposta a esta questão, dois dos respondentes chamaram a atenção para os desafios que o mediador enfrenta (Tabela 3).

Questão

O que achas mais fácil no trabalho de mediador?

Resposta

Compreender o conflito e a perspectiva das partes.
(Participante I , 2022/02/08)

Descobrir/perceber o conflito. (Participante H,
2022/02/08)

O sentimento de empatia, de perceber o lado de
ambas as partes. (Participante A,

2022/02/08)

Acho que não existem partes fáceis, pois todas
necessitam de um grande nível de empatia e ao
mesmo tempo de imparcialidade

(Participante F, 2022/02/08)

Ser mediador não é fácil, é uma tarefa importante
temos se ser sempre imparciais e ajudar da melhor
maneira possível. (Participante E, 2022/02/08)

Tabela 3

Opiniões referentes às tarefas mais simples/fáceis do papel de mediador.

Tendo em consideração as respostas obtidas, podemos inferir que a formação incrementa a transferência de competências de mediação para uma variedade de contextos, ajudando os jovens a se tornarem melhores solucionadores de problemas e cidadãos mais responsáveis (Turnuklu et al., 2010). Pela análise dos resultados

é possível aludir que os alunos apreenderam as características da mediação, bem como as competências necessárias para o exercício da mesma. De referir, ainda, a consciencialização acerca da complexidade do papel do mediador.

Conclusões

A mediação representa uma experiência intensa e alargada ao meio escolar, que conduz a vivências diárias de relação cooperativa e de resolução construtiva de conflitos. Isto possibilita aos alunos desenvolver atitudes e competências sociais que lhes facilitarão, em adultos, cooperar com as outras pessoas na resolução construtiva dos inevitáveis conflitos que possam acontecer entre e dentro de nações, comunidades e famílias (Deutsch, 1993). Espera-se que as competências adquiridas no âmbito da mediação entre pares, fortaleçam não apenas as relações afetivas e sociais, mas desenvolvam a capacidade individual para compreender melhor a natureza das situações que podem levar ao conflito e a encontrar soluções criativas que levem a situações de ganha-ganha. E, deste modo, construir processos de capacitação em mediação mais abrangentes, em maior escala, capazes de (re)construir as relações no espaço escolar e a cultura de Escola (Cunha & Monteiro, 2018; Pinto da Costa, 2019).

Neste sentido, em termos de concretizações futuras, deseja-se que o Agrupamento de Escolas seja capaz de implementar uma sala ou gabinete de mediação de conflitos entre pares (aluno-aluno), envolver mais professores e mais alunos, as famílias e outros parceiros e fazer deste projeto de formação um instrumento de mudança das relações interpessoais contribuindo para a prevenção de conflitos e da violência. Num âmbito mais geral, espera-se que o envolvimento/participação dos alunos neste projeto permita incentivar e sedimentar o sentimento de pertença à União Europeia, a qual tem por base o diálogo, o pensamento crítico, valores democráticos e uma vasta e rica cultura.

Referências

- Álvarez J., & Torrego, J. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el plan de convivencia. In J. Torrego, (Ed.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 95–166). Alianza Editorial.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19 (47), 7–17. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* [L. A. Reto, A. Pinheiros, Trans.]. Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Boqué, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.
- Erasmus+ KA229 2019-22-EL01-062543 Cre@t1ve Conflict Resolution and School Mediation Peer-to-Peer. (2022). <https://issuu.com/katerinaboukorou/docs/erasmus?fbclid=IwAR0w8Zl7nPujWrpvMHe5SkB3XU4e6CZy1YUER7Spj7Tdx53l6ynAPKq7pw>
- Brendtro, L., & Long, N. (1995). Breaking the cycle of conflict. *Educational Leadership*, 52(5), 52–56.
- Chang, L.C., & Zelihic, M. (2013). The study of conflict management among Taiwanese adolescents. *Life Science Journal*, 10(3), 1231–1241. <http://www.doi.org/10.7537/marslsj100313.185>

- Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation. (s.d.). *The project*. Retirado a 6 de fevereiro, 2023, de <https://brunazzimariella36.wixsite.com/conflict-resolution/about>
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48(5), 510–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.5.510>
- Erasmus+. (s.d.). *Cre@tive Conflict Resolution and Peer-to-Peer School Mediation*. Retirado a 6 de fevereiro, 2023, de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-EL01-KA229-062543>
- Gorbeña, L. (2013). Diseño e implementación de un programa de mediación. In M. L. Sánchez (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 189–218). Reus.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36(2), 165–178. <https://doi.org/10.1177/004208590136200>
- Monteiro, A. P., & Cunha, P. (2014). A paz é possível nas escolas? Alguns procedimentos úteis para a gestão construtiva de conflitos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(2), 8–20.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43–56.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In E. Costa (Ed.), *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp. 195–255). Universidade Aberta.
- Pinto da Costa, E. (2019). *Mediação escolar: Da teoria à prática*. Edições Académicas Lusófonas.
- Pinto da Costa, E., Almeida, L., & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: Contributos da formação em alunos do ensino básico. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia* (pp. 165–178). Universidade do Minho.
- Pinto da Costa, E. & Barandela, T. (2010). A mediação escolar na narrativa dos alunos do ensino secundário. In D. Silva, L. Almeida, & A. B. Lozano (Eds.), *Contributos da psicologia em contextos educativos: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 1354–1368). Universidade do Minho.
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: Discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249–265. <https://hdl.handle.net/1822/15409>
- Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação escolar: Para uma gestão positiva dos conflitos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/13528>
- Torrego, J. C. (Ed.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/17400200903370928>
- Vinyamata, E. (2005). *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação*. Artmed Editora.

Mediação Comunitária no Brasil e o Papel da Defensoria Pública Para a Construção de um Modelo de Justiça Participativo e Inclusivo

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.15>

Joana Lara De Oliveira Lobo

Departamento de Direito, Universidade Regional do Cariri, Crato, Brasil
<https://orcid.org/0009-0001-2864-871X>
lara.lobo@urca.br

Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva

Departamento de Direito, Universidade Regional do Cariri, Crato, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9679-8330>
cristovao.teixeira@urca.br

Resumo

A crise de legitimidade do Estado como órgão regulatório da vida resultou na necessidade de se repensar a justiça no Brasil, implicando, necessariamente, a inclusão de segmentos historicamente excluídos do sistema oficial. Nesse sentido, a mediação comunitária, entendida como técnica cooperativa de administração de conflitos, representa uma das principais opções disponíveis. O presente artigo investiga a seguinte questão: como a mediação comunitária, através da Defensoria Pública, pode contribuir para a construção de um modelo de justiça mais participativo e inclusivo? Para responder à questão-problema, a pesquisa parte do delineamento das origens da mediação comunitária, em seguida, aponta as contribuições da Defensoria Pública e da mediação para a democratização do acesso à justiça no Brasil, a promoção de direitos e a inclusão social. Na última parte, faz-se um breve relato acerca da mediação comunitária no Núcleo de Mediação da Defensoria Pública de Crato. Adotou-se uma abordagem dedutiva e, como técnicas de pesquisa, a revisão de literatura e análise de documentos. Ao final, pode-se concluir que a mediação constitui um importante instrumento de pacificação social, uma alternativa *célere, econômica* e democrática às formas convencionais de resolução de conflitos.

Palavras-Chave

acesso à justiça, Defensoria Pública, mediação comunitária

Introdução

A crise de legitimidade do Estado como órgão regulatório da vida, a complexidade das sociedades modernas e a emergência de novos direitos, resultaram na necessidade de se repensar o sistema de justiça, ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Implicou também a adoção de técnicas alternativas ao poder judiciário, que era, até então, detentor do monopólio da jurisdição e da justiça. Essa busca, para além da otimização do sistema, visava também, necessariamente, a inclusão de segmentos historicamente excluídos do sistema oficial. Nesse sentido, a mediação comunitária, técnica cooperativa de administração de conflitos, pautada pelo diálogo, autonomia cidadã e respeito mútuo, integra o grupo dos chamados Meios Extrajudiciais de Resolução de Conflitos e se apresenta como uma das principais opções disponíveis.

Nesse contexto, o presente artigo investiga a seguinte questão: como a mediação comunitária pode contribuir para a construção de um novo modelo de justiça mais participativo e inclusivo? A primeira parte deste trabalho cuida dos aspectos gerais da mediação, com um breve resgate de suas origens históricas, bem como das razões que levaram ao movimento de revalorização dos meios autocompositivos como mecanismos de resolução de conflitos. Em seguida, traçou-se um paralelo entre a Constituição de 1988 e os diversos diplomas legais criados após ela, que sinalizaram a implantação de um *multidoor courthouse system* (sistema de múltiplas portas) no Brasil. Isso porque, a ordem jurídico-constitucional inaugurada em 1988, elevou o Estado brasileiro ao patamar de Estado Democrático de Direito, o que resultou em uma necessidade de aproximação entre o poder judiciário e a democracia.

A pretensão de ser um Estado Democrático de Direito, culminou na instituição da Defensoria Pública, órgão responsável por prestar assistência integral e gratuita a todos os necessitados na forma da lei, sendo ela, peça fundamental para a democratização do acesso a direitos e garantias humano-fundamentais, incumbida também de atuar diretamente na prevenção e resolução pacífica de controvérsias. Sendo tal tema tratado no tópico três. No mesmo tópico é traçado um paralelo entre a Defensoria Pública e o acesso à justiça, com dados que ilustram a importância dos núcleos de mediação para a garantia desse direito.

Como metodologia, adotou-se uma abordagem dedutiva e, como técnicas de pesquisa, a revisão de literatura e a análise documental. A última parte deste trabalho é dedicada a um relato da nossa experiência com mediação comunitária no Núcleo de Atendimento Extrajudicial da Defensoria Pública de Crato, assim como uma reflexão acerca do papel da mediação comunitária para o acesso à justiça no Brasil, para a redução das várias formas de desigualdade, bem como para a construção de um modelo democrático de justiça e de Estado.

