



A GRAVITAÇÃO DA ÉTICA DO CUIDADO NA MEDIAÇÃO: INTERVENÇÃO SOCIAL E ESCOLAR NAS ESCOLAS

Ernesto Candeias Martins¹

Susana Bartolo Martins²

Resumo

Na resolução de conflitos, no incumprimento de normas e nas situações de indisciplina escolar, exigem-se mediadores e programas de mediação. Na implementação destes programas é essencial formar mediadores para intervirem em contexto socioeducativo com alunos, professores e família, sendo exigido a esses profissionais uma ética profissional mediadora. A necessidade de educar os alunos para integrarem as equipes de mediação implica a promoção de valores de convivência e uma ética do cuidado com os outros. A ética do cuidado e do encontro permite mais possibilidades de convívio e novas formas de existência humana. Procuramos interpretar os pontos de vista de alguns autores sobre a mediação (modelos e programas), destacando a educação para a tolerância, solidariedade, responsabilidade e cidadania, que são exigências da escola no âmbito da educação para os valores. A mediação contribui para resolver conflitos, melhorar a comunicação, as relações e a convivência.

Palavras-Chave: Mediação escolar e social. Ética do cuidado. Intervenção escolar. Convivência escolar. Valores.

THE GRAVITATION OF THE ETHICS OF CARE IN MEDIATION: SOCIAL INTERVENTION AND SCHOOL EDUCATION IN SCHOOLS

Abstract

In conflict resolution, in breach of regulations and in cases of indiscipline, it is required school mediators and mediation programs. In the implementation of these programs is essential to train mediators to intervene in educational context with students, teachers and family, being required to these professionals, ethics professional mediator. The need to educate students to integrate mediation teams implies the promotion of values of coexistence and ethics of care with others. The ethics of care and of the meeting allow for more possibilities of conviviality and new forms of human existence. We try to interpret the views of some authors about mediation, mediators (models and programs), emphasizing education for tolerance, solidarity, responsibility and citizenship, which are requirements of the school within the framework of education for values. Mediation helps to resolve conflicts, improving communication, relationships and coexistence.

Keywords: School and social mediation. Ethics of care. School intervention. School coexistence. Values.

LA GRAVITACIÓN DE LA ÉTICA DE LA ATENCIÓN EN LA MEDIACIÓN: INTERVENCIÓN SOCIAL Y ESCOLAR EN LAS ESCUELAS

¹ Doutor em Ciências da educação (área Teoria e H.^a da Educação & Filosofia da Educação), docente do ensino superior desde 1988, pertencente à UTC - Ciências Sociais e Humanas do IPCB/ESECB, coordenador de Mestrados e licenciaturas, membro investigador do CeIED da Univ. lusófona de Lisboa, membro de associações e sociedades de ciências da educação e de comissões científicas de revistas internacionais. E-mail: <ernesto@ipcb.pt>.

² Mestre em Intervenção Social Escolar e licenciada em Serviço Social, bolsreira da FCG e doutoranda da Universidade Lusófona de Lisboa. E-mail: <susanabartolo@gmail.com>.



Resumen

En la resolución de conflictos, en no cumplir las normas y en las situaciones de indisciplina en la escuela, se exigen mediadores y programas de mediación. En la implementación de estos programas es esencial formar mediadores para intervenir en contexto socioeducativo con alumnos, profesores y familia, y se exige a esos profesionales una ética profesional mediadora. La necesidad de educar los alumnos para integraren los equipos de mediación implica la promoción de valores de convivencia y una ética de atención con los otros. La ética del cuidado y del encuentro permite más posibilidades de convivir y nuevas formas de existencia humana. Procuramos interpretar los puntos de vista de algunos autores sobre la mediación (modelos y programas), destacando la educación para la tolerancia, solidaridad, responsabilidad y ciudadanía, que son exigencias de la escuela en el ámbito de la educación para los valores. La mediación contribuye para resolver conflictos, mejorar la comunicación, las relaciones y el convivio.

Palabras-Clave: Mediación escolar y social. Ética de la atención. Intervención escolar. Convivio escolar. Valores.

Questões de contextualização...

As novas fronteiras das desigualdades na sociedade são mais sutis que em épocas anteriores e de mais difícil de identificação, mas nem por isso têm impacto nas pessoas e no acesso a recursos, bens e serviços (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999). Estes aspetos surgem porque a socialização diferencial atua sobre os alunos e os jovens, na escola, na família, no grupo de pares, nos meios de comunicação social, etc. Ou seja, continua a existir um construto cultural que nos socializa nos comportamentos e grupos de pertença, incluindo nas redes sociais. Este construto dos gêneros sociais manifesta-se através de modelos diferentes do que era habitual no passado. A questão não está tanto na diferença, mas na discriminação e da não inclusão. A superação desta brecha entre gerações está presente no mercado de trabalho, entre questões de género, entre pessoas de culturas diferentes ou dos que são simplesmente diferentes (CAVAS, 2009). É na escola e no emprego onde se cristalizam umas realidades e uns imaginários sociais que se sustentam em desigualdades, segregações ou exclusões.

