

# **Livro de Atas do I Fórum de Mediação**

## Perspetivas e Práticas de Mediação

Ana Maria Costa e Silva, Isabel Carvalho Viana e Patrícia Guiomar (Eds.)



Coleção Atas

**UM**  
UMinho Editora





UMinho Editora  
Atas



**CECS**

centro de estudos  
de comunicação  
e sociedade

**EDITORAS**

Ana Maria Costa e Silva  
Isabel Carvalho Viana  
Patrícia Guiomar

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Manuela Martins  
Rosa Cabecinhas

**FOTOGRAFIA CAPA**

Steve A Johnson (@steve\_j)

**DESIGN**

Tiago Rodrigues

**REVISÃO**

Ana Daniele Maciel  
Sofia Salgueiro

**PAGINAÇÃO**

Sofia Salgueiro

EDIÇÃO UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2026

eISBN 978-989-9350-13-7

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0

# **Livro de Atas do I Fórum de Mediação**

Perspetivas e Práticas  
de Mediação

Este trabalho é financiado no âmbito do financiamento plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade 2025-2029, referência UID/00736/2025, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Entre Teoria e Ação: Diálogos, Perspetivas e Práticas de Mediação</i> , Ana Maria Costa e Silva, Isabel Viana e Patrícia Guiomar                                                     | 7   |
| <i>Transformar Barreras en Acceso a Justicia: Una Experiencia de Mediación Comunitaria</i> , Florencia Brandoni                                                                         | 15  |
| <i>Entre o Conflito e o Café: Mediação, Sustentabilidade e Empreendedorismo</i> , Mónica Nogueira Soares                                                                                | 31  |
| <i>Emoções e Sentimentos na Mediação: A Premência da Gestão Emocional Inteligente</i> , Pedro Cunha                                                                                     | 45  |
| <i>Mediación y Comunicación Positiva: Claves Para la Felicidad Laboral</i> , Erick Azael Ramírez Aguilar e Francisco Javier Gorjón Gómez                                                | 57  |
| <i>Programa Alunos Ajudantes: Um Dispositivo de Cultura de Mediação</i> , Elisabete Pinto da Costa e Marta Vilas-Boas                                                                   | 75  |
| <i>Projeto ComunicARTE: Mediação Escolar e Promoção de Competências Socioemocionais Para a Construção de uma Cultura de Paz</i> , Ilda Maria Domingues Gonçalves Reis                   | 91  |
| <i>Mediação Escolar Como Estratégia de Promoção da Boa Convivência Entre Futuros Professores: Uma Experiência na Guiné-Bissau</i> , Dem-na N'Monha, Isabel Viana e Ancelmo Mendes       | 109 |
| <i>Mediação de Conflitos no Instituto Federal de São Paulo: Relato Sobre a Criação e Implantação de um Núcleo de Mediação</i> , Mariana Rosa, Rafael Inácio Sousa Martins e Pedro Cunha | 125 |

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Cultivar a Paz: O Poder Transformativo dos Círculos de Diálogo com a DARCo (Dado da Arte de Resolução de Conflitos)</i> , Susana Fouto da Silva            | 139 |
| <i>Maria Helena (Nena): História Migratória de Sucesso com Aroma do Patchouli do Pará</i> , Ana Piedade, António Carloto e Bárbara Esparteiro                 | 153 |
| <i>EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados</i> , Mariya Nikitina                                                                | 171 |
| <i>O Gênio e o Louco: Uma Análise sob o Prisma da Mediação e da Justiça Restaurativa</i> , Valéria Bressan Candido                                            | 187 |
| <i>A Mediação Como Forma Privilegiada de Resolução de Conflitos de Consumo Pelo CIAB – Tribunal de Consumo</i> , Fernando Manuel Martins Viana                | 193 |
| <i>A (In)adequação da Mediação em Situações de Violência Doméstica: Um Olhar Sobre a Vulnerabilidade da Vítima</i> , Gisele Gutierrez de Oliveira Albuquerque | 209 |
| Notas Biográficas                                                                                                                                             | 223 |



# Entre Teoria e Ação: Diálogos, Perspetivas e Práticas de Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.1>

**Ana Maria Costa e Silva**

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

**Isabel Viana**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal/  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,  
Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-6088-8396>  
[icviana@ie.uminho.pt](mailto:icviana@ie.uminho.pt)

**Patrícia Guiomar**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal/  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais,  
Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-3469-2645>  
[guiomar@ie.uminho.pt](mailto:guiomar@ie.uminho.pt)

A leitura do mundo atual é marcada por instabilidade, crises e fragilização dos laços sociais, intensificadas por diversos fenómenos globais recentes, como as pandemias, conflitos armados e intempéries. Neste cenário, acentua-se a necessidade de processos de ressignificação da experiência humana, centrada na reconstrução do vínculo entre o individual e o coletivo e na valorização da dignidade da pessoa, potenciada pela cidadania democrática, que surge como “linguagem de paz”, assente no diálogo, na interdependência e na procura de soluções construídas coletivamente para o bem comum (Viana, 2022). Neste âmbito, a mediação assume um lugar de crescente relevância nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por uma elevada complexidade relacional, diversidade cultural e multiplicidade de interesses. Para além de ser um método adequado de resolução de conflitos, a mediação constitui uma abordagem centrada no diálogo, na participação ativa das pessoas, na resolução dos seus problemas e na construção colaborativa de soluções sustentáveis (Silva &

Guiomar, 2022). Neste contexto, refletir sobre a relação entre teoria e ação torna-se fundamental para compreender a riqueza e os desafios da prática mediadora.

A teoria da mediação oferece os alicerces conceituais que orientam a intervenção dos mediadores. Diferentes correntes teóricas, desde os modelos facilitador, transformativo e narrativo até às abordagens sistêmicas e interculturais (Bush & Folger, 2004; Faget, 2010; Parkinson, 2008; Wainsztein, 2025), fornecem instrumentos de análise e compreensão dos conflitos e da sua prevenção. Estas perspetivas permitem reconhecer que os conflitos não são apenas divergências de interesses, mas também expressões de necessidades, valores, emoções, identidades e relações de poder. A teoria favorece uma leitura mais profunda das dinâmicas conflituais, contribuindo para analisar e identificar oportunidades de transformação e desenvolvimento pessoal e social. Contudo, a mediação não se esgota no plano conceitual. É na ação que os princípios teóricos ganham significado e utilidade, que se gera a possibilidade de reformulação de posições e atitudes, que se desenvolvem diálogos positivos e construtivos. É na ação que se conectam os envolvidos ao processo de reflexão continuada, o qual produz conhecimento e leva à (trans)formação, à reformulação de teorias e práticas e à ampliação de perfis institucionais (Guiomar & Viana, 2020).

A prática da mediação exige do profissional mediador competências técnicas, comunicacionais e relacionais que permitam criar um ambiente seguro para o diálogo (Silva & Costa, 2022; Silva & Guiomar, 2023). A escuta ativa, a empatia, a reformulação, a gestão emocional e a imparcialidade constituem estratégias essenciais para promover a compreensão mútua e facilitar a construção de soluções satisfatórias para todas as pessoas. Cada processo de mediação representa uma realidade única, exigindo flexibilidade, sensibilidade e capacidade de acolhimento e compreensão por parte dos mediadores. Os diálogos que emergem durante a mediação assumem um papel central na transformação do conflito. Através da comunicação estruturada, as pessoas têm a oportunidade de expressar as suas perceções, necessidades e expectativas, muitas vezes pela primeira vez, num contexto de escuta genuína. O diálogo mediado permite ultrapassar barreiras comunicacionais, desconstruir interpretações cristalizadas e abrir espaço para novas formas de compreensão. Neste sentido, a mediação promove não apenas a resolução de um problema imediato, mas também o fortalecimento das competências relacionais e da convivência democrática.

Neste contexto, reforça-se a ideia de uma prática orientada por valores humanistas e participação, onde a mediação surge como forma privilegiada de transformação social. A prática mediadora é um espaço dinâmico de aprendizagem, onde a escuta ativa, a empatia, a imparcialidade e a confidencialidade se conjugam com a sensibilidade ao contexto e à vulnerabilidade dos envolvidos. Da articulação entre o saber e o fazer emergem práticas mais reflexivas, críticas e humanizadoras, capazes de promover não apenas acordos, mas também o fortalecimento e a construção de culturas de paz (Viana, 2022).

As várias perspetivas sobre a mediação refletem a diversidade de contextos em que esta pode ser concretizada. Nos âmbitos familiar, escolar, comunitário, organizacional,

intercultural ou extrajudicial, os conflitos apresentam características específicas que exigem abordagens diferenciadas. A pluralidade de perspectivas enriquece a prática mediadora, incentivando a reflexão crítica e a inovação metodológica. Simultaneamente, evidencia a necessidade de formação contínua dos profissionais, para que possam responder de forma ética e eficaz aos desafios emergentes (Silva & Costa, 2022; Silva & Guiomar, 2023). A relação entre teoria e prática é perspectivada como um processo dinâmico de complementaridade e interação. A teoria sustenta a ação, enquanto a experiência prática alimenta a reflexão e contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Os mediadores são, por isso, simultaneamente profissionais da intervenção e agentes de produção de saber, construindo aprendizagens a partir das experiências vividas e dos contextos em que atuam (Silva et al., 2020).

Em síntese, a mediação revela-se um espaço privilegiado de encontro entre conhecimento e ação, reflexão e intervenção, diálogo e transformação. Entre teoria e ação desenvolvem-se práticas que valorizam a dignidade humana, a participação e a corresponsabilização das pessoas na gestão dos seus conflitos. Ao promover o entendimento e a cooperação, a mediação contribui para a construção de relações mais saudáveis, comunidades mais inclusivas e sociedades mais pacíficas. Trata-se de uma prática que transforma o conflito em oportunidade, reafirmando o diálogo como recurso fundamental para a convivência humana. Este foi o mote do “I Fórum de Mediação”, realizado em Braga, no Museu D. Diogo de Sousa, nos dias 14 e 15 de novembro de 2025.

É com grande satisfação que apresentamos o *Livro de Atas do I Fórum de Mediação – Perspetivas e Práticas de Mediação*, uma obra que reúne reflexões, experiências e contributos de especialistas, académicos, profissionais e investigadores dedicados ao estudo e à prática da mediação.

As páginas que compõem esta publicação refletem a riqueza dos debates e das partilhas realizadas durante o “I Fórum de Mediação”, evidenciando a diversidade de contextos em que a mediação se afirma como uma prática relevante e necessária. Os textos aqui reunidos exploram diferentes abordagens teóricas, metodologias de intervenção e experiências concretas, demonstrando a capacidade da mediação para responder aos desafios sociais, educativos, comunitários, familiares, organizacionais e interculturais da atualidade. Mais do que um registo das comunicações apresentadas, esta obra constitui um espaço de encontro entre saberes e práticas, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da mediação na construção de sociedades mais dialogantes, inclusivas e participativas. Cada contributo acrescenta uma nova perspetiva ao entendimento do conflito e reforça a importância de desenvolver competências de observação, comunicação, escuta e cooperação como pilares de uma cultura de paz.

O primeiro texto, intitulado “Transformar Barreras en Acceso a Justicia: Una Experiencia de Mediación Comunitaria” (Transformar Barreiras em Acesso à Justiça: Uma Experiência de Mediação Comunitária), da autoria de Florencia Brandoni, apresenta a mediação comunitária como um dispositivo de transformação e de superação das barreiras estruturais no acesso à justiça. A autora, refletindo sobre uma

experiência desenvolvida na Argentina, na qual participou como mediadora supervisora, sustenta a mediação comunitária do ponto de vista teórico e analisa o dispositivo implementado a nível nacional a partir de documentos legais e relatos de situações de mediação comunitária. Conclui que a experiência de acesso à justiça, nomeadamente para pessoas de menores recursos económicos, possui potencialidades singulares. A flexibilidade procedimental e o uso de uma linguagem acessível e clara permitem encurtar a distância entre o direito formal e o acesso à justiça, ampliando a cidadania democrática.

O segundo texto, da autora Mónica Nogueira Soares, intitulado “Entre o Conflito e o Café: Mediação, Sustentabilidade e Empreendedorismo”, analisa a mediação enquanto prática pedagógica, relacional e ética capaz de transformar o conflito em oportunidades de aprendizagem, diálogo e construção coletiva. Enquadrado nos objetivos da Agenda 2030, o texto articula mediação, sustentabilidade e empreendedorismo, defendendo uma educação orientada para o cuidado das relações e para a construção de ambientes colaborativos. A autora recorre à metáfora do café para alertar para a importância dos espaços informais de encontro e partilha, e para a possibilidade de, a partir destes, contribuir para promover a escuta, a cooperação e a convivência democrática.

No terceiro texto, Pedro Cunha reflete sobre “Emoções e Sentimentos na Mediação: A Premência da Gestão Emocional Inteligente”. O autor salienta a importância da inteligência emocional na mediação e na gestão de conflitos, nomeadamente na atuação dos mediadores, pois permite construir ambientes seguros e de confiança com as pessoas mediadas. O texto desenvolve uma argumentação sustentada sobre a relevância da facilitação da expressão das emoções e sentimentos em contexto conflitual e sobre o seu reconhecimento, o que é fundamental para alterar a intensidade emocional e construir condições mais racionais para a resolução do(s) problema(s) que deu(ram) origem ao conflito.

“Mediación y Comunicación Positiva: Claves Para la Felicidad Laboral” (Mediação e Comunicação Positiva: Chaves Para a Felicidade no Trabalho), é o título do quarto texto, da autoria de Erick Azael Ramírez Aguilar e Francisco Javier Gorjón Gómez. Os autores abordam a importância da felicidade no trabalho como uma situação multifatorial fundamental para o bem-estar pessoal, profissional e organizacional, considerando a comunicação positiva e a mediação como estratégias fundamentais para a sua promoção. Para além da contextualização teórica da temática, apresentam uma investigação empírica, realizada numa organização de ensino superior no México com trabalhadores docentes e não docentes, com o objetivo de responderem à seguinte questão: “como pode a implementação da mediação e da comunicação organizacional positiva aumentar a felicidade no trabalho e, com isso, aumentar a produtividade e a competitividade nas empresas?”. Concluem que, embora os participantes no estudo não estejam muito familiarizados com a mediação, a felicidade no trabalho é um processo que se constrói através da empatia, do diálogo e da mediação, sendo fundamental cuidar do bem-estar emocional dos trabalhadores para que as organizações sejam competitivas.

No quinto texto, “Programa Alunos Ajudantes: Um Dispositivo de Cultura de Mediação”, Elisabete Pinto da Costa e Marta Vilas-Boas evidenciam como os alunos se podem

tornar agentes de mediação e convivência positiva na escola. Este texto explora o Programa Alunos Ajudantes e revela de que forma a escuta ativa, a empatia e a resolução de conflitos contribuem para a organização e promoção de ambientes escolares mais inclusivos e colaborativos. A partir da avaliação da sua implementação em dois agrupamentos de escolas, situados no Norte de Portugal, demonstram a importância do programa para a formação de alunos mais capacitados para a escuta ativa, a compreensão das necessidades dos seus pares, a gestão de conflitos e a promoção de relações interpessoais positivas. Os resultados destacam o potencial do programa na consolidação de uma cultura de mediação, inclusão e boa convivência em contexto escolar.

Ilda Reis, no sexto texto, intitulado “*Projeto ComunicARTE: Mediação Escolar e Promoção de Competências Socioemocionais Para a Construção de uma Cultura de Paz*”, apresenta um projeto em contexto escolar, orientado para alunos do 2.º ciclo, tendo como finalidade transformar a escola num espaço de convivência e de inclusão. O principal objetivo do projeto é desenvolver competências sociais e relacionais, tendo em vista a prevenção de ocorrências disciplinares, promoção de comportamentos positivos e um clima escolar mais harmonioso. Nesse sentido, o projeto é mais do que uma iniciativa educativa, promovendo um caminho em prol da construção de uma cultura de paz, através da capacitação de adolescentes para escolhas conscientes e responsáveis, determinantes no seu sucesso escolar e desenvolvimento pessoal e social enquanto cidadãos.

O sétimo texto, “*Mediação Escolar Como Estratégia de Promoção da Boa Convivência Entre Futuros Professores: Uma Experiência na Guiné-Bissau*”, da autoria de Dem-na N’Monha, Isabel Carvalho Viana e Ancelmo Mendes, traz para a reflexão o contributo da mediação na transformação das relações interpessoais em contextos de formação de professores. Partindo de uma experiência pioneira, desenvolvida na Guiné-Bissau, este texto destaca o potencial da mediação escolar como estratégia de promoção do diálogo, da cooperação e da gestão construtiva de conflitos. Os resultados evidenciam mudanças positivas na comunicação e no clima institucional, reforçando a importância das competências socioemocionais na formação de professores. É uma reflexão que convida o leitor a descobrir como a mediação pode traçar caminhos para a construção de ambientes escolares mais participativos e promotores de uma cultura de paz.

Mariana Rosa, Rafael Inácio Sousa Martins e Pedro Cunha apresentam o trabalho “*Mediação de Conflitos no Instituto Federal de São Paulo: Relato Sobre a Criação e Implantação de um Núcleo de Mediação*”, no qual descrevem a implementação de um núcleo de mediação de conflitos destinado a servidores federais de uma instituição pública de ensino superior no Brasil. Com base num estudo descritivo, do tipo relato de experiência, os autores apresentam as etapas de criação e funcionamento do núcleo e evidenciam o seu contributo para a prevenção e resolução precoce de conflitos, fortalecimento do diálogo e promoção de uma gestão institucional mais humanizada.

O nono texto, “*Cultivar a Paz: O Poder Transformativo dos Círculos de Diálogo com a DARCo*”, da autoria de Susana Fouto da Silva, analisa o potencial dos círculos de

diálogo como um dispositivo relacional promotor do reconhecimento mútuo, corresponsabilização e reconstrução de vínculos em situações conflituais e de tensão. A autora apresenta um estudo qualitativo de natureza teórico-concetual, procurando compreender de que forma atitudes potenciadoras de paz, sustentadas pelo método DARCo (dado da arte de resolução de conflitos) e pelos princípios da justiça restaurativa, contribuem para transformar práticas dialógicas em contextos educativos, comunitários e de mediação.

“Maria Helena (Nena): História de Sucesso com Aroma do Patchouli do Pará”, de Ana Piedade, António Carloto e Bárbara Esparteiro, é o 10.º texto e convida-nos a interpretar o que significa construir uma vida entre dois mundos. Através da história de uma mulher brasileira que atravessou o Atlântico para concretizar o sonho de realizar um doutoramento em Portugal, este texto convida-nos a refletir sobre os desafios, as conquistas e os significados do processo migratório. Entre memórias de infância em Belém do Pará e a construção de uma carreira académica no Alentejo, emerge um percurso marcado pela resiliência, pela identidade e pela procura de pertença. Um testemunho sobre a diáspora, os afetos e a construção de um lugar no mundo.

“EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados”, é o título do 11.º texto deste livro, da autoria de Mariya Nikitina, o qual apresenta um projeto desenvolvido com jovens num centro de acolhimento especializado para crianças e jovens estrangeiros não acompanhados. Os principais objetivos do projeto foram promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento holístico dos jovens refugiados e incidiu em dois eixos de ação: educação para a saúde e comunicação não violenta. O trabalho foi desenvolvido através de uma metodologia qualitativa de investigação-ação participativa. Os resultados evidenciam o envolvimento ativo nas atividades, a emergência de vozes anteriormente silenciadas e a integração bem-sucedida dos jovens na escola e na comunidade.

O texto seguinte, da autora Valéria Bressan, com o título “*O Gêneo e o Louco* uma Análise, sob o Prisma da Mediação e da Justiça Restaurativa”, faz uma análise do filme de 2019, que retrata um drama histórico baseado em factos reais e tem como objetivo examinar, sob a perspetiva da justiça restaurativa e da mediação de conflitos, a narrativa do filme. Os resultados do estudo evidenciam elementos centrais da justiça restaurativa, como responsabilização, reparação de danos e reconstrução de vínculos sociais, presentes na narrativa dramática do filme.

Fernando Manuel Martins Viana, no texto “A Mediação Como Forma Privilegiada de Resolução de Conflitos de Consumo pelo Centro de Informação, Mediação e Arbitragem de Consumo – Tribunal de Consumo”, faz uma abordagem analítica e crítica à rede de arbitragem de consumo, com recurso à análise de legislação e implementação nacional desta rede. O estudo apresentado, a partir de um enquadramento nacional dos Tribunais de Consumo, que asseguram a efetivação dos direitos do consumidor, incide, de forma particular, no Tribunal de Consumo – Centro de Informação, Mediação e Arbitragem de Consumo, cuja característica específica é o seu pioneirismo na implementação da mediação e, fundamentalmente, a mediação presencial, tendo em conta

a aplicação no disposto na Lei n.º 29/2013 (Lei da Mediação). Para além da caracterização dos procedimentos aplicados no âmbito deste tribunal para a resolução de conflitos de consumo, o texto apresenta os resultados importantes alcançados através da mediação, face a outros procedimentos alternativos de resolução de conflitos de consumo.

O último texto, “A (In)adequação da Mediação em Situações de Violência Doméstica: Um Olhar Sobre a Vulnerabilidade da Vítima”, de Gisele Gutierrez de Oliveira Albuquerque, convoca-nos a refletir sobre em que condições pode a mediação ser considerada um instrumento adequado em contextos de violência doméstica. Neste texto, a autora problematiza a sua utilização face à vulnerabilidade das partes e às relações assimétricas de poder, refletindo sobre limites, riscos e potencialidades deste mecanismo. Parte de uma revisão crítica da literatura nacional e internacional para discutir a mediação como espaço de escuta e diálogo, mas também como prática que exige critérios rigorosos para não comprometer a proteção da vítima. Os resultados evidenciam a necessidade de salvaguardas éticas e institucionais, destacando a mediação como complemento possível ao sistema judicial quando orientada por princípios de proteção, empoderamento e salvaguarda de direitos fundamentais, com potencial para oferecer humanização e proporcionar soluções mais justas e emancipatórias.

Este livro é, assim, testemunho do compromisso coletivo das/os oradoras/es participantes no “I Fórum de Mediação”, com a valorização da mediação enquanto campo de conhecimento, prática profissional e recurso de cidadania. Simultaneamente, representa um convite à continuidade do diálogo, da investigação e da inovação.

Que esta publicação inspire profissionais, estudantes, investigadores e todas/os aquelas/es que acreditam no poder transformador do diálogo, contribuindo para fortalecer a mediação como caminho para a compreensão, a convivência e a resolução construtiva dos conflitos. Porque é na interpelação do conflito que se encontram as possibilidades de entendimento, cooperação e construção de futuros comuns.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado no âmbito do financiamento plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade 2025-2029, referência UID/00736/2025, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia - no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

## Referências

- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2004). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. Jossey-Bass.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Trajectes Érés.

Guiomar, P., & Viana, I. C. (2020). Investigação-ação participativa – Uma investigação crítica no âmbito da mediação sociofamiliar para o desenvolvimento da parentalidade transformativa. *Revista ESTREIA DIÁLOGOS*, 5(2), 41–56.

Parkinson, L. (2008). *Mediação familiar*. Agora Comunicação.

Silva, A. M. C., & Costa, E. P. (2022). Introdução: Conhecer, compreender e intervir em mediação intercultural. In A. M. C. Silva & E. P. Costa (Eds.), *Mediação intercultural: Formação, ação e reflexão* (pp. 19–23). UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.63.1>

Silva, A. M. C., & Guiomar, P. (2022). A mediação em Portugal: Ensaio sobre a (des)construção de um percurso. *Configurações*, 30, 91–112. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.16294>

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

Silva, A. M. C., Moisan, A., & Morgado, M. (2020). Mediação, participação e investigação-ação colaborativa. *Revista ESTREIA DIÁLOGOS*, 5(2), 9–14.

Viana, I. C. (2022). Cidadania democrática como linguagem de paz que constrói mais mundo num presente com futuro em transformação. In I. C. Viana (Ed.), *Educação e cidadania global criativa – Direitos humanos, cultura e democracia* (pp. 104–113). Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Wainsztein, J. W. (2025). *Mediación y cambio: Manual del modelo circular narrativo*. Letra Minúscula.

# Transformar Barreras en Acceso a Justicia: Una Experiencia de Mediación Comunitaria

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.2>

**Florencia Brandoni**

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0009-0004-4794-193X>

[fbrandoni@untref.edu.ar](mailto:fbrandoni@untref.edu.ar)

## Resumen

Este texto propone pensar la mediación comunitaria, no solo como un método cooperativo de resolución de conflictos, sino como un dispositivo de transformación ante las barreras estructurales de acceso a la justicia. Desde una perspectiva integral de acceso a la justicia, se analiza la mediación comunitaria como una herramienta capaz de franquear obstáculos económicos, geográficos, institucionales, culturales y simbólicos que afectan de manera desigual a personas y comunidades en situación de vulnerabilidad.

El trabajo se apoya en la experiencia desarrollada en el período entre los años 2016 y 2024 en los Centros de Acceso a Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina, una política pública orientada a garantizar derechos mediante abordajes desburocratizados, interdisciplinarios y centrados en las personas. Se trata de una reflexión teórica y práctica sobre la intervención de mediación comunitaria allí desarrollada y se emplearán fragmentos de casos reales para mostrar cómo el diálogo, la participación activa y el protagonismo de los ciudadanos permiten no solo resolver o transformar conflictos, sino también fortalecer la agencia subjetiva, el ejercicio efectivo de derechos y los lazos sociales.

Dicha experiencia de mediación comunitaria, inscripta en la perspectiva de acceso a la justicia y articulada con otros dispositivos estatales y sociales, posee una potencialidad transformadora singular. Su flexibilidad procedimental, el uso de lenguaje claro y la centralidad del vínculo permiten acortar la distancia entre el derecho

formal y la justicia vivida, promoviendo prácticas más inclusivas de gestión de lo común y contribuyendo a la ampliación de la ciudadanía democrática.

## Palabras claves

acceso a la justicia, mediación comunitaria, lazo social

## Introducción

El presente trabajo propone una reflexión teórica y práctica sobre la mediación comunitaria en el marco del programa Centros de Acceso a Justicia (CAJ), llevada a cabo entre 2016 y 2024, por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina<sup>1</sup>, como una política pública del Estado nacional, diseñada para dar respuesta a diversas barreras de acceso a justicia que encuentran las personas en situación de vulnerabilidad.

Se intentará dar cuenta de la íntima relación entre el concepto de “acceso a la justicia” y la mediación comunitaria, no solo como un método cooperativo de resolución de conflictos, sino como un dispositivo de transformación ante barreras para la población consultante, a través de un análisis cualitativo de experiencia concreta de ciudadanía.

Las viñetas de casos de mediación comunitaria servirán para profundizar el análisis y validar la hipótesis de trabajo sobre cómo la participación activa, el diálogo y el protagonismo en la vida pública hacen a la vida democrática y a la experiencia de ciudadanía.

## Marco Conceptual

### Acceso a la Justicia: Un Problema Estructural

La noción de “acceso a la justicia” tiene un vasto desarrollo y es hoy un tema importante en las agendas de modernización, nacionales e internacionales, de los sistemas de justicia a partir del reconocimiento de que los ideales del Estado de derecho, la igualdad ciudadana y los derechos humanos requieren la construcción de canales institucionales para la gestión de los derechos, en especial para quienes están en una situación de vulnerabilidad (Maurino & Ureta, 2019b).

El acceso a la justicia hace referencia a las posibilidades fácticas de las personas de obtener una respuesta satisfactoria a sus necesidades jurídicas, al disfrute efectivo de los derechos, libertades y al pleno desenvolvimiento de la personalidad y/o

---

<sup>1</sup> A través de la Subsecretaría de Acceso a Justicia y la Dirección Nacional de Apoyo y Fortalecimiento de Acceso a la Justicia, de la Nación Argentina.

ciudadanía de cada persona (Casal, 2005) ya sea que dicha satisfacción se alcance por medios extrajudiciales o a través de la participación de un proceso judicial según el diagnóstico de necesidades jurídicas insatisfechas (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017).

Los sectores menos favorecidos económicamente y excluidos de los círculos sociales de poder precisan del acceso a la justicia. Las élites políticas, sociales y económicas tienen canales informales para resolver sus problemas sin necesidad de usar los canales institucionales (Casal, 2005). Los más pobres se encuentran en franca minusvalía ante muchas entidades públicas o privadas con las que interactúan, por eso necesitan de acceso a la justicia para compensar desigualdades y asegurar la vigencia de sus derechos. Con estas motivaciones nació, en la década de los 60, el movimiento de acceso a la justicia (Roche & Richter, 2005), que se define como la búsqueda de vías para que todos los/as ciudadanos/as puedan superar las barreras que obstaculizan la posibilidad de hacer valer sus derechos y/o dirimir sus conflictos, de manera real.

El “enfoque integral de acceso a la justicia”, promovido inicialmente desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2005), al que han adherido diversas organizaciones de la sociedad civil, especialmente en Latinoamérica, entiende el acceso a la justicia “como un instrumento para la transformación de las relaciones de poder que perpetúan la exclusión, la pobreza y la subordinación de grupos tales como mujeres, presos, indígenas, migrantes, discapacitados, niños, ancianos, población de bajos ingresos, etc.” (p. 11).

## Necesidades Jurídicas Insatisfechas

En este contexto, se entiende que una necesidad jurídica surge cuando es necesaria alguna clase de apoyo para superar un déficit en las capacidades o recursos disponibles para que una persona o comunidad pueda resolver adecuadamente un conflicto con dimensiones jurídicas. Se la considera insatisfecha cuando la falta de apoyos, combinada con un déficit en las capacidades y recursos disponibles de las personas le impiden o le hacen muy difícil abordar adecuadamente el problema o conflicto relacionado con sus derechos y responsabilidades jurídicas (Maurino & Ureta, 2019a), ya sean problemas familiares, económicos, vecinales, entre otros. Es decir, cuando se trata de un asunto experimentado por una persona que involucra cuestiones legales, independientemente de que esta lo considere un asunto “legal” y de que haya tomado o no acciones para resolverlo (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017). Es frecuente que personas en situación de vulnerabilidad no asocien un problema personal a un problema legal, y que, si lo hicieran, quizá no sabrían a dónde recurrir, y de lograrlo, el asesoramiento legal no siempre es comprensible.

La perspectiva de acceso a la justicia observa las condiciones sociales de desventaja, los procesos institucionales que impactan sobre los derechos y la capacidad efectiva de las respuestas formales e informales para superar las necesidades jurídicas.

## Concepto de “Desarrollo Humano”

Las necesidades jurídicas presentes en la población son un condicionamiento central de sus expectativas y su experiencia de vida cotidiana. Es decir, que la percepción social de las carencias, barreras y oportunidades de acceso tienen importantes implicancias en términos sociales, físicos, económicos y emocionales para las personas, limitando lo que se desea en la medida en que no se cuenta con las condiciones efectivas para hacer valer los derechos. Entonces, existe una relación evidente entre posibilidades de acceso a la justicia y niveles efectivos de desarrollo humano.

Si la percepción de las barreras condiciona inevitablemente las expectativas de realización personal y colectiva, franquearlas es un paso fundamental para la inclusión social de quienes las padecen, tal como propone el objetivo de desarrollo sostenible 16 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015).

## Barreras de Acceso a Justicia

Por “barreras de acceso a la justicia” se entienden aquellos factores económicos, sociales y culturales, o bien estructurales e institucionales que obstaculizan el acceso a la justicia. Son varias e incluso multidimensionales, de distinto orden y afectan de forma desigual a quienes, individuos o comunidades, se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Las barreras pueden ser objetivas, como las estructurales y materiales; y subjetivas, asociadas a lo simbólico, cultural, actitudinal, relacional y a las capacidades de las personas. Entre las primeras, se encuentran las barreras geográficas, económicas y financieras, la escasez de patrocinio jurídico gratuito, la demora judicial, el ingreso al sistema jurídico (considerando su estructura, elaboración de la legislación y cultura jurídica); entre las segundas, las barreras simbólica, cultural y sociocultural.

## Acerca de la Mediación Comunitaria

La mediación comunitaria, enmarcada en la política de acceso a la justicia, busca evitar que los conflictos se perpetúen, escalen, se agraven y tornen en violencia, con el objeto de prevenir, regular, resolver o transformar los desajustes, tensiones y conflictos de la vida comunitaria, y a fin de restablecer la cohesión, ejercer ciudadanía e impulsar la conveniencia (Chausovsky, 2018; Mammari, 2018a; Romero, 2018), promoviendo resoluciones acordadas entre las personas con el foco en sus intereses y posibilitando el ejercicio pleno de sus derechos, que muchas veces el conflicto obstaculiza.

La mediación insta a los ciudadanos a una actitud responsable y proactiva, protagónica, ante la búsqueda de soluciones de sus conflictos y revalorización de la palabra del sujeto. Se trata de un procedimiento que estimula la participación cívica, el diálogo cooperativo, el consenso y la negociación asistida entre personas, grupos e

instituciones pertenecientes o vinculados a una o varias comunidades. Es una forma de restitución de los pequeños lazos sociales por la vía comunicacional, que tiene como condición el reconocimiento del otro enmarcado en una política de la solidaridad (Zabatel, 2005).

Entendemos que la mediación comunitaria no se define por el tipo de conflicto sobre el que se interviene, sino por la potencialidad de recrear los lazos familiares, comunitarios y el tejido social a través de la gestión participativa de los conflictos. Con el eje en abordar la problemática de la persona, ubicamos el foco del trabajo en el proceso de diálogo y encuentro entre los/las participantes (Brandoni, 2018).

Podríamos hablar de un oficio del lazo social<sup>2</sup>, que se teje con la escucha, dando la palabra, hilvanándola con la palabra y el sentir del otro, albergando las verdades y necesidades subjetivas. Ese entramado puede durar más que la ventaja de corto o mediano plazo que brinda de la colaboración, puede sobrevivir a las disputas temporales que llevan a una mediación y dar la oportunidad de reconocimientos mutuos que posibiliten intercambios directos ante nuevas desavenencias.

## Conflictos Comunitarios

Cuando se habla de “mediación comunitaria” normalmente se incluye el abordaje de conflictos de diversa índole, y a veces se asocia comunidad a barrio o cercanía geográfica. Sin embargo, existen diferencias: no todos los problemas de las personas de un mismo barrio son disputas comunitarias<sup>3</sup>. Para un correcto abordaje es preciso diferenciar proximidad geográfica, colectivos sociales y comunidades.

Un barrio no es una comunidad, aunque los habitantes del barrio pueden sentir pertenencia a él y reconocer algunas pautas o costumbres comunes.

Podemos encontrar problemas en las familias, entre vecinas/os, temas de convivencia barrial, de un pueblo o de relaciones socio urbanas, condicionadas por el binomio ciudad-sociedad, que lleva las marcas de lo que allí acontece caracterizado según cada momento histórico cultural (Nató et al., 2006). También podemos verificar problemas contractuales o temas de dinero entre particulares de un mismo pueblo. Asimismo, los sujetos con relaciones de proximidad geográfica pueden establecer circunstancialmente intereses comunes, y conformar un colectivo social, por ejemplo: reclamos en busca de mejora del alumbrado público de la zona, o la organización del uso de una cancha de fútbol de la plaza barrial. Los colectivos sociales tienen un núcleo de intereses comunes que aúna a los integrantes con un bajo nivel de cohesión, como muchas organizaciones que defienden los derechos LGBTQ+, la preocupación por los efectos del cambio climático u otros, y se distinguen de los conflictos de las comunidades. Estas últimas poseen alto nivel de cohesión, sentimientos de pertenencia, sin necesidad de cercanía geográfica. Las comunidades

---

2 Expresión de Graciela Frigerio, en ocasión de la presentación de un libro de mediación.

3 Retomo reflexiones de Mammar (2018b).

exigen rituales de ingreso, permanencia y poseen mecanismos de expulsión, como una comunidad religiosa, científica o educativa. La idea de comunidad alude a una connotación positiva, del orden de la “fraternidad”, la “unidad”, la “unión”, la “solidaridad”, la “comunidad” (de Marinis, 2010).

Para abordar conflictos que exceden la cuestión interpersonal y atienden a múltiples actores, grupos e instituciones contamos con diversos dispositivos como facilitación, procesos de construcción de consenso y mesas de diálogo.

## Centros de Acceso a Justicia: Una Experiencia Situada

En concordancia con la perspectiva planteada y con el objetivo de brindar un servicio de atención legal primaria para garantizar el acceso a la justicia, la difusión de derechos y la efectividad de los derechos humanos de los sectores más vulnerables de la población, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina llevó adelante una política en todo el territorio nacional. Se crearon y funcionaron CAJ, una puerta de acceso a derechos para quienes encuentran más de una barrera en su camino a la justicia. En el año 2018 había 90 centros y en 2023 ese número se extendió a 107. Lamentablemente para 2024, solo quedaban funcionando 30 centros, debido a la intención de la administración nacional de reducir drásticamente el servicio.

Se trató de un servicio orientado a dar respuesta a los problemas de la vida cotidiana de las personas: como las cuestiones familiares, económicas, penales, laborales, de vivienda, discapacidad, violencia de género, víctimas de otros delitos, conflictos vecinales, de usuarios y consumidores, seguridad social, identidad y documentación, entre otros.

Estos centros trabajaron con una perspectiva de abordaje integral, desburocratizado y centrado en las personas. Los ciudadanos recibieron atención, información y asesoramiento legal, acompañamiento psicosocial, asistencia directa para gestiones, negociaciones y trámites administrativos, derivaciones asistidas, patrocinio jurídico gratuito, asistencia para prestaciones sociales estatales y mediaciones comunitarias para resolver sus conflictos, de modo a alcanzar un pleno ejercicio de los derechos, que muchas veces los conflictos obstaculizan.

Los equipos de trabajo de los CAJ tuvieron una conformación interdisciplinaria, con administrativos/as, abogados/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales. Ello da cuenta de la visión multicausal de los conflictos sociales y la perspectiva de abordaje integral. Nótese que no aparece la figura del mediador, lo que se constituyó en una falencia de este programa, del que daremos cuenta más adelante. Dicho rol fue cumplido en cada CAJ por alguna de las cuatro figuras mencionadas, que se hubiese capacitado para ello. En la mayoría de los casos, la formación fue proveída por otra dependencia del mismo Ministerio de Justicia, a aquellos integrantes de los CAJ que tuviesen interés en desarrollar el rol de mediador/a.

Las intersecciones interdisciplinarias enriquecieron la identificación de los distintos aspectos de los problemas planteados, y los conflictos encadenados ya que es habitual

que operen varias barreras de forma entrelazada. Asimismo, la interdisciplina permite aumentar el repertorio de respuestas y acompañamientos posibles a las personas.

Cada caso se atiende y se diseñan las estrategias de intervención según las necesidades particulares, armando un recorrido particular, sin responder a un único protocolo estandarizado, desburocratizando la atención. Entre sus herramientas de los equipos, para permitir el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, se cuentan: la orientación legal, una llamada telefónica, una escucha que promueva la reflexión, la asistencia necesaria para completar un formulario, la redacción de un escrito judicial, una derivación asistida a un/a efector/a de salud, el empoderamiento personal para afrontar un conflicto, la provisión de recursos por el Estado, la asistencia de organizaciones civiles, el desarrollo de negociaciones con terceros, las mediaciones comunitarias y derivación a un patrocinio jurídico gratuito.

Como dijimos, muchos conflictos interpersonales, grupales, sectoriales y comunitarios afectan el goce pleno de los derechos de las personas y la mediación es el procedimiento más accesible, amigable y autocompositivo para intentar una salida que permita el goce de derechos. La viñeta siguiente es representativa de una gran cantidad de consultas que recibieron los CAJ.

Recibimos a una mujer con el reclamo acerca de la manutención de sus hijos hacia el padre de los mismos. Relata que se interrumpió el aporte alimentario cuando los hijos comentaron a su papá sobre unas salidas reiteradas de su mamá, con un tal Sergio. Es decir, que problemas de pareja y aspectos emocionales funcionaron como un obstáculo para el cumplimiento de un deber y el goce del derecho de los niños a recibir manutención por parte de su padre, afectando los derechos a la salud, educación, vivienda, etc. (registro de mediaciones, Sistema Informático de los Centros de Acceso a Justicia<sup>4</sup>, 2018)

## Centros de Acceso a Justicia: Franqueando Barreras de Acceso a la Justicia

El diseño de atención de los CAJ fue pensado para franquear las mencionadas barreras.

Ante las barreras geográficas, numerosos centros se ubicaron en zonas geográficas con alta densidad y/o gran tránsito de población, en barrios marginales y villas. Además, los servicios ofrecidos en las itinerancias (algunas veces a la semana en zonas con habitantes de extrema marginación), e incluso dos CAJ móviles destinados a los territorios más alejados y de accesibilidad más compleja en la región del Noroeste argentino, con postas en las localidades de Susques y Amaicha del Norte, se enfocaron en comunidades rurales e indígenas a las que tradicionalmente no se podía llegar. Esta distribución estuvo pensada para lograr equidad geográfica.

Las barreras económicas tienen muchos aspectos y uno de ellos es la imposibilidad de conseguir a un patrocinio jurídico. Para ello se creó la Red Federal de Patrocinio

<sup>4</sup> Es un sistema informático interno y de acceso restringido de la Dirección Nacional de Acceso a Justicia.

Jurídico Gratuito (Chayer, 2019) a través del establecimiento de convenios con 51 colegios de abogados, 13 universidades y nueve organizaciones no gubernamentales. Esta red permitió derivar consultas que requerían la intervención de un abogado para litigar ante los respectivos poderes judiciales. Si bien la gran mayoría de las consultas que llegaban a los CAJ se resuelven sin necesidad de acudir a la justicia, es necesario derivar adecuadamente los casos que sí requieren de una instancia judicial.

Otra barrera de acceso a la justicia son los tiempos judiciales, donde la demora constituye un elemento de presión sobre el más débil, generando un desequilibrio que favorece a quien está en mejor situación económica y puede mantenerse en el juicio (por ejemplo, en los conflictos laborales). Ante esto, vale destacar que una característica central de la mediación es la celeridad y la inmediatez en el abordaje del conflicto.

El modelo de justicia tradicional está centrado en el expediente (Chayer, 2019), en tanto las peticiones ante el juez las formula alguien que no es el interesado directo, en un lenguaje ajeno al propio, a través de escritos normalmente incomprensibles, y cuya decisión es tomada por alguien a quien no se conoce y cuyos fundamentos suelen ser inaccesibles. Entonces, los procedimientos y la cultura judicial se presentan como un obstáculo a la participación en el proceso de administración de justicia.

En las últimas décadas, se ha desarrollado con intensidad la noción de “lenguaje claro” en el ámbito jurídico, considerado fundamental para quien debe acatar resoluciones o sentencias, comprender procesos, conocer y ejercer sus derechos para lograr una justicia real y efectiva. Los CAJ han desarrollado una serie de guías informativas con lenguaje claro para los consultantes (ver [Argentina.gob.ar](http://Argentina.gob.ar), 2018) sobre discapacidad, migrantes, relaciones de familia, violencia contra las mujeres, jubilaciones y pensiones, mediación comunitaria, entre otras.

Asimismo, el capital simbólico también se pone en juego en los aspectos administrativos que se constituyen como barreras de acceso, por lo que los conocimientos burocráticos necesarios para hacer trámites son una fuente de poder tan valiosa como necesaria. Una de las tareas de los CAJ es dar curso y hacer efectivos derechos disponibles, pero difícilmente accesibles, a través de las consultas administrativas que se generan a raíz de dificultades de los consultantes para acceder a prestaciones sociales. Otras tareas del CAJ son dar apoyo para “navegar la burocracia”, derribando los obstáculos formales y procedimientos disfuncionales y ayudar a comprender los pasos y la documentación requerida para realizar trámites (seguridad social, certificaciones por discapacidad, documentos, entre otros).

Otro concepto vinculado es el de “accesibilidad a los derechos” (Chaves, 2014). La falta de capital simbólico de los grupos en situación de vulnerabilidad hace que porten marcas del desprestigio social, el estigma y la discriminación para los operadores sociales, lo que genera desvalorización, humillación, y relación de clientelismo, refuerzo de la dependencia y las posiciones subalternas. Estos fenómenos están en las antípodas de ubicar a los sujetos identificando sus posibilidades de agencia, y sus propios recursos para la resolución de sus conflictos.

Para anticiparse a este riesgo, la formación permanente de los agentes de los CAJ está orientada a paliar estas deficiencias en la dimensión relacional entre el representante del Estado y el ciudadano, brindando escucha, respeto, receptividad, legitimación y apoyo en la asistencia y gestión de los trámites burocráticos y el abordaje de la conflictividad de cada consultante. Porque dada la interacción de las características psico-socio-culturales de los consultantes y los marcos de sentido, a partir de los cuales se organizan los servicios legales, estos pueden reproducir las formas de exclusión social (Garbus et al., 2007; Landini et al., 2014), así como generar el puente necesario para el acceso al derecho y a las condiciones de sostenibilidad de su efectivización.

Asimismo, se ha realizado capacitaciones mensuales y supervisiones con los mediadores comunitarios del programa para garantizar la calidad del servicio y la difícil tarea de ocupar el lugar de tercero. Ya que la mediación se despliega en el campo relacional, de las interacciones interpersonales, o sea de lo psicosociológico, y lo que allí acontece está especialmente definido por lo que el operador pueda escuchar, por las coordenadas conceptuales que ordenen su comprensión del fenómeno conflictual, por el objetivo y la concepción de mediación que organice su trabajo, así como por la excelencia de su formación. También condicionan su práctica los objetivos institucionales.

## Mediación Comunitaria en los Centros de Acceso a Justicia

Los CAJ centran su mirada en las personas, abordando la multidimensionalidad de los asuntos legales y se promueven mecanismos preventivos de necesidades jurídicas, superando la lógica formalista de la justicia tradicional.

Como anticipáramos, los distintos roles de los profesionales se articulan buscando dar respuesta a las múltiples necesidades jurídicas insatisfechas de las personas en situación de vulnerabilidad que se enlazan entre sí, y nunca se presenta una sola barrera de forma aislada.

En un barrio muy vulnerable, la directora de un jardín de infantes se acerca al equipo del CAJ, durante una itinerancia, dado que citó en reiteradas oportunidades a la madre de una alumna de 3 años, Julia, preocupada por el estado de salud y de aseo con el que concurre la niña.

Como no obtuvo respuesta y ante la eventual necesidad de hacer una denuncia al sistema de protección de derechos de niñas/os y adolescentes, la directora pide ayuda al CAJ. El equipo del CAJ invita a la mamá a una mediación y ésta asiste junto a su propia madre, que también convive con la niña.

Conversan sobre la situación de la familia de Julia, donde relatan un incendio reciente en la vivienda, falta de servicios, desempleo y dificultades en el cobro de la Asignación Universal por Hijo. Madre y abuela comprenden la preocupación de la directora y toman compromisos sobre el cuidado de la niña.

Esta instancia resultó disparadora para que la convocada pudiera ser asistida por el CAJ, en relación a otras circunstancias de vida, caracterizada por la falta

de recursos y posibilidades de gozar de sus derechos. (registro de mediaciones, Sistema Informático de los Centros de Acceso a Justicia, 2018)

Este caso es un buen ejemplo de la interacción entre distintas intervenciones, que trabajaron sobre las muchas dificultades presente. Por la contratación de un servicio de emergencias médicas, le debitaban el costo de la Asignación Universal por Hijo, y al querer dar de baja el servicio, le exigen hacerlo a través de una carta documento. El abogado del CAJ se ocupa de ello.

La situación económica y alimentaria de la familia es muy precaria, y la trabajadora social gestionó una prestación provincial de la cual la mamá no era beneficiaria.

Dado que faltaban controles médicos de la niña y otros hermanos, el equipo del CAJ realizó una derivación asistida al centro de salud con que tiene relación. En el centro de salud, se detectó que la niña tiene un soplo al corazón, no funcional, que requiere de una atención médica de mayor complejidad. El CAJ asistió a la consultante a realizar los trámites necesarios para obtener un turno y recibir el tratamiento en el hospital.

La oferta de mediación comunitaria que el CAJ formuló a la preocupación de la directora de la escuela visibiliza la concepción sobre el dispositivo pensado para el acercamiento social y un abordaje temprano. La alternativa jurídica de la directora se centraba en una denuncia frente al sistema de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, lo cual llevaría un gran impacto en la familia.

Otro caso también da cuenta del abordaje interdisciplinario centrado en las personas y las múltiples facetas del conflicto planteado, que requirió de varias y distintas intervenciones.

Una mujer que se acercó a un CAJ porque desde la escuela de su hijo mayor le requieren comenzar un tratamiento psicológico, y no había obtenido respuesta del hospital de la zona. Se abordaron distintos aspectos de su situación de vida, a través de cuatro intervenciones diferentes. En primer lugar, se hicieron gestiones con el hospital para lograr un turno. También se inició un trabajo subjetivo con la consultante para poder afrontar las dificultades de su hijo, que la movieron a realizar los trámites de declaración de discapacidad, permitiéndole acceder a una serie de prestaciones y beneficios necesarios para la atención y desarrollo del niño. En tercer término, se la asesoró legalmente en lo atinente al derecho de sus hijos y las obligaciones parentales. Se le ofreció hacer una mediación comunitaria y se convocó al padre del niño y sus hermanos por la manutención. (registro de mediaciones, Sistema Informático de los Centros de Acceso a Justicia, 2018)

La oferta de la mediación comunitaria busca restañar las dificultades de acceso al sistema jurídico. En cuanto a la demora, ofreciendo celeridad; en lo atinente a la cultura jurídica de las/os operadoras/es del derecho, con lenguaje llano y accesible; en lo relativo a la interposición de personas y alienación en la palabra de otro que lo representa, con el protagonismo de los ciudadanos, autocomposición y su responsabilización por

el destino que decidan para su conflicto, con un operador accesible y receptivo a la conflictividad de los consultantes. Así se da curso al objetivo institucional de desarrollar autorrespeto, empoderamiento y autonomía, que conduzca a una ciudadanía plena.

Asimismo, debido a desfavorables condiciones socio-económicas de una parte significativa de la población, existe un vasto universo de conflictos para los cuales la fuerza coercitiva del poder judicial carece de eficacia para hacer cumplir sus sentencias, porque los involucrados trabajan en la informalidad económica, y/o se organizan en instituciones de hecho, o habitan barrios y construyen sus viviendas sin marcos legales regulatorios, por lo cual los métodos alternativos de resolución de conflictos y, en especial, la mediación comunitaria, son el único abordaje formal posible (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012). Se verifican problemas entre vecinos, diferencias por medianeras, distribución del espacio en ocupaciones ilegales, construcciones en terrenos fiscales, entre otros.

La siguiente viñeta da cuenta de los múltiples alcances en la vida social de la ausencia de regulaciones jurídicas y la pertinencia del empleo de los mecanismos cooperativos y pacíficos de resolución de conflictos allí donde el derecho no llega.

Un hombre fue expulsado de un club barrial de bochas al que asistía desde hacía 20 años. Comentó no entender la razón de esa decisión y quería volver los domingos allí, porque amaba el juego y tenía su vida organizada en torno a él. Pidió ayuda para ser reincorporado. Sin embargo, el club no poseía ningún estatuto jurídico que organizara un procedimiento disciplinario, suspensiones o sanciones, como tampoco un mecanismo de descargos y/o reclamos hacia las decisiones de la dirección. El reclamo jurídico parecía ser muy poco viable, y la mediación comunitaria una gran oportunidad. (registro de mediaciones, Sistema Informático de los Centros de Acceso a Justicia, 2019)

La mediación comunitaria y voluntaria puede ser previa a la instancia prejudicial obligatoria<sup>5</sup>, y pensarse entre ambas formas de mediación en una relación de incremento de formalidad, adversarialidad y costos, manteniendo cada participante las posibilidades de acudir a los tribunales, reclamar judicialmente y cumplir con todas las instancias procesales, incluida la mediación prejudicial si fuera necesaria en la jurisdicción. Es decir, que la mediación comunitaria no resta, sino que suma una posibilidad más. En caso de encontrar soluciones consensuadas y querer refrendarlas por escrito, este tiene el valor de un acuerdo entre partes. Se trata de un diálogo directo entre los participantes del conflicto sin la presencia física de abogados. Sabemos que la inclusión de los profesionales del derecho en una conversación aumenta inexorablemente el nivel de adversarialidad de la misma.

El marco legal y las alternativas judiciales son elementos importantes para una estrategia de negociación y pueden ser brindados por otro operador del CAJ, que no

---

<sup>5</sup> La Ley 26.589 y las leyes provinciales instituyen a la mediación como la primera etapa inicial del proceso judicial, el/la mediador/a sólo puede ser abogado/a y los acuerdos tienen el valor de una sentencia, los/as participantes deben asistir acompañados de abogados/as obligatoriamente, el servicio es arancelado.

necesita participar de forma directa. Es decir, que la mediación comunitaria está diseñada como un abordaje del conflicto, temprano y voluntario, con bajo nivel de litigiosidad, para resolverlo y/o transformarlo. Este escenario amigable busca generar condiciones de accesibilidad para la población a la que está destinada (Brandoni, 2019). Para ello, el lenguaje accesible y fácil que emplean los mediadores también es una llave. No utilizar terminología proveniente del campo judicial, con expresiones o elementos intimidatorios, innecesarios atendiendo a la barrera que imponen el lenguaje y la cultura jurídica, siguiendo los lineamientos de las reglas de Brasilia, es una de las pautas que nos hemos dado. Cambiamos el término “audiencia” por “reunión”, “requirente” por “solicitante”, “requerido” por “convocado”, “citación” por “carta de invitación”, “incomparecencia” por “no asistió”, entre otros. Asimismo, para la redacción de los acuerdos, usamos términos y estructuras gramaticales comprensibles y simples, que reflejen los compromisos asumidos y respondan a las necesidades particulares de las personas en condición de vulnerabilidad.

Las premisas de la cooperación, autocomposición y asociatividad ante el conflicto y el pasaje de la competencia a la cooperación funcionan cuando se trata entre dos personas como en situaciones comunitarias que involucran a numerosas personas y con distintas funciones y jerarquías. Tal como refleja el siguiente caso.

A un CAJ del Noreste se acerca María desde una colonia rural, ubicada a 40 kilómetros de allí. Relata que a las personas de la comunidad les era negado el derecho a recibir medicamentos. Muchas veces las enfermeras del turno de la mañana no atendían a esas personas simplemente por simpatizar con espacios políticos distintos a los de ellas. Así, los habitantes — en su mayoría mujeres — no podían obtener anticonceptivos ni antitéticos. Llegaron a mantener bajo llave el botiquín de medicamentos, lo que impedía su uso ante una urgencia, porque era administrado solo por ese grupo del área de salud. De esta manera, se obstruía y cercenaba el derecho a la salud, y se cometía un acto de discriminación por ideología política.

María demandaba hacer una denuncia ante el ente nacional contra la discriminación. El caso había escalado a insultos públicos y hasta había merecido la intervención del cura del pueblo.

La mediadora que la recibió pudo saber que también había otras mujeres en su misma situación, ocho, a quienes citó para conocer. Llegaron 10 a la reunión, con similares experiencias y aceptaron la propuesta de mediación.

Se invitó al director responsable de la salita de primeros auxilios a cargo del personal de enfermería a escuchar el planteo de las consultantes. Asistieron 15 mujeres, aunque lo acordado eran 10. Evidentemente, a medida que se avanzaba, el problema iba mostrando su verdadera magnitud y la posibilidad de ser escuchadas alentó la participación.

Las problemáticas en cuestión: las diferencias políticas entre las enfermeras de cada turno y las consultantes, la falta de *stock* de algunos remedios y el acceso restringido a los medicamentos de emergencia del botiquín.

El director médico aseguró que hablaría con las enfermeras mencionadas para reflexionar y lograr que mantengan un trato cordial e igualitario sin discriminación por ideologías políticas. Además, explicó las razones de la falta de *stock* de medicamentos y, con respecto al acceso a los de emergencia, dijo que sería un tema a tratar con los empleados de la salita para que se habiliten a la comunidad. Es decir, el responsable de la salita reconoció los problemas, se comprometió a resolverlos y brindó información. Ello produjo en las solicitantes una dinámica de reconocimiento del valor del servicio de salud local y el acompañamiento que ha tenido en sus vidas y la de sus hijos. ¡Qué decurso tan distinto habría tenido este conflicto si hubiera tomado la vía de la denuncia! (registro de mediaciones, Sistema Informático de los Centros de Acceso a Justicia, 2017)

Alojar a las personas, dar la palabra, escucharla, otorgar validez al conflicto y al sufrimiento y a la denegación de derechos que conlleva, y reconocer derechos transformaron la intención de denunciar en un acuerdo social y una asunción de responsabilidades por parte de la autoridad médica.

## Notas Sobre la Mediación Comunitaria, Voluntaria y Gratuita

En la experiencia que se relata, se ha podido ir acentuando algunas características peculiares que la han definido y diferenciado de la implementación de la mediación en otros contextos institucionales, como el prejudicial de nuestro país.

La marca institucional es significativa para el perfil u orientación que la misma puede tomar, ya que se pone en acto a través de los enunciados organizacionales, como en las variables que miden para dar cuenta de su eficacia. Por ejemplo: dar lugar a las distintas perspectivas sobre el conflicto, a la subjetivación y corresponsabilidad en el mismo; alentar a las/los participantes a expresar sus sentimientos y poner el énfasis en la comunicación entre ellos/as; brindar espacio a los temas de relación e identidad; generar la oportunidad de suscitar reconocimiento y revalorización; aumentar la cantidad de reuniones; proponer acuerdos provisorios con posteriores encuentros de revisión; seleccionar casos para mediación en un conflicto aun cuando no haya un encuadre legal que permita un reclamo judicial; poner el foco en el diálogo e instalar al CAJ como lugar de referencia de los/las conflictuantes, al que recurrir para eventuales nuevos problemas, para ajustes en lo pautado; y acentuar no tanto que hagan o escriban un acuerdo, sino generar condiciones para el cumplimiento de lo que establezcan.

## Revisiones Sobre la Experiencia de Mediación en los Centros de Acceso a Justicia

En cuanto a la cantidad de mediaciones solicitadas desde el 2017 hasta el 2020 ha ido creciendo sostenidamente, desde 3.700 a 4.900 anuales aproximadamente. La pandemia del año 2020 y el establecimiento de tareas virtuales hicieron caer el

número de manera muy significativa a 1.200 en 2020 y 1.700 mediaciones en 2021, para estabilizarse en una cantidad anual cercana a los 3.000 inicios de mediaciones en los siguientes tres años. De las solicitudes iniciadas, se llevaron a cabo en promedio el 50% de los casos. Los restantes corresponden a situaciones donde los convocados no han querido participar, o eventualmente, quien solicitó desistió del proceso. El promedio de acuerdos se mantuvo en el 55% de las mediaciones realizadas entre el 2017 y 2024.

Si bien los logros han sido importantes, en cuanto a la cantidad de mediadores en los CAJ y su capacitación continua, la cantidad de mediaciones realizadas, la conformación de un grupo de mediadores con identidad propia, la sistematización de los datos, entre otras, podemos reconocer múltiples limitaciones en la tarea y una de tipo estructural que hace al diseño del programa.

La ausencia de la figura del mediador, como un rol central igual que el administrativo, abogado, psicólogo y trabajador social dejó el desarrollo de la mediación comunitaria subordinado al interés, impulso, relaciones intraequipo y/o capacidad del mediador.

La primera labor de una mediación comienza en la identificación de casos planteados por los consultantes. Estos no suelen pedir una mediación, sino relatar sus múltiples problemas y recibir las orientaciones y oferta que le hagan los profesionales. Es decir, que todo el equipo debe tener presente el valor, el alcance y los beneficios de la mediación comunitaria para poder visualizarla como una intervención posible y ponderada ante las problemáticas planteadas. Para ello se realizaron sensibilizaciones a todos los integrantes de los equipos, pero no es suficiente. La convicción en los beneficios del proceso y la confianza en el compañero mediador resultan determinantes para proponer o no a los consultantes esa posibilidad.

Otra variable significativa ha sido la sobrecarga de tareas para el mediador comunitario que simultáneamente desempeñaba otro rol, lo cual conspiró con el desarrollo de las mediaciones, que insumen tiempo en la convocatoria (crucial en este tipo de mediaciones) y en las reuniones mismas.

Asimismo, el entusiasmo del mediador comunitario con la mediación también incidió como una variable para identificar casos, proponer y realizar mediaciones.

La importancia de la mediación comunitaria como respuesta a la necesidad jurídica insatisfecha amerita la figura del mediador dentro del equipo profesional, para desarrollar todo el proceso, que comienza en la identificación de los casos susceptibles de mediar y concluye con los seguimientos.