Aspectos Gerais da Mediação Comunitária

O Movimento de (Re)Surgimento dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos

A mediação, enquanto mecanismo de resolução de conflitos, surgiu no seio da comunidade como ferramenta para dirimir controvérsias e manter coeso o grupo, sendo uma prática amplamente utilizada entre vários povos. A este respeito, Gláucia Foley (2015), juíza de direito e coordenadora do programa Justiça Comunitária, do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, informa que:

essas manifestações tradicionais podem ser observadas nos sistemas de círculos comunitários das Comunidades maoris da Nova Zelândia, que deram origem à chamada Justiça Restaurativa, usados para dirimir e resolver problemas. Assim como nos costumes dos povos da África do Sul, resgatados para que diversas comunidades reunidas em assembleias pudessem encerrar as feridas produzidas pelos crimes cometidos durante o apartheid. Nessas assembleias se resgatou o conceito de Ubuntu, que significa “eu em todos e todos em mim” e “o que tu me fazes repercute em todos, até mesmo no agressor”. (...) Na tradição guarani continua a ser usado o termo “Mborayhu” com significados ocidentais múltiplos como amor e felicidade, mas também a felicidade vivida na união com o(s) outro(s). (p. 39)

Diante disso, pode-se chegar a conclusão de que os chamados *métodos consensuais de resolução de conflitos* baseiam-se na capacidade humana de se relacionar com os outros e construir acordos e são, acima de tudo, formas antigas de *gestão de conflitos*, baseadas em antigas tradições e costumes, podendo ser observado o seu uso pleno nas chamadas *comunidades tradicionais*.

Na modernidade, partindo da experiência norte-americana com mediação comunitária e tendo como pano de fundo o final do século XX e início do século XXI, foi possível assistir a um movimento de revalorização e resgate da ideologia das comunidades tradicionais, notadamente nos Estados Unidos, que surgiu como resposta aos movimentos grevistas do início do século XX, aos movimentos contraculturais das décadas de 1960 e 1970, bem como, do movimento pelos direitos civis da população negra (Foley, 2015):

o interesse pelos métodos alternativos de resolução de disputas foi retomado nos [Estados Unidos da América] EUA, entre os anos 60 e 70 pelos movimentos sociais. Articulados na defesa dos direitos civis, os ativistas lutavam por uma justiça mais democrática e acessível, maior participação política na comunidade e empoderamento social. A Mediação Comunitária então, passou a ser a meta desses defensores de uma justiça popular. (pp. 41–42)

Importante é destacar que a retomada de tais práticas teve como principal consequência a necessidade de estabilização e preservação da ordem e do tecido social,

e não apenas uma iniciativa meramente volitiva por parte do Estado. Sobre esse aspecto, assevera Foley (2015) que “ao invés de se promover um acesso mais amplo à justiça oficial, a meta era reduzir as tensões sociais e construir redes de solidariedade por meio do desenvolvimento de mecanismos para maior participação dos cidadãos na resolução dos conflitos (Foley, 2015, p. 42)”.

Foi também nos EUA que surgiu o primeiro sistema institucionalizado, com a distinção dos vários métodos consensuais de solução de conflitos e com a elaboração de um modelo de mediação e conciliação (Sales & Sousa, 2011). Dessa forma, partindo do *reconhecimento da insuficiência dos métodos tradicionais* de resolução de conflitos, dos problemas enfrentados pelo poder judiciário, e da aclamação crescente da população por autonomia e participação política, em 1976 ocorreu a The Pound Conference, em Saint Paul, no estado americano de Minnesota, onde Frank Sander, professor emérito da Escola de Direito da Universidade de Harvard, propôs pela primeira vez o *multidoor courthouse system*.

O sistema de múltiplas portas consiste em oferecer a cada cidadão, em paralelo à adjudicação, a oportunidade (opção), de ter sua pretensão satisfeita através de meios não convencionais de resolução de conflitos, adequados para cada caso concreto. A respeito do sistema de múltiplas portas, Sales e Sousa (2011) ensinam que:

o modelo idealizado por Frank Sander, denominado de Multidoor Courthouse System – Sistema das Múltiplas Portas, tinha como fulcro central oferecer soluções mais congruentes às peculiaridades de cada demanda, de forma mais efetiva, célere e de custeio razoável. (p. 207)

Nesse contexto, a uniformização de um sistema de resolução pacífica das controvérsias nos EUA foi importante e inovadora, pois contou com a participação de outros segmentos científicos em seu processo de elaboração, que resultou de um esforço conjunto para a construção de um novo paradigma no ocidente, para a administração de conflitos, fundado na filosofia-política, na sociologia, na psicologia e no direito (Bittencourt, 2020). Nesse sentido, afirma Marília Bittencourt (2020):

o novo paradigma objetiva a transformação das relações de resolução de conflitos, a instituição da cooperação, a despeito da adversariedade dos processos de negociação, a ressignificação da visão do homem (...) a extinção dos processos de alienação da consciência e da vontade, a maximização da boa-fé e o fim da neutralização das partes em decisões inquisitoriais, com a consequente inauguração de decisões compartilhadas, pautadas na busca criativa por inovação e valorização dos bens imateriais do relacionamento humano. (p. 85)

Assim, “foram os americanos que criaram o primeiro modelo de mediação e conciliação institucionais e iniciaram o movimento de divulgação da ideia que findou por ser alvo de interesse em inúmeros países pelo mundo” (Bittencourt, 2020, p. 88). Os americanos foram, assim, os responsáveis por elaborar, de maneira mais sólida, um modelo institucionalizado de resolução alternativa de conflitos, denominado *alternative dispute resolution* (resolução de conflitos alternativa), bem como propagar a ideia

que acabou por ser alvo de apropriação por diversos países, tais como Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia e o próprio Brasil, conforme será visto no tópico seguinte.

Os Principais Marcos Legais da Mediação Comunitária no Brasil

A mediação comunitária é um método dialógico, por meio do qual um mediador imparcial e duas ou mais partes que mantenham entre si interesses conflitantes, buscam alcançar uma solução satisfatória para o problema. A decisão é construída pelas *próprias partes*, que juntas irão chegar a um acordo que contemple os interesses de ambas. O mediador atua como mero *facilitador* da comunicação, agindo em situações onde exista *uma relação permanente* ou *vínculo duradouro entre partes*, mantendo-se equidistante das mesmas e do conflito. Na perspectiva de Sales e Sousa (2011),

a mediação, por sua vez, conceitua-se como mecanismo de solução de conflitos, no qual um terceiro imparcial (mediador) e com capacitação adequada facilita a comunicação entre as partes, sem propor ou sugerir, possibilitando o diálogo participativo, efetivo e pacífico, permitindo-se a construção de uma solução satisfatória pelas próprias partes. (p. 215)

No Brasil, a lei define que o mediador poderá ser “qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se” (Lei n.º 13.140, 2015). Conforme ensina Foley (2015), o mediador comunitário é, geralmente, *um agente local* (da própria comunidade) que passa por um *processo de capacitação* para atuar diretamente na comunidade, auxiliando na resolução dos conflitos existentes na mesma.

Para além do marco normativo de 2015, importante será retroceder ao final do século XX, momento em que o Brasil passava pelo processo de reabertura democrática, após duas décadas de regime militar (1964–1988), que tem como ápice a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também chamada Constituição Cidadã, em razão da ampla participação de vários segmentos da sociedade em seu processo de elaboração. Por meio dela, o Brasil declarou-se, em seu Artigo 1º, “Estado Democrático de Direito” e elegeu como um de seus principais fundamentos a *cidadania*. A ordem jurídico-constitucional, inaugurada pela constituição, lançou sobre os três poderes – executivo, legislativo e judiciário – a árdua e importante tarefa de elevar o Estado brasileiro ao regime democrático, criando instrumentos de exercício da cidadania, criando direitos e garantias fundamentais, bem como exigindo a democratização do acesso a tais direitos, conforme o Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Costa (2019), a partir dos princípios e do regime adotado pela constituição, informa que se iniciou, paulatinamente, um movimento de implantação de um *sistema de multiportas no Brasil*. Tal implantação aconteceu através de inovações normativas pontuais, em um movimento que começou com a própria constituição ao atribuir como competência da União, Distrito Federal, Estados e Territórios, a criação de Juizados Especiais, encarregados da realização de conciliações, julgamentos e

execuções de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Nesse sentido, diz a professora Lília Maia de Moraes Sales (2002) que:

em um Estado democrático de Direito, necessária se faz a concretização, dentre outros direitos fundamentais, do *direito de acesso à justiça*. Torna-se incompatível com a democracia o Poder Judiciário centralizado, burocratizado, distante da população, ou mesmo a falta de mecanismos outros de acesso à Justiça. (p. 171)

Quando a Constituição Federal adotou a expressão “Estado Democrático de Direito” assinalou um compromisso que exigiu uma relação íntima entre a democracia e o poder judiciário, sendo este encarregado de efetivar o regime democrático e os direitos fundamentais, inclusive o de acesso à justiça (Sales & Sousa, 2011).

Outro marco jurídico relevante é a Resolução n.º 125, do Conselho Nacional de Justiça (2010), responsável por elaborar uma “Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado de Resolução de Conflitos”, que definiu a *mediação* e a *conciliação* como *os principais instrumentos de pacificação social*. Tal medida, partiu de um *reconhecimento* da insuficiência dos meios tradicionais de solução de conflitos (modelo adversarial, ganha-perde), da necessidade de reduzir a excessiva judicialização dos conflitos de interesse e de uma crescente busca de otimização do sistema de justiça, *in verbis*:

considerando que a conciliação e a mediação são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, e que a sua apropriada disciplina em programas já implementados no país, tem reduzido a excessiva judicialização dos conflitos de interesses, a quantidade de recursos e de execução das sentenças. (Conselho Nacional de Justiça, 2010)

Em consonância com o disposto, o Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105 (art. 3º, 2015), trouxe em seu bojo, não só a permissão para utilização da mediação e outros Meios Extrajudiciais de Solução de Conflitos, mas também o dever de serem estimulados pelos diversos órgãos da Justiça e seus operadores:

não se exclui da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito. §1º É permitida a arbitragem, na forma da lei; §2º O Estado promoverá sempre que possível, a solução consensual dos conflitos; §3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos, e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

Na mesma esteira, no ano de 2015 houve a publicação da Lei n.º 13.140, *marco legal da mediação no Brasil*, que estabeleceu os *princípios gerais orientadores da mediação*, tais como: *imparcialidade, isonomia, oralidade, informalidade, autonomia, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé* (art. 2º; I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII), das *regras do procedimento de mediação* (art. 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º, 20º), da *atuação dos mediadores* e fez a importante *distinção entre mediação judicial* (art. 24º, 25º, 26º, 27º, 28º, 29º) e

extrajudicial ou comunitária (art. 21º, 22º, 23º), que é o objeto de estudo deste trabalho e que será doravante tratado.

