

E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP

N.º 4, maio de 2016

MEDIAÇÃO ESCOLAR – UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO NA UMUM NATUREZA, FUNÇÃO E ACTORES IMPLICADOS

Magali Freire Veríssimo

Universidade Metodista Unida de Moçambique

magaliverissimo@gmail.com

Resumo

Com esta comunicação, pretende-se refletir sobre a especificidade da mediação académica, assente na dialética teoria/prática, identificar os atores implicados, questionar a função que lhe cabe assumir, no sentido de desenvolver opções de conduta, de considerar alternativas com vista à promoção de um relacionamento positivo e de um acordo consensual. Foca-se a pertinência de implementar uma dinâmica de cariz voluntário e colaborativo, não recorrendo à força, enfatizando todavia a imprescindibilidade do envolvimento de todas as partes envolvidas.

Questiona-se, pois, como encarar a mediação, isto é, se a considerar um método, se um processo ou, antes, um complemento – método/processo –, resultante da interação das normativas com situações concretas e inesperadas que obrigam a agir em função do que vai emergindo, adequando regras e princípios, oferecendo oportunidades de resolução alternativa dos conflitos.

A par da intenção que orienta o projeto, como reflexão conclusiva, impõe-se prospectivar a programação de acções a implementar a fim de responder às necessidades que forem sendo detectadas e ao aproveitamento das potencialidades que se forem identificando.

Palavras chave: mediação, actores intervenientes, projeto, aprendizagem, sucesso.

Abstract

With this communication, we intend to reflect on the specificity of academic mediation, based on dialectical theory / practice, identifying the actors involved and questioning the role that fits each one of them, in order to develop management options, consider alternatives to promote a positive relationship and attain a consensual agreement. We focus on the relevance of implementing a dynamic voluntary and collaborative nature, emphasizing the indispensability of the involvement of all parties involved.

So se look up to bring up the value of mediation, i.e., considering it in a complementary way– method / process – resulting from the interaction of regulations with concrete and unexpected situations that force to act according to what is emerging, adapting rules and principles, offering alternative dispute resolution opportunities for conflict.

Along with the intention behind the design, as conclusive reflection, it must be looked forward as an action program to implement in order to meet the needs that are being detected and the use of potentialities that are identified.

Keywords: mediation, involved actors, design, learning, success.

Introdução

Começamos por identificar o contexto. Trata-se de Moçambique, mais especificamente da província de Inhambane; a instituição em causa é a Universidade Metodista Unida de Moçambique, sediada em Cambine; inicia, este ano de 2016, as suas actividades académicas. Avança determinada em promover uma educação de qualidade, procurando um perfil que a diferencie das demais instituições do ensino superior, empenhada em criar condições favoráveis à formação do homem moçambicano, ao desenvolvimento de cidadãos responsáveis e interventivos, à construção de conhecimentos e competências que respondam às necessidades do país.

Por isso mesmo, ciente de que, no mundo da educação, os projectos de *mediação* têm vindo a instalar-se com maior frequência, constituindo-se em instrumentos que, para além, dos objectivos imediatos ligados à *convivência saudável*, à promoção do *sucesso*, se propõem

como objectivo último contribuir para a edificação de uma *cidadania democrática*, na nossa óptica, consideramos decisivo integrar na UMUM projectos de mediação que ajudem a preparar os estudantes para a construção de uma personalidade equilibrada, uma convivência saudável, a liberdade pessoal e a responsabilidade social. Cremos, pois, que os projectos a implementar devem implicar-se na *educação holística*, no desenvolvimento do sujeito não apenas tendo em conta o *saber* e o *saber fazer*, mas também o *saber ser* e o *saber estar*. Carneiro (1999) defende que a mediação no mundo da educação deve ter por objectivo último criar condições para orientar o estudante, para uma vivência sã na sociedade, como *cidadão responsável e consciente*.

Não duvidamos. A mediação, ao propiciar uma *educação para os valores*, contribui para a edificação de *comunidades educativas fortes*; assume um papel transformador e humanizador, o que lhe confere um lugar central na nova cultura universal.

1. Porquê a *Mediação*? A procura da transformação do ser.

Falar de *mediação* implica falar da racionalidade comunicativa e enquanto tal, sentimos necessidade de sustentar em Habermas a problemática de que nos ocupamos. Efectivamente, na actualidade, a racionalidade é usualmente compreendida através do paradigma comunicativo assente na intersubjectividade, aspectos que são determinantes para a temática sobre a qual nos propomos reflectir. Referimo-nos à importância do papel da *comunicação*, da *interacção* e da *intersubjectividade* para a *mediação latus sensus* e para a *mediação académica*. Mais importante se torna o reflectir sobre estes aspectos, na medida em que reconhecemos que são eles que possibilitam a construção do conhecimento num sentido positivo e pragmático, como refere Habermas (2004: 318), optando por: “(...) uma perspectiva que confira a seus enunciados a capacidade de nos orientar na vida”. O autor enfatiza a necessidade de cooperação entre o filósofo e o cientista na construção do conhecimento, construção essa realizada através de uma acção comunicativa que, numa dimensão de questionamento hermenêutico, ultrapassa a fragmentação do saber:

‘A exemplo das ciências, a filosofia sempre se orienta por questões sobre verdade. Mas, diferentemente delas, ela conserva uma ligação interna com o direito, a moral e a arte; ela investiga as questões normativas e avaliativas a partir de sua própria perspectiva. Ao entrar na lógica das questões de justiça e gosto, ao se envolver com o

sentido próprio dos sentimentos morais e das experiências estéticas, ela conserva a faculdade única de transitar de um discurso para outro e de traduzir de uma linguagem específica para outra.’ (Habermas, *op.cit.*: 321)

A perspectiva racional adoptada por Habermas vai ao encontro da dimensão prática da razão, no sentido da *colaboração e funcionalidade da vida* ao serviço das pessoas, ao serviço do seu relacionamento. Reconhecemos que este autor parte de uma perspectiva sociológica para caracterizar a acção humana, realçando todavia acções de cariz diverso e complementar: a comunicativa, a teleológica, a estratégica, a normativa e a dramática.

Nos espaços e tempos em que nos movemos, definem-se *situações sociais*, nas quais a acção comunicativa acontece por ser comum a todos e é reconhecida intersubjectivamente, quer no seu estatuto de oradores quer no de ouvinte, através de *processos relacionais*, com vista ao mútuo entendimento. Ora, esse entendimento nem sempre acontece, devido às características das situações poderem fazer emergir obstáculos e problemas. O mundo não é idêntico para todos, isto é, os espaços e tempos em que nos movemos não são percebidos da mesma forma por todos os sujeitos. Tão pouco as situações sociais vivenciadas são percebidas da mesma forma. Nas palavras de Habermas (*op.cit.*), o mundo, se bem que idêntico para todos, nas e pelas diferenças dos sujeitos, só pode pela sua percepção *chegar a um acordo* na diferença através da *construção dialógica*. Ora, isso nem sempre acontece e, aí, nasce o conflito.

Havendo conflito(s), pelo recurso à comunicação, à identificação e compreensão das causas e efeitos que o(s) originaram, a um planeamento e/ou encenação de negociação, apesar das diferenças, poder-se-á chegar a um acordo, ao entendimento. É aí que a mediação tem a sua razão de ser e cumpre o seu papel, ao ajudar, pela construção da intersubjectividade, à construção de pontes e de *relacionamentos sociais saudáveis*. É, desse modo que, cada vez mais na actualidade, a mediação se tem vindo a constituir num recurso importante para a resolução de conflitos em situações sociais, de natureza diversa – judicial, comunitária, educativa, empresarial, ... –, situações que envolvem interesses diferenciados que, pela aliança entre eles existente, necessitam de ser negociados. Tendo surgido como um sistema de resolução de conflitos autónomo, específico e com os seus próprios métodos e técnicas, a mediação não é um procedimento exclusivo. Ela é uma das possíveis formas de ultrapassar situações conflituosas, como um processo aceitável e satisfatório (Diego & Guillén, 2006).

Só pelo envolvimento e vontade dos indivíduos implicados nesses interesses, é possível chegar à *negociação*. Se bem que o planeamento e/ou a encenação possa(m) contemplar outro(s) indivíduo(s) que não os directamente implicados, a estes cabe a decisão da negociação e àquele(s) apenas a *arbitragem* e a *orientação* na/da negociação. As palavras de Torrego (2003: 5) confirmam esta ideia: “(...) a mediação é um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório”. Mas o autor vai ainda mais longe ao reflectir sobre a conceptualização da mediação e afirma:

‘ (...) trata-se de um método alternativo, uma vez que é extrajudicial ou diferente dos canais legais ou convencionais de resolução de conflitos, e é criativo porque promove a busca de soluções que satisfaçam as necessidades das partes e não se restringe ao que diz a lei.’ (Torrego, *idem: ibidem*)

Reforçamos pois que a negociação depende do envolvimento e da vontade dos indivíduos implicados e que, daí decorrente, esta não assenta no pressuposto de que a solução seja imposta por um terceiro elemento, como acontece judicialmente ou mesmo no mundo do desporto, com os juízes e os árbitros. Enfatizamos: a solução é encontrada através da negociação e implica a decisão dos implicados no processo conflituoso. Diego & Guillén (*op.cit.*: 190) sublinham esta perspectiva: “La mediación eficaz se basa en los principios de la negociación, por lo que no deja de ser una ‘negociación asistida’”. Esta terminologia (‘negociación asistida’), utilizada também por Butts, Munduate, Barón & Medina (2005), enfatiza o papel da terceira pessoa no processo da mediação. A função que lhe é reservada é puramente a de assistência às partes envolvidas no conflito.