## Conclusiones

La mediación comunitaria, entendida desde una perspectiva de acceso a la justicia, se convierte en el puente que une lo jurídico y abstracto con lo real y palpable,

salvando la brecha que existe entre el deber establecido por las leyes y aquello que es percibido como justo en la realidad de lo cotidiano.

Los miles de casos atendidos e investigaciones cualitativas (Aréchaga et al., 2004) dan cuenta que los usuarios de mediación identifican una relación entre mediación y justicia, entienden que se puede alcanzar la justicia haciendo un acuerdo con la otra parte, especialmente con el cumplimiento efectivo del acuerdo. Es decir, que puede alcanzarse una resolución justa en un caso concreto.

La potencialidad transformadora de la mediación puede desplegarse en el ámbito comunitario con más fuerza que en ningún otro, dada la flexibilidad del procedimiento y la ausencia de corsés burocráticos, y así promover formas más inclusivas de gestión de lo común.

La experiencia presentada permite sostener que la mediación comunitaria, cuando se inscribe en políticas públicas de acceso a la justicia y se articula con otros dispositivos estatales y sociales, constituye una herramienta clave para ampliar el ejercicio efectivo de los derechos, fortalecer la ciudadanía y con ello producir un efecto habilitante de los participantes. Al generar diálogos, acercamientos, reformulaciones inclusivas legitimando a los conflictuantes, bien puede mejorar las experiencias de vida, franquear obstáculos objetivos y subjetivos, extender los límites, ampliar oportunidades y fortalecer lazos sociales y de afecto, que dan sostén a las dificultades y sentido a la vida cotidiana de los/as ciudadanos/as.

## Referencias

- Aréchaga, P., Brandoni, F., & Finkelstein, A. (2004). *Acerca de la clínica de mediación*. Librería Histórica.
- Argentina.gob.ar. (2018, 3 de diciembre). Guías informativas para conocer y ejercer los derechos. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/guias-informativas-para-conocer-y-ejercer-los-derechos>
- Brandoni, F. (2018). Mediación comunitaria: Una experiencia efectiva de ciudadanía. In A. Nató, L. M. Cunilleras, & O. N. Carrillo (Eds.), *Mediación comunitaria. Recorridos, sentires y voces en tiempos de cambios* (pp. 45-56). Astrea.
- Brandoni, F. (2019). Mediación comunitaria. Diálogo y protagonismo ciudadano en el acceso a justicia. In K. Carpintero (Ed.), *Aportes para la construcción de un ecosistema de centrado en las personas* (pp. 323-336). Dirección Nacional del Sistema de Información Jurídica, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Casal, J. M. (2005). Derechos humanos, equidad y acceso a la justicia. In J. M. Casal, C. L. Roche, J. Richter, & A. C. Hanson (Eds.), *Derechos humanos, equidad y acceso a la justicia* (pp. 11-44). Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: Barreras de acceso y micropolítica en lo público. *Revista Escenarios*, 14(21), 15-23.
- Chayer, H. M. (2019). ¿Cómo poner a las personas en el centro de la justicia formal? In K. Carpintero (Ed.), *Aportes para la construcción de un ecosistema de centrado en las personas* (pp. 167-172). Dirección Nacional del Sistema de Información Jurídica, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Chausovsky, I. (2018). La defensoría y el centro de mediación como espacio intermedio de "conectividad". In A. Nató, L. M. Cunilleras, & O. N. Carrillo (Eds.), *Mediación comunitaria. Recorridos, sentires y voces en tiempos de cambios* (pp. 81-92). Astrea.

de Marinis, P. (2010). La comunidad según Max Weber: Desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles del CEIC*, (58), 1–36. <https://doi.org/10.1387/pceic.12301>

Garbus, P., Solitario, R., & Comes, Y. (2007, 9–11 de agosto). *La accesibilidad a la atención en salud: Su articulación con la participación en salud de los usuarios* [Presentación de comunicación]. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.

Landini, F., González Cowes, V., & D'Amore, E. (2014). Hacia un marco conceptual para repensar la accesibilidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(2), 231–244. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00030313>

Mammar, F. (2018a). Derribando la barrera de la ortodoxia metodológica con rigor. Introduciendo nuevas herramientas. In A. Nató, L. M. Cunilleras, & O. N. Carrillo (Eds.), *Mediación comunitaria. Recorridos, sentires y voces en tiempos de cambios* (pp. 195–202), Astrea.

Mammar, F. (2018b, 17–22 de septiembre). *Lo identitario, lo comunitario y lo sagrado* [Workshop]. XV Congreso Mundial de Mediación y la Cultura de Paz, Rosario, Argentina.

Maurino, G., & Ureta, F. (2019a). Bases y principios del servicio de atención legal primaria integral realizado por los Centros de Acceso a Justicia. *revista la trama*, (62), 1–12.

Maurino, G., & Ureta, F. (2019b). Servicios comunitarios de atención legal primaria: Una respuesta a las brechas de la justicia. El método de los centros de acceso a justicia (CAJ) de Argentina. In K. Carpintero (Ed.), *Aportes para la construcción de un ecosistema de centrado en las personas* (pp. 283–296). Dirección Nacional del Sistema de Información Jurídica, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). *Diagnóstico de necesidades jurídicas insatisfechas y niveles de acceso a justicia*. Subsecretaría de Acceso a la Justicia de Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/diagnosticoinformefinaldic2016.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo. Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org>

Nató, A., Rodríguez Querejazu, G., & Carbajal, L. (2006). *Mediación comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano*. EUDEBA.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2005). *Manual de políticas públicas para el acceso a la justicia*. <https://inecip.org/wp-content/uploads/Inecip-Manual-Politiclas-Publicas.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). *Estudio sobre la mediación prejudicial obligatoria: Un aporte para el debate y la efectividad de los medios alternativos de la solución de conflictos en Argentina*. <https://cejamericas.org/wp-content/uploads/2020/09/142PNUDESTUDIOMEDIACIONFINAL.pdf>

Roche, C., & Richter, J. (2005). Barreras para el acceso a la justicia. In J. M. Casal, C. L. Roche, J. Richter, & A. C. Hanson (Eds.), *Derechos humanos, equidad y acceso a la justicia* (pp. 45–66). Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.

Romero, C. G. (2018). Trabajando la mediación comunitaria. Reflexiones, experiencias y propuestas. In A. Nató, L. M. Cunilleras, & O. N. Carrillo (Eds.), *Mediación comunitaria. Recorridos, sentires y voces en tiempos de cambios* (pp. 159–172). Astrea.

Zabatel, E. C. (2005). Sobre prácticas y escenarios. In P. Aréchaga, F. Brandoni, & M. Risolia (Eds.), *La trama de papel. Sobre el proceso de mediación, conflictos y la mediación penal* (pp. 59–73). Galerna.

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

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

**Mónica Nogueira Soares**

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

## Resumo

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

## Palavras-chave

mediação, sustentabilidade educativa, escuta

## Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## O Café Como Dispositivo Simbólico de Mediação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

## Agradecimentos

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

## Referências

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

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

# Emoções e Sentimentos na Mediação: A Premência da Gestão Emocional Inteligente

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.4>

**Pedro Cunha**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal/  
RISE-Health, Porto, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-3219-4543>  
[pcunha@ufp.edu.pt](mailto:pcunha@ufp.edu.pt)

## Resumo

A influência da inteligência emocional na mediação é cada vez mais reconhecida como um fator essencial para a gestão de conflitos. Emoções, sentimentos e mediação estão intimamente ligados, pois a mediação – através da elevação da dimensão humana do conflito – legitima inequivocamente emoções e sentimentos como parte central do mesmo e chave crucial para o gerir. A mediação valoriza, assim, a inteligência emocional do mediador, no sentido em que este pode criar um ambiente seguro no qual os conflitantes podem partilhar o que sentem e o que pensam sobre o que sentem.

A inteligência emocional permite não só que o mediador faça a gestão das emoções e sentimentos das partes envolvidas (facilitando o diálogo entre estas de forma que alcancem uma solução que lhes seja mais útil e perdurável), como ainda possibilita a gestão das suas próprias emoções e sentimentos (que naturalmente surgem também no processo). No contexto da sua intervenção, o mediador utiliza conhecimento, competência e técnica, que possibilitam valorizar o que é positivo na carga emocional e sentimental que o encontro em mediação agrega para todos os envolvidos.

Por sua vez, os mediados encontram na mediação um espaço favorável para a normalização das suas emoções e dos seus sentimentos no contexto da situação conflitual que pretendem resolver, o que se tem revelado propiciador de uma maior focagem nos interesses e/ou afetos (e não nas posições hostis iniciais). A possibilidade de

expressão emocional é fundamental para alterar a própria intensidade emocional e produzir-se uma abordagem mais racional da resolução do(s) problema(s) que originou/originaram o conflito.

## Palavras-chave

emoções, mediação, inteligência emocional

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope. — Daniel Goleman (2022)

## Introdução

O presente texto procura reproduzir e aprofundar as principais ideias transmitidas por ocasião da comunicação oral (*M'talk*), intitulada *Emoções e Mediação*, no “I Fórum de Mediação”, da Associação Mediólogo – Investigação, Intervenção e Capacitação, realizada a 14 de novembro de 2025. Na altura, iniciei a minha reflexão sobre a carga emocional e sentimental que o encontro em mediação representa para todos os que nela se encontram envolvidos, afirmando que vivemos atualmente tempos incertos a muitos níveis: incertezas sociais e políticas, incertezas económicas e ambientais, incertezas demográficas, incertezas na intimidade afetiva e na educação dos filhos (Lencastre et al., 2022). Esta instabilidade constante produz importantes e sérias alterações ao nível da saúde psicológica e do bem-estar geral das pessoas (Matias & Cunha, 2025), pelo que não será de estranhar os comportamentos habituais de tensão e hostilidade que estas continuam a apresentar em conflito. No entanto, também é preciso destacar que os seres humanos têm vindo a familiarizar-se, no contexto das modernas democracias, com a ideia de que a maior parte dos conflitos são essencialmente perceção (invariavelmente enviesada) sobre si, o outro, os assuntos ou a situação (tensional e geradora de ansiedade) em que os indivíduos se encontram envolvidos e que os mesmos podem, na maioria das vezes, ser eficazmente resolvidos com uma adequada gestão das emoções e dos sentimentos.

Neste contexto de crescente valorização da inteligência emocional, todos temos vindo, assim, a aprender que os conflitos podem ser geridos (versem eles sobre interesses, afetos ou valores sociais ou sobre todos em simultâneo) e que a estratégia da solução de problemas é algo que se pode aprender e reproduzir inúmeras vezes, conduzindo a resultados mais positivos do que aqueles que as lógicas da separação e da divisão provocam, nomeadamente a rutura dos relacionamentos, e a dor e o sofrimento a ela aliados, que pouco ou nada ajudam na vida quotidiana das pessoas.

Num mundo como o nosso, onde os conflitos são cada vez mais severos, ocorrendo quase que sem exceção em todos os âmbitos sociais, a mediação tem dado muitas evidências de ser uma opção credível e positiva para os resolver, seja no campo dos

negócios, na educação, na família ou na política. Mas, como bem afirma García-Arista (2023), não se pense que a mediação é fácil. Sendo verdade que o processo requer uma predisposição positiva (condição *sine qua non* para o seu êxito), também não é menos verdade que solicita conhecimentos, competências e técnicas (bem contextualizados no seu *corpus* teórico) para que se consiga alcançar a tão disseminada gestão construtiva ou positiva do conflito.

Na encruzilhada interdisciplinar de ciências, que tão bem caracteriza a sua fundamentação e a sua identidade socioprofissional, é inquestionável que a mediação tem, nos últimos tempos, despertado cada vez mais para a dimensão emocional dos conflitos, transferindo os conhecimentos que a psicologia clínica, a psicologia social e as neurociências nos aportam hoje a respeito das emoções, dos sentimentos e da expressão de ambos pelos mediados e também pelo mediador no contexto específico da sua intervenção. Na perspectiva de García-Arista (2023), não podemos esquecer que a natureza, em grande parte inata, da agressão humana que leva ao conflito (que a autora designa de “cérebro hostil”) convive, paradoxalmente, em nós com a descoberta da melhor solução para a superar (o chamado “cérebro inteligente”). É assim que constatamos o quanto é essencial para o trabalho do mediador identificar, conhecer, comunicar e compreender emoções e sentimentos (isto é, reações e interpretações), pois ambos constituem o cerne da situação conflitual em que mediadores e mediados, ainda que a partir dos seus distintos papéis sociais, se encontram.

A compreensão contemporânea e psicológica do conflito está, mais do que nunca, alinhada com a valorização que tem vindo a constatar-se da inteligência emocional nas democracias modernas. A ideia de que a maioria dos conflitos resulta de percepções enviesadas e que pode ser gerida recorrendo aos conhecimentos e às habilidades da inteligência emocional é amplamente apoiada por estudos atuais sobre comportamento interpessoal e organizacional (Kelly & Kaminskienė, 2016; Schreier, 2002; Winardi et al., 2022). É com base nessa perspectiva, que consideramos uma grande oportunidade de desenvolvimento e de enorme enriquecimento para a própria mediação, que nos iremos dedicar a aprofundar este tema de emoções e sentimentos no contexto desta metodologia e procedimento de gestão de conflitos.

## Emoções e Mediação

### O Papel das Emoções e dos Sentimentos na Mediação

Para melhor se perceber a importância dos campos emocional e cognitivo na mediação é essencial lembrarmos brevemente o que são emoções e sentimentos e ainda o que os distingue. Assim, as emoções são consideradas reações automáticas, intensas e físicas do corpo a um estímulo, como a alegria ou o medo. Os sentimentos são tidos como a interpretação consciente, mental e duradoura dessas reações, ou seja, o “sentido” atribuído à emoção experienciada. Sucintamente, podemos afirmar que se as emoções são fisiológicas (e.g., choro ou suor), céleres, inconscientes ou automáticas, os sentimentos constituem-se como experiências subjetivas, mentais,

mais lentas e duráveis, resultantes da interpretação da emoção. Há uma relação entre ambos no sentido em que uma emoção produz um sentimento, que por sua vez pode dar início a novas emoções, gerando um ciclo (e.g., a emoção medo, quando confrontada com um perigo, pode redundar num sentimento de insegurança).

Em mediação, isso tem máxima importância quando pensamos na escalada irracional do conflito que regularmente se patenteia nos mediados. A reação ao medo está normalmente presente quando as pessoas decidem iniciar um processo de mediação, na medida em que o medo se encontra habitualmente inscrito no conflito prévio. Como podemos constatar com Kelly e Kaminskiené (2016), seja em negociação ou mediação, a emoção é uma característica definidora do processo. De facto, a circunstância de as pessoas serem muito mais sensíveis ao medo e ao perigo do que ao prazer ganha outra projeção numa situação de conflito, por natureza um acontecimento causador de tensão (intraindividual e interpessoal), de instabilidade e de insegurança emocional e afetiva. A consequência inevitável é esse tipo de emoções pôr em causa a capacidade cognitiva das pessoas, algo elementar numa abordagem mais racional e construtiva dos problemas que estão na base do conflito.

No processo de mediação, algumas pessoas podem ver as emoções apenas como um obstáculo para alcançar resultados positivos na negociação com a outra parte. Emoções negativas (como raiva, medo e repulsa) podem efetivamente ativar negociações do tipo “ganha-perde”, promover a rejeição de propostas da outra parte, expor menos oportunidades de benefícios conjuntos e reduzir a vontade de trabalhar em conjunto. Mas, o facto é que as emoções podem ser usadas igualmente para criar um clima positivo que leve a melhores resultados. Um clima emocional, no qual emoções como a felicidade, a alegria e a aceitação existam, pode aprimorar a tomada de decisões, estimular a resolução criativa de problemas, aumentar os ganhos mútuos e, não menos importante, reduzir o uso de táticas conflituosas (Kelly & Kaminskiené, 2016; Schreier, 2002; Winardi et al., 2022).

As emoções têm, portanto, um papel basilar na mediação, seja como origem do conflito, como influência na comunicação ou como barreira ou ponte para a solução. Como fonte de conflito, nunca é demais lembrar que os conflitos aparecem não raras vezes como produto de emoções intensas que não foram adequadamente geridas (destacando-se aqui a raiva, o medo, a frustração ou a mágoa), pelo que não será útil para os objetivos da mediação procurar-se desconsiderar, esconder ou anular tais emoções, pois isso pode agravar em larga medida o conflito. Como influência na comunicação, a intensidade emocional pode lesar o processo de comunicação entre os conflitantes, levando essencialmente a um aumento das suas reações defensivas, ao incremento de mal-entendidos ou enviesamentos percetivos e também ao crescimento da incapacidade de ouvir o outro (Cunha & Monteiro, 2018). Enquanto barreira ou ponte para a solução, as emoções, quando bem geridas, podem servir de ponte para a empatia e a compreensão mútua. Na realidade, o reconhecimento emocional auxilia a identificação das necessidades, interesses, afetos e valores sociais das partes, muito para além das suas orientações negociais iniciais. Defendemos, pois, que as emoções não devem ser vistas simplesmente como obstáculos a serem superados,

mas sim como componentes essenciais do processo de conflito e da transformação que ocorre ao longo da própria mediação.

As emoções necessitam sempre de um espaço securizante para serem compreendidas e validadas pelo mediador. É aqui que lhe compete, na nossa perspetiva, conseguir criar para os mediados um espaço inquestionavelmente seguro, para que expressem os seus sentimentos e emoções e sintam que são compreendidos e validados na sua componente emocional e afetiva, assim como se sintam ajudados a validar e compreender as emoções e sentimentos do outro, transformando a perceção de “oponente” numa perspetiva mais colaborativa (Cunha & Monteiro, 2018).

## O Papel do Mediador na Gestão Emocional: Competências e Técnicas

Como temos destacado até ao momento, as emoções desempenham um papel muito importante na procura da resolução do conflito, mas, muitas vezes, não são compreendidas nem abordadas de forma eficaz pelas partes envolvidas, e também não são devidamente geridas pelos profissionais que auxiliam as partes a alcançar uma resolução pacífica para o conflito em que se encontram. Nesse sentido, e como bem ressaltam Winardi et al. (2022), o mediador eficaz deve levar em consideração não apenas os aspetos económicos, processuais e físicos do processo, mas também o seu próprio estado emocional, bem como o de todas as pessoas envolvidas. Ao oferecer apoio emocional e manter a compostura em situações de maior tensão entre os mediados, o mediador pode reduzir, assim, a intensidade das emoções negativas e abrir caminho para uma comunicação mais produtiva e uma resolução efetiva (Ferreira et al., 2023). Nesse ponto de vista, a gestão de emoções intensas durante a mediação de conflitos requer não apenas competências técnicas, mas também uma profunda capacidade de empatia e inteligência emocional por parte do mediador aquando da sua aplicação (Kelly & Kaminskiené, 2016; Schreier, 2002). Embora não se possa negligenciar o carácter contingencial inerente à eficácia de um processo de mediação, a produção científica tem revelado a pertinência da posse de algumas competências necessárias para o exercício profissional da mediação (Álamo & Villaluenga, 2020; Cunha & Leitão, 2021; Cunha & Monteiro, 2018; Diego & Guillén, 2006; Griggs et al., 2005; Lopes, 2015; Millán & Gómez, 2008/2011; Torrego Seijo, 2000).

Independentemente da área de atuação, há todo um conjunto de competências e técnicas transversais que os mediadores devem possuir no exercício da sua atividade de construção de paz entre os mediados (Cunha & Leitão, 2021). Optamos aqui por destacar e apresentar conjuntamente algumas competências e técnicas de intervenção em mediação mais relacionadas diretamente com as instigações que a elevada emocionalidade e a baixa racionalidade podem aportar para a mediação. Daremos especial relevo à escuta ativa, empatia, assertividade, redefinição do conflito ou reenquadramento, criação de um ambiente de credibilidade e confiança, troca ou inversão de papéis e gestão da ira e emoções fortes. Importa referir que estas competências e técnicas são uma abordagem possível entre outras existentes. Na nossa perspetiva, as

competências selecionadas serão aquelas que mais permitem metamorfosear o conflito numa oportunidade e recurso de desenvolvimento (pessoal e social) para os mediados, quando nos focamos mais na dimensão emocional da mediação.

Começamos pela escuta ativa. Como facilitador da comunicação, compete ao mediador saber ouvir, entender o conflito subjacente e os interesses, afetos e valores sociais dos mediados, fazendo-se entender com clareza para que os mesmos percebam o que está em causa (Cunha & Monteiro, 2018). Diríamos que mais além das palavras, o mediador deverá escutar as emoções implícitas e fazer ressonâncias com os mediados. Em termos muito concretos, o uso da escuta ativa é visível pelo tom de voz, expressão facial e gestos de compreensão, contacto visual, postura corporal recetiva, e em todas as situações nas quais notavelmente o mediador evita interromper, dar conselhos ou fazer sugestões aos mediados. Entre as numerosas vantagens da escuta ativa para a mediação (Diego & Guillén, 2006; Moore, 1986/1998; Torrego Seijo, 2000), evidenciamos: (a) os mediados compreenderem que foram ouvidos e levados em conta; (b) sentirem-se valorizados e compreenderem melhor a outra parte; (c) aclararem sentimentos sobre um determinado assunto e perceberem as reações, bem como aceitarem a própria expressão emocional; (d) constatarem, juntamente com o mediador, que perceberam o significado da mensagem; e (e) serem colocados completamente à vontade (sem temerem julgamento, crítica ou mau-entendimento). Por outras palavras, a escuta ativa na mediação ajuda a criar um bom clima emocional, apoia o entendimento dos mediados, ajuda-os a tornarem-se mais racionais, e, de forma inquestionável, auxilia na diminuição das tensões através da expressão de sentimentos.

Escuta ativa e empatia revelam-se essenciais ao mediador para compreender as necessidades subjacentes dos mediados e para facilitar um diálogo construtivo entre eles – fazem parte inquestionável do que Álamo e Villaluenga (2020) designam, no âmbito das competências interativas (que incluem as habilidades comunicacionais e de gestão emocional), de “função de incitação empática” do mediador. Quando o mediador demonstra que o seu foco está na situação (o que envolve olhar para a pessoa que fala e comunicar, corporal e gestualmente, que compreende o que é expresso), ele está a ser empático. Isto presume que o mediador sente o que o outro sente (elemento afetivo) e compreende a sua experiência (elemento cognitivo). A empatia inclui uma resposta afetiva perante o interlocutor, a qual nem sempre requer partilhar o estado emocional do outro; a capacidade cognitiva de considerar a perspetiva da outra pessoa; e algum mecanismo regulatório dos próprios sentimentos e dos sentimentos do outro (Cunha & Monteiro, 2018).

Por sua vez, a assertividade é destacada por inúmeras características, como a expressão das opiniões e sentimentos próprios e, também, de desacordo, sempre com respeito pelo outro. Ser assertivo significa comunicar bem com os outros, reconhecendo, aceitando e respeitando os seus direitos e os do outro. O indivíduo assertivo apresenta uma autoestima saudável, autoconfiança, adaptabilidade, autocontrolo, tolerância à frustração, sociabilidade, determinação e persistência. Do mesmo modo, pauta as relações com o outro pelo respeito, frontalidade, consideração mútua, partilha, consensos justos, compromissos e cedências de parte a parte. A assertividade, por oposição

à passividade e à agressividade, é referida como o comportamento eficaz no que diz respeito à gestão das situações conflituosas ou potencialmente conflituosas (cf. Cunha & Monteiro, 2018). Assim, a assertividade é legitimamente considerada como uma competência capital no desempenho da prática profissional da mediação (Diego & Guillén, 2006; Kelly & Kaminskienė, 2016; Schreier, 2002; Winardi et al., 2022). A assertividade de um mediador é revelada em quatro aspetos fundamentais: autonomia para expressar e manifestar as suas considerações, capacidade para comunicar com as pessoas de forma sincera e aberta, atitude proativa na condução do processo e atuação assente na compreensão e aceitação das suas limitações (Diego & Guillén, 2006).

No tocante à redefinição do conflito ou reenquadramento (*reframing*), é importante constatar que em mediação cada mediado visualiza usualmente o conflito de forma parcial, muito ancorado na sua posição e perspetiva de resolução. O mediador, empregando formas de redefinir o problema (e.g., distinguindo aspetos comuns, analisando as diferentes alternativas), procura estimular uma visão global do problema para os mediados (Jares, 2001/2002), o que pode modificar a intensidade emocional associada às posições iniciais. O mediador pode recorrer ainda à técnica da focagem nos interesses (não nas posições iniciais), ou seja, direcionar a conversa das queixas superficiais para as necessidades mais vívidas que estão a ser afetadas pelas emoções. Tal inscreve-se na função de clarificação que as competências interativas integram (Álamo & Villaluenga, 2020).

A criação de um ambiente de credibilidade e confiança objetiva, sempre que se revela possível, pode ser o pano de fundo para a criação de um acordo integrativo entre os mediados. O mediador dinamiza a comunicação entre os protagonistas da construção da paz mediante um diálogo franco e aberto e a instituição de um acordo prévio de confidencialidade entre si e os mediados. Tal é realizado para ajudar os mediados a descortinarem o espaço comum dos seus interesses, afetos e/ou valores sociais e que seja passível de satisfazer adequadamente os seus objetivos (Cunha & Monteiro, 2018). Também aqui parece evidente que, além de habilidades interpessoais, o mediador tem de contar no seu repertório com as competências emocionais que temos vindo a identificar.

Algumas vezes, o mediador solicita a cada uma das partes que se coloque no lugar da outra, com o objetivo de que a mesma perceba os diferentes pontos de vista e as possíveis reações face a determinadas propostas. Lembrando que os mediados estão a lidar com questões que lhes podem ser difíceis pelo facto de estarem, mais uma vez, emocionalmente envolvidos, a troca ou inversão de papéis é muito eficaz, dado que promove a aceitação dos interesses e pontos de vista dos outros e a reaproximação emocional dos envolvidos no conflito (Alcover de la Hera, 2006).

Em situações de muita tensão emocional (e.g., ira, indignação, acusações ou insultos), pode ser muito custoso para o mediador criar um diálogo produtivo entre as partes mediadas. Aqui ele pode e deve proceder preventivamente, usando diversas técnicas como a paráfrase, as “cápsulas” emocionais, a “normalização” e validação das emoções e a imparcialidade (Griggs et al., 2005).

Quanto à técnica da paráfrase, o mediador pode utilizar a paráfrase positiva, ou reformulação de frases negativas, que consiste em eliminar comentários desagradáveis ou negativos, para assegurar o controlo do processo e prevenir a tensão entre as partes, o que permite abrandar o ritmo da conversa entre as partes e amenizar eventuais afirmações violentas e ofensivas. Esta técnica revela-se vantajosa tanto para o mediador como para os mediados na gestão de emoções fortes: ao mediador, permite-lhe controlar a ira entre as partes e o processo de mediação; aos mediados, faculta um modelo que lhes permite comunicar e entenderem-se melhor. Como referem Griggs et al. (2005), a paráfrase positiva pressupõe intervir para evitar uma escalada de violência e agressividade. A seguir à paráfrase positiva, é recomendável colocar uma pergunta aberta para devolver às partes o protagonismo da transformação positiva do conflito.

No que respeita à técnica das “cápsulas” emocionais, o mediador permite um tempo controlado para a expressão emocional dos mediados, antes de se regressar a uma abordagem mais racional da resolução do problema. De igual modo, a técnica da “normalização” e validação das emoções auxilia os mediados a entender que sentir emoções intensas durante um conflito é algo habitual e que faz parte da natureza humana. Na ótica de Álamo e Villaluenga (2020), tal enquadra-se na função de gestão emocional que as competências interativas do mediador integram. Esta função refere-se, segundo os autores, ao facto de o mediador ser sensível, incentivar a expressão emocional e lidar com as situações de intensa emocionalidade para compreender o conflito ou seus significados e guiar os participantes em direção a espaços construtivos de cooperação para a busca de soluções.

Por último, a imparcialidade também nos parece ser fundamental quando refletimos sobre as emoções e sentimentos que naturalmente afloram num processo de mediação. O investimento incontornável que todo o mediador tem de fazer no sentido da sua imparcialidade manifesta-se no facto de o mesmo dever ser genuíno, evitando preconceitos ou reações emocionais que possam prejudicar o processo, mesmo ao lidar com expressões intensas de emoção (e.g., choro). A adoção de uma postura assertiva é igualmente de grande utilidade nestas circunstâncias, na medida em que o mediador, com assertividade, relembra aos participantes o seu compromisso em respeitar a outra parte e, por conseguinte, não deverão fazer ataques verbais, especialmente se estes constituírem uma manifesta perda de controlo emocional.

## Conclusões

Considerando todas as observações realizadas até ao momento, podemos seguramente destacar os numerosos benefícios da presença de uma abordagem emocional — quer do mediador, quer dos mediados — no processo de mediação. Já mais que uma vez (e.g., Cunha & Monteiro, 2018) referimos que o mediador poderá atuar nos diversos contextos em que a mediação é aplicável como um “arquiteto de sistemas” (Muszkat, 2005), como um profissional que entra na gestão do conflito sobretudo com cariz preventivo, reestruturando as relações (emocionais, cognitivas e

comportamentais) entre os conflitantes com o objetivo de os ajudar a coconstruir a paz para o seu futuro. Nesse sentido, podemos afirmar que a influência da inteligência emocional na mediação de conflitos é inegável e cada vez mais reconhecida, seja pelos próprios mediadores com todo o seu conhecimento do terreno, seja pelos académicos que se dedicam à investigação sobre mediação, como um fator crucial para a resolução eficaz de disputas (García-Arista, 2023; Kelly & Kaminskienė, 2016).

Como podemos constatar ao longo desta reflexão, a literacia emocional é um componente importante para a formação dos mediadores, uma vez que estes especialistas em gestão positiva e construtiva de conflitos vão sempre ter de enfrentar e gerir círculos viciosos de ação e reação, normalmente cada vez mais tensas e hostis, entre os mediados (Álamo & Villaluenga, 2020; Kelly & Kaminskienė, 2016). Por um lado, ao compreender e gerir as suas próprias emoções e sentimentos, os mediadores tornam-se mais habilitados e capazes de criar um ambiente mais colaborativo e empático, condição *sine qua non* para que se produza um novo encontro (emocional e racional) entre os litigantes. Por outro lado, a inteligência emocional permite que os mediadores identifiquem as necessidades subjacentes das partes envolvidas, promovendo uma comunicação mais aberta e um diálogo construtivo, essencial para alcançar soluções sustentáveis (Álamo & Villaluenga, 2020). Além disso, a habilidade de lidar com a ansiedade que a tensão e o stress trazem para a mediação, aliada à capacidade de manter a calma em situações adversas, contribui em muito para a eficácia do processo de mediação.

Desse modo, defendemos um maior investimento na formação emocional dos mediadores do nosso tempo, designadamente em teoria e prática da inteligência emocional, pois, por tudo o que afirmamos ao longo deste artigo, trata-se de uma estratégia eficaz para melhorar os resultados da mediação. Destacamos, entre outros assuntos possíveis nessa formação, o aprofundamento do autoconhecimento, da empatia e da regulação emocional, porquanto podem potencializar muito o desempenho profissional do mediador, tornando-o mais preparado para lidar com as complexidades dos conflitos humanos. Na nossa perspetiva, é importante assinalar que a promoção da inteligência emocional não só beneficia os mediadores, mas também impacta positivamente as partes envolvidas no conflito, reforçando a importância desse aspeto nas práticas de gestão e resolução de conflitos na sociedade contemporânea.

A gestão eficaz do conflito (e lembremos, em primeiro lugar, a resolução dos problemas que o originam) poderá encabeçar, sem grandes hesitações, esses benefícios mais imediatos para os mediados e também para o mediador. Dois aspetos essenciais a reter: integrando a inteligência emocional, a mediação fortalece as relações entre mediados, ajudando-os na sua pacificação e promovendo ambientes mais saudáveis a longo prazo; ao se focar não só nos interesses subjacentes, mas também nas necessidades emocionais dos mediados, a mediação tende a gerar soluções mais criativas e duradouras.

Como pistas futuras de investigação, considerando a relativa escassez de estudos sobre a análise da influência concreta das emoções e sentimentos do mediador e

dos mediados nos processos de mediação na realidade portuguesa, parece-nos que investigações sobre este tema nas áreas específicas de atuação escolar, familiar e penal constituem seguramente uma excelente oportunidade para produção de conhecimento científico ao serviço da nossa sociedade.

Terminamos com a feliz expressão de García-Arista (2023) sobre a importância da inteligência emocional para a mediação, quando afirma que se trata essencialmente da passagem da hostilidade inicial do conflito à gestão emocional inteligente. Feliz consideração, sem dúvida, que encontra um reconhecimento sob o ponto de vista empírico dos mediadores e profissionais que atuam neste contexto e eco nas pesquisas empíricas que até ao momento foram surgindo por parte dos cientistas da área.

## Referências

- Álamo, M. R., & Villaluenga, L. G. (Eds.). (2020). *Las competencias para la formación de la persona mediadora*. CUEMYC.
- Alcover de la Hera, C. M. (2006). La mediación como estrategia para la resolución de conflictos: Una perspectiva psicossocial. In M. G. Quiroga (Ed.), *Métodos alternativos de solución de conflictos: Perspectiva multidisciplinar* (pp. 113-129). Dykinson.
- Cunha, P. & Leitão, S. (2021). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Publicações Fundação Fernando Pessoa.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos nas escolas*. Pactor.
- Diego, R., & Guillén, C. (2006). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Pirámide.
- Ferreira, F. O., Fonseca, M. E. S., & Nunes, A. L. de P. (2023). Inteligência emocional e suas influências na gestão de conflitos. *Id on Line. Revista de Psicologia*, 17(68), 219-231. <https://doi.org/10.14295/online.v17i68.3863>
- García-Arista, M. L. S. (2023). *Del cerebro hostil al cerebro inteligente. Neurociencia, conflicto y mediación* (2.ª edición - revista y ampliada). Reus Editorial.
- Griggs, T. M., Munduate, L., Báron, M., & Medina, F. J. (2005). Intervenciones de mediación. In L. Munduate & F. J. Medina (Eds.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 265-303). Anaya.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência* (J. C. Eufrazio, Trad.). Asa. (Trabalho original publicado em 2001)
- Kelly, E. J., & Kaminskienė, N. (2016). Importance of emotional intelligence in negotiation and mediation. *International Comparative Jurisprudence*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.icj.2016.07.001>
- Lencastre, M. P. A., Cunha, P., & Saraiva, R. S. N. (2022). Liderança carismática e mediação política para a paz. Alguns fatores biológicos, antropológicos e psicológicos do carisma e do populismo. *Configurações*, 30, 129-148. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.16424>
- Lopes, C. (2015). *Fatores determinantes da eficácia em mediação familiar* [Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Santiago de Compostela].
- Matias, L. A. A., & Cunha, P. (2025). Algumas notas sobre violência, bullying e cyberbullying no contexto escolar: Gestão de conflitos para a promoção de uma cultura de paz. In J. C. Alchieri & C. H. L. Alves (Eds.), *Cadernos de psicologia jurídica da ABPJ, psicologia jurídica na construção da saúde mental* (Vol. 15, pp. 6-27). Associação Brasileira de Psicologia Jurídica.
- Millán, J. M., & Gómez, M. M. (2011). *Conflitos – Como desenvolver capacidades enquanto mediador* (L. Ferreira, Trad.). Escolar Editora. (Trabalho original publicado em 2008)

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: Estratégias práticas para a resolução de conflitos* (M. F. Lopes, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 1986)

Muszkat, M. E. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. Summus.

Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 32(3), 372-397. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>

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

Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.



# Mediación y Comunicación Positiva: Claves Para la Felicidad Laboral

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.5>

**Erick Azael Ramírez Aguilar**

Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México  
<https://orcid.org/0009-0009-6300-8644>  
[erick.ramirezgl@uanl.edu.mx](mailto:erick.ramirezgl@uanl.edu.mx)

**Francisco Javier Gorjón Gómez**

Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México  
<https://orcid.org/0000-0001-5296-6454>  
[francisco.gorjon@uanl.mx](mailto:francisco.gorjon@uanl.mx)

## Resumen

En el contexto actual de transformación organizacional, la felicidad laboral se posiciona como un imperativo estratégico que trasciende el bienestar individual. Es un factor clave para impulsar la productividad, la innovación y la competitividad. Las organizaciones enfrentan el reto de construir ambientes laborales positivos en los que las relaciones humanas, la gestión emocional y la resolución de conflictos sean pilares del desarrollo profesional. Esta investigación se enfoca en analizar dentro de una institución educativa de nivel medio superior y superior, cómo la mediación y la comunicación positiva contribuyen esencialmente a la construcción y al sostenimiento de la felicidad laboral. Se parte de la siguiente pregunta: ¿de qué manera la implementación de la mediación y una comunicación organizacional positiva pueden incrementar la felicidad laboral y, con ello, potenciar la productividad y la competitividad en las empresas? La metodología propuesta es cualitativa y se basa en entrevistas semiestructuradas con líderes organizacionales, profesionales de recursos humanos, mediadores expertos y empleados de distintos niveles. El objetivo es explorar sus percepciones, experiencias y buenas prácticas sobre el impacto de la comunicación y la gestión de conflictos en el bienestar laboral. Este estudio busca generar estrategias prácticas que promuevan un bienestar sostenible, integrando la mediación como herramienta de transformación cultural. La contribución esperada es ofrecer una visión integradora que vincule el desarrollo humano con la gestión

organizacional, posicionando la felicidad laboral como un eje central para el éxito empresarial en el siglo XXI.

## Palabras clave

mediación, felicidad laboral, comunicación positiva

## Introducción

En la actualidad, la transformación organizacional requiere algo más que procesos eficientes: demanda bienestar. La satisfacción laboral ya no es un lujo ni un concepto abstracto; es un factor estratégico que influye directamente en la productividad y la competitividad. Las organizaciones que comprenden esta realidad se plantean tres preguntas fundamentales: (a) ¿cuántas horas laboran sus trabajadores?; (b) ¿es efectiva la comunicación interna?; (c) ¿qué nivel de satisfacción experimentan sus equipos de trabajo? Lo que nos podría llevar a preguntarnos: ¿debería considerarse la felicidad laboral cómo un derecho?

## Bienestar Laboral

El bienestar laboral implica un equilibrio en todos los aspectos que influyen en la percepción que un trabajador tiene de su entorno laboral. A mayor sensación de bienestar, mayor será la disposición del mismo a cumplir con sus responsabilidades. Este equilibrio también afecta la satisfacción de los clientes y la eficiencia organizacional. El bienestar laboral se considera una de las variables más esenciales para estudiar el comportamiento organizacional, ya que forma parte de los elementos socioculturales de una organización. Por ello, es importante realizar investigaciones sobre este tema (Calderón Mafud et al., 2015). Actualmente, existen diferentes formas de comprender el bienestar psicológico y laboral. Su estudio está relacionado con conceptos como la satisfacción en el trabajo, el capital psicológico, la fluidez, el compromiso y la elevación; en definitiva, todo lo que concierne al funcionamiento óptimo de la persona en su entorno laboral y a su percepción de la calidad de vida.

## La Importancia de la Mediación

El bienestar y la felicidad son declarados elementos sustantivos del poder de la mediación. Gorjón Gómez (2023) la reconoce como una vía al bienestar y a la felicidad, porque representa lo que en realidad es la mediación para los mediados y para todos los ciudadanos que se ven beneficiados por su intervención con la sincronía y armonía consustancial social. Cuando se opta por la mediación para resolver conflictos y mejorar la calidad de vida, se espera que los demás respeten mis intereses, que la vida sea sincronizada y armónica, una vida de calidad, un buen vivir, un vivir bien.

La mediación se ha establecido como una estrategia efectiva para resolver conflictos laborales, ya que proporciona un proceso colaborativo que promueve el diálogo y la

creación conjunta de acuerdos entre las partes. Diversas investigaciones indican que la mediación puede resolver disputas laborales de manera más rápida y económica que los métodos tradicionales, como los procedimientos judiciales o disciplinarios, y también disminuye el impacto emocional negativo que suelen causar los conflictos prolongados (Bingham, 2004a).

Las investigaciones en el campo organizacional muestran que la mediación laboral aumenta la satisfacción de los empleados tanto con el proceso como con los resultados, fomentando el cumplimiento voluntario de los acuerdos y la conservación de las relaciones laborales (Bingham, 2004b). Esta efectividad se debe a que la mediación se centra en los intereses de las partes, fomenta una comunicación respetuosa y evita enfoques impositivos que podrían incrementar la confrontación.

Desde una perspectiva psicosocial, la mediación se ha demostrado eficaz para reducir la escalada del conflicto y prevenir su recurrencia, mejorando el clima laboral y disminuyendo el estrés y la tensión en los entornos de trabajo (Jaca & Díaz, 2005). Además, Moore (2014) argumenta que la mediación es especialmente apropiada en los conflictos laborales, ya que aborda tanto los aspectos objetivos como las dimensiones relacionales subyacentes. En conjunto, la evidencia teórica y práctica respalda que la mediación es un método efectivo y duradero para gestionar y resolver conflictos laborales en las organizaciones actuales.

## Psicología Positiva en el Trabajo

El bienestar laboral se encuentra estrechamente vinculado con la psicología positiva, la cual, según Revord et al. (2021) se centra en la búsqueda de estrategias y prácticas que favorezcan la felicidad y una vida plena y satisfactoria. Para esta autora, la felicidad no es un estado estático, sino que puede cultivarse y desarrollarse mediante acciones concretas. En las organizaciones, este enfoque se orienta en examinar las condiciones ideales de salud de las personas y los grupos, así como en gestionar adecuadamente el bienestar psicosocial, entendido como el equilibrio integral que abarca las dimensiones emocionales, psicológicas y sociales, lo que permite la adaptación a la vida y el pleno desarrollo del potencial individual. Los principales propósitos de la psicología positiva aplicada al ámbito laboral son anticipar y promover el funcionamiento ideal en las organizaciones, fortalecer el bienestar psicosocial y elevar la calidad de vida en el trabajo.

En la década de los 90, Seligman (2002/2011) impulsó un cambio de paradigma en la psicología al proponer que el estudio no debía centrarse únicamente en la enfermedad, sino en aquello que permitiera al ser humano prosperar y alcanzar la felicidad. Este enfoque, conocido como psicología positiva, resulta especialmente relevante en el ámbito laboral, donde el bienestar no solo implica la ausencia de estrés o conflicto, sino también la creación de condiciones que fomenten emociones positivas, el sentido de propósito y relaciones saludables. Aplicar esta perspectiva en las organizaciones significa diseñar entornos que promuevan la resiliencia, la motivación y el compromiso, reducir el impacto de los factores de riesgo psicosocial y

transformar la dinámica laboral en un espacio que fomente el crecimiento personal y profesional. Este cambio supuso pasar de un modelo orientado a la resolución de problemas organizacionales a uno enfocado en potenciar recursos y condiciones que promuevan el bienestar y el rendimiento óptimo.

La psicología organizacional positiva se centra en comprender qué impulsa a las personas y los beneficios de contar con organizaciones saludables. Busca desarrollar estrategias basadas en aspectos psicológicos positivos para potenciar el rendimiento tanto de los individuos como de las organizaciones (Donaldson, 2020).

## Estrategias Para Implementar la Psicología Positiva en el Entorno Laboral

Según Soria e Pegán (2020), una forma efectiva de integrar la psicología positiva en el ámbito laboral es a través del modelo de organizaciones saludables y resilientes (HERO). Estas organizaciones se caracterizan por realizar acciones planificadas y proactivas con dos metas principales: fomentar la salud laboral de los trabajadores y mejorar el rendimiento organizacional.

El modelo se basa en tres principios fundamentales: (a) prácticas organizacionales saludables, que incluyen políticas de recursos humanos y procesos orientados a la conciliación trabajo-familia, a la prevención del acoso laboral, al liderazgo positivo y a la autonomía; (b) empleados y grupos saludables, que disponen de recursos psicológicos positivos y bienestar psicosocial, bajo la premisa del *happy-productive worker*, según la cual un trabajador feliz tiende a ser más productivo (Peñalver et al., 2023); (c) resultados organizacionales saludables, reflejados en indicadores como el desempeño grupal, el compromiso organizacional, la calidad del servicio, la lealtad de los clientes y el retorno de la inversión.

Este enfoque evidencia que la psicología positiva aplicada al trabajo no solo contribuye al bienestar individual, sino que también fortalece la salud organizacional y la sostenibilidad empresarial. Como vemos, la psicología positiva en el trabajo es una disciplina que ofrece numerosos beneficios tanto para la organización en general como para los trabajadores en particular.

## Transformar el Conflicto Mediante una Conciliación Positiva

Convertir el conflicto en una oportunidad requiere un enfoque que vaya más allá de la mera resolución, integrando principios de diálogo, escucha activa y negociación colaborativa (Losada Crespo, 2024). La conciliación positiva consiste en profesionalizar la gestión del conflicto mediante habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el pensamiento creativo, con el fin de reconstruir relaciones y lograr acuerdos sostenibles. Este método no solo busca resolver disputas, sino también reparar vínculos y fortalecer la cohesión en la organización, transformando la diferencia en un catalizador de innovación y bienestar colectivo.

Los conflictos laborales son inevitables en cualquier organización, pero su impacto puede ser positivo si se gestionan correctamente mediante estrategias que fomenten una comunicación efectiva. Según Ocampo (2023), “la comunicación asertiva, que se establece como un sistema de interacción personal y laboral, facilita la resolución de conflictos en entornos organizacionales” (p. 48). Esta estrategia incluye prácticas como la escucha activa, la reformulación de mensajes y el uso de canales adecuados, que ayudan a convertir las diferencias en oportunidades de crecimiento. En este contexto, la conciliación positiva no solo busca resolver conflictos, sino también reparar, reconstruir y renovar las relaciones laborales, fortaleciendo así la cohesión y la resiliencia de la organización.

Por su parte, Montoya Sánchez y Salinas Arango (2016) conciben la conciliación positiva como un proceso que va más allá de la simple resolución de disputas, orientándose hacia la transformación de las relaciones y la construcción de entornos laborales saludables. Según la concepción de la conciliación, no debe limitarse a descongestionar los procesos judiciales, sino que debe entenderse como un mecanismo autocompositivo capaz de generar cambios estructurales en la interacción entre las partes, promoviendo el reconocimiento y la cooperación.

Además, la mediación y la conciliación son herramientas útiles para prevenir la escalada de tensiones y fomentar una cultura de paz en las organizaciones, contribuyendo al bienestar colectivo y a la sostenibilidad del clima laboral (Alfaro, 2020). En ese sentido, transformar el conflicto mediante la conciliación positiva no solo reduce riesgos psicosociales, como el estrés y la ansiedad, sino que convierte la diferencia en un motor para la innovación y el desarrollo humano, consolidando una dinámica laboral basada en la equidad y el respeto (Munduate et al., 2022).

## Importancia de la Motivación y Su Impacto en la Estrategia Organizacional

Actualmente, las oportunidades de desarrollo profesional son clave para aumentar la motivación laboral. Esta motivación no solo mejora el rendimiento individual, sino que también fortalece el compromiso con la organización y ayuda a retener el talento. Estudios como el de Díaz (2023), muestran que el crecimiento profesional – que implica adquirir nuevas habilidades, asumir responsabilidades mayores y avanzar en la carrera – impacta directamente en la satisfacción laboral.

Serafini y Cuenya (2020) indican que la motivación ofrece energía y guía a la conducta: la energía aporta intensidad y perseverancia, mientras que la guía dirige el comportamiento hacia metas concretas. No aparece espontáneamente, sino que depende de factores internos y externos. Entender su impacto requiere analizar cómo interactúan ambos, considerando que la motivación funciona como un impulso que puede surgir de fuentes internas o externas, que suelen mezclarse en un mismo comportamiento.

La motivación del personal en una organización no solo se refiere a las acciones relacionadas con los procesos técnicos y administrativos necesarios para su operación diaria, sino también a la “permanencia eficiente del personal a lo largo del tiempo” (Zubillaga, 2013, p. 120) Esto implica evaluar qué beneficios ofrece la empresa a sus empleados en el futuro y cuál es el plan de desarrollo profesional que pueden anticipar, partiendo de la premisa de que dicho crecimiento es un factor motivador clave para los trabajadores (Zubillaga, 2013).

Maslow (1943) señala que la autorrealización, ubicada en la cima de la jerarquía de necesidades, se convierte en un motor fundamental del compromiso del trabajador, mientras que Herzberg y Mausner (1959) afirman que los factores motivadores, como el desarrollo profesional y el reconocimiento, son esenciales para generar satisfacción laboral. Asimismo, McClellan (1961, citado por Astorga & Anjos, 2016), destaca que la necesidad de logro impulsa a los individuos a buscar retos y oportunidades de crecimiento, más allá de las recompensas monetarias.

La motivación actúa como una herramienta que puede crear un entorno laboral agradable (Rodríguez & Sánchez-Montero, 2019) dirigiendo los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos de la empresa y la satisfacción laboral. Vallejos et al. (2020) establecen una relación causal entre la motivación laboral y el cumplimiento de metas, al atender las necesidades de los empleados.

La motivación es clave para alcanzar los objetivos empresariales, ya que el factor humano desempeña funciones esenciales como planificar, organizar, dirigir y controlar. Sin personas, la organización no existiría, y su éxito depende en gran medida de ellas. Por ello, es fundamental que los colaboradores estén motivados para cumplir tanto metas organizacionales como personales. La motivación laboral orientada al desarrollo profesional ha pasado de ser opcional a convertirse en un elemento estratégico esencial. Parrales-Reyes (2022) señala que el desempeño y la correcta ejecución de las tareas dependen del nivel de motivación del personal, la cual puede fomentarse mediante diversas acciones que generen bienestar y satisfacción dentro de la organización.

## Impacto en la Retención y Satisfacción Laboral

Cada persona tiene necesidades distintas que deben atenderse adecuadamente. Cuando estas surgen en el ámbito laboral, la organización debe implementar mecanismos que permitan cubrirlas de inmediato. Esto contribuye a que el trabajador se mantenga motivado y se identifique con la empresa lo que, a su vez, responde a las inquietudes sobre el desempeño, ya que un empleado desmotivado afecta negativamente el éxito organizacional (Peña Rivas & Villón Perero, 2018).

Es fundamental señalar que toda empresa tiene la responsabilidad de establecer estrategias que favorezcan el desarrollo del empleado dentro de la organización, reconociendo sus diferencias individuales y ofreciendo soluciones motivacionales como incentivos, reconocimientos, ascensos y aumentos salariales. De esta forma,

el trabajador se sentirá cómodo y valorado en su entorno laboral, percibirá que se le brinda la oportunidad de crecer y, en consecuencia, será más productivo y estará dispuesto a colaborar en las actividades que la organización requiera.

La retención del talento humano se ha transformado en uno de los principales desafíos para las empresas en el escenario actual, marcado por una alta competencia y cambios constantes en el mercado laboral. Este concepto se refiere a la capacidad de la organización para retener a sus empleados durante un periodo prolongado, evitando la rotación excesiva que genera costos elevados y la pérdida de conocimiento interno. Por ello, aplicar estrategias que fortalezcan el compromiso y la satisfacción laboral resulta esencial para garantizar la permanencia de los trabajadores y, con ello, la sostenibilidad y competitividad de la empresa.

Entre las tendencias para atraer y retener talento, se destaca la promoción de la *employer branding* (marca empleadora), que pone en relieve aspectos como la infraestructura, la credibilidad institucional y la solidez empresarial. En cuanto a la retención, Barreto-Veliz y Flores-Urbáez (2025) proponen la implementación de sistemas de recompensas competitivas, es decir, compensaciones económicas que satisfagan las necesidades personales, complementadas con reconocimientos emocionales que fomenten el bienestar laboral. Además, se recomienda diseñar planes de carrera e incorporar programas de formación continua que impulsen el desarrollo de competencias profesionales (Ames-Guerrero, 2022).

## Investigación

La presente investigación tiene como propósito explicar y ofrecer una comprensión de los significados e interpretaciones subjetivos que las personas atribuyen a sus motivaciones, creencias y prácticas culturales. Este enfoque propone una nueva manera de observar la realidad, al aportar experiencias vivenciales que reflejan los hechos en su contexto natural. Desde una perspectiva epistemológica, se fundamenta en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los individuos, partiendo de la premisa de que la realidad no es objetiva, sino que se construye socialmente a través de la interacción entre actores clave. En este sentido, el conocimiento (episteme) surge de la participación de las personas en el estudio y se obtiene mediante un pensamiento vivencial, orientado a comprender en profundidad los fenómenos sociales a través de la intuición y la conciencia del yo interno.

## Tipo de Estudio

El tipo de estudio adoptado en esta investigación es de corte transversal, ya que se busca recolectar información en un único momento, seleccionando una muestra específica que permita abordar el fenómeno de interés sin realizar seguimientos posteriores. Este diseño se caracteriza por su enfoque puntual, lo que facilita la descripción y análisis de variables tal como se presentan en el contexto actual, sin pretender establecer relaciones causales ni observar cambios a lo largo del tiempo.

La elección de un estudio transversal resulta adecuada cuando el objetivo es obtener una visión general del problema investigado, lo que permite identificar patrones, percepciones o características presentes en la población seleccionada en el momento de la indagación. Autores como Sampieri (2014) destacan que este tipo de estudio es útil para explorar fenómenos sociales, educativos o psicológicos en contextos delimitados, optimizando recursos y tiempo sin comprometer la validez de los hallazgos.

## Metodología: Métodos, Técnicas y Procedimientos

La investigación cualitativa es una opción metodológica poderosa, aunque todavía algunos la consideran audaz por su eclecticismo y pluralismo paradigmático. Sin embargo, su uso está justificado en la búsqueda de respuestas a problemas sociales complejos. Consiste en combinar perspectivas teóricas y epistemológicas, puntos de vista y métodos cualitativos y cuantitativos en un único estudio, lo que suele requerir la participación de un investigador o de un equipo interdisciplinario.

### Elaboración del Instrumento Piloto

Para la elaboración de las entrevistas se definieron las preguntas de la entrevista semiestructurada para el personal administrativo y docente, en una institución pública de educación de nivel medio y superior en México. Con la finalidad de estructurar adecuadamente los contenidos, se diseñó una matriz que permitió establecer un marco de variables en el que se desglosaron las seis variables: “remuneración”, “promoción”, “habilidades sociales”, “educación”, “resiliencia” y “salud”.

### Descripción del Diseño Cualitativo del Estudio Piloto

Se llevó a cabo un estudio piloto cualitativo con dos participantes que coincidían en características con la muestra final en características, específicamente académicos con más de cinco años de experiencia en su institución. Los principales objetivos del estudio piloto fueron comprobar que las preguntas midieran adecuadamente las variables propuestas, verificar la claridad y entendimiento de los ítems del cuestionario y estimar el tiempo promedio requerido para completar la entrevista.

### Resultados y Conclusión de la Prueba Piloto

Se identificó que los participantes no estaban familiarizados con el concepto de “transformaciones positivas”, lo que podría generar ambigüedades o limitar la profundidad de sus respuestas. Para mejorar la claridad y la accesibilidad del enunciado, se propuso una nueva versión que sustituye dicha expresión por “mejoras permanentes”, un término más concreto y comprensible para los entrevistados. Además, se incorporó una aclaración funcional — “no solo resuelva conflictos, sino que también impulse mejoras” — que orienta mejor la intención de la pregunta sin inducir respuestas. Este ajuste busca facilitar la interpretación, promover respuestas más reflexivas y asegurar la validez semántica del instrumento en contextos de aplicación reales.

A partir de la observación obtenida durante el pilotaje, en la que se identificó que el enunciado resultaba ambiguo al no especificar a qué “procesos” se refería, al incorporar explícitamente el término “procesos de conciliación”, se mejora la claridad semántica de la pregunta y se orienta al participante hacia el tema central de la investigación. Este ajuste permite evitar interpretaciones erróneas o respuestas fuera de contexto, asegurando que el contenido recolectado esté alineado con los objetivos del instrumento. Además, al mencionar directamente la conciliación, se fortalece la coherencia interna del cuestionario y se facilita una comprensión más precisa por parte del entrevistado.

Se detectó que el uso del término “saberes” resultaba poco familiar o confuso para los participantes, lo que podía dificultar la comprensión del enunciado. Por eso, se decidió reemplazarlo por “conocimientos”, una palabra más común y comprensible que conserva el significado de la pregunta sin generar ambigüedades. Además, se aclaró el concepto de “entornos laborales más humanos” mediante expresiones concretas, como “entornos laborales más empáticos y respetuosos”, lo que facilita una interpretación más sencilla y en línea con los objetivos del instrumento, los cuales son: identificar los significados e interpretaciones subjetivas, explorar las experiencias vivenciales, evaluar el impacto de las barreras de comunicación y comprender la construcción social de un clima organizacional saludable. Este cambio mejora la legibilidad de la pregunta, fomenta respuestas más relevantes y refuerza la validez semántica del cuestionario. Las modificaciones propuestas al cuestionario se presentan en el Apéndice A, donde se muestran las versiones originales y ajustadas de los enunciados.

## Diseño del Instrumento

El instrumento final diseñado para la investigación contiene instrucciones y datos generales, y está dividido en cinco bloques (experiencia laboral y bienestar, conflictos y ausencia de conciliación, impacto de la ausencia de conciliación, imaginarios de transformación y cierre reflexivo), que suman 16 ítems.

## Características de los Sujetos-Muestra

Los participantes que se entrevisten deben: (a) ser actores clave de la institución, dado que la realidad se construye socialmente a través de la interacción, es importante incluir una muestra representativa de los diferentes niveles y roles dentro de la institución de educación superior (como personal académico y administrativo) – esto facilitará entender la variedad de prácticas culturales y perspectivas que existen en la organización; (b) tener capacidad de reflexionar sobre su “yo interno”, es decir, los participantes deben ser personas abiertas a profundizar en su propio pensamiento y compartir experiencias personales – es fundamental que puedan explicar no solo hechos, sino también los significados y las interpretaciones que le dan a sus vivencias laborales; (c) haber vivido el fenómeno en su “contexto natural” – deben tener experiencias directas relacionadas con temas de interés, como la felicidad en el

trabajo, la resolución de conflictos o su participación en procesos de mediación dentro de la institución; y (d) tener motivaciones y creencias variadas — para enriquecer el entendimiento de los fenómenos sociales, es recomendable escoger participantes con diferentes motivaciones y creencias, porque esto ayuda a comprender cómo se forma la realidad en la organización desde distintas perspectivas.

La muestra de participantes seleccionada para esta investigación está conformada por personal con un mínimo de tres años de experiencia en el área correspondiente al objeto de estudio, lo que garantiza un nivel básico de conocimiento y vivencia que enriquece la información obtenida. Se consideran tanto las personas que están en funciones activas en este momento como sus experiencias acumuladas a lo largo del tiempo, con el propósito de captar una diversidad de perspectivas que abarque tanto la práctica vigente como sus experiencias. Esta decisión responde al interés por obtener relatos profundos y significativos mediante entrevistas semiestructuradas, que permitan comprender el fenómeno investigado desde distintas trayectorias profesionales y contextos laborales.

### Aproximación a los Sujetos de Estudio

El instrumento se aplicó de manera presencial en dos escuelas preparatorias de nivel medio superior de una institución de educación superior de México, así como en dos escuelas de nivel superior de la misma institución universitaria, del 21 al 30 de octubre de 2025. Participaron nueve sujetos que cumplieron los criterios, quienes recibieron instrucciones estandarizadas para asegurar una comprensión uniforme de los ítems. Las entrevistas duraron, en promedio, 45 minutos. Se aseguró la confidencialidad de los datos mediante el consentimiento informado.