Mediação Comunitária e a Defensoria Pública no Contexto do Acesso à Justiça

A Defensoria Pública é uma instituição político-jurídica permanente, instituída pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 134º, sendo essencial à função jurisdicional do Estado e um importante instrumento do regime democrático. A Defensoria é incumbida, fundamentalmente, de realizar a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, de forma integral e gratuita de todos os necessitados na forma da lei (Lei Complementar n.º 80, 1994). Nesse sentido, para Felismino (2009), a função precípua da Defensoria é promover *o acesso à justiça no Brasil*, nos termos do Artigo 5º, LXXIV, da Constituição, mais que isso, busca-se por meio dela, a *democratização do acesso à justiça*, direito humano-fundamental, previsto na Lei Maior.

Por direito de *acesso à justiça*, entende-se pelo menos duas acepções. De um lado, em sentido *formal*, significa o direito que cada cidadão possui de acessar o poder judiciário por meio de uma ação, o que se extrai da dicção do inciso XXXV do já referido Artigo 5º, pelo qual se determina que “a lei não excluirá de apreciação do Poder judiciário, lesão ou ameaça a direito” (*princípio da inafastabilidade da jurisdição*; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Do outro lado, em sentido *material*, diz respeito ao acesso à justiça enquanto valor (*princípio do acesso à justiça*), que poderá ser concretizado por meio do processo judicial, como também por meio de outros meios de solução de conflitos, tais como a mediação. Conforme ensina a professora Lília Maia de Moraes Sales (2002), “o Estado tem o monopólio da Jurisdição, mas não tem o monopólio da Justiça” (p. 172).

Além disso, outra atribuição das Defensorias é realizar o trabalho de *educação para direitos*, que constitui um importante passo para o *processo de democratização do acesso a direitos e garantias humano-fundamentais*, uma vez que, conforme alerta Lia Cordeiro Felismino (2009), “a falta de conhecimento acerca dos direitos é um grave entrave para a materialização do acesso à justiça” (p. 9152). Outro aspecto importante que coloca as Defensorias como “peça-chave” desse processo, é o fato de seu público-alvo de atendimento se tratar de pessoas hipossuficientes, isto é, pobres na forma da lei, aqueles ou aquelas que não podem arcar com as despesas de um processo e nem suportar as custas da assistência jurídica privada (Lei Complementar n.º 80, 1994).

É função também da Defensoria Pública, não apenas acolher a população e prestar serviços de orientação jurídica, possibilitando o acesso ao *sistema oficial de justiça*, como também atuar *preventivamente*, ajudando a pacificar contendas e evitando a judicialização excessiva de conflitos, que sobrecarregam o Poder Judiciário. Conforme dispõe a Lei Orgânica Nacional da Defensoria Pública (Lei Complementar n.º 80, 1994), é seu dever:

promover, *prioritariamente*, a solução extrajudicial dos litígios, visando à composição entre as pessoas em conflito de interesses, por meio de mediação, conciliação, arbitragem e demais técnicas de composição e administração de conflitos. (art. 4º)

Essa é também, a principal função dos núcleos de *mediação das defensorias públicas*. Conforme vimos em tópico anterior, a lei atribui às defensorias públicas, mas não só a estas, a incumbência de estimular e realizar, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos (Lei n.º 13.105, 2015). No Estado do Ceará, segundo dados oficiais da Defensoria Pública Geral, existem atualmente sete núcleos de mediação em pleno funcionamento, sendo três localizados na capital Fortaleza (João XXIII, Mucuripe e Tranquedo Neves) e quatro no interior do estado, nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Sobral e Aracati, que ajudam no processo de descentralização da instituição e de ampliação da rede de atendimento para as regiões interioranas. Esses núcleos contam com a participação de mediadores voluntários, que passam por um processo de capacitação para atuar na comunidade em que vivem.

Evidenciando a importância da Defensoria na construção de uma justiça participativa e inclusiva, elenca-se algumas informações do Conselho Nacional de Justiça (2019), as quais revelam que apenas 58% da população brasileira tem acesso à justiça na esfera estadual, e que em estados da região norte e nordeste do país esse número cai para 28,4% da população, denotando uma desigualdade de distribuição de acesso aos serviços de atendimento entre as regiões do país.

Em paralelo, os núcleos de mediação das defensorias, Casas de Mediação ou Casas de Direitos, como são chamados, realizam, mais de metade dos atendimentos extrajudiciais no país (Centro de Estudos sobre o Sistema de Justiça, 2015). Dados mais recentes, corroboram para o entendimento do papel desta instituição para a democracia. Segundo uma publicação oficial da Defensoria Pública, no que concerne à população hipossuficiente (economicamente vulnerável) 137.112.852 habitantes possuem potencial acesso à Defensoria Pública e 2.076.514 dos brasileiros possuem potencial acesso através de projetos de extensão desenvolvidos pela mesma.

Mediação Comunitária e a Defensoria Pública: Um Relato de Experiência no Interior do Estado do Ceará

Este tópico tratará da nossa experiência pessoal com mediação comunitária no Núcleo de Mediação da Defensoria Pública do Crato, fruto do nosso trabalho como mediadores comunitários. No Estado do Ceará os mediadores comunitários são escolhidos através de um processo seletivo público. Após a aprovação, estes passam por um processo de capacitação, promovido pela Escola Superior da Defensoria Pública e uma prova prática. Os mediadores são pessoas da própria comunidade, com formação acadêmica diversa, e, portanto, mais acessíveis às partes, o que contribui para o processo de *educação em direitos*, um dos pilares da mediação comunitária no Brasil (Foley, 2015).

Atualmente, o Núcleo de Mediação do Município de Crato conta com seis mediadores comunitários, sendo cinco destinados ao Núcleo Central de Mediação e apenas um para o Núcleo Especial, que trata das demandas em direito à saúde. Integram também o Núcleo de Mediação, profissionais da área de direito, psicólogos e assistentes sociais, possibilitando à população assistida um atendimento multidisciplinar. Aqueles que procuram os serviços da Defensoria são pessoas com processos judiciais já em curso, ou a iniciar. Esses cidadãos são informados sobre a existência de um setor extrajudicial da Defensoria, bem como da possibilidade de firmarem *um termo de acordo* que pode ser determinante para antecipar o fim do conflito. Inicialmente, as partes passam por um processo de *triagem*, que é repassado aos mediadores, informando questões gerais relativas à demanda de direito, dados e contato das partes, o teor do conflito, e a existência ou não de processo em andamento. As mediações ocorrem de maneira remota, prática que iniciou com a pandemia de COVID-19, para assegurar a continuidade dos atendimentos à população e que segue até o momento.

De acordo com os dados oficiais disponibilizados pela Defensoria Pública, as ações mais frequentes no setor extrajudicial, são as relativas a acordo de alimentos, divórcio consensual e acordo de guarda e visitas de menores, isto é, questões envolvendo direito de família, que só no primeiro semestre de 2022, de janeiro a junho, somaram mais de 70.000 procedimentos, totalizando um crescimento de 50,64%, em relação ao ano de 2021. Além disso, um mapeamento, feito pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas (2021) da Defensoria Pública do Estado do Ceará, referente ao período de abril de 2020 a abril de 2021, com um universo de 171 pessoas participantes do projeto *Laços e Família: Conhecer para Amar*, mostrou que, das mediações familiares, 54,38% foram resolvidas apenas por meio da mediação e 18,15% delas com orientação jurídica e atendimento encerrado em até 15 dias. Embora as demandas no setor de mediação, sejam, a esmagadora maioria, questões familiares, são também objeto de mediação as questões de *direito de vizinhança* que são resolvidos por meio de acordos de boa convivência e de paz, *direito do consumidor*, e *disputas por herança*.

Entendemos, dessa forma, que o projeto de Núcleos de Mediação da Defensoria Pública do Estado do Ceará, desde a sua implantação, tem contribuído para possibilitar o acesso a direitos e à justiça da população do Estado do Ceará. Este projeto atende as novas tendências de *desburocratização* das demandas e de *desjudicialização dos conflitos*, propiciando a construção de uma justiça mais democrática e participativa, “operada na, para e sobretudo, pela comunidade” (Foley, 2015, p. 88).

Conclusões

O movimento de resgate e revalorização dos meios autocompositivos é fruto de um reconhecimento, por parte do Estado, da insuficiência dos métodos tradicionais de resolução de conflitos, de uma crescente aclamação por direitos e maior participação política da população, assim como de democratização das instituições públicas. Esse movimento teve maior expressão no final do século passado nos EUA, nas décadas de 1960 e 1970, chegando ao Brasil no final do século passado.

Como se extrai da leitura deste trabalho, a mediação é uma prática mais antiga de resolução de conflitos, no presente, ela ressurge como uma *alternativa* para a resolução de conflitos de interesse. A mediação não tem a pretensão de superar a *via oficial*, mas de atuar lado-a-lado com esta, tornando possível um sistema de múltiplas portas, onde cada cidadão têm a opção de ter sua pretensão satisfeita, através de mecanismos diversos, postos à sua disposição. A inovação da mediação comunitária reside no fato de ser uma prática feita *na, para e pela própria comunidade*, sendo, portanto, um importante instrumento para o *acesso a direitos e garantias humano-fundamentais*.

O mediador é mais próximo da realidade dos mediados, porque a compartilha com eles. Nesse sentido, a mediação comunitária é também uma prática emancipadora, quando transfere, para as próprias partes e para a própria comunidade, a corresponsabilidade pela resolução do conflito. Conforme vimos, a justiça no Brasil passa por desafios que estão relacionados ao congestionamento dos atendimentos (mormente na justiça estadual), ao tempo de resposta do Poder Judiciário, e a problemas de má distribuição da justiça no país, conforme mostrou em 2019 o Relatório “Justiça em Números” do Conselho Nacional de Justiça (2019).