Reconhecemos que importa questionar a mediação como algo de mais abrangente; para isso nos alerta Carneiro (2005: 10), ao afirmar: “O recurso à mediação parte, pois, de um pressuposto de inclusividade: a mediação é a antítese da exclusão de uma qualquer das partes mediadas”. De facto, a mediação consiste em *inverter situações de exclusão em situações de inclusão*. Ao nos relacionarmos uns com os outros, com base na comunicação, estamos a dar sentido às situações sociais em que com eles nos encontramos no nosso dia-a-dia e só assim podemos ver adiante na vida. Todavia, falamos de uma *visão parcial*. A visão não é completa, não é total. A procura do que não aparece aos sentidos espontaneamente, constitui a acção da descoberta, da pesquisa, da indagação do desconhecido e do escondido. Ela será tanto mais

rica quanto menos isolada for. Isto é, a *relação dialógica* própria da intersubjectividade, a *problematização* nascida no e pelo confronto de ideias reforça a aprendizagem. Em suma, o conflito pode constituir uma *oportunidade*, na medida em que pode trazer mais-valia às vivências de cada sujeito, em que pode oferecer condições significativas para melhor entender a forma de viver as situações do dia-a-dia.

A mediação transcende de longe a controvérsia e o(s) conflito(s) e tem por finalidade a *transformação de contexto(s) adversos* em espaços e tempos favoráveis à comunicação, à interacção, à aprendizagem colaborativa. A sua prática requer conhecimento e formação específica de técnicas apropriadas que possam levar ao desenvolvimento de competências colaborativas.

Não podemos esquecer que existimos num mundo em permanente mudança e que esta é cada vez mais acelerada. Hoje, mais do que nunca, os conflitos surgem sob as mais diversas feições, a níveis considerados impensáveis há uma ou duas décadas atrás. Eles afectam o ser humano de múltiplas formas e em qualquer etapa da sua vida. Sabemos que, ao longo da história da humanidade, o conflito esteve presente e que sempre houve gente capaz de o ajudar a ultrapassar – pessoas sábias, conciliadoras, respeitadas pelas suas comunidades –, a quem o povo recorria para resolver os desentendimentos que no seu seio emergiam.

Fernández Riquelme (2010: 1) lembra-nos que “El conflicto, realidad humana siempre presente, se manifiesta a inicios del siglo XXI bajo nuevas formas polémicas, y así mismo, conlleva novedosas empresas político-sociales de resolución del mismo”. De facto, a *conflituosidade* constitui-se como objecto de estudo científico e a intuição que orientava, no passado, as tentativas de a ultrapassar dá lugar à investigação e à construção do conhecimento empírico que conduz ao *desenvolvimento procedimental da mediação*. No contexto da investigação académica têm-se feito avanços e a *teorização da praxis da mediação* tem feito caminho, surgindo trabalhos que têm por objectivo estudar as origens da mediação, a sua evolução, os procedimentos que se têm perpetuado no tempo, os modelos construídos na tentativa de um aprimoramento continuado para a construção de uma vivência positiva da cidadania, bem como da previsão de melhores práticas vindouras.

O contexto educativo é um dos novos campos da acção social que não pode ser esquecido. Para ele se procura a harmonia. Só assim, o trabalho educativo pode ser conduzido de forma positiva e atingir as finalidades a que se propõe, privilegiando o diálogo, a

assertividade, a solidariedade e a paz. A mediação define-se, portanto, como a forma mais eficaz e assertiva para criar um clima de harmonia que ajude a resolver situações conflituosas, mas sobretudo que viabilize o consenso e a prevenção de conflito. A mediação surge, então, não apenas com o objectivo de resolver os problemas que, no dia-a-dia emergem no contexto académico, mas também como uma possível via para a transformação criativa dos conflitos, vendo neles oportunidades que propiciam o crescimento do estudante, o desenvolvimento da sua personalidade, a sua formação pessoal e social, nos espaços em que se integra, isto é, para além da instituição familiar, na instituição educativa, no contexto laboral e na comunidade envolvente.

Em consequência, a mediação aparece a Calcaterra (2002) como um processo de *transformação estrutural* em que os resultados procurados passam inevitavelmente pela percepção da *dinâmica conflituosa* e pelo assumir da (co)responsabilidade dessa mesma dinâmica, a qual desencadeia um processo experimental, interior ao indivíduo, propiciando a transformação procurada, isto é, a modificação de comportamentos assim como exterior ao indivíduo, viabilizando a interacção com o outro. É essa transformação que o vai ajudar a desenvolver capacidades de *relacionamento interpessoal* e de *inserção no contexto* em que convive com os demais intervenientes do processo em que está implicado (laboral, educativo, familiar, ...).

A transformação convoca, segundo o autor consultado, as estruturas cognitivas e afectivas do estudante, atingindo, para o bem ou para o mal, a sua forma de ser e de estar, a convivência com o(s) outro(s) e com o próprio meio. É Moore (1998) quem reitera o facto de os conflitos abrirem o caminho para a transformação, podendo esta conduzir a mudanças positivas ou negativas no relacionamento do indivíduo com o(s) outro(s) e constituir-se em factor fundamental nos resultados a obter. Nugent (2002), por sua vez, na mesma linha de Calcaterra, avança com a ideia de que a mediação fortalece competências pessoais – *a comunicação, a empatia, a pró-actividade* – induzindo à construção da *co-responsabilização*, isto é, o vivenciar a responsabilidade em equipa. Mais acrescenta que a necessidade de adaptação às mudanças, a que a transformação obriga, promove também o desenvolvimento de outras competências tais como a resiliência, a gestão de conflitos, a análise e resolução de problemas na comunidade organizacional, seja ela de que natureza for.

2. Que modelos de Mediação?

Recuperamos alguns modelos de mediação, evidenciando os pontos fortes oferecidos, procurando convergir as perspectivas que mais propensas se mostram para a situação em causa. Para nos situarmos no contexto em que decorre este trabalho e tendo em conta o historial da mediação, noutras realidades, recuperamos alguns *modelos*, os quais pelas *finalidades* que perseguem(iam) interessam ao contexto educativo. Os *sustentáculos teóricos* que deram origem ao desenho estruturante desses modelos, pelo apelo à co-liderança, têm permitido desenvolver a *co-responsabilidade* entre os actores que intervêm em simultâneo. Para Drucker (1999), a mediação, assumida pelo líder ou mesmo por um profissional externo, passa pela *identificação, análise e negociação de conflitos*, assim como contribui para que se desenvolvam *competências comunicativas e tendências empáticas*, que ajudam a transformar impasses em interações saudáveis, promovendo a *colaboração* em ambientes profissionais e sociais mais amplos. Acrescentamos nós, também em ambientes educativos. Sublinhamos, ainda, a importância atribuída por este autor, à *comunicação na promoção da colaboração*.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada, são três os modelos mais utilizados nos países que praticam a mediação, ou seja, o *Modelo de Harvard* (tradicional linear), o *Modelo Transformativo* (Bush & Foger) e o *Modelo Circular Narrativo* (Cobb). Para além destes três modelos, debruçamo-nos também sobre o *Modelo Integrado* (Torrego & Moreno, Torrego), estando este ligado ao contexto educativo objecto deste trabalho.

Explorando esses modelos, iremos questionar-nos sobre as suas mais-valias para o sucesso do indivíduo, neste caso, o estudante, mais especificamente, o estudante da UMUM.

2.1. O Modelo de Harvard

Já com alguma tradição, desenvolvido a nível do ensino superior, nomeadamente na área de direito, este modelo, que tem origem no contexto empresarial, foi posteriormente transferido para o contexto familiar. Assenta no *relacionamento interpessoal*, nomeadamente na *comunicação*, defendendo Ury (2005) que a sua eficácia passa pelo recurso à negociação, isto é, pelo apelo ao bom senso. De acordo com Nazareth (2009), este processo é o meio pelo qual a mediação ocorre, cabendo ao mediador conduzi-lo de forma neutral, não interferindo com sugestões. Isto é, não lhe cabe a ele negociar em nome das partes, mas antes propiciar um

ambiente favorável para que elas encontrem as melhores alternativas para chegar a acordo, sendo que o objectivo principal a atingir é a formalização do acordo. Daí que a autora (*op.cit.*: 28) afirme que a mediação de Harvard

‘Tende a focalizar questões mais aparentes dos conflitos e buscar soluções práticas. Portanto, costuma privilegiar o que denominamos ‘posições’ das partes. As questões de ordem subjetivas e emocionais não costumam ser abordadas. É o modelo que mais se assemelha ao nosso modelo de conciliação.’