### Perfil de los Entrevistados

A continuación, se presenta la Tabla 1 la cual presenta las características sociodemográficas y laborales de los entrevistados, lo que permite contextualizar la información obtenida en la entrevista semiestructurada. La muestra está conformada por un total de nueve sujetos (S1–S9), con una participación mayoritaria del género femenino, lo cual puede influir en la percepción de los fenómenos analizados, particularmente en aspectos relacionados con el clima laboral y la gestión de conflictos. En cuanto a la edad, los participantes se encuentran en un rango que va desde los 27 a los 50 años, predominando edades entre los 36 y 48 años. Esto indica que la mayoría de los entrevistados está en una etapa de madurez laboral, lo que aporta experiencias significativas en relación con la mediación, la conciliación y el bienestar en el trabajo. En relación con el nivel de estudios, la mayoría de los participantes tiene una maestría, mientras que una minoría cuenta con licenciatura. Este nivel académico indica que los sujetos poseen una formación profesional sólida, lo que puede mejorar su capacidad para analizar, reflexionar y gestionar situaciones laborales complejas. En cuanto al tipo de empleado, se clasifica en tres grupos: administrativo, docente y quienes cumplen ambas funciones. La existencia de estos perfiles

ofrece una perspectiva más completa del entorno organizacional, ya que cada uno enfrenta dinámicas laborales y formas de interacción distintas. Por último, respecto a la antigüedad laboral, se detecta una variabilidad importante, que oscila entre tres y 25 años de servicio. Esta variedad facilita incluir tanto las perspectivas de empleados con gran experiencia en la institución como las de aquellos con menor tiempo en la organización, enriqueciendo el análisis de la información.

| Sujeto | Genero        | Edad | Grado de estudios | Tipo de empleado   | Antigüedad |
|--------|---------------|------|-------------------|--------------------|------------|
| S1     | Femenino (F)  | 43   | Maestría          | Administrativo (A) | 21         |
| S2     | F             | 48   | Maestría          | A                  | 15         |
| S3     | Masculino (M) | 44   | Maestría          | Docente (D)        | 20         |
| S4     | F             | 38   | Maestría          | A/D                | 12         |
| S5     | M             | 45   | Maestría          | D                  | 11         |
| S6     | M             | 30   | Licenciatura      | A/D                | 4          |
| S7     | F             | 27   | Licenciatura      | A/D                | 3          |
| S8     | M             | 50   | Licenciatura      | A                  | 25         |
| S9     | F             | 36   | Maestría          | D                  | 18         |

**Tabla 1**  
Características de los entrevistados.

En general, estas características muestran que la muestra es diversa en experiencia, formación y roles laborales, lo que aumenta la validez del análisis cualitativo al incluir distintas perspectivas sobre los fenómenos analizados.

Resultados

Triangulación

La Figura 1 muestra una triangulación cualitativa centrada en el concepto de “felicidad laboral”, que integra distintos elementos que influyen tanto positivamente como negativamente en ella. En el núcleo, se identifica la felicidad laboral como resultado de múltiples factores interrelacionados. Por un lado, se observa que la mediación y gestión de conflictos constituyen un elemento clave, ya que su manejo inadecuado genera consecuencias negativas como la falta de comunicación, la ausencia de respuestas ante conflictos, la negativa a brindar explicaciones y la lentitud en la resolución de problemas. Estas situaciones evidencian debilidades organizacionales que afectan directamente el bienestar del personal.

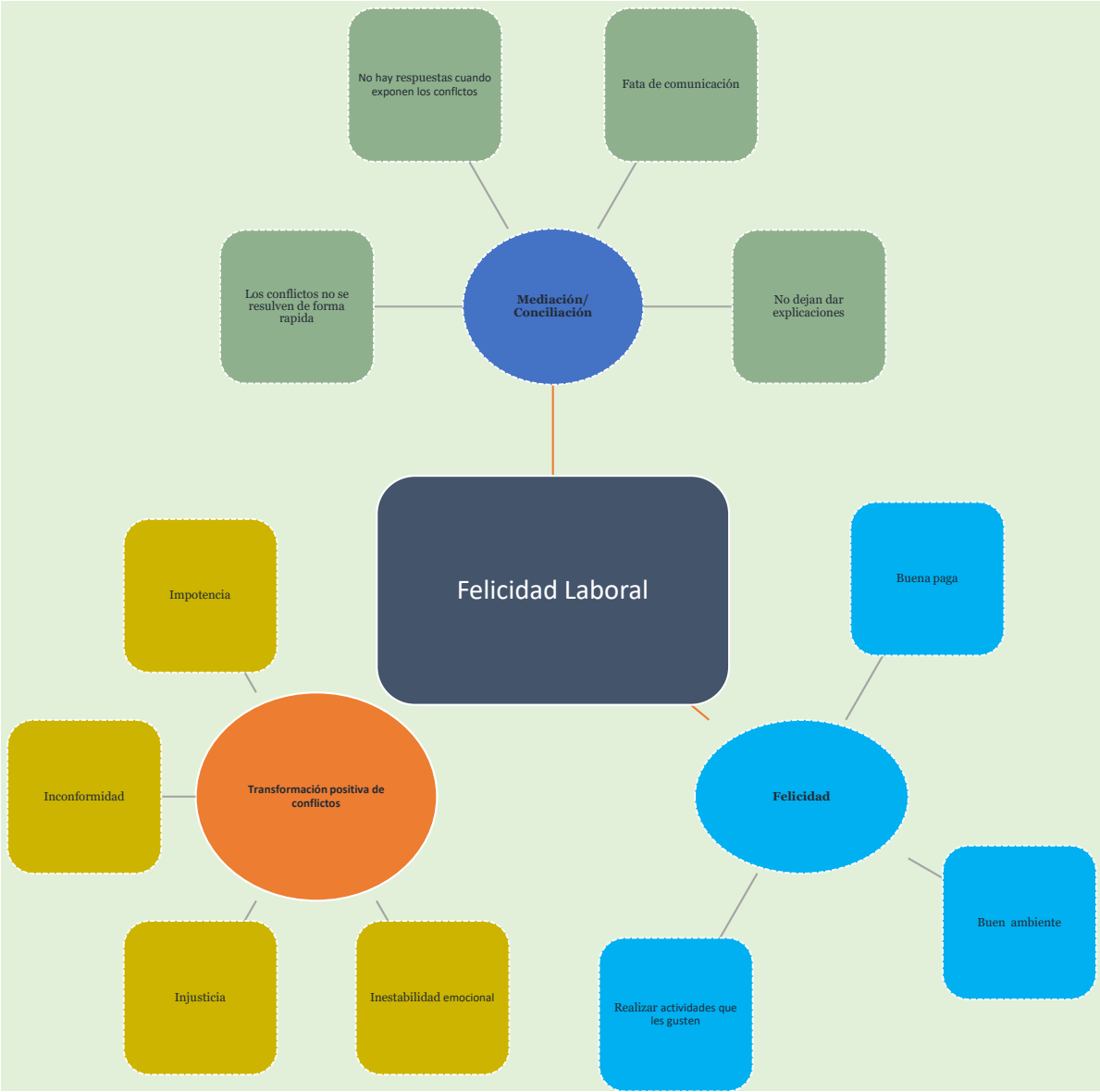


**Figura 1**  
Triangulación  
cualitativa.

Asimismo, la figura incorpora dimensiones relacionadas con la transformación positiva de conflictos, en las que se identifican factores como la inconformidad, la impotencia, la injusticia y la inestabilidad emocional. Estos aspectos reflejan el impacto emocional que pueden generar los conflictos mal gestionados, afectando tanto el clima laboral como la percepción de justicia en la organización. En contraste, también se destacan elementos que favorecen la felicidad laboral, como la buena remuneración, el buen ambiente laboral y la realización de actividades satisfactorias para los trabajadores. Estos factores contribuyen a crear un entorno positivo que promueve la motivación, el compromiso y el bienestar general.

En conjunto, la figura permite comprender que la felicidad laboral no depende de un solo factor, sino de la interacción entre las condiciones organizacionales, emocionales y relacionales. De esta manera, se evidencia la importancia de fortalecer la

comunicación, la gestión efectiva de conflictos y las condiciones laborales favorables para promover un ambiente de trabajo saludable y satisfactorio.

## Conclusiones de la Investigación Cualitativa

El análisis de las tensiones detectadas revela una resistencia a reconocer o reportar el conflicto, posiblemente debido al miedo o a la creencia de que las situaciones deben permanecer inmutables. Además, esta actitud está influida por la escasa o nula intervención de los superiores, la ausencia de procedimientos claros o la existencia de procesos deteriorados.

- Se aprecia que la remuneración es un factor relevante para los participantes;
- Se destaca la importancia de la salud en este caso particular, ya que un entrevistado (S2) indicó que necesita medicación para dormir;
- En cuanto a las habilidades sociales, como la comunicación y la escucha activa, no se evidencian en la gestión de conflictos, lo que sugiere una posible deficiencia en esta área. Además, en lo que respecta al tiempo de esparcimiento, se observa una escasez de espacio para actividades recreativas, lo que podría afectar el bienestar general;
- Respecto a la resiliencia, se observa una capacidad de adaptación a entornos cambiantes, como la llegada de un nuevo superior o los cambios en la gestión;
- Por último, la variable “educación” no se observa en ningún momento en los hallazgos, lo que indica que no constituye un elemento determinante en el contexto analizado.

## Consideraciones Finales

Las conclusiones de esta investigación muestran que los entrevistados no están familiarizados con el proceso de mediación. La mayoría coincide en que la felicidad proviene de sentirse a gusto en el trabajo, de tener una buena remuneración y de mantener una comunicación adecuada con sus jefes, aunque esta no siempre es positiva. También mencionaron que existen problemas, principalmente relacionados con la falta de una comunicación clara, de la definición de responsabilidades, de lineamientos o de actividades específicas. Cuando cometen un error o una falta, solo reciben una reprimenda, sin que se explique qué sucedió, lo cual genera incomodidad. Además, indicaron que no se les da la oportunidad de aportar retroalimentación ni de expresar sus puntos de vista en situaciones de conflicto, y sienten que las decisiones en esas situaciones son injustas. Cuando no se resuelve un problema correctamente, puede generar conflictos futuros en reuniones posteriores debido a la tensión o incomodidad por no haber abordado la situación antes.

Ven la mediación como una herramienta útil, siempre y cuando se realice correctamente y genere confianza, para que las personas puedan expresar sus inquietudes y problemas sin temor a represalias en su trabajo. Creen que, si no, podrían verse afectados por inconformidades. Consideran que la mediación a veces se utiliza solo para beneficiar a unos pocos, en lugar de beneficiar a todos por igual.

La felicidad en el trabajo no es un punto final, sino el proceso. Este proceso se forja a través del diálogo, la empatía y la mediación. Para que las organizaciones sean competitivas en el siglo XXI, es fundamental cuidar a las personas, no solo en su bienestar físico, sino también en su bienestar emocional.

## Referencias

- Alfaro, E. &. (2020). La conciliación y la mediación como una herramienta útil para la construcción de paz. *Pensamiento Americano*, 13(25), 121-140. <https://doi.org/10.21803/pensam.13.26.417>
- Ames-Guerrero, R. (2022). Factores de atracción y retención del talento humano y su influencia en el compromiso organizacional. *Económicas CUC*, 43(1), 139-152. <https://doi.org/10.17981/econ-cuc.43.1.2022.Org.1>
- Astorga, C. M., & Anjos, E. M. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: Su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 31-40. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.292>
- Barreto-Velíz, F. U., & Flores-Urbáez, M. (2025). Estrategias de retención de personal y su relación con la motivación de empleados públicos en Ecuador. *Espacios*, 46(3), 503-512. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p40>
- Bingham, L. B. (2004a). Employment dispute resolution: The case for mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 145-174. <https://doi.org/10.1002/crq.96>
- Bingham, L. B. (2004b). Review of the book *Emerging Systems for Managing Workplace Conflict: Lessons From American Corporations for Managers and Dispute Resolution Professionals*, by D. B. Lipsky, R. L. Seeber, & R. D. Fincher. *Industrial and Labor Relations Review*, 57(4), 678-680. <https://doi.org/10.1177/001979390405700409>
- Calderón Mafud, J. L., Laca Arocena, F. A., Pando Moreno, M., & Pedroza Cabrera, F. J. (2015). Relación de la socialización organizacional y el compromiso organizacional en trabajadores mexicanos. *Psicogente*, 18(34), 267-277. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.503>
- Díaz, T. O. C. (2023). La importancia de la satisfacción laboral en el ámbito profesional: una revisión sistemática. *Diversitas*, 19(1), 127-143. <https://doi.org/10.15332/22563067.9109>
- Donaldson, S. I. (2020). Theory-driven positive psychological science. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Positive psychological science: Improving everyday life, well-being, work, education, and societies across the globe* (pp. 1-11). Routledge. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780203731833-1>
- Gorjón Gómez, F. (2023). *El poder de la mediación*. Porrua.
- Herzberg, F., & Mausner, B. y. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Jaca, L. M., & Díaz, F. J. M. (Eds.). (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Pirámide.
- Losada Crespo, B. &. (2024). La gestión de conflictos laborales: Habilidades necesarias para el mediador laboral. *Revista de Derecho*, (29), Artículo e3694. <https://doi.org/10.22235/rd29.3694>

- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Montoya Sánchez, M. Á., & Salinas Arango, N. A. (2016). La conciliación como proceso transformador de relaciones en conflicto. *Opinión Jurídica*, 15(30), 127-144. <https://doi.org/10.22395/ojum.v15n30a6>
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. Joseey- Bass.
- Munduate, L., Medina, F. J., & Euwema, M. C. (2022). Mediation: Understanding a constructive conflict management tool in the workplace. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 38(3), 165-173. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a20>
- Ocampo, J. G. (2023). Comunicación asertiva y resolución de conflictos en entornos laborales. *Revista de Psicología Organizacional*, 45-60.
- Peña Rivas, H. C., & Villón Perero, S. G. (2018). Motivación laboral. Elemento fundamental en el éxito organizacional. *Revista Científica*, 3(7), 177-192.
- Peñalver, J., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2023). ¿Todos los grupos felices son productivos? Interacción entre el afecto positivo grupal y el desempeño laboral grupal: Estudio exploratorio. *Revista CES Psicología*, 16(3), 97-108. <https://doi.org/10.21615/cesp.7130>
- Revord, J., Sweeny, K., & Lyubomirsky, S. (2021). Categorizing the function of positive emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.001>
- Rodríguez, M. J. F., & Sánchez-Montero, J.-M. (2019). Hacia la felicidad laboral: Atender motivaciones y eliminar «temores digitales». *Retos*, 9(18), 239-257. <http://doi.org/10.17163/ret.n18.2019.04>
- Sampieri, C. F. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad* (M. Diago Esteva & A. Debritto Cabezas, Trans.). B de Bolsillo. (Trabajo original publicado en 2002)
- Serafini, M., & Cuenya, L. (2020). Motivación: Un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 15-44. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP>
- Soria, M. S., & Pegán, C. S. (2020). Cultivando organizaciones saludables y resilientes: Metodología HERO en la prevención de riesgos psicosociales. In A. L. García Izquierdo (Ed.), *Intervención psicosocial para una prevención de riesgos laborales inclusiva* (pp. 53-76). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/67274>
- Vallejos, A. A., Yovera, J. G. A., & Núñez, O. M. (2020). Gestión de talento humano por competencias y su relación con la motivación de los colaboradores de una municipalidad de la región Ica. *Tzhoe-coen*, 12(4), 436-448. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1394>
- Zubillaga, I. C. N. (2013). Desarrollo profesional y puesto de trabajo. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 8(11), 111-137.

Apéndice A

Ajustes al cuestionario de la prueba piloto (Tabla A1).

**Tabla A1**  
Comparación de términos originales y ajustados.  
  
Nota. Solo se presentan las preguntas que fueron modificadas con base en la observación.

| Pregunta del instrumento                                                                                        | Observación en el piloto                                                 | Ajuste propuesto                                                                                                                | Justificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.2. ¿Qué consecuencia observa cuando no existe mecanismos para transformar los conflictos?                     | La pregunta parece poco robusta, se les explica que es “transformar”.    | ¿Qué consecuencias ha identificado ante la ausencia de estrategias para la transformación de conflictos?                        | La palabra “mecanismos” no quedaba muy clara.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 4.2. ¿Qué cambios cree que son necesarios para que la conciliación genere transformaciones positivas duraderas? | No están familiarizados con el concepto de “transformaciones positivas”. | ¿Qué cambios son necesarios para que la conciliación no solo resuelva conflictos, sino que también impulse mejoras permanentes? | Se identificó que los participantes no están familiarizados con el concepto de “transformaciones positivas”, lo que podría generar ambigüedad o limitar la profundidad de sus respuestas. Para mejorar la claridad y accesibilidad del enunciado, se propuso una nueva versión que sustituye dicha expresión por “mejoras permanentes”, un término más concreto y comprensible para los entrevistados. Además, se incorporó una aclaración funcional – “no solo resuelva conflictos, sino que también impulse mejoras” – que orienta mejor la intención de la pregunta sin inducir respuestas. Este ajuste busca facilitar la interpretación, promover respuestas más reflexivas y asegurar la validez semántica del instrumento en contextos reales de aplicación. |

**4.3. ¿Qué papel deberían tener la organización para fomentar estos procesos?**

La pregunta debe mencionar "conciliación".

¿Qué papel deberían tener la organización para fomentar estos procesos de conciliación?

A partir de la observación obtenida durante el pilotaje, en la cual se identificó que el enunciado resultaba ambiguo al no especificar a qué "procesos" se refería. Al incorporar explícitamente el término "procesos de conciliación", se mejora la claridad semántica de la pregunta y se orienta al participante hacia el tema central de la investigación. Este ajuste permite evitar interpretaciones erróneas o respuestas fuera de contexto, asegurando que el contenido recolectado esté alineado con los objetivos del instrumento. Además, al mencionar directamente la conciliación, se fortalece la coherencia interna del cuestionario y se facilita una comprensión más precisa por parte del entrevistado.

**4.4. ¿Qué valores, prácticas o saberes deberían integrarse para construir ambientes laborales más humanos?**

La palabra "saberes" les suena extraño y ser específico en humanos.

¿Qué valores, prácticas o conocimientos deberían incorporarse para promover entornos laborales más empáticos y respetuosos?

Se identificó que el término "saberes" resultaba poco familiar o confuso para algunos participantes, lo que podía afectar la claridad y comprensión del enunciado. Por ello, se optó por sustituirlo por "conocimientos", una palabra más común y accesible que mantiene el sentido de la pregunta sin generar ambigüedad. Además, se precisó el concepto de "ambientes laborales más humanos" mediante expresiones concretas como "entornos laborales más empáticos y respetuosos", lo que facilita una interpretación más directa y alineada con los objetivos del instrumento. Este ajuste mejora la legibilidad de la pregunta, promueve respuestas más pertinentes y fortalece la validez semántica del cuestionario.



# Programa Alunos Ajudantes: Um Dispositivo de Cultura de Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.6>

**Elisabete Pinto da Costa**

Instituto de Mediação, Universidade Lusófona, Porto, Portugal/Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-6255-4135>  
[elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt](mailto:elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt)

**Marta Vilas-Boas**

Instituto de Mediação, Universidade Lusófona, Porto, Portugal/Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal  
<https://orcid.org/0009-0001-9322-4673>  
[marta.vilasboas35@gmail.com](mailto:marta.vilasboas35@gmail.com)

## Resumo

No contexto de um programa socioeducativo em mediação escolar, tem vindo a implementar-se o Programa Alunos Ajudantes (PAA), como metodologia socioeducativa de promoção de competências sociais e relacionais. Nesta comunicação pretende-se explicitar como o PAA fomenta a cultura de mediação nas escolas. Complementarmente a este objetivo principal, e após um breve enquadramento teórico, propõe-se apresentar o PAA e partilhar os resultados da avaliação efetuada após a sua aplicação em dois agrupamentos de escolas, localizados na zona Norte do país. No PAA em estudo participaram 44 alunos, tendo 31 respondido ao questionário de avaliação: 30 alunos pertenciam ao Agrupamento de Escolas Vila-Flor e 14 ao Agrupamento de Escolas Boavista. A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, com recurso à abordagem qualitativa, uma vez que se pretendeu analisar as representações e os significados dos alunos e formadores acerca do PAA. Para a recolha de dados elaborou-se uma tabela de análise SWOT (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças), pelos formadores, e um questionário, de perguntas fechadas e abertas, aplicado aos alunos ajudantes. Para analisar os dados recolhidos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Como resultados principais da avaliação feita pelos alunos e pelos formadores destaca-se que os alunos desenvolveram habilidades, ao

nível da escuta ativa, de identificação de necessidades de ajuda, de compreensão de sentimentos e de resolução de conflitos. Em suma, os dados obtidos no estudo indicam que, através do PAA, os alunos ficam preparados para atuar como ajudantes e mediadores, promovendo competências socioemocionais facilitadoras de contextos inclusivos e de sã convivência.

## Palavras-chave

alunos ajudantes, mediação escolar, programa socioeducativo

## Introdução

As escolas enquanto instituições educativas, inseridas na sociedade, acabam por refletir esse macrossistema em todos os seus hábitos e vicissitudes, defeitos e virtudes, dado que as problemáticas sociais existentes fora das escolas, mais cedo ou mais tarde, acabam por se revelar no seu interior. Neste sentido, a preocupação existente, relacionada com os fenómenos perturbadores do clima social escolar, e partilhada, tanto por responsáveis políticos nacionais como internacionais, suscita a necessidade de se encontrarem respostas socioeducativas eficazes, promotoras de uma convivência saudável. Perante estes desafios, caberá à escola encontrar novos modos de educação, tornando-se, com isso, imperioso criar contextos e ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos, promotores de bem-estar e de uma sã convivência entre os distintos atores da comunidade educativa. Ora, neste âmbito, os agrupamentos de escolas constituem um lugar privilegiado para se desenvolver todo um repertório de competências e valores que preparam as crianças para a vida em sociedade. Faz ainda parte do seu papel auxiliar e promover o desenvolvimento pessoal e social dos discentes, tornando-se, para esse fim, imprescindível a criação de um clima de respeito e confiança na sala de aula, um estilo de comunicação claro e assertivo, a participação na vida escolar, a existência de tempos e espaços de reflexão, bem como o incentivo ao trabalho colaborativo (Puig & Moncayo, 2008). Face ao exposto, urge encontrar soluções capazes de responder eficazmente ao fenómeno da violência, impedindo, deste modo, que as novas gerações se habituem a banalizá-la. Tal como afirmou de la Corte (2017), é essencial: “tornar a escola o lugar onde se constrói a sociedade (que se deseja ter) baseada no respeito mútuo e na igualdade” (p. 55).

O modelo de ajuda entre pares, no contexto escolar, contribui positivamente para a gestão da convivência, uma vez que se trata de uma ferramenta que serve para regular, transformar ou gerir os conflitos de forma positiva e construtiva, e, portanto, congruente com a finalidade da educação: formar cidadãos (Torrego Seijo et al., 2021).

O Programa Alunos Ajudantes (PAA) tem vindo a reunir bastante consenso por parte da comunidade científica quanto à sua eficácia (Cowie, 2020; Ibarrola-García, 2024; Torrego Seijo et al., 2021). A formação que estes alunos recebem vai permitir-lhes desenvolver um conjunto de habilidades pessoais, sociais e relacionais, com o intuito de se poderem tornar socialmente competentes. O seu cerne reside na eleição

e constituição de um grupo de alunos, que recebem formação para estar aptos a ajudar os seus pares, caso estes necessitem de apoio emocional, de companhia, de serem integrados e acolhidos na escola ou em algum grupo, ou ainda em tarefas escolares, apenas para citar alguns exemplos. O impacto positivo em diversos contextos escolares, decorrente da implementação deste programa socioeducativo, em distintos países (Cantwell et al., 2020; Cowie, 2020; Ibarrola-García, 2024; Palomero-Fernández et al., 2024; Torrego Seijo et al., 2021), confere-lhe, além de notoriedade, o reconhecimento do seu contributo na implementação e desenvolvimento de uma cultura de mediação nas escolas.

Para este estudo em específico, o objetivo geral consiste em explicitar como o PAA fomenta a cultura de mediação nas escolas, tendo por base o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos pelas investigadoras, neste contexto.

## O Contributo da Ajuda Entre Pares na Promoção de uma Cultura de Mediação

Num mundo cada vez mais interconectado, complexo e diverso, as transformações sociais, associadas a fenómenos como a globalização, imigração, transformações familiares ou a pluralidade de formas de viver e ver o mundo, convocam as instituições educativas a acompanhar essas mudanças (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Torna-se, assim, fundamental aprender a ser mais tolerante e empático perante as diferenças existentes entre os povos.

Em vários estudos com crianças, a pertinência do desenvolvimento de habilidades sociais durante a infância está bem patente, dado estas servirem como fatores de proteção, no que concerne ao surgimento de comportamentos de risco, seja em contexto escolar, seja no âmbito familiar (DiPerna et al., 2015; Monjas et al., 2014; Zych & Ortega-Ruiz, 2021). Num mundo e numa sociedade cada vez mais desafiantes e imprevisíveis, tal como mencionado no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018), importa capacitar os indivíduos, incluindo as crianças, para:

aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em constante evolução. (...) Precisarão de uma ampla gama de competências sociais, incluindo competências cognitivas e metacognitivas (por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação); competências sociais e emocionais (por exemplo, empatia, autoeficácia e colaboração); e competências práticas e físicas (por exemplo, usar novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). (p. 5)

De acordo com a OCDE, é desejável que a vasta gama de conhecimentos e aptidões aqui apresentada, assente em valores e atitudes, como a confiança ou o respeito pela diferença e pelo outro, seja mobilizada nos diversos contextos sociais. Neste sentido, o espaço escolar é, atualmente, reconhecido como um lugar que, concomitantemente, promove, além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento pessoal e socioemocional,

o que contribui para atribuir idêntica relevância a estas dimensões (Nakano et al., 2019; Zych & Ortega-Ruiz, 2021). Em Portugal, essa preocupação encontra-se plasmada no documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), em que é conferida idêntica relevância e preponderância a todas estas capacidades. Acresce ainda o facto do documento encerrar, em si mesmo, objetivos como o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cidadãs, que contribuem para conter os atos de racismo, xenofobia ou a aversão face ao diverso e à diversidade, que grassam um pouco por todo o mundo. Como tal, cabe também à escola fomentar relações sociais e interpessoais satisfatórias, bem como valores morais, entre os seus discentes, alicerçados nos princípios da igualdade, tolerância, preocupação e empatia pelos sentimentos do outro (Cowie & Smith, 2010; Miranda, 2023; Torrego Seijo, 2013).

Neste enquadramento, assumem particular relevância os programas de ajuda entre pares, cuja natureza lhes confere, além da promoção dos referidos valores, um caráter de prevenção no combate às questões da violência, do bullying e cyberbullying. Não obstante as modalidades de ajuda poderem conter distintas configurações, dependendo do contexto e enquadramento em que são implementadas (Cowie, 2020), todas partilham características comuns (Torrego Seijo, 2013; Villaoslada, 2008): (a) validam as ações diárias, conferindo maior responsabilidade aos protagonistas do processo; (b) a intervenção baseia-se na escuta ativa e empática, bem como na sensibilidade face às necessidades e sentimentos dos colegas; (c) sempre que um aluno ajudante desempenha o seu papel, melhora a sua autoestima o que, por sua vez, influencia positivamente o seu relacionamento com as restantes pessoas; (d) a relação simétrica promove uma maior proximidade e confiança; (e) o caráter voluntário e altruísta é operacionalizado através da prestação de serviços, atividades organizadas e espontâneas, imbuídos num espírito de compromisso; (f) estimulam a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades; e (g) proporcionam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos ajudantes, promovendo, concomitantemente, uma rede social de apoio aos seus pares, na escola.

Em suma, existem distintos trabalhos investigativos a apelar para que a ajuda entre iguais e a ética do cuidado interpessoal sejam consideradas o âmago das intervenções educativas, a partir das quais se devem desenhar os projetos e/ou programas que visem trabalhar quer o bem-estar pessoal, quer o clima social escolar (Bueno et al., 2023; Torrego Seijo et al., 2021; Gómez-Ortiz et al., 2017; de la Caba-Collado & López-Atxurra, 2013). Por conseguinte, é essencial que os discentes disponham de uma rede de apoio nas instituições educativas, em virtude de, além de ser capaz de prevenir e combater a violência, reunir potencial para fomentar e incentivar o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e cooperação nas escolas, sem esquecer o desenvolvimento pessoal, social, emocional e moral dos alunos, para os quais contribui fortemente. Desta maneira, o contexto escolar surge como cenário ideal para promover e desenvolver práticas cidadãs de ajuda e apoio, facilitadoras da saudável convivência, particularmente em turmas onde coabitam a diversidade pessoal, cultural e social. Nesta esteira, de la Caba-Collado e López-Atxurra (2013) partilham que:

a ajuda é uma parte essencial na estruturação do tecido social, a convivência em sociedades democráticas abertas e heterogêneas requer que a aceitação da diferença e a criação de espaços de convivência de grupos heterogêneos seja um elemento a trabalhar no ambiente educativo. (p. 135)

Perante os desafios enfrentados pelos agrupamentos de escolas, a existência de um grupo de alunos ajudantes facilita a integração e inclusão de todos, concorrendo para que ninguém se sinta excluído ou isolado socialmente. Para funcionar como rede social de apoio, este sistema de ajuda entre pares assenta em valores como: respeito, empatia e cooperação; conferindo protagonismo às crianças e jovens na promoção da melhoria do clima escolar, da convivência e da resolução construtiva de conflitos, transformando-os em modelos de referência positivos perante os seus pares (James et al., 2014; Martín-Criado & Casas, 2019). Deparamo-nos, assim, com a presença de estratégias proativas e preventivas de conflitos, porquanto se atua perante as situações ou problemas antes destes se manifestarem. Este dispositivo de intervenção socioeducativa, promotor de bem-estar e desenvolvimento de habilidades e competências sociais, contribui, igualmente, para ampliar o repertório de estratégias utilizadas pela escola para fomentar a inclusão e a sã convivência, através da dinâmica de uma rede social de apoio composta por discentes mais competentes socialmente. À medida que o tempo vai passando, a prática da ajuda entre pares vai-se consolidando e influenciando o clima social e a cultura de escola.

## Programa Alunos Ajudantes

O PAA compreende a conceção e implementação, no seio dos agrupamentos de escolas, de estruturas especializadas em que os alunos desempenham o papel de principais protagonistas, no que respeita à promoção de uma saudável e pacífica convivência, por via da sua intervenção, no âmbito da prevenção da violência, resolução de conflitos, apoio emocional e no que concerne à prevenção e deteção de fenómenos de bullying. Deste modo, o PAA envolve não apenas a resolução de conflitos, como também a organização de atividades de acompanhamento e apoio, as quais concorrem para fomentar os valores da amizade, apoiando, simultaneamente, o desenvolvimento, em todos os seus intervenientes, da competência de ajuda, enquanto dimensão basilar da convivência (Torrego Seijo, 2013).

O papel de protagonista conferido aos discentes advém do facto de estes possuírem uma posição privilegiada face aos restantes membros da comunidade educativa, uma vez que, na grande maioria das situações, são os primeiros a tomar conhecimento dos conflitos, problemas pessoais, emocionais, entre outros, que afetam os colegas (Gómez Puig, 2018). O PAA constitui, portanto, uma importante ferramenta inclusiva ao dispor das instituições educativas, facilitadora da construção de um novo paradigma socioeducativo. Ora, se por um lado, é reconhecida a sua capacidade preventiva e a eficácia no que concerne ao desenvolvimento de competências sociais dos alunos que têm formação; por outro, importa assinalar o apoio emocional concedido pelos

alunos ajudantes aos seus pares, assim como o contributo que imprimem na melhoria das relações sociais e do clima social escolar (Martín-Criado & Casas, 2019).

Assentando o poder dos sistemas de ajuda entre pares na importância do coletivo, segundo García-Arista (2016), o PAA caracteriza-se por: (a) ser construído e alicerçado nos recursos que os pares podem oferecer, proporcionando-lhes, concomitantemente, a oportunidade de desempenharem um papel mobilizador e ativo, enquanto elementos responsáveis da sua escola, capazes de ajudar colegas que vivenciam uma situação adversa; (b) oferecer distintas formas de apoio — desde fazer companhia a um colega que está só no recreio, integrar no grupo alguém que não tem com quem brincar, liderar atividades no recreio, ajudar a resolver conflitos ou prestar apoio na sala de aula, são algumas das principais atividades que os alunos ajudantes poderão desempenhar.

Inerente à influência positiva que os sistemas de ajuda entre pares podem ter no contexto escolar, a disseminação do PAA contribui, a longo prazo, para a formação de indivíduos e comunidades alicerçadas em valores de cultura de paz. Neste sentido, Petit (2019) advoga que se “trata de introduzir uma filosofia de gestão da convivência, através de um conjunto de ações no meio escolar, que promova a comunicação, a discussão moral e a assunção de compromissos” (p. 16). Tal abordagem vai ao encontro do principal objetivo do PAA: fomentar a cooperação e a sua imbução na estrutura relacional da organização escolar e perpassar a filosofia do programa, tanto para os diferentes contextos, como para todos os elementos que compõem a comunidade escolar (Torrego Seijo, 2013). De sublinhar, ainda, que a eficácia e o sucesso do PAA estão condicionados ao apoio e adesão de uma larga maioria da comunidade educativa, bem como à sua inclusão numa política global de intervenção da organização escolar (Coleman et al., 2017; Martín-Criado & Casas, 2019; Pinto da Costa & Vilas-Boas, 2024). O PAA constitui, por isso, um modelo de intervenção sistémico e participativo, na medida em que implica o envolvimento de docentes e discentes, assim como influencia a escola no seu todo.

O PAA aqui analisado assume um carácter dinâmico, interativo, motivacional e participativo, assentando num modelo de intervenção preventivo-educativo e numa conceção construtivista da aprendizagem. Não obstante a sua aplicabilidade nos distintos ciclos de ensino, existe a necessidade de a instituição educativa adaptar as modalidades de ajuda à faixa etária dos alunos ajudantes. No âmbito do presente trabalho de investigação, e dado que nos baseámos no programa desenvolvido por Juan Carlos Torrego Seijo (2013), da Universidade de Alcalá (Espanha), seguimos a metodologia preconizada pelo autor. O PAA fundamenta a sua metodologia nos princípios da Tabela 1.

| Princípio                | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivação                | Todo o processo de aprendizagem é precedido de um trabalho motivacional para facilitar as aprendizagens dos alunos; recorre à conceção construtivista da educação, partindo dos conhecimentos adquiridos pelos discentes e das relações entre conteúdos, assim como sua projeção na vida quotidiana.<br>É fundamental que os alunos participem ativamente no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, sendo protagonistas; devem demonstrar necessidade de aprender, investigar, perguntar e experimentar os conhecimentos adquiridos em cada momento. |
| Atividade e participação | O processo de aprendizagem deve desenvolver-se num ambiente propício à troca de experiências e cooperação; a interação é meio e fim educativo, onde os alunos aprendem a compreender o ponto de vista dos colegas, respeitar direitos, cooperar em grupo e enriquecer-se na reflexão conjunta.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Interação                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

**Tabela 1**  
Metodologia de intervenção do Programa Alunos Ajudantes.  
Nota. Adaptado de Torrego Seijo (2013).

Consequentemente, as atividades desenvolvidas nas diferentes sessões de formação possuem um cariz prático, consistindo em dinâmicas de quebra-gelo, como a apresentação e o conhecimento da equipa, comunicação ou promoção da confiança. Nesse sentido, os conteúdos teóricos cruzam-se com a prática das dinâmicas (Villaoslada, 2008). Além destas, existem, igualmente, atividades direcionadas para a conceção e coesão grupal, visando promover um clima socioafetivo que possibilite não apenas a livre expressão de opiniões, mas também a reflexão, o desenvolvimento de competências e o treino de habilidades. Por fim, é ainda fomentado o trabalho, quer em pequeno, quer em grande grupo.

O PAA poderá ser enquadrado nos quatro pilares básicos da educação para o século XXI (Delors et al., 1996) e nos mais recentes documentos surgidos a nível mundial, como o manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para a paz (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024) ou do *Future of Education 2030* (Futuro da Educação), da OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018). Da mesma forma, a necessidade de fomentar precocemente conhecimentos, capacidades, atitudes e valores congruentes com a construção das aprendizagens essenciais, definidas para o ensino básico e fundamentadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), também se cruzam com o PAA.

Habitualmente, a aplicação do PAA comporta entre 20 e 25 horas e compreende seis módulos: (a) apresentação e introdução à oficina de formação; (b) apresentação da ajuda: em que consiste?; (c) o conflito e os seus elementos; (d) a comunicação no processo de ajuda; (e) a prática da ajuda; e (f) implementação da equipa de alunos ajudantes. Contudo, este último PAA que implementámos, cingiu-se, por solicitação dos agrupamentos de escolas, a somente a 14 horas de formação. Todos os módulos foram realizados, o que implicou algumas adaptações.

Após uma ação de sensibilização em todas as turmas, cuja finalidade foi motivar os discentes para o programa e dar a conhecer o perfil de aluno ajudante, realizou-se uma participada e cuidadosa eleição, junto dos discentes, visando a seleção de dois a três alunos por turma. De acordo com o perfil indicado, os colegas selecionam os pares que melhor se enquadram no mesmo (Gómez Puig, 2018). Posteriormente a esta eleição, efetuada pelos pares, foi possível indagar a opinião dos docentes, tornando-se fundamental o seu parecer e envolvimento, face ao conhecimento privilegiado que possuem dos discentes e respetivas famílias.

O reconhecimento pelos pares, bem como pelos docentes, é essencial nesta eleição. Saliente-se que este momento – a seleção da futura equipa de alunos ajudantes – constitui um dos fatores determinantes para o sucesso do grupo, uma vez que se pretende constituir uma equipa que integre discentes com um certo grau de desenvolvimento de habilidades sociais (Coleman et al., 2017; Cunha & Monteiro, 2018; Permuy-Martínez et al., 2015).

Posteriormente ao processo de seleção dos alunos para a formação, as famílias foram informadas acerca deste programa e da eleição do discente para o frequentar. Além disso, foi-lhes também solicitada a autorização relativamente à participação do seu educando como aluno ajudante.

Por fim, é relevante mencionar que os principais beneficiados, tanto pela formação recebida, como pela ajuda prestada aos colegas, são os próprios alunos ajudantes. Vários estudos (Cantwell et al., 2020; Coleman et al., 2017; Cowie, 2020; García-Arista, 2016; Kato, 2023; Martín-Criado & Casas, 2019; Miranda, 2023; Palomero-Fernández et al., 2024; Permuy-Martínez et al., 2015; Torrego Seijo, 2013) referem que os alunos ajudantes reconhecem as vantagens de integrar esta equipa, salientando-se os seguintes aspetos: (a) melhoria da autoestima e da autoconfiança; (b) melhoria da sua imagem social; (c) desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e morais, como empatia, resolução de conflitos, responsabilidade, cooperação, comunicação assertiva ou maior maturidade; (d) representam um modelo de conduta positivo para os restantes colegas; (e) desenvolvem o sentimento de pertença e consequente coesão grupal; (f) aprendem a valorizar as demais pessoas; e (g) percebem o empoderamento através do seu contributo para a melhoria da escola.

Sintetizando, é consensual, conforme demonstram os resultados alcançados por inúmeras investigações (Cowie & Smith, 2010; Galindo & Sanahuja, 2021; Giménez-Gualdo et al., 2021; Gómez Puig, 2018; Grau & García-Raga, 2017; Martín-Criado & Casas, 2019), a eficácia dos programas de ajuda entre pares, em que os discentes, além de protagonistas, constituírem um meio e o fim do PAA, afirmando-se como um valioso recurso socioeducativo ao dispor dos agrupamentos escolares. São também conhecidos e reconhecidos os seus diversos benefícios, como o contributo para a melhoria do clima social de escola, fomentando ambientes seguros, acolhedores e saudáveis; a diminuição dos fenómenos de violência; o desenvolvimento de competências pessoais, socioemocionais e morais nos discentes em geral, e nos alunos ajudantes, em particular; entre outras.

Para além disso, uma equipa de alunos ajudantes que reflita a diversidade cultural da escola cumpre um papel decisivo no que concerne à construção de relações sociais saudáveis, ao longo dos distintos períodos de vida escolar útil dos sujeitos: infância, adolescência e idade jovem adulta (Cowie, 2020). Por conseguinte, e parafraseando a mesma autora “a presença de apenas alguns alunos ajudantes pode motivar outros a seguirem o exemplo. Dessa forma, a cultura escolar pode ser alterada” (Cowie, 2020, p. 53). Finalmente, de salientar o consenso existente no que respeita à integração desta equipa num projeto global de escola.

## Metodologia

Atendendo à complexidade do fenómeno em análise e à natureza interpretativa do objetivo do estudo, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza predominantemente qualitativa, complementada pelo recurso a uma grelha de avaliação e um inquérito por questionário. Esta opção metodológica revela-se particularmente adequada quando se pretende compreender processos educativos contextualizados, valorizando as perceções, os significados e as práticas atribuídas pelos sujeitos às experiências vividas (Flick, 1998/2009).

A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, uma vez que permite analisar, de forma aprofundada, um programa socioeducativo inserido em contextos escolares concretos, preservando a sua complexidade e especificidade (Stake, 1995/2016). Neste sentido, o estudo centra-se na análise das representações e perceções dos alunos ajudantes e dos formadores relativamente à implementação e aos efeitos do PAA, enquanto dispositivo promotor de competências socioemocionais e de uma cultura de mediação no espaço escolar.

A formação decorreu no ano letivo de 2024/2025, entre novembro de 2024 e maio de 2025, em regime extracurricular, totalizando 14 horas de formação, distribuídas por sete a nove sessões, em função da organização de cada agrupamento.

O objetivo geral do estudo consistiu em avaliar a aplicação do PAA, a partir das perceções dos alunos e dos formadores implicados, e, nessa sequência, responder à seguinte questão de análise: em que medida o PAA contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos e promove uma cultura de mediação nas escolas?

Reconhecendo que as questões de ética devem estar salvaguardadas através do cumprimento dos preceitos da confidencialidade e do anonimato, no presente artigo, a identificação dos agrupamentos de escolas foi anonimizada, sendo utilizada uma designação fictícia.

## Procedimento e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O procedimento metodológico desenvolveu-se em três momentos principais: recolha de dados, tratamento da informação e interpretação analítica. Após a conclusão

da formação do PAA, procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário, composto por perguntas fechadas e abertas, aos alunos ajudantes, permitindo recolher dados quantitativos e qualitativos, de modo a captar perceções relativas ao impacto da formação no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. A tabela de análise SWOT (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças), aplicada aos formadores, constituiu um instrumento de natureza qualitativa, orientado para a identificação de fatores internos e externos que influenciaram a implementação do PAA, possibilitando uma leitura crítica e contextualizada do dispositivo socioeducativo. Esta combinação de instrumentos permitiu captar, por um lado, uma leitura avaliativa e organizacional do programa (via análise SWOT dos formadores) e, por outro, as perceções individuais dos participantes diretamente envolvidos (via questionário dos alunos ajudantes), reforçando a validade interpretativa do estudo. Aos dados recolhidos através das questões fechadas, foi aplicada uma análise estatística descritiva; já os dados recolhidos pelas questões abertas foram submetidos a análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (1977/2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta técnica permitiu organizar a informação em categorias analíticas (categorias pré-definidas com suporte na revisão da literatura e categorias emergentes, sobretudo, na análise dos dados da tabela de análise SWOT), alinhadas com o objetivo do estudo, possibilitando a articulação entre os dados empíricos e o enquadramento teórico que sustenta o PAA.

## Participantes no Estudo

Participaram na formação 44 alunos pertencentes a dois agrupamentos de escolas, localizados numa região urbana da zona Norte de Portugal. Destes, 30 frequentavam o Agrupamento de Escolas de Vila-Flor e 14 o Agrupamento de Escolas da Boavista. Do total de participantes, 31 alunos responderam ao questionário de avaliação da formação do PAA, sendo 17 do 1º Agrupamento e 14 do 2º Agrupamento. Estes 31 alunos, que realizaram o mesmo programa de formação, constituem a amostra para o estudo. No que respeita aos níveis de ensino, nove alunos pertenciam ao 2.º ciclo do ensino básico, 20 ao 3.º ciclo e 15 ao ensino secundário, refletindo a diversidade etária e escolar dos participantes envolvidos no programa. Paralelamente, participaram igualmente no estudo cinco formadores, responsáveis pela implementação do PAA, que contribuíram para a avaliação do programa através do preenchimento da tabela de análise SWOT.

## Resultados

Os resultados são apresentados de forma integrada, articulando os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos ajudantes e da análise SWOT realizada pelos formadores. A organização dos resultados segue as dimensões centrais do PAA, nomeadamente o desenvolvimento de competências de comunicação, sociais e emocionais, bem como a avaliação global da implementação do programa nos contextos escolares em estudo.

A análise dos questionários respondidos pelos alunos ajudantes evidencia resultados consistentes no que respeita ao desenvolvimento de competências de comunicação, sociais e emocionais, em ambos os agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.

No Agrupamento de Escolas de Vila-Flor, os resultados revelam níveis elevados de autoavaliação da capacidade de escuta ativa, sendo que 59% dos alunos se consideraram bastante capazes e 41% muito capazes de escutar ativamente os outros no seu quotidiano escolar. Ao nível das competências sociais e emocionais, 55% dos alunos referiram sentir-se bastante capazes e 45% muito capazes de identificar necessidades de ajuda nos seus pares. Relativamente à resolução de conflitos, 53% dos alunos demonstraram possuir muito conhecimento; 41% bastante conhecimento; enquanto 6% revelou ter adquirido um nível de conhecimento suficiente acerca dos passos fundamentais inerentes a este processo. No que concerne à compreensão dos sentimentos do outro, aproximadamente 72% dos participantes afirmaram possuir uma compreensão muito boa, enquanto 28% referiram uma compreensão bastante boa.

No Agrupamento de Escolas da Boavista, os dados apontam para resultados semelhantes. No domínio da escuta ativa, 56% dos alunos consideraram-se bastante capazes e 44% muito capazes. No que respeita à identificação de necessidades de ajuda, 67% indicaram sentir-se bastante capazes e 33% muito capazes. Quanto à resolução de conflitos, 67% demonstraram muito conhecimento e 33% bastante conhecimento dos procedimentos essenciais. Relativamente à compreensão dos sentimentos dos pares, cerca de 56% dos alunos afirmaram possuir uma compreensão muito boa e 44% uma compreensão bastante boa.

Estes resultados encontram-se alinhados com investigações anteriores, que evidenciam o impacto positivo dos programas de ajuda entre pares no desenvolvimento pessoal e social dos alunos ajudantes (Monjas, 2016; Torrego Seijo et al., 2022).

No que concerne às análises SWOT realizadas pelas formadoras, destacam-se, como principais forças, a participação ativa e o interesse manifestado pelos alunos, a boa adesão às dinâmicas propostas, a motivação intrínseca para contribuir para a melhoria do clima escolar e a adequação da duração das sessões, que permitiu uma abordagem aprofundada dos conteúdos com espaço para atividades práticas. Evidenciou-se ainda a colaboração entre as mediadoras formadoras e a articulação com a escola, bem como a existência do Clube de Alunos Ajudantes no AE da Boavista, identificado como um fator de reforço e visibilidade do programa.

Entre as fraquezas identificadas salientam-se a assiduidade irregular de alguns participantes, o número reduzido de alunos envolvidos, a sobreposição com horários letivos, particularmente nos cursos profissionais, a comunicação pouco eficaz relativa a datas e horários e o reduzido número de horas de formação, o que limitou o treino e a consolidação dos conteúdos.

No plano das oportunidades, destacam-se o potencial motivador do certificado de participação, o envolvimento dos alunos na definição de objetivos e regras, a promoção da reflexão sobre a mediação no contexto escolar e a possibilidade de

alargamento do projeto a vários ciclos de ensino, potenciando o seu impacto e reconhecimento.

Por fim, as principais ameaças identificadas relacionam-se com o conflito de horários com outras atividades escolares, a ausência de critérios claros de seleção dos alunos ajudantes, a rotatividade do corpo docente e a excessiva distância temporal entre sessões ou entre as ações de sensibilização e o início da formação, fatores suscetíveis de gerar desmotivação.

Globalmente, os resultados dos dados recolhidos pelos dois instrumentos aplicados no estudo evidenciam padrões consistentes entre os dois agrupamentos de escolas, sugerindo que a participação no PAA contribuiu para o fortalecimento de competências-chave associadas à ajuda entre pares e à mediação escolar. Estes dados empíricos reforçam a pertinência do PAA enquanto estratégia socioeducativa promotora de bem-estar, inclusão e melhoria do clima social escolar.

## Conclusões

A análise dos resultados permite discutir o PAA enquanto dispositivo socioeducativo eficaz na promoção de competências socioemocionais e na consolidação de uma cultura de mediação em contexto escolar. Os dados obtidos evidenciam perceções consistentemente positivas ao nível da escuta ativa, da identificação de necessidades de ajuda, da resolução construtiva de conflitos e da compreensão dos sentimentos do outro, dimensões amplamente reconhecidas na literatura como nucleares para a convivência escolar positiva e para a prevenção da violência (Cowie, 2020; Torrego Seijo et al., 2021; Zych & Ortega-Ruiz, 2021).

Estes resultados corroboram estudos anteriores que demonstram que os programas de ajuda entre pares potenciam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; ao mesmo tempo que promovem o protagonismo juvenil e a corresponsabilização na gestão da convivência escolar (Martín-Criado & Casas, 2019; Monjas, 2016). A consistência dos resultados entre diferentes contextos escolares reforça a robustez do PAA enquanto modelo transferível e adaptável a distintas realidades educativas.

A análise SWOT realizada pelos formadores complementa esta leitura, evidenciando que a eficácia do programa depende fortemente da sua integração numa política global de escola, do apoio institucional e da continuidade das equipas de alunos ajudantes. Tal constatação está alinhada com abordagens sistémicas da mediação escolar, que sublinham a importância da articulação entre dispositivos de intervenção e a cultura organizacional da escola (Coleman et al., 2017; Torrego Seijo, 2013).

Não obstante os resultados positivos, o estudo evidencia igualmente constrangimentos que importa considerar, nomeadamente a sobreposição de atividades escolares, a adesão desigual dos alunos e a necessidade de critérios claros de seleção e acompanhamento. Estes aspetos apontam para a relevância de estratégias de sustentabilidade dos programas de ajuda entre pares, assentes na formação contínua, no acompanhamento regular e no envolvimento alargado da comunidade educativa.

Em síntese, o PAA afirma-se como um recurso socioeducativo relevante para a promoção de escolas mais inclusivas, cooperativas e mediadoras, reforçando a necessidade de integrar este tipo de dispositivos em projetos educativos de escola orientados para o bem-estar, a cidadania e a convivência democrática.

## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Bueno, A., Monge, C., & Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: Percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Cantwell, G., Blackburn, S., Pearman, J., Berlage, M., Sedgwick, S., Clancy, E., Rowland, B., Klettke, B., & Toumbourou, J. W. (2020). *Promoting positive youth development in schools: A program logic analysis of peer support Australia*. Deakin University; Peer Support Australia.
- Coleman, N., Sykes, W., & Groom, C. (2017). *Peer support and children and young people's mental health*. UK Department for Education Research Review - Department for Education.
- Cowie, H. (2020). *Peer support in school* [Monografia]. L-Università ta' Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/62474/4/Helen%20Cowie%20Peer%20Support%20in%20School%20final%20Online.pdf>
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. S. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 177-193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203866412.ch9>
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- De la Caba-Collado, M. Á., & López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.1.006>
- De la Corte, C. M. (2017). *Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva* [Tese de doutoramento não publicada, Universidad de Huelva]. Arias Montano. <http://hdl.handle.net/10272/15020>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- DiPerna, J. C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the social skills improvement system classwide intervention program (SSIS-CIP) primary version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123-141. <https://doi.org/10.1037/spq0000079>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 1998)
- Galindo, E. I., & Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: Hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 130-147. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459>
- García-Arista, M. L. (2016). Gestión positiva de conflictos y mediación educativa en secundaria. In M. L. García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 129-162). Editorial Reus.

- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A., & Moraleda-Ruano, A. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: El programa "Alumnos Ayudantes TIC". *Education in the Knowledge Society*, 22, Artículo e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gómez Puig, M. J. (2018). Implantación y desarrollo del Programa de Alumnos Ayudantes en el IES san Juan bautista. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (373), 46-50. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.007>
- Grau, R., & García-Raga, L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, 42(3), 290-317. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>
- James, A., Cowie, H., & Toda, Y. (2014). Peer support. In K. Yamasaki, Y. Toda, & Y. Watanabe (Eds.), *Prevention education in the world* (pp. 147-156). Kanekoshoboh.
- Kato, H. (2023). A study on awareness of young peer supporters in a Japanese secondary school through thematic analysis. *Asian Journal of Human Service*, 24, 75-96. <https://doi.org/10.14391/ajhs.24.75>
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa "ayuda entre iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Miranda, S. (2023). Programa "Alumnos Ayudantes": Fomentando la colaboración y el bienestar emocional en el CPI Parque Goya. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 40(XIII), 34-37.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I. (2016). Habilidades sociales y comunicación eficaz. In M. L. García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 81-102). Editorial Reus.
- Nakano, T. D. C., Moraes, I. D. T. D., & Oliveira, A. W. D. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2), 407-424. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.002>
- Oliveira Martins, G. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Organisation for Economic Cooperation and Development.(2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
- Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., & Torrego-Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i2.16917>
- Permuy-Martínez, A., Méndez-Lois, M. J., & Barreiro-Fernández, F. (2015). O alumnado axudante como figura chave para a construción dunha convivencia positiva. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (2), 57-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.532>
- Petit, C. (2019). *Estudio de caso del Programa de Alumnos Ayudantes del IES La Caleta de Cádiz* [Dissertação de Mestrado, Universidad de Cádiz, Cádiz]. RODIN. <http://hdl.handle.net/10498/21838>
- Pinto da Costa, E., & Vilas-Boas, M. (2024). Programa Alumnos Ayudantes: Un compromiso con la inclusión escolar. In Á. Bueno, R. Castro, & R. Herrera (Eds.), *Actas II Congreso Internacional Inclusión y Mejora Educativa. Convivencia y Metodologías Inclusivas* (pp. 151-159). Ediciones UCSC.

Puig, M. J., & Moncayo, A. N. (2008). La prevención de la violencia y la resolución de conflictos desde la orientación y la acción tutorial. In J. C. Torrego Seijo (Ed.), *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas* (pp. 81-91). Fundación Creando Futuro.

Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1995)

Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2013). *la ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea.

Torrego Seijo, J. C., Gomáriz, M. A., Caballero, P., & Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>

Torrego Seijo, J. C., Montalvo Saborido, D., & Herrero Marcos, R. (2021). La mediación y ayuda entre iguales en la formación inicial del profesorado en la universidad. In J. C. Torrego Seijo & C. Monge López (Eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas* (pp. 43-68). Editorial Síntesis.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: an explainer*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

Villaoslada, E. (2008). Mediación informal y ayuda. In J. C. Torrego Seijo (Ed.), *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas* (pp. 29-40). Fundación Creando Futuro.

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 63-84. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.7>



# ***Projeto ComunicARTE: Mediação Escolar e Promoção de Competências Socioemocionais Para a Construção de uma Cultura de Paz***

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.7>

**Ilda Maria Domingues Gonçalves Reis**

Agrupamento de Escolas do Concelho de Caminha, Caminha, Portugal

<https://orcid.org/0009-0009-4621-1560>

[ildareisas@hotmail.com](mailto:ildareisas@hotmail.com)

## **Resumo**

O *Projeto ComunicARTE* tem a sua origem na mediação escolar, sendo especialmente direcionado para alunos do 2.º ciclo, com a missão clara de transformar a escola num verdadeiro espaço de convivência positiva, inclusiva e enriquecedora. Mais do que um simples programa educativo, pretende-se criar um ambiente em que cada aluno se sinta valorizado, respeitado e incentivado a participar ativamente e de forma responsável na vida escolar. O principal objetivo é promover o desenvolvimento de competências sociais e relacionais fundamentais, como a empatia, a escuta ativa, o respeito pela diferença, a cooperação e a responsabilidade partilhada. Através de uma metodologia baseada na educação não formal, os alunos são convidados a envolver-se em dinâmicas criativas, jogos de interação e atividades artísticas e reflexivas que estimulam a comunicação positiva, a colaboração entre pares e a gestão construtiva de conflitos. Este projeto constitui-se como um pilar de prevenção e promoção de comportamentos positivos, contribuindo de forma significativa para a redução das ocorrências disciplinares e para a criação de um ambiente escolar mais saudável, colaborativo e harmonioso. Nesse processo, os alunos aprendem a dialogar, a valorizar a diversidade cultural e a compreender que cada diferença é também uma riqueza para o grupo. Mais do que uma iniciativa educativa, o *ComunicARTE* representa um caminho para a cultura de paz, capacitando os jovens para fazer escolhas responsáveis, conscientes e solidárias, que serão determinantes não apenas para o seu sucesso escolar, mas também para o crescimento pessoal e social enquanto cidadãos ativos e participativos.

## Palavras-chave

mediação escolar, competências sociais, cultura de paz

## Introdução

A escola constitui um espaço privilegiado de socialização, onde crianças e jovens constroem aprendizagens académicas, mas também desenvolvem valores, atitudes e competências fundamentais para a vida em sociedade. No entanto, as transformações sociais, culturais e familiares das últimas décadas têm vindo a colocar novos desafios à convivência escolar, traduzidos no aumento de conflitos interpessoais, comportamentos disruptivos e dificuldades de comunicação entre os alunos.

Segundo Delors et al. (1996), a educação deve assentar em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Neste sentido, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais assume um papel central na missão educativa da escola, sendo indispensável para a promoção do bem-estar, do sucesso escolar e da inclusão.

É neste enquadramento que surge o *Projeto ComunicARTE*, uma iniciativa que articula a mediação escolar com metodologias de educação não formal, procurando responder às necessidades específicas dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico. O projeto assume uma perspetiva preventiva e capacitadora, apostando no diálogo, na cooperação e na valorização e respeito pela diversidade como fundamentos para a construção de um clima escolar positivo e de uma cultura de paz.

## Enquadramento Teórico

### Mediação Escolar Enquanto Estratégia Educativa

A mediação escolar é entendida como um processo estruturado de gestão construtiva de conflitos, baseado no diálogo, na escuta ativa e na responsabilização das partes envolvidas (Torrego Seijo, 2000/2003). Em contexto educativo, a mediação assume uma dimensão pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cívicas.

De acordo com Morgado e Oliveira (2009), a mediação escolar não se limita à resolução de conflitos pontuais, constituindo antes uma ferramenta educativa que promove a autonomia, a empatia e a capacidade de negociação dos alunos. Ao aprenderem a dialogar e a compreender diferentes perspetivas, os alunos desenvolvem competências essenciais para a convivência democrática.

Diversos estudos demonstram que a implementação de programas de mediação escolar está associada à redução da indisciplina, à melhoria do clima escolar e ao fortalecimento das relações interpessoais (Cowie & Fernández, 2006; Johnson & Johnson, 2005).

Vieira et al. (2024) referem que a heterogeneidade cultural e social dos contextos educativos exige abordagens que ultrapassem modelos tradicionais e uniformizadores, promovendo práticas inclusivas e sensíveis às especificidades dos alunos. Neste sentido, a mediação assume um papel central na promoção da convivência, na prevenção de conflitos e violência e na promoção de ambientes escolares seguros e inclusivos, através do fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

Os autores sublinham ainda a relevância da intervenção de profissionais especializados, que atuem numa perspetiva sociopedagógica e preventiva, contribuindo para a gestão da diversidade, para a redução de fenómenos como o bullying e a indisciplina e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos (Vieira et al., 2024). Esta perspetiva reforça a pertinência do *Projeto ComunicARTE*, ao integrar práticas de mediação e intervenção socioeducativa que promovem a inclusão, o diálogo intercultural e a cultura de paz em contexto escolar.

## Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais

As competências sociais e emocionais incluem um conjunto de capacidades que permitem aos indivíduos compreender e gerir emoções, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com situações de conflito (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013). Estas competências são particularmente relevantes durante a infância e a adolescência, períodos marcados por intensas mudanças emocionais e sociais.

Daniel Goleman (1995) destaca a importância da inteligência emocional no sucesso pessoal e académico, defendendo que competências como a empatia, a autorregulação e a assertividade são tão relevantes quanto as competências cognitivas.

Estudos recentes em contexto português evidenciam a relevância crescente da educação socioemocional no sistema educativo. A investigação de Amaral et al. (2024) demonstra que, embora exista consenso entre os agentes educativos quanto aos benefícios desta abordagem – nomeadamente na promoção do sucesso académico, do bem-estar e de ambientes escolares positivos –, a sua integração nas escolas portuguesas ainda se revela insuficiente e pouco sistematizada. Os autores sublinham a necessidade de mudanças estruturais, incluindo a revisão dos currículos, o investimento na formação socioemocional dos docentes e o reforço do suporte institucional nas escolas.

A promoção intencional das competências sociais requer metodologias ativas e participativas, que valorizem a experiência, a reflexão e a interação entre pares (Zins et al., 2004). Neste sentido, o *Projeto ComunicARTE* posiciona-se como uma resposta concreta a estas lacunas, promovendo, de forma estruturada e contextualizada, o desenvolvimento de competências socioemocionais e contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e saudável.