Na outra ponta, o trabalho desenvolvido pelos *Núcleos de Mediação da Defensoria Pública do Ceará*, responsável pelo atendimento extrajudicial, tem atuado, desde a sua implantação, não só ajudando a pacificar contendas, como também, a prevenir conflitos ou o seu agravamento. Trata-se de uma forma de acesso à justiça e a direitos, mais célere, simples e econômica. Nesse sentido, o Núcleo de Estudos e Pesquisa mostrou que a maior parcela dos atendimentos se concentra em demandas em direito de família, questões ligadas ao reconhecimento de paternidade, reconhecimento de paternidade socio afetiva, regularização de alimentos, guarda e visitas de menores, e a realização de divórcios consensuais, de forma integralmente gratuita, embora não se restrinja somente a isso.

As defensorias públicas ocupam, portanto, um papel central, dado pela Constituição de 1988, no processo de democratização do acesso à justiça, em sentido formal e material, ajudando a fomentar, através dos já referidos Núcleos de Atendimento Extrajudicial, a *política de tratamento adequado dos conflitos*, iniciada pelo Conselho Nacional Justiça (2010). A Defensoria, como espaço de acolhida de populações economicamente vulneráveis, auxilia a inclusão social de segmentos historicamente excluídos do sistema oficial, no acesso a direitos e à cidadania.

Referências

Bittencourt, M. (2020). Soluções consensuais de conflitos. In C. Villa, G. Brígido & K. Gracie (Eds.), *Justiça e diálogo social* (pp. 84–105). Tribunal de Justiça do Ceará. Universidade Aberta do Nordeste, Fundação Demócrito Rocha. <https://pt.scribd.com/document/472042465/JUSTICA-E-DIALOGO-SOCIAL-F6>

Centro de Estudos sobre o Sistema de Justiça. (2015). *IV diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil*. Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma do Judiciário. <https://www.anadep.org.br/wtksite/downloads/iv-diagnostico-da-defensoria-publica-no-brasil.pdf>

Conselho Nacional de Justiça. (2010). *Resolução n.º 125, de 29 de novembro de 2010*. https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_125_29112010_23042014190818.pdf

Conselho Nacional de Justiça. (2019). *Justiça em Números 2019*. https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Costa, L. V. (2019). *O sistema de multiportas e a sua contribuição para a ampliação do acesso à justiça no Brasil* [Dissertação de Bacharelado, Universidade de Brasília]. Biblioteca Central. <https://bdm.unb.br/handle/10483/23555>

Felismino, L. C. (2009). A Defensoria Pública como instrumento de efetivação do direito fundamental de acesso à justiça. In M. C. Galuppo (Ed.), *Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI* (pp. 9137–9162). Fundação Boiteux. http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2284.pdf

Foley, G. F. P. (2015). *Guia de formação em mediação comunitária*. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/justica-comunitaria/publicacoes/copy4_of_2017JCOMUNITARIAGuiaMediacaoComunitariaWEB2expedientefolhaa.pdf

Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015, Diário Oficial da União, 2015-03-17 (2015). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm

Lei n.º 13.140, de 26 de junho de 2015, Diário Oficial da União, 2015-06-29 (2015). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm

Lei Complementar n.º 80, de 12 de janeiro de 1994, Diário Oficial da União n.º 9, 1994-01-13 (1994). <https://legis.senado.leg.br/norma/572835>

Núcleo de Estudos e Pesquisas. (2021). *Laços de Família: Conhecer para Amar*. Defensoria Pública do Ceará. <https://www.defensoria.ce.def.br/wp-content/uploads/2022/03/RELAT%C3%93RIO-LA%C3%87OS-DE-FAM%C3%8DLIA-MAPEANDO-A-MEDIA%C3%87%C3%83O-FAMILIAR-2022-vers%C3%A3o-final.pdf>

Sales, L. M. M. (2002). A mediação comunitária: Instrumento de democratização da justiça. *Pensar – Revista de Ciências Jurídicas*, 7(1), 171–180. <https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/miguel%20reale%201.pdf>

Sales, L. M. M., & Sousa, M. A. (2011). O sistema de múltiplas portas e o judiciário brasileiro. *Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça*, 5(16), 204–220. <https://doi.org/10.30899/dfj.v5i16.360>

Paisagens Humanas e Paisagens Urbanas: Visibilidade da Imigração e Minorias Étnicas na Cidade de Beja

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.78.16>

Ana Piedade

Laboratório de Animação Territorial, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal/
Departamento de Educação, Ciências Sociais e do Comportamento, Escola Superior de
Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal/Rede de Ensino Superior para a Mediação
Intercultural, Lisboa, Portugal/Centros em Rede de Investigação em Antropologia, Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-6203-9424>
alavado@ipbeja.pt

António Carloto

Laboratório de Animação Territorial, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal/
Departamento de Tecnologias e Ciências Aplicadas, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9132-0223>
acarloto@ipbeja.pt

Bárbara Esparteiro

Laboratório de Animação Territorial, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal/
Departamento de Educação, Ciências Sociais e do Comportamento, Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal
Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural, Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5271-9995>
barbara.esparteiro@ipbeja.pt

Resumo

O presente trabalho resulta do mapeamento realizado na cidade de Beja, de espaços de sociabilidade de migrantes e de lojas de comércio de proximidade detidas ou exploradas por migrantes e que trazem uma nova paisagem humana à paisagem urbana. Beja mudou – nas cores de pele dos seus residentes permanentes ou temporários (estudantes do ensino superior, trabalhadores sazonais, por exemplo), oferta de restauração, bens alimentares, roupas, utilidades domésticas e espaços de encontro. A

integração intercultural não é um processo ausente de choque. Às diferenças étnicas, religiosas, de construção de género, entre outras, aliam-se aspetos relacionados com a pobreza de muitos migrantes, grandes desigualdades sociais, escassez de recursos, isolamento, pouco domínio da língua do país de acolhimento e, portanto, aspetos potenciadores de tensões sociais que podem escalar para situações de conflito – que, no caso concreto de Beja, já têm ocorrido, ainda que pontualmente. Propomo-nos (este é um trabalho em progresso) a mapear lugares de sociabilidade dos migrantes, lugares de culto, zonas residenciais, estabelecimentos comerciais, por tipo de negócio e por nacionalidade dos proprietários. Este conhecimento do território, (entendido enquanto relação entre espaço e habitantes), dar-nos-á indicações preciosas para compreender a nova organização do território urbano, do espaço público e das representações que lhe estão associadas.

Palavras-Chave

território, espaço público, multiculturalidade, inclusão/exclusão, migrações

Aspetos Introdutórios

A motivação para iniciar a pesquisa, de que resulta o presente artigo, foi a transformação rápida sofrida pelo território da cidade de Beja. Trata-se de um projeto de investigação não financiado, iniciado no ano de 2020, no âmbito do Laboratório de Animação Territorial do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja), por uma equipa de três investigadores e pelo interesse que o assunto desperta junto do Laboratório e de alguns elementos da equipa que representam o IPBeja na Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural, no grupo do Território.

Embora todo o concelho e distrito tenha estado, desde os últimos anos (início do século), a sofrer transformações paulatinas no que concerne à população, tanto com a sua diminuição como no que diz respeito aos movimentos populacionais, com um aumento do número de migrantes, a modificação significativa da paisagem urbana e humana é um fenómeno relativamente recente na cidade. De facto, migrantes de diferentes nacionalidades (Tabela 4), começam a chegar a Beja, em grande quantidade face ao total da população residente na malha urbana, desde 2010, sensivelmente. É um facto que se assiste ao aumento de cidadãos originários de contextos não europeus, com especial relevo para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (estudantes estrangeiros do IPBeja e estudantes brasileiros Erasmus), Norte e Centro africanos e orientais (paquistaneses, bengali). Esta mistura cultural, nova no contexto bejense, mas já “tradicional” em Lisboa e muitas outras capitais e principais cidades pelo mundo fora, coloca questões de integração e exclusão e, em última instância, do que os estudos das ciências sociais, entre os quais a antropologia, designam como sofrimento social, como é entendido por Pussetti e Brazzabeni (2011) como “factos sociais totais” (p. 470) que acarretam consigo outras e variadas dimensões e questões interligadas – como as da saúde, do trabalho, do *welfare*, religiosas, políticas, morais, legais, éticas e/ou culturais (Piedade, 2019, p. 137).

Apesar do extremo interesse e pertinência de estender a análise destes fenómenos a todo o concelho e mesmo ao distrito de Beja (todos nos recordamos, certamente, das notícias veiculadas por vários órgãos de comunicação social em relação às condições de trabalho e de habitação de trabalhadores migrantes em Odemira, das situações de escravatura perto de Beja, entre outros), optámos por trabalhar a cidade de Beja apenas. Ainda assim, a realidade é difícil de gerir em termos de investigação, uma vez que nos deparamos quase diariamente, com situações de estudo que envolvem as comunidades de etnia cigana e as diferentes comunidades migrantes, sendo que estas são extraordinariamente volúveis. Os dados oficiais, com os quais trabalhamos, estão já desatualizados e, quase quotidianamente, os grupos de migrantes de uma nacionalidade que parece ser maioritária, perdem terreno para outros que, entretanto, chegam.