Todavia, importa estabelecer as diferenças entre aquele que assume a mediação e o que aponta para a conciliação e, nesse sentido, recorremos a Warat (2001: 79-80) que explicita: “O mediador exerce a função de ajudar as partes a reconstruírem simbolicamente a relação conflituosa, enquanto o conciliador exerce a função de negociador do litígio, reduzindo a relação conflituosa a uma mercadoria”.

Procurando evidenciar as características deste modelo, vemos que assenta na informação verbal, quase que exclusivamente, facto que o aproxima da *praxis* que caracteriza a conciliação. Enfatizamos a atitude de demissão por parte do mediador que, no caso do *Modelo Harvard*, não recorre à sugestão, evitando qualquer tipo de interferência. Para Isoldi (2008: 113), a mediação harvardiana pauta-se pelos

‘ (...) princípios da negociação colaborativa: separar as pessoas dos problemas, focar nos interesses e não nas posições, criar opções de ganhos mútuos e utilizar critérios objetivos. Seu objeto é o conflito, o objetivo é o acordo e está voltado para o futuro. Presume que as partes têm motivos para fazer acordo, que são capazes de pensar racionalmente, deixando de lado as emoções, bem como enxergar o problema com clareza e reconhecer um resultado equitativo e aceitável.’

O outro factor de diferenciação é o tempo, já que, neste caso, o mediador gere o tempo e organiza-o em várias sessões, prolongando-o conforme a necessidade das diversas circunstâncias.

Características	Etapas
<ul style="list-style-type: none"> - Imparcialidade do mediador; - Auto-determinação das partes; - Não adversidade; - Exclusão da apreciação dos aspectos emocional, psicológico, afectivo, social; - Foco no conteúdo verbal - Negociação; - Concessão de tempo para solução do conflito; - Organização da mediação em sessões; - Formalização do acordo; - Legalidade. 	1- <i>Contracting</i> – Estabelecimento das regras do procedimento da mediação (informação verbal);
	2- <i>Developing issues</i> – Identificação das questões (informação verbal);
	3- <i>Looping</i> – Reformulação das questões (informação verbal) ... reflexão; discussão; desentendimento; análise das atitudes das partes; recurso a técnicas; motivação para a procura de um tempo melhor;
	4- <i>Rainstorming</i> – Convocatória das partes (informação verbal) ... proposta de alternativas com base na etapa anterior; recurso ao diálogo;
	5- <i>Drafting the agreement</i> – Formalização do termo de acordo, recurso à lei (informação verbal) ... escuta; orientação; estímulo.

Quadro 1 – Modelo Harvard

De acordo com este modelo, a comunicação é entendida no sentido linear. A acção é centrada na dimensão verbal, focalizando o seu conteúdo, ou seja, o estabelecimento de regras; a identificação das questões em causa; a sua reformulação; a proposta de alternativas; a formalização do termo de acordo. A função do mediador é a de facilitar a comunicação, mantendo-se de fora da situação. Este modelo baseia-se numa causalidade linear do conflito, ignorando o contexto no qual o conflito emergiu, ignorando também os motivos que o originaram e a forma como evolui no tempo. O factor relacional não é tido em conta e a mediação visa reduzir as diferenças entre as partes, ou mesmo eliminá-las. Não há preocupação com a relação existente entre as partes nem tão pouco com a transformação dessa relação.

O objetivo do *Modelo de Harvard* centra-se, pois, na busca do acordo e recorre a técnicas que se aplicam, geralmente, em negociações comerciais e nas controvérsias que delas derivam. Quando o conflito tem origem dentro da empresa, por dificuldades de comunicação, a tarefa do mediador consiste em ouvir e fazer com que as partes se ouçam entre si, para que ultrapassem a situação incongruente em que se encontram.

Podemos concluir que, se no âmbito da aplicação deste modelo, se toma consciência da interdependência, também ele pode contribuir para a opção da UMUM por uma *educação de qualidade*; é pela e através da interdependência criada entre os seus vários actores, com o

conhecimento das normas sociais, com a cultura vivenciada na instituição, que os comportamentos serão reconhecidos como aceitáveis ou não, impulsionando quando necessário a sua reconversão.

2.2. O Modelo Transformativo

Ao contrário do que acontece com o anterior, este modelo assenta na capacitação e no reconhecimento do protagonismo de todas as partes envolvidas. Criado por Bush & Folger (1996), teóricos de duas áreas científicas diferentes – a da comunicação e a da negociação –, este modelo privilegia o(s) indivíduo(s) conflitante(s) em lugar do conflito. Por consequência, através de um trabalho que contempla os interesses e as necessidades das partes, busca situar o acordo como uma possibilidade não só de melhoria das condições, mas também do estado afectivo e psíquico do(s) conflitante(s). Como refere Munuera Gómez (2007: 85), ao discutir os pressupostos teóricos de um e de outro destes modelos:

‘(...) el modelo tradicional: introducido por Harvard, se basa en la búsqueda de los intereses subyacentes (...) el paradigma de la simplicidad, con una concepción estructuralista. Su meta es lograr acuerdos, disminuyendo las diferencias y aumentando las semejanzas, valores, intereses, etc... sin proponer cambios en las relaciones.

(...) el modelo transformador de Bush y Folger: es de tipo relacional desde el paradigma de la complejidad, sin embargo algunas de sus técnicas son aplicaciones individualistas, aunque producen modificaciones en la relación (...) recoge los preceptos de la comunicación humana a la vez que incorpora la circularidad. (...) Su objetivo es modificar la relación entre las partes desde el empowerment, potenciando el protagonismo de las mismas.’

A ideia dos criadores deste modelo é, pois, auxiliar as pessoas –as partes em conflito– a reconhecer em si mesmas e no(s) outro(s), as limitações e necessidades, as possibilidades e capacidades de escolher outro caminho e decidir como continuar a *viver em relacionamento*. Os autores optam, portanto, por fundamentar a sua proposta no propósito de *promover e transformar a relação*, torná-la viável, desenvolvendo condições mais propícias à sua vivência, obtendo como consequência natural, o acordo.

Importa realçar, neste modelo, o *enfoque transformativo* de que se reveste, já que o melhoramento não só das condições, mas também do relacionamento e ainda do ser e do estar

das próprias partes é procurado. Está bem manifesta a preocupação com o relacionamento *interpessoal, inter e intragrupal*. Regista-se uma transformação e, por comparação, apresenta sinais de melhoria quando contraposto com o passado. Na mediação transformativa, só se reconhece que o êxito foi alcançado quando as partes como pessoas, mudam para melhor, graças ao que ocorreu durante o processo de mediação.

De facto, o *Modelo Transformativo* assenta nos novos modelos comunicacionais e está centrado na *relação interpessoal*. Parte de uma *concepção de causalidade circular* do conflito, a qual pode levar a um *feedback* que contribui para a sua melhoria, articulando-se com um *feedforward* que abre porta a acções futuras. Não se estabelece uma relação linear entre causa e efeito do conflito. Esse modelo trabalha para alcançar, fundamentalmente, o desenvolvimento potencial de mudanças nas pessoas, facilitando a descoberta das suas próprias habilidades, responsabilidades, e o reconhecimento do(s) outro(s) como parte do conflito. Tem por objectivo modificar *a relação entre as partes*, não importando se chegam ou não a um acordo. Não é a resolução do conflito que interessa, antes se procura propiciar a *transformação relacional*.

Importa, pois, falar do *mediador*. Este aparece como *actor co-adjuvante* do processo, não se registando uma intervenção directa da sua parte. Recorre a técnicas de negociação para facilitar o diálogo entre as partes, mas é a elas que cabe decidir ou não, autonomamente, a (re)construção da relação, a *capacitação para a decisão*. O mediador assume, então, o papel de capacitador, mas a solução está por conta das partes que se encontram em situação de conflituosidade. Há, pois, por parte do mediador, a focalização não apenas no conflito em si, mas no todo da situação, abrangendo o seu trabalho a integralidade e se bem que foque o conflito e a situação em que este é vivido – laboral, legal, financeira ou outra, a dimensão humana está sempre em realce e atende ao seu carácter psicológico, emocional e afectivo. Pelas razões invocadas, muitas vezes, a intervenção alarga-se a uma comissão interdisciplinar, procurando apoio nas diferentes áreas que a situação contempla. Tem por fundamento as estruturas políticas vigentes, as sociais, eventualmente as económicas ou as educacionais, conforme os casos. A transformação, por vezes, ultrapassa o enfoque inicial, ou seja, estende-se, também, ao grupo, no qual se integram os indivíduos em conflito. Isto é, a mudança para melhor é abrangente (Lima, Fagundes e Pinto, 2007).

Destacamos, pois, a situação em que nos empenhamos, a situação formadora em que estamos empenhada – a academia –, mais propriamente, a UMUM. Sublinhamos a importância de um envolvimento inter e transdisciplinaridade, com vista à *transformação relacional*. Impreterivelmente, há que envolver não só a equipa docente, mas quem está em funções na comunidade envolvente da universidade. A questão é, então, promover a dinâmica dialógica já referida entre o *saber* focado na academia e o *saber fazer* em prática na comunidade. Diremos, ainda, que a questão primordial é o envolvimento do *ser* e do *conviver*, no saber e no saber fazer. Estes são, como refere Delors (1996), os pilares da educação – a *educação de qualidade* com que a UMUM se compromete.