## Cultura de Paz e Educação Para a Cidadania

A cultura de paz, conforme definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations, 1999), baseia-se em valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e promovem a resolução pacífica dos conflitos, o respeito pelos direitos humanos e a valorização da diversidade. Em contexto educativo, a cultura de paz traduz-se na construção de ambientes democráticos, participativos e inclusivos.

A educação para a cidadania, integrada nos currículos escolares, reforça a importância da participação ativa, da responsabilidade social e do compromisso com o bem comum (Silva, 2010). O *Projeto ComunicARTE* alinha-se com estes princípios, promovendo práticas educativas que incentivam o diálogo intercultural, a solidariedade e o respeito mútuo.

## Caracterização do *Projeto ComunicARTE*

O *Projeto ComunicARTE* é desenvolvido no Agrupamento de Escolas do Concelho de Caminha e envolve alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Este projeto enquadra-se no domínio da mediação escolar, assumindo-se como uma estratégia de intervenção preventiva orientada para a promoção de competências socioemocionais e para a melhoria da convivência em contexto escolar.

Num cenário educativo marcado por desafios crescentes ao nível da indisciplina, da gestão de conflitos e das dificuldades de comunicação interpessoal, mediante um contexto de diversidade cultural, o *Projeto ComunicARTE* procura responder de forma estruturada e intencional às necessidades identificadas. Para tal, adota uma abordagem socioeducativa e ecológica, centrada no desenvolvimento integral do aluno, enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem e na construção das suas relações interpessoais.

O projeto privilegia metodologias participativas e reflexivas, promovendo o desenvolvimento de competências como a empatia, a autorregulação emocional, a comunicação positiva e a cooperação. A sua implementação articula-se diretamente com a equipa educativa – em particular com os diretores de turma – e envolve, de forma complementar, outros agentes da comunidade escolar, nomeadamente docentes, assistentes operacionais e encarregados de educação. Esta abordagem integrada contribui para a construção de uma cultura de paz, assente em valores de respeito, inclusão e responsabilidade social.

## Objetivos do Projeto

O *Projeto ComunicARTE* tem como objetivo geral promover um clima escolar positivo, inclusivo e seguro, favorecendo o bem-estar dos alunos e a qualidade das relações interpessoais.

De forma mais específica, o projeto visa (a) desenvolver competências de resolução construtiva de conflitos, baseadas no diálogo e na negociação; (b) promover competências socioemocionais, nomeadamente empatia, autorregulação emocional e assertividade; (c) fomentar práticas de comunicação positiva, com ênfase na escuta ativa e na expressão adequada de sentimentos e necessidades; (d) prevenir comportamentos de risco, indisciplina e situações de violência em contexto escolar; (e) incentivar a cooperação, o respeito pela diversidade e a inclusão; e (f) promover a internalização de valores humanos fundamentais, tais como respeito, responsabilidade, solidariedade e tolerância.

## Metodologia

### Abordagem Metodológica e Procedimentos

O *Projeto ComunicARTE* assenta numa abordagem qualitativa e participativa, inspirada nos princípios da educação não formal e da aprendizagem experiencial e colaborativa (Kolb, 1984). Esta perspetiva privilegia a participação ativa dos alunos, a reflexão sobre a experiência e a construção coletiva do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais.

A implementação do projeto desenvolve-se em duas dimensões complementares: uma intervenção em contexto de turma e uma intervenção individualizada, enquadrada na mediação transformativa (Bush & Folger, 2005), dirigida a alunos sinalizados com necessidades socioemocionais, historial de conflitos recorrentes e/ou comportamentos de indisciplina (registo reiterado de ocorrências e/ou processos disciplinares).

Enquanto abordagem de base sistémica, o projeto envolve toda a comunidade educativa, promovendo a participação de docentes, assistentes operacionais e pais/encarregados de educação ao longo das diferentes fases de desenvolvimento.

O processo de implementação segue um conjunto articulado de procedimentos:

1. Diagnóstico participado, realizado com os docentes, principalmente com os diretores de turma e assistentes operacionais, pela sua proximidade quotidiana com os alunos. Este diagnóstico permite identificar necessidades socioemocionais, dinâmicas relacionais e situações de conflito nas turmas alvo de intervenção;
2. Definição das turmas e alunos a envolver, com base na informação recolhida;
3. Planeamento da intervenção, ajustado às necessidades identificadas;
4. Implementação das atividades, no contexto de turma e no âmbito do acompanhamento individualizado;
5. Envolvimento da comunidade educativa, através de ações de capacitação (*webinars*, *workshops* e sessões presenciais) dirigidas a docentes, assistentes

operacionais e encarregados de educação, com enfoque na prevenção e gestão construtiva de conflitos;

6. Avaliação contínua e final, permitindo monitorizar e ajustar a intervenção ao longo do processo.

Os pais/encarregados de educação são envolvidos ativamente no projeto, participando nas ações de capacitação e nos processos de intervenção individual no âmbito da mediação de conflitos. O trabalho com as famílias integra estratégias de gestão de conflitos e a promoção de práticas educativas ajustadas às necessidades da criança ou jovem, visando o desenvolvimento de competências socioemocionais e comportamentos positivos. Esta intervenção enquadra-se no domínio da educação parental e do acompanhamento familiar, reforçando o papel da família na construção de um ambiente relacional positivo e consistente.

## Estrutura e Organização do Projeto – Intervenção em Turma

No âmbito da intervenção em turma, o *Projeto ComunicARTE* organiza-se em sete sessões sequenciais (uma por semana), implementadas em contexto de turma, estruturadas de forma progressiva e articulada. Cada sessão aborda conteúdos específicos, promovendo uma evolução gradual das aprendizagens, desde a compreensão do conflito até à sua gestão construtiva.

### Sessão 0 – Apresentação do Projeto à Turma

A Sessão 0 corresponde ao momento inicial de apresentação do *Projeto ComunicARTE* aos alunos, assumindo uma função essencial de acolhimento, enquadramento e motivação para a participação nas atividades subsequentes. Esta sessão visa garantir a compreensão clara do propósito do projeto e promover o envolvimento ativo dos alunos desde o início da intervenção.

Considerando a faixa etária dos alunos, bem como o seu processo de transição para o 2.º ciclo e adaptação a um novo contexto escolar, a sessão é estruturada de forma simples, dinâmica e altamente participativa. O projeto é apresentado em linguagem acessível, clarificando os seus objetivos centrais, nomeadamente a promoção de relações interpessoais positivas, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a aprendizagem de estratégias de gestão construtiva de conflitos.

Durante a sessão, é explicitado o funcionamento global do projeto, incluindo o número de sessões, os principais temas a abordar e a metodologia de trabalho, assente em dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, reflexão orientada e atividades de expressão. É reforçado o papel ativo dos alunos, incentivando a participação, a partilha de opiniões e o envolvimento nas atividades propostas, sendo que em cada sessão são escolhidos pela mediadora dois elementos para dar apoio no decorrer da

sessão (por exemplo, distribuição e recolha das atividades, organização dos grupos de trabalho).

Um dos objetivos centrais desta sessão é a criação de um ambiente seguro, acolhedor e de confiança, condição essencial para o desenvolvimento do trabalho socioemocional. Para tal, são implementadas dinâmicas iniciais de apresentação e quebra-gelo adequadas à idade, que favorecem a interação entre os alunos e promovem a coesão do grupo-turma.

Nesta fase, são igualmente estabelecidas, de forma participada, regras básicas de funcionamento, tais como o respeito pela opinião dos outros, a escuta ativa e a valorização da participação de todos. Estas regras são construídas em conjunto com os alunos, reforçando o sentido de pertença, corresponsabilidade e compromisso com o grupo.

Adicionalmente, é apresentado o *Livrinho ComunicARTE*, adaptado ao nível etário dos alunos, enquanto instrumento de registo orientado, no qual os alunos poderão registar aprendizagens, emoções e reflexões ao longo das sessões. Este recurso é introduzido como uma ferramenta de apoio à autorreflexão e à consolidação das aprendizagens.

Como elemento particularmente relevante desta sessão, pode ser integrado o testemunho de um aluno que já tenha participado no projeto em anos anteriores. Esta partilha constitui uma mais-valia significativa, uma vez que permite reforçar a credibilidade da intervenção através da perspetiva dos pares, favorecendo a identificação dos novos alunos com a experiência vivida. O testemunho contribui ainda para aumentar a motivação, clarificar expectativas e evidenciar os impactos positivos do projeto na vivência escolar e nas relações interpessoais.

Desta forma, a Sessão 0 assume um caráter estruturante e facilitador, promovendo a adaptação dos alunos ao projeto, o estabelecimento de um clima relacional positivo e a preparação para o desenvolvimento progressivo das competências socioemocionais ao longo das sessões seguintes.

## Sessão 1 – Conflitos, Indisciplina e Violência

A Sessão 1 tem como objetivo apresentar e clarificar os conceitos de “conflito”, “indisciplina” e “violência”, promovendo a distinção entre estes fenómenos, frequentemente confundidos em contexto escolar, através de exemplos práticos do quotidiano dos alunos (e.g., discussão devido a diferentes opiniões, agressividade física e verbal, bullying), assim como compreenderem a escalada do conflito. Recorre-se a metodologias participativas, como o *brainstorming* e a discussão orientada, incentivando os alunos a partilharem as suas ideias, experiências e emoções relacionadas com situações de conflito. Este processo permite ao facilitador identificar as conceções prévias dos alunos, bem como compreender a forma como percecionam e reagem emocionalmente ao conflito.

Nesta fase, procura-se desconstruir a visão predominantemente negativa do conflito, enquadrando-o como um fenómeno inerente às relações interpessoais, com potencial tanto construtivo como destrutivo, dependendo das estratégias de gestão adotadas. São analisadas situações concretas do contexto escolar, permitindo diferenciar níveis de gravidade e intencionalidade dos comportamentos, bem como refletir sobre as suas consequências a nível individual, relacional e coletivo (referencia ao “estatuto do aluno” e “ética escolar”).

Adicionalmente, introduz-se o princípio da responsabilidade individual e social na gestão de comportamentos, promovendo a reflexão crítica sobre o impacto das ações de cada sujeito no bem-estar próprio e no dos outros. Esta sessão constitui o enquadramento concetual fundamental para o desenvolvimento das sessões subsequentes, centradas na gestão emocional, comunicação e resolução construtiva de conflitos.

## Sessão 2 – Os Conflitos em Contexto Escolar

Na Sessão 2, os alunos são convidados a identificar e analisar situações de conflito vivenciadas no contexto escolar, promovendo a articulação entre a experiência individual e a reflexão coletiva. Através de metodologias participativas, nomeadamente trabalho em pequenos grupos, fomenta-se a partilha de perceções relativamente à existência (ou inexistência) de conflitos no contexto escolar.

No âmbito destas dinâmicas, os alunos são orientados para analisar diferentes dimensões dos conflitos identificados, incluindo: (a) tipologia de conflitos mais frequentes; (b) intervenientes envolvidos (por exemplo, entre alunos, entre alunos e professores ou entre alunos e assistentes operacionais); (c) contextos em que ocorrem (como sala de aula, espaços de recreio ou outros ambientes escolares); (d) frequência com que se manifestam; e (e) grau de gravidade percecionado.

Posteriormente, promove-se a reflexão crítica sobre as possíveis causas subjacentes aos conflitos identificados, incentivando os alunos a explorar fatores individuais, relacionais e contextuais que possam contribuir para a sua ocorrência. Este processo permite o desenvolvimento da consciência social e da compreensão das dinâmicas de grupo, bem como a identificação de padrões comportamentais e relacionais.

Numa fase subsequente, cada grupo seleciona uma situação de conflito previamente analisada, sendo desafiado a propor estratégias de resolução construtiva. Este exercício visa estimular o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisões colaborativa, reforçando a ideia de que os conflitos podem ser geridos de forma positiva e transformadora.

## Sessão 3 – Eu e os Conflitos: Autoconsciência e Autorregulação Emocional

A terceira sessão centra-se no desenvolvimento da autoconsciência emocional e da autorregulação, competências fundamentais para a gestão construtiva de conflitos.

Os alunos são incentivados a identificar os seus gatilhos emocionais, reconhecer e compreender as suas emoções em diferentes situações do quotidiano escolar, bem como a refletir sobre a forma como estas influenciam os seus pensamentos e comportamentos.

Através de dinâmicas de caráter reflexivo e participativo, promove-se a tomada de consciência dos próprios padrões de reação emocional, com especial enfoque em situações de conflito interpessoal. São explorados conceitos como “impulsividade”, “reatividade emocional” e “consequências comportamentais”, incentivando uma leitura mais consciente das experiências vividas.

Nesta sessão são igualmente introduzidas estratégias de autorregulação emocional, tais como a pausa reflexiva, a respiração consciente e a reformulação de pensamentos, com o objetivo de promover respostas mais adaptativas e ajustadas às diferentes situações sociais. Pretende-se, assim, reforçar a capacidade dos alunos para gerir emoções intensas e agir de forma mais consciente e responsável – pensar antes de agir.

## Sessão 4 – Saber Comunicar: Comunicação Positiva

A quarta sessão baseia-se nos princípios da comunicação não violenta de Marshall Rosenberg (2003), enfatizando a importância da comunicação empática, clara e assertiva na prevenção e resolução de conflitos. O desenvolvimento de competências comunicacionais é trabalhado como um elemento central para a qualidade das relações interpessoais.

Os alunos são orientados a compreender e aplicar os quatro componentes fundamentais da comunicação não violenta: observação sem julgamento, identificação de sentimentos, reconhecimento de necessidades e formulação de pedidos claros. Este processo é desenvolvido através de exercícios práticos, promovendo a diferenciação entre “comunicação reativa” e “comunicação consciente”.

Paralelamente, são trabalhadas competências de escuta ativa, incluindo atenção ao outro, reformulação do discurso e validação emocional. Através da visualização e vídeos ilustrativos, de simulações e atividades em pares, os alunos treinam e experimentam diferentes formas de comunicação, refletindo sobre o seu impacto nas relações e na gestão de conflitos.

## Sessão 5 – Resolução Construtiva de Conflitos

A quinta sessão incide na aquisição e aplicação de estratégias de resolução construtiva de conflitos, integrando os conhecimentos desenvolvidos nas sessões anteriores. Os alunos exploram diferentes estilos de gestão de conflito, analisando as suas implicações ao nível das relações interpessoais e do clima de grupo.

Recorrendo a metodologias ativas, como simulações, estudo de situações-problema e *role-play*, os alunos são desafiados a experimentar estratégias de negociação, mediação e tomada de decisão colaborativa. Estas atividades permitem a vivência de diferentes papéis sociais, promovendo a empatia e a compreensão das perspetivas dos outros.

A sessão enfatiza a importância da cooperação e da procura de soluções construtivas, promovendo a ideia de que os conflitos podem ser transformados em oportunidades de aprendizagem, crescimento pessoal e melhoria das relações interpessoais.

## Sessão 6 — Consolidação, Avaliação e Transferência de Aprendizagens

A sessão final destina-se à integração, consolidação e transferência das competências desenvolvidas ao longo do projeto. Os alunos são convidados a refletir sobre o percurso realizado, identificando aprendizagens significativas e mudanças ao nível das atitudes, emoções e comportamentos.

Nesta fase procede-se à avaliação do projeto por parte dos alunos, através da construção de um “jornal de parede”, previamente estruturado, no qual os participantes são convidados a expressar, de forma criativa, as suas perceções, aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo das sessões. Este recurso pode integrar diferentes formas de expressão, tais como palavras-chave, frases curtas, desenhos ou colagens. Constitui um instrumento de recolha de dados qualitativos, permitindo aceder às representações dos alunos relativamente ao impacto da intervenção, ao mesmo tempo promove a expressão livre, a reflexão individual e a construção coletiva de significados.

Adicionalmente, nesta sessão é realizada a eleição de dois representantes da turma para integrarem o grupo “Por uma Escola Sem Bullying e Sem Violência”. Este grupo tem como objetivo desenvolver, ao longo do ano letivo, ações de sensibilização, informação e promoção de comportamentos positivos, contribuindo para a continuidade das dinâmicas preventivas e para o reforço de uma cultura escolar assente no respeito, na inclusão e na segurança.

Os alunos eleitos assumem funções de corresponsabilidade no contexto escolar, comprometendo-se a colaborar na identificação de situações de conflito, bullying ou outras situações de mal-estar relacional, bem como a promover comportamentos positivos entre os pares, atuando como referências positivas no grupo-turma.

Desta forma, a Sessão 6 não se limita ao encerramento do ciclo de intervenção, assegura igualmente a continuidade e sustentabilidade das aprendizagens desenvolvidas. Esta abordagem promove o envolvimento ativo dos alunos na construção e manutenção de um ambiente escolar mais positivo, inclusivo e colaborativo.

## Estratégias e Atividades

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto assentam em metodologias ativas e participativas, incluindo: dinâmicas de grupo para promoção da empatia e da escuta ativa; jogos cooperativos e atividades psicoeducativas; visualização, análise e reflexão de vídeos e curtas-metragens; atividades de expressão artística e dramática; círculos de diálogo e reflexão; simulações de situações de conflito com recurso a técnicas de mediação; *brainstorming*; e modelagem de comportamentos e estratégias de resolução de problemas.

Estas estratégias promovem a participação ativa dos alunos, permitindo a experimentação de diferentes papéis sociais, a expressão de emoções e o desenvolvimento de competências de comunicação, negociação e cooperação. Paralelamente, contribuem para o reforço do sentimento de pertença e para a melhoria das relações interpessoais.

No âmbito deste projeto foram criados vários recursos, tais como: o *Livrinho ComunicARTE*, com uma breve apresentação do projeto, a calendarização das sessões e os temas a abordar distribuído a cada aluno, que ainda integra espaço para o registo diário (“Diário do ComunicARTE”), onde o aluno escreve o que foi mais significativo em cada uma das sessões, o que aprendeu, reflexões, questões; vários cartazes que são afixados em locais estratégicos na escola, sobre as temáticas abordadas no projeto: estilos de resolução dos conflitos, comunicação não violenta, relações positivas, não à violência na escola.

## Avaliação do Projeto

A avaliação do *Projeto ComunicARTE* recorre a uma metodologia mista, integrando abordagens quantitativas e qualitativas, com o objetivo de assegurar uma compreensão abrangente, rigorosa e integrada do processo de implementação e dos seus impactos. Esta opção metodológica permite a triangulação de dados provenientes de diferentes fontes, reforçando a validade interna e externa da avaliação (Creswell & Plano Clark, 2018).

## Indicadores de Avaliação do Projeto

A avaliação estrutura-se em torno de um conjunto de indicadores definidos previamente, organizados em três dimensões principais: processo, resultado e impacto.

Os indicadores de processo *são* o número de turmas e alunos participantes nas sessões; o nível de envolvimento nas atividades propostas; o grau de cumprimento do plano de sessões; a participação dos docentes, assistentes operacionais e famílias nas ações associadas ao projeto; e a qualidade da dinâmica grupal observada (cooperação, respeito, escuta ativa).

Os indicadores de resultado (curto prazo) *são* a aquisição de competências socioemocionais (empatia, autorregulação, comunicação positiva); a capacidade de identificação e análise de situações de conflito; a utilização de estratégias de resolução construtiva de conflitos; a evolução das competências de comunicação; e o grau de satisfação dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas.

Os indicadores de impacto (médio prazo) *são* a redução do número de ocorrências e processos disciplinares registados; a diminuição da frequência e gravidade de conflitos interpessoais; a melhoria do clima de sala de aula e do ambiente escolar; o aumento do sentimento de pertença à escola; e a consolidação de comportamentos pró-sociais e colaborativos.

## Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados envolve diferentes instrumentos e fontes, permitindo a triangulação da informação entre alunos, docentes, assistentes operacionais e famílias:

- *Questionário aos docentes*, aplicado em formato digital (Google Forms), composto por questões fechadas e abertas. As questões fechadas são tratadas através de estatística descritiva (frequências e percentagens), enquanto as respostas abertas são tratadas através da análise de conteúdo, permitindo identificar perceções sobre o impacto do projeto e sugestões de melhoria.
- *Observação direta sistemática ao longo das sessões*, com registo em grelhas estruturadas. Estes registos incluem indicadores como o número de participantes, a motivação, o interesse e envolvimento dos alunos nas sessões face aos temas abordados.
- *Auscultação dos assistentes operacionais* através de momentos de recolha de *feedback* formal e informal. A sua perspetiva é particularmente relevante, dada a sua proximidade com os alunos em contextos não formais (recreios, corredores e transições). O seu contributo centra-se na perceção de mudanças comportamentais, na redução de conflitos e na melhoria da qualidade das relações interpessoais entre pares.
- *Instrumentos aplicados aos alunos*, destaca-se o “jornal de parede”, no qual os alunos expressam, de forma criativa, as suas aprendizagens e experiências através de palavras, frases curtas, desenhos ou colagens. Este instrumento permite aceder a evidências qualitativas sobre as representações dos alunos relativamente ao impacto da intervenção. Complementarmente, é aplicada uma escala de satisfação com quatro níveis de resposta (“não gostei”, “gostei pouco”, “gostei”, “gostei muito”) e uma questão dicotómica (“sim”/“não”) relativa à pertinência da implementação do projeto noutras turmas.
- *Participação das famílias* na avaliação é assegurada através de diferentes instrumentos. Após a participação em *webinars* e *workshops* de educação parental, são aplicadas fichas de *feedback* destinadas a avaliar a utilidade dos conteúdos, a aplicabilidade das estratégias em contexto familiar e as aprendizagens adquiridas. No âmbito da mediação de conflitos e do acompanhamento individualizado, são igualmente utilizados registos técnicos de acompanhamento familiar, que permitem documentar o envolvimento dos encarregados de educação, a adesão às estratégias propostas e a evolução das situações sinalizadas. Adicionalmente, são recolhidos, de forma voluntária, testemunhos e narrativas reflexivas, com o objetivo de captar perceções qualitativas sobre mudanças observadas nos alunos e nas dinâmicas familiares.
- *Análise documental* inclui registos institucionais de ocorrências disciplinares, processos disciplinares e relatórios escolares, permitindo a comparação entre períodos anteriores e posteriores à implementação do projeto.

A articulação destes diferentes instrumentos reforça a validade da avaliação, assegurando uma análise integrada, coerente e consistente dos impactos do projeto nos

diferentes contextos, tanto educativo, como familiar.

Assim, a avaliação do *Projeto ComunicARTE* assenta numa lógica de monitorização contínua e reflexiva, permitindo ajustar práticas, reforçar estratégias eficazes e garantir a melhoria progressiva da intervenção educativa.

A Tabela 1 sistematiza a articulação entre as sessões do *Projeto ComunicARTE*, os respetivos objetivos pedagógicos e os indicadores operacionais de avaliação.

| Sessão                                                   | Foco da sessão                                                                         | Objetivos do projeto associados                                                                           | Indicadores/objetivos mensuráveis                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>0 – Apresentação do projeto</b>                       | Acolhimento, enquadramento e motivação para participação.                              | Promover um clima escolar positivo, inclusivo e participativo; reforçar o envolvimento dos alunos.        | Nível de participação inicial; compreensão dos objetivos do projeto; adesão às regras de funcionamento; envolvimento nas dinâmicas de grupo.                        |
| <b>1 – Conflitos, indisciplina e violência</b>           | Conceitos fundamentais e diferenciação entre “conflito”, “indisciplina” e “violência”. | Prevenir comportamentos de risco; desenvolver competências socioemocionais; promover consciência crítica. | Capacidade de distinção conceitual; identificação de exemplos adequados; qualidade da participação; reconhecimento de consequências dos comportamentos.             |
| <b>2 – Conflitos em contexto escolar</b>                 | Identificação e análise de situações de conflito.                                      | Desenvolver competências de resolução construtiva de conflitos; promover cooperação e inclusão.           | Identificação de tipos de conflito; análise de intervenientes e contextos; qualidade da reflexão grupal; propostas de soluções construtivas.                        |
| <b>3 – Eu e os conflitos (autoconsciência emocional)</b> | Emoções, gatilhos e autorregulação emocional.                                          | Desenvolver autoconsciência e autorregulação emocional; prevenir impulsividade.                           | Identificação de emoções; reconhecimento de gatilhos emocionais; aplicação de estratégias de autorregulação; redução de respostas impulsivas em simulação.          |
| <b>4 – Saber comunicar (comunicação não violenta)</b>    | Comunicação empática, assertiva e consciente.                                          | Promover comunicação positiva; desenvolver escuta ativa e empatia.                                        | Utilização dos princípios da comunicação não violenta; qualidade da escuta ativa; capacidade de reformulação de mensagens; melhoria da interação entre pares.       |
| <b>5 – Resolução construtiva de conflitos</b>            | Estratégias de negociação, mediação e cooperação.                                      | Desenvolver competências de resolução de conflitos; promover cooperação e tomada de decisão responsável.  | Utilização de estratégias de negociação; desempenho em role-play; qualidade das soluções apresentadas; cooperação em grupo.                                         |
| <b>6 – Consolidação e avaliação</b>                      | Síntese, reflexão e avaliação final do projeto.                                        | Consolidar aprendizagens; promover cultura de paz; reforçar cidadania ativa.                              | Qualidade das produções no “jornal de parede”; nível de satisfação dos alunos; identificação de aprendizagens-chave; participação ativa na continuidade do projeto. |

**Tabela 1**

Síntese das sessões do *Projeto ComunicARTE*: articulação entre objetivos e indicadores de avaliação.

## Análise de Resultados

A análise dos resultados evidencia impactos positivos ao nível da convivência escolar e do desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos.

Os dados provenientes da análise documental indicam uma redução significativa das ocorrências disciplinares e dos conflitos interpessoais ao longo do período de implementação do projeto, sugerindo um efeito positivo na prevenção de comportamentos disruptivos.

A observação direta realizada durante as sessões revelou níveis elevados de participação, motivação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, refletindo adesão às dinâmicas implementadas e interesse pelos conteúdos trabalhados.

Os resultados obtidos através do questionário aplicado aos docentes evidenciam uma avaliação global de “bastante Satisfeito” (numa escala de 0 a 5, em que 0 é “nada satisfeito” e 5 é “bastante satisfeito”), assim como uma perceção positiva em relação ao impacto do projeto, destacando-se melhorias no comportamento dos alunos, na qualidade das relações interpessoais e na capacidade de gestão de conflitos.

Em termos de sugestões de melhoria, os docentes apontam a importância da continuidade do projeto nas turmas, visto a relevância dos temas abordados, assim como a aplicabilidade noutros anos de escolaridade, nomeadamente do 2.º e 3.º ciclos. Referem ainda a necessidade de mais tempo (mais sessões) para melhor explorar os temas abordados.

Ao nível da avaliação dos alunos, os dados recolhidos através da escala de satisfação referem uma apreciação maioritariamente positiva das atividades desenvolvidas. A análise qualitativa dos conteúdos produzidos no “jornal de parede” evidencia aprendizagens significativas relacionadas com empatia, respeito, comunicação/diálogo, cooperação, não violência. A maioria dos alunos manifestou ainda concordância quanto à pertinência da continuidade e alargamento do projeto a outras turmas.

Outros dados foram analisados, nomeadamente o registo de ocorrências disciplinares e processos disciplinares instaurados, resultados de um estudo sobre a perceção dos professores relativamente ao comportamento dos alunos ao longo de cada período letivo (ano 2024–2025), assim como a consulta de outros documentos produzidos, como, por exemplo, os relatórios anuais da equipa de avaliação do Agrupamento de Escolas do Concelho de Caminha. Os dados indicam uma redução significativa dos conflitos interpessoais e das ocorrências disciplinares ao longo do período de implementação do projeto.

De forma global, os resultados sugerem que o *Projeto ComunicARTE* contribuiu para a melhoria do clima escolar, para o fortalecimento das relações entre pares e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, maior capacidade de diálogo e uma atitude mais colaborativa por parte dos alunos. O aumento do sentimento de pertença à escola e da responsabilidade social constitui um dos resultados mais relevantes do projeto.

## Discussão

Os resultados obtidos corroboram a literatura existente sobre a eficácia da mediação escolar e da educação socioemocional na promoção de ambientes escolares positivos (Cowie & Fernández, 2006; Zins et al., 2004). O *Projeto ComunicARTE* evidencia que a integração de metodologias participativas e artísticas potencia o envolvimento dos alunos e facilita a internalização de valores de respeito e cooperação.

A abordagem preventiva adotada revela-se particularmente eficaz no 2.º ciclo, mais especificamente no 5.º ano de escolaridade, uma vez que se trata de um ano de transição entre ciclos, com exigências específicas a nível académico, mas também uma fase crucial do desenvolvimento dos alunos, permitindo intervir antes da consolidação de comportamentos de risco. A articulação entre mediação, expressão artística e reflexão constitui uma mais-valia do projeto, diferenciando-o de intervenções mais tradicionais.

O *Projeto ComunicARTE* apresenta convergências com diversos programas internacionais de promoção de competências socioemocionais, nomeadamente os enquadrados no modelo de *social and emotional learning* (SEL; aprendizagem social e emocional), amplamente desenvolvido pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). Tal como estes programas, o *ComunicARTE* visa o desenvolvimento de competências fundamentais, como a autoconsciência, a autorregulação, a empatia, as competências relacionais e a tomada de decisões responsáveis (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013; Zins et al., 2004).

À semelhança de programas como o *Second Step* e o *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies), o *Projeto ComunicARTE* contribui para a melhoria do comportamento dos alunos, para a redução de conflitos e para o fortalecimento do clima escolar, resultados amplamente evidenciados na literatura internacional (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 1995). No entanto, distingue-se por integrar de forma explícita a mediação escolar como estratégia estruturante, promovendo não apenas competências intrapessoais e interpessoais, mas também práticas concretas de gestão construtiva de conflitos (Johnson & Johnson, 2005; Torrego Seijo, 2000/2003).

Uma das principais vantagens do *ComunicARTE* reside na sua abordagem experiencial e participativa, baseada na educação não formal, que valoriza a aprendizagem através da experiência e da reflexão (Kolb, 1984). Enquanto muitos programas SEL seguem uma lógica mais curricular e estruturada, frequentemente padronizada, o *ComunicARTE* introduz flexibilidade metodológica e adaptação ao contexto específico, o que, segundo a literatura, potencia maior envolvimento e eficácia das intervenções educativas (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004).

Adicionalmente, o projeto apresenta uma forte componente sistémica e ecológica, envolvendo diferentes atores educativos no processo de intervenção, o que se aproxima das abordagens defendidas pela ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) e pelas perspetivas contemporâneas da pedagogia social

(Vieira et al., 2024). Esta integração constitui uma vantagem significativa face a modelos centrados exclusivamente no aluno, promovendo mudanças mais sustentáveis ao nível do clima escolar.

Outro aspeto distintivo prende-se com a integração da comunicação não violenta, desenvolvida por Marshall Rosenberg (2003), que reforça competências de comunicação empática, escuta ativa e gestão emocional, complementando os objetivos dos programas SEL e promovendo interações mais conscientes e respeitadoras.

Por fim, o caráter preventivo e universal do *Projeto ComunicARTE* – dirigido a turmas completas – está alinhado com as recomendações internacionais que defendem intervenções universais como mais eficazes na promoção de competências socioemocionais e na prevenção de comportamentos de risco (Durlak et al., 2011).

Deste modo, o *Projeto ComunicARTE* não só se enquadra nas boas práticas internacionais no domínio da aprendizagem socioemocional, como apresenta vantagens significativas ao nível da flexibilidade, contextualização, integração sistémica e articulação com a mediação de conflitos, afirmando-se como uma abordagem inovadora e particularmente adequada ao contexto educativo português.

## Considerações Finais

O *Projeto ComunicARTE* constitui uma prática educativa inovadora, que demonstra a pertinência da mediação escolar como ferramenta pedagógica para a promoção da cultura de paz e do desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. A implementação de atividades participativas e artísticas favoreceu a participação ativa dos alunos, a valorização da diversidade e o fortalecimento do sentido de responsabilidade coletiva.

A experiência evidencia que a articulação entre mediação, metodologias experiencial e colaborativa e expressão artística contribui para criar um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e motivador. Além disso, o projeto ressalta a importância de envolver toda a comunidade educativa – docentes, assistentes operacionais e famílias – na construção de práticas preventivas e de promoção de competências sociais e emocionais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e solidários.

## Conclusão

O *Projeto ComunicARTE* evidencia que a integração da mediação escolar com metodologias participativas, experiencial e artísticas constitui uma estratégia eficaz para a promoção de um clima escolar positivo, inclusivo e pacífico. Os resultados observados – redução de conflitos interpessoais, diminuição das ocorrências disciplinares, aumento do diálogo entre pares e fortalecimento do sentimento de pertença – corroboram estudos prévios sobre os efeitos da educação socioemocional e

da mediação como ferramentas preventivas (Cowie & Fernández, 2006; Johnson & Johnson, 2005; Zins et al., 2004), sendo consistentes com estudos recentes (Amaral et al., 2024; Jesus et al., 2024).

A análise aponta ainda para a relevância da abordagem experiencial e colaborativa na internalização de competências sociais e emocionais, tais como empatia, escuta ativa, cooperação e responsabilidade partilhada, fundamentais para a construção de uma cultura de paz em contexto escolar. A articulação entre experiências práticas, reflexão coletiva e expressão artística potencializa a motivação/interesse e envolvimento dos alunos, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Deste modo, o *Projeto ComunicARTE* não apenas responde às necessidades emergentes de gestão de conflitos no 2.º ciclo, como também fornece evidências de que programas estruturados de mediação escolar podem contribuir de forma sistemática para a prevenção da indisciplina, para a promoção de valores democráticos e para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente responsáveis.

## Implicações Futuras

Os resultados sustentam a necessidade de ampliar a implementação de projetos semelhantes a outros ciclos de ensino e contextos educativos, bem como de realizar avaliações longitudinais para aferir a sustentabilidade dos efeitos observados. Recomenda-se ainda que a mediação escolar seja integrada efetivamente nas escolas, como recurso alternativo às medidas disciplinares aplicadas, sendo fundamental a capacitação contínua de mediadores e docentes, de forma a consolidar práticas pedagógicas integradas de mediação escolar.

## Referências

- Amaral, P., Fronteira, I., Tomé, G., Amaral, R., & Pereira, T. (2024). Integration of socio-emotional education in Portuguese education. *Sisyphus – Journal of Education*, 12(2), 7–29. <https://doi.org/10.25749/sis.33528>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation*. Jossey-Bass.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. [https://inee.org/sites/default/files/resources/CASEL\\_2013\\_CASEL\\_Guide\\_.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/CASEL_2013_CASEL_Guide_.pdf)
- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 291–310. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1193>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Jesus, A. S. de, Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62(62), 57–70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. Interaction Book Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43–56.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.
- Silva, A. M. C. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 7–18. <https://hdl.handle.net/2183/8406>
- Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para formação de mediadores* (J. C. Eufrásio, Trad.). Edições ASA. (Trabalho original publicado em 2000)
- United Nations. (1999). *Declaration and programme of action on a culture of peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/285677?v=pdf#files>
- Vieira, A. M. S. N., Vieira, R., & Marques, J. C. (2024). Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: O caso português. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, (44), 103–115. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.06)
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.

# Mediação Escolar Como Estratégia de Promoção da Boa Convivência Entre Futuros Professores: Uma Experiência na Guiné-Bissau

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.8>

**Dem-na N'Monha**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0009-0002-4581-4297>  
[demnamonha@gmail.com](mailto:demnamonha@gmail.com)

**Isabel Viana**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal  
Centro de Investigação em Estudos da Criança,  
Instituto de Educação,  
Universidade do Minho, Braga, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-6088-8396>  
[icviana@ie.uminho.pt](mailto:icviana@ie.uminho.pt)

**Ancelmo Mendes**

Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, Bissau, Guiné-Bissau  
<https://orcid.org/0009-0008-3127-1344>  
[tchicote0702@outlook.com](mailto:tchicote0702@outlook.com)

## Resumo

O presente texto propõe uma reflexão sobre uma experiência de mediação escolar desenvolvida no âmbito de um estágio de mestrado em Educação, na área de mediação educacional, numa instituição pública de formação de professores na Guiné-Bissau. A investigação-intervenção, de natureza qualitativa e participativa, teve como objetivos identificar conflitos recorrentes entre estudantes, compreender fatores que fragilizam a convivência institucional e implementar estratégias mediadoras orientadas para a melhoria das relações interpessoais. Participaram no estudo 46 estudantes em formação inicial para a docência, três professores, dois elementos da direção da escola e um técnico do Ministério da Educação. A recolha de dados foi realizada através de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e

diário de bordo, permitindo a triangulação de fontes. A análise de conteúdo temática evidenciou uma redução de conflitos interpessoais, melhoria da comunicação, reforço da cooperação e impacto positivo no clima institucional. Os resultados sustentam o potencial da mediação como dispositivo pedagógico relevante na formação inicial de professores, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a promoção de uma cultura de paz. É uma experiência pioneira no contexto guineense, com implicações para a integração da mediação em práticas formativas no ensino superior, embora se constata limitações inerentes ao contexto e à duração da intervenção.

## Palavras-chave

mediação escolar, formação de professores, clima escolar

## Introdução

A formação inicial de professores em contextos marcados por fragilidades estruturais e desafios relacionais coloca exigências às instituições de ensino superior. Na Guiné-Bissau, estas exigências manifestam-se, entre outros aspetos, na gestão de conflitos interpessoais, na comunicação entre estudantes e na construção de ambientes educativos colaborativos. A ausência de práticas estruturadas de mediação neste contexto evidencia a necessidade de integrar dispositivos pedagógicos que promovam a convivência positiva e o desenvolvimento de competências relacionais. Neste cenário, o presente texto tem como objetivos principais dar visibilidade e analisar uma experiência de mediação escolar desenvolvida em contexto de formação inicial de professores, procurando compreender os impactos na convivência institucional e no desenvolvimento de competências relevantes para a futura prática docente. Esta experiência, protagonizada na Guiné-Bissau, afirmou o espaço escolar preenchido de lugares excecionais de interação humana, onde experiências diversas, interesses e percursos individuais, por um lado, fortalecem a aprendizagem e, por outro, são suscetíveis de gerar situações que nos habituamos a classificar de conflito. Convictos de que as formas como se vivenciam e gerem as experiências se refletirá nas formas como, futuramente, se interpelarão desafios similares na futura prática docente.

A mediação escolar tem vindo a afirmar-se como uma prática de grande valor na promoção do diálogo, da cooperação e da cultura de paz. Mais do que uma estratégia de resolução de conflitos, configura-se como um processo pedagógico que desenvolve competências socioemocionais, como a escuta ativa, a empatia, a autorregulação e a comunicação. Neste âmbito, pode desempenhar um papel essencial na formação inicial de professores, oferecendo experiências práticas de mediação e estratégias para a prevenção e gestão positiva de conflitos. Na Guiné-Bissau, a reflexão e o recurso à mediação escolar começam a dar os primeiros passos de forma muito prospetiva, que iniciou com o projeto de estágio que desenvolvemos em contexto de formação inicial de professores. As instituições enfrentam desafios relacionados com a gestão relacional, a comunicação interpessoal e a criação de ambientes educativos mais cooperativos, inclusivos e participativos.

O presente texto, como já referido, procura, essencialmente, analisar o impacto de uma intervenção mediadora na convivência entre estudantes, contribuindo para a compreensão do papel da mediação na formação inicial de professores, em particular, no contexto da Guiné-Bissau.

## **Um Olhar Sobre a Problemática da Investigação-Intervenção no Contexto da Guiné-Bissau**

A convivência em ambiente escolar na Guiné-Bissau tem sido marcada por uma incidência significativa de situações de conflito, manifestadas nas relações entre direção e professores, direção e estudantes, direção e pais, bem como entre professores e estudantes. Estes conflitos emergem de uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam questões de indisciplina, a escassez de recursos pedagógicos e financeiros, fragilidades nos processos de comunicação institucional e interpessoal, assim como constrangimentos associados à nomeação política das direções escolares. Neste enquadramento, torna-se pertinente proceder à identificação e análise dos principais tipos de conflito, das causas subjacentes e das estratégias mais adequadas à sua mediação.

A introdução da mediação escolar neste contexto, onde a sua prática é ainda incipiente ou desconhecida, suscita interesse e expectativa relativamente aos seus significados, potencialidades e modos de operacionalização. A mediação surge como um campo emergente que importa problematizar, nomeadamente no que concerne ao seu contributo para a promoção de uma convivência pacífica, o fortalecimento das relações interpessoais e a desconstrução de dinâmicas conflituosas. Não obstante, a experimentação e a implementação de práticas de mediação em contextos onde estas não se encontram institucionalizadas pode gerar resistências por parte dos atores educativos, em particular professores e órgãos de gestão, frequentemente confrontados com limitações ao nível da formação especializada e da disponibilidade de recursos. Este cenário coloca desafios acrescidos quando se perspetiva a transformação da cultura organizacional da escola. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de investimento na formação contínua de professores, bem como na criação de espaços de aprendizagem intergeracional e colaborativa, orientados para o desenvolvimento de comunidades educativas participativas, proativas e resilientes. A oportunidade de aprender uns com os outros traz confiança no aprender a ser e a desenvolver-se professor, exigindo, simultaneamente, uma adaptação contínua dos modelos de formação (Viana, 2025). Neste âmbito, como nos afirma Lopes (2019), a profissão de professor afirma-se como uma prática intrinsecamente relacional e humana, na qual os formadores de professores assumem um papel modelador, integrando dimensões como a motivação, a sensibilidade, a responsabilidade, a capacidade de articulação entre teoria e prática e a competência de resolução de problemas:

o carácter relacional e humano da profissão para que estão a formar os estudantes leva os formadores a considerarem-se um modelo para os futuros

profissionais e um tipo especial de formador, como qualidades como motivação, sensibilidade, responsabilidade, habilidade para articular a teoria e a prática, e a capacidade de resolver problemas. As relações entre formadores e formandos são de proximidade, na percepção dos formadores e dos estudantes. (Lopes, 2019, pp. 19–20)

As interações que se estabelecem entre diferentes gerações de professores tendem, contudo, a assumir uma natureza hierárquica, o que pode limitar o potencial de aprendizagem mútua. Ainda assim, estas interações constituem um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas colaborativas, baseadas na confiança, no apoio recíproco e em relações humanizadas (Viana, 2025). É neste contexto que a mediação se afirma como um dispositivo estruturante, intencional e facilitador do diálogo, da escuta ativa e da construção partilhada de significados. A mediação ultrapassa, assim, uma visão restrita centrada na resolução de conflitos, configurando-se como um processo formativo que promove a articulação entre saberes experienciais e saberes emergentes. Ao criar condições para a legitimação das vozes dos atores menos experientes, contribui para a redução de assimetrias decorrentes das hierarquias institucionais e para a construção de uma cultura de participação e reconhecimento mútuo. Com base neste entendimento, as diferenças geracionais e profissionais deixam de constituir obstáculos, transformando-se em oportunidades de aprendizagem recíproca. Este processo implica a criação de espaços seguros de partilha, orientados para a reflexão crítica e criativa sobre as práticas pedagógicas, sustentados em *feedback* construtivo e numa ética do cuidado e do respeito. Com base nesta perspetiva, a mediação pode ser entendida como um constructo estratégico na consolidação de comunidades de prática coesas, capazes de sustentar o desenvolvimento profissional de forma contínua e colaborativa. Deste modo, a mediação reforça a dimensão relacional das práticas educativas, potenciando a confiança, a empatia, a corresponsabilização e a participação cidadã, dimensões fundamentais no exercício da docência. Ao transcender uma lógica de cooperação meramente funcional, promove uma colaboração de natureza transformadora (Viana, 2022).

Do ponto de vista histórico, a mediação ganhou expressão a partir das décadas de 1960 e 1970, no contexto dos movimentos pelos direitos civis e pela justiça social nos Estados Unidos, afirmando-se como resposta a conflitos comunitários, particularmente em contextos urbanos marcados por desigualdades sociais (Lederach, 1996). Posteriormente, o seu desenvolvimento teórico e metodológico tem vindo a consolidar-se, evidenciando impactos positivos ao nível das relações interpessoais e da coesão social (Cunha & Monteiro, 2018; Freire & Caetano, 2008; Giménez Romero, 2020).

Atualmente, a mediação é amplamente reconhecida como um dispositivo orientado para a promoção do bem comum e para a construção de uma paz sustentável, favorecendo abordagens colaborativas e construtivas na gestão de conflitos (Lederach, 2003). Ao considerarmos que os conflitos se costumam nas relações humanas e que se manifestam em múltiplos contextos da ação social, a mediação assume-se como um espaço privilegiado de diálogo, simultaneamente preventivo e transformador. Ao promover o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilização dos sujeitos

envolvidos, contribui para a ressignificação do conflito enquanto oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo.

## Uma Breve Abordagem à Mediação Escolar

A mediação escolar tem vindo, de forma progressiva, a afirmar-se como uma abordagem estruturada e teoricamente fundamentada de gestão construtiva e transformadora de conflitos no contexto educativo. Assenta em princípios orientadores como os direitos humanos, a voluntariedade, a confidencialidade, a imparcialidade e a autonomia das partes envolvidas. De acordo com Moore (2014), a mediação configura-se como um processo no qual uma terceira parte imparcial facilita a comunicação entre os intervenientes, apoiando-os na construção de uma solução mutuamente aceitável. Esta definição evidencia o carácter colaborativo, participativo e dialógico da mediação. No contexto educativo, a mediação ultrapassa a sua dimensão estritamente técnica de resolução de conflitos, assumindo também uma função eminentemente formativa. Bush e Folger (1994) sublinham a perspectiva transformativa da mediação, centrada no empoderamento dos participantes e no reconhecimento do outro enquanto sujeito legítimo na interação. Nesta ótica, o principal resultado da mediação reside na melhoria qualitativa das relações interpessoais e na transformação positiva das dinâmicas de interação humana. Esta abordagem revela-se particularmente pertinente no contexto escolar, dado que a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionais e socioemocionais, integradas no processo formativo de crianças e jovens. A literatura na área da mediação escolar evidencia os seus contributos para a melhoria do clima institucional, para a redução de comportamentos disruptivos e para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Torrego Seijo, 2000/2003). Importa ainda salientar que a escola, enquanto espaço central de socialização, desempenha um papel determinante na aprendizagem da convivência e na promoção de processos de educação pessoal e social, de forma precoce e ao longo da vida (Pinto da Costa, 2019).

No contexto da Guiné-Bissau, caracterizado por uma ainda incipiente formalização dos mecanismos institucionais de gestão de conflitos, a introdução da mediação escolar assume-se como uma inovação pedagógica relevante. Tradicionalmente, a gestão de conflitos nas comunidades guineenses assenta em práticas informais, de base comunitária, sustentadas na autoridade tradicional e em mecanismos locais de regulação social. Neste panorama, a incorporação dos princípios de mediação escolar, nomeadamente no ensino superior, poderá favorecer a articulação entre saberes culturais locais e abordagens pedagógicas contemporâneas, promovendo práticas participativas e reforçando dinâmicas democráticas no contexto académico.

## O Conflito nos Lugares da Escola: O Caso do Ensino Superior na Guiné-Bissau

A palavra “conflito”, etimologicamente, tem origem no latim *conflictis*, significando choque, combate ou luta, estando associada à ideia de duas partes em oposição, em

que, através da estratégia do confronto, apenas uma pode vencer (Jares, 2004/2007). Na perspectiva de Torrego Seijo (2000/2003), o conflito é definido como o conjunto de ações, comportamentos e atitudes que suscitam reações de agrado ou desagrado.

Como é amplamente reconhecido, o conflito é intrínseco às relações humanas, emergindo da diversidade de valores, interesses e formas de perceber a realidade. Para Coser (1956), o conflito pode desempenhar um papel positivo nas relações sociais, ao facilitar mudanças transformadoras orientadas para o bem comum. Por sua vez, Galtung (1996) distingue “conflito” de “violência”, sublinhando que o conflito é um fenómeno natural, cuja escalada, ou não, depende das estratégias de gestão adotadas. Na perspectiva de Montero (2019), os conflitos não são bons nem maus em si mesmo, mas quando bem geridos, constituem oportunidades de aprendizagem, fomentam a participação, a formação cidadã e promovem a autonomia; quando mal geridos, podem tornar-se um obstáculo significativo à aprendizagem. O autor sublinha ainda que a escola é um espaço natural propício ao surgimento de conflitos, dado reunir pessoas com diferentes idades, personalidades, interesses, origens culturais e posições sociais. Assim, sendo os conflitos inerentes a qualquer comunidade humana, a intervenção deve centrar-se na sua gestão e resolução adequadas e não na sua supressão.

Para Giménez Romero (2020), as abordagens mediadoras convencionam a aceitação do conflito como fator de mudança, refere o autor:

as abordagens mediadoras assentam na aceitação do conflito como motor de mudança, na necessidade e viabilidade de os abordar pacificamente, na prossecução da inclusão através do diálogo, no enorme valor das palavras comparativamente à força, na confiança, na capacidade do ser humano para construir o seu mundo de forma criativa, pacífica e consensual. Todos estes aspetos são levados à prática da mediação, em sessões e processos familiares, escolares, comunitários e internacionais, validando-se cada vez mais a partir de múltiplas experiências e através da aplicação de uma vasta panóplia de metodologias e técnicas. (p. 28)

Nos lugares da escola, os conflitos podem emergir devido a falhas de comunicação, tensões interpessoais ou dificuldades na gestão de expectativas, entre outros fatores. Quando não são devidamente acompanhados, afetam negativamente o clima institucional e os processos de aprendizagem. Contudo, quando geridos de forma construtiva, constituem oportunidades privilegiadas de desenvolvimento de competências sociais e éticas.

No contexto da Guiné-Bissau, como já referido, o ensino superior é diariamente confrontado com desafios estruturais, que vão desde a limitação de recursos e turmas numerosas até fragilidades organizacionais. Trata-se de desafios complexos que tendem a intensificar as tensões relacionais, acrescendo o facto de os estudantes se caracterizarem por uma elevada diversidade sociocultural, expressa numa pluralidade de perspetivas, o que pode contribuir para o agravamento dessas tensões. Neste contexto, a mediação emerge como estratégia capaz de promover e enriquecer a convivência institucional, contribuindo para a construção de uma cultura académica assente no

diálogo, na comunicação não violenta (Rosenberg, 1999/2021), no respeito mútuo e na valorização da autonomia da vontade. Neste cenário, o mediador assume um papel de particular relevância, intervindo na prevenção, gestão e resolução de conflitos, bem como apoiando a comunidade escolar na reflexão sobre formas de responder, de modo dialógico e pacífico, aos desafios do quotidiano da convivência escolar.

## A Mediação Como Parte Integrante da Formação Inicial de Professores: Em Prol de uma Cultura de Paz no Contexto Escolar Guineense

A formação inicial de professores é um processo complexo e exigente, que implica não apenas a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos, mas também a construção de identidades profissionais. Trata-se de um percurso dinâmico e multifacetado, no qual se destacam a formação, as histórias pessoais, os processos de socialização, os saberes próprios da profissão, os diálogos intergeracionais e a interação entre dimensões interpessoais e intrapessoais. Neste âmbito, importa destacar autores como Nóvoa (2021), que enfatiza a identidade construída no interior da profissão, ao longo da formação inicial e contínua, renovando-se nas trajetórias individuais e no diálogo com os outros; Flores (2015), que evidencia o impacto do contexto, das práticas formativas e das crenças dos professores; Day (1999/2001), que analisa as dinâmicas entre as dimensões pessoal e profissional, discutindo identidades estáveis e instáveis; Zeichner (2010), que reflete sobre as articulações entre a formação de professores e as conexões entre a formação inicial e as experiências práticas. Estes autores, entre muitos outros, sublinham o caráter mutável das identidades docentes, influenciadas por dimensões biográficas e contextuais, que se transformam ao longo do exercício da profissão. De forma transversal a estas perspetivas, destaca-se que as identidades se constroem com base na reflexão crítica e construtiva sobre a prática e sobre as experiências profissionais em contextos formativos, sendo as dinâmicas relacionais vivenciadas no ensino superior fulcrais para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências profissionais.

A integração da mediação na formação inicial pode proporcionar aos futuros professores experiências concretas de prevenção e gestão construtiva de conflitos. Na perspetiva de Costa e Silva (2011), a mediação implica o desenvolvimento da capacidade de observar e identificar as causas dos comportamentos, de modo a orientar processos de reflexão e responsabilização dos envolvidos. Neste domínio, emergem mediadores capazes de mobilizar ações promotoras de uma cultura de responsabilidade e de cidadania, em detrimento de abordagens sancionatórias, que tendem a agravar os problemas em vez de os resolver. Assim, a vivência de processos de mediação por parte dos estudantes favorece o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa, a negociação democrática e a tomada de decisão partilhada. Estas competências são essenciais para a gestão da sala de aula e para a implementação de práticas pedagógicas participativas e flexíveis, ancoradas nos princípios dos direitos humanos.

No contexto do ensino superior, a formação inicial de professores deve capacitar os futuros profissionais para atuarem em escolas marcadas por uma acentuada diversidade cultural, a que se somam desafios relacionados com questões socioeconómicas, limitações de recursos e reduzida oferta de formação contínua. Este cenário exige, com urgência, professores com competências de mediação, capazes de promover ações de prevenção e gestão positiva de conflitos, de forma dialógica, contribuindo para a construção de uma cultura de paz nas comunidades educativas. A relevância desta abordagem manifesta-se na sua contribuição para a criação de ambientes educativos mais pacíficos e inclusivos, promovendo a cidadania a partir do contexto local. Trata-se de uma estratégia que favorece a interação humana e o envolvimento com as problemáticas contemporâneas, num diálogo intercultural fundamental para a construção de uma paz duradoura. Tal como refere Viana (2022), os contextos educativos são espaços de memória, tradição, mas também de transformação e esperança.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2022), no relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação*, alerta para os riscos que ameaçam as pessoas e o planeta, sublinhando a necessidade de medidas urgentes. Propõe um novo contrato social para a educação, centrado na reconstrução das relações entre as pessoas, o planeta e a tecnologia, sustentado no direito à educação ao longo da vida. O local e a democracia emergem como pilares fundamentais na transformação do mundo e na construção do futuro. Neste sentido, a educação, enquanto processo de transformação social orientado para o bem comum, exige abordagens pedagógicas baseadas nos direitos humanos, no respeito pela vida e pela alteridade (Viana, 2022). É um desafio complexo para as escolas, professores, alunos e famílias. Martín Riego (2008), ao analisar a obra de Xesus Jares, destaca que educar para a paz é um processo exigente, cuja compreensão se torna crucial no contexto incerto e desafiante da atualidade.

A promoção de uma cultura de paz nos espaços educativos está em consonância com os princípios defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations, 1999), que sublinham a importância da educação para o diálogo, para o encontro com o outro e para a resolução não violenta de conflitos (Rosenberg, 1999/2021). Esta cultura implica a construção de práticas institucionais baseadas na participação democrática, no respeito pela diversidade e em ações cooperativas e colaborativas. Na Guiné-Bissau, país marcado por instabilidade política e por complexos desafios socioeconómicos, a educação assume um papel estratégico na consolidação da coesão social. Integrar a mediação no ensino superior, particularmente na formação inicial de professores, constitui uma oportunidade inovadora para fortalecer práticas educativas orientadas para o diálogo intercultural e a cidadania ativa. Ao valorizar a mediação escolar como dispositivo pedagógico para compreender o conflito enquanto fenómeno natural e potencialmente construtivo, promove-se uma mudança paradigmática na gestão da convivência nas instituições educativas. Neste sentido, a mediação não se configura apenas como uma técnica de resolução de conflitos, mas como um dispositivo pedagógico e socioeducativo com impacto a médio e longo prazo no sistema educativo guineense.

## Breve Nota Sobre Enquadramento Metodológico e Desenho da Investigação

### Contexto Institucional

A instituição que acolheu o estudo/estágio foi criada em novembro de 1979, por decisão do Ministério da Educação, não existindo, à data, um enquadramento legal formal que sustentasse a sua constituição. A sua génese inscreve-se, assim, num contexto de construção institucional marcado por contingências políticas e organizacionais, refletidas, desde cedo, na diversidade do corpo docente, composto por 25 professores de múltiplas nacionalidades – russos, cubanos, portugueses, brasileiros, alemães, dominicanos, senegaleses, nigerianos, malianos, bolivianos, burundienses, conakry-guineenses e bissau-guineenses (Unidade de Ensino, 1979). A formalização jurídica da instituição apenas ocorre com a criação da Escola Superior de Educação, através do Decreto-Lei n.º 13/2010, de 19 de março, momento em que a anterior designação de “Escola Normal Superior” é substituída por “Unidade de Ensino”. Este percurso evidencia uma institucionalização tardia, que poderá ter implicações na consolidação de práticas organizacionais e pedagógicas. Importa ainda sublinhar que a nomeação dos diretores tem sido, ao longo do tempo, determinada por critérios de confiança política, o que levanta questões relevantes sobre a autonomia institucional e a estabilidade das lideranças educativas. Atualmente, a instituição dispõe de cerca de 100 docentes e 900 estudantes, distribuídos por 10 cursos de licenciatura (Física, Matemática, Química, Biologia, Geografia, História, Português, Inglês, Francês e Desenho), frequentados exclusivamente por estudantes de nacionalidade guineense.

### Participantes e Critérios de Seleção

Participaram 46 estudantes do primeiro ano do curso de Língua Portuguesa. A seleção foi intencional, considerando a participação regular nas atividades académicas e a disponibilidade para integrar o projeto. Grande parte destes estudantes residem nos bairros que integram a capital Bissau, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, todos os estudantes são de nacionalidade guineense, com predominância do género masculino ( $n = 27$ ) face ao feminino ( $n = 19$ ). Os 46 estudantes (futuros professores) foram inquiridos por questionário e, destes, quatro também foram entrevistados, assim como três professores, dois elementos da direção da escola e um técnico do Ministério da Educação Nacional, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenómeno em análise.

### Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados baseou-se em questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de bordo, numa lógica de triangulação metodológica que visou reforçar a validade interna do estudo.

## Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados qualitativos, que são os considerados neste trabalho, seguiu uma abordagem indutiva, com recurso à análise de conteúdo temática, segundo a perspectiva de Braun e Clarke (2021). Esta visa identificar e interpretar padrões de significado num conjunto de dados, permitindo gerar flexibilidade reflexiva e um enquadramento mais aproximado com o experienciado em contexto de intervenção. Este processo envolveu codificação, construção de categorias emergentes e interpretação, permitindo a emergência de padrões significativos. A triangulação de fontes e a reflexividade do investigador constituíram estratégias essenciais para assegurar o rigor analítico. Contudo, no contexto deste texto, limitamo-nos a apresentar uma breve síntese expressiva das categorias entendidas como as mais relevantes para o foco do tema deste texto.

## Intervenção

A intervenção desenvolvida assentou na implementação de sessões de mediação, dinâmicas de grupo e atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais. Mais do que uma intervenção pontual, procurou-se promover mudanças nas formas de interação e na qualidade das relações interpessoais no contexto formativo.

## Abordagem Metodológica e Questões Éticas

O estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, enquadrada na lógica da investigação-ação (Caetano, 2019), que articula a produção de conhecimento com a transformação das práticas. Esta opção metodológica implica uma posição ativa do investigador, que intervém no contexto ao mesmo tempo que o analisa, levantando desafios éticos e epistemológicos.

Os objetivos do estudo centraram-se em identificar os conflitos entre estudantes, compreender os fatores que fragilizam a convivência e implementar e avaliar estratégias de mediação. Contudo, importa problematizar a expectativa de transformação associada à intervenção, reconhecendo que as mudanças em contextos educativos são, frequentemente, graduais e condicionadas por fatores estruturais.

Do ponto de vista ético, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes. Para além do cumprimento formal destes princípios, procurou-se adotar uma ética relacional e participativa, assente no respeito pela diversidade de perspetivas e na construção de confiança (Caetano, 2019; Viana, 2022). Ainda assim, importa reconhecer que a dupla posição do investigador, enquanto interveniente e analista, pode introduzir enviesamentos que exigem uma vigilância reflexiva contínua.

A investigação-ação levada a cabo pautou-se pelo interesse em colocar o conhecimento ao serviço do bem comum e propôs-se comprometida com a transformação

construtiva, de forma crítica e criativa, do relacionamento pedagógico e das práticas de convivência humana. Esta perspectiva é sustentada em Caetano (2019), quando nos afirma que a investigação-ação é conhecida (também diríamos que é reconhecida) como pertinente, por se apresentar comprometida com a transformação das práticas das instituições, da comunidade, com sentido orientado para o bem e com ética. Neste âmbito, a autora afirma: “uma ética do cuidado, religião e responsabilidade, assente em princípios como o respeito individual e a autenticidade, de uma ética participativa, democrática, dialógica, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspectivas” (p. 56).