No contexto da mediação escolar, apostamos em uma ética do *cuidado* aos *outros*, que constitui um conceito determinante na existência humana e no exercício (ético) de desempenho profissional, quer na intervenção social e escolar, quer ao nível de contextos comunitários de aprendizagens não formais e situações sociais diferenciadoras (BOQUÉ, 2002). O sentido de *cuidado* é no significado referencial do próprio existir (do *Ser* heideggeriano), já que cuidamos de *nós* e dos *outros* pelo simples fato de estarmos no mundo. Ou seja, o modo de todo o Ser humano estar e existir implica a capacidade do cuidado e, por

isso, é um ser ético que converge para o *ser pessoa* necessitado de *cuidado*, como *a priori existencial*, de onde deriva as atitudes, ações, vontades, sentimentos, emoções e situações do *SER* (influências de Aristóteles, Espinosa, Fichte, Heidegger, Husserl, Kant, Levinas, Moore, Nietzsche, Ricoeur, Scheler, etc.) (BARBERO, 1999). Há, pois, uma presença ética e do cuidado no *ethos* profissional, já que a prática de uma profissão se perfila a partir do respeito da natureza humana, por uma função dos contextos e funcionalidades (SACRISTAN, 2001).

A ética em mediação de conflitos e problemas baseia-se em princípios (valores) com respeito às diferenças. Com fundamento nesses princípios, o interventor e o mediador assumem papéis de protagonistas, para além da cultura da paz e educação para os valores que procuram transformar contextos adversos em colaborativos, dialógicos e tolerantes (JURDI; AMIRALIAN, 2013). A credibilidade do mediador, na solução de controvérsias, vincula-se ao respeito que obtém no seu trabalho de intervenção, tendo por assentamento os valores e princípios ético-morais. Sabemos que na seleção de mediadores escolares/sociais, comunitários e jurídicos, entre os profissionais, tem-se em conta a capacidade, a predisposição (muitas vezes voluntariado) e a opinião do resto dos pares ou companheiros, que os capacitam como idôneos para essas funções de intervenção (VEZZULLA, 2005). Assim, surgem as equipas de mediação que aparecem ao nível institucional nos diversos campos da sociedade e, em especial, nas escolas, que costumam ser professores ou técnicos com formação específica. A maioria dessas equipas de mediação é gerida maioritariamente por mulheres, possivelmente por terem uma maior sensibilidade e índole de consenso.

O nosso estudo trata da mediação, canalizada ao nível escolar na resolução de conflitos e problemas a partir da compreensão das necessidades dos sujeitos e das situações criadas, de modo a promover uma consciencialização individual, uma aquisição de valores e uma convivência de relações que respeite as diferenças. Neste sentido, a mediação constitui uma brecha para a ética do cuidado e da alteridade. Dividimos a nossa argumentação fenomenológica (mediação escolar) e hermenêutica em uma tríade de questões: explicação dos diferentes modelos de mediação que facilitam a resolução de situações de conflito; abordagem à ética do cuidado nos meandros da atuação dos mediadores; relação da convivência e as normas.

1 Modelos de mediação: facilitadores de resolução de conflitos

A mediação pode ser entendida, no dizer de Boqué (2008, p. 85) como “uma técnica e uma arte, sobretudo uma arte, exigindo muita paciência e muita técnica e uma formação adequada”. Destaca este autor que o mais importante na mediação não é chegar a um acordo, mas possibilitar um processo em que as partes se envolvam e possam educar-se a si próprias e reflitam sobre as soluções (BOQUÉ, 2002). Desta forma, a mediação contribui para a participação democrática, em uma perspectiva de processo de inter-relação, cooperação e transformação (TORREMORELL, 2003).

De fato, a mediação aparece inicialmente ligada a uma modalidade de resolução de conflitos, entre duas ou mais partes, mas, depois desse foco inicial, as intervenções de mediação social evoluíram progressivamente, diversificando-se e ampliando-se de modo a agir mais na direção da prevenção da exclusão social e da segurança urbana, tendo como objetivo principal obter um melhoramento na qualidade de vida do indivíduo (VEZZULLA, 2001). Com esta necessidade de sistematização do processo de mediação, assistimos a uma transformação necessária da mediação, caracterizada pela intervenção de profissionais especializados na regulação de conflitos, com o desenvolvimento de novas práticas (MÜLLER, 2008). Tudo isto originou espaços de atuação específicos de intervenção (social, escolar, comunitária), desencadeando um processo comunicacional de transformação do social, encorajando os atores implicados a partilhar um destino coletivo comum e reconciliação entre todos.

Podemos referir três modelos principais de mediação: Modelo de Solução de Problemas; Modelo Transformativo; Modelo Comunicacional.

O *Modelo de Solução de Problemas* (BURGESS; BURGESS, 1997) é normalmente definido como um método de resolução de conflitos onde o mais importante é a consecução de um acordo aceitável para as duas partes, e não a concretização de uma verdadeira triangulação na comunicação. Este modelo, também conhecido por *Modelo Diretivo ou Tradicional linear*, está associado à escola de negociação de Harvard, onde se destacam os investigadores Robert Fisher e William Ury (TORREMORELL, 2003). O papel do mediador converge para dirigir as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável, ou seja, a sua tarefa e meta no processo baseiam-se em ajudar a encontrar as melhores soluções para os problemas das pessoas em conflito, satisfazendo, assim, as necessidades dos envolvidos (BOQUÉ, 2002; 2008).