A mediação transformativa destaca a (re)valorização e o (re)conhecimento. Assenta num processo em acção que não se limita a analisar o conflito e a resolvê-lo, mas centra-se nos indivíduos mediados, vê-os como pessoas e propõe-se a (re)estabelecer os laços afectivos perdidos ou deteriorados. Conseguindo, deste modo, *transformar as situações, o ser humano e consequentemente a sociedade*. Logo, o “(...) êxito da mediação transformativa não se encontra no acordo entre as partes, mas na oportunidade de criação de uma nova relação entre as pessoas” (Beleza, s/d: 11).

Pela sua natureza, como tivemos oportunidade de referir, este processo em contínuo aprimoramento recorre à prática do *feedback* e do *feedforward*. O acordo nasce, pois, da *vontade intrínseca de mudança e de aprimoramento* do relacionamento, logo, do estado psíquico e afectivo das pessoas envolvidas. Os objectivos deste modelo são, por um lado, a capacitação dos indivíduos envolvidos no conflito e, por outro, o reconhecimento recíproco de ambas as partes.

Rematamos com as palavras de Isoldi (*op.cit.*: 114) que, sustentada nos criadores deste modelo (Buch & Folger, 1996), de forma sintética e objectiva, afirma que a

‘Transformação centrada nas relações humanas, com base na revalorização das pessoas (fortalecimento e autodeterminação) e no reconhecimento do outro como co-protagonista do conflito (alteridade). Seu objeto é a relação, o objetivo é a transformação e considera a importância do passado e seu reflexo no presente. O conflito é a oportunidade de crescimento e mudança. Presume que as partes têm condições de construir com o mediador uma direção a seguir, que compreendem com o

coração, trabalhando as emoções, mesmo quando não enxergam o problema com clareza e objetividade.’

Sustentada nesta clara definição do modelo e com base na problematização, antes realizada, avançamos com uma visão global do processo que o sustenta:

As partes	O Mediador
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar-se com o problema; - Compreender o problema; - Reconhecer o(s) outro(s). <p>São o foco em vez do conflito; São privilegiados os seus interesses e necessidades; Procuram o acordo melhorando as condições a nível afectivo e psíquico; Entram num relacionamento interpessoal, inter e intragrupal.</p> <p style="text-align: center;">↓↓↓</p> <p style="text-align: center;">Transformação das situações, do ser humano e da sociedade</p>	<p>Actor coadjuvante do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assume papel de capacitador; - Focaliza e analisa a atenção em toda a situação envolvente do conflito; - Vê os indivíduos mediados como um todo, propondo-lhes (re)estabelecer os laços afectivos perdidos; - Realça a dimensão humana (psicológico, emocional e afectivo); - Desvaloriza as diferenças aumentando as semelhanças, valores e interesses; - Recorre a técnicas de negociação e apoio nas diferentes áreas científicas; - Promove o diálogo entre os indivíduos capacitando-os para a decisão. <p style="text-align: center;">↓↓↓</p> <p style="text-align: center;">Processo contínuo que recorre ao <i>feedback</i> e <i>feedforward</i> levando ao acordo</p>

Quadro 2 – Modelo Transformativo

2.3. O Modelo Circular

Este modelo está centrado no processo da comunicação, onde se dá grande importância ao vínculo quanto à obtenção do acordo, aplicando-se este último a todos os âmbitos. Foi criado por Sara Cobb para a mediação em contexto familiar e na óptica de Isoldi (*op.cit.*: 114):

‘Recebe aportes da teoria narrativa, da teoria cibernética, da teoria da comunicação e da teoria geral dos sistemas (...). Tem por base o aumento das diferenças, a legitimação das pessoas, a mudança de significados e a criação de contextos. Seus objetos são a relação e o acordo, e seu objetivo é o acordo com ênfase na comunicação e interação entre as partes. O conflito é uma estrutura discursiva narrativa. Presume que as partes têm condições de criar uma história alternativa, com uma nova realidade para a situação.’

Como qualquer outro modelo, também este tem os seus pressupostos teóricos, que importa conhecer, pois são eles que sustentam o processo metodológico e guiam a prática profissional. Se no caso do *Modelo de Harvard*, o paradigma em causa é o da simplicidade e, por contraponto, no *Transformativo*, encontramos o da complexidade, neste, encontramos os novos paradigmas, já que se apoia nas teorias pós-estruturalista da narrativa. O objectivo, aqui, é a (re)formulação da história vivida por cada uma das parte, é a descentração do sujeito e a tentativa de enfoques diversos. Cada indivíduo é convidado a ver a história por ele contada por ‘outros olhos’, isto é, a vivenciar a(s) experiência(s) do(s) outro(s). Cobb (1977) chama a atenção para o facto de, do cruzamento das narrativas construídas por parte dos indivíduos em conflito, emergir a unidade apresentada pelas relações estabelecidas entre as partes. Na sequência desta ideia, Munuera Gómez (*op.cit.*) aponta para quatro sustentáculos teóricos no caso do *Modelo Circular-Narrativo*:

- o da *psicologia do ‘eu’* – toda a complexidade do sujeito, isto é, a *subjectividade* na sua plurivalência;
- o da pragmática da *comunicação humana* – a interdependência dos sujeitos, ou seja, a riqueza da *intersubjectividade*;
- o da *causalidade* – a visão da totalidade que permite o relacionamento *causa/efeito*, conduzindo à *circularidade*;
- o da *construção de histórias* – descrições e compreensão de *factos e/ou comportamentos*.

Neste modelo, a escuta da(s) história(s) do sujeito(s) é o ponto de partida. Cabendo ao mediador criar condições para que isso possa acontecer de forma construtiva: ajudando o indivíduo a libertar-se de medos, orientando-o, estimulando-o, de modo a que assuma atitudes positivas para resolver o(s) conflito(s), implicando-se na comunicação com o(s) outro(s), na aproximação ao(s) outro(s) e na disponibilidade para aceitar experimentar outras formas de ver o problema que originou o conflito. Diremos mesmo que se motiva o indivíduo a assumir o(s) papel(is) do(s) outro(s), a pôr-se no seu lugar e a agir de acordo com essa outra forma de estar e ver etapa a etapa o processo que o problema gerou –o surgimento do conflito, a sua evolução, ... –, parando em cada etapa e procurando perceber a causa. Estabelece-se a *circularidade*, instala-se a *relação*, percebe-se a *causa/efeito*.

De novo, recorreremos a Munuera Gómez (*op.cit.*: 87) que ajuda a perceber a forma como a circularidade contribui para a compreensão do problema e, conseqüentemente, para um melhor relacionamento:

‘(...) la línea etiológica se desplaza del pasado hacia el presente, y de este hecho proviene la necesidad de retroceder hasta el comienzo de la sucesión de los hechos para poder comprenderlos. Cuando se utiliza el concepto de causalidad circular, se enfatiza el “aquí y ahora”, porque es en el “aquí y ahora” cuando se puede apreciar la conexión entre los elementos. Como una espiral donde en el presente vuelve a actuar el pasado de modo tal que el significado debe buscarse dentro de los límites de los procesos actuales del sistema.’

Com base nesta perspectiva da circularidade, envolvente dos diversos factores contemplados – o indivíduo na complexidade do seu ser e na interacção com o(s) outro(s), com a passagem do tempo, com a diversidade do(s) espaço(s) em que se integra. A função do mediador é, pois, a de permitir “(...) a la persona aprender a percibir, a reflexionar y a actuar con relación a su problema, fortaleciéndola y dándole seguridad, este ejercicio aporta un apoyo desconocido hasta ese momento” (Munuera Gómez, *op.cit.*: 88).

De facto, a *interdependência*, criada entre as histórias do indivíduo, narradas em tempos e espaços diferentes, assim como entre as suas histórias e as histórias do(s) outro(s), leva à construção de uma *responsabilidade recíproca* que, se construída, de forma orientada para a compreensão e para a interdependência, acaba por conduzir a uma percepção diferente da realidade, como que libertando os sujeitos dos medos e das culpas sentidas nas versões primitivas. Esta *transfiguração da visão* da realidade só poderá acontecer pela mediação orientada num sentido positivo. Esta é a tarefa do mediador e o processo desta tarefa pode representar-se conforme segue:

Acção das partes	Função do Mediador
Reformulação dos papéis e intenções na construção das narrativas;	Introdução do caos; Flexibilização das posições das partes;
Reconstrução da lógica da posição face ao acontecimento a narrar;	Facilitação da reconstrução do(s) facto(s), do(s) espaço(s), do(s) tempo(s) ;

Construção/planificação de cenários (Re)organização dos factos temporalmente – exploração de desenhos vários da história;	Escuta activa; Questionamento orientado; Estímulo permanente;
Desenvolvimento da história (exploração de várias vias) para interpretação do acordo, reflectindo sobre cada etapa, questionando-a: meta narração.	Indução a uma nova narrativa; Motivação para uma mudança na/da visão e interpretação dos factos relacionados com o conflito;

Quadro 3 – Modelo Circular-Narrativo

Do quadro aqui apresentado, ressalta a função do mediador. Partindo do *confronto com o caos* e da flexibilização dos indivíduos envolvidos, visa facilitar a sua acção, movendo-os para *novas situações relacionais* e, em consequência, para a (re)construção da história que narra o problema. Não é a função do mediador que sobressai no todo da mediação. Reconhecemos a sua importância, a sua indispensabilidade para o êxito da mediação. Todavia, é a acção das partes envolvidas que interessa destacar pois é dela que resulta a mudança da situação, culminando com o questionamento e a reflexão que desembocam numa meta narração, isto é, numa narração virada para si, interpretando-a, compreendendo-a e aceitando-a (Cobb, *op.cit.*).