Como a autora também refere, é da reflexão ética, imersa em múltiplas experiências humanas, que se constrói uma consciência individual e coletiva, que responsabiliza, de forma partilhada, o investigador e os envolvidos nos estudos, para assim se comprometerem com segurança, respeito e confiança, pilares estratégicos ao desenvolvimento de um sentimento de pertença coletiva, que é crucial para nos habilitar a compreender a diversidade e tornar autêntico o diálogo intercultural (Viana, 2022).

Resultados

Identificação das Categorias de Análise

Atendendo ao contexto e à natureza do presente trabalho, as categorias são apresentadas de forma sintética e expressiva (Tabela 1), privilegiando a clareza e a relevância das dimensões em foco e, como referido no Subponto 4.4., com maior significado para a reflexão aqui desenvolvida. As categorias foram inferidas a partir das dimensões em estudo, por interpretação das evidências recolhidas, tendo sido selecionadas as três mais expressivas.

| Categoria              | Indicadores              | Evidências                |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Comunicação            | Escuta ativa, expressão  | Redução de mal-entendidos |
| Relações interpessoais | Cooperação, respeito     | Maior diálogo             |
| Clima institucional    | Ambiente de aprendizagem | Participação aumentada    |

**Tabela 1**  
Categorias de análise.  
*Nota.* Quadro elaborado pelos autores com apoio de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) na organização inicial da informação.

Breve Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados apontam para melhorias ao nível da *comunicação*, traduzidas na diminuição de conflitos associados a interpretações divergentes. Este dado sugere que a mediação pode funcionar como dispositivo de clarificação simbólica e relacional, promovendo a escuta ativa e a construção partilhada de significados.

No plano das *relações interpessoais*, observou-se um aumento de cooperação, o que poderá indicar uma reconfiguração das dinâmicas grupais. Este resultado é

consistente com a perspectiva transformativa da mediação, que enfatiza o empoderamento dos sujeitos e o reconhecimento mútuo (Bush & Folger, 1994).

No que respeita ao *clima institucional*, os dados sugerem um ambiente mais positivo e participativo, com maior envolvimento dos estudantes. Contudo, importa interpretar estes resultados com cautela, uma vez que podem refletir efeitos de curto prazo associados à intervenção, não sendo possível inferir a sua sustentabilidade no tempo.

Como nota final deste subponto, importa referir que, embora os resultados reforcem a relevância da mediação como dispositivo pedagógico (Cunha & Monteiro, 2018), a sua generalização é limitada pela especificidade do contexto e pela natureza do número de participantes no estudo. Ainda assim, o estudo contribui para o domínio de conhecimento em mediação ao explorar um contexto pouco representado, evidenciando o potencial da mediação na formação inicial de professores.

## Considerações Finais

Os resultados evidenciam melhorias na convivência, na comunicação e na cooperação entre estudantes, sugerindo o potencial da mediação na promoção de ambientes educativos mais colaborativos. No entanto, importa evitar leituras demasiado otimistas, reconhecendo que o tempo de implementação foi reduzido e que os efeitos observados carecem de validação longitudinal. Ao nível da formação de professores, o estudo destaca a importância de integrar competências de mediação e gestão de conflitos como dimensões estruturantes da prática docente. Esta integração implica uma reconfiguração dos modelos formativos, tradicionalmente centrados em conteúdos disciplinares.

A proposta de continuidade, que inclui laboratórios de mediação, círculos de diálogo e programas de tutoria, constitui um contributo relevante, embora a sua visibilidade dependa de condições institucionais, recursos e compromisso organizacional. Num plano mais amplo, o estudo inscreve-se no debate sobre o papel da educação na construção de culturas de paz. Num contexto marcado por tensões sociais e relacionais, a mediação emerge como prática que pode contribuir para a humanização das relações educativas (Morin, 1999/2001; Rosenberg, 1999/2021). No entanto, a sua eficácia depende da articulação com políticas educativas mais amplas e de uma visão institucional coerente. A experiência analisada, sendo pioneira na Guiné-Bissau, apresenta potencial de replicação. Contudo, a sua transferência para outros contextos exige uma adaptação sensível às especificidades culturais, institucionais e políticas.

A concluir, importa destacar que a mediação escolar se revelou uma estratégia relevante para a promoção da convivência e da cultura de paz no ensino superior. Para além da gestão de conflitos, evidenciou-se o seu contributo no desenvolvimento de competências relacionais, éticas e comunicacionais fundamentais à prática docente contemporânea, especialmente em contextos educativos plurais, onde o sentimento de pertença coletiva assume particular importância (Viana, 2022). Esta reflexão inscreve-se num contexto global marcado por fragilidade nas relações humanas, onde

conflitos e mal-entendidos comprometem a qualidade das interações (Rosenberg, 1999/2021). Neste cenário, torna-se pertinente valorizar abordagens educativas que promovam uma comunicação mais empática e consciente. Como sublinha Morin (2001), a compreensão da condição humana, na sua complexidade e diversidade, constitui um fundamento essencial para a construção de uma consciência ética capaz de sustentar relações mais humanizadas. Adicionalmente, o cansaço individual e coletivo, característico das sociedades contemporâneas (Han, 2010/2014), tende a fragilizar a capacidade de relação e a proximidade entre as pessoas. A mediação educativa surge, neste sentido, como uma prática que favorece a escuta, a empatia e a construção de confiança, contribuindo para a criação de ambientes mais colaborativos e inclusivos. Neste enquadramento, a promoção de competências relacionais e de uma ética do cuidado revela-se central, em articulação com os princípios dos direitos humanos, da democracia e da justiça social. A mediação, enquanto prática dialógica, possibilita formas não violentas e construtivas de lidar com o conflito, conforme proposto por Galtung (1996).

Por último, a instituição de ensino superior que acolheu o projeto demonstra uma orientação estratégica ao investir na mediação como dimensão formativa. Ao capacitar futuros professores com competências de diálogo, escuta e resolução pacífica de conflitos, afirma-se como um espaço de convivência democrática e cidadania ativa. Esta experiência, embora situada, apresenta relevância alargada, podendo contribuir para a consolidação de práticas educativas orientadas para a paz, desde que sustentada por um compromisso institucional continuado.

## Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

Agradecemos à escola que acolheu o projeto com acreditar e vontade de se comprometer com formas de fazer o bem e com uma formação de qualidade para os futuros professores e, de igual forma, manifestamos enorme gratidão a todos os que acreditaram, se interessaram e envolveram com o projeto, um grande bem-haja.

## Referências

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação: Alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIADIALOGOS*, 4(1), 53–73.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Free Press.

- Costa e Silva, A. M. (2011). Mediação e(m) educação: Discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249–265.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1999)
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138–146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Freire, I., & Caetano, A.P. (2008). Mediação sócio-educativa: A emergência de um novo perfil profissional. *Revista Arquipélago*, 9, 169–193.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Giménez Romero, C. (2020). *Mediação e metodologias participativas de resolução de conflitos enquanto fatores de fortalecimento da democracia*. In A. M. Costa e Silva & E. Pinto da Costa (Eds.), *Mediação intercultural. Formação, ação e reflexão* (pp. 27–41). CECS/UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.63.2>
- Han, B.-C. (2014). *A sociedade do cansaço* (G. L. Encarnação, Trad.). Relógio d'Água. (Trabalho original publicado em 2010)
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis* (E. de M. Santana, Trad.). Palas Athena. (Trabalho original publicado em 2004)
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Lopes, A. (2019). Formação de professores e profissão docente: Velhos e novos desafios. In N. Fraga (Ed.), *O professor do século XXI em perspectiva comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 11–23). Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma/Universidade da Madeira.
- Martín Riego, M. (2008). Xesús R. Jares, *Pedagogía de la Convivencia*, Editorial GRAÓ, 2006 (175 páginas, 25 x 16'5 cm, ISBN 84-7827-451-2). *Isidorianum*, 17(34), 385–387. <https://doi.org/10.46543/ISID.0817.1067>
- Montero, H. C. (2019, 23 de agosto). *¿Cómo resolver dialógicamente y pacíficamente los conflictos?* [Apresentação de comunicação]. Villa Alemana, Chile.
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (C. E. F. da Silva & J. Sawaya, Trans.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1999)
- Nóvoa, A. (2021). Prefácio – A liberdade está no diálogo. In R. Campos & S. L. Moreira (Eds.), *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5–8). Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por)
- Pinto da Costa, E. (2019). A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação. *Dialogia*, (32), 81–92. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13636>
- Rosenberg, M. B. (2021). *Comunicação não-violenta: O segredo para comunicar com sucesso* (M. Vilela, Trad.). Alma dos Livros. (Trabalho original publicado em 1999)
- Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para formação de mediadores* (J. C. Eufrásio, Trad.). Edições ASA. (Trabalho original publicado em 2000)

Unidade de Ensino. (1979). *Relatório sobre o ensino em 1979* [Documento de arquivo]. Arquivo Histórico Nacional da Guiné-Bissau.

United Nations. (1999). *Declaration and programme of action on a culture of peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/285677>

Viana, I. C. (2022). Cidadania democrática como linguagem de paz que constrói mais mundo num presente com futuro em transformação. In I. C. Viana (Ed.), *Educação e cidadania global criativa: Direitos humanos, cultura e democracia* (pp. 104–113). Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Viana, I. C. (2025). Aprendizagem intergeracional na formação de professores e educadores: O que os professores e educadores orientadores cooperantes e os professores e educadores estagiários aprendem uns com os outros na escola. In A. Lopes & L. T. Dotta (Eds.), *Passado e futuro da profissão docente: Diálogos intergeracionais* (pp. 25–51). Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>



# Mediação de Conflitos no Instituto Federal de São Paulo: Relato Sobre a Criação e Implantação de um Núcleo de Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.9>

**Mariana Rosa**

Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-1394-9955>  
[mariana.rosa@ua.pt](mailto:mariana.rosa@ua.pt)

**Rafael Inácio Sousa Martins**

Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-3708-5429>  
[rafael.inacio@ifsp.edu.br](mailto:rafael.inacio@ifsp.edu.br)

**Pedro Cunha**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, Portugal/RISE-Health, Porto, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-3219-4543>  
[pcunha@ufp.edu.pt](mailto:pcunha@ufp.edu.pt)

## Resumo

Os conflitos interpessoais são alguns dos maiores desafios da gestão de pessoas, tanto no setor público, quanto no privado. Esses conflitos afetam os processos organizacionais, pois comprometem o desenvolvimento e a atuação adequada das equipes de trabalho, além de impactar a segurança jurídica e financeira das instituições. O objetivo deste artigo é relatar a implantação de um núcleo de mediação de conflitos para servidores federais de uma instituição pública de ensino brasileira, experiência que poderá contribuir para o campo da mediação institucional, particularmente no contexto da administração pública e das organizações educativas. A sua originalidade reside em tratar um domínio ainda pouco explorado na literatura empírica dedicada à mediação. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, vivenciado entre janeiro de 2023 e dezembro de 2025. A intervenção consistiu na implantação do núcleo, dividida em quatro etapas estratégicas: (a) diagnóstico da

necessidade organizacional; (b) estruturação normativa; (c) capacitação de mediadores; e (d) início das atividades do núcleo. Utilizou-se como referência a experiência de dois dos autores que vivenciaram o processo, assim como documentos públicos e estudos. Os principais resultados observados se referem à busca espontânea de servidores e gestores pelos serviços do núcleo, o que viabiliza o tratamento adequado de conflitos antes que alcancem níveis críticos e que demandem intervenções disciplinares, éticas ou judiciais. Entende-se que a implantação do núcleo permitirá a evolução de uma gestão burocrática para uma gestão mais humanizada, que reconhece o diálogo como estratégia para ampliar a maturidade institucional na gestão de pessoas.

## Palavras-chave

mediação de conflitos, administração pública brasileira, instituto federal

## Introdução

Conflitos interpessoais materializam uma percepção inconsciente do risco de comprometimento do acesso às necessidades fundamentais no âmbito das relações, como a segurança, a disponibilidade de recursos, o reconhecimento e a validação, dentre outros aspectos. A existência de conflitos é inevitável nas relações humanas e, quando bem manejados, podem contribuir para a resolução de problemas e gerar inovação. Contudo, quando um conflito não é bem gerenciado, o seu desfecho, em geral, é negativo (Belgasm et al., 2025).

Quando o conflito não é adequadamente gerido, pode comprometer o clima ético da organização, promovendo comportamentos disfuncionais, como a disseminação de boatos, a desvalorização ou sabotagem do desempenho de colegas, a exclusão intencional de colaboradores de atividades e a ocultação de informações relevantes. Essas situações comprometem a coesão do grupo, impactando negativamente o desempenho organizacional (Belgasm et al., 2025).

As particularidades do serviço público em relação ao serviço privado, principalmente no âmbito da gestão de pessoas, são significativas. Considerando essa premissa, é plausível considerar que o impacto dos conflitos também tenha características particulares no âmbito do serviço público, dada a estabilidade dos cargos, direitos legais contra demissão arbitrária, bem como a convivência de longo prazo entre pessoas.

No que concerne ao serviço público brasileiro, seu funcionamento se dá em acordo com as disposições do Capítulo VII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). O regime jurídico do serviço público federal brasileiro foi promulgado por meio da Lei nº 8.112 (1990), onde constam os direitos e deveres dos servidores públicos, complementados pelo Código de Ética Profissional, do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, aprovado por meio do Decreto nº 1.171 (1994).

Em análise da Lei nº 8.112 (1990), bem como do Código de Ética, nota-se que o tratamento dos conflitos não foi abordado pelos legisladores brasileiros, sendo enquadrado de forma indireta e subjetiva nas normativas, como o direito legítimo de peticionar aos poderes públicos e o estímulo ao trabalho harmonioso em grupo, sendo esses considerados fatores de crescimento pessoal e da nação.

A omissão legal a respeito da mediação como uma das vias para tratar os conflitos entre servidores públicos foi saneada parcialmente com a edição da Lei nº 13.140 (2015), que dispõe sobre a mediação entre particulares no âmbito da administração pública, e pelo Decreto nº 12.091 (2024), que institui a Rede Federal de Mediação e Negociação. Também pode ser considerada de forma correlata a Lei nº 13.460 (2017), que dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços, quando considerado que os servidores públicos também são usuários desses serviços.

Mais recentemente, a Comissão de Ética Pública, responsável pelo monitoramento da aplicação do Código de Ética dos servidores federais brasileiros, aprovou a Resolução nº 21 (2025), que dispõe sobre a mediação como etapa facultativa e preventiva no procedimento preliminar conduzido pela Comissão de Ética Pública e pelas Comissões de Ética Setoriais, visando solucionar conflitos interpessoais e evitar a instauração do processo de apuração ética.

A mediação tem ganhado notoriedade como uma prática capaz de viabilizar que as relações sejam minimamente restabelecidas, por meio de métodos consensuais e de baixo custo financeiro para as instituições públicas, principalmente quando comparada aos métodos tradicionais punitivos. Além disso, as lideranças têm se preocupado mais em aprender técnicas básicas de mediação, o que amplia o senso de escuta empática, um recurso importante para reduzir os impactos negativos dos conflitos no local de trabalho (Bedi, 2021; Belgasm et al., 2025)

A ausência de espaços de escuta ativa impacta a atuação de instâncias administrativas especializadas. Isso se dá pelo avanço da denúncia, ou seja, da prática de denunciar situações entre colegas de trabalho sem materialidade efetiva, como resultado da escalada do conflito, ou de denúncias que, mesmo apresentando certo nível de materialidade, não constituem uma infração disciplinar ou ética, ou ilícito penal, o que causa dispêndio de recursos públicos para análise dos fatos.

O objetivo da pesquisa é descrever o impacto da criação do Núcleo de Resolução Pacífica de Conflitos (NRPC), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituição pública de ensino brasileira. A criação do núcleo busca contribuir para a redução do número de litígios administrativos em sede correcional, ética e judicial, além de atender aos anseios da comunidade interna por espaços de escuta qualificada.

## Fundamentação Teórica

Entender o conflito como elemento inerente às organizações, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela heterogeneidade social, possibilita compreender

que a mediação surge como um processo educativo e formativo, no qual se privilegia o diálogo, a corresponsabilização e o compromisso entre as partes, deslocando a lógica punitiva e privilegiando a construção conjunta de soluções (Cunha & Monteiro, 2016; Palmeirão, 2016).

Nessa mesma direção, a gestão de conflitos nos órgãos públicos se configura como um desafio permanente para a administração, principalmente devido à complexidade das relações institucionais, diversidade de interesses envolvidos e exigências crescentes por eficiência, transparência e legitimidade nas ações estatais (Santin et al., 2026).

Diante desse cenário, a mediação, no âmbito da administração pública, encontra respaldo em normativas da legislação brasileira, que permitem repensar a condução de causas judicializadas para o uso de métodos consensuais, fato que possibilitou ao IFSP adotar a mediação de conflitos como uma política pública já incentivada pelo Conselho Nacional de Justiça, com a Resolução nº 125 (2010).

Portanto, no âmbito do IFSP, a mediação tornou possível abordar as controvérsias com o auxílio de um terceiro imparcial, facilitando a comunicação entre os envolvidos, proporcionando uma percepção ampliada da situação conflituosa e permitindo aos participantes encontrar soluções para os impasses (Tartuce, 2018).

Essa perspectiva é reforçada pela literatura sobre mediação organizacional, que aponta a importância de promover, nas organizações públicas, relações mais harmônicas. No caso do IFSP, essa necessidade se intensifica por se tratar de uma instituição de ensino, na qual toda ação institucional carrega, também, uma dimensão pedagógica.

Assim, compreende-se que a mediação, enquanto política organizacional e não apenas como prática instrumental de solução consensual em situações de conflito, constitui uma oportunidade para que as partes percebam o problema sob uma ótica diferenciada, recuperando os relacionamentos e diminuindo as falhas de comunicação. Para tanto, são desenvolvidas técnicas de abordagem específicas para cada situação, as quais dependem da concepção de cada indivíduo acerca da controvérsia (Souza, 2021).

A mediação foi apresentada como método autocompositivo, que valoriza a cooperação, a autodeterminação das partes e a comunicação qualificada (Vasconcelos, 2023). Além disso, durante toda a formação, a mediação foi abordada como instrumento de auto-composição capaz de ressignificar as relações sociais e ampliar o acesso à resolução sem a necessidade de judicializar ou de gerar processos administrativos disciplinares.

Nesse horizonte teórico-prático, reconhece-se que há uma pluralidade de modelos de mediação, como o circular-narrativo, o transformativo e o tradicional de Harvard (Rossi, 2025), que possuem pressupostos próprios, variando entre enfoques orientados para o acordo e a transformação das relações, sempre preservando princípios como autonomia da vontade, confidencialidade e imparcialidade do mediador.

O modelo de Harvard, explorado nas atividades formativas, sustenta uma visão humanista e relacional, enfatizando a separação entre pessoa e problema. Nesse modelo,

propõe-se que os mediadores se centrem nos interesses e na busca por ganhos mútuos, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos envolvidos (Palmeirão, 2016). Esse modelo, elaborado por Roger Fisher, em 1979, no âmbito da Universidade de Harvard, baseia-se numa negociação cooperativa, focada em conduzir um processo íntegro com o propósito de solucionar o problema por meio de um acordo, evitando dar ênfase às origens do conflito e priorizando seus aspectos objetivos (Souza, 2021).

O estudo desse modelo contribuiu para o desenvolvimento de competências centradas nos interesses, na cooperação e na obtenção de soluções consensuais, além de, no campo educacional, favorecer a formação ética, cidadã e relacional entre os servidores.

Um dos princípios da técnica de negociação linear de Harvard consiste na distinção entre posições e interesses. Segundo os autores, uma posição é algo que a pessoa decidiu, enquanto os interesses são aquilo que fez com que a pessoa decidisse dessa forma, ou seja, são as suas preferências (Fisher et al., 1981/2005). Essa distinção revela que diferentes posições podem satisfazer um mesmo interesse, desde que haja disposição para explorar alternativas de forma paciente, em vez de se fixar na solução mais imediata. Portanto, a percepção dos mediadores quanto à aplicação desse modelo implica compreender que as negociações devem se fundamentar em ideias claras, com diálogo acessível e orientação prospectiva (Souza, 2021).

Entretanto, a limitação dessa abordagem reside no fato de que o foco estritamente objetivo pode não alcançar transformações duradouras nas relações, especialmente nos contextos do serviço público em educação, marcados por vínculos continuados.

Diante dessa limitação, outros modelos foram incorporados à formação, como o modelo circular-narrativo e o modelo transformativo.

O modelo circular-narrativo, desenvolvido por Sara Cobb, e posteriormente ampliado por Marinés Suares por volta de 1990, consiste em modificar a percepção do problema por meio de perguntas reflexivas, permitindo aos envolvidos reconstruir suas narrativas (Salles & Faza, 2024). Esse método se apoia em diferentes campos do conhecimento, como a teoria da comunicação, a terapia familiar sistêmica, a cibernética e o construcionismo social, compreendendo o conflito como resultado de construções simbólicas e relacionais (Souza, 2021).

Segundo Brigida et al. (2019), a produção de múltiplas narrativas é essencial para o desenvolvimento da técnica, uma vez que cada mediado apresenta uma versão parcial da realidade, influenciada por seus valores e experiências. Assim, nenhuma narrativa pode ser considerada absoluta, sendo necessário o confronto construtivo dessas percepções. A reconstrução narrativa favorece a ressignificação do conflito, sendo compreendida como um processo construído a partir das narrativas elaboradas pelas próprias partes. Nesse modelo, o mediador investe sistematicamente em técnicas de comunicação, como perguntas abertas, fechadas, hipotéticas, reflexivas e, sobretudo, perguntas que, embora dirigidas a um dos mediados, envolvem ambas as partes, levando o participante a falar de si enquanto acredita estar se referindo ao outro (Salles & Faza, 2024; Vasconcelos, 2023).

Essas técnicas possibilitam compreender que, no modelo circular-narrativo, o diálogo se concentra no conflito real, e não nas percepções imaginadas sobre o outro. No contexto do IFSP, a sua aplicação favorece a verbalização dos conflitos e a reconstrução coletiva dos sentidos atribuídos às situações de divergência. Ao possibilitar que estudantes, professores ou demais membros da comunidade escolar compartilhem seus pontos de vista, o mediador contribui para a desconstrução das narrativas iniciais, frequentemente marcadas por acusações e posições rígidas (Palmeirão, 2016).

Conclui-se, portanto, que a técnica circular-narrativa contribui significativamente para que os mediados percebam que o problema não se reduz à conduta da outra parte, mas exige uma compreensão mais ampla da relação (Souza, 2021).

O modelo transformativo de mediação, por sua vez, diferencia-se por focar nas possibilidades decorrentes de transformação das relações, promovendo a consciência do conflito, o reconhecimento do outro e a valorização das pessoas. Esse modelo, idealizado por Bush e Folger, compreende que o resultado da mediação ultrapassa a obtenção de um acordo, buscando modificar a qualidade da relação entre as partes (Souza, 2021). A abordagem transformativa visa promover mudanças no comportamento dos envolvidos, incentivando o desenvolvimento de novas habilidades e a construção de reconhecimento mútuo (Salles & Faza, 2024).

Conforme destaca Cahali (2012), a meta desse modelo consiste na consciência e no respeito pela posição do outro, o que conduz, de forma natural, à alteração da qualidade das relações. Uma das principais contribuições desse modelo está no aperfeiçoamento da comunicação, por meio de técnicas como paráfrase, reformulação e síntese, que favorecem a mudança de percepção dos envolvidos (Vasconcelos, 2023).

Diferentemente dos modelos anteriores, o método transformativo não apresenta etapas rígidas. Conforme Souza (2021), trata-se de um processo dinâmico, baseado em padrões de interação, no qual o objetivo é compreender e transformar os comportamentos relacionais. Assim, a mediação transformativa busca superar posições iniciais e promover a reconfiguração das relações, com foco no fortalecimento dos indivíduos e na construção de novos padrões de interação (Vasconcelos, 2023).

A aplicação desse modelo mostrou-se especialmente pertinente no contexto do IFSP, por se tratar de um ambiente de relações continuadas. Ao priorizar a comunicação, a autonomia e a confiança, contribui para a restauração de vínculos fragilizados (Cahali, 2012).

Desse modo, compreende-se que a mediação, para além da obtenção de acordos imediatos, cumpre uma função pedagógica e relacional ao restabelecer mudanças na forma como os conflitos são compreendidos e administrados, sendo o acordo uma consequência possível — e não o único objetivo do processo (Cunha & Monteiro, 2016).

## Percurso Metodológico

A presente investigação caracteriza-se como um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, fundamentado numa abordagem narrativa e documental (Sampieri

et al., 1991/2013). O estudo tem como objetivo descrever e analisar o processo de implementação do NRPC do IFSP, a partir da vivência direta de dois dos autores e da análise de fontes institucionais. Embora conscientes de que tal opção, sendo legítima, pode limitar a densidade analítica e a capacidade de generalização dos resultados obtidos, importa destacar que o estudo aqui apresentado foi pensado neste contexto essencialmente na forma de um relato de experiência, tendo procurado espelhar sobretudo o impacto real no cotidiano da instituição e a riqueza prática que uma primeira experiência desta envergadura gerou na organização em análise. Assim, como eixo analítico, a investigação orienta-se pela compreensão de como a mediação de conflitos pode contribuir para a transformação das práticas de gestão de pessoas no contexto da administração pública.

A produção dos dados baseou-se em três fontes principais: (a) a experiência de dois dos autores enquanto participantes ativos no processo de implementação do NRPC; (b) os documentos institucionais, como normativas internas, portarias e registros administrativos; e (c) os dados secundários, provenientes de painéis públicos da Controladoria-Geral da União (CGU) do Brasil. A análise dos dados foi conduzida por meio de análise narrativa, centrada na reconstrução dos eventos críticos do processo, e da análise documental, com foco na interpretação dos marcos normativos e institucionais que sustentaram a implementação do NRPC.

No que se refere aos aspectos éticos, declara-se que ambos os autores principais do estudo são servidores públicos da instituição analisada, tendo participado diretamente do processo estudado. Um dos autores atuou na estruturação normativa e na gestão administrativa da contratação da escola responsável pela capacitação, enquanto ambos participaram da formação em mediação de conflitos, sendo que um deles exerce a função de mediador no NRPC. Atualmente, ambos trabalham no mesmo setor, aplicando os conhecimentos adquiridos no tratamento de conflitos institucionais.

No que se refere ao contexto de análise, o IFSP é uma instituição especializada na oferta de educação profissional técnica de nível médio e superior, criada pela Lei nº 11.892 (2008). Trata-se de uma autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, composta por 54 *campi* distribuídos no estado de São Paulo, dos quais 41 estão em funcionamento, estando os demais em fase de implementação. Esse contexto institucional, marcado pela ampla dispersão geográfica e complexidade organizacional, constitui elemento relevante para a análise, na medida em que influencia diretamente a dinâmica dos conflitos e as estratégias adotadas para a sua gestão.

O IFSP conta com um quadro de 4.519 servidores ativos permanentes, sendo 2.646 docentes e 1.873 técnico-administrativos em educação, conforme dados institucionais. A distribuição desses servidores segue as diretrizes de organização do Ministério da Educação, conforme a Portaria nº 713 (2021) e a Portaria nº 548 (2025). Esses dados são relevantes para a análise por evidenciarem a dimensão e a diversidade do corpo funcional, fatores que impactam diretamente a ocorrência e a complexidade dos conflitos interpessoais no ambiente institucional.

No que diz respeito à estrutura de gestão, a distribuição de cargos de direção e funções gratificadas segue normativas institucionais específicas, sendo a sua ocupação realizada por meio de eleição ou designação. Essa configuração hierárquica é considerada na análise por influenciar as relações de poder e comunicação dentro da instituição, elementos centrais na compreensão da gênese e da condução dos conflitos organizacionais.

No que se refere à formação dos mediadores, a capacitação analisada neste estudo teve como objetivo preparar servidores para atuação em mediação de conflitos não judiciais, tomando como referência as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Justiça (Resolução nº 125, 2010), cuja redação atual foi dada pela Emenda n.º 2, de 9 de março de 2019. Segundo essas diretrizes, a formação de mediadores judiciais deve dispor de uma matriz curricular específica no módulo teórico, ofertada com no mínimo 40 horas. Já o módulo prático, referente ao estágio supervisionado, deve ser ofertado com no mínimo 60 horas, divididas em três etapas: (a) observação, (b) comediação, e (c) mediação. Além disso, há requisitos de frequência mínima de 100% de toda a carga horária. Essas informações foram obtidas por meio de análise documental dos instrumentos normativos e registros institucionais do curso, constituindo parte das fontes utilizadas na investigação. A estrutura formativa, composta por módulos teóricos e práticos, é considerada na análise por influenciar diretamente a qualidade da atuação dos mediadores e, consequentemente, os resultados do NRPC.

## Resultados e Discussão

Dadas as dimensões do estado e a distribuição geográfica dos *campi* em relação à Reitoria, observou-se que a dificuldade de deslocamento impacta diretamente a construção de vínculos interpessoais entre a alta gestão e os servidores. Essa limitação não se restringe a um problema logístico, mas repercute na fragilidade da cultura organizacional, uma vez que compromete a circulação de valores institucionais e a atuação pedagógica da gestão. Tal cenário favorece a fragmentação de percepções e o surgimento de conflitos latentes, indicando que a ausência de proximidade institucional pode atuar como fator estruturante da conflitualidade (Belgasm et al., 2025; Santin et al., 2026). A proximidade é necessária para manter a equalização de entendimento sobre temas imprescindíveis ao bom desenvolvimento da cultura organizacional e, consequentemente, para a redução de conflitos.

Neste contexto, a experiência prévia do NRPC é precedida por uma experiência similar, ocorrida entre 2021 e 2022, e que foi interrompida, o que evidencia um ponto crítico para a institucionalização da mediação: a necessidade de pessoal capacitado, estrutura organizacional adequada e segregação de funções. A sobreposição entre mediação e atividade correcional compromete a imparcialidade, princípio basilar da mediação. A reestruturação posterior, com vinculação direta à autoridade máxima, revela um amadurecimento institucional, alinhado às premissas teóricas que defendem a autonomia dos sistemas de gestão de conflitos. Assim, a criação do NRPC não

apenas responde à necessidade de prevenir a escalada de tensões – como assédio, discriminação e outras formas de violência simbólicas –, mas também sinaliza a transição de um modelo reativo para um modelo preventivo, embora ainda condicionado por limites estruturais e culturais próprios da administração pública. Além de preservar a integridade das relações laborais, a mediação objetiva também reduzir a abertura de processos administrativos e judiciais, evitando custos financeiros e emocionais para todos os envolvidos.

Os dados públicos institucionais reforçam a relevância da mediação como estratégia organizacional. Entre 2020 e 2025, o IFSP registrou 3.566 manifestações, das quais 1.268 (35%) eram denúncias, sendo 616 (48%) aptas à apuração. No entanto, dados do painel Correção em Dados, da CGU, indicam que o IFSP instaurou 259 processos disciplinares no mesmo período, dos quais apenas 21 (8%) resultaram em sanções, como advertência, suspensão e expulsão. Essa discrepância revela um cenário de judicialização excessiva de conflitos, que, à luz das teorias da mediação, poderiam ser tratados por vias consensuais. Tal evidência sugere a existência de uma cultura organizacional orientada para a formalização do conflito, em detrimento de sua elaboração, reforçando a necessidade de mecanismos institucionais que atuem na fase pré-conflitual ou em estágios iniciais da escalada conflitiva.

O processo de implantação do NRPC, estruturado entre 2023 e 2025, evidencia que a formação dos mediadores constitui um elemento central para a consolidação política institucional. A capacitação de 31 servidores, com carga horária robusta, foi dividida em etapa teórica (60 horas entre agosto e dezembro de 2024) e prática (80 horas, entre março e julho de 2025). No âmbito desta formação, cumpriram-se os requisitos de carga horária e matriz curricular, com frequência de 75% na teoria e 100% na prática.

A etapa teórica combinou atividades assíncronas e encontros síncronos, enquanto a etapa prática envolveu atividades entre pares, atuação na Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul e comediações. Essa abordagem proporcionou experiências sobre a complexidade das relações humanas e aprimoramento de competências inerentes ao mediador.

O equilíbrio entre teoria e prática alinha-se às diretrizes nacionais e reforça a importância da qualificação técnica para a legitimidade da mediação. Sob a perspectiva teórica, tal investimento contribui para a construção de competências relacionais e comunicacionais, fundamentais para a atuação em contextos organizacionais complexos, indicando que a mediação não se sustenta apenas como norma, mas como prática que exige formação contínua.

Essa organização demonstra que a institucionalização da mediação depende não apenas de normativas, mas de construção de confiança nos procedimentos adotados. A garantia de confidencialidade, rastreabilidade e segurança jurídica não apenas legitima o NRPC, mas também atua como condição para adesão dos servidores, elemento frequentemente apontado na literatura como determinante para o sucesso de sistemas de mediação organizacional.

A estrutura organizacional do NRPC, composta por instâncias distintas e fluxos procedimentais definidos, reflete uma tentativa de institucionalizar a mediação como política pública interna. A sua organização prevê uma Coordenação-Geral, uma Secretaria Executiva, uma Câmara de Admissibilidade, uma Câmara de Integração e a Câmara de Mediação.

A normativa que institui o NRPC e sua atuação prevê a atuação por meio de tecnologias da informação e comunicação para mitigar as barreiras geográficas sem prejuízo da realização de mediações presenciais. No entanto, essa mesma estrutura revela limites institucionais, especialmente no que se refere à dependência de recursos financeiros para custear as passagens e diárias dos servidores-mediadores quando atuam fora da sede de trabalho. Esses aspectos podem comprometer a sustentabilidade da política a longo prazo, bem como a existência de espaço físico adequado para a mediação na unidade visitada. A atuação dos membros se constitui como relevante ao nível do interesse público, não gerando qualquer contrapartida financeira por parte da instituição, inclusive para os integrantes que atuam na gestão do núcleo.

Os dados iniciais de funcionamento do NRPC, publicados no portal do IFSP, em 19 de dezembro de 2025, informam que mais de 20 demandas foram atendidas no primeiro ano, indicando uma adesão incipiente ao modelo (Instituto Federal de São Paulo, 2025). Contudo, a ausência de informações sistematizadas sobre resultados – como taxa de acordo ou perfil das demandas – limita a avaliação do impacto efetivo do núcleo. Essa lacuna evidencia um desafio recorrente na implementação de políticas públicas: a necessidade de desenvolver mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam mensurar resultados e orientar decisões futuras.

Os dados analisados, ainda que restritos, representam o início de uma possível transformação na cultura organizacional do IFSP, marcada pela transição de uma lógica punitiva para uma abordagem mais dialógica, demonstrando o caráter promissor da iniciativa.

Dados estatísticos da CGU revelam um cenário de alta litigiosidade interna: das 3.566 manifestações registradas via painel Resolveu?, quase metade das denúncias (48,58%) possuíam materialidade para investigação administrativa (Controladoria-Geral da União, s.d.-a). No entanto, o fato de apenas 8% dos processos disciplinares resultarem em sanção afetiva, conforme o painel Correção em Dados, sugere que uma parcela significativa desses conflitos poderia ter sido resolvida sem a mobilização da instância correcional (Controladoria-Geral da União, s.d.-b).

A elevada incidência de denúncias, associada ao baixo índice de sanções, sugere que muitos conflitos não configuram infrações, mas sim falhas relacionais e comunicacionais, passíveis de tratamento por mediação. Nesse sentido, o NRPC atua como mecanismo de prevenção, alinhando-se às abordagens teóricas que defendem a mediação como instrumento de gestão de conflitos e não apenas de resolução pontual.

Essa discrepância entre volume de denúncias e o baixo índice de punição reforça a necessidade de reconfiguração da cultura organizacional, deslocando o foco da

punição para a prevenção e gestão dos conflitos. Conforme Salles e Faza (2024), mudanças na cultura organizacional demandam esforço contínuo e a criação de instâncias especializadas que devem partir principalmente da alta gestão e disseminação de práticas ao longo de toda a estrutura organizacional. Nesse contexto, o NRPC se insere como elemento estratégico de uma política de justiça multiportas, buscando a solução consensual antes da escalada para instâncias punitivas.

O gigantismo da instituição, com seus 41 *campi* em funcionamento e outros 10 em implantação, impõe desafios logísticos que foram mitigados metodologicamente pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Esta escolha estratégica não apenas garante a viabilidade econômica diante das limitações orçamentárias, mas também permite que a mediação alcance as diversas subculturas geradas pela distribuição geográfica (Salles & Faza, 2024).

É relevante frisar que a dimensão estrutural do IFSP gera subculturas que impactam de forma significativa a mudança da cultura organizacional, sobrepondo em alguns aspectos os eventuais obstáculos relacionados à percepção de mudança de gestores. Quando se tenta estabelecer um modelo único para uma organização com uma proporção tão grande, a chance de não ocorrer a adesão é evidente, o que exige estratégias flexíveis e adaptativas, porque a existência de múltiplas subculturas organizacionais dificulta a adesão a modelos centralizados.

As 20 demandas iniciais atendidas no primeiro ano, embora numericamente modestas, representam um indicativo relevante de adesão e potencial de expansão. Mais do que números absolutos, o dado revela a abertura institucional para práticas consensuais e a possibilidade de consolidação de uma cultura de prevenção de conflitos.

No âmbito institucional, a criação do NRPC já se constitui como iniciativa para essa prevenção. Apesar das limitações de orçamento, tempo e vagas, a iniciativa posicionou o IFSP em um rol restrito de órgãos públicos federais que dispõem de uma instância especializada em mediação e que investem na formação de pessoas nessa área.

A redução de processos administrativos e judiciais é um ganho significativo, que se refletirá no futuro em economicidade para a instituição, fortalecimento da autonomia das partes envolvidas no conflito, maior satisfação com a celeridade e encaminhamento da situação conflituosa, além de preservação da saúde mental e clima organizacional (Bedi, 2021; Belgasm et al., 2025).

## Considerações Finais

Os principais contributos deste estudo se referem à análise do processo de constituição do NRPC, preenchendo uma lacuna na literatura sobre a implementação de métodos autocompositivos em instituições de ensino federais. Diante das limitações de dados públicos detalhados, este artigo serve como um registro pioneiro que demonstra como a mediação pode ser estruturada para enfrentar o gigantismo e a dispersão geográfica da instituição.

No âmbito institucional, identificou-se que os principais limitadores para uma implementação ainda mais robusta do NRPC referem-se à disponibilidade orçamentária específica, às proporções institucionais, cultura e subculturas com conflitos já estabelecidos, baixa adesão ou desconfiança dos servidores e alta gestão quanto aos benefícios da mediação. Quanto a isso, requer o reconhecimento de que a mediação não é apenas um instrumento de economicidade, mas uma ferramenta estratégica para o fortalecimento e melhoria da instituição.

Entende-se que o NRPC tem potencial para expandir suas atividades junto aos servidores e, no futuro, talvez para o corpo discente da instituição. Contudo, neste último aspecto, o público apresenta particularidades, como um quantitativo muitas vezes maior em relação aos servidores, bem como conflitos de natureza diversa. Tal expansão demandaria a capacitação de mediadores em cada campus, específicos para o contexto educacional, garantindo que a mediação se consolide não apenas como uma instância administrativa, mas como uma cultura perene no IFSP.

## Referências

- Bedi, A. (2021). No herd for black sheep: A meta-analytic review of the predictors and outcomes of workplace ostracism. *Applied Psychology*, 70(2), 861-904. <https://doi.org/10.1111/apps.12238>
- Belgasm, H., Alzubi, A., Iyola, K., & Khadem, A. (2025). Interpersonal conflict and employee behavior in the public sector: Investigating the role of workplace ostracism and supervisors' active empathic listening. *Behavioral Sciences*, 15(2). <https://doi.org/10.3390/bs15020194>
- Brigida, E., Araújo, I. G., & Jacob, W. J. (2019). Diferentes modelos: Mediação narrativa. In T. Almeida, S. Pelajo, & E. Jonathan (Eds.), *Mediação de conflitos: Para iniciantes, praticantes e docentes* (pp. 211-221). JusPodivm.
- Cahali, F. J. (2012). *Curso de arbitragem: Resolução CNJ 125/2010, mediação e conciliação*. Editora Revista dos Tribunais.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Controladoria-Geral da União (s.d.-a). *Central de painéis: Correição em dados*. Retirado a 6 de janeiro de 2026, de <https://centralpaineis.cgu.gov.br/visualizar/corregedorias>
- Controladoria-Geral da União (s.d.-b). *Central de painéis: Painel Resolveu?* Retirado a 6 de janeiro de 2026, de <https://centralpaineis.cgu.gov.br/visualizar/resolveu>
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. S. (2016). Uma reflexão sobre a mediação escolar. *Revisão Ciências & Cognição*, 27(1), 112-123.
- Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994. (1994). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm)
- Decreto nº 12.091, de 3 de julho de 2024. (2024). <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2586518951/decreto-12091-24>
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2005). *Como chegar ao sim: Negociação de acordos sem concessões* (V. Ribeiro & A. L. Borges, Trans.). Imago. (Trabalho original publicado em 1981)
- Instituto Federal de São Paulo. (2025, 19 de dezembro). *Núcleo de mediação de conflitos do IFSP capacita servidores de diferentes partes do Brasil*. <https://www.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/5571-nucleo-de-mediacao-de-conflitos-do-ifsp-capacita-servidores-de-diferentes-partes-do-brasil>

Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. (1990). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)

Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. (2015). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm)

Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. (2017). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13460.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13460.htm)

Palmeirão, C. (2016). Mediação pedagógica: O sucesso como paradigma. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 115-127. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3423>

Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021. (2021). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861>

Portaria nº 548, de 25 de julho de 2025. (2025). <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-548-de-25-de-julho-de-2025-644872229>

Resolução nº 125, de 19 de novembro de 2010. (2010). <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>

Resolução nº 21, de 25 de agosto de 2025. (2025). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-21-de-25-de-agosto-de-2025-653605956>

Rossi, R. (2025). Reflexões sobre métodos adequados de solução de conflitos. *Revista Eletrônica da OAB-RJ*, 2024, 1-12.

Salles, S., & Faza, G. (2024). Mediação e suas escolas tradicionais. *Revista Eletrônica de Direito e Sociedade*, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.18316/REDES.v12i26794>

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. del P. (2013). *Metodologia de pesquisa* (D. V. de Moraes, Trad.). Penso. (Trabalho original publicado em 1991)

Santin, G., Mello, M. M. S., Miranda, J. F. B., Oliveira, O. P., Jr., & Medeiros, M. R. (2026). Gestão de conflitos em órgãos públicos: Contribuições da mediação para a administração pública. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 8(3), 966-989. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2026v8n3p966-989>

Souza, J. L. T. (2021). Escolas de mediação: Diferentes abordagens direcionadas à pacificação social. *Isagoge*, 1(3), 44-66. <https://doi.org/10.59079/isagoge.v1i3.36>

Tartuce, F. (2018). *Mediação nos conflitos civis* (4.ª edição revista, atualizada e ampliada). Método.

Vasconcelos, E. (2023). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. Método.



# Cultivar a Paz: O Poder Transformativo dos Círculos de Diálogo com a DARCo (Dado da Arte de Resolução de Conflitos)

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.10>

**Susana Fouto da Silva**

Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-6713-8598>

[susanarfsmediadorafamiliar@gmail.com](mailto:susanarfsmediadorafamiliar@gmail.com)

## Resumo

Os círculos de diálogo, interpretados à luz do método dado da arte de resolução de conflitos (DARCo), configuram-se como um dispositivo relacional assente em seis atitudes generativas de paz: (a) cuidar do nós, para além da diferença, (b) escutar a perspetiva do outro, (c) reconhecer o outro como parceiro no encontro de soluções, (d) adotar as lentes do outro, (e) acolher a minha vulnerabilidade e a vulnerabilidade do outro e (f) fazer a minha parte, o melhor que sei e com responsabilidade. Estas atitudes constituem fundamentos de um diálogo restaurativo e compassivo, favorecendo o reconhecimento mútuo, a corresponsabilização e a reconstrução de vínculos em contextos de tensão e conflito.

O presente estudo tem como objetivo analisar de que modo estas atitudes, integradas em círculos de diálogo, podem atuar como catalisadoras de justiça restaurativa/reparadora, promovendo processos de reconciliação, perdão, regeneração comunitária e construção de culturas de paz. Procura-se, em particular, compreender a articulação entre o método DARCo, os princípios da justiça restaurativa e o potencial transformador das práticas dialógicas em contextos educativos, comunitários e de mediação.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, de natureza teórico-concetual, sustentado numa revisão bibliográfica sistemática e narrativa de literatura interdisciplinar, complementada por uma análise concetual comparada entre as atitudes do DARCo e os princípios estruturantes da justiça restaurativa e da resolução de conflitos. A síntese teórica integradora realizada permite

sustentar o potencial do DARCo como via estruturante para a promoção de práticas restaurativas, dialógicas e regenerativas.

## Palavras-chave

dado da arte de resolução de conflitos, círculos de diálogo, mediação de conflitos

## Introdução

Vivemos numa era marcada por polarizações sociais onde as *fake news* passam a ter força legal e onde tensões identitárias, marcadas pelo preconceito e pelos conflitos bélicos e interpessoais, desafiam continuamente as nossas capacidades de escuta, empatia e coexistência pacífica. Perante esta realidade, cresce a necessidade de espaços estruturados que favoreçam o diálogo autêntico e a construção coletiva de sentido. A verdadeira paz começa com o diálogo. Os círculos de diálogo, inspirados em tradições ancestrais de tomada de decisão comunitária e enraizados nos princípios da justiça restaurativa e reparadora, são ferramentas poderosas para fomentar a paz, promovendo a escuta profunda e ativa, a empatia e a compreensão mútua, que permitem não só resolver conflitos, como também reconstruir vínculos e gerar uma nova consciência relacional.

Ao proporcionar um espaço seguro para conversas autênticas, os círculos de diálogo ajudam a construir pontes entre diferentes perspetivas e a sarar divisões. Ao habilitar indivíduos para o diálogo generativo, de modo a tornarem-se agentes ativos de paz nas suas relações com os outros e na sua própria autopercepção, estamos a promover a compreensão mútua.

Os círculos de diálogo, à luz do método dado da arte de resolução de conflitos (DARCo), consistem em seis atitudes geradoras de paz, a adotar no encontro de soluções: (a) cuidar do nós, para além da diferença, (b) escutar a perspetiva do outro, (c) reconhecer o outro como parceiro no encontro de soluções, (d) adotar as lentes do outro, (e) acolher a minha vulnerabilidade e a vulnerabilidade do outro, e (f) fazer a minha parte, o melhor que sei e com responsabilidade. Uma proposta que visa facilitar um diálogo que leve as partes a ir para além do conflito (enquanto fator integrante da dinâmica relacional).

Estas atitudes, que designamos aqui por “atitudes generativas”, constituem alicerces para um diálogo restaurativo e compassivo, bem como facilitam a criação de intercâmbios significativos, que visam a uma perspetiva apreciativa do outro e, fundamentalmente, de si próprio.

O objetivo do estudo é analisar de que forma estas atitudes podem ser catalisadoras de justiça reparadora, promovendo a reconciliação, o perdão e a regeneração de laços comunitários. Com base numa revisão da literatura e na análise de boas práticas já implementadas em contextos de mediação, de escolas e de comunidades,

procura-se demonstrar que o DARCo representa uma via concreta e eficaz para a promoção de culturas de paz.

## Enquadramento Teórico

### Círculos de Diálogo e Grupos de Ajuda

Os círculos de diálogo constituem um método estruturado de comunicação relacional, que assenta tanto nos fundamentos da justiça restaurativa como nas abordagens colaborativas de construção da paz e transformação de conflitos. Inspirados nas tradições indígenas (como as práticas dos povos nativos da América do Norte e da Nova Zelândia) e em modelos contemporâneos de mediação e educação para o diálogo reflexivo, os círculos têm como premissa o diálogo genuíno enquanto ferramenta central para a conexão humana e a regeneração de comunidades fragmentadas (Boyes-Watson & Pranis, 2015; Pranis, 2005). Neste enquadramento, a Figura 1 representa graficamente o equilíbrio entre as necessidades e os objetivos das partes, procurando evidenciar o espaço de convergência que pode ser construído através do diálogo.

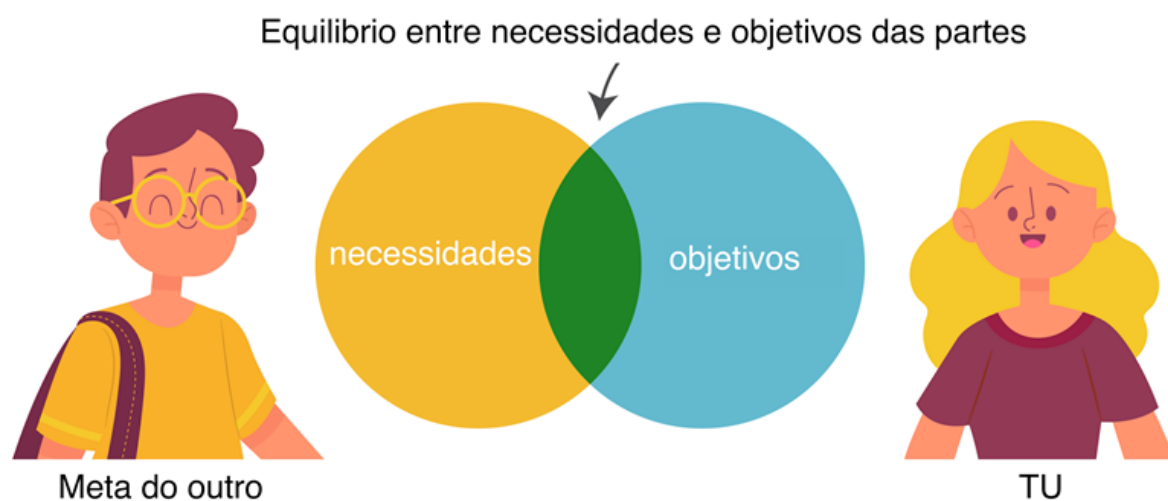


**Figura 1**  
Equilíbrio entre necessidades e objetivos das partes.

*Créditos.* Susana Fouto da Silva (<https://www.susanasilvamediatora.familiar.pt/ferramentas/>).

Enquanto metodologia estrutural, um círculo de diálogo é coordenado por um ou mais facilitadores do processo e obedece a princípios como a equidade de voz, a confidencialidade, o uso de um objeto-da-palavra ou objeto-de-fala, a escuta ativa e a intencionalidade coletiva.

Os participantes dispõem-se em círculo, símbolo de igualdade e inclusão, promovendo uma comunicação não-hierárquica e respeitosa. A prática dos círculos pode assumir diversas finalidades: círculos restaurativos (abordar ofensas concretas), círculos de apoio (fortalecer vínculos), círculos de tomada de decisão (processos comunitários ou organizacionais) e círculos de aprendizagem (contextos educativos).

Todos, porém, partilham o princípio de que a escuta e o diálogo autênticos têm valor transformador tanto a nível individual como coletivo (Lederach, 2005).

Segundo Kay Pranis (2010/2011) é requisitada aos *facilitadores* a adoção de certas características-qualidades para a execução adequada da sua função no círculo de diálogo, nomeadamente a paciência, a humildade, a escuta atenta e profunda, a aceitação de que todos merecem respeito, a disposição para lidar com a incerteza e a habilidade para partilhar responsabilidade. O facilitador não atua como fiscal das diretrizes do grupo, pois a responsabilidade de reportar problemas em relação às diretrizes é de todos os integrantes do círculo; não é papel do facilitador consertar o problema que o círculo está a relatar, tem, sim, a função de zelar pelo bem-estar de cada membro do círculo e é um dos participantes.

O facilitador deve assegurar três aspetos principais na preparação do círculo: preparar as partes (previamente), planejar os pontos a serem abordados no círculo de diálogo e garantir que as partes se preparam previamente.

Por sua vez, é preciso criar um espaço seguro onde todos os participantes possam expressar a sua verdade e que a sua verdade possa ser escutada pelos outros de maneira respeitosa, em prol da resolução do seu conflito ou dificuldade. E, por isso, o facilitador do círculo de diálogo deve garantir que todos os participantes se sentam em círculo (de preferência sem mesa), preparar a cerimónia de abertura, o uso de um *objeto-de-fala* (*talking piece*, na literatura anglo-saxónica) ou *objeto-da-palavra* (na literatura portuguesa) em todo o processo, apresentar e assegurar os valores/diretrizes, garantir as perguntas norteadoras e a realização da cerimónia de encerramento do círculo de diálogo (Pranis, 2010/2011).

O *objeto-da-palavra* é um equalizador poderoso, que deve circular entre os participantes ao redor do círculo de diálogo. A pessoa portadora do objeto-da-palavra no momento é que pode falar, permitindo assim que cada participante tenha igual oportunidade de falar e pressupõe-se que cada participante tem algo importante para oferecer ao grupo. O uso do objeto-da-palavra permite que a pessoa possa exprimir de forma completa as suas emoções, refletir de forma atenciosa e a um ritmo calmo e sem pressas. Destarte, permite a quem tiver o objeto-da-palavra o poder de falar sem interrupção, permitindo que os ouvintes se foquem em escutar ativa e profundamente, sem se distraírem e sem estarem a pensar numa resposta a dar. À medida que o objeto-da-palavra passa fisicamente de mão em mão, é tecido um fio de conexão entre os membros do círculo de diálogo. Por sua vez, o objeto-da-palavra reduz o controlo do facilitador e, conseqüentemente, faz com que seja partilhado com todos os participantes. Onde for possível, o objeto-da-palavra representa algo importante para o grupo: quanto mais significado o objeto-da-palavra tiver (de forma consistente com os valores do círculo), mais poderoso será para gerar respeito pelo processo e alinhamento com o seu eu verdadeiro (Pranis, 2010/2011).

Neste enquadramento, os grupos de ajuda — definidos como grupos de partilha de experiências, apoio mútuo e crescimento interpessoal — podem ser entendidos como

extensões naturais ou especializadas dos círculos de diálogo, especialmente quando organizados de forma regular, horizontal e com possíveis benefícios psicossociais, objetivos educativos ou espirituais. A literatura em psicologia comunitária e educação não formal reconhece estes grupos como promotores de crescimento pessoal e resiliência coletiva, particularmente em contextos de vulnerabilidade social (Sequeira, 2009; Yunes & Juliano, 2014). Tanto os círculos de diálogo como os grupos de ajuda partilham uma epistemologia relacional: a crença de que a identidade e a cura emergem no e pelo vínculo com o outro. Assim, estes dispositivos não se limitam a oferecer espaço de fala, mas são orientados pela ética da presença, da vulnerabilidade e da corresponsabilidade (Martins, 2022) – aspetos que, como se verá, se articulam de forma sinérgica com o método DARCo.

## Justiça Restaurativa e Reparadora

Segundo Elaine Caravellas (2009), promotora de justiça em São Caetano do Sul no Brasil, na justiça penal tradicional, ou retributiva, o crime é entendido como uma violação da norma que tutela bens jurídicos relevantes, tendo como consequência a punição/coerção, a retribuição à conduta ofensiva e a prevenção da sua repetição. No processo penal tradicional, os interesses da vítima são pouco considerados, limitando-se a prestar declarações no processo, com o único objetivo de produzir prova contra o réu e permitir a imposição da pena. Porém, em geral, as suas necessidades, os seus sentimentos perante o facto, bem como as consequências decorrentes do crime, na sua maioria, não são tidos em consideração.

Por sua vez, a justiça restaurativa apresenta-se como uma alternativa ao sistema penal tradicional, que visa reparar danos causados por um crime, estando focada na vítima e não no infrator, assumindo umas e outras posições diferentes no processo restaurativo. Este método de resolução de conflitos envolve a participação ativa da vítima, do agressor e, se adequado, da comunidade.

Na justiça restaurativa, o crime é, sobretudo, a ofensa a uma pessoa, afastando-se a ideia da punição para substituí-la pela reparação do dano, mediante a responsabilização ativa do agressor e a construção conjunta em prol de medidas consideradas suficientes pelos envolvidos.

Para Caravellas (2009),

diante dos sinais evidentes de esgotamento do modelo retributivo, que os procedimentos restaurativos são alternativas promissoras no trato com a criminalidade e podem levar a resultados mais significativos através da restauração das relações sociais, objetivo final de uma sociedade mais humana e justa. (p. 130)

Veja-se, na Tabela 1, uma síntese das características deste modelo de justiça.

**Tabela 1**

Características do modelo de justiça restaurativa.

*Nota.* Elaboração própria com base em Elaine Caravellas (2009, pp. 120-131).

|                                    | <b>Justiça Restaurativa</b>                                                         |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo</b>                    | Reparar danos, restaurar relações e promover a responsabilização.                   |
| <b>Processo</b>                    | Diálogo e negociação entre as partes, com a ajuda de um facilitador.                |
| <b>Vantagens</b>                   | Contribui para a ressocialização e reintegração de pessoas que cometeram crimes.    |
| <b>Relação com o sistema penal</b> | Pode ocorrer em paralelo à ação penal, sem significar desistência da ação em curso. |

Em consequência processual, a reparação do dano produz paz social, porque a satisfação de uma vítima transmite aos demais membros da comunidade a sensação de segurança e de certeza quanto à existência de resposta eficaz ao crime. Destarte, a justiça restaurativa constitui uma abordagem paradigmática que rompe com os pressupostos retributivos da justiça penal convencional, propondo uma lógica relacional e participativa na resolução de conflitos e na reparação de danos. Em vez de centrar-se na punição do infrator, com base na violação da norma legal, a justiça restaurativa privilegia a responsabilização ativa, o diálogo entre as partes e a reconstrução de vínculos comunitários (Caravellas, 2009).

Segundo Howard Zehr (2010/2012), considerado um dos pioneiros da justiça restaurativa moderna, esta abordagem parte da pergunta “quem foi ferido, quais são as suas necessidades e quem tem a responsabilidade de as suprir?”, em oposição à lógica tradicional: “que norma foi violada, quem a violou e que punição é devida?” (p. 50). A justiça restaurativa, nesse sentido, visa restaurar o equilíbrio das relações afetadas pelo dano, mobilizando processos dialógicos orientados para o reconhecimento mútuo, a responsabilização voluntária e a reparação efetiva.

A prática restaurativa mais emblemática é o círculo de diálogo restaurativo, onde a vítima, o agressor e a comunidade se reúnem num espaço facilitado para abordar os impactos do conflito, as necessidades emergentes e os compromissos para o futuro (Pranis, 2005). Esses processos são orientados por princípios como a inclusão, a escuta ativa, a confidencialidade, a não-coerção e o respeito mútuo, sendo adaptáveis a diferentes contextos culturais e institucionais (Gavrielides, 2020). Por sua vez, surge na literatura o conceito de “justiça reparadora”, muitas vezes utilizado como sinónimo de “justiça restaurativa”, muito embora, em algumas situações, realce de modo mais profundo o processo de cura emocional e simbólica das vítimas, bem como a regeneração da dignidade pessoal e relacional (Umbreit & Armour, 2011). Este modelo de justiça também reconhece a centralidade do perdão como possibilidade – nunca de forma impositiva – e como via para a reconstrução de sentido e de identidade relacional, sobretudo em contextos de trauma, violência ou marginalização (Rossner, 2019).

Inúmeros são os estudos que têm vindo a evidenciar a eficácia dos modelos restaurativos na diminuição da reincidência criminal, no aumento da satisfação das vítimas e na promoção de contextos educativos e comunitários mais cooperativos (Braithwaite, 2002; Johnstone, 2011). No entanto, permanecem desafios éticos, metodológicos e políticos quanto à sua implementação sistemática e culturalmente sensível.

## O Método Dado da Arte de Resolução de Conflitos

O método DARCo constitui uma proposta metodológica orientada para a resolução e para a transformação de conflitos interpessoais e coletivos, através do desenvolvimento de atitudes relacionais generativas. Inspirado na metáfora do dado, cujas seis faces representam diferentes dimensões da postura dialogante (atitudes). O modelo propõe um itinerário ético-relacional centrado no cuidado mútuo, na escuta empática, na corresponsabilidade e na vulnerabilidade partilhada. As seis atitudes relacionais que estruturam este itinerário e que são simbolicamente associadas às faces do dado encontram-se sistematizadas na Figura 2.