No segundo modelo - *Mediação Transformativa*, também conhecido como *Não diretivo* ou *Process Mediation*, as funções transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do *EU* e da sociedade (VEZZULLA, 2001). Trata-se de uma mediação centrada nas relações interpessoais, em que se preconiza um crescimento pessoal transformativo, e faz que a mediação seja encarada como uma mudança que se opera, sobretudo, em quatro dimensões:

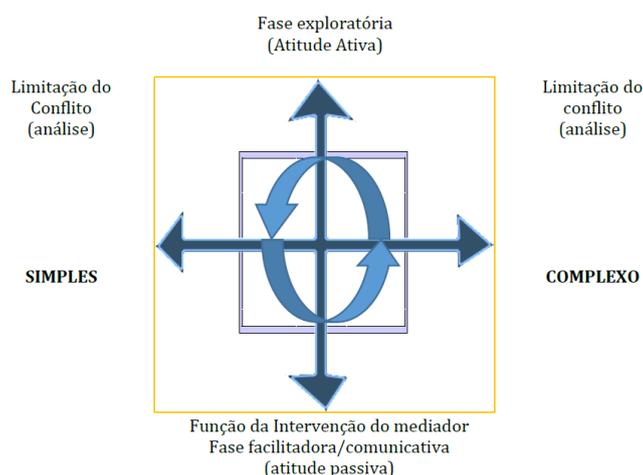
- Dimensão pessoal: mudanças realizadas pelos implicados, em relação aos aspetos emocionais, percetivos e sentimentais do conflito (BINABURO; MUÑOZ, 2007);
- Dimensão relacional: mudanças realizadas pelos implicados em relação à afetividade, interdependência e aspetos expressivos/comunicativos do conflito;
- Dimensão estrutural: mudanças relacionadas com as estruturas sociais relativas às necessidades humanas, implicando a participação das pessoas nas decisões (CAVAS, 2009; HERÉDIA, 2007);
- Dimensão cultural: mudança produzida pelo conflito nos padrões culturais do grupo e na forma como a cultura afeta a evolução e condução do conflito.

Este modelo transformador mediador centra-se nas pessoas, levando os implicados a reconhecer que são importantes tanto os pontos coincidentes como os divergentes. Quando se pretende um crescimento pessoal, a base é, sem dúvida, a revalorização e o reconhecimento pessoal e em grupo. É aqui que o mediador terá de mostrar competências ao nível relacional, centralizando-se nos protagonistas (VEZZULLA, 2001). Todos aprendem uns com os outros, assinalando as questões que não tinham sido consideradas anteriormente, modificando perspetivas, e despertando a curiosidade em relação à mudança (BURGESS; BURGESS, 1997).

O terceiro modelo - *Mediação Comunicacional*, também conhecido como o modelo *Circular-narrativo*, está centrado nas relações e nos acordos. A comunicação é vista como um todo, sendo o processo mais importante do que o resultado. Este tipo de mediação implica uma abertura criativa da comunicação entre as partes, desenvolvendo uma relação de cooperação e de pensamento construtivo. A comunicação é encarada como um todo, e o professor mediador junta os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, em conjunto, reconstrói uma nova história, que vai desestabilizar a primeira perceção de conflito, e o processo, em si mesmo, será educativo e social (discurso). O papel da relação entre o

indivíduo e a sociedade é um fator fundamental para determinar o seu desenvolvimento (Figura 1). De fato, o processo de mediação tem sempre uma fase inicial ou preliminar – entrada – de interação para finalizar com uma fase de acordo (KOVACH; LOVE, 2004).

Figura 1 - Função do mediador, segundo adaptação do Gráfico de Riskin



Fonte: Muller (2008).

Nesta primeira fase, o mediador ouve cada uma das partes, que expressam os seus sentimentos e pontos de vista, está atento às reações não-verbais de quem escuta, fomenta o reconhecimento e a revalorização interpessoal e promove a interação entre protagonistas, despertando a curiosidade em relação à mudança. É nesse momento que o mediador tenta passar do eu para o *Nós*, definindo a situação como partilhada (MÜLLER, 2008).

Em uma segunda fase, o mediador explora as diferenças como oportunidades, evidenciando contradições, encontrando pontos comuns encobertos, aproveitando, desta forma, o diálogo entre todos os participantes, já que identifica sentimentos e neutraliza algumas ofensas.

Na terceira fase, para consertar a situação, regressa ao ponto de partida, ampliando novamente o espaço comum, elaborando uma listagem de temas que irão ser explorados. Trabalha-se muito a solução criativa de problemas, através de uma *chuva de ideias* seguida de uma avaliação e escolha de propostas que sejam aceitáveis para ambas as partes (BOQUÉ, 2008). Posteriormente, chega-se a uma etapa em que os protagonistas trabalham em conjunto para se porem de acordo, elaborando um plano de ação comum, redigem um documento com tarefas divididas e acordos (KOVACH; LOVE, 2004).