Para o êxito da mediação, são previstas estratégias que sustentam sessões de trabalho que, alternadamente, vão tendo lugar, ora com todas as partes que se confrontam no conflito, ora a nível individual. Reconhece-se, assim, a importância de dar lugar ao contar a versão de cada um dos envolvidos. Há, portanto, por parte do mediador, necessidade de criar um clima que não propicie relatos de adversidade – acusação, repreensão, negação, ... – e, antes pelo contrário, ajudem a uma percepção de cariz positivo, de segurança.

Estratégias para a mediação	Objectivos
<input type="checkbox"/> Construção da história do problema; <input type="checkbox"/> Neutralidade perante a situação; <input type="checkbox"/> Clima e cultura favorável à (re)construção da situação; <input type="checkbox"/> Regras para o convívio e a narrativa; <input type="checkbox"/> Confidencialidade (limites); <input type="checkbox"/> Recursos; <input type="checkbox"/> Papeis: Mediador, Partes, Psicólogo(s); <input type="checkbox"/> Responsabilidades; <input type="checkbox"/> Enquadramento temporal.	Identificar: - os papéis negativos / positivos; - os temas (des)favoráveis; - os valores negativos / positivos; - o contexto envolvente / adverso; - o tempo confuso / aclarado. Seguir: - o guia dos episódios; - a rede de possíveis conexões; - o ciclo das ideias emergentes.
Construção do clima emocional: Expectativas, previsões, sentimentos.	Estabelecer: - posições positivas, novos temas/complexidade.

Quadro 4 – Estratégias implementadas pelo mediador

No quadro acima, pretendemos tornar clara a ligação entre as estratégias pensadas e os objectivos traçados. Acresce, ainda, pensar que o tempo necessário se prolonga, já que, numa *dinâmica circular*, a narrativa se vai reconstruindo por etapas sucessivas, com vista a uma realidade futura que inverta a natureza da realidade passada (Cobb, *op.cit.*).

A estratégia da *comunicação* utilizada é a circular. Entendemos que todas as partes, que interagem, comunicam numa influência recíproca. A comunicação é, portanto, entendida como um todo no qual estão incluídas duas ou mais pessoas. A mensagem que se transmite inclui os elementos verbais – o conteúdo – e os para-verbais – corporais, gestuais, mediáticos. A comunicação, ao ser tomada na sua totalidade, implica que as partes envolvidas não podem deixar de comunicar entre elas. O encadeamento estabelecido entre as diferentes etapas leva à consecução dos objectivos, culminando com o estabelecimento de posições positivas por parte das partes envolvidas, novos temas vivenciados que permitem uma forma diferente de vivenciar a situação de relacionamento, novas percepções de si mesmo(s) e do(s) outro(s). Com base em sistemas abertos, este modelo propõe uma *causalidade circular* com constante *feedback* e *feedforward* por parte do mediador. O objectivo último é a modificação do relacionamento (Suares, 1996).

Com o *Modelo Circular Narrativo*, busca-se fomentar a reflexão, mudar o significado da história, possibilitando que as partes interajam de forma diferente, mudem o discurso e alcancem um acordo, ainda que essa não seja a meta fundamental. No caso da UMUM, a circularidade narrativa ganhará, certamente, um sentido profundo; é esta circularidade que ajuda a (re)construir momentos, (re)planificar contextos, (re)interpretar histórias, como já houve oportunidade de referir; o mediador cria condições que facilitam ao sujeito não integrado, marginalizado ou em conflito, a (re)construção de histórias e, ainda, a narração de outras que se encontram ‘fechadas’ na sua mente. Cabe ao actor que se assume como mediador induzir a esta abertura, a incentivar ao sentido real de educar <*educere / ducere*>, conduzindo sem forçar, ajudando a extrair para fora do ser as suas potencialidades. Referimo-nos ao ‘actor’ num sentido geral, pois empenhada que está a UMUM no trabalho colaborativo, tanto o professor como o estudante, como o trabalhador – elementos de uma equipa bem constituída – poderá assumir-se como mediador. Se há actores que passam períodos temporais mais curtos na academiária, outros há que se mantêm por tempos mais alongados. Ousamos, portanto, afirmar que para além da circularidade, a espiralidade também poderá vir a ser

promovida e com vantagens para a instituição, o que equivale a dizer que a qualidade estará sempre em foco, estará sempre em aprimoramento. O alvo – a meta fundamental acima referida –, será necessariamente ultrapassar situações de marginalização, de exclusão e/ou de conflito e criar condições para a formação de cidadãos conscientes e interventivos.

2.4. O Modelo Integrado

Torrego (2006: 15) é quem apresenta o *Modelo Integrado* para a gestão da convivência nos centros escolares. Centraliza-se este modelo no contexto educativo e expressamente se preocupa com a *resolução de conflitos* e a construção de um *ambiente propício à convivência*. Como motivações para a proposta avançada, o autor refere a da *melhoria da escola*, e associa-a a uma organização da escola pensada em função da educação e à construção de um currículo mais adequado e concebido com base na resposta às *problemáticas do insucesso escolar*. A proposta abre diversas vias, contemplando

- a criação de *novas estruturas organizativas* (inserção da equipa de mediação e tratamento de conflitos);
- o repensar dos processos de *elaboração democrática e participativa* das normas de convivência;
- a revisão do marco curricular e organizativo do centro, para potenciar um carácter *inclusivo e democrático*.

O processo idealizado pressupõe um acordo a estabelecer entre a escola e os alunos, entre esta e as suas famílias e, obviamente, entre a escola e o pessoal docente assim como o pessoal auxiliar. Daí advêm as dificuldades na sua implementação. As funções a exercer são vastas e diversificadas e passam pela criação de uma *rede* de estudantes e assistentes, pelo *apoio tutorial* a questões relativas às normas no âmbito da convivência.

O *Modelo Integrado* assume um triplo sentido. É integrado na medida em que supera as limitações de uma dinâmica relacional e as debilidades do método punitivo. É integrado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem para a convivência implica, para além da gestão da convivência, a adopção de decisões de carácter preventivo no que às metodologias do ensino diz respeito, procurando que a aprendizagem se torne mais significativa e se logre o *sucesso académico*. Deve ser visto também como integrado na cultura organizativa da academia. Nesta medida, actua em três planos, por um lado,

procurando a inserção da equipa de mediação – já não falamos do mediador, mas da equipa de mediação –, na estrutura organizativa do centro, por outro, elaborando democraticamente as regras da convivência e de colaboração, transformando a instituição num contexto que pressupõe adequações do currículo académico às situações específicas dos intervenientes, mais especificamente os estudantes, o currículo que recorre à colaboração exterior – do(s) colega(s) ou dos actores envolvidos na comunidade – e que se empenha na construção de um clima favorável às interacções a nível da instituição académica, da sala de aula. Importa, então, ter sempre presente o planeamento e o desenvolvimento de medidas organizativas que propiciem a melhoria da convivência e que contemplem o contexto social em que os estudantes se integram (Torrego & Moreno, 2003).

Ciente da complexidade da proposta, Torrego (*op.cit.*) apresenta ideias sobre a forma como o acompanhamento da acção pode ser feito, isto é, numa perspectiva contínua e evolutiva, a qual pressupõe como referimos no *Modelo Transformativo* e no *Circular-Narrativo*, *feedback* e *feedforward*. Nesse sentido, preocupa-se com o desenvolvimento de um conjunto de *funções* vastas e diversificadas, que passam pelo(a):

- criação de uma rede de estudantes;
- apoio tutorial numa acção relativa a questões relativas normativas no âmbito da convivência;
- realização de estudos e pesquisas sobre questões relacionadas com a convivência nas instituições de educação;
- realização de formação de mediadores e auxiliares;
- colaboração da instituição com a família;
- implementação, por parte dos professores coordenadores, de campanhas diferenciadas destinadas a melhorar a convivência;
- criação de uma rede de observadores que registe e reporte o que vai acontecendo.

Rodríguez Jares (2007: 146), por sua vez, propõe formas de actuar para os órgãos da instituição, tendo em vista a implementação de planos de convivência, como meio de prevenir situações conflituosas. Entre elas, o autor refere *a equipa de mediação* e a propósito afirma que esta:

‘(...) deve actuar como um serviço que a escola oferece para melhorar a convivência e ajudar na resolução de conflitos. O ideal é que seja composto por representantes de todos os sectores da comunidade educativa e que possa actuar em e entre eles (...) há equipas de mediação formadas exclusivamente por estudantes para actuar em conflitos entre eles; há equipas de mediação mistas, estudantes e professores, para agirem em casos de conflitos entre estudantes e também entre estudantes e professores; há equipas de mediação com membros dos três sectores da comunidade, que podem actuar em qualquer tipo de conflito.’