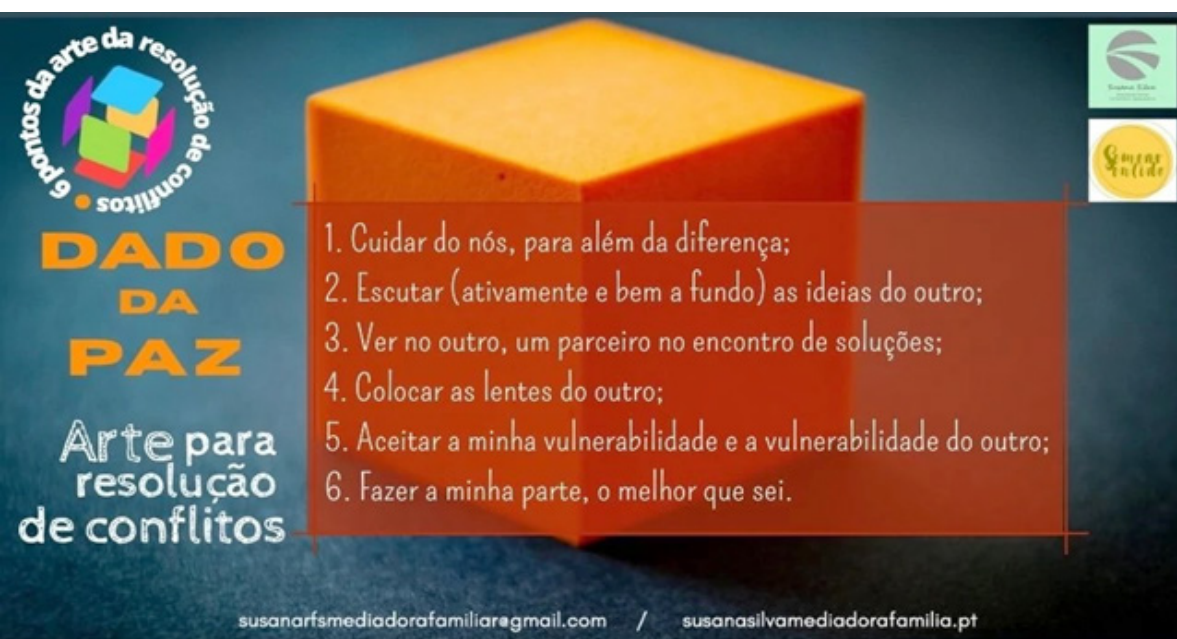


**Figura 2**

Método do dado da arte de resolução de conflitos – seis faces da arte para resolução de conflitos.

*Créditos.* Susana Fouto da Silva (<https://www.susanasilvamediadorafamiliar.pt/ferramentas/>).

As seis atitudes generativas que compõem o núcleo do DARCo são as seguintes:

- *Cuidar do nós, para além da diferença*, que implica uma abertura empática que transcende categorias identitárias e promove a humanização do outro. Fundamenta-se na ética do cuidado (Gilligan, 1982) e na noção de “alteridade” (Levinas, 1969);
- *Escutar a perspectiva do outro*, centra-se na escuta ativa e respeitosa, onde o ouvir precede o responder. A escuta é entendida aqui como ato ético e transformador (Rogers, 1957), capaz de desativar mecanismos defensivos e fomentar entendimento mútuo;
- *Reconhecer o outro como parceiro no encontro de soluções* corresponde à passagem de uma lógica adversarial para uma lógica colaborativa, consonante com os princípios da mediação transformativa (Bush & Folger, 2005);

- *Adotar as lentes do outro* exige a capacidade de deslocamento empático e de reconstrução interpretativa da experiência do outro, remetendo para o conceito de “imaginário moral” (Lederach, 2005) como instrumento de criação de sentido relacional;
- *Acolher a minha vulnerabilidade e a vulnerabilidade do outro*, reconhece a fragilidade como condição partilhada e como ponto de entrada para a autenticidade e confiança (Brown, 2012), essencial em processos de reparação e reconciliação;
- *Fazer a minha parte, o melhor que sei e com responsabilidade* convoca a autorresponsabilização ativa, não apenas na resolução do conflito, mas na manutenção da relação. Está alinhada com as noções de “agência ética” e “corresponsabilidade” (Freire, 1970).

O DARCo propõe-se, assim, como uma pedagogia da paz relacional, onde o foco se desloca da mera resolução do problema para a transformação dos sujeitos em relação. Em contextos de justiça restaurativa, estas atitudes funcionam como catalisadores de confiança, reconhecimento e perdão, configurando uma ecologia relacional capaz de reparar danos e regenerar vínculos. Do ponto de vista metodológico, o DARCo pode ser integrado em contextos educativos, comunitários, organizacionais ou judiciais, adaptando-se a diferentes níveis de complexidade do conflito. A sua eficácia reside menos na formalização de um protocolo e mais na incorporação das atitudes como disposições internas que orientam o estar-com-os-outros de forma ética e construtiva.

## Generatividade e Perdão

A generatividade, conceito desenvolvido originalmente por Erik Erikson (1950), no âmbito da psicologia do desenvolvimento, designa a capacidade de um indivíduo de se preocupar com as gerações futuras e de contribuir ativamente para o bem-estar coletivo. No seu estágio psicossocial da “generatividade *versus* estagnação”, o autor identifica este impulso como fundamental à maturação afetiva e à construção de um sentido de legado e pertença. Mais recentemente, McAdams (2001) expandiu este conceito no campo da psicologia narrativa, associando a generatividade à criação de histórias de vida que articulam identidade, propósito e contribuição social.

A generatividade, transposta para o campo da justiça relacional e da resolução de conflito, adquire um valor performativo: trata-se de gerar condições para que o encontro entre as partes envolvidas num dano possa produzir novos significados, novos vínculos e novos futuros. A atitude generativa implica, por conseguinte, um compromisso ético com o restabelecimento de laços quebrados e com a reconstrução de identidades feridas – tanto pessoais como coletivas.

Neste processo, o perdão surge não como um ato isolado de absolvição moral, mas como um processo relacional e intersubjetivo, profundamente enraizado na escuta, no reconhecimento e na responsabilização mútua (Enright & Fitzgibbons, 2000;

Worthington, 2006). No contexto da justiça restaurativa, o perdão é uma possibilidade de que pode emergir organicamente do encontro dialógico entre agressor e vítima, mas nunca deve ser imposto como objetivo obrigatório.

A literatura aponta para o perdão como mecanismo de transformação simbólica da memória: ele não apaga o passado, mas reinscreve-o numa nova gramática narrativa, permitindo à vítima recuperar o poder sobre a sua própria história (Tutu, 1999). Esta reinscrição narrativa é fundamental para a reconstrução da identidade após o trauma, permitindo que o sujeito passe da condição de “ferido” para a de “agente moral”, capaz de agir em prol da comunidade.

Do ponto de vista relacional, a generatividade e o perdão convergem na criação de espaços de confiança e corresponsabilidade, onde as feridas do passado podem ser reconfiguradas como oportunidades de crescimento ético e afetivo. Quando integradas em práticas como os círculos de diálogo e sustentadas por metodologias como o DARCo, estas dimensões tornam-se pilares de uma justiça que não apenas repara, mas regenera.

## Procedimentos Metodológicos Principais

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com base numa revisão teórico-conceitual de literatura interdisciplinar nas áreas da justiça restaurativa, resolução de conflitos, psicologia do desenvolvimento, ética relacional e práticas dialógicas. O objetivo é construir um modelo compreensivo que articule os círculos de diálogo e o método DARCo enquanto ferramentas operativas para a promoção de culturas de paz e justiça restaurativa.

A presente pesquisa baseia-se em três procedimentos metodológicos principais:

- Revisão bibliográfica sistemática e narrativa de fontes académicas relevantes (livros, artigos científicos, relatórios institucionais) que tratam dos conceitos-chave: “justiça restaurativa”, “perdão”, “generatividade”, “diálogo” e “práticas de grupo”;
- Análise concetual comparada entre as atitudes propostas pelo DARCo e os princípios estruturantes de modelos reconhecidos de justiça restaurativa e resolução de conflitos, visando identificar convergências, singularidades e potencialidades aplicativas;
- Síntese teórica integradora, com o propósito de propor um modelo dialógico de ação restaurativa centrado na generatividade relacional, tomando como referência a prática dos círculos de diálogo enquanto dispositivo operativo e pedagógico.

A natureza teórica deste estudo não envolve pesquisa empírica direta com participantes humanos. No entanto, os resultados esperados incluem implicações práticas para programas educativos, processos de mediação e iniciativas de justiça comunitária, os quais poderão ser objeto de validação empírica em investigações futuras.

Apresenta-se, em seguida, a análise e discussão, onde foram articuladas as contribuições teóricas recolhidas, com possíveis implicações práticas do DARCo e dos círculos de diálogo.

## Análise e Discussão

A análise integradora da literatura examinada permite identificar pontos de convergência entre os círculos de diálogo, os princípios da justiça restaurativa e as atitudes generativas propostas pelo DARCo, abrindo caminho para a formulação de práticas inovadoras de resolução de conflitos e promoção da paz relacional.

### Convergência Entre Justiça Restaurativa/Reparativa e Atitudes Generativas

A justiça restaurativa valoriza a reparação de relações danificadas, a responsabilização ativa das partes envolvidas no conflito e o reconhecimento mútuo. Essas dimensões encontram eco direto nas seis atitudes generativas do DARCo. Por exemplo, a atitude de ver o outro como parceiro na procura de soluções reforça o princípio restaurativo de corresponsabilidade na reparação do dano. Também a disposição de acolher a vulnerabilidade aproxima-se das noções de “exposição” e “escuta mútua”, centrais nos encontros restaurativos. Ainda, o compromisso de fazer a própria parte está intimamente ligado à responsabilização ativa por ações passadas e futuras. Dessa forma, o DARCo pode ser entendido como uma gramática relacional que concretiza os valores abstratos da justiça restaurativa em posturas operativas, potenciando a sua aplicação prática em contextos comunitários, escolares ou organizacionais.

### Os Círculos de Diálogo Como Ecossistemas de Generatividade

Os círculos funcionam como ecossistemas de confiança, onde é possível ensaiar e incorporar as atitudes generativas propostas pelo DARCo. A estrutura circular, a rotatividade da fala e a escuta profunda criam condições seguras para desconstruir narrativas polarizadas, acolher a diversidade sem julgamento e reconstruir a imagem do outro e de si próprio. Por sua vez, a repetição sistemática destes processos fortalece uma ética da interdependência, contribuindo não apenas para a resolução de conflitos, mas também para a emergência de culturas restaurativas sustentadas por práticas coletivas de cuidado e reconhecimento.

### A Generatividade Como Horizonte Transformador

O conceito de “generatividade” surge como eixo transversal que atravessa todas as práticas e dispositivos analisados. Mais do que uma atitude psicológica, representa uma disposição ética e cultural para criar novas possibilidades de convivência, baseadas na escuta mútua, na reparação do dano e na abertura ao outro como co-construtor de realidade. Ao incorporar a generatividade no centro dos processos restaurativos, amplia-se o foco da resolução de conflitos, passando de um paradigma

corretivo para um paradigma regenerativo orientado para a criação de vínculos mais fortes, estruturas mais justas e subjetividades mais inteiras.

## Conclusão

A presente comunicação procurou demonstrar como os círculos de diálogo, ancorados nas atitudes generativas do método DARCo, podem funcionar como dispositivos operativos de justiça restaurativa e transformação relacional. Através da escuta, da corresponsabilidade e da generatividade, estes processos não apenas reparam danos passados, mas abrem caminhos para a construção de paz duradoura e de comunidades mais resilientes. As seis atitudes generativas que operacionalizam este percurso encontram-se sintetizadas, através da configuração simbólica do dado, na Figura 3.



**Figura 3**  
Dado da arte da  
resolução de conflitos  
— seis atitudes de  
encontro de soluções.

*Créditos.* Susana Fouto da Silva (<https://www.susanasilvamediadora.familiar.pt/ferramentas/>).

Em futuros estudos empíricos, poder-se-á avaliar a eficácia e a aplicabilidade deste modelo em contextos específicos (escolas, prisões, comunidades residenciais, sistemas familiares, serviços de mediação familiar e escolar), bem como investigar a sua capacidade de incidir sobre dimensões estruturais do conflito.

## Referências

Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2015). *Circle forward: Building a restorative school community*. Living Justice Press.

- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice & responsive regulation*. Oxford University Press.
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Gotham Books.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. Jossey-Bass.
- Caravellas, E. (2009). Justiça restaurativa. In R. Livianu (Ed.), *Justiça, cidadania e democracia* (pp. 120–131). Centro Edelstein de Pesquisa Social.
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10381-000>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gavrielides, T. (2020). *Restorative justice theory and practice: Addressing the discrepancy*. RJ4All Publications.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Johnstone, G. (2011). *Restorative justice: Ideas, values, debates*. Routledge.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195174542.001.0001>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trad.). Duquesne University Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Martins, A. (2022). Circulo de diálogo - Uma ferramenta para a Linguística Aplicada lidar com crenças, emoções, conflitos e paradoxos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(2), 480–506. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217673>
- Pranis, K. (2005). *The little book of circle processes: A new/old approach to peacemaking*. Good Books.
- Pranis, K. (2011). *Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: Guia do facilitador* (F. De Bastiani, Trad.). Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. (Trabalho original publicado em 2010)
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rossner, M. (2019). *Just emotions: Rituals of restorative justice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199655045.001.0001>
- Sequeira, C. F. N. (2009). *Promoção da participação comunitária e do empowerment com o contributo da educação não-formal* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/4300>
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Image Books.
- Umbreit, M. S., & Armour, M. P. (2011). *Restorative justice dialogue: An essential guide for research and practice*. Springer.
- Worthington, E. L. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge.
- Yunes, M., & Juliano, M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 135–154. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>
- Zehr, H. (2012). *Justiça restaurativa: Teoria e prática* (T. Van Acker, Trad.). Palas Athena. (Trabalho original publicado em 2010)

## **Anexo A – Aplicabilidade do Círculo com o Método do Dado da Arte da Resolução de Conflitos**

Contexto: grupo escolar, com alunos do ensino secundário, após um episódio de conflito verbal entre dois grupos.

Objetivo: promover escuta mútua, restaurar a confiança e encontrar formas coletivas de convivência.

Facilitadores: dois professores com formação em práticas restaurativas.

Sete etapas do círculo de acolhimento: acolhimento e regras do círculo: (a) explicação do processo, nomeadamente uma breve introdução das atitudes do dado da arte da resolução de conflitos (DARCo), e convite à sua prática durante o círculo por cada participante no processo de escuta. Explicação sobre o uso do objeto-da-palavra. Relembrar os pressupostos sobre esta prática, salientando a necessidade de confidencialidade e escuta ativa; (b) pergunta de abertura (deve ser uma pergunta aberta, por exemplo, “o que é importante para mim quando estou em grupo?”); (c) lançamento do DARCo – um dos participantes lança o DARCo e a face que sair é a atitude a adotar por parte dos participantes, em relação à partilha de quem fala tem o objeto-da-palavra; (d) partilha da experiência do conflito – cada participante expressa como se sentiu com os acontecimentos; (e) empatia e deslocamento – pergunta orientadora, por exemplo, “como achas que o outro grupo se sentiu?”; (f) imaginar/projetar soluções juntos – “o que podemos fazer diferente daqui para a frente para cuidarmos do grupo?”; e (g) compromissos pessoais – cada um expressa como pode “fazer a sua parte” no coletivo.

## **Anexo B – Protocolo Básico de Círculo de Diálogo com o Dado da Arte da Resolução de Conflitos**

O protocolo tem como objetivo proporcionar um espaço de escuta, partilha e reconstrução de relações em contextos de tensão ou conflito. A Tabela B1 sistematiza as diferentes etapas do círculo, os respetivos objetivos e alguns exemplos de perguntas orientadoras.

**Tabela B1**

Protocolo básico de círculo de diálogo com o dado da arte da resolução de conflitos.

*Nota.* Protocolo de elaboração própria, inspirado nos fundamentos dos processos circulares de Pranis (2005) e Boyes-Watson e Pranis (2015), e adaptado ao método dado da arte da resolução de conflitos, desenvolvido por Susana Fouto da Silva. Para informação complementar sobre o método, consultar <https://www.susanasilvamediadora.familiar.pt/ferramentas/>.

| <b>Etapa</b>                                        | <b>Objetivo</b>                                                 | <b>Exemplos de perguntas</b>                                     |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Abertura                                            | Criar ambiente de confiança e acolhimento                       | “Como estás hoje? O que te trouxe aqui?”                         |
| Estabelecer acordos                                 | Garantir segurança relacional                                   | “O que precisamos garantir para este círculo funcionar bem?”     |
| Apresentar o dado da arte da resolução de conflitos | Introduzir as seis atitudes generativas como âncoras do diálogo | Uso de cartaz ou dado físico, leitura das atitudes em voz alta   |
| Exploração do tema                                  | Expressar sentimentos e perspetivas                             | “O que aconteceu do teu ponto de vista?”, “Como te afetou?”      |
| Deslocamento de perspetiva                          | Promover empatia e reconhecimento                               | “Como achas que o outro se sentiu?”, “O que não estamos a ver?”  |
| Cocriação de soluções                               | Procurar caminhos partilhados                                   | “Que possibilidades temos para seguir em frente juntos?”         |
| Encerramento                                        | Consolidar compromissos e gratidão                              | “O que levas deste círculo?”, “O que estás disposto a oferecer?” |

# Maria Helena (Nena): História Migratória de Sucesso com Aroma do Patchouli do Pará

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.11>

**Ana Piedade**

Laboratório de Animação Territorial, Universidade Politécnica de Beja, Beja, Portugal/Centros em Rede de Investigação em Antropologia, Universidade Politécnica de Beja, Beja, Portugal/Associate Laboratory for Research and Innovation in Heritage, Arts, Sustainability and Territory, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-6203-9424>  
[alavado@ipbeja.pt](mailto:alavado@ipbeja.pt)

**António Carloto**

Laboratório de Animação Territorial, Universidade Politécnica de Beja, Beja, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-9132-0223>  
[acarloto@ipbeja.pt](mailto:acarloto@ipbeja.pt)

**Bárbara Esparteiro**

Laboratório de Animação Territorial, Universidade Politécnica de Beja, Beja, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-5271-9995>  
[barbara.esparteiro@ipbeja.pt](mailto:barbara.esparteiro@ipbeja.pt)

## Resumo

Em 1966, nascia Maria Helena (Nena), em Belém do Pará, terra do açaí e do tacacá. Filha de Benedito, Bené, e de Maria da Graça, Gracinha, cresceu com três irmãs e três irmãos e, sendo a caçula, tinha fama de refilona e de Maria-rapaz. Desde criança, adormecia a ouvir histórias lusas, contadas pela avó portuguesa, a vovó Tonica. Adorava chapinhar nas águas do rio Pará, nos igarapés. Escalava árvores, observava bichos e desbravava Abaetetuba... Cresceu, fez o seu percurso académico em terras de Belém do Pará, a licenciatura na Universidade Federal do Pará e... não parou!

Com dois filhos, sangue índio movido pela força das águas do Pará e do Igarapé, e embalada pela voz da vovó Tonica, aventurou-se no sonho de atravessar o oceano e

aportou em Lisboa, para fazer o doutoramento. Entre livros e bicas lisboetas, conheceu o seu Tomás, alentejano de Beja, e por cá ficou, a escrever a sua história. Maria Helena, Lena, Nena, ou Professora Helena, dependendo de quem por ela chama, em casa ou no Instituto Politécnico de Beja, onde leciona, é uma belenense-alentejana, que, entre cá e o sentir de lá, encontrou, na diáspora, o seu lugar na terra da vovó Tónica.

## Palavras-chave

migração, sucesso, interculturalidade

## Introdução

As migrações contemporâneas colocam desafios estruturais às sociedades de acolhimento, que ultrapassam largamente as dimensões demográfica, económica ou administrativa, incidindo de forma particular sobre os domínios das relações interculturais, da produção de pertenças e da gestão social da diversidade. Em contextos marcados por mobilidades transnacionais, persistência de desigualdades globais e legados pós-coloniais, os processos de integração revelam-se profundamente atravessados por assimetrias de poder, representações sociais hierarquizadas e mecanismos subtis de exclusão. Nestes cenários, a integração de populações migrantes não pode ser compreendida apenas como adaptação funcional, exigindo antes a análise das dinâmicas simbólicas e relacionais que estruturam os encontros interculturais.

Neste enquadramento, a mediação intercultural afirma-se como um dispositivo analítico e operativo central, na medida em que permite problematizar os processos de comunicação, reconhecimento e negociação cultural em contextos de diversidade. Longe de se restringir à resolução pontual de conflitos, a mediação intercultural deve ser entendida como prática estruturante de intervenção social e institucional, particularmente relevante em contextos territoriais de menor dimensão, onde a proximidade social tende a intensificar tanto os mecanismos de exclusão como as possibilidades de construção de relações interculturais mais equitativas.

Do ponto de vista metodológico, as narrativas biográficas constituem uma abordagem privilegiada para o estudo das migrações, ao permitirem aceder às dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais da experiência migratória, frequentemente ausentes das abordagens quantitativas ou macroestruturais. No campo dos estudos migratórios, a análise das histórias de vida de mulheres migrantes tem evidenciado a necessidade de uma leitura interseccional, capaz de apreender a articulação entre género, nacionalidade, classe social e capital académico na produção de vulnerabilidades, mas também de estratégias de agência e resistência. O seu percurso evidencia que a posse de elevado capital intelectual não constitui, por si só, garantia de reconhecimento pleno, sendo frequentemente atravessada por estereótipos de género e nacionalidade, particularmente associados às mulheres brasileiras, e por hierarquizações implícitas entre espaços centrais e periféricos de produção de conhecimento.

Propõe-se uma leitura de natureza antropológica que articula migração, identidade, gênero e pós-colonialidade, evidenciando como os processos de integração se constroem em espaços de negociação cultural marcados por desigualdades estruturais persistentes. Neste contexto, a mediação intercultural é mobilizada enquanto enquadramento analítico fundamental para compreender os conflitos simbólicos, os mal-entendidos comunicacionais e os processos de estigmatização que atravessam a experiência migratória, bem como para refletir sobre as condições de possibilidade de práticas institucionais mais inclusivas.

Argumenta-se que a fragilidade ou inexistência de dispositivos de mediação intercultural contribui para a reprodução de estigmas, para a desvalorização do capital humano migrante e para a consolidação de formas subtis de exclusão social, sobretudo em contextos territoriais de menor densidade urbana, como o da cidade de Beja. Em sentido inverso, a institucionalização de práticas de mediação intercultural surge como condição necessária para promover processos de integração assentes no reconhecimento da diversidade, na equidade relacional e na coesão social, em consonância com os princípios de justiça social que informam as políticas públicas contemporâneas.

Procura-se contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre migração feminina qualificada em Portugal, ao mesmo tempo que se sublinha a centralidade da mediação intercultural enquanto eixo estruturante da análise académica e das práticas institucionais de integração, em coerência com as conclusões apresentadas.

## Enquadramento Teórico-Metodológico

O presente trabalho integra-se numa investigação mais vasta, cujo tema se prende com processos migratórios no contexto do concelho de Beja e, mais precisamente, na cidade de Beja. Baseia-se numa abordagem qualitativa e exploratória. A recolha de informação fez-se essencialmente através da recolha de narrativas de vida, de entrevistas em profundidade e de conversas exploratórias. Cruza-se a dimensão empírica com as questões teóricas, ancoradas em vasta produção científica nacional e internacional e que nos remetem para os campos da antropologia, sociologia e mediação intercultural.

Do ponto de vista metodológico, as narrativas autobiográficas e biográficas têm sido valorizadas como forma de tornar visíveis experiências, afetos e tensões identitárias que não emergem em abordagens puramente quantitativas. Estudos recentes com mulheres brasileiras migrantes mostram como cartas, entrevistas em profundidade e relatos de vida permitem compreender motivações, obstáculos, redes de suporte e estratégias de “fazer casa” em contextos de chegada, articulando maternidade, trabalho e militância em molduras transnacionais.

A bibliografia identificada e trabalhada, permitiu mobilizar conceitos centrais de autores como Bhabha (1994/1998), “hibridez” e “terceiro espaço”, Hall (2003), “identidade” como processo, Clifford (1997/2010), antropologia da experiência, Ortner (1996),

“agência feminina”, e Goffman (1963/1981), “estigma”, articulando o biográfico com o estrutural e conferindo à abordagem sustentação teórica.

## A História de Vida de Maria Helena

Maria Helena, conhecida como Nena, Lena ou Professora Helena, representa uma história de sucesso com aroma de patchouli do Pará, narrando o percurso de uma imigrante brasileira, assistente social, que realiza o sonho de doutorar-se e lecionar no ensino superior em Portugal.

Nascida a 5 de novembro de 1966, numa manhã chuvosa, em Belém do Pará, Maria Helena é a quinta filha de Benedito, conhecido por Bené, oficial da Marinha do Brasil, e de Maria da Graça, a Gracinha, professora. A sua infância decorre na travessa Curuzu, bairro da Pedreira, entre brincadeiras, futebol, voleibol e explorações de igarapés. Com espírito livre, deu asas à imaginação em cima da bicicleta e viveu aventuras na mata, como no dia em que se perdeu, com as irmãs e irmãos, entre cobras e lama.

Cresceu com três irmãs e três irmãos. Sendo a mais nova, caçula, como refere, era refilona e Maria-rapaz, desbravando rios como o Pará e Abaetetuba. O sangue português, da avó materna, misturado com sangue índio, da avó paterna, tornaram-na desde cedo uma ponte de culturas, tão natural como percorrer os rios e explorar-lhes as margens.

Adolescente, viveu o mundo do *Dancin' Days*. Desfilou pelas ruas e areais com roupas coloridas e sonhos de atriz, apesar do pai, pouco conservador e com ideias desempoeiradas, a alertar para os perigos destes comportamentos, modernos demais para o gosto da ditadura.

Conheceu o pai dos seus dois filhos, um homem mais velho do que ela, dentista, e que pela diferença de idades, pouco agradou aos pais. Não era esse o genro com quem haviam sonhado, mas Nena estava decidida e fugiu de casa em protesto, mas apenas por uma noite, pois não aguentou a saudade e a mais do que certa preocupação dos pais. Voltou, casaram-se com o beneplácito familiar e nasceram Ronaldo e Leonardo. Ronaldo acompanhava-a em passeatas e movimentos estudantis. Leonardo, Leo, viveu o tempo de mestrado da mãe e os movimentos sociais: contra o trabalho infantil, contra a violência doméstica e contra tudo o que a mãe via como injustiça. Valeu a pena! Saiu desses movimentos a proibição do trabalho infantil doméstico, dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8079 de 1990.

O casamento foi breve. O marido morreu cedo e as crianças, ainda pequenas, fizeram-na mãe e pai. Viúva, assumiu sozinha a educação dos filhos, ensinando-lhes desportos como ténis, futebol e natação, e, mais tarde, já adolescentes, dando-lhes conselhos sobre namoros. Foi pai, mãe e amiga, sempre com eles e por eles. Também por eles, por si e pelas gerações que nela convergem, nunca desistiu de sonhar. E sonhar significava, sobretudo, estudar.

Licenciou-se em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará, fez especialização e mestrado, sempre sonhando com o doutoramento. Militante, levava o filho Ronaldo às reuniões sindicais e às assembleias da universidade, instilando nos filhos e em quem com ela se cruzava, diz, valores, reivindicação de direitos e exercício de cidadania. A militância ativa manteve-se no seu quotidiano, mas cada vez mais afastada do envolvimento partidário. A atividade de intervenção comunitária persistiu, a ligação à política partidária nem por isso.

A par do sonho de se doutorar na Europa, existia outro: conhecer, e eventualmente viver, o país de que desde cedo se habituara a ouvir histórias de encantar, mas também de justiça e de exemplo. Recordava as palavras sobre o luar e as canções de embalar que a velha avó portuguesa entoava para a adormecer, e dos odores lusos dos cozinhados que a briza lhe levava nas tardes de brincadeira. Também a Dona Mimi (Arminda), avó paterna dos meninos, reforçou este encontro, sendo portuguesa de Melgaço. Portugal foi, pois, o seu destino — tinha de ser, vivia na rua de Santarém e o seu marido tinha o consultório na rua de Melgaço.

Aventurou-se para Lisboa, adaptando-se devagar à culinária tão variada e tão diferente do pato no tucupi, da maniçoba, do tacacá e do açaí “com tudo”! Enfrentou costumes diferentes e preconceitos, bastantes, contra migrantes brasileiros, que ser mulher sozinha em Portugal tocava sinais de alarme: “aqui, para estudar?! Ah, pois... está bem!”. Rasgou estereótipos, como doutoranda brasileira, mudou de instituição, persistiu na investigação e completou o percurso académico. Espera ansiosa, a discussão da tese, para cumprir o sonho.

Em Lisboa, num café perto da universidade, enquanto lia apontamentos das aulas de doutoramento, reparou que um português reparava nela. Começaram a conversar entre um cafezinho e um livro e apaixonou-se por Tomás, alentejano de Beja, que se tornou seu porto seguro, unindo Amazónia e Baixo Alentejo. Os filhos, entre o cá e o lá, criaram raízes e um deles fez dela avó de uma Olívia de caracóis louros, louca por Nena e com “feitiozinho de capeta”, sem a qual ela já não passa.

Em 2010, quando chegou, habituada ao “oi!” como saudação e para chamar a atenção dos passantes, para solicitar qualquer informação, estranhou a reação dos portugueses: ignoravam e passavam, franzindo o sobrolho. Ninguém lhe disse onde ficava o Instituto Universitário de Lisboa, onde iria estudar. Com a colega também brasileira, que a acompanhava, e, à boa maneira de Nena, não se intimidou. Olhou para a situação com humor e riu-se até cair (seria nervoso ou seria incómodo?). A colega, de mãos na cabeça, olhava-a sem perceber. Ninguém percebia, nem o agente que se aproximou dela pensando que tinha caído e lhes disse onde ficava a universidade.

A entropia na comunicação foi sendo ultrapassada e do seu discurso foi desaparecendo o “oi”, o “olha, moça”; substituiu a palavra “broche” por “pregadeira”; deixou de identificar os armários das painéis como “painelheiros”; habituou-se a ficar na *bicha*, sem se escandalizar! Trocou a “ficha” do Brasil (tampa da garrafa e fichas para o telefone) pela de Portugal (tomada); trocou “calcinha” por “cueca” (que no Brasil é de homem) e “camisola” por “camisa de dormir”; trocou o “ventilador” por “ventoinha”;

o “esparadrapo” por “penso”; o “band-aid” por “penso rápido”; a “geladeira” por “frigorífico”; o “banheiro” por “casa de banho”; o “ônibus” por “autocarro”; o “trem” por “comboio”. No Instituto Politécnico de Beja, a “lista de chamada” passou a “pauta”. Mas entendemo-nos!

A relação entre estudantes de doutoramento portuguesas e brasileiras não foi fácil. Grassava a desconfiança e o bairrismo português, diz Helena. Quando os estudantes brasileiros tentavam explicar como funcionavam alguns serviços no Brasil, a resposta era: “e lá funciona tudo melhor do que cá?”. E sentia que artigos e livros escritos por investigadores brasileiros eram menos considerados que outros, portugueses e de outras nacionalidades. Os brasileiros que chegam para fazer doutoramento em Portugal formam um grupo à parte, pois não é fácil integrar brasileiros e portugueses, não obstante as tentativas dos docentes. A produção de conhecimento não se generaliza – estigma e estereótipo estendem-se ao mundo académico. Em Portugal, vai-se buscar experiências de outros países da Europa, mas a América Latina é esquecida. Será a tensão entre Norte Global e Sul Global? Helena deixa no ar muitas perguntas e afirma que não se trata de ter modelos melhores ou piores, mas diferentes; que não se trata de escamotear corrupção, mas de compreender e discutir modelos sociais e, em última instância, de pensar criticamente a realidade.

Chegada a Beja, a integração não foi fácil: entre o atendimento com sete pedras na mão, feito por uma funcionária do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, quando trouxe dos documentos, com o seu visto de estudante, até às mulheres dos amigos do companheiro (depois marido). Ainda hoje, algumas a ignoram. Helena não entendia o que se passava até lhe referirem que, durante algum tempo, em Portugal, muitas mulheres brasileiras, chegadas sozinhas ou em grupos apenas de mulheres, atuavam como acompanhantes e prostitutas. No caso de Beja, uma cidade de pequena dimensão, foram vários os casamentos de muitos anos terminados por causa de relações mantidas com mulheres brasileiras, primeiro à distância, através de sites de encontros, e depois, com a chegada delas, o início de uma relação assumida. Numa cidade pequena, onde as pessoas se conhecem, as histórias circularam, exacerbaram-se e a segregação surgiu. Helena questiona-se se seria racismo ou apenas medo. O certo é que, durante algum tempo, o estigma e o preconceito mantiveram-se. Atualmente, casada, integrada na comunidade e com amigas entre a comunidade brasileira, mas sobretudo portuguesa, refere que a situação está ultrapassada – afinal chegou a Portugal há 16 anos e, entretanto, muita coisa mudou, sobretudo em Beja. Quem a ignora, diz Helena, fá-lo por vergonha, constrangimento ou algo pessoal que tomou como ofensa.

Hoje, aos 59 anos, leciona na licenciatura e no mestrado de Serviço Social do Instituto Politécnico de Beja, partilhando experiências de vulnerabilidade vividas na diáspora. É sobretudo com os estudantes que partilha estas experiências. Continua a lutar por direitos, sobretudo das minorias, fala-lhes de direitos e de preconceitos relativamente aos grupos LGBTI e de como o serviço social pode ter um papel empoderador destes públicos (o tema da sua tese), das políticas públicas, de ética e da vida em ação. Procura promover o pensamento crítico e tornar as aulas, como refere, em espaços de reflexão e crescimento.

Nena é hoje uma Belenense-Baixo-alentejana, múltipla nas suas identidades diferentes, complementares e compósitas, que vive bem entre as memórias amazónicas, os aromas de patchouli do Pará e as paredes de cal de Beja. Neta, filha, mulher, mãe, avó, Nena partilha os mundos, na diáspora e da diáspora, com família e amigos de várias nacionalidades. Agora, também Beja é a sua raiz.

A narrativa biográfica de Maria Helena oferece uma janela etnográfica privilegiada para analisar, sob uma perspetiva antropológica, as interseções entre migração, identidade híbrida, género e dinâmicas pós-coloniais entre Brasil e Portugal. A sua trajetória ilustra processos de deslocamento, resistência e reinvenção cultural (Lechner, 2014). Encarna, simultaneamente, a vulnerabilidade e a capacidade de agência, que emerge de ações concretas que reproduzem ou transformam relações de poder (Ortner, 1996), a dor e a reinvenção, a perda e a criação de novas raízes. Ao articular Amazônia e Alentejo, Brasil e Portugal, família e universidade, Nena torna visível o carácter relacional e processual das identidades e das pertenças em contextos diaspóricos. Como nos dizem alguns autores (Clifford, 1997/2010; Clifford & George, 1986/2016; Hall, 2003), pensar a diáspora e a identidade exige partir de histórias concretas, situadas, que exponham contradições, tensões e ambiguidades. A narrativa de Nena é precisamente uma dessas histórias, onde o “cheiro a patchouli do Pará” e as “paredes de cal de Beja” não são apenas imagens poéticas, mas símbolos de uma vida que se faz no cruzamento de mundos, desafiando fronteiras e propondo novas formas de coabitar a diferença.

## **Narrativas, Género e Interseccionalidade na Migração: Estereótipos e Preconceitos**

A investigação sobre migrações tem vindo a incorporar, de forma crescente, o género como categoria central de análise, colocando o foco na problemática da invisibilidade histórica das mulheres enquanto sujeitos migratórios, remetendo-nos, nas palavras de Crenshaw (1989), para a interseccionalidade na migração, ou seja, para a sobreposição de opressões ou “cruzamento de opressões”. Estudos de género e migração sublinham que não se trata apenas de “incluir” mulheres na análise, mas de compreender como masculinidades e feminilidades são produzidas, negociadas e reconfiguradas nos processos de deslocamento, redefinindo papéis familiares, laborais e políticos.

A abordagem interseccional destaca que o género nunca atua isoladamente, sendo continuamente atravessado por outros marcadores sociais, como classe social, capital intelectual (Bourdieu, 1986; Edvinsson, 1997; Vaz et al., 2015), etnia, nacionalidade e geração, por exemplo. No caso de mulheres latino-americanas em mobilidade, estas interseções revelam-se particularmente relevantes, dada a incidência de estereótipos que as associam à hipersexualização, ao trabalho precarizado e a suspeitas morais, o que condiciona o acesso a direitos e oportunidades, bem como condiciona a forma como são percebidas nas sociedades de acolhimento.

O *Relatório Anual 2022* da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (2023) refere que “o fator de discriminação mais comumente identificado nas queixas reportadas, destaca-se a Nacionalidade ( ... ) (51,7%), seguindo-se a Cor da Pele (15,3%) e, com menor expressão, a Origem Racial e Étnica (5,5%)” (p. 16). A mesma fonte indica que foram identificadas 168 queixas por parte de pessoas de nacionalidade brasileira (34,2%) e tiveram como alvo sobretudo pessoas de sexo feminino (49,4%). As situações reportadas ocorreram maioritariamente nos distritos de Lisboa (28%) e Porto (20,2%), embora outros contextos territoriais tivessem igualmente registo de situações análogas. Quanto aos contextos onde as situações de discriminação tiveram lugar, eles são muito diversificados, contudo, destacam-se situações no comércio (15,5%), entre vizinhança (11,9%), do foro privado (10,7%) ou laboral (10,7%).

Maria Helena, tal como muitas outras mulheres brasileiras com uma história migratória de sucesso em Portugal, encaixam no conceito de “capital intelectual”, proposto em 1969 por Galbraith (Vaz et al., 2015). O autor introduziu o termo ao refletir sobre o comportamento humano que consistia em usar o pensamento, colocando-o em ação como uma forma de capital, ou seja, indo além do simples conhecimento ou “intelecto puro”. Num contexto económico em que o saber passava a ser o principal fator de produção e de vantagem competitiva, nos processos migratórios destas mulheres (mas, também, de homens), as qualificações académicas permitem ascender não apenas a empregos qualificados, mas, sobretudo, a elevado reconhecimento social. Vão, portanto, eliminando, ou atenuando, pelo menos, os pré-conceitos e preconceitos ligados “às mulheres brasileiras”.

Frequentemente, as mulheres brasileiras migrantes em Portugal, em especial as que migram sem enquadramento familiar, têm vindo a confrontar-se com preconceito e discriminação. De resto, estes aspetos encontram eco na literatura científica em Portugal, sobretudo a que é produzida por mulheres (Costa, 2023; Cunha, 2005; Posch & Cabecinhas, 2020; Queiróz et al., 2020). O aumento de cidadãos imigrantes brasileiros em Portugal tornou consideravelmente mais evidentes os estereótipos e os preconceitos relativamente ao Brasil e os brasileiros, sobretudo no caso das mulheres. Muitas delas, no contexto português e especificamente na cidade de Beja, foram estereotipadas e vivenciam situações de discriminação específicas, relacionadas com as representações sociais dos seus corpos, a que as notícias dos média e as transmissões do Carnaval do Rio não foram alheias (Cunha, 2005), exacerbadas por situações pontuais de casamentos arruinados e infidelidade, do desejo de casamentos por conveniência e da feminização dos movimentos migratórios oriundos do Brasil. A percentagem de mulheres – muitas delas tendo imigrado sozinhas –, entre os imigrantes brasileiros, a residir legalmente em Portugal é de 53,8%, portanto, ligeiramente superior aos homens (46,2%), de acordo com dados de relatórios da Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2025).

Em 2025, a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2025) reportou 484.596 brasileiros com autorização de residência válida em 31 de dezembro de 2024, representando sensivelmente 31% dos 1.543.697 estrangeiros residentes. A comunidade

brasileira no distrito de Beja representa cerca de 16,9% dos 4.305 estrangeiros residentes no Baixo Alentejo (PORDATA, 2021), concentrando-se em agricultura, construção e hotelaria, atraídos pelo regadio do Mira e Alqueva. É frequente que as capacidades intelectuais, as competências e as qualificações profissionais das mulheres brasileiras sejam desvalorizadas (Costa, 2023). As principais áreas de formação académica das mulheres imigrantes brasileiras, em Portugal, incluem ciências da saúde (enfermagem, medicina), administração/negócios, ciências humanas/sociais (educação, psicologia), engenharia/arquitetura e comunicação, com predominância de níveis pós-graduados, como mestrado ou doutoramento. De acordo com relatórios oficiais (Centro Internacional de Investigação em Migração e Diáspora Académica Brasileira, 2025), o perfil destas mulheres é altamente qualificado (70% das mulheres na diáspora científica possuem formação pós-graduada). De acordo com o mesmo relatório, aproximadamente metade dos trabalhadores altamente qualificados exerce funções em setores diferentes da sua formação inicial. Essa realidade pode refletir dificuldades de inserção nas redes profissionais de Portugal, além de adaptações compulsórias de trajetória profissional, motivadas pela necessidade imediata de rendimento, o que direciona especialistas para postos genéricos ou áreas que não requerem credenciais específicas. Esse padrão gera impactos significativos no uso do capital humano dos migrantes: indivíduos com competência técnica e científica, que atuam fora de sua especialidade, configurando uma perda potencial para o país de origem, via “fuga de cérebros”, e para Portugal, que não explora integralmente as competências desses profissionais.

No caso da cidade de Beja, algumas migrantes brasileiras, com qualificações académicas ao nível de licenciaturas e mestrados, têm vindo a manter-se desempregadas, em trabalhos precários e abaixo das suas qualificações ou optaram por rumar a localidades maiores ou com mais oportunidades. A condição de imigrante brasileira pode, portanto, limitar o acesso a postos de trabalho (Vaz et al., 2005) e dificultar a inserção destas mulheres em áreas compatíveis com a sua formação e qualificação, conduzindo-as, com frequência, para setores associados ao estereótipo da “brasilidade”, como os de limpeza, atendimento ao público, comércio e cuidados pessoais (Padilla, 2006). A etnização do mercado de trabalho assume, nesse contexto, características particulares, frequentemente associadas aos domínios do sexo e do erotismo, o que influencia negativamente a sua experiência laboral e quotidiana. Assim, o processo de estigmatização das migrantes brasileiras, relacionado com a perceção de maior disponibilidade sexual, simpatia, submissão e alegria (a “brasilidade”), constrói-se a partir de estereótipos amplamente difundidos e que lhes estão socialmente associados.

O trabalho que Helena desempenha proporciona-lhe realização pessoal e constitui-se como empoderamento pessoal, demonstrando que o sonho e a perseverança podem mudar vidas e, neste caso, torná-la agente ativo dessa mudança, rompendo estereótipos e percepções negativas. A remuneração deixa de constituir o único objetivo (embora importe para não depender a não ser dela) e torna-se a recompensa por um trabalho qualificado, para o qual a educação é o principal requisito de acesso. Para Helena, o prestígio é mais importante do que o rendimento, e o capital simbólico

(Bourdieu, 1986), isto é, o reconhecimento social que transforma propriedades e recursos em “marcas de distinção”, conferindo o poder de imposição de uma visão legítima do mundo, passa a fazer parte da sua persona. Os “lucros de distinção”, obtidos no campo social da comunidade e da família, legitima-a para replicar e perpetuar o modelo nas gerações seguintes, assegurando aos filhos a melhor educação possível. É o que fez relativamente a ambos os filhos, insistindo que eles tenham habilitações, pelo menos, ao nível de mestrado.

Maria Helena acumula o capital social através de investimento contínuo em relações sociais duráveis, baseadas em confiança, reconhecimento e obrigações mútuas ao longo do tempo (Bourdieu, 1986), nomeadamente, construindo uma rede de colegas no Instituto Politécnico de Beja; de amizades com familiares e amigos do marido e com conterrâneos do Brasil. Estas redes permitem-lhe a integração simultânea em diferentes grupos e na comunidade de acolhimento, construindo identidades e pertencças múltiplas (Maalouf, 1998/2002). A história de vida de Helena, e a sua experiência migratória, está em linha com as ideias principais que Amin Maalouf (1998/2002) explora no seu ensaio *Identities Assassinas*, quando nos diz que a identidade humana é inerentemente composta e multifacetada, em vez de singular ou redutora. Também a identidade de Helena emerge de uma mistura única de nacionalidades, línguas, culturas e experiências. O autor alerta que forçar as pessoas a assumirem uma característica dominante promove o tribalismo e a violência e, neste caso, acrescentamos, resultaria numa “não-identidade”, isto é, apenas diferença e devir.

## Identidade, Mestiçagem Cultural, Migração e Reconstrução Identitária

A origem de Nena, marcada pela herança luso-indígena, simboliza a hibridização cultural característica da Amazônia brasileira. Este cruzamento torna-se matriz interpretativa da sua trajetória: ela personifica uma ponte entre mundos, o amazónico e o alentejano; Sul Global e o Norte Global. A mestiçagem, aqui, não é apenas biológica, mas sobretudo cultural e simbólica, manifestando-se nos odores, sabores, expressões linguísticas e práticas quotidianas que transporta e reinventa em Portugal.

O desejo de realizar um doutoramento na Europa e o fascínio pelas memórias transmitidas pela avó portuguesa despertaram o sonho de viver em Portugal. A chegada a Lisboa marcou um período de adaptação cultural e enfrentamento de preconceitos de género e nacionalidade. Como mulher brasileira e viúva, enfrentou estereótipos e desconfianças sociais, desafiando normas e abrindo caminhos na academia portuguesa. A perseverança e o compromisso com a investigação social permitiram-lhe completar o doutoramento, consolidando não apenas uma realização académica, mas também uma reconfiguração identitária, onde o “ser brasileira” se conjuga com o “pertencer a Portugal”. A sua identidade, como de resto, sucede com as identidades, evoluiu ao longo do tempo e inclui lealdades à nacionalidade, profissão, grupos sociais, entre outros, pelo que nunca é absoluta e intemporalmente, fixa ou hierárquica (Maalouf, 1998/2002). O processo de identificação, como refere Hall (2003), envolve

projeção e internalização de significados culturais, tornando-se variável e problemático em contextos de globalização. O autor enfatiza que as identidades surgem da “marcação da diferença e exclusão” (p. 85), nunca unificadas, e podem ser ganhas ou perdidas, portanto, resultam de contextos e sentimentos de alteridade, implicando a conceção de “identidade” como um processo dinâmico e não como uma essência fixa ou estável.

Bhabha (1994/1998) desenvolve conceitos fundamentais como a “hibridez cultural” e o “terceiro espaço” para desconstruir as dicotomias rígidas. A hibridez, diz, não se esgota numa mera fusão de culturas, emergindo como um processo ambivalente de negociação e tradução cultural no contacto entre colonizador e colonizado. O colonizado adota comportamentos e atributos do colonizador, expondo as contradições inerentes ao poder colonial e gerando identidades *in-between*, isto é, posicionamentos liminares que subvertem binarismos como “nós”/“outros”. O autor afirma que o terceiro espaço constitui o *locus* privilegiado dessa hibridez, um interstício liminar entre culturas, nem inteiramente colonizadora nem colonizada. Os significados novos, neste espaço que emerge, são produzidos por meio da enunciação cultural, onde negociações dialéticas desafiam noções de autenticidade e essencialismo cultural. Assim, este espaço não é um vazio, mas, sim, um local de produção, onde emergem identidades de tensões e ambiguidades, funcionando como uma estratégia de resistência pós-colonial. De acordo com Bhabha (1994/1998), é neste “terceiro espaço” que ocorrem trocas culturais mútuas, resultando em potencialidades disruptivas contra narrativas hegemónicas. O discurso de Helena conjuga memórias diacrónicas que explicam não apenas a sua história pessoal, mas a construção histórica do *locus* e dos tempos que habitou e a construíram: a história de Belém do Pará, a mestiçagem entre índios, negros e portugueses (palavras de Helena) que se manifestam nas práticas alimentares, nos contos e nas lendas e na carga dramática que atravessa gerações, memória de grupo e memória social (Halbwachs, 1994). O percurso de Helena enfatiza a relacionalidade, a hibrididade e as migrações multidireccionais num mundo globalizado (Friedman, 1996).

A etnografia imigrante e a herança cultural favorecem as narrativas biográficas em contextos como Beja, onde as identidades brasileiras emergem em negociação constante (Clifford, 1997/2010; Clifford & George, 1986/2016): a língua é a mesma, contudo, com frequência, aparenta ser outra; as referências aos comportamentos em situações de rutura com o quotidiano, como, por exemplo, festas de aniversário, são distintas dos portugueses, gerando situações comunicacionais equívocas e estigmatizando.

Goffman (1963/1981) define “estigma” como um atributo que desqualifica socialmente um indivíduo, reduzindo-o: deixa de ser uma “pessoa normal” e torna-se alguém “estragado e diminuído” nas interações quotidianas, donde resultam discrepâncias entre identidade “virtual” (esperada) e “real” (observada), que potencialmente excluem. Um dos estigmas que o autor identifica é o estigma tribal (etnia, religião, postura corporal, linguagem), com elevado impacto nas relações sociais e interpessoais. Como resposta, as pessoas e os grupos estigmatizados recorrem a técnicas como *passing* (esconder o estigma), *covering* (minimizar visibilidade) ou recorrem a grupos de apoio, negociando aceitação em contextos sociais onde as normas definem o “normal”. Reconstituem-se, portanto, em termos identitários.

Helena passou por situações que a deixaram, no mínimo, desconfortável: apareceu em almoços ou jantares demasiado bem vestida e maquilhada (sendo, frequentemente, a única mulher a “romper com a roupa quotidiana”); usava frequentemente a interjeição “oi!” e as palavras “moça” e “moço”; e não se inibia de frequentar os cafés em aldeias dos arredores de Beja, mesmo sozinha. Com o tempo, adaptou-se a um novo normal e foi sendo aceite (embora haja ainda resistências, sobretudo da parte de mulheres, que continua, paulatinamente, a tentar vencer), mostrando que, não obstante vivermos numa aldeia global, os contextos territoriais locais são determinantes na integração de migrantes. Convoquemos, então, Appadurai (1996), que desafia as visões tradicionais da globalização, concentrando-se nos fluxos culturais em vez do determinismo económico. O autor argumenta que a modernidade surge da migração em massa e dos meios de comunicação eletrónicos, produzindo novas formas de imaginação que remodelam identidades para além dos Estados-nação. De facto, as sociedades não são estáticas e a imigração implica a construção de identidades “translocais” através de paisagens mediáticas e étnicas (Appadurai, 1996), que transformam a paisagem bejense.

Helena construiu uma realidade híbrida, externalizando práticas culturais de origem, objetivando-as na sua comunidade diaspórica e internalizando normas do país de acolhimento através da socialização secundária. Os estereótipos e os estigmas (como o de “imigrante precário” no início deste percurso migratório) são realidades objetivadas que Helena desafiou através de “conversas definidoras” e de redes, ao negociar “uma identidade” transnacional em contextos de integração (Berger & Luckmann, 1966/1999).

Neste cruzamento de culturas e coconstrução de hibridismos, Cahen (2013) questiona a existência de uma “cultura lusófona” unificada, afirmando que ela não existe enquanto fenómeno específico, apesar das culturas que usam o português para se expressarem. Distingue “lusitanidade” (visão etnocêntrica portuguesa do império) de “lusofonia” (suposta comunidade pós-colonial baseada na língua), vendo a lusofonia como lógica assombrada do pós-império, mais ideológica que real, argumentando que as ditas identidades lusófonas são construções políticas pós-1974, não culturais naturais. Considera que não existe uma “cultura lusófona” específica; há apenas culturas que usam o português como ferramenta de expressão, sem textura coesa ou identidade partilhada. Neste contexto, as culturas brasileiras e portuguesas não estarão mais próximas do que outras, o que explica, em parte, conflitos, mal-entendidos, dificuldades de comunicação e de reconhecimento mútuo, traduzidos num discurso sem culpados ou mágoa, que impregna discursos de quem está e de quem vem e justificando plenamente a necessidade de dar relevo e espaço à mediação intercultural.

## Mediações Possíveis: O Papel da Mediação Intercultural

Nos locais onde as pessoas e as coisas se cruzam e onde as forças institucionais trabalham para disciplinar encontros conflituosos, podemos aspirar à superação de estereótipos, ao reconhecimento de histórias divergentes e ao fortalecimento de identidades, também “pós-coloniais” e “tribais” em contextos de globalização. Os grandes dilemas atuais colocam-se em termos transculturais e perpassam viagens, diásporas,

travessia de fronteiras e a construção de lares longe da terra natal e a integração (em que a identidade não se perca, mas, inevitavelmente, se transforma) se construa de modo pacífico. A construção de “lares longe do lar” (Clifford, 1997/2010), num mundo transnacional, incita à criação de novas transnacionalidades (Spivak, 2008), com a integração possível em novas comunidades. Os movimentos de pessoas e culturas no mundo contemporâneo, questionando fronteiras físicas, sociais e mentais, promovem a mudança e a construção de identidades compósitas. Porém, as memórias ligam o passado coletivo e individual, as origens, a herança e a história, sobretudo para quem deixou seus lugares de nascimento (Agnew, 2005). A constituição do lar, neste novo lugar de pertença, funde memórias e permite a construção de subjetividades (González, 2010) racializadas, sexualizadas, politizadas, por exemplo, e oposicionais nas diásporas (Agnew, 2005), criando o espaço de intimidade individual por excelência, sublinhando circulação afetiva, política e simbólica “entre o cá e o lá”.

Os preconceitos e estereótipos contra mulheres brasileiras em Portugal, como hipersexualização, suspeita moral e discriminação laboral, agravados em contextos locais como Beja, onde casamentos rompidos e fluxos migratórios femininos geraram estigma e exclusão social, são frequentes e causam desconforto e causam a estas mulheres sentimentos de rejeição. Estes elementos justificam a mediação para gerir conflitos culturais, promover diálogo mútuo e superar mal-entendidos linguísticos/comunicacionais. Atendendo a que que migrantes brasileiros, sobretudo mulheres, enfrentam discriminação por nacionalidade, a mediação intercultural é crucial para inclusão e empoderamento em serviços públicos e comunidades.

A intervenção deve envolver mediadores interculturais como terceiros neutros, formados em mediação intercultural, atuando em equipas locais com enfoque comunitário para facilitar a comunicação, criar redes de apoio e prevenir conflitos em saúde, emprego e integração quotidiana. A operacionalização da mediação deve ser assegurada via investigação-ação colaborativa: capacitação partilhada, ciclos de planeamento-ação-reflexão com migrantes e instituições, promovendo pertença e empoderamento em contextos como Beja (por exemplo, articulação com o Instituto Politécnico de Beja e a Câmara Municipal de Beja).

Estes processos de mediação devem prever formação contínua para equipas de mediação, financiamento sustentável e monitorização de resultados, como sejam a redução de queixas e a melhoria na coabitação cultural.

Portugal implementa a mediação intercultural em percursos migratórios para facilitar a integração, reduzir os conflitos e promover o diálogo, com exemplos em municípios e projetos nacionais. Estes casos envolvem mediadores locais que apoiam migrantes em questões como a saúde, a educação e o emprego.

## Conclusões

A análise da trajetória biográfica de Maria Helena (Nena) evidencia a relevância das narrativas de vida enquanto estratégia metodológica privilegiada para a compreensão

dos processos migratórios contemporâneos, em particular das migrações femininas qualificadas. O estudo confirma que a mobilidade académica e profissional, embora associada à posse de elevado capital intelectual, não é suficiente para neutralizar desigualdades estruturais relacionadas com o género, a nacionalidade e as hierarquias pós-coloniais, as quais tendem a reproduzir-se em contextos institucionais, académicos e comunitários nas sociedades de acolhimento.

O caso em análise demonstra que mulheres brasileiras migrantes em Portugal continuam expostas a processos de estigmatização, desvalorização simbólica e suspeição moral, sobretudo em territórios de menor densidade urbana, onde as representações sociais e os mecanismos de controlo social assumem maior visibilidade. A interseção entre género, origem nacional, classe social e capital académico revela-se, assim, central para a compreensão das experiências migratórias, corroborando a pertinência das abordagens interseccionais no campo dos estudos sobre migrações.

Do ponto de vista teórico, a trajetória de Maria Helena confirma a utilidade analítica dos conceitos de “hibridiz cultural”, “identidade processual” e “transnacionalismo” na leitura das dinâmicas identitárias em contextos diaspóricos. A constituição de identidades compósitas, situadas num “terceiro espaço” de negociação simbólica, evidencia que o pertencimento não se configura como um atributo fixo ou essencial, mas como um processo relacional, contingente e historicamente situado, produzido na articulação entre memórias, práticas sociais e experiências de reconhecimento ou exclusão.

A inserção profissional de Maria Helena no ensino superior ilustra, simultaneamente, as potencialidades e os limites da educação enquanto mecanismo de mobilidade social e integração. Se, por um lado, a qualificação académica constitui um recurso fundamental para o acesso a posições de maior reconhecimento simbólico, por outro, a sua eficácia permanece condicionada por estruturas institucionais e representações sociais que hierarquizam saberes e reproduzem desigualdades entre centros e periferias do conhecimento. Este dado reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre os processos de validação, reconhecimento e circulação do capital intelectual migrante no contexto português.

Neste enquadramento, a mediação intercultural emerge como um instrumento analítico, institucional e político de particular relevância. Mais do que um mecanismo de resolução pontual de conflitos, a mediação intercultural deve ser entendida como uma prática estruturante de promoção do diálogo, do reconhecimento mútuo e da justiça social em contextos marcados pela diversidade cultural. A experiência analisada evidencia que muitos dos conflitos, mal-entendidos e processos de exclusão vivenciados por mulheres migrantes decorrem de falhas comunicacionais, assimetrias de poder simbólico e desconhecimento mútuo, dimensões que a mediação intercultural está particularmente vocacionada para abordar.

A institucionalização de práticas de mediação intercultural, através da integração de mediadores formados em equipas locais e serviços públicos, assume especial importância em contextos territoriais como o de Beja, onde a proximidade social intensifica tanto os mecanismos de exclusão como as possibilidades de intervenção comunitária. A mediação pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de

estereótipos associados às mulheres brasileiras, na facilitação do acesso a direitos e serviços, na prevenção de conflitos interculturais e na promoção de processos de integração assentes no reconhecimento da diversidade e na valorização do capital humano migrante.

Não obstante os contributos apresentados, o presente estudo apresenta limitações que importa explicitar. Trata-se de uma investigação assente num único estudo de caso, o que condiciona a generalização dos resultados. A centralidade da narrativa biográfica implica, igualmente, uma leitura situada e mediada, sujeita a processos de seleção, memória e interpretação. Acresce a ausência de uma abordagem comparativa sistemática com outras trajetórias migratórias femininas, que permitiria aprofundar regularidades e diferenças nos processos de integração, estigmatização e reconhecimento.

Estas limitações apontam, contudo, para pistas relevantes de investigação futura. Estudos comparativos envolvendo múltiplas narrativas de mulheres migrantes qualificadas, em diferentes contextos territoriais, poderão contribuir para uma compreensão mais abrangente das interseções entre género, migração e capital académico. A articulação de metodologias qualitativas e quantitativas permitiria aprofundar os mecanismos institucionais que condicionam o reconhecimento do capital intelectual migrante. Por fim, revela-se particularmente pertinente o desenvolvimento de investigações avaliativas sobre práticas de mediação intercultural, analisando o seu impacto efetivo na redução de estereótipos, na melhoria das interações institucionais e na promoção da coesão social em contextos locais.

Em síntese, a história de vida de Maria Helena constitui um contributo relevante para a compreensão das dinâmicas migratórias femininas em Portugal, evidenciando as tensões entre mobilidade, reconhecimento e desigualdade. Simultaneamente, sublinha a necessidade de reforçar políticas públicas e práticas institucionais que integrem a mediação intercultural como eixo central das estratégias de integração, promovendo sociedades mais inclusivas, equitativas e socialmente coesas.

## Agradecimentos

A equipa de autores agradece a disponibilidade e o contributo da colega Maria Helena Cachopo para a prossecução desta investigação.

## Referências

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2025). *Relatório migrações e asilo 2024*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/fec4d6a712-1760603125/relatorio-migracoes-e-asilo-2024.pdf>
- Agnew, V. (2005). *Diaspora, memory and identity: A search for home*. University of Toronto Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large*. University of Minnesota Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade* (E. de Carvalho, Trad.). Dinalivro. (Trabalho original publicado em 1966)

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (M. Ávila, E. Lourenço de Lima Reis, & G. R. Gonçalves, Trans.). Editora UFMG. (Trabalho original publicado em 1994)

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Cahen, M. (2013). 'Portugal is in the sky': Conceptual considerations on communities, lusitanity, and lusophony. In E. Morier-Genoud & M. Cahen (Eds.), *Imperial migrations: Colonial communities and diaspora in the Portuguese world* (pp. 297-315). Palgrave Macmillan.