Todo o processo de mediação é, por si, único, pois apresenta variações em qualquer uma das fases, sendo importante perceber que um “bom processo de mediação é aquele que incita os protagonistas a ouvirem-se atentamente, tentando compreender os pontos de vista da outra pessoa e reconhecendo interesses e necessidades mútuas” (BOQUÉ, 2008, p. 70). Independentemente do caminho que o mediador utilize, é importante reiterar que ele fomenta a liderança dos protagonistas em conflito. O mediador deve ajudar as pessoas a conceberem e comunicarem novas ideias. As características principais de um mediador é o de ser *analista e catalisador*. Ou seja, o mediador é um multiplicador de recursos, um explorador dos problemas e um agente da realidade. A par das estratégias, das atitudes, dos procedimentos e das técnicas que o mediador utiliza, ele deve combinar técnica e arte, edificando um estilo próprio. Na verdade, os mediadores são autênticos harmonizadores do espaço educativo, autênticos interventores que adotam papéis socráticos.

Por outro lado, o mediador sociopedagógico define-se pelos saberes adquiridos durante a sua formação, da sua experiência na mediação, pelos seus saberes pessoais resultantes da aplicação de programas e projetos pedagógicos usados no trabalho em diferentes contextos. Os mediadores procuram informação no ambiente familiar, na formação e no ambiente escolar (VEZZULLA, 2001). As principais ferramentas de trabalho são os programas e os projetos, técnicas e histórias de vida, e a prática do ofício em diferentes situações contextos, experiência entre pares e diálogo interprofissional. Em outras palavras, o mediador sociopedagógico realiza a intervenção pela socialização primária (SCRIPILLITI; CAETANO, 2004). Assim, a mediação escolar tem de ser vista como uma formação integral em que o mediador é um construtor de intercâmbios e de cooperações (Figura 2) entre os protagonistas, de modo a que estes cresçam emocionalmente e cognitivamente.

Figura 2-Mediação contexto Escolar



Fonte: SCRIPILLITI; CAETANO, 2004

Neste sentido escolar, é importante que o professor, como mediador, impulse o processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão coletivas à volta das situações conflituosas, de modo a gerar uma cultura da mediação que, como refere Boqué (2008, p. 86), torne a mediação um projeto coletivo com comunidade educativa:

As pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de ação, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade de uma ética universal. É, pois, no cruzamento destas três coordenadas que um processo mediador toma forma, propiciando a mudança social que, átomo a átomo conduz a uma existência não violenta.

De fato, pensamos que os professores, nos contextos escolares em que intervém, promovem, nos alunos, uma cidadania participativa através de estratégias e procedimentos, ou seja, de uma arte e ética de ação. Usam técnicas socioeducativas em situações escolares: a dramatização de situações vivenciadas ou vividas (representação de papéis com interação grupal); o *brainstorming*, criação de ideias possíveis em situações criadas (simulação); formulação de perguntas (*treino mental*); debates com entrevistas em grupo sobre filmes, documentos e visualizações; metodologias ativas de aprendizagem (atividades motivadoras, visitas culturais e comunitárias, elaboração de projetos, etc.); técnicas de dramatização e expressão (musical, plástica, artísticas, lúdicas), etc. Metodologicamente, todas as atividades, por módulos de intervenção (número de sessões, tempo de duração e espaços ou cenários) têm os seus objetivos, as estratégias, as dinamizações (professor), os recursos materiais (didático) utilizados e os processos de (auto) avaliação dos alunos, de modo a expressarem,

no final de cada módulo (conjunto de sessões), o seu grau de satisfação e intervenção ou participação (SCRIPILLITI; CAETANO, 2004; TÓRREGO, 2008).

Todo este processo obriga a um reencontro, a um reconhecimento, a uma reconstrução e a uma revalorização. Tudo isto são aprendizagens e conhecimentos que conduzem a uma formação integral onde se *Aprender a Ser*, na perspetiva do Relatório de J. Delors e da Agenda de Lisboa, em 2000, de uma aprendizagem ao longo da vida, inovadora e transformadora, onde a aceitação do outro e de nós próprios está na base do processo social.

2.-O sentido ético do *cuidado* nos meandros da mediação

No sentido filosófico de Heidegger (1984) o *cuidado* é sempre anterior a qualquer gesto de cura, pois haverá que compreendê-lo no momento da *ex-sistência* (*cuidado = cuidado de*, em uma aproximação ao *Ser*) e da *pré-ocupação por* (*cuidado = cuidado com*, no sentido de *viver em cuidado*), na diversidade de possibilidades do *ser-no-mundo*. É aqui que se conflui a ética profissional ou a ética de uma profissão. Pretendemos elevar o *cuidado* no âmbito ético do desempenho profissional, ao nível da mediação e intervenção social e escolar. Ou seja, o *cuidado* como pêndulo ético, como pressuposto da própria moral e da ética profissional (PERDIGÃO, 2003). É na partilha destes pressupostos ético-morais que integramos a *ética do cuidado* na intervenção e mediação (escolar, social, pessoal) e, ainda, em uma antropologia filosófica de um *nós* existencial (encontro comunitário) (FARRÉ, 2006).