Remete, também, para o plano a seguir com vista à acção, um plano do qual fazem parte três etapas:

- a do *diagnóstico*, em que, numa responsabilidade partilhada, se definem os valores democráticos, as normas de comportamento em sala aula, se faz a análise de problemas-tipo e se solicita uma participação parental colaborativa;
- a da *prevenção*, que passa por: conhecer o aluno, planear a adaptação curricular, definir espaços de participação e estabelecer a negociação de normas e comportamentos;
- a da *intervenção*, que visa: melhorar o processo de gestão da sala de aula, desenvolver as capacidades sociais de comunicação, propor a resolução democrática de situações-problema, abordar a negociação de normas de convivência e elaborar o acompanhamento e o estabelecimento de medidas face quando não cumprido.

Por outro lado, as *comissões de mediação* na instituição podem ser constituídas só por estudantes, por estudantes e professores, bem como por outros intervenientes da comunidade educativa e, ainda, por parceiros provenientes da comunidade. Estas comissões têm por *missão*:

- no primeiro momento, *analisar a situação*, procurando aclarar o problema, analisar as coincidências e as divergências, identificando-as.
- no segundo momento, cabe-lhes *preparar o processo* a seguir na preparação do trabalho a realizar com as partes que entram em conflito, propondo soluções criativas e realizar, definindo as regras de jogo.

- no terceiro, tentar *estabelecer um clima de confiança*, procurando chegar a um acordo equilibrado, concreto e possível, favorável à aprendizagem e, portanto, à promoção do *sucesso escolar*.

Nesta óptica, lembramos também que, na instituição educativa construtivista, o professor é visto “(...) como uma pessoa que age na transformação das relações humanas, mediando entre a criança e a realidade social” (Santiago, 1996: 24). É neste sentido que o profissional docente, mais do que ser visto como aquele que se ocupa da transmissão de saberes e da aplicação do poder disciplinador, é agora responsabilizado por diagnosticar situações de aprendizagem, para isso organizando o meio educativo adequado e desencadeando processos de apoio aos alunos. Assume-se, então, muitas vezes, como mediador. A implantação da mediação numa instituição educativa pressupõe mais do que uma metodologia para abordar conflitos. Segundo Torrego (*op.cit.*: 22), esta caracteriza-se por:

‘(...) exigir un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado como eje motor de cambio y responsabilidad en la gestión de la convivencia.’

A UMUM tem por objectivo criar condições para esta participação activa dos estudantes e não só. Nas suas directrizes está a integração de todos e de cada um(a); terá de ser uma preocupação constante. Importa que a intersubjectividade seja construída no/pelo reconhecimento do outro, identificando o que pode originar conflito e marginalização, visando ultrapassar essas situações. O alvo é procurar envolver os intervenientes do contexto académico, seja qual for o seu perfil, incentivá-los a uma participação activa, implicá-los na construção da convivência.

3. *Contributos da Mediação – por uma pedagogia de projecto / colaboração*

Em consequência, procura-se delinear uma pedagogia que estimule o envolvimento de todos os possíveis atores, quer no contexto académico, quer na comunidade. Esse envolvimento pode ter por base projeto(s) concebido(s) a partir da identificação das motivações e interesses intrínsecos ao(s) estudante(s), não apenas como sujeito(s) envolvido(s) num processo de aprendizagem académico, mas essencialmente como sujeito(s) envolvido(s) numa aprendizagem mais abrangente e envolvente – o processo de desenvolvimento integral

do ser humano, integrado em equipas constituídas por actores de diferentes perfis e com motivações interesses diversificados. É este o empenho da UMUM.

Na nossa óptica, um projeto, com a finalidade de implementar a mediação no contexto académico, convoca conhecimentos de vária ordem, muito especificamente, os da área das Ciências Humanas, a saber: da Psicologia, da Sociologia, da Educação, da Gestão, da Informática, assentando, pois, num trabalho colaborativo, contando portanto também com docentes de várias áreas. Presente, está também a ideia de que a instituição em causa, orientada pelos princípios da inclusão, da cidadania e da sustentabilidade do ser humano, tem como objectivo último, a prática de uma *educação holística*, que leve ao sucesso académico, à participação na comunidade e na sociedade, isto é, uma educação que promova a formação de cidadãos responsáveis e implicados na sociedade.

As questões levantadas, ao longo deste trabalho, têm como intenção promover uma reflexão sobre a pedagogia eleita a qual contempla o contexto académico, o comunitário e o social, tendo sempre presente os objectivos a atingir, os quais se ligam ao processo de ensino e, por inerência, as formas de aprendizagem que, quanto mais variadas forem, melhor podem contribuir para o sucesso educativo do(s) estudante(s), atendendo à diversidade dos seus perfis. Importa, pois, ter presente que a metodologia eleita procura proporcionar uma grande interação entre a instituição e o meio envolvente na perspectiva de transformar os contextos, de resolver as situações problemáticas identificadas.

3.1. O envolvimento do sujeito e seu relacionamento com o outro

Num projecto, a *pedagogia* a que se recorre tem em vista, essencialmente, reunir esforços para levar o indivíduo e o grupo a *concretizar a aprendizagem*, a gerir a experiência vivida e sobretudo a experiência a viver, isto é, levá-lo a perspectivar o uso dos *conhecimentos construídos* e a aplicação das *competências desenvolvidas*, ao longo do processo, num tempo futuro.

Segundo Barbier (1996), citado por Pourtois *et al* (1999: 244), a pedagogia própria da metodologia de projecto possui eminente uma grande *dimensão afectiva*, na medida em que “(...) permite a tomada em conta e o tratamento, no campo das representações, dos elementos que se situam no registo dos fenómenos afectivos que acompanham os desejos, motivos, interesses, impulsos, exigências”. É um facto: permite reconhecer os próprios desejos. Leva o

aluno nela implicado, a imaginar e a pôr em prática projectos de acção, o que poderá ser um meio de promover o seu *desenvolvimento global* de forma harmoniosa. No âmbito da *educação holística*, a elaboração de projectos permite aos intervenientes consciencializarem-se das experiências vivenciadas. Facto esse que constitui um processo importante para delas se distanciarem, levando à implementação de outras estratégias e actividades que surgem espontaneamente e como resultado do seu envolvimento, já não pré-concebidas, mas naturalmente engendradas pela *interacção*, pelo *conhecimento* que se vai construindo, pelas *competências* que se vão desenvolvendo, na *praxis* do dia-a-dia. Estão em causa os quatro saberes: o *saber ser e estar* que levam ao *saber conviver*, inevitavelmente o *saber* e o *saber fazer*.

Assim sendo, entendemos que é a natureza do projecto que determina o cariz da pedagogia a ser implementada. Como referem Pourtois *et al* (*op.cit*: 245), ela “(...) suscita a abertura a uma multitude de eventualidades, que permite reinterpretar a memória e romper alguns círculos viciosos que entravavam o progresso do sujeito”. Procuramos, pois, identificar *a pedagogia própria do projecto*. Ela é baseada em atitudes imbuídas de afectividade. A satisfação dos interesses é respeitada e mesmo promovida, os objectivos traçados são perseguidos, através da promoção de uma *motivação intrínseca* e de um *envolvimento significativo*. Neste sentido, há também que promover uma *interacção entre a academia e a comunidade*, proporcionando uma orientação que conduza à mudança através da modificação de comportamentos e atitudes. Há, pois, que promover uma *interacção com a comunidade envolvente*, tentando uma inserção natural no ambiente que a caracteriza e vivenciando a cultura que a identifica. Isto implica a existência de um *diálogo constante, reflectido e construtivo*, na academia e/ou nos grupos constituídos e entre a instituição e a comunidade em que se integram.

A pedagogia eleita tem, pois, por finalidade estimular o envolvimento não só da UMUM, enquanto instituição da educação de ensino superior, enquanto espaço de convívio, de investigação, de criação de projectos que vão surgindo a partir das motivações e interesses intrínsecos ao(s) professore(s) e ao(s) estudante(s), não apenas como sujeito(s) envolvido(s) num processo de ensino e aprendizagem, mas essencialmente como sujeito(s) envolvido(s) numa aprendizagem mais abrangente e envolvente – o processo de desenvolvimento integral do ser humano. Nessa medida, encoraja a projecção no tempo e no espaço, implicando o

indivíduo não só na construção de um determinado saber, isolado e mesmo atomístico, mas na construção de um conhecimento integral que lhe permite preparar o seu futuro com mais qualidade, através de mudanças sucessivas. Reiteramos a ideia que temos estado a evidenciar: a UMUM pretende criar condições para que o indivíduo se torne capaz de assumir o seu lugar na humanidade – o ser humano consciente das suas potencialidades e das suas limitações, isto é, que a UMUM declara empenhar-se na *educação inclusiva*, na educação para a *cidadania*, conduzindo para a *sustentabilidade do ser humano*.