Centro Internacional de Investigação em Migração e Diáspora Académica Brasileira. (2025). *Relatório executivo: Mapeamento da diáspora científica brasileira em Portugal*. [https://om.aima.gov.pt/wp-content/uploads/2025/07/Relatorio-Executivo-Final-atualizado-24-06\\_compressed-2-1.pdf](https://om.aima.gov.pt/wp-content/uploads/2025/07/Relatorio-Executivo-Final-atualizado-24-06_compressed-2-1.pdf)

Clifford, J. (2010). *Itinerarios transculturales* (M. Reilly de Fayard, Trad.). Editorial Gedisa. (Trabalho original publicado em 1997)

Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (2016). *A escrita da cultura: Poética e política da etnografia* (M. C. Coelho, Trad.). Papéis Selvagens/EdUERJ. (Trabalho original publicado em 1986)

Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial. (2023). *Relatório anual 2022: Igualdade e não discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem*. Alto Comissariado para as Migrações.

Costa, A. (2023). Uma análise da discriminação de imigrantes brasileiros em Portugal. In E. Silva & C. Casimiro (Eds.), *Migrações, famílias e desigualdades* (pp. 18-52). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

Cunha, I. (2005, 5-9 de setembro). *Mundos imaginados: As brasileiras e os media em Portugal* [Apresentação de comunicação]. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, Brasil.

Edvinsson, L., & Malone, M. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. Harper Business.

Friedman, S. S. (1996). *Mappings: Feminism and the cultural geographies of encounter*. Princeton University Press.

Goffman, E. (1981). *Estigma* (M. B. de M. L. Nunes, Trad.). LTC. (Trabalho original publicado em 1963)

González, E. P. (2010). Deslocamento/desplacamento. In Z. Bernd (Ed.), *Dicionário das mobilidades culturais: Percursos americanos* (pp. 109-127). Literalis.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel.

Hall, S. (2003). Da diáspora: Identidades e mediações culturais (A. L. G. Resende, A. C. Escosteguy, C. Álvares, F. Rüdiger, & S. Amaral, Trans.). Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil.

Lechner, E. (2014). Pesquisa biográfica junto de imigrantes em Portugal: Experiência de pesquisa participativa e relevância analítica dos testemunhos privados. *História (São Paulo)*, 33(1), 97-108. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742014000100006>

Maalouf, A. (2002). *As identidades assassinas* (S. S. Pereira, Trad.). Difel. (Trabalho original publicado em 1998)

Ortner, S. B. (1996). *Making gender: The politics and erotics of culture*. Beacon Press.

Padilla, B. (2006). Integração dos "imigrantes brasileiros recém-chegados" na sociedade portuguesa: Problemas e possibilidades. In I. J. R. Machado (Ed.), *Um mar de identidades: A imigração brasileira em Portugal* (pp. 19-42). EdUFSCar.

Posch, P., & Cabecinhas, R. (2020). Estar presente na ausência: A construção semiótica da imigração brasileira recente em Portugal nos média brasileiros. *Comunicação e Sociedade*, 38, 201-217. [https://doi.org/10.17231/comsoc.38\(2020\).2592](https://doi.org/10.17231/comsoc.38(2020).2592)

PORDATA. (2021). *População estrangeira com estatuto legal de residente: Total e por algumas nacionalidades*. <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+estrangeira+com+estatuto+legal>

Queiróz, C., Cabecinhas, R., & Cerqueira, C. (2020). Migração feminina brasileira e a experiência do envelhecimento em Portugal: Sexismo e outros “ismos”. *Equatorial*, 7(12), 1-23. <https://doi.org/10.21680/2446-5674.2020v7n12ID17914>

Spivak, G. C. (2008). Diasporas old and new: Women in the transnational world. *Textual Practice*, 10(2), 245-269. <https://doi.org/10.1080/09502369608582246>

Vaz, C., Inomata, D., Viegas, C., Selig, P., & Varvakis, G. (2015). Capital intelectual: Classificação, formas de mensuração e questionamento sobre usos futuros. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 5(2), 73-92.



# EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.12>

**Mariya Nikitina**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

<https://orcid.org/0009-0005-1865-5384>

[mariya.1629@hotmail.com](mailto:mariya.1629@hotmail.com)

## Resumo

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* foi desenvolvido e implementado no Centro de Acolhimento Especializado para Crianças e Jovens Estrangeiros Não Acompanhados, da Cruz Vermelha Portuguesa. Concebido para responder às necessidades identificadas no diagnóstico inicial, o projeto estruturou-se em dois eixos principais: educação para a saúde e comunicação não-violenta, promovidos através da mediação intercultural. Sustentado numa abordagem metodológica de investigação-ação, o projeto organizou-se em quatro etapas fundamentais: (a) diagnóstico inicial das necessidades dos jovens; (b) planeamento das atividades educativas e formativas; (c) implementação das estratégias em articulação com a equipa técnica da instituição; e (d) avaliação e reflexão das ações realizadas. Alinhado com os princípios dos direitos humanos e com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), nomeadamente o ODS 1 (erradicação da pobreza) e o ODS 4 (educação de qualidade), o projeto procurou promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento holístico dos jovens refugiados. A progressiva apropriação dos conteúdos, o envolvimento ativo nas atividades, a emergência de vozes anteriormente silenciadas e a integração bem-sucedida dos jovens evidenciam o impacto positivo da intervenção, bem como a sustentabilidade e a replicabilidade do projeto noutros contextos socioeducativos.

## Palavras-chave

comunicação não-violenta, educação para a saúde, mediação intercultural

## Introdução

Os fluxos migratórios contemporâneos, intensificados por conflitos armados, crises humanitárias, instabilidade política e desigualdades estruturais, têm conduzido a um aumento significativo do número de crianças e jovens refugiados que chegam à Europa em situação de especial vulnerabilidade. Entre estes, os menores estrangeiros não acompanhados constituem um dos grupos mais expostos a riscos de exclusão social, desproteção institucional e rupturas nos seus percursos educativos e de desenvolvimento. A resposta a estas realidades exige abordagens integradas, interculturais e centradas nos direitos humanos, capazes de promover não apenas a proteção imediata, mas também processos sustentáveis de inclusão e autonomização. Em Portugal, o acolhimento de crianças e jovens estrangeiros não acompanhados inscreve-se no sistema de promoção e proteção, enquadrado pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, 2019; com alterações posteriores) e pelo regime jurídico do acolhimento residencial (Decreto-Lei n.º 164/2019, 2019). Estes dispositivos legais preconizam uma intervenção orientada para o superior interesse da criança, assegurando condições adequadas ao seu desenvolvimento integral, nomeadamente ao nível da saúde física e mental, educação, construção de vínculos seguros e preparação progressiva para a autonomia.

É neste enquadramento que se insere o Centro de Acolhimento Especializado para Crianças e Jovens Estrangeiros Não Acompanhados (CAE MENA), integrado na Cruz Vermelha Portuguesa. A instituição atua em conformidade com as orientações nacionais e internacionais em matéria de proteção de menores e refugiados, nomeadamente as diretrizes do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança. O modelo de acolhimento residencial adotado pelo CAE MENA, sustentado por equipas técnicas multidisciplinares, assume como missão central a promoção da dignidade humana, da inclusão social e da construção de percursos de vida autónomos e participativos. Entre os seus objetivos destacam-se a promoção do bem-estar físico e psicológico, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, o acesso à educação formal e não formal e a preparação para a integração comunitária, escolar e profissional.

Neste contexto institucional e social, emerge o projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados*, desenvolvido e implementado no CAE MENA da Cruz Vermelha Portuguesa. O projeto nasce da identificação de necessidades específicas, bem como da perceção da importância de complementar as respostas já existentes com uma intervenção socioeducativa especializada, centrada na mediação intercultural, na educação para a saúde e na comunicação não-violenta.

## Mobilidade Forçada, Multiculturalidade e Mediação Intercultural: Fundamentos Para uma Intervenção Emancipatória

As profundas transformações sociais, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea, marcadas por fenómenos como a globalização, a intensificação

dos fluxos migratórios e a crescente diversidade cultural, colocam novos desafios à coesão social e à convivência intercultural. A mobilidade humana, em particular a migração forçada, introduz nos contextos de acolhimento indivíduos e grupos com diferentes experiências de vida, valores, referências culturais e trajetórias marcadas por vulnerabilidades múltiplas. Embora esta diversidade represente um potencial enriquecimento cultural e social, pode também gerar tensões e conflitos decorrentes da incompatibilidade de perspectivas, interesses e necessidades, tornando necessária a implementação de estratégias educativas e interventivas que promovam a inclusão, o reconhecimento mútuo e a justiça social (Costa & Silva, 2022).

Neste quadro, a mediação intercultural assume-se como uma abordagem fundamental de intervenção em contextos caracterizados por diversidade étnica e cultural. Segundo Giménez Romero (2010), a mediação intercultural consiste numa intervenção de terceiros que visa facilitar o reconhecimento mútuo entre atores social ou culturalmente diferenciados, promovendo a melhoria da comunicação, da convivência e da regulação de conflitos. Para Costa e Silva (2022), esta abordagem ultrapassa a resolução pontual de conflitos, orientando-se para a construção de contextos sociais mais inclusivos e para a capacitação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionais, comunicacionais e cívicas.

A pertinência da mediação intercultural é particularmente evidente em contextos de acolhimento de crianças e jovens refugiados. A crise migratória europeia intensificada a partir de 2015, resultante de conflitos armados, instabilidade política e crises humanitárias em regiões do Médio Oriente, da Ásia e do Norte de África, colocou sob pressão os sistemas de proteção internacional (Farris, 2015). Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância indicam que milhões de crianças se encontram deslocadas à força, muitas delas desacompanhadas, expostas a riscos acrescidos durante o percurso migratório e após a chegada aos países de acolhimento (Comité Português para a UNICEF, 2019). Estas crianças e jovens enfrentam desafios significativos relacionados com a adaptação sociocultural, barreiras linguísticas, discriminação, dificuldades de integração educativa e impacto psicológico decorrente de experiências traumáticas (Fazel et al., 2012; Feijen, 2008).

Apesar do enquadramento legal existente ao nível europeu e nacional, que garante direitos fundamentais como o acesso à educação, à saúde e ao acolhimento institucional (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2013; Lei n.º 18/2022, 2022), persistem lacunas no acompanhamento educativo e formativo destes jovens, particularmente no domínio da promoção da autonomia e do bem-estar. Neste contexto, a educação para a saúde emerge como um eixo estruturante de intervenção, ao promover conhecimentos, atitudes e competências que capacitam os jovens para tomar decisões informadas e responsáveis relativamente à sua saúde física, mental e social. A Carta de Ottawa (Organização Mundial da Saúde, 1986) sublinha a importância da capacitação para a aprendizagem ao longo da vida, defendendo intervenções educativas que ocorram em múltiplos contextos e que promovam o empoderamento dos indivíduos e das comunidades. Contudo, no caso específico de crianças e jovens refugiados, a educação para a saúde permanece frequentemente

pouco estruturada nos contextos institucionais de acolhimento, nomeadamente nas áreas da saúde mental, da educação sexual e reprodutiva e da prevenção de comportamentos de risco. A ausência de conhecimentos nestes domínios pode comprometer os processos de autonomização e aumentar a vulnerabilidade destes jovens, o que reforça a necessidade de intervenções educativas integradas e culturalmente sensíveis.

Paralelamente, a comunicação não-violenta constitui uma ferramenta essencial em contextos interculturais e de vulnerabilidade social. Desenvolvida por Rosenberg (2003/2006), a comunicação não-violenta baseia-se num conjunto de competências comunicacionais que promovem relações empáticas e respeitadas, mesmo em situações de conflito. Partindo do reconhecimento de que a comunicação é influenciada por quadros de referência subjetivos, a comunicação não-violenta propõe um modelo estruturado em quatro componentes – observação, sentimento, necessidade e pedido – que visa reduzir julgamentos, favorecer a escuta ativa e promover a expressão clara das necessidades individuais (Pelizzoli, 2012; Rosenberg, 2003/2006).

Em contextos de mediação intercultural, a comunicação não-violenta contribui não apenas para a resolução de conflitos, mas também para a sua prevenção, ao criar espaços seguros de diálogo e reconhecimento mútuo. A escuta ativa, a reformulação e a validação das emoções assumem um papel central na atuação do mediador, facilitando a construção de soluções colaborativas e sustentáveis (D'Ansembourg, 2001/2018; Dutra, 2021; Miklos & Miklos, 2021). Assim, a articulação entre mediação intercultural, educação para a saúde e comunicação não-violenta constitui um quadro teórico consistente para a conceção de projetos de intervenção orientados para a integração, autonomização e bem-estar de crianças e jovens refugiados.

## Metodologia

Este projeto fundamenta-se metodologicamente nos princípios da investigação-ação, uma abordagem que busca integrar teoria e prática de forma articulada. A investigação-ação configura-se como um processo cíclico ou em espiral, caracterizado pela alternância entre ação e reflexão crítica. Conforme postulado por Dick (1999), os ciclos subsequentes desse processo promovem o aperfeiçoamento contínuo dos métodos, dos dados e da interpretação, à luz da experiência e do conhecimento acumulado no ciclo precedente. Bogdan e Biklen (1982/1994) explicam que a investigação-ação consiste na recolha sistemática de informações com a finalidade de impulsionar mudanças sociais. Portanto, a investigação-ação orienta-se tanto para o aprimoramento da prática, quanto para a resolução de problemas sociais, convergindo para a transformação da realidade social e a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (Fonseca, 2012). Em termos gerais, a investigação-ação distingue-se pelo seu caráter participativo, colaborativo, prático, interventivo, cíclico, crítico e autoavaliativo. Nessa perspectiva, Janeiro (2014) assinala que o investigador deve demonstrar capacidade para “planejar, atuar, observar e refletir, com o objetivo de melhorar o conhecimento prático de determinada situação, no contexto em concreto onde desenvolve o seu estudo” (p. 25).

Na fase inicial, realizou-se um diagnóstico da situação dos jovens refugiados no CAE MENA e foram identificadas as suas necessidades, desafios e recursos. Numa abordagem participativa, este diagnóstico foi construído em conjunto com os jovens e os profissionais do CAE MENA. Com base neste diagnóstico, foram definidos os objetivos da intervenção e elaborado o plano de ação detalhado, que especifica as atividades, os recursos necessários e os critérios de avaliação. Relativamente aos participantes, o projeto integrou a totalidade dos jovens acolhidos na instituição no momento da intervenção ( $n = 12$ ), correspondendo aos mesmos jovens envolvidos na fase de diagnóstico inicial. A seleção dos participantes não obedeceu a critérios de amostragem, mas antes a uma lógica inclusiva e participativa, garantindo a equidade no acesso à intervenção e o respeito pelos princípios éticos da participação voluntária, confidencialidade e valorização dos sujeitos enquanto coconstrutores do processo. A intervenção decorreu entre novembro de 2024 e junho de 2025, período durante o qual se desenvolveram vários ciclos de ação-reflexão, inerentes à abordagem de investigação-ação. Este enquadramento temporal permitiu a implementação faseada das atividades, a monitorização sistemática do processo e a sua adaptação contínua em função das necessidades emergentes dos jovens e das dinâmicas do contexto institucional.

Na fase da operacionalização, implementaram-se as ações planeadas, colocando em prática as estratégias e atividades definidas. A fase de implementação exigiu flexibilidade e capacidade de adaptação, uma vez que as necessidades e as circunstâncias dos jovens refugiados mudam ao longo do tempo. De igual modo, privilegiou-se o acompanhamento contínuo das atividades para garantir a sua eficácia. Durante esta fase, foram recolhidos dados sistemáticos sobre o desenvolvimento das atividades e o seu impacto nos jovens refugiados. A observação atenta e o registo rigoroso dos dados permitiram uma avaliação objetiva da intervenção. Após cada ciclo de ação e observação, realizou-se, em conjunto com a equipa técnica, uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos. A comparação dos resultados com os objetivos inicialmente definidos, assim como a reflexão colaborativa e participativa permitiram não só identificar os pontos fortes e as áreas que necessitavam de melhoria, mas também aprendizagens expansivas de todos os envolvidos.

## Diagnóstico de Necessidades: Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados

Para definir a metodologia da ação é indispensável efetuar o diagnóstico das necessidades, que vai orientar a tomada de decisões para atingir a finalidade da intervenção. Posto isto, procedeu-se à recolha de dados, utilizando as técnicas que se encontram descritas na Tabela 1.

**Tabela 1**  
Recolha de dados.

| <b>Técnicas/instrumentos de recolha de dados</b> | <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                                                     | <b>Intervenientes</b>               |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Conversas informais                              | Averiguar os interesses e as necessidades da instituição e dos jovens.                                                                                                                                               | Equipa técnica, jovens e estagiária |
| Análise documental                               | Conhecer o projeto da instituição;<br><br>Conhecer a missão e os valores da instituição;<br><br>Analisar o plano de atividades;<br><br>Conhecer o plano individual de desenvolvimento e das necessidades dos jovens. | Estagiária                          |
| Observação participante                          | Participar nas atividades implementadas pela instituição;<br><br>Observar as intervenções e as funções dos educadores junto dos jovens.                                                                              | Jovens, educadores estagiária       |

A primeira etapa deste processo consistiu na imersão no contexto do CAE MENA, que proporcionou uma familiarização profunda com o ambiente, as dinâmicas inter-pessoais e o quotidiano dos jovens. Através da observação participante, procurou-se compreender as interações entre os jovens, as relações estabelecidas entre estes e os profissionais da instituição, o funcionamento da organização como um todo, incluindo a sua estrutura, os recursos disponíveis e as rotinas diárias. Importa sublinhar que esta observação inicial não se destinou à recolha de dados sistemáticos para análise formal, mas sim à construção de um entendimento contextual que serviu de base para as etapas subsequentes do diagnóstico.

As conversas informais, realizadas com a equipa técnica e com os jovens, conduzidas de forma flexível, permitiram aprofundar aspetos mais específicos, esclarecer dúvidas e construir uma relação de maior proximidade com os participantes, assim como conhecer os desafios enfrentados no dia a dia, as experiências e expectativas dos jovens.

A análise documental *in loco* envolveu a consulta e o estudo de documentos internos da instituição, com o objetivo de obter informações relevantes sobre diversos aspetos, tais como: o perfil dos jovens (idade, género, nacionalidade, histórico de refúgio, entre outros), as necessidades já identificadas pela instituição, os serviços e recursos disponíveis e as intervenções realizadas. A análise destes documentos foi conduzida com o máximo rigor e respeito pelos princípios éticos de confidencialidade e proteção de dados, garantindo o anonimato e a privacidade dos jovens.

O diagnóstico centrou-se nos 12 jovens rapazes, com idades entre 16 e 18 anos, provenientes de diversos países, nomeadamente Guiné (Conacri), Paquistão, Gâmbia e Senegal, acolhidos na instituição CAE MENA. Estes jovens, encontravam-se em processo de adaptação ao acolhimento residencial, enfrentavam desafios relacionados

com o trauma, deslocamento forçado e integração cultural. Através da observação direta no contexto da instituição, verificou-se uma falta de convívio e fraca interação entre os jovens, com episódios de alguns conflitos de diferentes intensidades. Estes fatores contribuem para um quadro de exclusão interpares, dificultando a construção de relações saudáveis e o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo. A barreira linguística representava um obstáculo adicional à comunicação e interação: poucos jovens dominavam a língua portuguesa, alguns jovens comunicavam apenas em francês e outros apenas em inglês. Não obstante, a análise dos planos individuais dos jovens, elaborados pela instituição, e a observação no contexto revelaram um ponto em comum: a maioria dos jovens demonstrava interesse na prática de atividades desportivas, como karatê, futebol e ginásio.

Adicionalmente, durante o levantamento das necessidades, realizado junto da equipa técnica da instituição, identificou-se uma lacuna importante no que diz respeito à educação para a saúde. Devido às experiências de deslocamento e de condições de vulnerabilidade extrema, os jovens apresentam pouco ou nenhum conhecimento em áreas fundamentais, como sexualidade e saúde reprodutiva, consumo e adições de substâncias psicoativas e saúde mental. Na área da sexualidade, verificou-se que muitos dos jovens não possuem informações básicas sobre o funcionamento do corpo, métodos de prevenção de infeções sexualmente transmissíveis ou a importância do consentimento. Esta ausência de conhecimento pode gerar vulnerabilidades adicionais, sobretudo num contexto de adaptação cultural onde normas e valores podem ser muito diferentes dos de origem. Quanto à prevenção de adições, a falta de informação sobre os efeitos e as consequências do uso de drogas (lícitas e ilícitas) pode aumentar a exposição dos jovens aos fatores de risco. Na dimensão da saúde mental, foi constatado que os jovens carregavam traumas relacionados à migração forçada, separação familiar e experiências de violências múltiplas, instabilidade nos países de origem ou percurso migratório traumático. Muitos demonstravam ausência de estratégias para reconhecer e gerir de forma saudável as emoções.

## Definição dos Objetivos de Intervenção

Com base nas informações e pressupostos anteriormente referidos, decidiu-se que a intervenção, numa perspetiva holística, devia ser estruturada em torno de dois eixos nucleares: a educação para a saúde e comunicação não-violenta. O primeiro eixo visava o desenvolvimento de competências biopsicossociais nos jovens, enquanto o segundo proporcionava as ferramentas necessárias para a gestão construtiva de conflitos e para a edificação de relações interpessoais harmoniosas e assentes no respeito mútuo e empatia. Para este projeto de intervenção, emergiram os seguintes objetivos gerais e os respetivos objetivos específicos, apresentados na Figura 1.



**Figura 1**  
Definição dos objetivos.

## Do Desenho do Projeto à Sua Implementação

Viver. Sentir. Transformar.

A experiência é o chão, a bússola e a linguagem.

Não se trata de aplicar fórmulas,

mas de mergulhar no território da pertença e presença,

onde a escuta se faz gesto,

e o gesto se faz conhecimento.

A pedagogia que se constrói neste projeto

*é aquela que emerge do encontro com o outro –*

não como destinatário, mas como cocriador de sentidos.

*É no entrelaçar de vulnerabilidades e resistências,*

de histórias suspensas e futuros por reconstruir

que se moldam as aprendizagens que escapam às lógicas prescritivas

e encontra nas vidas o seu mais autêntico fundamento.

## Pedagogia da Experiência

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* foi concebido e implementado a partir de uma lógica interventiva ancorada na pedagogia da experiência, entendida como uma abordagem educativa que valoriza o vivido como fonte primordial de aprendizagem, reflexão e transformação. Desde a fase de concepção do projeto até à sua implementação no terreno, privilegiou-se uma metodologia participativa, centrada nos sujeitos, nas suas trajetórias de vida, necessidades, saberes prévios e contextos socioculturais. A pedagogia da experiência, segundo Dewey (1938/2023), assenta na interação contínua entre o sujeito e o meio, sendo a experiência educativa aquela que favorece o crescimento, a reflexão e a continuidade da aprendizagem. Nessa perspetiva, aprender não se limita à assimilação de conteúdos, mas emerge da problematização do vivido, da ação e da reflexão crítica sobre essa ação. Este enfoque mostra-se particularmente relevante em contextos de educação não-formal e de intervenção social, como no trabalho com jovens refugiados, onde as aprendizagens estão intimamente ligadas às experiências pessoais, emocionais e relacionais dos participantes.

## Dinâmicas Transformativas

As atividades inicialmente planeadas foram posteriormente repensadas e reorganizadas de acordo com as necessidades, interesses e ritmos dos jovens, garantindo uma intervenção flexível, experiencial e centrada no alcance dos resultados objetivados. A Tabela 2 apresenta a sistematização das atividades implementadas nos dois eixos de ação do projeto.

| Educação para saúde                                    | Título da atividade                                      | Tabela 2<br>Atividades<br>implementadas. |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Tarefa 1. Saúde Mental                                 | A1. Cicatrizes invisíveis das palavras e ações           |                                          |
|                                                        | A2. <i>Expressing emotions – Building stronger bonds</i> |                                          |
|                                                        | A3. Saúde mental importa! Vamos desmistificar?           |                                          |
| Tarefa 2. Educação Sexual                              | A4. Anatomia do prazer: Mito ou verdade?                 |                                          |
|                                                        | A5. ISTou informado!                                     |                                          |
|                                                        | A6. Jogar pelo seguro, construir o futuro!               |                                          |
| Tarefa 3. Adições e consumo de substâncias psicoativas | A7. O poder do “NÃO!” – Escolhas que salvam vidas        |                                          |
| Comunicação Não-Violenta                               | Título da atividade                                      |                                          |
| Tarefa 4. Jogos cooperativos                           | A7. Construir a confiança a partir do desporto           |                                          |
|                                                        | A 8. Caça aos ovos                                       |                                          |

No domínio da saúde mental e emocional, atividades como “Cicatrizes invisíveis das palavras e ações” e “*Expressing emotions – Building stronger bonds*” recorreram

a dispositivos simbólicos para promover a consciência do impacto das palavras, das ações e da repressão emocional no bem-estar psicológico. A utilização de materiais simples (folhas de papel e balões) funcionou como recurso metodológico, o que facilitou a expressão de experiências subjetivas frequentemente difíceis de verbalizar. Estas dinâmicas favoreceram aprendizagens relacionadas com o reconhecimento das emoções, a empatia, a responsabilização individual na interação com o outro e a compreensão dos limites emocionais próprios e alheios, evidenciando a importância da expressão emocional enquanto fator de proteção da saúde mental. As atividades desenvolvidas permitiram explorar competências cognitivas, emocionais e sociais, reforçaram a confiança, a cooperação e a capacidade de comunicação positiva entre os jovens. A criação da tela coletiva *Sexuality in Pieces*, denominada ainda de *Tela de Saberes Partilhados* (Figura 2), constituiu um exemplo emblemático dessas transformações.



**Figura 2**  
Tela colaborativa  
*Sexuality in Pieces* (*Tela de Saberes Partilhados*),  
elaborada no âmbito  
da implementação das  
atividades do projeto  
por Mariya Nikitina, em  
conjunto com os jovens  
refugiados.  
Créditos. Mariya Nikitina.

A utilização da arte funcionou como um meio privilegiado para que os jovens explorassem e consolidassem, sem censura, as múltiplas dimensões da sexualidade enquanto componente essencial da experiência humana. Fragmentos de rostos, mãos dispersas, colagens têxteis e texturas sensoriais articulam-se numa narrativa plural, na qual o processo criativo proporcionou um espaço de apropriação pessoal e coletiva, possibilitou ainda a reflexão conjunta e o reconhecimento das diversas manifestações e significados da sexualidade. A atividade destacou a importância de criar um espaço de confiança, onde fosse possível refletir criticamente sobre representações sociais da sexualidade, desconstruir informações imprecisas e consolidar saberes cientificamente validados. O diálogo aberto e respeitador contribuiu para reforçar a autonomia dos jovens nas suas decisões, a consciência sobre comportamentos de risco e a valorização da saúde como dimensão integral do bem-estar.

Paralelamente, as atividades de cariz lúdico e cooperativo, como a “Caça aos ovos” e outras dinâmicas de cooperação em grupo, constituíram estratégias relevantes para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais em contexto intercultural. Ao privilegiarem a colaboração em detrimento da competição, estas dinâmicas promoveram a entreajuda, a escuta ativa, o respeito pelas regras coletivas e a valorização das características individuais de cada participante. A integração de princípios da comunicação não-violenta nestas atividades favoreceu a comunicação positiva, a gestão construtiva de tensões e o reforço da autoestima, através do reconhecimento mútuo e da partilha de reconhecimento positivo entre pares.

Envolver os jovens em ações de voluntariado, como a recolha de alimentos e a preparação de embrulhos de Natal, configurou-se como um espaço significativo de educação informal, no qual a aprendizagem emergiu da experiência vivida e da ação partilhada. Estes momentos possibilitaram aos jovens assumir um papel ativo enquanto sujeitos capazes de contribuir, cuidar e intervir positivamente na comunidade onde estão inseridos. Através de gestos simples, mas socialmente carregados de significado, foram construídas aprendizagens associadas à solidariedade ativa, à empatia e ao compromisso com o outro, e, desta forma, sedimentando os processos de integração social e de construção de sentido de pertença.

“Cozinhar em conjunto” assumiu uma função central na construção de vínculos relacionais, constituiu simultaneamente uma estratégia de observação participante por parte da estagiária e um meio privilegiado para a construção de relações de confiança com os jovens. Estes momentos permitiram observar dinâmicas interpessoais, níveis de envolvimento e formas de expressão nem sempre visíveis em contextos e atividades mais formais. Os convívios multiculturais promoveram a partilha de saberes, práticas e referências culturais associadas à alimentação. A troca de receitas e modos de confeção provenientes dos diferentes países de origem transformou a cozinha num espaço de reconhecimento identitário e de valorização da diversidade cultural. Para além da dimensão intercultural, esta atividade revelou particular relevância na integração de jovens em situação de maior isolamento, ao criar um contexto informal de proximidade, cooperação, valorização e igualdade relacional.

## Impacto e Metamorfoses

O impacto do projeto implementado pode ser analisado a partir da relação entre as dinâmicas pedagógicas implementadas e os percursos educativos, profissionais e sociais dos jovens envolvidos. Ao nível da autonomização, dos 12 jovens, cinco transitaram para contextos de autonomia de vida, demonstrando capacidade de gestão do quotidiano, tomada de decisões e responsabilização progressiva. Paralelamente, quatro dos restantes jovens, que continuavam com medida de acolhimento, ingressaram no mercado de trabalho, evidenciaram competências transversais como comunicação, cooperação, cumprimento de regras e adaptação a contextos formais.

No domínio educativo, os resultados apontam para trajetórias de sucesso escolar relevantes, com dois jovens que concluíram o ano letivo com distinção, e os jovens que frequentavam a escola concluíram o 9.º ano, revelando evolução na assiduidade, no envolvimento nas atividades escolares e extraescolares, na relação com o saber e na vontade em continuar os estudos e a profissionalização. Por outro lado, as transformações qualitativas observadas – maior abertura à expressão emocional, melhoria das relações interpessoais, diminuição de conflitos e aumento da participação – encontram correspondência nestes indicadores objetivos, com isto, reforçando a coerência interna do projeto.

O impacto do projeto refletiu-se igualmente ao nível institucional, traduzindo-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido através da integração da autora na equipa educativa após o término da implementação do projeto. Este reconhecimento e integração ocorreu em continuidade com o projeto implementado e com as dinâmicas educativas e de mediação intercultural em curso, permitindo assegurar a sua manutenção e aprofundamento no contexto institucional. A contratação resultou da confiança progressivamente construída com os jovens e com a equipa técnica, bem como da adequação da abordagem pedagógica adotada às necessidades do contexto.

O leme deste percurso foi, desde o início, a interiorização que educar, na sua essência mais profunda, é uma arte que transcende a mera aplicação de técnicas de moldar, esculpir e enquadrar o sujeito nas imagens externamente idealizadas. Tal como a arte, a educação implica abertura à contingência, ao imprevisível e à singularidade irrepetível de cada existência. Nesta realidade dinâmica de infundáveis possibilidades, o educador é um criador de espaços de emergência – alguém que reconhece no outro a potência do inédito e o acompanha no risco de tornar-se. A sua missão é de favorecer encontros: entre saberes e vidas, entre sentidos e experiências, entre o mundo e quem o habita.

Uma educação verdadeiramente humanizadora pressupõe o reconhecimento da liberdade e da autonomia das pessoas como ponto de partida para qualquer processo educativo onde o educador, conforme sustenta Gohn (2007), constitui-se como elemento central do processo educativo, não podendo ser reduzido ao papel de simples dinamizador, ouvinte atento, facilitador ou mero supervisor das atividades.

## A Chave da Mudança: Aprender a Desaprender Como Imperativo Epistemológico Para o Futuro Educador Social

“Os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não podem ler e escrever, e sim aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender” (Toffler, 1970, p. 211). O saber aprender a desaprender revela-se não apenas como uma competência desejável, mas como um imperativo epistemológico e ético para o educador. Esta capacidade convida-o a um exercício de contínua revisão crítica dos seus referenciais, metodologias e das lógicas de poder inscritas no próprio ato de educar. Emerge a necessidade de fechar os olhos para ver, deixar de ouvir para escutar, abandonar o excesso de certezas para apreender a realidade sem os filtros da ideologia, das técnicas obsoletas, ou da ilusão do saber total e imutável.

Aprender a desaprender implica, em primeiro lugar, reconhecer que muito do que é ensinado e normalizado nos dispositivos formais de educação está embebido em paradigmas hegemónicos que tendem à reprodução da desigualdade social, da exclusão simbólica e da padronização de identidades. Trata-se de um gesto de resistência e de descolonização do pensamento. O educador que aprende a desaprender posiciona-se de forma crítica e ativa face ao cânone instituído, abrindo-se à escuta de saberes subalternizados e à valorização da diversidade.

Neste sentido, a prática educativa transforma-se numa experiência dialógica, situada e emancipadora. O educador social, ao abraçar este saber, afasta-se da postura de especialista incontestável e infalível, aproximando-se de uma ética da humildade epistemológica. Este reposicionamento não significa abdicar da responsabilidade pedagógica, mas antes assumi-la de forma mais crítica e comprometida. O educador que se recusa a desaprender, torna-se cúmplice da fossilização das práticas educativas e da perpetuação de estruturas iníquas.

O saber aprender a desaprender posiciona-se como uma condição *sine qua non* para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, reflexiva e transformadora. Ao desconstruir as certezas cristalizadas, o educador cria espaço para a emergência de novos sentidos, novas narrativas e novas possibilidades de desenvolvimento holístico de cada pessoa e a partir de cada pessoa. Para o licenciado em Educação, trata-se de assumir o compromisso com uma prática que não se limita a repetir o instituído, mas que ousa reinventar o possível e fazer diferente dos demais.

## Sustentabilidade e Prospetivas

Este projeto, centrado na intervenção com jovens refugiados foi concebido com a preocupação de gerar um dispositivo adaptável a diferentes contextos socioculturais. As competências desenvolvidas em educação para a saúde e comunicação não-violenta são transversais e relevantes para o desenvolvimento integral de qualquer jovem. Posto isto, lares de infância e juventude, centros de acolhimento temporário e outras instituições que acolhem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade,

centros comunitários e associações juvenis são contextos que podem e devem beneficiar de implementação deste tipo de projeto de intervenção. Mais ainda, a integração de módulos ou atividades do projeto em contextos educativos formais, como escolas e agrupamentos escolares, permitiria alcançar um público mais amplo de jovens e promover a inclusão, o diálogo intercultural e a prevenção de comportamentos de risco.

Por fim, este projeto apresenta potencial para ser partilhado em contextos internacionais, especialmente em redes ou organizações que atuam na proteção de direitos humanos, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados ou outras organizações não-governamentais que lidam com questões de migração e refúgio. A disseminação do projeto a nível internacional reforçará o impacto global das práticas implementadas, permitindo que sejam ajustadas e aplicadas em países com realidades similares.

## Conclusões

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* constituiu uma intervenção socioeducativa sustentada numa abordagem integrada, experiencial e reflexiva, orientada para a promoção da inclusão, do bem-estar e da autonomia de jovens refugiados em contexto de acolhimento institucional. Desenvolvido no CAE MENA da Cruz Vermelha Portuguesa, o projeto respondeu de forma situada às necessidades identificadas no diagnóstico inicial, evidenciando que os processos educativos dirigidos a populações em situação de vulnerabilidade exigem estratégias sensíveis ao contexto e ao público concreto. A articulação entre educação para a saúde, comunicação não-violenta e mediação intercultural revelou-se fundamental para a construção de um quadro de intervenção coerente, capaz de integrar as dimensões individuais, relacionais e comunitárias do desenvolvimento humano.

A opção metodológica pela investigação-ação mostrou-se particularmente pertinente, na medida em que permitiu uma articulação contínua entre teoria e prática, ação e reflexão, planeamento e reconfiguração. O caráter cíclico, participativo e reflexivo desta abordagem, rompendo com lógicas interventivas rígidas e prescritivas, favoreceu a adaptação permanente das estratégias às necessidades emergentes dos jovens.

Os impactos do projeto evidenciam-se de forma clara ao nível do desenvolvimento pessoal, social e emocional dos jovens. Observou-se uma melhoria significativa na capacidade de expressão emocional, na gestão de conflitos e na qualidade das relações interpessoais, bem como um aumento da participação, do sentido de pertença e da cooperação no grupo. A educação para a saúde revelou-se um eixo estruturante na promoção da literacia em saúde, pois permitiu aos jovens adquirir conhecimentos, atitudes e competências essenciais para a tomada de decisões informadas relativamente à sexualidade, à saúde mental e à prevenção de comportamentos de risco.

Paralelamente, a mediação intercultural e a comunicação não-violenta funcionaram como um dispositivo pedagógico e relacional que favoreceu a construção de espaços

seguros de diálogo, reconhecimento mútuo e empatia, assumindo um papel central tanto na prevenção como na gestão construtiva de conflitos em contexto intercultural. Ao nível das trajetórias educativas, profissionais e de autonomização, os resultados alcançados reforçam a coerência interna do projeto e a sua relevância social. A transição de alguns jovens para contextos de vida autónoma, a integração no mercado de trabalho e os percursos de sucesso escolar observados evidenciam que intervenções socioeducativas consistentes, centradas no desenvolvimento holístico e na valorização das potencialidades individuais, podem produzir impactos concretos e sustentáveis. Estes resultados quantitativos encontram correspondência nas transformações qualitativas registadas, nomeadamente no reforço da autoestima, da responsabilização e da capacidade de projeção de futuros possíveis, elementos centrais nos processos de inclusão e cidadania ativa.

O impacto do projeto estendeu-se, igualmente, ao plano institucional, traduzindo-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido e na integração da autora na equipa educativa após a implementação deste projeto. Dado este que legitima não apenas a intervenção realizada, como evidencia a relevância de práticas educativas fundamentadas, reflexivas e alinhadas com as necessidades reais do contexto. A continuidade do projeto no seio da instituição reforça a sua sustentabilidade e demonstra que a educação pode transformar não apenas os sujeitos, mas também as culturas institucionais.

Não obstante os resultados positivos, importa reconhecer as limitações do projeto, nomeadamente o tempo restrito da intervenção e a especificidade do contexto, fatores que condicionam a generalização dos resultados. Ainda assim, a natureza flexível, transversal e adaptável das competências trabalhadas confere ao projeto um elevado potencial de replicabilidade noutros contextos socioeducativos, como lares de infância e juventude, centros comunitários, associações juvenis e contextos educativos formais. A possibilidade de integração do modelo em redes nacionais e internacionais de proteção de direitos humanos reforça o seu alcance e pertinência social.

Por fim, o educador social emerge, neste processo, como mediador, criador de espaços de possibilidade e agente de transformação e, neste sentido, educar constitui um ato profundamente político, ético e humanizador.

## Referências

Bogdan, R. C., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1982)

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. UNICEF.

Costa, E. P. da, & Silva, A. M. C. e. (2022). Programa de formação em mediação intercultural: Princípios, estratégias e técnicas. In A. M. C. e Silva & E. P. da Costa (Eds.), *Mediação intercultural: Formação, ação e reflexão* (pp. 87-136). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/UMinho Editora.

D'Ansembourg, T. (2018). *Como se relacionar bem usando a comunicação não violenta* (M. de F. O. do Coutto, Trad.). Sextante. (Trabalho original publicado em 2001)

Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro. Diário da República n.º 206/2019, Série I. (2019). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/164/2019/10/25/p/dre>

Dewey, J. (2023). *Experiência e educação* (Renata Gaspar, Trad.). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1938)

Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other? In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 370–388). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n18>

Dutra, F. (2021). *Inovação não violenta: Descubra como a comunicação sistêmica e a empatia circular podem impactar organizações*. DVS Editora.

Farris, S. R. (2015). Migrants regular army of labour: Gender dimensions of the impact of the global economic crisis on migrant labor in Western Europe. *The Sociological Review*, 63(1), 121–143. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12185>

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

Feijen, L. (2008). The challenges of ensuring protection to unaccompanied and separated children in composite flows in Europe. *Refugee Survey Quarterly*, 27(4), 63–73. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdn049>

Fonseca, K. H. de O. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.

Giménez Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e mediação* (A. Gouveia, Trad.). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Gohn, M. da G. (2007). *Não-fronteiras: Universos da educação não-formal*. Itaú Cultural.

Janeiro, C. do C. (2014). *O processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/6927>

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A. (1999). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>

Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 164. (2022). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/18-2022-200268064>

Miklos, J., & Miklos, S. (2021). *Mediação de conflitos*. Érica.

Organização Mundial da Saúde. (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. [https://www.iasaude.pt/attachments/article/152/Carta\\_de\\_Ottawa\\_Nov\\_1986.pdf](https://www.iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Ottawa_Nov_1986.pdf)

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2013). Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho de 2013, que estabelece normas em matéria de acolhimento dos requerentes de proteção internacional. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 180, 96–116. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32013L0033&utm\\_source=chatgpt.com](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32013L0033&utm_source=chatgpt.com)

Pelizzoli, M. L. (2012). *Introdução à comunicação não violenta (CNV): Reflexões sobre fundamentos e método*. In M. L. Pelizzoli & S. Sayão (Eds.), *Diálogo, mediação e práticas restaurativas: Cultura de paz* (pp. 13–45). EDUFPE.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais* (M. Vilela, Trad.). Ágora. (Trabalho original publicado em 2003)

Toffler, A. (1970). *Choque do futuro* (F. P. Rodrigues, Trad.). Edição Livros do Brasil.

# O Gênio e o Louco: Uma Análise sob o Prisma da Mediação e da Justiça Restaurativa

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.13>

**Valéria Bressan Candido**

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

## Resumo

Este estudo analisa o filme *The Professor and the Madman* (O Gênio e o Louco, 2019), um drama histórico baseado em fatos reais que retrata a criação do *Oxford English Dictionary*. A narrativa acompanha James Murray, filólogo escocês responsável pela coordenação do projeto, desenvolvido com a colaboração de voluntários, entre os quais se destaca o Doutor William Chester Minor, médico militar internado em um hospital psiquiátrico após cometer homicídio em estado de delírio. O estudo tem como objetivo examinar, sob a perspectiva da justiça restaurativa e da mediação de conflitos, a relação estabelecida entre Minor e Eliza Merrett, viúva da vítima. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza analítico-interpretativa, baseada na análise fílmica. Os resultados indicam que a obra evidencia elementos centrais da justiça restaurativa, como responsabilização, reparação de danos e reconstrução de vínculos sociais. Conclui-se que, embora dramatizada, a narrativa ilustra a potencialidade de práticas restaurativas na promoção do diálogo, da empatia e da pacificação social.

## Palavras-chaves

mediação de conflitos, justiça restaurativa, reparação de danos

## Introdução

A relação entre genialidade e loucura tem sido objeto de reflexão ao longo da história, frequentemente associada a figuras que, por sua singularidade, desafiam

normas sociais e cognitivas. A obra *The Professor and the Madman* (O Gênio e o Louco; Shemran, 2019) oferece um campo fértil para analisar como a sociedade constrói e responde à diferença, especialmente quando esta se manifesta em formas não convencionais de pensamento ou comportamento.

Historicamente, a loucura foi tratada como desvio a ser corrigido ou isolado. Conforme aponta Foucault (1961/1978), “a loucura só existe em uma sociedade, não fora das formas de sensibilidade que a isolam e das formas de rejeição que a excluem” (p. 89). Nesse sentido, o conceito de “loucura” está intrinsecamente ligado a mecanismos de controle social.

A partir dessa perspectiva, este artigo propõe uma análise que articula a narrativa da obra com os fundamentos da justiça restaurativa, entendida como uma abordagem que privilegia o diálogo, a escuta e a reconstrução de vínculos. Segundo Zehr (1990/2008), “a justiça restaurativa não se concentra primariamente na violação da lei, mas nos danos causados e nas necessidades resultantes” (p. 37).

O problema central que orienta este estudo é: de que forma a justiça restaurativa pode contribuir para a compreensão e ressignificação das experiências associadas à loucura e à exclusão social.

## Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa. O procedimento metodológico adotado consiste na análise fílmica, entendida como uma estratégia válida para a investigação de fenômenos sociais e jurídicos, especialmente no campo das representações simbólicas.

A análise foi conduzida a partir dos referenciais teóricos da justiça restaurativa, com ênfase nas contribuições de Zehr (2002/2012) e Sullivan e Tifft (2006). Foram examinados elementos narrativos, relações interpessoais e dinâmicas de conflito presentes na obra, buscando identificar práticas compatíveis com os princípios restaurativos.

## Sinopse do Filme

Ambientado no século XIX, o filme retrata o processo de elaboração do *Oxford English Dictionary*, liderado por James Murray, que mobiliza colaboradores voluntários de diferentes partes do mundo. Entre eles, destaca-se o Doutor William Chester Minor, médico militar internado em uma instituição psiquiátrica após cometer homicídio em um episódio de delírio.

A narrativa desenvolve-se, sobretudo, a partir da relação entre Minor e Eliza Merrett, viúva da vítima, evidenciando um percurso marcado por dor, culpa, resistência e, posteriormente, aproximação. Essa relação constitui o principal eixo de análise do presente estudo, por revelar elementos centrais da justiça restaurativa.

## Justiça Restaurativa e Análise da Narrativa

A justiça restaurativa possui raízes em práticas ancestrais de resolução de conflitos, especialmente em comunidades indígenas, como os povos navajos e os maoris, que compreendem o dano como uma ruptura nas relações sociais e na harmonia comunitária (Sullivan & Tifft, 2006). Nessas tradições, a justiça está associada à coesão social, priorizando a restauração dos vínculos em detrimento da punição.

No campo contemporâneo, a justiça restaurativa consolidou-se como um modelo complementar ao sistema penal tradicional. De acordo com Zehr (2002/2012), “justiça restaurativa é um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa” (p. 49), com o objetivo de identificar e tratar os danos, necessidades e obrigações decorrentes. Ainda segundo o autor, “o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos” (Zehr, 2002/2012, p. 31), o que implica reconhecer os impactos emocionais, sociais e materiais da ofensa.

A obra cinematográfica analisada evidencia, de forma consistente, os três pilares estruturantes da justiça restaurativa: o foco no dano causado, o reconhecimento de que os danos geram obrigações e o engajamento das partes envolvidas no processo de reparação.

No que se refere ao primeiro pilar, observa-se que o Doutor William Chester Minor demonstra consciência do dano causado ao retirar a vida do marido de Eliza Merrett, gerando consequências profundas para a família da vítima. A situação de vulnerabilidade vivenciada pela viúva evidencia aquilo que Zehr (2002/2012) denomina de “necessidades negligenciadas” das vítimas. Conforme o autor, as vítimas necessitam “contar sua história, fazer perguntas e ser ouvidas” (Zehr, 2002/2012, p. 25), elementos que são gradualmente contemplados na relação estabelecida entre Eliza e Minor.

Quanto ao segundo pilar, relativo às obrigações decorrentes da ofensa, o comportamento de Minor revela um movimento de responsabilização que ultrapassa a dimensão formal da pena. Ao destinar sua pensão à família da vítima, ele busca reparar, ainda que parcialmente, os danos causados. Tal atitude encontra respaldo na concepção de que “a verdadeira responsabilidade consiste em compreender o impacto do comportamento e agir para corrigir o dano” (Zehr, 2002/2012, p. 37).

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Sapolsky (2017/2018), segundo a qual “compreender o comportamento não é desculpar, mas sim ampliar a capacidade de resposta ética e social” (p. 304), o que reforça a necessidade de abordagens mais humanizadas no campo da justiça.

O terceiro pilar, referente ao engajamento das partes, manifesta-se na atuação do agente penitenciário, que desempenha o papel de mediador informal. Sua intervenção possibilita o encontro entre vítima e ofensor, criando um espaço seguro para o diálogo. Tal dinâmica está em consonância com o entendimento de que os processos restaurativos devem envolver “todas as partes afetadas pelo conflito” (Sullivan & Tifft, 2006, p. 3).

A interação inicial entre Eliza Merrett e o Doutor Minor é marcada por tensão e hostilidade, o que é esperado em contextos de violência. No entanto, a continuidade dos encontros possibilita uma transformação gradual da relação. A disposição da vítima em ouvir e a demonstração de arrependimento do ofensor contribuem para a construção de um vínculo pautado na empatia.

Importa destacar que a justiça restaurativa não exige o perdão, mas possibilita a transformação das relações. Conforme afirma Zehr (2002/2012), “a justiça restaurativa não exige perdão, mas oferece a oportunidade de transformação” (p. 68). No filme, essa transformação manifesta-se na mudança da percepção da vítima e na ressignificação do sofrimento.

Ademais, a narrativa evidencia que os impactos do crime extrapolam os indivíduos diretamente envolvidos, atingindo a família e a comunidade. Nesse sentido, “as comunidades também são afetadas e têm um papel na resposta ao dano” (Zehr, 2002/2012, p. 41).

Por fim, o filme ilustra o potencial das práticas restaurativas na promoção do diálogo, permitindo que os envolvidos possam compreender o ocorrido, expressar emoções e construir caminhos de reparação.

## Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar o filme *The Professor and the Madman* (Shemran, 2019) à luz dos princípios da justiça restaurativa e da mediação de conflitos, buscando identificar, na narrativa cinematográfica, elementos que evidenciem práticas de responsabilização, reparação de danos e reconstrução de vínculos sociais.

A análise permitiu constatar que a obra oferece uma representação significativa — ainda que parcialmente dramatizada — dos fundamentos da justiça restaurativa, especialmente no que se refere à centralidade do dano, à responsabilização ativa do ofensor e ao engajamento das partes envolvidas. A trajetória do Doutor William Chester Minor evidencia um movimento progressivo de reconhecimento do impacto de sua conduta, materializado tanto em ações concretas de reparação quanto na sua disposição para o diálogo. Por sua vez, a personagem Eliza Merrett representa o percurso da vítima, inicialmente marcado pela dor, pela revolta e pela resistência, mas que, ao longo da narrativa, evolui para uma postura de escuta e ressignificação do sofrimento.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre vítima e ofensor constitui o núcleo analítico mais relevante do estudo, pois evidencia que a superação do conflito não se limita à aplicação de sanções, mas depende da criação de espaços seguros de diálogo, nos quais seja possível reconhecer danos, expressar emoções e construir novas formas de relação. Tal constatação corrobora a perspectiva de que a justiça restaurativa não se orienta exclusivamente pelo passado, mas, sobretudo, pelo futuro, ao buscar restaurar relações e promover a pacificação social (Zehr, 2002/2012).

Adicionalmente, a análise evidencia o papel fundamental da mediação, ainda que informal, na condução dos processos restaurativos. A atuação do agente penitenciário como facilitador do diálogo demonstra a importância de terceiros imparciais na criação de condições favoráveis ao encontro entre as partes.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão ampliada do conflito, que passa a ser entendido como um fenômeno relacional, com impactos que se estendem à família e à comunidade. A participação dos filhos da vítima ilustra a complexidade desses processos e reforça a necessidade de abordagens inclusivas.

Não obstante, reconhecem-se os limites da representação cinematográfica, especialmente no que tange à romantização de determinadas relações. Ainda assim, o filme contribui para a reflexão crítica sobre alternativas ao modelo punitivo tradicional.

Conclui-se que a justiça restaurativa se apresenta como um paradigma promissor na resolução de conflitos, ao promover uma abordagem mais humanizada, participativa e orientada à reconstrução dos vínculos sociais. Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação de estudos empíricos na área, especialmente no contexto brasileiro, de modo a fortalecer práticas restaurativas no âmbito jurídico e educacional.

## Agradecimentos

Esta investigação contou com o auxílio do saudoso Desembargador Antônio Carlos Malheiros, que, nos deixou antes da conclusão. Devo a ele todas as homenagens possíveis e a promessa de manter seu legado na busca da cultura de paz.

## Referências

- Foucault, M. (1978). *História da loucura na idade clássica* (J. T. Coelho Netto, Trad.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961)
- Sapolsky, R. M. (2018). *Comporte-se: A biologia do bem e do mal* (L. T. Motta, Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2017)
- Shemran, P. B. (Diretor). (2019). *The professor and the madman* [Filme]. Voltage Pictures/Fábrica de Cine.
- Sullivan, D., & Tifft, L. (Eds.). (2006). *Handbook of restorative justice: A global perspective*. Routledge.
- Zehr, H. (2008). *Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça* (T. Van Acker, Trad.). Palas Athena. (Trabalho original publicado em 1990)
- Zehr, H. (2012). *Justiça restaurativa* (T. Van Acker, Trad.). Palas Athena. (Trabalho original publicado em 2002)



# A Mediação Como Forma Privilegiada de Resolução de Conflitos de Consumo Pelo CIAB – Tribunal de Consumo

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.14>

**Fernando Manuel Martins Viana**

Tribunal Arbitral de Consumo, Braga, Portugal

<https://orcid.org/0009-0002-1061-7517>

[fernandoviana@ciab.pt](mailto:fernandoviana@ciab.pt)

## Resumo

A rede de arbitragem de consumo engloba o conjunto de tribunais de consumo que asseguram a efetivação dos direitos do consumidor, através de um serviço de informação aos consumidores e às empresas e da resolução de conflitos de consumo utilizando procedimentos de resolução alternativa de litígios, como a mediação, a conciliação e a arbitragem, num formato de *multi-step resolution*, no quadro da Lei n.º 144/2015 (2015). O CIAB – Tribunal de Consumo (<https://www.ciab.pt>) é o serviço que na região abrangida pela sua competência territorial disponibiliza estes procedimentos. Tem uma particularidade em relação aos demais e que o distingue: é o único que recorre à mediação presencial para a resolução dos conflitos de consumo, utilizando mediadores certificados. Os restantes tribunais de consumo efetuam, a título de mediação, um procedimento que se encontra descrito no Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado de Arbitragem (Direção-Geral do Consumidor, s.d.), que na realidade não se reconduz ao conceito de “mediação” constante do Artigo 2.º da Lei da Mediação (Lei n.º 29/2013, 2013). A utilização da mediação pelo Centro de Arbitragem de Conflitos de Consumo permite a resolução de conflitos de consumo de uma forma mais satisfatória para as partes envolvidas (consumidores e empresas), evitando, em muitos processos, o recurso à arbitragem, com a inerente poupança de custos, tempo e desgaste para todos os intervenientes. Estas vantagens são evidentes nos resultados estatísticos que se revelam ao longo dos anos.

## Palavras-chave

mediação, conflitos de consumo, rede de arbitragem de consumo

## Introdução

Os Centros de Arbitragem de Conflitos de Consumo (CACC) procedem essencialmente à resolução de conflitos de consumo, constituindo esta a vertente mais relevante da sua atividade. Para além dessa função, os CACC desempenham igualmente uma importante atividade de informação e esclarecimento jurídico em matéria de direito do consumo, prestando apoio diário a consumidores e empresas relativamente ao funcionamento da rede de arbitragem de consumo, às competências dos CACC e aos direitos legalmente reconhecidos aos consumidores. Mais recentemente, os CACC passaram a integrar a Rede de Apoio ao Consumidor Endividado, nos termos do Artigo 23.º-A do Decreto-Lei n.º 227/2012 (2012), na redação introduzida pelo Decreto-Lei n.º 70-B/2021 (2021).

Importa referir que conflitos de consumo são

os que decorrem da aquisição de bens, da prestação de serviços ou da transmissão de quaisquer direitos destinados a uso não profissional e fornecidos por pessoa singular ou coletiva, que exerça com carácter profissional uma atividade económica que visa a obtenção de benefícios. (Lei n.º 24/96, 1996, art. 2, n.º 1)

Ademais, os conflitos de consumo caracterizam-se, na atualidade, por apresentarem, em regra, um reduzido valor económico (Carvalho et al., 2017), por um acentuado desequilíbrio de poder entre o consumidor e o agente económico, em desfavor daquele (Leitão, 2002), pela necessidade de resolução célere (cf. Epígrafe do art 14 da Lei n.º 24/96, 1996) e ainda por uma profusa legislação aplicável. Segundo o Relatório de Atividades do CIAB – Tribunal de Consumo, (2024) relativo a 2024, o valor médio dos processos de reclamação arquivados nesse ano foi de 942,99 €.

Considerando o crescente impacto da vivência numa sociedade de consumo desenvolvida, marcada por uma elevada oferta e procura dos mais diversos bens e serviços, disponíveis em múltiplas plataformas e modalidades contratuais, a conflitualidade assume atualmente uma expressão bastante significativa. Tal resulta, em parte, do facto de os consumidores se encontrarem cada vez mais informados e conscientes dos seus direitos e, também por isso, dispostos a lutar por eles.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986, rapidamente se constatou que a justiça convencional, assente em tribunais judiciais, não dispunha de meios para efetivar estes direitos. De facto, a construção do projeto europeu, para além de exigir mercados fortes e empresas robustas, passou também pelo reforço dos direitos dos consumidores, quiçá, por se considerar este um elemento essencial para a promoção da qualidade dos bens e serviços disponibilizados.

Não é possível determinar com precisão as razões que conduziram à aposta de Portugal nos CACC para a resolução deste tipo de conflitualidade. Na verdade, as soluções ao nível dos diferentes Estados-membros da União Europeia para a resolução extrajudicial de conflitos de consumo são muito diversas. Porém, de acordo com a nossa análise, são essencialmente duas as razões para esta opção: (a) o facto de Espanha, tão próxima, ter apostado na arbitragem de consumo; e (b) a, então recente,

publicação da nossa primeira lei de arbitragem voluntária (Lei n.º 31/86, 1986), que abria uma nova via, mais célere e simples para a resolução de litígios. De facto, em 1978, Espanha aprova uma nova Constituição, a qual determinou no Artigo 51.º que “os poderes públicos garantirão a defesa dos consumidores e utentes” (Constitución Española, 1978), vindo, na sequência, a ser publicada uma lei de defesa dos consumidores (Ley 26/1984, 1984), que refere no Artigo 31.º o dever de o Governo estabelecer um sistema arbitral de consumo. Na sequência, são criadas diversas juntas arbitrais de consumo pelo território do país vizinho.

Em Portugal, o CACC de Lisboa surgiu, em 1989, como projeto-piloto apoiado pela Comissão Europeia. O sucesso da iniciativa conduziu à progressiva criação de estruturas semelhantes, encontrando-se atualmente o território nacional integralmente coberto por estruturas desta natureza, incluindo o Centro de Informação, Mediação e Arbitragem de Consumo dos Açores, o último a ser criado, em 2022.

Estes centros, contrariamente ao que sucede em Espanha, que também apostou na arbitragem como forma de resolução extrajudicial dos conflitos de consumo, mas em que esta é pública, surgem como associações de direito privado, sem fins lucrativos, resultantes da institucionalização de parcerias entre entidades da sociedade civil em diferentes regiões do país. São centros de arbitragem com uma abrangência territorial delimitada, de competência especializada na área da conflitualidade de consumo e limitação da competência em razão do valor. Embora os despachos de autorização dos centros refiram que a sua competência é genérica, consideramos que deve ser antes considerada especializada, na medida em que a sua competência é específica para a resolução de conflitos de consumo, com exclusão de outros, a não ser que a lei o determine.

Refira-se, no entanto, o caso do Centro Nacional de Informação e Arbitragem de Conflitos de Consumo, que se distingue dos demais CACC na medida em que foi criado por impulso governamental, com o objetivo de colmatar a ausência de cobertura em determinadas regiões, assumindo, assim, um carácter supletivo, pois atua nas regiões e localidades que não estão cobertas por um centro regional.

A publicação da Diretiva 2013/11/UE do Parlamento Europeu e do Conselho (2013), relativa à resolução alternativa de litígios (RAL), surge da necessidade de regular ao nível europeu as entidades de RAL, garantindo aos consumidores o acesso “a mecanismos extrajudiciais de reparação de elevada qualidade, transparentes, eficazes, e equitativos independentemente do lugar da União em que residam”, nos termos do n.º 3 do Artigo 2.º da Diretiva RAL (Diretiva 2013/11/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, 2013). Esta diretiva foi transposta para a ordem jurídica interna pela Lei n.º 144/2015 (2015), a qual prevê a criação de uma Rede de Arbitragem de Consumo, “que integra os centros de arbitragem de conflitos de consumo autorizados para prosseguir as atividades de informação, mediação, conciliação e arbitragem destes litígios” (art. 3, alínea a).