Cuidar ou ter cuidado! Como respondemos a uma ação boa ou má? Como se deve ou o que se pode fazer em determinada situação ou intervenção?

O importante é aprender a resolver, desde o cumprimento do dever (contributo para uma boa ação ou intervenção). Pretende-se, no âmbito da mediação, que a presença de alguém (interventor, mediador) não seja estar, mas ter a densidade e a autenticidade de ser: encontro consigo e com o outro, o que está próximo, em um valor axiológico de liberdade, dignidade e diferença. A intervenção social (e comunitária) regula-se pela intencionalidade de ajudar, agir e atuar com o *Outro*, em uma dimensão moral (PERDIGÃO, 2003). Daí que a *Ética do cuidado* seja uma preocupação que incide no reconhecimento do *alter ego*, que requer uma valorização dialógica do *outro* na sua liberdade (RICOEUR, 1993), aceitando-o, escutando-o e dando-lhe voz e vez (acolhimento em dignidade ontológica). É na forma de

atuar de cada um que os seres humanos se identificam e se diferenciam uns dos outros. Ser diferente ou com limitações (cultural, social, física ou mentalmente) não significa ser menos, mas *carente de*, principalmente no âmbito afetivo-emocional. Haverá que ter em conta a complementaridade e a valorização das diferentes dimensões do ser humano.

Ao nível da intervenção do profissional admitimos mais uma dimensão teleológica, que pragmática e normativa, na *ética do cuidado*, no sentido da qualidade de *telos* (a finalidade é o *Bem*). É a atitude de *empowerment* que deve caracterizar a mediação e a intervenção do profissional no âmbito escolar, social e comunitário, no reconhecimento e acolhimento do *outro* necessitado, em situação de conflito e/ou em condições sociais e escolares desfavoráveis, na sua liberdade, dignidade e diferenças, bem como no respeito pelas suas fragilidades e valorização das suas potencialidades (PERDIGÃO, 2003). De fato, a perspectiva do *empowerment* remete para o *empowering*, ou doação de poder, coincidindo com a ética do cuidar a valorização da intersubjetividade do *ser-no-mundo*. Ou seja, a ética do cuidado valoriza o *ser-com-o-outro-no mundo*, ou *ser-com-os-outros-no mundo*, característico de qualquer ser humano enquanto *ser aí* (HEIDEGGER, 1984). Por isso, o desempenho do profissional na intervenção converge para o estar no *Ser*, na presença ao *outro*, e ser *um-com-o-outro* (exposição da *ex-sistência*).

O cuidado (*sorge* heideggeriano), enquanto *cuidar por*, preocupação com e para, constitui o meio dessa dimensão deontológica que pressupõe o reconhecimento e acolhimento na fenomenologia quotidiana do ser humano (HEIDEGGER, 1984). Esse cuidado permite conferir sentido e significado a toda a *existência* humana, pelo desvelamento do *Ser*. Cada caminho do *eu*, que é simultaneamente um *Tu* em M. Buber (1999), exige em termos de compreensão que se assuma como *Dasein* e, daí, passar a cuidado (*sorge*) e *cuidar por*, preocupação com e para o(s) outro(s). Ora esta compreensão implica um *pré-ser-se*, que é a essência de todo o *cuidar do outro*.

É o ser da pessoa que *funda* todos os atos essencialmente diversos (SCHELER, 1955), possibilitando um novo caminho para cada encruzilhada de ações deontológicas traduzidas: o que se pode fazer; o que se deve fazer. O desejável de um profissional na intervenção e mediação é o entender as pessoas com quem atua por *dentro*, ou *a partir de dentro*, sem ignorar a necessidade de, também, se conhecer e de uma reciprocidade. A *arte*

de cuidar e/ou atitude de curar, no desempenho do profissional, reverte para os valores assumidos e praticados no desempenho.

3.-A convivência e as normas gerais

Nenhum plano de convivência escolar ou comunitário é neutro, pois deriva de uma determinada ideia de ética e de justiça que, ao nível escolar, se concretiza no modelo de cidadão que a instituição educativa (pública, privada) pretende formar (formação para a cidadania ativa). Um dos pilares de qualquer plano de convivência (filosofia do encontro com os *outros*) é um conjunto de normas gerais, estabelecidas no regulamento da convivência educativa, o estatuto do alunos, nos objetivos e conteúdos curriculares, nos princípios do projeto educativo e pedagógico de escola, etc. Ou seja, a pretensão é a aprendizagem de hábitos e aquisição de valores (TÓRREGO, 2008).