Interessa-nos, igualmente, compreender de que modo a cidade se configura e reconfigura com a (co)existência de uma minoria étnica – comunidade cigana – comunidades migrantes e comunidade maioritária. É fácil constatar que a (ou as) comunidade(s) de etnia cigana de Beja ocupam, predominantemente embora não exclusivamente, lugares periféricos, paredes meias, em alguns casos, com indivíduos com menores rendimentos pertencentes à população maioritária. Então, neste caso, o espaço periférico não tem apenas uma dimensão étnica, mas também e sobretudo, económica e social (não podemos ainda afirmá-lo categoricamente, mas os indícios apontam fortemente nessa direção). Do que nos foi dado a observar, bem como das conversas havidas com técnicos de diferentes serviços e instituições sociais da cidade de Beja, a maioria dos migrantes que aqui fixam residência, fazem-no em zonas centrais, mas em habitações com poucas condições de higiene e salubridade, e degradadas. Está também documentada a sobrelotação das habitações. A importância deste problema é de tal modo grande no município que o autarca de Beja, Paulo Arsénio, tem feito várias declarações à comunicação social (Pedrosa, 2021) como se pode constatar:

a extensão do Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) de Faro, prevista abrir na cidade de Beja, irá ajudar a comunidade imigrante no território “a ultrapassar um conjunto de constrangimentos”, nomeadamente, ao nível “da integração” e “do acesso à habitação condigna”, diz o presidente da Câmara Municipal de Beja ao “Diário do Alentejo”. (para. 1)

Se numa primeira fase a maioria desta mão de obra, dedicada aos trabalhos agrícolas, era sazonal (vindima, plantio de olival, apanha da azeitona, por exemplo), de acordo com Fialho, Lopes e Machado (2023), nos últimos anos (desde sensivelmente 2018) há mais migrantes que se fixam durante todo o ano. A população que chega à cidade de Beja, vem trabalhar em locais limítrofes, sobretudo em tarefas relacionadas com a agricultura, muito frequentemente na periferia da cidade, em freguesias e concelhos confinantes e, portanto, só é visível de manhã cedo e à tarde, próximo da hora do jantar e, eventualmente à noite, no tempo de primavera e de verão, contribuindo para os movimentos pendulares que ocorrem no território. A cidade, portanto, mudou e, como tal esta investigação constitui uma tentativa de entendimento dessa

mudança, de compreensão do território e do modo como se vão estabelecendo e interagindo territórios dentro do território.

Objetivos e Aspetos Metodológicos

Como já referimos, este projeto não é financiado, enquadra-se no âmbito do Laboratório de Animação Territorial do IPBeja e iniciou-se no ano de 2020, prevendo-se a conclusão da primeira fase da pesquisa em final de 2024. Pretendemos nesse momento:

- Identificar as comunidades imigrantes e de minorias étnicas fixadas na cidade de Beja (nacionalidade, habilitações literárias, género, línguas faladas, idade, composição familiar, estado civil, religião);
- Identificar os locais de fixação dessas comunidades (com uma linha de tempo);
- Mapear os lugares de encontro/sociabilidade por grupo, no território da cidade;
- Construir uma planta funcional da cidade.

A metodologia usada neste processo investigativo passa pela observação direta no terreno, com o mapeamento dos lugares ocupados pela etnia cigana, enquanto minoria étnica e pelas comunidades migrantes bem como por conversas exploratórias (com migrantes e com parceiros privilegiados – Câmara Municipal de Beja, Conselho Local de Ação Social, Cáritas Diocesana de Beja, Cruz Vermelha, Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), Equipa de Mediadores Municipais Interculturais, Associação Estar, Associação de Mediadores Ciganos, agrupamentos de escolas e população de etnia cigana.

Recorreu-se igualmente à pesquisa documental, nomeadamente no que concerne à história da ocupação da cidade de Beja, à fundamentação teórica dos aspetos relacionados com o estabelecimento de comunidades, constituição de redes de sociabilidade, relações interculturais e importância do espaço público e das políticas públicas na promoção de territórios interculturais e integradores. As bases de dados PORDATA e Instituto Nacional de Estatística (INE) bem como do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e do Alto Comissariado para as Migrações, foram fundamentais para o trabalho a partir de dados oficiais que, contudo, tentámos atualizar em função das realidades do momento.

Recorremos à recolha de narrativas de vida e posterior transformação em histórias de vida, de elementos da comunidade de etnia cigana e de comunidades migrantes (já iniciada), bem como entrevistas em profundidade. Os informantes foram contactados diversas vezes, a fim de se proceder à recolha de informação, respeitando os seus ritmos e tempo disponível, bem como a disponibilidade das entrevistadoras. A observação participante está igualmente equacionada e poderá ocorrer entre fevereiro e setembro de 2024. As e os informantes que contribuíram para este texto, tanto profissionais portuguesas e portugueses, como elementos da comunidade de etnia cigana e imigrantes, serão identificados apenas por iniciais do nome, faixa etária, sexo, nacionalidade/grupo étnico e profissão (sempre que possível), na Tabela 1.

Nome	Faixa etária	Sexo	Nacionalidade/ grupo étnico	Profissão
MP	35-44	Feminino	Portuguesa	Assistente Social
IF	35-44	Feminino	Portuguesa	Assistente Social
HS	25-34	Feminino	Portuguesa	Assistente Social
AP	55-64	Masculino	Portuguesa	Assistente Social
MS	35-44	Feminino	Portuguesa	Assistente Social
NS	25-34	Feminino	Portuguesa/ Etnia Cigana	Licenciada em Educação e Multimédia
PH	35-44	Feminino	Portuguesa	Antropóloga
PC	44-55	Masculino	Portuguesa/ Etnia Cigana	Facilitador/mediador
JV	25-34	Masculino	Portuguesa/ Etnia Cigana	Sem profissão
MG	74-85	Masculino	Portuguesa	Reformado (professor)
MS	74-85	Masculino	Portuguesa	Reformado (comerciante)
ZW	55-64	Feminino	Chinesa	Comerciante
AA	18-24	Masculino	Senegalesa	Trabalhador agrícola
XW	55-64	Masculino	Chinesa	Comerciante
CC	24-35	Masculino	Índiana	Trabalhador agrícola
GC	24-23	Masculino	Paquistanesa	Trabalhador agrícola
MV	44-55	Feminino	Brasileira	Empresária

Tabela 1
Informantes nacionais e estrangeiros.

Os dados foram tratados com base em análise de conteúdo, com categorias de análise previamente definidas, mas suficientemente abertas para comportar novas categorizações decorrentes das informações prestadas pelos informantes-chave, quer das suas narrativas de vida, quer das entrevistas. Procedeu-se, igualmente à construção de tabelas categoriais que espelhassem os dados de tipo quantitativo e outras informações.

Os autores elaboraram, a partir da sua observação direta, um mapa partilhado a que se pode aceder através da ligação <http://bit.ly/3DC6QFN> no Google My Maps, e que é útil para seguir as descrições e apreciações que se seguem. Assim, o mapa foi concebido tendo em consideração várias categorias. A saber: Beja Histórica – Mouraria e Judiaria; IPBeja e residências; comércio, serviços e lugares de passagem; lugares de encontro específicos; lugares de residência importantes de indivíduos de etnia cigana; e, por último, lugares de encontro transversais a várias etnias e nacionalidades.

Devemos referir que consideramos como um grupo distinto os estudantes estrangeiros do IPBeja, tanto os estudantes ERASMUS como os internacionais, em linha com a proposta do Glossário da Organização Internacional para as Migrações (International Organization for Migration, 2019). Outra razão prende-se com o facto de entendermos o IPBeja como uma comunidade dentro da comunidade, com as suas especificidades e teias de sociabilidade que preferimos trabalhar no âmbito de outra investigação sobre a interculturalidade no IPBeja. Não podemos, contudo, deixar de referir a localização dos alojamentos do IPBeja (residências) onde muitos destes estudantes

residem, os espaços que atravessam e, portanto, a sua contribuição para esta alteração da paisagem física e humana da cidade de Beja.

A Mudança da Paisagem Urbana

A mudança da paisagem urbana relaciona-se com a mudança, muito visível, da paisagem humana da cidade. Os naturais de Beja convivem com mulheres muçulmanas que usam *hidjab* (lenço que cobre os cabelos), *niqab* (lenço que cobre o rosto), *chador* ou *xador* (veste longa, que envolve completamente os corpos, deixando apenas visíveis os olhos das mulheres) e *jilbab* (vestido de mangas compridas que cobre completamente o corpo feminino). Cruzam-se com homens muçulmanos que envergam peças de roupa que as ruas de Beja já haviam visto num passado distante e esquecido: túnicas (também designadas como *caftan*, *djellabia*, *dishdasha* ou *gallibia*); *cirval* ou *cirwal* (calças largas usadas por baixo da túnica); e *fez* ou *tarbush* (o pequeno chapéu de feltro ou pano que cobre metade da cabeça e é frequentemente bordado), como referem Vera Marques (2009) e Maria Schouten (2001). Deparam-se com homens *sikhs*, de compridas barbas, cabelo comprido e turbante. Enquanto isso, os bejenses, e os portugueses em geral (os mais jovens de etnia cigana incluídos), uniformizam modos de vestir, rendendo-se à urbanidade e à homogeneidade global do vestuário e, também por essa via, Beja passa de “cidade eminentemente rural”, mas com um contexto europeu (a memória dos bejenses é ainda marcada pela comunidade alemã que habitava a cidade e criava dinâmicas culturais e sociais, sobretudo junto da então geração mais nova e com mais habilitações literárias e que saiu em 1993), para um território (novamente) com ambições cosmopolitas, de acordo com a informação recolhida em trabalho de campo que temos vindo a realizar.

As paisagens humanas, com as diferentes pessoas de aspeto físico, vestuário e adornos diversos dos imigrantes, cruzam-se com as roupas escuras e luto carregado de homens e mulheres de etnia cigana. De repente, confundem-se nacionalidades, crenças e línguas faladas. Os odores e a gramática de sabores disponíveis na cidade altera-se: à tipicidade da comida alentejana e às comidas portuguesas em geral, aliam-se, há já alguns anos, o “exotismo” da comida chinesa e japonesa, bem como a vizinhança mediterrânica das pizzas italianas e das tapas espanholas que agora se complementa com a comida indiana (ou italo-indiana). Os migrantes asiáticos e alguns africanos, trazem o odor do caril (ou dos caris) e os supermercados adaptam-se aos novos públicos que alteram hábitos de consumo. Complementarmente, surgem novas lojas e novas empresas ligadas à alimentação – produtos senegaleses, produtos *kosher*, que respondem às necessidades de judeus e de muçulmanos.