Segundo Legrand (1982), citado por Leite, Malpique & Santos (1991: 36), encontramos na pedagogia eleita para a metodologia de projecto as seguintes *características*:

‘O objecto de estudo ou de produção e a actividade que o põe em prática têm um valor afectivo para o aluno;

(...) o assunto de estudo ou de actividade é assumido por vários alunos, o que leva a uma divisão de trabalho previamente discutida pelos colegas;

A elaboração de um projecto dá lugar a uma antecipação colectiva e formal das fases do seu desenvolvimento e do objectivo a atingir;

Qualquer projecto deve dar origem a uma produção esperada por uma colectividade mais vasta que está a par do que se passa e que no fim a irá apreciar;

O projecto deve ser posto em prática de uma maneira flexível;

A realização do projecto dá lugar a uma alternância de trabalho individual e de negociação colectiva;

O papel do professor é de um coordenador e de um informador, intervindo a pedido ou por iniciativa própria à medida em que o trabalho avança.’

Em jeito de conclusão, parece importante reflectir que a pedagogia eleita para o projecto não é exclusiva ao *contexto educativo*; estende-se ao *contexto individual e social* e, nessa medida, considerando os objectivos a atingir, em qualquer processo de ensino podem estar presentes as mais variadas formas de aprendizagem. Proporciona uma grande *interacção entre a academia e a comunidade*, numa perspectiva de *transformar os contextos* em que os estudantes se movem e se integram. Assim, e como refere Leite, Malpique & Santos (1993: 52), “(...) a pedagogia de projecto é uma «arma de combate» contra o insucesso escolar e um meio eficaz de promover um modo diferente de socialização, uma verdadeira abertura da

escola”. Diremos, no caso específico em que estamos empenhada – a UMUM –, implementar uma *educação de qualidade*, promover a *o sucesso de todos os actores envolvidos*: estudantes, professores, demais intervenientes.

Tendo em conta a conclusão a que chegámos e recordando as características da pedagogia para que Legrand (*op.cit.*) aponta, evidenciamos a necessidade de definir os parâmetros a incluir em qualquer projecto que pretenda promover uma *aprendizagem significativa* que não se limite ao tempo presente e ao espaço escola, mas que se projecte *num tempo bem mais alargado* e no *espaço social e laboral* em que o(s) aluno(s) possa(m) vir a inserir-se. Importa, portanto, conceber e desenhar o(s) projecto(s) de mediação a implementar tendo por fundamento *uma pedagogia que contemple a educação holística e inclusiva*.

Segundo Pourtois *et al* (*op.cit.*: 242), a emergência do projecto enquadra-se no âmbito da observação de uma dada realidade, na qual se detectam necessidades e/ou potencialidades relacionadas com questões educativas ou socioeducativas em estudo, nomeadamente situações em que se diagnostique a existência de conflitos. Emerge, assim, a intenção de resolver as situações problemáticas identificadas e, a par da intenção, impõe-se a programação das acções a implementar a fim de responder às necessidades detectadas e ao aproveitamento das potencialidades encontradas. Efectivamente, o projecto emerge quando se identifica a intenção de desenvolver várias acções, com um objectivo comum, neste caso, a intenção de *resolver situações problemáticas*.

Num contexto previamente delimitado para objecto de estudo, procede-se então a uma análise cuidada, a uma observação sistematizada e focalizada com vista ao levantamento de dificuldades e à identificação de necessidades e/ou potencialidades. A intenção pode ser apresentada de forma clara e objectiva, ou de forma mais diluída. Porém, importa que dê sinal da existência de uma vontade em concretizar algo, quer a curto quer a longo prazo. Situa-se ainda, no âmbito do *desejo*, da *vontade*, da *intenção* não ainda concretizada. Na fase da intenção não é ainda necessário que os meios de realização estejam claramente definidos.

Por outro lado, a escolha do projecto corresponde à fase da programação. Parece importante que, a propósito desta escolha, se fale de consonância entre os vários actores e/ou intervenientes e que esta seja registada, podendo existir um documento-contrato ou um plano de trabalho onde se explicitem as metas a atingir, os meios e instrumentos a utilizar e a definição de como utilizar os resultados conseguidos no âmbito da concretização do projecto.

A programação já prevê antecipadamente o que se pretende levar à prática, implementa uma perspectiva formal do que foi antecipado, embora, o sujeito que a realiza considere ainda tratar-se de um plano, um esboço, uma sinopse, um desenho. Estamos, portanto, na *fase de projecção*, à qual se segue a *de programação*, sendo que as duas fases são *indissociáveis e complementares*, na medida em que uma realça a *intenção* e a outra a *organização*, referindo ainda que o passo seguinte é o da concretização do projecto, a sua *implementação* e, em simultâneo, a *avaliação*, tendo em vista uma *(re)planificação* sempre que necessário e, logicamente, também, uma *(re)organização*. Gera-se deste modo uma *dinâmica cíclica* de contínuo aperfeiçoamento. Insistimos no que já tivemos oportunidade de afirmar. Na UMUM, vemos para além da dinâmica cíclica, uma *dinâmica espiralada*, em que a transformação está sempre presente, prospectivando aprimoramentos, respostas adequadas a novos desafios, *(re)(i)novações* que a coloquem a ela – UMUM – e aos actores envolvidos numa posição de destaque.

Para que os objectivos propostos num projecto sejam atingidos, é preciso que seja planeado e concretizado com o máximo cuidado. Nesse sentido, importa considerar *etapas* sequenciais na programação de um projecto, nomeadamente:

- a *definição de um problema* consiste na identificação dos contornos de uma situação problemática e na conseqüente procura das causas dessa situação;
- o traçar de *objectivos e finalidades* impõe-se como a segunda etapa e obriga a identificar, reunir e articular as condições disponíveis para os atingir
 - i. intervenientes (agentes e destinatários);
 - ii. tempo (cronologia das etapas);
 - iii. recursos (humanos e materiais);
 - iv. estratégias, actividades e auxiliares pedagógicos;
 - v. metodologias (implementação, acompanhamento, avaliação);
 - vi. recursos materiais e humanos.
- a *elaboração de um plano* que articule as condições identificadas como disponíveis para propor formas de solucionar os problemas detectados;
 - a *calendarização* das acções/actividades a empreender;
 - a *(in)formação dos agentes* que irão intervir no projecto.

Os estudos de caso podem preceder um projecto e ser usados como meio de identificação de questões chave merecedoras de uma investigação mais aprofundada. O investigador identifica um caso a estudar, que pode ser, por exemplo, a introdução de nova matéria curricular, ou a forma como o(s) estudante(s) se adapta(m) a um novo papel de desempenho, ou qualquer inovação na interacção com os seus pares, com os professores, com o próprio contexto. As técnicas de observação, o questionamento e a avaliação estão sempre presentes como suporte do aprimoramento que se pretende.

Orientada pelos princípios da *inclusão*, da *cidadania* e da *sustentabilidade do ser humano*, a UMUM tem como objectivo último, a prática de uma *educação holística* que leve ao *sucesso educativo*, à *participação na comunidade*, na *sociedade*, no contexto *laboral*, isto é, que promova a *formação de cidadãos responsáveis e implicados na sociedade*.

Conclusão e possíveis prospecções

Creemos ser possível assim reunir as condições para na UMUM se poder promover a *mediação*, criando hipóteses para atingir os objectivos que se propõe perseguir na promoção de uma educação de qualidade. Dos vários caminhos que se nos oferecem, optamos pelos que nos são disponibilizados pelas áreas da Sociologia, da Psicologia, da Educação, da Gestão, da Informática; guiada(os) por teorias várias, articuladas entre elas, pensamos ser possível chegar aos *modelos de mediação* passíveis de responder aos problemas que possam emergir no dia-a-dia da vida académica e, ainda, em contextos diversificados com os quais interagimos: o *comunitário*, o *laboral*, e mesmo o *familiar*.

Perspectivados um a um, interessou-nos a articulação dos vários modelos, o cruzamento das estratégias utilizadas em cada um deles e, a partir daí, entender como potenciar o *papel transformador e humanizador* que a UMUM quer assumir, centrando esse papel e as funções a ele inerentes, no contexto educativo, questionando-o sistematicamente em função das dimensões que o caracterizam. A consulta das orientações teóricas no âmbito do perfil e papel do mediador, seja qual for o seu perfil, leva-nos a salientar os princípios que o regem – *comunicabilidade*, *imparcialidade*, *regularidade*, *credibilidade*, *competência*, *confidencialidade*.

O **Esquema 1** retoma o caminho que seguimos para tratar a mediação, questionando as estratégias que servem a mediação – *comunicação*, *conexão*, *colaboração* –, que potenciam o

papel transformador e humanizador da mediação, o qual passa pelos princípios que a regem (acima em destaque), para chegar às metas que a UMUM se propõe atingir: a promoção do desenvolvimento do cidadão responsável e interventivo, o sucesso de cada indivíduo no âmbito das suas competências, o desenvolvimento da comunidade envolvente, as condições em que ela vive e evolui.