Sabemos que a justiça se apoia em uma série de princípios que, desde a imparcialidade e equidade, oferece normas gerais para todos os cidadãos nas sociedades democráticas. A norma, a lei e as obrigações deve ser geral para todos (imperativo categórico kantiano). Na escola, essa norma traduz-se na criação de um ambiente de comunidade educativa com normas de convivência reguladas pelo projeto educativo, regulamento interno, etc. Esta ideia de justiça pode ser criticada pelo seu caráter individualista e radical, isto é, esquece ou ignora o indivíduo concreto, pois não cria as condições adequadas de aproximação ao *outro*, que é diferente, de outra cultura ou etnia, do outro sexo, de classe social ou de grupo distinto, de emoções e contextos diferentes. Esta corrente crítica gerou uma proliferação de movimentos sociais, protestos, greves, plataformas de cidadãos, redes sociais, etc., que reivindicam uma ética baseada na solidariedade, compaixão, bondade, diálogo e até de indignação, pois não há uma atenção ao indivíduo concreto, às suas necessidades e situações reais (BINABURO; MUÑOZ, 2007). Estes grupos ocupam-se e intervêm com esses seres indefesos, frágeis, vulneráveis ou debilitados da nossa sociedade, que necessitam, para além de justiça (sentido de J. Rawls), aproximação, escuta ativa, mostrar as suas necessidades, problemas e interesses, ou seja, terem voz e vez, afirma A. Touraine (1997), se poderemos viver ou conviver juntos iguais e diferentes. Sim, se houver justiça, diálogo e uma ética de alteridade. Ora a mediação entronca com esta maneira percetiva de se ver os problemas, as

necessidades e conflitos dessas pessoas e grupos no limiar ou à margem da sociedade (exclusão).

Por exemplo, o movimento feminista da década de 80 do século passado participa desta crítica e questiona a unicidade dessa perspectiva de justiça universal e abstrata, apoiada em normas gerais, que esquecem o indivíduo concreto. C. Gilligan (1982, p. 7-9) questiona as teses de L. Kohlberg (1992) sobre os estádios de desenvolvimento moral, porque as suas investigações basearam-se em um *modelo androcêntrico*, que não tinha em conta as mulheres (BENHABIB, 1990). De fato, nas suas observações, Kohlberg (1992, p. 195-198) explicou que o desenvolvimento moral das raparigas era inferior ao dos rapazes, já que não se adequavam ao modelo obtido. O que confirmou Carol Gilligan (1982) foi a existência de diferenças significativas no raciocínio moral correlacionado com a variável sexo, pois, no caso dos rapazes, há uma hierarquia de princípios, normas morais e direitos, enquanto as raparigas realizam considerações relativas às relações pessoais, à interdependência dos indivíduos, ao contexto e à situação (MEDINA-VICENT, 2016, p. 85-87). O desenvolvimento moral consistia na conexão entre o *Eu* e os *Outros*, na perceção e compreensão do mundo como uma rede de relações, no reconhecimento das responsabilidades dos *outros* (BENHABIB, 1990). Ora bem, a este raciocínio moral se lhe designa por *ética do cuidado*, que se complementa com a ética da justiça (CAMPS, 2000).

Quer a ética da justiça, quer a ética do cuidado partem da igualdade, no acesso às mesmas oportunidades. A primeira ética dá ênfase à imparcialidade e universalidade dirigindo-se ao *Outro* generalizado. Assim, em uma escola, perante um conflito, o regulamento/estatuto (normas gerais) impõe uma sanção às partes, segundo a natureza, gravidade do ato ou infração cometida. Ou seja, põe limites e estabelece uma justiça igual para todos, já que a aplicação dessa justiça baseia-se na importância do procedimento a seguir. No caso da ética do cuidado, este tipo de ética centra-se no concreto, nos seus interesses e na relação. A mediação escolar procura a compreensão do conflito mediante o diálogo, a palavra e a escuta ativa, a compreensão das necessidades do *outro*, a reparação moral do dano e das pessoas afetadas (BOQUÉ, 2002). O que importa é o conteúdo do conflito e a relação entre pares. Por isso, admitimos que a mediação escolar e social enquadra-se nos valores da ética do cuidado, valores esses que se desenvolvem no próprio processo de

mediação ou intervenção, sendo artífices os mediadores e/ou interventores e a situação criada (TORREMORELL, 2003).

No caso escolar a mediação não intenta superar a aplicação do regulamento, e estatuto constitui uma brecha de fluxo axiológico que complementa as normas gerais para haver resolução de conflitos e um assumir conscientemente da disciplina escolar (FARRÉ, 2006).

Pensamos que a ética do cuidado, aplicada pelos mediadores e interventores, garante um ambiente e um clima de consciencialização, em que todos os elementos da comunidade educativa (alunos, professores, dirigentes e parceiros socioeducativos) participam de um modelo de gestão da convivência que tem em conta o desenvolvimento moral, devido:

- Considerar as situações de conflito entre alunos como uma oportunidade de aprender (aprendizagem em serviço); um processo de crescimento pessoal/social; um desenvolvimento (moral, social) para alunos e professores. Não devemos ter a ideia de que o conflito é algo negativo, que se deve evitar por não encontrarmos forma de o resolver.
- Promover a responsabilidade fomentando a consciencialização nas relações sociais e atos praticados. Quando o mediador se ocupa de um conflito e/ou intervém em um processo de mediação, está *cuidando* dos outros.
- Considerar a mediação para resolver problemas/conflitos surgidos na convivência, intentando dar respostas às necessidades das partes envolvidas, ou seja, ajudar na aprendizagem dos valores e colocar-se no lugar do *outro*.