Estas vagas sucessivas de migrantes, das quais falaremos mais adiante, não se ocupam apenas da agricultura. No caso dos migrantes indianos e paquistaneses, há vários comerciantes (de produtos alimentares, restauração, venda e reparação de telemóveis, por exemplo) e o mesmo acontece com os migrantes chineses que, se há alguns anos eram novidade nesta paisagem urbana de Beja, hoje se encontram integrados (de acordo com as declarações de entrevistados de origem chinesa – ZW

e XW – e de técnicas de serviço social, que foram informantes-chave no processo de trabalho de campo – MP, IF, MS e HS). De acordo com as suas palavras (foi feita análise de conteúdo das entrevistas, seguindo o modelo de análise previamente estabelecido) há já muitas crianças e jovens nascidos em Portugal de tal modo que se tornam “invisíveis”, isto é, como refere ZW, “meninos como os outros portugueses (...) o meu filho fala e vive como os outros meninos portugueses e já não é chinês” (comunicação pessoal, 13 de maio de 2022). Consideram-se os níveis de integração tendo como base os indicadores definidos pelo Eurostat (2022).

Assume-se neste capítulo a inclusão social como uma dimensão ampla e que interliga várias áreas, entre as quais indicadores de risco de pobreza e de acesso a proteção social, como contrapartida de contribuições, em caso de doença, de desemprego, de falta de rendimentos, de acidente de trabalho, entre outras situações que induzem à proteção social pelos estados (Oliveira, 2021, p. 193).

Durante algum tempo quase invisível para os bejenses, foi o lugar de culto muçulmano (vulgarmente designado como mesquita) e que se situa na Rua do Touro, centro histórico, numa pequena e discreta casa de rés-do-chão. A quantidade de crentes muçulmanos que aqui tem chegado, tanto homens como mulheres, acaba por tornar pequeno este lugar (as mulheres não o frequentam), faz notar os praticantes e marca o ritmo temporal da cidade, nas ruas velhas e pouco habitadas. Tanto quanto sabemos, e de acordo com um dos elementos da comunidade muçulmana “somos cada vez mais e precisamos de mais lugares de culto, mais dois ou de um maior, logo se vê... mas as mulheres também querem o seu espaço” (GC, comunicação pessoal, 30 de julho de 2022), e estão pensados mais dois lugares de culto, um para homens e outro para mulheres. Mas outros lugares de culto têm emergido, sobretudo ligados a grupos cristãos. Esta situação não é de estranhar, uma vez que muitos destes indivíduos estão, comprovadamente, numa situação frágil em termos emocionais (longe da família e referências culturais, frequentemente não falam a língua). Em alguns casos, a fragilidade ocorre igualmente em termos económicos e físicos, pelo que será natural que grande parte deles encontre na prática religiosa quotidiana e no recurso às suas crenças, o amparo necessário para ir vencendo dificuldades. É sabido que, embora haja cada vez mais ateus e agnósticos nos países ditos desenvolvidos, os dados não apontam no mesmo sentido em locais em que as crises estruturais e de momentos de vida se colocam com grande intensidade e durante longos períodos (Piedade, 2019, p. 137). Assim, há uma elevada probabilidade de encontrar praticantes de diferentes credos religiosos na cidade de Beja.

Espaço Público: Espaço, Território

A cidade de Beja é um território de baixa densidade e com limites territoriais restritos, pelo que a quantidade de cidadãos não autóctones e não portugueses é notória. O modo como o espaço é representado e apreendido pelos bejenses e “bejenses adotados” é manifestamente diferente. Desde logo pelas dificuldades económicas e pela exploração que certos grupos de recrutamento fazem dos migrantes

– prometem-lhes um contrato de trabalho que, com frequência, não existe e os abandona à sua sorte, à solidariedade dos habitantes da cidade, dos compatriotas e das entidades públicas e privadas que se unem para minorar situações de condições sub-humanas. A pobreza aqui é visível para quem frequenta as ruas da cidade à noite (HS, comunicação pessoal, 21 de julho de 2022; AS, comunicação pessoal, 29 de julho de 2022), com a nova realidade de sem-abrigo, imigrantes recém-chegados, como nos referem responsáveis por instituições de solidariedade social, “ameaçados por máfias e gangs e dormem em locais específicos [que nos solicitaram que não divulgássemos, por uma questão de segurança das pessoas], sobretudo de nacionalidades senegalesa, timorense, marroquina e argelina” (MP & IF, comunicação pessoal, 20 de julho de 2022).

A pobreza e a exclusão dos imigrantes inscrevem-se nos espaços centrais e visíveis da cidade, contrariamente ao que sucede com a etnia cigana (AP, comunicação pessoal, 10 de julho de 2022; NS, comunicação pessoal de 20 de julho, 2021; PC, comunicação pessoal, 20 de julho de 2022; JV, comunicação pessoal, 28 de julho de 2022), que ocupa maioritariamente a periferia (Bairro das Pedreiras, Bairro da Esperança) ou as zonas que, embora se situem dentro da cidade, surgem como territórios de transição (como é o caso da Rua da Lavoura, por exemplo).

O arrendamento de casas a imigrantes em Beja (sobretudo distrito) é problemático – desde os contratos em que os senhorios sabem a quantas pessoas arrendam o imóvel e com isso fazem muito dinheiro, aos que assumem arrendar “casas a um casal e, de repente, têm lá uma multidão e nem por isso ganham mais, mas ficam com a fama” (MG, comunicação pessoal, 20 de maio de 2022). “Há várias casas no centro de Beja, não apenas no casco antigo, mas também junto à estação da Rede Expressos, CTT, zona do Carmo, etc. que estão arrendadas a migrantes” (MS, comunicação pessoal, 14 de junho de 2022). Assim, em função dos lugares vividos, o espaço público oferece locais de encontro dos migrantes: africanos junto às piscinas e estação de camionagem da Rede Expresso (senegaleses, sobretudo); asiáticos junto ao Centro Comercial do Carmo, uma vez mais as pessoas são agrupadas pelo aspeto físico: “olham prá gente e acham que somos todos parecidos” (CC, comunicação pessoal, 27 de julho de 2022), como se o corpo configurasse mais um território dentro do território. De facto, o corpo surge como espaço em que se inscrevem culturas e subculturas – nos gestos, nas posturas, nas inscrições/ mutilações étnicas que todos os corpos contêm, no espaço que ocupam nos lugares e na intervenção que têm relativamente aos espaços público e privado das comunidades onde vivem e dos lugares de passagem onde se manifestam. Como afirma Marcel Mauss (1974), o corpo é a matéria-prima que a cultura molda e inscreve de modo a criar diferenças sociais. Isto é, o corpo humano nunca se encontra em “estado natural” (Almeida, 2004). Não pode, de facto, imaginar-se um ser humano que não seja fruto da cultura como também não pode imaginar-se um corpo natural. Portanto, qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular, e só faz sentido num grupo específico, isto é, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural (Geertz, 1978; Piedade, 2017, p. 123).

Os africanos migrantes em Beja, ainda que erradamente, são geralmente divididos entre estudantes (no IPBeja), muçulmanos e trabalhadores agrícolas (sendo que estas duas categorizações e representações podem coexistir). A ideia de nacionalidade é frequentemente desvalorizada relativamente a outras características mais imediatamente visíveis. Os asiáticos são divididos entre *sikhs* (já reconhecíveis facilmente pelo turbante), indianos (incluem-se os paquistaneses) e nepaleses. A realidade, contudo, é bem diferente e bastante mais complexa. Desde logo porque reduzir a africanos e a asiáticos tão diversa população, com tensões entre os países de origem, significa ignorar potenciais problemas futuros. A desejada “integração” e promoção da interculturalidade, esbarra com a ignorância da história, cultura e identidade de outros povos, facilmente incluídos na categoria de “outro(s)” por oposição ao “nós”.

História Impressa no Espaço

A história de Beja é antiga e rica e, à semelhança do que sucede em muitos outros territórios, a mouraria e a judiaria inscrevem no espaço a dimensão intercultural que as sociedades foram tecendo ao longo do tempo. Beja não é exceção, mas para compreender o modo como se torna multicultural e se encara como intercultural, há que olhar para as suas autorrepresentações e representações identitárias.

Se a identidade de qualquer comunidade é constituída principalmente por itens de distinção cultural, juntamente com as características territoriais da terra de seus antepassados, em Beja, o passado reivindicado é sobretudo um passado recente (que remete para a memória social da época do Estado Novo e do Processo Revolucionário em Curso), um presente/passado no sentido em que compara a esperança de um passado recentíssimo, à desilusão que atualmente se vive porque os habitantes do concelho e região se sentem espoliados de direitos (é disto exemplo o movimento Beja Merece +); ou para um passado longínquo da romanização e a identidade é a de resistência. Mais do que as marcas espaciais e a vivência do território, vive-se uma identidade de olhares cruzados entre a fronteira com Espanha e a fronteira com o mar; o desejo de permanecer e a necessidade de sair para procurar trabalho, para buscar o litoral. E o território de baixa densidade torna-se duplamente envelhecido, deixando para o “outro”, o migrante económico, as tarefas que requerem trabalho árduo, mas oferecem baixas remunerações. Quem fica, escolhe as novas áreas da cidade para viver, sem as restrições das ruas e ruelas sem estacionamento disponível, escolhe casas maiores, junto às escolas, ou na periferia da cidade. Entretanto o centro histórico mantém os serviços, os lugares de poder administrativo e a reminiscência de uma vivência eminentemente agrícola (Piedade, 2019, p. 143).