À mediação cabe promover as estratégias que levam a ultrapassar a conflituosidade, a transformar os contextos adversos, a construir a co-responsabilidade. Realçamos, pois, a importância de recorrer a estratégias que potenciem a comunicação, que conduzam à interação e viabilizem a relação entre os diferentes actores, estabelecendo redes de colaboração. Sublinhamos a importância da língua, para a descoberta do ‘eu’, já que é pela língua que o sujeito se manifesta, exprime o que sente, verbalizando conhecimentos e emoções e é também através da língua que interage com o(s) outro(s) – a *promoção da relação dialógica*.

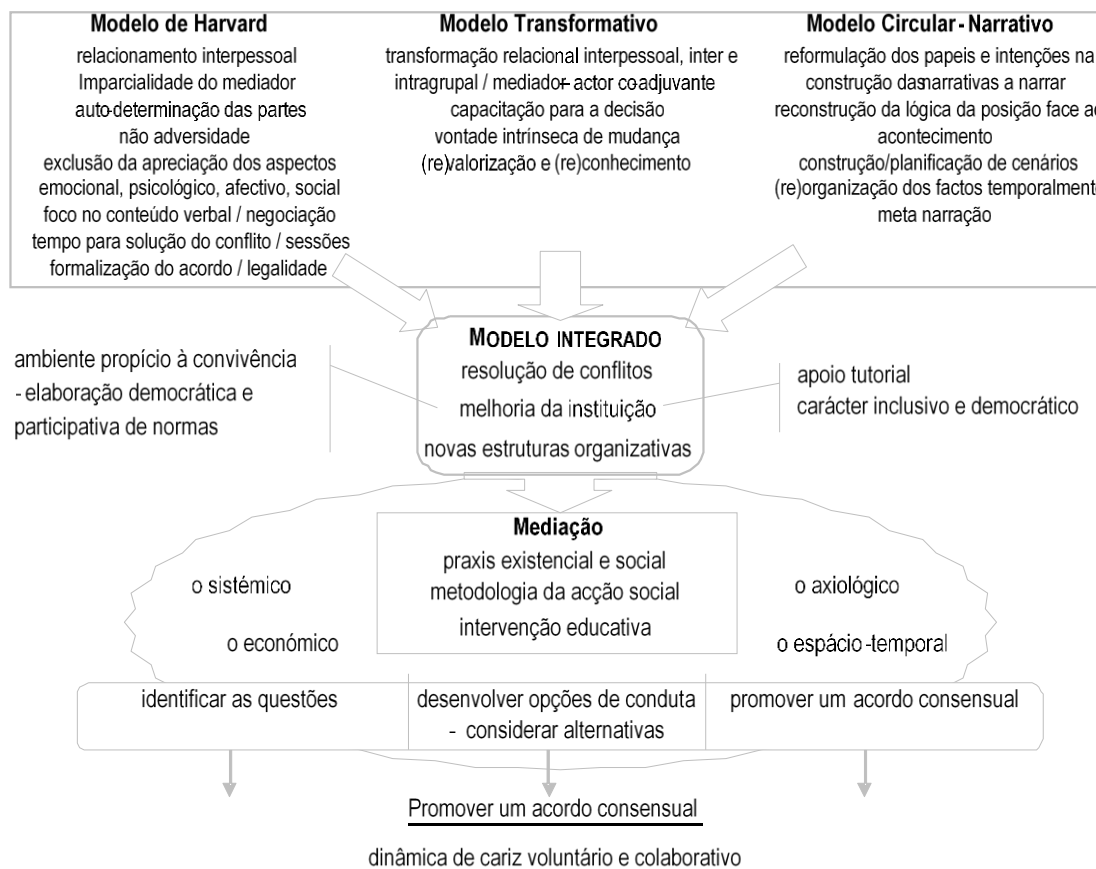


Esquema 1 – A mediação e os modelos de mediação

As respostas que podemos encontrar, seguindo as vias encontradas nas pesquisas realizadas poderão conduzir-nos ao imperativo de promover o *desenvolvimento do cidadão responsável* e, portanto, à forma como essa promoção pode tornar-se real e positiva. É, nesta

fase do nosso trabalho na UMUM – o início da acção profissional, que hipóteses de projectos envolvendo docentes, estudantes, trabalhadores a nível da instituição e/ou da comunidade envolvente, poderão propiciar a *metodologia do projecto* e a *pedagogia* que o rentabiliza. Ao fazê-lo, vemo- nos, de novo, interpelada pelos princípios orientadores da *educação holística e inclusiva*.

A UMUM pretende propiciar aos seus estudantes a *integração saudável na comunidade*.



reduzir os obstáculos / atender às necessidades / maximizar a descoberta de alternativas / ajudar os indivíduos / providenciar um modelo

Esquema 2 – A mediação da Instituição

No Esquema 2, fica patente que a viabilidade de atingir a meta estabelecida e já acima referida – *a promoção do desenvolvimento do cidadão responsável e interventivo* – passa pela eleição de um modelo que integra as dinâmicas que consideramos para isso necessárias. Se bem que a tónica seja colocada sobre o *modelo integrado*, por vezes importa buscar estratégias próprias a qualquer dos outros modelos, conforme as situações vivenciadas. Referimo-nos, entre outros aspectos, na *praxis da mediação*, à escolha de estratégias que estimulem o

envolvimento da UMUM, de todos os actores que nela se implicam e da comunidade para que a *educação de qualidade* seja algo de real, para que o *sucesso* seja uma constante, para que a *inserção positiva na sociedade* seja real.

Fica também patente que, para isso acontecer, os princípios orientadores da educação holística tem de estar presentes: a *inclusão*, a *cidadania*, a *sustentabilidade*. E a estes princípios, outros se irão agregando, no evoluir dos tempos, conforme as crenças, as teorias, as opções dos diferentes sujeitos envolvidos. Acreditamos que a abertura à diferença, à especificidade de todo aquele que vier a integrar-se / relacionar-se com a UMUM é e será sempre uma mais valia. Pugnamos por um relacionamento positivo, pela conciliação de diferentes pontos de vias, por ultrapassar divergências e conflitos que possam emergir, pela unidade construída no reconhecimento da diversidade.

Bibliografia

- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BELEZA, F. T. (2008). *Mediação Escolar: Por uma cultura da Paz*. Disponível em <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf>, consultado em 04.2010.
- BUSH, R. A.; FOLGER, J. P. (1996). La promesa de la mediación. Como afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento. Argentina: Granica.
- BUTTS, T., MUNDUATE, L., BARÓN, M.; MEDINA, F. J. (2005). Intervenciones de mediación. In L. Munduate y F. J. Medina (coords), *Gestión del conflicto, negociación y medicación*. 265-303. Madrid: Pirámide.
- CALCATERRA, R.A. (2002). *Mediación Estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- CARNEIRO, R. (1999). O Stress e a violência na Educação in J. Pedro (Org.) *Stress e Violência na Criança e no Jovem* (139-151). Lisboa: Departamento de Educação Médica e Clínica da Universidade de Pediatria, Faculdade de Medicina.
- CARNEIRO, R. (coord.). (2005). *A Mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Porto: ACIME.
- COBB, S. (1997). Una perspectiva narrativa en mediación in J. P. Folger & T. S Jones (coord). *Nuevas direcciones en mediación*. 89-100. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- DIEGO VALLEJO, R.; GUILLÉN GESTOSO, C. (2006). *Mediación – Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- DRUCKER, P. F. (1999). *Desafios Gerenciais para o Século XXI*. São Paulo: Ed. Pioneira.
- FERNÁNDEZ RIQUELME, S. (2010). La Mediación social: itinerario histórico de la resolución de conflictos sociales, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales. Contribuciones a las Ciencias Sociales, Eumed.net*. Málaga: Universidad de Málaga. Disponível em www.eumed.net/rev/cccss/07/sfr.htm, consultado em 06.2012.
- HABERMAS, J. (2004). *Verdade e justificação; ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- ISOLDI, A. L. G. (2008). *A mediação como mecanismo de pacificação urbana. Dissertação de Pós-Graduação*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp059623.pdf>, consultado em 05.2011.

- LEGRAND, L. (1982). A pedagogia do projecto in E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1990). *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, F.M.A; FAGUNDES, R.M.V.; PINTO, V.M.L. (2007). *Manual de mediação: teoria e prática*. Belo Horizonte: New Hampton.
- MOORE, C. W. (1998). *O processo de mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- MUNUERA GÓMEZ, P. (2007). El Modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Revista Portularia* Vol. VII Nº 1-2, 85-106. Huelva: Universidad de Huelva.
- NAZARETH, E. R. (2009). *Mediação: o conflito e a solução*. São Paulo: Artepaubrasil.
- NUGENT, P.S. (2002). Managing conflict: Third-Party interventions for managers. *Academy of Management Executive*. Vol. 16, n.1.
- POURTOIS, J.-P. et al. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Santiago, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SUARES, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- TORREGO, J. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. In J. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia - Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, 26-67. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J. C.; MORENO, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- URY, W. L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- WARAT, L. A. (2001) *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus.

Nota: A autora não segue o novo acordo ortográfico.