Perante esta argumentação e tendo em conta os modelos anteriormente explicados de mediação, esta é uma *cultura de paz* e de consciencialização do que é o *Outro* nas suas necessidades e problemas, promovendo o cuidado e a alteridade para um encontro comunicacional e convivencial adequado e cívico. A cultura da mediação, no sentido de Torremorell (2003), deve trabalhar a interrelação entre gênero, culturas e diferentes, pondo em evidência as estruturas transmissoras da segregação e construir conjuntamente um conjunto de valores socialmente equitativos. Tomar consciência dos problemas implementando ações e programas de mediação, de orientação ou de intervenção para prevenir, refletir e mostrar como se resolve problemas e conflitos (BINABURO; MUÑOZ, 2007;

FARRÉ, 2006). É verdade que a ética do cuidado permanece oculta nos estudos de raciocínio moral porque os seus valores se desenvolveram em espaços privados e/ou institucionais. O cuidado deve ser público, convertendo-o em comunitário e, por isso, há necessidade de se implementar programas de mediação escolar e social como uma forma de quotidianidade da convivência humana.

Considerações... para refletir

Propomos, ao nível da mediação escolar, que os técnicos especialistas e/ou professores, através da prática da mediação, experimentem novas aprendizagens e intervenções de tipo socioeducativo, emocional e moral;

- Melhoria das relações e da empatia comunicacional e convivencial, entre alunos, professores e comunidade educativa, independentemente da cultura, sexo e diferenças pessoais;
- Maior implicação dos professores mediadores nas questões de civismo, de convivência, de cidadania, no sentido de responsabilidade na escola;
- Promover a autoconscientização emocional no comportamento e tipo de emoções menos positivas, que experimentam em situações problemáticas e de conflito no seu quotidiano escolar, e a sua interferência na comunicação inter e intrapessoal;
- Perceção de que a mediação favorece o pensamento alternativo de alunos e professores na procura de soluções, como na análise das situações de conflitos emergentes no processo formativo, criando melhor convivência;
- Mediação reativa que valorize a ética do *cuidado* e ética de justiça, da educação dos valores, da convivência e das relações pessoais, compreendendo as necessidades dos alunos, do sujeito concreto em situações reais, proporcionando uma gestão das emoções, dos conflitos em que se involucram, de modo a emergir comportamentos mais adequados (normas);
- Processos de mediação favorecem a satisfação e a cultura escolar, de modo que a aprendizagem se materializa em serviço (civismo) na vida escolar/social, incluindo as relações dos alunos com a família e comunidade envolvente, os

tempos livres e de ócio (desporto e atividades recreativas) (HERÉDIA, 2007; TÓRREGO, 2008).

Trata-se, no fundo, de uma proposta de educação em valores e para a cidadania, que não consiste apenas em propor que valores devemos ensinar, mas saber quais condições reúnem as instituições educativas (escolas) para serem cenário adequado para que os alunos que nelas aprendem, possam desenvolver todas as dimensões humanas, que lhes permita apreciar, valorizar, aceitar e construir valores (TOURIÑAN, 2005). A educação para os valores é predispor as condições, criar ambientes e ajudar, como um andaime, a recriar valores, a gerar novas formas de ser e estar, a valorizar a vida e a orientar quem aprende a ser capaz de encontrar o seu lugar no mundo, sendo autor e protagonista dos seus atos e ações (HERÉDIA, 2007). Educar nos e pelos valores exige desenvolver valores morais, que permitam ao sujeito da educação compreender a sociedade pluralista e democrática. Assim, a escola deve ter em conta as seguintes considerações:

- Orientar as ações pedagógicas à promoção dos valores éticos e ao desenvolvimento moral, não integrando apenas as do âmbito da educação formal, nem cingir-se às instituições educativas. Devem estender-se a âmbitos e a contextos não-formais da educação ou do aprender;
- Reconhecer o papel e função dos professores, confiando-lhes a missão da educação nos valores éticos, cívicos e para a cidadania democrática;
- Necessidade de formar e constituir equipas estáveis de professores, equipas de mediação e de orientação (pessoal, escolar e profissional);
- Possibilidades e limites da função de supervisão pedagógica;
- Proporcionar as ações de formação contínua nos professores, em áreas prioritárias e adequadas aos novos contexto educativos;
- Adequar as propostas pedagógicas ao contexto sociocultural/económico;
- Promover a identidade, o sentido de pertença à comunidade, pelo diálogo intercultural em um modelo de educação pluralista, exigindo aos professores maior dedicação e preparação (inversão na educação). Trata-se de um modelo cujo sucesso/eficácia não se pode medir por critérios de avaliação de produto, mas por critérios de avaliação de progresso, convivência democrática (tolerância, felicidade, liberdade, solidariedade, justiça, equidade, etc.) e relacional

(habilidades sociais), bem-estar social e qualidade de vida, para além dos económicos (CORTINA, 1997).