É em muitas destas ruas, da antiga mouraria e da antiga judiaria, que a paisagem também se transforma. Aí se situam algumas das casas habitadas por migrantes de diferentes nacionalidades e se situa o lugar de culto. Africanos (senegaleses e de outras nacionalidades) ocupam o espaço junto das piscinas municipais e estação de camionagem da rede de expressos e os imigrantes indianos e paquistaneses ocupam zonas adjacentes à Igreja do Carmo e do Centro comercial do Carmo, tal como

os senegalenses. Na Rua do Touro, onde se localiza o lugar de culto muçulmano, convergem diferentes nacionalidades, desde que partilhem a identidade religiosa. Assim, o espaço público da cidade é partilhado entre migrantes, uma vez que quer o trabalho onde se encontram, quer as crenças, os aproximam e geram relações de sociabilidade. Não significa isto, porém, que não existam alguns conflitos entre si, com a população maioritária, bejense, e com a população de etnia cigana: “a gente já cá ´tava e vive em barracas, e eles chegam agora... e... tiram as casa à gente, né? A gente pede casas e não há...” (JV, comunicação pessoal, 15 de fevereiro de 2022); “às vezes há confusão...a bebida e muitos homens sozinhos” (CC; comunicação pessoal, 12 de fevereiro de 2020); “por vezes há conflitos que estão connosco e quando se encontra gente de países com quem temos problemas... não é fácil...” (AA, comunicação pessoal, 3 de março de 2022); “dou-me bem com toda a gente!” (HS, comunicação pessoal, 25 de março de 2022)

A etnia cigana, como já referimos, ocupa as zonas periféricas da cidade. Forma comunidades onde as relações de sociabilidade são fortes, mas nas quais os conflitos surgem, de modo encarado pelos habitantes da cidade, como naturais. Algumas entidades, entre as quais a Rede Europeia Anti-Pobreza, refere a falta de alguns equipamentos como caixotes do lixo ou chafarizes que permitam o abastecimento de água à população e chama a atenção para as péssimas condições de habitabilidade de alguns destes agregados familiares, comparando a sua situação à dos imigrantes excluídos: “uma torneira para o bairro todo...” (PC, comunicação pessoal, 5 de fevereiro de 2020; 10 de janeiro de 2021; 2 de agosto de 2022); “não há caixotes do lixo suficientes e depois é uma porcaria, no bairro. E muita gente não tem água canalizada e uma torneira para quase 600 pessoas?!” (NS comunicação pessoal, 3 de novembro de 2022); “estive com a N... no contentor, no bairro e de verão, não se pode com o calor, nem com o cheiro. É mesmo difícil de suportar.” (PH, comunicação pessoal, 15 de fevereiro de 2022).

As residências do IPBeja situam-se junto ao campus e, nesse sentido, são centrais relativamente às unidades orgânicas do IPBeja, mas periféricas relativamente ao centro da cidade e, uma delas, central no território da cidade, implica o atravessamento e a visibilidade dos estudantes, maioritariamente estudantes internacionais oriundos dos PALOP, no espaço público da cidade. Embora não esteja inserida na malha urbana mais antiga, situa-se no centro histórico. A apreensão que estes estudantes fazem do espaço é muito limitada e, frequentemente, ao fim de dois anos conhecem quase exclusivamente as rotas “funcionais” que percorrem diariamente: residência–campus–supermercados–estação de comboio ou de camionagem–residência. A cidade é pouco explorada e, portanto, para muitos dos estudantes (também os portugueses agem do mesmo modo) é um território desconhecido. Os laços emocionais estabelecidos com a cidade são ténues, nestas circunstâncias, não fomentando o sentido de pertença e de comunidade: “muitos de nós só conhecem o caminho da escola para os supermercados e para as estações (...) quem tem família na zona de Lisboa” (MSC, comunicação pessoal, 10 de Março de 2020)

Os Imigrantes no Concelho de Beja

Podemos considerar a existência de várias vagas de imigrantes em Beja (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, 2021). A primeira reporta-se a um conjunto de indivíduos de nacionalidade chinesa que foram chegando no início do milénio. Sendo um grupo de tamanho reduzido e fixando-se rapidamente na cidade como trabalhadores por conta própria nas áreas comercial e da restauração, rapidamente se integraram na paisagem urbana e atualmente encontra-se uma segunda geração, que frequenta o ensino regular em Beja ou noutros territórios de Portugal. Ainda antes, e de um modo continuado até ao presente, a comunidade brasileira tem vindo a sofrer oscilações, ora apresentando um razoável número de efetivos: “já fomos mais aqui. Eu sinto-me bem” (MV, comunicação pessoal, 9 de setembro de 2021); ora uma diminuição – de acordo com Eurostat (2022), quase 700 mil estrangeiros vivem em Portugal e 30% são brasileiros. Uma segunda fase, que compreendeu, essencialmente, a chegada de imigrantes europeus, muitos deles trabalhadores sazonais, vindos da Roménia e que trabalhavam predominantemente na agricultura. A par destes, imigraram sobretudo homens, trabalhadores na construção civil, de nacionalidade ucraniana e moldava (Góis & Marques, 2018).

Houve também a chegada de imigrantes oriundos da Rússia. Uma terceira vaga foram os migrantes africanos, com um estatuto diferente porque estudavam no campus do IPBeja, muito embora alguns necessitassem de trabalhar para se manter como estudantes – outros simplesmente abandonaram os estudos e a cidade. Quase em simultâneo começam a chegar africanos de diferentes origens, estes assumidamente migrantes económicos. Seguem-se indianos, paquistaneses e nepaleses. Consideramos que a penúltima vaga, iniciada no final de 2021, início de 2022, traz a Beja imigrantes senegaleses, marroquinos (que habitualmente ficavam por Espanha ou no Algarve) e argelinos. Desde junho de 2022 continuam a chegar, os imigrantes identificados em 2021 e 2022 e também timorenses (98), que se espalham pela cidade de Beja, mas também por freguesias e concelhos limítrofes. É expectável que Beja receba refugiados ucranianos (que, de resto já começaram a candidatar-se a formação superior e pós-graduada no IPBeja), à semelhança do que aconteceu com refugiados sírios (que, entretanto, abandonaram este território, tendo permanecido apenas uma família com residência no concelho): “esperamos migrantes ucranianos, que virão, obviamente, com estatuto diferente” (MS, comunicação pessoal, 22 de junho de 2022); “já estamos a preparar-nos, com parcerias, para continuar a receber ucranianos” (IP & MP, comunicação pessoal, 20 de junho de 2022).

Já existem dados sobre imigrantes exclusivamente da cidade de Beja, para 2021. Assim, apresentamo-los na Tabela 2. Na Tabela 3 apresentamos os dados para Portugal. Os dados de 2022 não estão ainda disponíveis, uma vez que o ano ainda decorria aquando da elaboração deste texto. Tentaremos, sempre que possível apresentar a realidade, mutável e inexata, com dados o mais fiáveis possível. Para tal, partimos dos dados disponibilizados pelos sites do PORDATA, INE e SEF, combinados com os das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e CLAIM que fazem atendimento aos migrantes. É, igualmente este procedimento que nos permite

ter consciência das sucessivas vagas de migrantes que chegam à cidade e ao concelho, bem como as notícias que são veiculadas pela comunicação social nacional e regional – *Diário de Notícias* (Neves, 2018); *Diário do Alentejo* (Pedrosa, 2021); *Rádio Voz da Planície* (Alerta para situação ilegal de imigrantes agrícolas no distrito de Beja, 2022; Valente, 2022); *Sul informação*, (92 timorenses realojados em Beja após despejos, 2022); *Jornal de Notícias* (Correia, 2022); *Eco* (Lusa, 2022).

Em Portugal, no ano de 2020, (Tabela 2), os imigrantes permanentes foram consideravelmente menos (25.886) do que os temporários (42.323), o que nos remete para a sazonalidade da mão-de-obra que se verifica em muitos casos (PORDATA, 2020).

Tabela 2
Imigrantes em Portugal em 2020
Fonte. Adaptado de PORDATA, 2020.

Ano	Emigrantes por tipo (total)	Emigrante permanente	Emigrante temporário
2020	68.209	25.886	42.323

Para o distrito de Beja, coincidente com a região do Baixo Alentejo, os dados de 2021 (Tabela 3), dizem-nos que o número total de imigrantes é de 5.026, dos quais 3.135 são homens (o que comprova a perceção que se tem ao atravessar o espaço público e é manifesto nos territórios de sociabilidade) e 1.891 são mulheres.

Tabela 3
População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por sexo
Fonte. Adaptado de Instituto Nacional de Estatística, 2022; Estrela et al., 2022; PORDATA, 2021b.

Territórios	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
Baixo Alentejo	5.026	3.135	1.891
Beja	1.808	1.107	701

De acordo com as informações recolhidas junto do CLAIM e de várias IPSS, muitos destes imigrantes estão já mais despertos para reivindicar os seus direitos e estão mais informados acerca das instituições a que podem recorrer para procurar ajuda. Em virtude deste fenómeno, muitos deles conseguem ir-se esquivando aos grupos que os expoliam dos documentos e iniciar os processos de regularização, bem como de reagrupamento familiar. Nesta situação estão, por exemplo, muitos senegaleses (que chegam sobretudo, em 2022).

Em 2021, em Portugal, verificou-se, pelo sexto ano consecutivo, um acréscimo da população estrangeira residente, com um aumento de 5,6% face a 2020, totalizando 698.887 cidadãos estrangeiros, do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021 (referido por Estrela, Lopes, Menezes, Sousa & Machado, 2022), sendo a comunidade brasileira a mais representativa e a que mais cresce. Os dados mais completos no que concerne ao número de imigrantes no concelho de Beja (de acordo com contactos orais com a ADLAS - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, 2021), por nacionalidade, são de 2020 (Tabela 4). Os cidadãos brasileiros constituem a maior comunidade, com 391 pessoas, seguidos pelos naturais da Índia (166) Roménia (156), Guiné-Bissau (155) Ucrânia (117).

País de Origem (ano de 2020)	Número
Espanha	30
França	14
Itália	18
Reino Unido	15
Ucrânia	117
Roménia	156
Moldávia	29
Outros países europeus	66
Cabo Verde	63
Guiné-Bissau	155
Moçambique	21
S. Tomé e Príncipe	2
Outros países africanos	144
Brasil	391
Outros países americanos	20
China	101
Índia	166
Nepal	9
Outros países asiáticos	65
Total	1.617

Tabela 4

Imigrantes no concelho de Beja por nacionalidade 2020
Fonte. Adaptado de PORDATA, 2020.

Em 2022, o número de imigrantes não só terá aumentado na cidade de Beja, no concelho e no distrito, de acordo com a perceção das entidades que contactámos e atuam no terreno (teremos de aguardar pelos dados oficiais), como também a diversidade dos países de origem é maior. “Muitas nacionalidades podem ser identificadas na cidade de Beja em 2022. Há, só para ter uma ideia, mais de 20 nacionalidades” (MS, comunicação pessoal, 30 de junho de 2022); “Há cada vez maior quantidade de nacionalidades em Beja. Serão seguramente mais de vinte” (HS, comunicação pessoal, 15 de junho de 2022).