A escola encontra-se confrontada com as preocupações éticas que atravessa a sociedade e os indivíduos na atualidade (OTERO, 2007). Compete-lhe destacar a permanência das preocupações éticas para uma coesão social que, hoje, se torna fundamental e necessário construir a partir da diversidade cada vez maior. De fato, a escola impregnada pela estrutura social que a rodeia, e sendo sensível às mudanças que experimenta com outros ambientes de socialização em que participam os alunos e as suas famílias e outros grupos, incluindo as instituições sociais, políticas sociais e educativas, necessita de mediação para resolver situações perturbadoras do quotidiano escolar (FERNÁNDEZ; VILLAOSLADA; FUNES, 2002). Assim, a dimensão ética dessa mediação, considerando a ética como a prática refletida da liberdade, na procura do *cuidado de si*, o qual vê, na liberdade cívica, uma reflexão ética. Na mediação escolar (forma auto compositiva), o mediador, técnicos e professores que seguem os princípios éticos e a ética do cuidado, têm a função de servir de ponte na comunicação entre os alunos litigantes de conflitos ou com problemas/necessidades, visando a uma decisão em que prevaleça a vontade das partes (divulgador da ética) e promova adequada convivência.

Referências

BARBERO, J. 'La ética del cuidado'. In: J. GAFO & J.R. AMOR (ed.s), **Deficiencia Mental y Final de la Vida**. Madrid: UPCO, p. 125-159, 1999

BENHABIB, S. 'El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Guilligan y la teoría feminista'. In: AA.VV., **Teoría feminista y teoría crítica**. València: ed. Alfons el Magnanim, 1990

BINABURO, J. A.; MUÑOZ, B. **Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar**. Barcelona: CEAC, 2007.

BOQUÉ, C. **Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2002.

BOQUÉ, C. **Cultura de Mediação e Mudança Social**. Porto: Porto Editora, 2008.

BUBER, M. **Le Chemin de L'Homme**. Mónaco: Éditions du Rocher, 1999.

BURGESS, H.; BURGESS, G. **Encyclopedia of conflict resolution**. Santa Bárbara - CA: ABC-CLIO, 1997.

CAMPS, V. **El Siglo de las mujeres**. Madrid: Cátedra, 2000.

CAVAS, M. J. La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. **Información Psicológica**, 95, p. 15-26, 2009.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo**. Madrid: Alianza ed., 1997.

FARRÉ, S. **Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo**. Barcelona: Ariel, 2006.

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E.; FUNES, S. **Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa**. Madrid: Catarata, 2002

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. **Revista de Educación**, 320, p. 255-267, 1999

HEIDEGGER, M. **El Ser y el Tiempo** (2.ª ed.). México/Madrid: FCE, 1984.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HERÉDIA, R. A.S. de. La mediación en el ámbito escolar. In. H. SOLETO & M. OTERO (coords.), **Mediación y solución de conflictos: habilidades para una necesidad emergente**. Madrid: Tecnos, 2007, p. 318-330.

JURDI, A.P.S.; AMIRALIAN, M.L.T.M. 'Ethics of care: The toy library as a space for attention to vulnerable children'. **Interface** (Botucatu), Vol. 17, nº 45 (abr./jun.), p. 275-285, 2013.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992

KOVACH, K.; LOVE, L. Mapeando a Mediação: Os Riscos do Gráfico de Riskin. In AZEVEDO, A. G. (org.), **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2004.

MEDINA-VICENT, Mª. La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista'. **Daimon. Revista Internacional de Filosofía**, nº 67, 2016, p. 83-98 (ISSN: 1130-0507).

MÜLLER, F. Competências profissionais do mediador de conflitos no contexto escolar **Revista Eletrônica de Investigação y Docência (Reid)** Universidade UFSC. (Santa Catarina/Brasil), p.107-121, 2008

OTERO, M. Los modelos de la mediación. In: H. SOLETO; M. OTERO (coords.), **Mediación y solución de conflictos: habilidades para una necesidad emergente**. Madrid: Tecnos, 2007, p. 158-171.

PERDIGÃO, A.C. 'A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos'. **Análise Psicológica**, 4 (XXI), p. 485-497, 2003.

RICOEUR, P. 'Avant la Loi Morale: l'Éthique'. In: **Enciclopaedia Universales – Symposium – Les Enjeux**, Vol. 1, p. 62-66, 1993.

SACRISTÁN, J.G. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

SCRIPILLITI, M. S. P.; CAETANO, J. F. Aspetos Relevantes da Mediação. **Revista de Arbitragem e Mediação**, 1 (1), p. 317-331, 2004.

SCHELER, M. **Le Formalisme en Éthique et l'Éthique matériale des valeurs: Essai Nouveau pour fonder un Personalisme Éthique**. Paris: Gallimard, 1955.

TÓRREGO, J.C. (coord.). **El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su desarrollo**. Madrid: Alianza, 2008.

TORREMORELL, C. B. **Cultura de mediación y cambio social**. Barcelona: Gedisa, 2003.

TOURAINÉ, A. **Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Madrid: PPC, 1997.

TOURIÑÁN, J.M. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. **Revista Galega do Ensino**, 13 (47), p. 1041-1102, 2005.

VEZZULLA, J.C. **Mediação: Guia para usuários e profissionais**. Florianópolis: IMAB, 2001.

RECEBIDO EM 21 DE MAIO DE 2015.

APROVADO EM 27 DE JULHO DE 2016.