As confissões religiosas e crenças identificadas em Beja, em 2020 e em 2022, com base nos dados dos censos de 2011, atualizados por informação recolhida junto das diversas instituições de apoio a migrantes e organizações não governamentais é a seguinte (optámos por não colocar os números, certamente muito desatualizados): católicos, cristãos ortodoxos, luteranos, anglicanos, pentecostais, calvinistas, Metodistas, Adventistas, Testemunhas de Jeová, Judeus, Muçulmanos, Sikhs, Budistas, hindus, animistas, praticantes de candomblé e espiritas. Como se pode constatar, a ideia de Portugal cristão católico ortodoxo romano está a diluir-se num conjunto de outras religiões ainda minoritárias, mas com tendência para crescer. A muitas delas, aliam-se aspetos relacionados com interditos e tabus alimentares (a carne de porco,

por exemplo) que é um elemento básico do consumo de proteína animal neste contexto. Estes dados são apoiados por declarações e dados do Alto Comissariado para as Migrações (2022).

A ideia de que a maioria dos migrantes permanentes em Beja trabalha na agricultura (ou apenas na agricultura) é falsa. As empresas, o pouco tecido industrial, a restauração, o comércio e a construção civil absorvem alguma mão-de-obra estrangeira. O recurso a empresas de trabalho temporário é válido também para a colocação de imigrantes nos setores secundário e terciário. Entre a comunidade senegalesa há vários pedreiros e soldados que conseguem trabalho com relativa facilidade. Muitos dos imigrantes indianos que trabalham na agricultura ou na restauração, têm formação superior e estão a fixar residência na cidade e no concelho, bem como em concelhos limítrofes. Muitos imigrantes têm habilitações de nível intermédio ou superior e chegam a Beja para exercer profissões liberais ou tornar-se empresários ou empreendedores, e muitos são europeus ou brasileiros – são estes que mais se confundem com a população portuguesa natural ou residente em Beja e passam despercebidos. “Cheguei há cerca de seis anos a Portugal e já estive em Lisboa, mas decidi vir para Beja, onde as oportunidades também existem e a concorrência é menor” (MV, comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2020). As mudanças, adivinha-se, serão maiores na face do território – as paisagens urbanas e humanas.

Para além da exclusão, a comunidade migrante enfrenta, na altura da redação deste artigo, problemas de saúde, nomeadamente um surto de tuberculose. Mais um problema humano, social e de saúde pública. Novamente as entidades públicas, associações, organizações não governamentais e instituições particulares de solidariedade social são chamadas a intervir para minorar o problema. Valem, para além das entidades, os voluntários que apoiam projetos e instituições, tanto na recolha e distribuição de bens (alimentares e outros) como na interação com os imigrantes e outras vítimas de exclusão.

Algumas Considerações Finais

Em Beja, as minorias étnicas vivem tradicionalmente na periferia da cidade ou, ainda que dentro da cidade, em zonas consideradas de margem, escondendo da urbe situações de pobreza e de exclusão quase só visíveis quando se atravessa a linha de fronteira entre a cidade e as suas margens. A pobreza e exclusão dos imigrantes que dela sofrem e com ela sofrem, é visível no espaço central da cidade – pela forma como o fruem às horas mortas da noite, à tardinha quando o calor é insuportável numa casa sem condições para albergar tanta gente ou nos dias em que o trabalho se acabou e se aguarda novo lugar onde trabalhar. É visível durante a noite quando alguns espaços relvados ou abrigados se tornam casa e o relento se transforma em teto.

A apreensão do território remete para “geografias” de cores, odores, gestos, imagens, sonoridades, de emoções e de memórias. Mas também permite estabelecer pontes entre fronteiras, isto é, passar da ideia de “eu” e os “outros” ou “nós” e os “outros”, para a ideia de construção de um espaço comum e para a possibilidade de espaços partilhados que nos permitam aprender com a diferença e valorizá-la.

Esta reflexão, ainda incipiente e incompleta relativamente à mudança das paisagens urbana e humana de Beja, representa uma etapa do caminho que queremos percorrer ainda que tenhamos perfeita consciência do quão volúvel é esta realidade dos movimentos migratórios. Por isso, trabalhamos em rede e olhamos para além dos números, apesar deles, para construirmos e reconstruirmos locais de sociabilidade, ideias de interação entre diferentes indivíduos e grupos.

O mapa digital que aqui se apresenta, e que pode ser acedido pelo link disponível no corpo de texto, constitui o primeiro resultado do mapeamento de alguns lugares de encontro e territórios significativos para os grupos de imigrantes. Outros mapeamentos serão feitos, com a participação dos mesmos informantes e de outros; o mapeamento em planta funcional, de espaços de atratibilidade por nacionalidade e etnia; lugares de residência; comércio e serviços; espaços partilhados.

Referências

Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste. (2021). *Plano municipal para a integração de migrantes do concelho de Beja 2021–22*. Alto Comissariado para as Migrações e Câmara Municipal de Beja.

Alerta para situação ilegal de imigrantes agrícolas no distrito de Beja. (2022, 1 de agosto). *Rádio Voz da Planície*.

Almeida, M. (2004). *Outros destinos. Ensaios de antropologia e cidadania*. Campo das Letras. <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/outros-destinos-ensaios-de-antropologia-e-cidadania/17517?lang=en>

Alto Comissariado para as Migrações. (2022). Dados estatísticos. <https://www.om.acm.gov.pt/dados-estatisticos>

Correia, T. (2022, 25 de agosto). 92 timorenses realojados em Beja após despejos. *Jornal de Notícias*. <https://www.jn.pt/local/noticias/beja/beja/cerca-de-uma-centena-de-trabalhadores-timorenses-sem-casa-e-sem-comida-15114658.html>

Estrela, J., Lopes, S. M., Menezes, A., Sousa, P., & Machado, R. (2022). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2021*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2021%20vfin2.pdf>

Eurostat. (2022). *Migration integration*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/migration-asylum/migrant-integration>

Fialho, A., Lopes, S., & Machado, R. (2023). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2022*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Zahar Editores.

Góis, P. & Marques, J. (2018). Retrato de um Portugal migrante: A evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *e-cadernos CES*, 29, 125–152. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>

Instituto Nacional de Estatística. (2022). *População imigrante*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006058&contexto=bd&selTab=tab2

International Organization for Migration. (2019). *Key Migration terms, migration glossery*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Lusa. (2022, 23 de junho). Quase 700 mil estrangeiros vivem em Portugal e 30% são brasileiros. *Eco*. <https://eco.sapo.pt/2022/06/23/quase-700-mil-estrangeiros-vivem-em-portugal-e-30-sao-brasileiros/>

Mauss, M. (1974). *Sociologia e antropologia* (Lamberto Puccinelli, Trad.). EPU.EDUSP.2 v.

Marques, V. (2009). *Sobre práticas religiosas e culturais islâmicas no Brasil e em Portugal: Notas e observações de viagem* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Insitucional. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-856S6R/1/sobre_praticas_religiosas_e_culturais.pdf

Neves, C. (2018, 9 de dezembro). Beja é o eldorado para 28 mil imigrantes, mas tem mais pedras do que ouro. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/09-dez-2018/beja-e-o-eldorado-para-28-mil-imigrantes-mas-tem-mais-pedras-do-que-ouro--10293665.html>

92 timorenses realojados em Beja após despejos. (2022, 26 de agosto). *Sul Informação*. <https://alentejo.sulinformacao.pt/2022/08/92-timorenses-realojados-em-beja-apos-despejos/>

Oliveira, C. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2021*. Alto Comissariado para as Migrações.

Pedrosa, N. (2021, 22 de julho). Beja vai ter centro nacional de apoio a migrantes. *Diário do Alentejo*. <https://diariodoalentejo.pt/pt/12349/beja-vai-ter-centro-nacional-de-apoio-a-migrantes.aspx>

Piedade, A. (2017). Corpos-território e a construção identitária. *Revista Migrações*, (14), 122–134.

Piedade, A. (2019). Uma “Mesquita” (lugar de culto) no Alentejo – Invisibilidades na cidade. In A. M. C. Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 134–156). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pordata (2020). *Migrações*. <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/migracoes-34>

Pordata. (2021a). *Migrações*. <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/migracoes-34>

Pordata. (2021b). *População estrangeira com estatuto legal de residente: Total e por algumas nacionalidades*. <https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-101>

Pussetti, C., & Brazzabeni, M. (2011). Sofrimento social: Idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. *Etnográfica*, 15(3), 467–478. <https://doi.org/10.4000/etnografica.1036>

Schouten, M. (2001) *Modernidade e indumentária: As mulheres islâmicas*. BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/schouten-johanna-mulheres-islamicas.html>

Valente, B. (2022, 25 de julho). Há uma nova resposta social em Beja para imigrantes e refugiados. *Rádio Voz da Planície*. <https://www.vozdaplanicie.pt/noticias/ha-uma-nova-resposta-social-em-beja-para-imigrantes-e-refugiados>



CECS
centro de estudos
de comunicação
e sociedade

O debate sobre a qualidade da mediação e o reconhecimento dos mediadores tem aumentado nos vários continentes e gerado um particular interesse e investimento, tanto por parte de profissionais e associações de mediadores, como por académicos, investigadores e professores. (Re)Pensar a formação em mediação: contributos nacionais e internacionais é o título do livro de atas que resulta de um Congresso Internacional realizado no âmbito do projeto europeu LIMediat. Este livro amplia e atualiza a discussão sobre a mediação e a formação dos mediadores, oferecendo reflexões e práticas comprometidas com a construção de uma formação de qualidade.

O livro estrutura-se em três eixos, cada um deles focados em temáticas específicas e complementares. O primeiro eixo centra-se na formação, qualidade e ética na mediação; o segundo eixo reflete sobre a formação e as competências dos mediadores no séc. XXI; e o terceiro eixo incide na mediação, educação e transformação social. Este livro oferece perspetivas amplas e contributos multidisciplinares atuais sobre a formação dos mediadores no contexto nacional e internacional, confirmando a pluralidade de abordagens e visões sobre a importância da mediação, da formação de qualidade dos mediadores e do seu reconhecimento profissional nas sociedades atuais.



UMinho Editora



Universidade do Minho

ISBN 978-989-9074-15-6



9 789899 074156 >