Nos termos do n.º 1 do Artigo 4.º da Lei n.º 144/2015 (2015), esta rede tem por objetivo “assegurar a coordenação, a utilização de sistemas comuns e a harmonização dos procedimentos seguidos nas atividades de informação, mediação, conciliação e

arbitragem de litígios de consumo”, cabendo-lhe ainda, nos termos do n.º 2, “promover o funcionamento integrado dos centros de arbitragem de conflitos de consumo e a recolha de toda a informação estatística relevante relativa ao seu funcionamento”.

A Lei n.º 144/2015 (2015) preconiza na alínea j do Artigo 3.º “a mediação, a conciliação, e a arbitragem”, como procedimentos de resolução alternativa de litígios de consumo. Contudo, em parte alguma desta lei se define e se regula concretamente cada um destes procedimentos, embora regule alguns dos aspetos mais essenciais das entidades de RAL, como seja os relativos às suas obrigações (Lei n.º 144/2015, 2015, arts. 6 e 6-A), os conhecimentos e qualificações dos colaboradores (Lei n.º 144/2015, 2015, art. 7), os princípios que regulam a sua atuação (e.g., Lei n.º 144/2015, 2015, arts. 8 e 9) e algumas regras procedimentais da sua atuação (Lei n.º 144/2015, 2015, arts. 10 e seguintes), assim como dos CACC, como sejam as obrigações previstas no Artigo 6.º-A da Lei n.º 144/2015 (2015) e as respetivas bolsas de árbitros no Artigo 6.º-B.

O CIAB – Tribunal de Consumo integra a Rede de Arbitragem de Consumo, constituindo um serviço vocacionado para a informação aos consumidores e às empresas e promovendo a resolução de conflitos de consumo através da utilização dos referidos procedimentos. Entre estes, destaca-se a mediação, que assume particular relevância na prática deste centro e que constitui o objeto do presente estudo.

Desde a sua fundação em 1997 até ao presente, o CIAB fomentou a utilização da mediação presencial, nos termos previstos na Lei da Mediação (Lei n.º 29/2013, 2013). A utilização de mediação presencial, com recurso a mediadores certificados, e das técnicas de mediação, adaptadas às particularidades do conflito de consumo, tem permitido uma elevada percentagem de resolução dos processos de reclamação arquivados (superior a 90%), conforme será evidenciado infra.

Importa, contudo, salientar que, ainda antes da publicação e entrada em vigor da Lei n.º 144/2015 (2015), os CACC já recorriam a estes procedimentos, consagrados nos respetivos regulamentos processuais e estatutos. Após a publicação dessa lei, foi empreendido um enorme esforço na harmonização de procedimentos dos centros, conduzido pela Direção-Geral do Consumidor e pela Direção-Geral da Política de Justiça, culminando na aprovação de um Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, previsto no n.º 3 do Artigo 4.º da Lei n.º 144/2015 (2015). Em 1 de janeiro de 2026, entrou em vigor um novo Regulamento Harmonizado, contudo, à data do “I Fórum de Mediação”, ainda se encontrava em vigor o anterior e é com base nesse que se elaborou o presente artigo. Todavia, no que à mediação diz respeito, a publicação do novo Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo mantém a redação do n.º 3 do Artigo 9.º do anterior regulamento (Direção-Geral do Consumidor, s.d., art. 11.º, n.º 3). O Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo surge como a matriz sobre a qual devem ser elaborados os regulamentos dos diversos CACC. Na sequência, foram aprovados, com algumas alterações, pelos competentes órgãos sociais dos centros, os respetivos regulamentos.

O Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, inserido no Capítulo 4, relativo à resolução de conflitos, tem como Epígrafe “Mediação”

visando a aplicação deste procedimento pelos CACC. É neste contexto que surge o problema, tal como o colocamos: o procedimento definido nos termos do Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo ou melhor, no n.º 3 desse artigo, refere-se à “mediação” no sentido próprio do termo, ou não?

Para procurar dar resposta a esta questão central, procede-se a uma análise do enquadramento legal aplicável, articulada com a análise da doutrina relevante e com a observação da prática desenvolvida pelos CACC, em particular pelo CIAB. Recorre-se, ainda, à análise de dados estatísticos relativos à atividade do CIAB, com incidência no ano de 2024 e no mês de julho de 2025, com o objetivo de ilustrar o funcionamento dos procedimentos de RAL e evidenciar tendências recentes da atividade do centro. Justifica-se a utilização de dados do ano de 2024 por ser o último ano completo de atividade processual do CIAB antes do “I Fórum de Mediação” e o mês de julho porque é o mês mais próximo da realização do fórum com dados estatísticos passíveis de serem tratados. A abordagem adotada assenta, assim, numa combinação de análise documental e de natureza empírica, procurando articular o plano normativo com a prática institucional, de modo a permitir uma apreciação crítica do procedimento em causa, incluindo as suas potencialidades e limitações no contexto da resolução de conflitos de consumo.

## **Do Procedimento, Dito de Mediação, Desenvolvido Pelos Centros de Arbitragem de Conflitos de Consumo**

Para efeitos de enquadramento, importa começar por reproduzir o texto original do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo:

- 1.A mediação tem como objetivo a obtenção de um acordo, sendo um procedimento flexível de modo a adequar-se ao conflito concreto que se pretende resolver, é acessível às partes e aplicam-se-lhe as Leis n.ºs 29/2013, de 19 de abril e 144/2015, de 8 de setembro, com as necessárias adaptações, podendo reger-se nos termos do presente artigo.
- 2.Após análise sumária, pelo centro, dos factos alegados na reclamação e do seu enquadramento jurídico, este contacta as partes para explicar o funcionamento da mediação e as regras do procedimento, indica o mediador a designar caso as partes pretendam dar início à mediação, dá conhecimento do teor da reclamação e do pedido à parte reclamada e solicita às partes uma resposta com vista a alcançar-se um acordo.
- 3.A mediação pode decorrer sem a presença conjunta das partes ou mesmo através de mecanismos de comunicação à distância, por meio de sucessivos contactos bilaterais intermediados, até se concluir por um acordo ou pela impossibilidade de o mesmo se conseguir.
- 4.Sendo obtido acordo, do processo deverá constar suporte documental que o comprove, bem como os respetivos termos.

5. Terminada a mediação e se o processo não prosseguir para a fase de conciliação ou de arbitragem, as partes devem ser notificadas do seu resultado através de suporte duradouro, sendo-lhes remetida declaração que indique as razões em que se basearam os resultados do procedimento. (Direção-Geral do Consumidor, s.d., art. 9, n.ºs 1-5)

No caso do CIAB, os números 1, 2 e 5 foram aprovados em Assembleia Geral com alterações em relação à redação inicialmente proposta:

1. A mediação tem como objetivo a obtenção de um acordo, sendo um procedimento flexível de modo a adequar-se ao conflito concreto que se pretende resolver, bem assim como tendencialmente eficaz na sua resolução e acessível às partes nos termos do n.º 1 do Artigo 10.º da Lei RAL.
2. Após análise sumária dos factos alegados na reclamação e do seu enquadramento jurídico, o Centro contacta a parte reclamada, dando conhecimento do teor da reclamação e do pedido, solicitando uma resposta com vista a conseguir-se um acordo entre as partes.
3. Terminada a mediação e se o processo não prosseguir para a fase de conciliação/arbitragem, as partes devem ser notificadas do seu resultado através de suporte duradouro e receber uma declaração que indique as razões em que este se baseou se estas não estiverem já determinadas na dita notificação. (Direção-Geral do Consumidor, s.d., art. 9, n.ºs 1-5)

Entretanto, a Assembleia Geral do CIAB, realizada em 11 de dezembro de 2025, deliberou aprovar o novo Regulamento do CIAB (que é idêntico ao novo Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo) e que está em vigor desde 1 de janeiro de 2026, em obediência ao disposto no Artigo 28.º do novo Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo.

Na verdade, o que está efetivamente em questão é saber se, de acordo com o disposto no n.º 3 do Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, o procedimento que aí surge descrito, ainda se insere no escopo da mediação, ou se corresponde, antes, a outro procedimento de resolução de conflitos, que, eventualmente por facilidade de perceção pelos utentes, ou outra qualquer razão, se designa de “mediação”, mas que de facto o não é. Presumivelmente, tal designação pode resultar de alguma proximidade do procedimento dos centros à mediação, o que conduziu, à falta de melhor, a uma apropriação indevida da expressão, ou mesmo por desconhecimento relativamente à verdadeira mediação, de quem inicialmente introduziu o termo em Portugal, à época quase só circunscrita aos CACC, anterior por conseguinte à divulgação da mediação propriamente dita no nosso país, que ocorreu apenas no final do século passado.

Com efeito, o n.º 3 do Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo descreve o procedimento que desde a criação do primeiro CACC em Portugal, em 1989 é utilizado como forma inicial de resolução de conflitos, e a que se deu o nome de “mediação”. Nada há a obstar ao n.º 1, que refere o objetivo da mediação (a obtenção de um acordo), aplicando-se o disposto na Lei n.º 29/2013 (2013),

também conhecida como Lei da Mediação, e na Lei n.º 144/2015 (2015), com exceção, eventualmente, da parte final do mesmo, que remete para o disposto naquele preceito e, logo, para o n.º 3. De igual forma, os n.ºs 2, 4 e 5, que contêm algumas informações procedimentais, não levantam qualquer problema de interpretação e aplicação.

Neste contexto, verifica-se que todos os CACC utilizam como primeiro procedimento de resolução de conflitos, o que se encontra sucintamente descrito no n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo (atual n.º 3 do art. 11 da nova versão do regulamento). Adicionalmente, o CIAB recorre a um procedimento que designa de “mediação presencial”, sendo mesmo o único CACC que o utiliza, retirando, aliás, diversas vantagens da sua utilização, como sejam: (a) uma maior satisfação da parte dos utentes; (b) maior celeridade na resolução processual; (c) economia de custos; (d) na medida em que a maior parte dos processos enviados para “mediação presencial” termina com o acordo das partes, permitindo uma solução *win/win* (ganha/ganha), ao invés do normal *win/lost* (ganha/perde) do julgamento arbitral, mais adversarial. Refira-se, ainda, que diversos árbitros que intervêm em diferentes CACC têm assinalado, na sua prática profissional, a existência de diferenças nos procedimentos adotados pelos vários centros.

No caso do CIAB, a reclamação inicial apresentada pelo requerente, bem assim como a resposta da requerida e respetivos documentos, vão-no alimentando e integram o processo até ao final. Se, posteriormente, o requerente altera a sua reclamação e/ou pedido, essas peças são adicionadas ao processo. A única exceção é a que resulta da realização da mediação dita “presencial”, que o CIAB promove e que mais não é do que mediação no sentido próprio do termo. Quando as partes aceitam participar neste procedimento, logo no seu início, após terem respondido positivamente ao convite, comparecendo a uma reunião em que também está presente um mediador de conflitos. Naquilo que se pode designar de “pré-mediação,” são-lhes explicados os princípios fundamentais do procedimento que constam de um “protocolo de mediação” que assinam, se concordarem. Assinale-se que, nas milhares de mediações “presenciais” já realizadas no âmbito do CIAB ao longo da sua existência, não se registou até hoje nenhum caso de recusa. Verifica-se, isso sim, situações em que uma das partes, ou ambas, solicitam esclarecimentos relativamente a alguns dos princípios constantes do protocolo. Caso não concordem, não se efetua a mediação, ou ocorre um adiamento, no caso, por exemplo, de uma das partes ao tomar conhecimento dos princípios e regras do procedimento, decidir que pretende que o seu advogado esteja presente.

Um dos princípios, o primeiro do protocolo de mediação aliás, é o da confidencialidade, nos termos do qual “os participantes, durante e após as sessões de mediação, comprometem-se a manter o sigilo absoluto relativamente ao conteúdo das mesmas, ressalvando-se, se for caso disso, o documento de acordo final”. Obtido o acordo das partes, é este reduzido a escrito, num documento designado “acordo de mediação”, assinado por ambas as partes e pelo mediador, o qual, reunidos os pressupostos previstos na Lei n.º 29/2013 (2013), “tem força executiva, sem necessidade de homologação judicial” (art. 9), o que constitui mais uma vantagem no recurso à mediação propriamente dita feita pelo CIAB para além das elencadas supra. Só assim não será se — e acontece num número reduzido de reclamações — ambas as partes declararem pretender a não redução a escrito do acordo. Neste caso, as partes

e o mediador assinam um documento, para efeitos do cumprimento do disposto na alínea c do n.º 1 do Artigo 12.º da Lei n.º 144/2015 (2015). Nesse documento consta uma das seguintes situações: (a) o acordo foi cumprido de imediato no final da reunião e o mesmo não viola princípios de ordem pública; (b) as partes pretendem manter confidencialidade sobre o conteúdo do acordo, o qual não viola princípios de ordem pública; (c) simplicidade do acordo obtido; (d) outro. No caso da alínea (a), estão em causa situações em que o pedido do consumidor é satisfeito diretamente na sessão de mediação (e.g., as partes acordam no pagamento ao consumidor da quantia de 20 €, entregues no ato em numerário. Já na alínea (b), o profissional aceita o pedido do requerente, mas, por razões de “não querer abrir um precedente”, não aceita a redução do acordo a escrito e que se traduz, por exemplo em aceitar a resolução do contrato de compra e venda de uma peça de vestuário. No caso da alínea (c), o documento contém um espaço onde se resume o acordo obtido (e.g., o profissional declara aceitar reparar a cadeira reclamada pelo requerente no prazo de oito dias a contar da presente data, ou o requerente aceita o pedido de desculpas apresentado pela requerida relativamente ao sucedido). Finalmente, em (d) o documento também tem um espaço para justificar a não redução a escrito do acordo obtido. A não formalização de acordo na sequência de reunião de mediação por esta via é muito residual. Este documento fica a constar do processo.

Importa, agora, descrever o modo como decorre o procedimento de “mediação” nos CACC. Em todos os centros, recebido do requerente o processo de reclamação completo, conforme resulta do n.º 5 do Artigo 10.º da Lei n.º 144/2015 (2015), este é notificado à requerida, para esta se pronunciar no prazo de 10 dias, podendo seguir-se uma segunda comunicação para este efeito, em caso de falta de resposta. Depois, seguem-se um conjunto de contactos intermediados pelos serviços do centro – normalmente desenvolvidos pelo jurista a quem o processo está distribuído –, concluindo-se pela obtenção de um acordo, “ou pela impossibilidade de o mesmo se conseguir”, nos termos da parte final do n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo (Direção-Geral do Consumidor, s.d., art. 9, n.º 3). Havendo acordo, aplica-se o disposto nos n.ºs 4 e 5 daquele preceito e o processo é encerrado por “mediação com acordo”, nos termos da nomenclatura estatística determinada pela Direção-Geral da Política de Justiça. Não havendo acordo, o requerente decide se pretende a passagem do processo para a fase de conciliação/arbitragem ou desiste, com a ressalva do CIAB relativamente à “mediação presencial”.

Cumprido, contudo, não perder de vista que, embora exista entendimento no sentido de afastar a aplicação da Lei n.º 29/2013 (2013) à “mediação” efetuada nos CACC, tal posição se afigura, no mínimo, discutível. Só se aceita esta afirmação no pressuposto verdadeiro de que o que a maioria dos CACC faz, não sendo “mediação” no sentido próprio do termo, a Lei n.º 29/2013, (2013) não se lhe aplica obviamente. O Centro de Informação de Consumo e Arbitragem do Porto adotou no seu regulamento a redação original do n.º 1 do Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, que remete diretamente para a Lei n.º 29/2013, mas já o CIAB ou o CACC do Ave, Tâmega e Sousa adotaram redações diferentes para este inciso. Ora, os princípios da mediação consignados na Lei n.º 29/2013 (2013) são “aplicáveis a todas as mediações realizadas em Portugal, independentemente da natureza do litígio que seja objeto de mediação” (art. 3).

## A Mediação na Lei e na Doutrina

A análise do enquadramento legal (Lei n.º 29/2013, 2013) e doutrinal da mediação evidencia que este procedimento apresenta características distintas daquele que se encontra descrito no n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo (art. 11, n.º 3 da atual versão do regulamento). Na verdade, nos termos da Lei n.º 29/2013 (2013), a mediação é “a forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através do qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos” (art. 2 n.º 1). Por si só, trata-se de uma noção suficientemente abrangente para compreender o procedimento utilizado pelos CACC. Porém, analisando o diploma na sua totalidade, com uma interpretação sistemática, verifica-se que a mediação exige, por natureza, a realização de reuniões ou sessões, com a presença das partes e de um mediador de conflitos. De algum modo, o n.º 5 do Artigo 5.º da Lei n.º 29/2013 (2013) a propósito do princípio da confidencialidade já deixa essa impressão quando se refere ao conteúdo das sessões de mediação.

Esta leitura sai reforçada pela análise dos Artigos 16.º a 22º da Secção III, relativos ao procedimento de mediação. Desde logo, a mediação implica uma reunião prévia – pré-mediação – do mediador com as partes, tendo em vista explicitar o funcionamento do procedimento e as respetivas regras, sendo que, havendo acordo das partes em prosseguir para a mediação, esta pode ter início imediatamente após a assinatura do protocolo de mediação. O assentimento das partes em participar no procedimento deve ficar expresso num protocolo de mediação assinado pelas partes e pelo mediador. Sem que estas exigências legais sejam cumpridas – pré-mediação e assinatura do protocolo de mediação –, não há mediação. Acresce que a Lei n.º 29/2013 (2013) determina expressamente que as “partes podem comparecer pessoalmente ou fazer-se representar nas sessões de mediação, podendo ser acompanhadas por advogados, advogados estagiários ou solicitadores” (art. 18, n.º 1). Acrescenta-se que as “partes podem ainda fazer-se acompanhar por outros técnicos cuja presença considerem necessária ao bom desenvolvimento do procedimento de mediação, desde que a tal não se oponha a outra parte” (art. 18, n.º 2). Havendo acordo este é “livremente fixado pelas partes e deve ser reduzido a escrito” (Lei n.º 29/2013, 2013, art. 30). A Lei n.º 29/2013 (2013) também afirma que a “mediação deve ser o mais célere possível e concentrar-se no menor número de sessões possível” (art. 21). Deste enquadramento resulta que a realização de sessões de mediação, com a participação das partes e de um mediador, constitui um elemento estruturante do próprio conceito de “mediação”.

A doutrina converge, em larga medida, na ideia de que a mediação assenta na interação direta entre as partes, mediada por um terceiro imparcial. Trata-se de um processo oral, que decorre num ambiente fechado, controlado pelo mediador, com a presença das partes, de forma síncrona, embora possam estar espacialmente separadas. Com a pandemia de COVID-19, a realização de diligências processuais, mediações ou arbitragens, contando com a presença física dos diferentes intervenientes processuais (partes, advogados, etc.) foi muito prejudicada devido às medidas de confinamento adotadas. A solução veio das tecnologias de informação e comunicação que permitiram a realização das diligências à distância usando mecanismos de

videoconferência, usando ferramentas como o Zoom, o Teams ou o Cisco Webex. No caso do CIAB, o recurso a estas tecnologias é hoje uma realidade. Em 2021, foram efetuados dezenas de julgamentos arbitrais e mediações com pelo menos um interveniente processual (parte, advogado, testemunha, perito, etc.) à distância. Embora concordemos que a presença física das partes numa sala com o mediador apresenta vantagens em relação à mediação efetuada à distância, não havendo outra hipótese, é preferível ainda assim a sua realização à distância, do que não haver de todo. O novo Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo também acolhe a realização dos procedimentos por meios telemáticos (art. 11, n.º 3 ou art. 17, n.º 3 da nova versão do regulamento).

Vezzulla (2001/2005) refere que a

base de todo o conflito e do seu tratamento residem na possibilidade de uma boa comunicação. Na verdade, se pensarmos que durante a mediação toda a comunicação será oral, o mediador deverá ter um bom conhecimento linguístico, semiótico e de teorias de comunicação. (p. 155)

Em situações de grande conflitualidade entre as partes – que não são habituais em conflitos de consumo, em que uma das características é a sua objetividade e o relativo pouco relacionamento entre as partes –, há uma técnica segundo a qual o mediador reúne separadamente com as partes, designada *caucus*, para diminuir ou pelo menos não aumentar a hostilidade entre as partes, mas que Vezzulla (2001/2005) e outros autores criticam, entre outros, devido ao facto de o mediador, no *caucus* passar a ser um mero intermediário, escutando um e outro à vez, defendendo, por isso, o recurso à mesma como excecional ou reduzido ao mínimo.

Friedman (1993) rejeita completamente o *caucus*, por considerar que o mediador se transformaria em profissional de cada uma das partes e perderia a base da mediação. Vezzulla (2001/2005) concorda com este autor, ao referir que, com o *caucus*, que pressupõe, ainda assim, reuniões separadas com as partes e não meras comunicações escritas ou telefonemas com as partes, que é o que acontece normalmente nos CACC, na “mediação” que estes promovem, o “mediador correria o risco ( ...) de se transformar em negociador intermediário ( ... ). Com o *caucus* ganha-se em celeridade, mas perde-se em deixar que tudo aconteça entre os participantes” (Vezzulla, 2001/2005, pp. 65–66). Atente-se que tal não significa que o procedimento constante do n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo corresponda ao *caucus* na mediação. No *caucus*, normalmente os mediados reúnem separadamente com o mediador, mas reúnem de facto e até praticamente em simultâneo, encontrando-se apenas em salas diferentes.

Em contraste, no procedimento descrito no n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, por via de regra não há qualquer reunião, tudo se passa de forma indireta e assíncrona. Por exemplo, o profissional, requerido no processo, responde por email ao centro, após ser notificado para se pronunciar sobre a reclamação. Por sua vez, o jurista que acompanha o processo remete essa resposta ao consumidor, que se pode pronunciar, por email também. Seguidamente, a resposta dada pelo consumidor pode ser remetida ao requerido, igualmente por email.

Outros autores defendem que a base da mediação, o seu elemento fundamental, é a reunião entre o mediador e os mediados (Wilde & Gaibrois, 1994/2003). Concluímos e concordamos que a reunião do mediador com os mediados é um elemento essencial à mediação, sem o qual esta não existe. Poderá existir um outro procedimento de resolução de conflitos, mas já não será mediação.

A única posição que conhecemos no sentido de aceitar a qualificação de mediação para o procedimento constante do n.º 3 do Artigo 9.º do Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, é a de Carvalho (2014/2017). Porém, sendo um brilhante jurista consumerista, o autor não é mediador e não teoriza sobre a mediação em si mesma enquanto procedimento de resolução de conflitos. Descreve apenas o procedimento dos CACC de acordo com o Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, aceitando, sem analisar a disposição constante do n.º 3 do Artigo 9.º do anterior Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo. Aceita também que “a mediação de consumo apresenta traços distintivos em relação à mediação em geral, fruto da especificidade dos conflitos que visa resolver” (Carvalho et al., 2017, pp. 147–161), aspeto no qual concordamos. Subsistem, contudo, fundadas reservas quanto à possibilidade de qualificar o procedimento descrito no n.º 3 do Artigo 9.º como mediação em sentido próprio. Trata-se, do nosso ponto de vista, de uma negociação intermediada por um técnico de um centro de arbitragem de conflitos de consumo, que normalmente é um jurista e não é sequer um mediador de conflitos certificado, que por comodidade de expressão ou falta de rigor técnico, se generalizou em designar “mediação”. Note-se, porém, que neste tipo de conflitualidade não é exigível a participação de um mediador certificado. Nesse caso, não se aplicará ao acordo obtido, o princípio da executividade, previsto no Artigo 9.º da Lei n.º 29/2013 (2013).

Quer isto dizer que este procedimento deve ser abandonado porque tecnicamente não se trata de uma verdadeira mediação, não sendo, por conseguinte, um dos procedimentos constantes da Lei n.º 144/2015 (2015)?

A resposta não pode deixar de ser negativa. Este procedimento pode e deve continuar a ser utilizado por todos os CACC. Desde logo porque é simples, permite a resolução de forma célere e económica de um número substancial de conflitos de consumo e é uma forma adequada para o tratamento desta conflitualidade. Não nos podemos esquecer que as entidades de RAL procuram a resolução dos conflitos de forma mais amigável, informal, célere e ao menor custo possível. Também não contraria a lei. A Lei n.º 144/2015 (2015), embora aborde especificamente os procedimentos de mediação, conciliação e arbitragem, não exclui a utilização de outros procedimentos. A mediação, a conciliação e a arbitragem são normalmente referidos como os procedimentos de RAL mais conhecidos e utilizados, mas qualquer autor de RAL refere nas suas obras muitos outros procedimentos que também são frequentemente utilizados noutros ordenamentos com esse fito. Por exemplo, Wilde e Gaibrois (1994/2003), que refere outros procedimentos usados nos Estados Unidos da América como sejam o *mini-trial*, o *private trial*, o *summary jury trial*, o *court annexed arbitration*, o *neutral listener*, o *neutral expert factfinding*, ou ainda o *non binding ex parte adjudication of patent disputes or trade secret misappropriation*.

## Enquadramento Procedimental da Mediação no CIAB

Conforme resulta da análise desenvolvida, o procedimento designado como “mediação” no âmbito dos CACC não corresponde, em todos os casos, à mediação em sentido próprio, assumindo frequentemente a forma de uma negociação intermediada. Importa, por isso, clarificar o modo como estes procedimentos são concretamente desenvolvidos no contexto do CIAB.

No âmbito do funcionamento deste centro, a maioria dos conflitos de consumo é resolvida através de um procedimento previsto no atual Artigo 11º do respetivo regulamento (que anteriormente correspondia ao art. 9); o atual, como já se referiu, resulta do novo Regulamento Harmonizado da Rede de Arbitragem de Consumo, que entrou em vigor a 1 de janeiro de 2026, que se reconduz a uma negociação intermediada por um jurista. Não sendo possível alcançar a resolução do litígio por essa via, as partes são convidadas a participar numa sessão de mediação em sentido próprio. Esta pode assumir diferentes formatos, designadamente, com todas as partes fisicamente presentes e/ou representadas por advogado/solicitador, ou com participação por videoconferência, ou ainda num formato híbrido.

Nessas sessões, conduzidas por um mediador de conflitos, trabalha-se o conflito de consumo existente entre as partes e promove-se uma solução consensual para o litígio, que, se for alcançada, é formalizada num acordo.

Esta distinção entre negociação intermediada e mediação em sentido próprio revela-se relevante para a compreensão dos dados empíricos, bem como para a avaliação crítica da qualificação jurídica do procedimento adotado pelos CACC.

## Resultados e Análise Empírica

A análise dos dados relativos à atividade do CIAB permite evidenciar o peso significativo dos mecanismos de resolução consensual, designadamente da mediação, no tratamento dos conflitos de consumo.

No ano de 2024, do universo de 1.629 processos de reclamação resolvidos no âmbito do CIAB — ano em que deram entrada 1.743 processos e foram arquivados 1.767 —, 1.294 foram encerrados por mediação com acordo, que inclui os encerrados por negociação propriamente dita, tendo nesse âmbito o CIAB realizado 473 reuniões de mediação, das quais 281 resultaram em acordo escrito (Figura 1). Estes dados evidenciam uma elevada taxa de resolução por via consensual, confirmando a relevância prática da mediação no funcionamento do centro.

## Processos Encerrados COM RESOLUÇÃO 2024

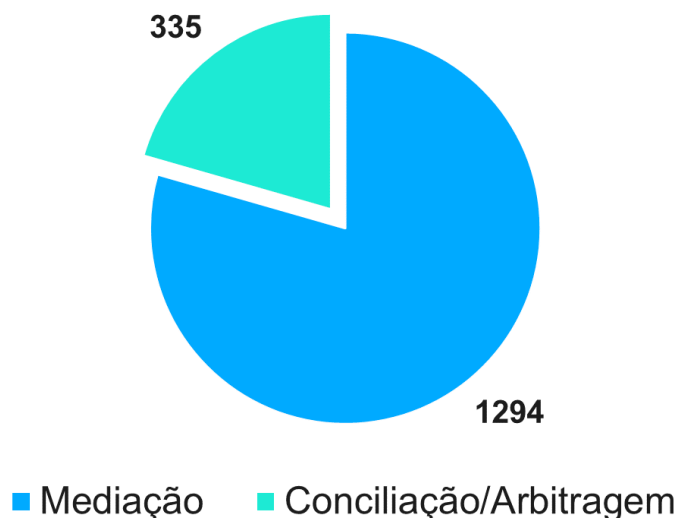


**Figura 1**  
Processos encerrados pelo CIAB em 2024 com resolução.

Por seu turno, considerando o mês de julho de 2025 como referência pontual de análise, verifica-se que foram encerrados 82 processos por mediação com acordo, tendo sido realizadas 46 reuniões de mediação distribuídas pelos serviços de Braga e de Viana do Castelo.

Estas reuniões assumiram diferentes formatos, com predominância das sessões presenciais, mas com recurso significativo a modalidades híbridas e, em menor escala, exclusivamente à distância. Tal diversidade revela a adaptação do procedimento às necessidades das partes e às circunstâncias concretas dos litígios.

Formato de realização das reuniões de mediação em julho de 2025: (a) 28 reuniões com todos os participantes fisicamente presentes (nas instalações do CIAB de Braga ou de Viana do Castelo); (b) três reuniões itinerantes (Câmaras Municipais); (c) 16 reuniões em regime híbrido, com pelo menos um dos participantes por videoconferência; (d) duas reuniões com todos os intervenientes a participar por videoconferência.

No que respeita aos resultados dessas reuniões, constata-se que uma parte relevante culminou na obtenção de acordo, enquanto nos restantes processos se verificou o prosseguimento para fases subsequentes de conciliação ou arbitragem, ou a desistência do requerente, conforme a Figura 2.

### Resultado das Reuniões de Mediação - Julho 2025

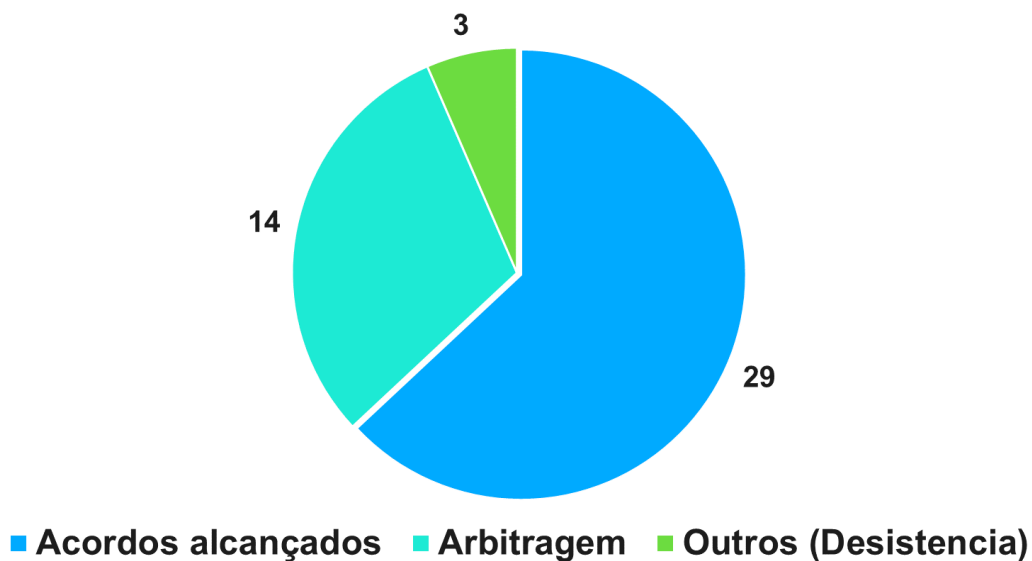


**Figura 2**  
Resultados das reuniões de mediação realizadas pelo CIAB em julho de 2025.

Resultado das reuniões de mediação: (a) 29 processos com a obtenção de acordo; (b) 14 processos em que não houve acordo e o processo prosseguiu para a fase de conciliação/arbitragem; (d) três processos em que o requerente decidiu não prosseguir com o processo (desistência).

Ainda que estes dados se reportem a um período temporal limitado, permitem ilustrar, de forma consistente, o funcionamento prático da mediação no CIAB, bem como a sua eficácia na promoção de soluções consensuais, sem prejuízo de, em determinados casos, se revelar necessário o recurso a mecanismos decisórios subsequentes.

## Conclusões

A análise desenvolvida permite concluir que a mediação assume um papel central no modelo de funcionamento do CIAB, afirmando-se como a forma preferencial de resolução de conflitos de consumo para as partes. Em particular, a mediação presencial permite obter acordos mais satisfatórios para as partes envolvidas, promovendo simultaneamente uma maior economia de custos e tempo necessário para a resolução dos litígios.

Para além da sua eficácia na resolução de conflitos, a utilização da mediação contribui para a divulgação do CIAB na região enquanto entidade especializada, consolidando a sua posição no contexto regional. Acresce que a mediação contribui para o empoderamento dos consumidores e para uma maior eficiência das empresas no relacionamento com os clientes.

Por fim, a análise crítica desenvolvida ao longo do presente estudo evidencia que o procedimento designado como “mediação” nos CACC não corresponde à mediação

em sentido próprio, aproximando-se antes de um modelo de negociação intermedia-da. Esta constatação não diminui a utilidade prática do mecanismo, mas impõe uma reflexão quanto à sua qualificação jurídica e terminológica.

## Referências

- Carvalho, J. M. (2017). *Manual de direito do consumo*. Almedina. (Trabalho original publicado em 2014)
- Carvalho, J. M., Pinto-Ferreira, J. P., & Carvalho, J. C. (2017). *Manual de resolução alternativa de litígios de consumo*. Almedina.
- Constitución Española, de 29 de dezembro de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Decreto-Lei n.º 227/2012, de 25 de outubro. (2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-169353706>
- Decreto-Lei n.º 70-B/2021, de 6 de agosto. (2021). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-b-2021-169269296>
- Direção-Geral do Consumidor. (s.d.). *Regulamento harmonizado de arbitragem*. Retirado a 25 de maio de 2026, de <https://www.consumidor.gov.pt/upload/processos/i006707.pdf>
- Diretiva 2013/11/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 21 de maio de 2013. (2013). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0011>
- Friedman, G. J. (1993). *A guide to divorce mediation*. Workman Publisinhg.
- Lei n.º 31/86, de 29 de agosto. (1986). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34443575>
- Lei n.º 24/96, de 31 de julho. (1996). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1996-34491075>
- Lei n.º 29/2013, de 19 de abril. (2013). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-2013-260394>
- Lei n.º 144/2015, de 8 de setembro. (2015). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2015-119475005>
- Leitão, L. M. (2002). O direito do consumo: Autonomização e configuração dogmática. In L. M. Leitão (Ed.), *Estudos do Instituto de Direito do Consumo* (Vol. I). Almedina.
- Ley 26/1984, de 19 de julio. (1984). <https://www.boe.es/eli/es/l/1984/07/19/26>
- Tribunal Arbitral de Consumo. (2024). *Relatório de atividades e contas de 2024*. <https://ciab.pt/wp-content/uploads/2025/05/RA-2024-P.pdf>
- Vezzulla, J. C. (2005). *Mediação: Teoria e prática – Guia para utilizadores e profissionais*. Agora Comunicações. (Trabalho original publicado em 2001)
- Wilde, Z. D., & Gaibrois, L. F. (2003). *O que é a mediação* (S. Franco, Trad.). Agora Publicações. (Trabalho original publicado em 1994)



# A (In)adequação da Mediação em Situações de Violência Doméstica: Um Olhar Sobre a Vulnerabilidade da Vítima

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.15>

**Gisele Gutierrez de Oliveira Albuquerque**

Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-0316-943X>

[giselegutierrezadv@gmail.com](mailto:giselegutierrezadv@gmail.com)

## Resumo

O presente texto tem por objeto a análise da mediação em sua interface com a vulnerabilidade das partes em contextos de violência doméstica, problematizando a sua adequação e legitimidade como mecanismo de tratamento desses conflitos. Adota-se uma abordagem qualitativa, fundada em revisão bibliográfica e exame crítico da literatura nacional e internacional, com a utilização do método dedutivo para delimitar limites e potencialidades da mediação nesse contexto. Inicialmente, investiga-se o fenômeno da violência doméstica como expressão de relações estruturalmente assimétricas de poder, nas quais fatores como desigualdade de gênero, dependência econômica e abalo psicológico comprometem a autonomia decisória da vítima. Na sequência, examina-se a mediação como procedimento dialógico orientado pela escuta qualificada e pela possibilidade de reconstrução relacional, ressaltando-se, contudo, que sua aplicação a situações de violência doméstica demanda cautela acrescida, sob pena de reproduzir desigualdades, ensejar processos de revitimização ou comprometer a segurança da mulher em situação de risco. A análise desenvolvida evidencia que, embora a mediação possa constituir espaço de acolhimento e humanização do tratamento de conflitos, a sua utilização deve estar condicionada à observância de critérios rigorosos de elegibilidade, bem como à incidência de princípios de proteção integral, promoção da autonomia e salvaguarda de direitos fundamentais. Conclui-se que a mediação, quando conduzida sob parâmetros procedimentais adequados e em conformidade com o arcabouço normativo de proteção à mulher, não se configura como substitutiva da jurisdição Estatal, mas como instrumento integrativo, apto a

contribuir para a ampliação do acesso à justiça e para a construção de soluções mais equitativas e emancipadoras.

## Palavras-chave

mediação familiar, perspectiva de gênero, acesso à justiça

## Introdução

Abordar a mediação familiar no contexto da violência doméstica contra a mulher configura um desafio conceitual, ético e jurídico, na medida em que a mediação se fundamenta em pressupostos como o diálogo, a cooperação e a construção consensual de soluções, ao passo que a violência doméstica impõe demandas de responsabilização, proteção e contenção. Nesse sentido, o tema situa-se na interseção entre o direito de família, os métodos adequados de resolução de conflitos e os estudos de gênero.

Para os fins deste estudo, a expressão “violência doméstica” é adotada em sentido estrito, designando a violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito de relações conjugais, convivenciais ou de intimidade, bem como suas repercussões nos conflitos de família. Assim, não se incluem outras formas de violência intrafamiliar dissociadas da violência de gênero, salvo para fins comparativos.

A violência doméstica constitui expressão de relações de poder estruturalmente assimétricas, comprometendo a autonomia feminina e sua participação em processos decisórios. Por conseguinte, essa condição repercute diretamente no acesso à justiça, especialmente quando se consideram mecanismos autocompositivos que pressupõem equilíbrio entre as partes.

Nessa perspectiva, o estudo não se volta à mediação penal, nem propõe a substituição da responsabilização criminal por instrumentos consensuais. Ao contrário, concentra-se exclusivamente em conflitos familiares decorrentes de contextos de violência, como divórcio, responsabilidades parentais e partilha de bens, nos quais o histórico de abuso interfere nas condições de negociação.

Delimita-se, portanto, o objeto à análise da adequação da mediação familiar em situações atravessadas pela violência doméstica contra a mulher, com atenção às implicações sobre autonomia, segurança e participação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com apoio pontual em precedente jurisprudencial e em referências institucionais selecionadas por sua pertinência ao problema investigado. A abordagem adotada é teórico-crítica, com orientação dedutiva e natureza jurídico-compreensiva, voltada à análise dos limites e das condições de admissibilidade da mediação em contextos de violência doméstica.

Embora a doutrina jurídica reconheça, por um lado, o potencial humanizador da mediação e, por outro, os riscos de sua aplicação em contextos de violência doméstica, ainda se verifica insuficiente sistematização de critérios jurídicos e procedimentais aptos a aferir sua adequação. Ademais, essa lacuna analítica favorece tanto a banalização da violência quanto a adoção de interdições abstratas, que podem redundar em paternalismo e restrição indevida da autonomia feminina.

Nesse contexto, o presente texto insere-se criticamente no debate. Para tanto, propõe uma releitura da mediação familiar a partir da articulação entre o processo justo, a perspectiva de gênero e o princípio da proteção integral. Assim, busca-se superar abordagens dicotômicas que ora admitem a mediação de forma indiscriminada, ora a afastam de modo absoluto.

Assim sendo, sustenta-se, como tese central, que a mediação em contextos de violência doméstica contra a mulher não se legitima como via ordinária de tratamento do conflito. Ao contrário, somente se admite em caráter excepcional, desde que precedida de criteriosa triagem, avaliação concreta de risco e implementação de salvaguardas institucionais e procedimentais. Nessa hipótese, devem ser asseguradas, cumulativamente, a autonomia decisória, a integridade psíquica e a segurança da vítima.

Parte-se, assim, da premissa de que, em contextos de violência doméstica contra a mulher, a mediação tende a ser inadequada como encaminhamento automático, em razão das assimetrias estruturais de poder que podem comprometer a autonomia decisória da vítima e converter o procedimento em espaço de revitimização.

A análise comparativa com regimes jurídicos estrangeiros tem função estritamente argumentativa e ilustrativa, sem pretensão de exaustividade. Do mesmo modo, a jurisprudência não constitui objeto empírico autônomo, sendo mobilizada como elemento de concretização e exemplificação da discussão teórica e normativa desenvolvida.

Sob essa ótica, a investigação adota uma concepção ampliada de acesso à justiça, deslocando o enfoque do acesso formal para a efetividade da tutela em contextos de vulnerabilidade. A questão central consiste em indagar em que medida a mediação pode constituir instrumento legítimo e seguro nesses contextos, sem reproduzir desigualdades de gênero.

Cumprе esclarecer que autocomposição, conciliação, mediação e métodos adequados de resolução de conflitos não se confundem. A autocomposição constitui o gênero das soluções consensuais; a conciliação apresenta caráter mais diretivo; a mediação, por sua vez, orienta-se por uma lógica dialógica e relacional; e os métodos adequados correspondem à categoria mais ampla, pautada pela escolha do instrumento mais compatível com o conflito. Neste estudo, o enfoque recai sobre a mediação familiar em contextos de violência doméstica.

Por fim, o trabalho organiza-se em quatro eixos: a análise da violência doméstica como expressão de assimetrias de poder; o exame da mediação sob a ótica do processo justo; a identificação dos limites normativos da autocomposição em contextos

de violência de gênero; e a discussão sobre os riscos de revitimização e as condições excepcionais de admissibilidade da mediação nesses casos.

## **Violência Doméstica e Vulnerabilidade Estrutural da Mulher**

A violência doméstica constitui um fenômeno social complexo, cuja compreensão exige a análise das relações de poder desiguais no contexto familiar e das vulnerabilidades estruturais que atravessam a experiência feminina. Fatores como dependência econômica, desigualdade de gênero e vulnerabilização psicológica compõem um cenário em que a autonomia e a autodeterminação das mulheres são constantemente tensionadas, repercutindo diretamente no acesso à justiça e na participação equitativa em processos autocompositivos, como a mediação familiar.

Embora frequentemente atribuída a condutas isoladas ou desvios individuais, a violência contra a mulher configura, em realidade, manifestação de uma ordem estrutural patriarcal, que organiza e legitima hierarquias de gênero. De acordo com Saffioti (2004/2015), a naturalização da dominação masculina institui uma vulnerabilidade estrutural permanente, ao incorporar nas dinâmicas sociais mecanismos difusos de controle, subordinação e sujeição feminina. Ademais, a ameaça constante de agressões, tanto simbólica quanto material, atua como forma de coerção social, limitando a autonomia das mulheres e reproduzindo desequilíbrios de poder nas esferas pública e privada.

Em diálogo com Fraser (2007), essa vulnerabilidade pode ser compreendida como expressão de um déficit de reconhecimento e de redistribuição, na medida em que as mulheres são simultaneamente deslegitimadas em suas experiências e mantidas em condições de dependência material. Assim, não se trata de fragilidade individual, mas de uma condição relacional e política, produzida por estruturas normativas que definem quais vidas são dignas de proteção e escuta.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1998/2002) evidencia que a dominação masculina opera sobretudo por vias simbólicas, tornando-se muitas vezes invisível às próprias mulheres. Essa lógica é reforçada por uma “impotência aprendida”, reproduzida culturalmente e reiterada no que o autor denomina como “mercado matrimonial” (p. 45), no qual as mulheres são posicionadas como objetos, e não como sujeitos de direito.

O gênero, enquanto construção social orientada por expectativas hierarquizadas, estrutura relações assimétricas de poder. Conforme observa Saffioti (2004/2015), as diversas formas de violência, sejam elas física, sexual, moral ou emocional, não se manifestam isoladamente, pois incorporam dimensões psíquicas como medo, humilhação e abalo da autoestima, atingindo a dignidade e a integridade subjetiva da mulher.

Cumprе ressaltar, contudo, a dificuldade de delimitar a violência como ruptura de integridade, uma vez que sua experiência é profundamente singular. Em razão disso, Saffioti (2004/2015) assinala que situações percebidas como “abuso” por algumas mulheres podem ser naturalizadas por outras, evidenciando uma zona de indeterminação

entre a violação e a internalização de papéis de gênero. Essa ambiguidade torna particularmente complexa sua identificação jurídica e social em contextos marcados pela normalização da desigualdade.

As mulheres são socializadas a internalizar padrões de obediência, cuidado e tolerância, o que contribui para a invisibilização de práticas como controle financeiro, ciúme excessivo, manipulação emocional e isolamento social, frequentemente legitimadas como expressões de afeto ou dever conjugal. Desse modo, embora estrutural, a violência apresenta variações em seu reconhecimento, condicionadas pelas experiências individuais e pelo contexto relacional.

Sob esse prisma, a violência contra a mulher é simultaneamente estrutural, relacional e simbólica: estrutural, por decorrer de um sistema social que legitima a superioridade masculina; relacional, porque se reproduz nas práticas e discursos cotidianos; e simbólica, por operar de modo invisível, moldando o comportamento e as percepções das próprias mulheres sobre si e sobre o mundo. Assim, a própria ameaça de violência atua como mecanismo de opressão, ao manter as mulheres sob vigilância e medo.

Por essa razão, Saffioti (2004/2015) propõe compreendê-la à luz dos direitos humanos, considerando violento todo ato ou estrutura que viole a integridade física, psíquica, moral ou existencial da mulher. A violência doméstica, nesse sentido, configura violação sistemática desses direitos, exigindo respostas jurídicas e institucionais comprometidas com a proteção integral e a dignidade feminina.

Diante disso, o reconhecimento da vulnerabilidade estrutural das mulheres constitui pressuposto fundamental para a análise crítica da mediação em contextos de violência doméstica, a partir do qual se desenvolve, a seguir, o exame do instituto sob a perspectiva do processo justo.

## **Mediação e Dignidade da Pessoa Humana: Um Instrumento de Humanização e de Processo Justo**

A mediação, inserida no contexto contemporâneo de busca por uma justiça mais participativa e humanizada, deve ser compreendida à luz do princípio do processo justo (*fair process*), consolidado como elemento central do devido processo legal em sua dimensão substancial. Nesse sentido, consoante Nancy Welsh (2004), o princípio ultrapassa a observância formal de garantias, impondo o dever de assegurar às partes voz, respeito e tratamento equitativo durante todo o procedimento.

Todavia, esse potencial humanizador não se realiza automaticamente, pois depende da existência de condições mínimas de simetria comunicativa, sem as quais a mediação pode reproduzir, em vez de mitigar, assimetrias estruturais, especialmente em situações de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Cumpre, ainda, problematizar a centralidade atribuída à voluntariedade como fundamento de legitimidade da mediação. Conforme adverte Welsh (2002), a presunção

de que o controle decisório das partes assegura, por si só, a justiça do procedimento revela-se insuficiente, na medida em que desconsidera a existência de pressões estruturais, emocionais e institucionais que podem comprometer a liberdade real de escolha. Assim, a adesão formal ao acordo não equivale, necessariamente, à autodeterminação substantiva, sobretudo em contextos marcados por desigualdade e vulnerabilidade. Nesse cenário, a ausência de coerção direta não é suficiente para assegurar a experiência de justiça procedimental pelas partes, nem afasta o risco de decisões assimétricas e potencialmente injustas.

Com efeito, segundo Welsh (2004), o núcleo da justiça nas práticas autocompositivas encontra-se associado à possibilidade de manifestação da voz e ao reconhecimento intersubjetivo dos participantes no interior do procedimento. Nessa perspectiva, a percepção de justiça procedimental não deriva primordialmente do conteúdo do resultado alcançado, mas da forma pela qual o procedimento é estruturado e conduzido, especialmente no que se refere à existência de oportunidades efetivas de expressão, à escuta qualificada e ao tratamento respeitoso conferido às partes.

Nesse contexto, importa distinguir três dimensões relacionadas, mas não coincidentes, quais sejam, a legitimidade procedimental, a experiência de justiça no procedimento e a adequação do mecanismo ao conflito. No que se refere à dimensão experiencial, Nancy Welsh (2004) assinala que ela se encontra ligada à forma pela qual as partes vivenciam o procedimento, compreendendo “não apenas a oportunidade de participação, mas também a percepção de que puderam expressar-se efetivamente, de que as suas razões foram consideradas e de que receberam tratamento imparcial e respeitoso ao longo da condução do caso” (p. 55).

A legitimidade do procedimento decorre da percepção de correção e justiça na sua condução, sendo construída a partir da experiência participativa das partes. A adequação, por sua vez, refere-se à conformidade entre o método adotado e as especificidades do conflito, especialmente no que concerne à presença de assimetrias estruturais, situações de vulnerabilidade e fatores de risco. Em contextos de violência doméstica, essa dimensão assume centralidade, uma vez que a inadequação do método compromete não apenas a regularidade do procedimento, mas a própria legitimidade da mediação como mecanismo admissível de tratamento do conflito.

Sob essa perspectiva, a mediação será considerada justa quando, mediante atuação diligente do mediador, forem asseguradas condições de simetria comunicacional, transparência procedimental e observância de padrões ético-normativos, prevenindo que vulnerabilidades estruturais interfiram negativamente no diálogo e comprometam o exercício da autodeterminação pelas partes.

Em consonância com essa abordagem, a mediação configura instrumento de humanização do sistema jurídico, ao traduzir a dignidade da pessoa humana em práticas de diálogo e reconhecimento. Fundamentada em colaboração, respeito e cidadania, orienta-se para o futuro das relações, especialmente nos conflitos familiares. Conforme observa Clark (2012), a mediação contemporânea é plural e adaptável, assumindo diferentes formas, conforme as especificidades do conflito.

Na mesma linha, Bonafé-Schmitt (2020) define a mediação como um processo comunicacional que ultrapassa a mera aplicação normativa, no qual o mediador exerce função central na construção da confiança e na organização do diálogo. Ainda que não se alcance acordo, a mediação cumpre relevante função social, ao possibilitar a elaboração mais consciente do conflito, em consonância com a centralidade do procedimento.

Sob essa perspectiva, Bonafé-Schmitt (1997) sustenta que o mediador deve criar condições efetivas para o desenvolvimento do diálogo, promovendo a escuta, a comunicação e a manifestação de perspectivas pelas partes. Nessa lógica, a justiça do procedimento mediativo depende da preservação de condições adequadas de participação e da proteção da segurança emocional dos envolvidos. O mediador, portanto, não é apenas um facilitador técnico, mas atua como garantidor da integridade procedimental, especialmente em contextos marcados por assimetria de poder, como os conflitos familiares decorrentes de violência conjugal.

Assim, a legitimidade da mediação decorre menos da obtenção do acordo do que da qualidade ética e procedimental da participação. Ao assegurar um processo dialógico, equilibrado e inclusivo, o mediador concretiza a justiça procedimental e reforça a legitimidade da atuação jurisdicional.

Com efeito, a mediação reafirma a ideia de que o direito não se realiza apenas pela decisão, mas pelo modo como se constrói o caminho até ela. Essa dimensão procedimental reforça seu caráter pedagógico e humanizador, ao reconhecer o diálogo, a empatia e a corresponsabilidade como elementos constitutivos da justiça.

Em síntese, a mediação, concebida sob a ótica do processo justo e da dignidade da pessoa humana, não se limita à resolução de controvérsias, mas atua como prática de transformação relacional, capaz de fortalecer a autonomia, restaurar vínculos e promover uma cultura jurídica mais sensível, participativa e comprometida com a proteção integral da pessoa humana.

À luz dessas considerações, a mediação somente se legitima quando estruturada sob condições procedimentais capazes de neutralizar, ou ao menos mitigar, as assimetrias que comprometem a autonomia das partes.

## **Parâmetros Legais e Limites à Mediação e à Autocomposição em Contextos de Violência de Gênero**

A análise normativa aqui desenvolvida mantém como referência a mediação em conflitos familiares atravessados por violência doméstica contra a mulher, sem prejuízo do recurso comparativo a regimes jurídicos mais amplos sobre violência de gênero.

Não obstante o seu reconhecido potencial humanizador, a mediação enfrenta limites relevantes quando aplicada a situações de violência de gênero em contextos domésticos. No presente estudo, essa referência diz respeito, especialmente, a casos de

violência praticada em relações conjugais, convivenciais ou de intimidade, com repercussão sobre demandas de família. Tais contextos são marcados por assimetrias de poder que comprometem a participação livre, informada e segura da vítima.

Conforme adverte Fisher (2021), a mediação, cuja lógica pressupõe certo equilíbrio relacional, pode, nessas circunstâncias, reproduzir as mesmas assimetrias estruturais que sustentam a dinâmica da violência. Nesse cenário, a autocomposição corre o risco de converter-se em espaço de reiteração de desigualdades, em vez de instrumento de sua superação.

Nesse ponto, a jurisprudência é convocada não como fundamento autônomo da construção teórica, mas como elemento de concretização prática do argumento, apto a ilustrar como os tribunais podem enfrentar, em situações concretas, os limites da autocomposição em contextos de violência de gênero.

No Brasil, em precedente ilustrativo dessa problemática, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, no Agravo de Instrumento n.º 2215265-68.2016.8.26.0000 (2017), da 2.ª Câmara de Direito Privado, relatado pelo Desembargador José Carlos Ferreira Alves, reconheceu a impropriedade de impor à vítima a participação em sessão de conciliação com o agressor, destacando que tal exigência agravaria o sofrimento psicológico e violaria os princípios da dignidade, segurança e proteção integral. Evidenciou-se, assim, que o acesso à justiça não pode se sobrepor à integridade da vítima, sobretudo quando fatores como medo, dependência econômica e abalo psicológico comprometem a autodeterminação.

No plano normativo, embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure proteção integral às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, não há vedação expressa à utilização da mediação. A Lei nº 11.340 (2006), denominada “Lei Maria da Penha”, estrutura-se sob uma lógica protetiva, voltada à prevenção da revitimização, sem, contudo, proibir de forma categórica a adoção de métodos autocompositivos. Por sua vez, a Lei nº 13.140 (2015), denominada “Lei de Mediação”, e o Código de Processo Civil de 2015 consagram a mediação como mecanismo preferencial, sendo que o Artigo 695.º do Código de Processo Civil (Lei nº 13.105, 2015) prevê a designação imediata de sessão de mediação nas ações de família.

Essa ausência de diferenciação normativa evidencia uma lacuna de natureza prática, pois pode favorecer o encaminhamento de conflitos permeados por violência doméstica e familiar contra a mulher à mediação, sem triagem adequada. Configura-se, assim, uma tensão entre a política de incentivo à autocomposição e o dever de proteção integral, o que exige interpretação cuidadosa à luz dos direitos fundamentais.

No plano internacional, a Recomendação nº 35 do Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Committee on the Elimination of Discrimination Against Women, 2017) alerta que métodos alternativos de resolução de disputas, quando desprovidos de salvaguardas, podem reproduzir desigualdades de gênero e comprometer o acesso das mulheres à justiça, desaconselhando sua utilização em casos de violência contra a mulher.

Em perspectiva comparada, observa-se que as respostas normativas não são uniformes. Em Portugal, a centralidade da resposta penal ao crime de violência doméstica convive com a admissibilidade de práticas mediativas apenas em conflitos familiares não caracterizados por violência. Já na Espanha, verifica-se vedação expressa à mediação em casos de violência de gênero, nos termos da Ley Orgánica del Poder Judicial (Ley Orgánica 6/1985, 1985), introduzido pela Ley Orgánica 1/2004 (2004), que dispõe que, nesses casos, “está vedada la mediación” (art. 87, n.º 5). Ademais, tal orientação revela-se consonante com o Artigo 48.1.º da “Convenção de Istambul” (Council of Europe, 2011), que impõe aos Estados a proibição de modos alternativos obrigatórios de resolução de conflitos, incluindo a mediação e a conciliação, em situações de violência contra a mulher.

Embora distintos, esses modelos enfrentam o mesmo desafio: conciliar a proteção da vítima com a promoção do diálogo, evitando que o procedimento comunicativo se converta em forma de violência simbólica.

Recentes avanços institucionais no Brasil indicam esforços para incorporar a perspectiva de gênero no sistema de justiça. A Resolução do Conselho Nacional de Justiça n.º 492/2023 (Resolução nº 492, 2023) instituiu o protocolo para julgamento com perspectiva de gênero a todos os magistrados, estabelecendo parâmetros para eliminar estereótipos e desigualdades nas decisões judiciais. A Lei nº 14.899 (2024), por sua vez, determina que estados e municípios elaborem planos de metas para enfrentamento da violência doméstica e familiar, consolidando o compromisso Estatal com a promoção da igualdade de gênero.

Ainda assim, o descompasso entre o marco jurídico protetivo e a prática institucional revela a insuficiente integração entre as políticas de proteção à mulher e a mediação, criando um espaço em que a tutela da vítima pode ser relativizada em favor da celeridade processual. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade da adoção de mecanismos de *screening* (triagem) de violência, consistentes em procedimentos de triagem e avaliação de risco destinados a verificar a adequação da mediação ao caso concreto. Conforme destaca Lisa Parkinson (1997/2008), tais procedimentos devem incluir avaliações individualizadas, em ambiente seguro, a fim de assegurar a livre manifestação da vítima sem a presença do suposto agressor.

Neste contexto, o ideal de uma justiça humanizada, participativa e dialógica não pode se sobrepor ao dever de garantir segurança, proteção e equidade. Impõe-se, portanto, o desenvolvimento de protocolos específicos de mediação com perspectiva de gênero, incluindo formação adequada de mediadores, técnicas apropriadas de comunicação e a adoção de medidas como sessões separadas, sempre priorizando a segurança e a autonomia das partes.

O desafio contemporâneo consiste, assim, em harmonizar a política de autocomposição com a proteção integral da mulher, mediante critérios rigorosos de elegibilidade e salvaguardas procedimentais capazes de evitar a revitimização.

## **Mediação e Violência Doméstica: Entre o Risco da Revitimização e a Admissibilidade Excepcional Condicionada**

A mediação em contextos de violência doméstica e familiar contra a mulher não pode ser tratada como mecanismo ordinário ou automaticamente adequado para o tratamento de conflitos familiares. Em razão das assimetrias estruturais de poder que atravessam tais relações, a sua utilização é, em princípio, inadequada, sobretudo quando inexistem condições concretas de segurança, liberdade e participação paritária. Apenas de modo excepcional se poderá cogitar de sua admissibilidade, e ainda assim mediante criteriosa avaliação de risco, verificação da voluntariedade da vítima, capacitação especializada do mediador e adoção de salvaguardas institucionais e procedimentais aptas a evitar a revitimização.

Conforme assinala Fernanda Tartuce (2017), a mediação pressupõe a existência de um ambiente de diálogo equilibrado e voluntário, condição que se revela comprometida em contextos de violência doméstica e familiar contra a mulher. Fatores como a desigualdade de gênero, dependência econômica e manipulação psicológica tendem a limitar a autonomia da vítima, tornando o procedimento vulnerável a distorções. Nessa linha, Moura et al. (2022) destacam a dificuldade de realização dos princípios de isonomia e autonomia da vontade em cenários marcados por coerção e medo. De modo convergente, Pereira et al. (2022) alertam que a exigência de diálogo direto com o agressor pode converter a mediação em novo instrumento de violência.

Dados empíricos sistematizados por Wilde et al. (2024) indicam que o próprio sistema de justiça familiar pode ser instrumentalizado como extensão do controle coercitivo, evidenciando a ocorrência de vitimização secundária, a reexposição da vítima a experiências traumáticas e a produção de efeitos psicológicos duradouros. Esses dados reforçam a necessidade de cautela na utilização de mecanismos autocompositivos nesses contextos.

Em contrapartida, uma corrente emergente propõe uma abordagem intermediária, que reconhece os riscos, mas também as potencialidades, da mediação quando conduzida sob parâmetros de segurança e sensibilidade de gênero. Essa abordagem sustenta que, em determinadas circunstâncias, a mediação pode funcionar de forma complementar à tutela judicial, especialmente quando estruturada com sessões separadas, mediações virtuais, acompanhamento psicológico e mediadores capacitados para lidar com situações de vulnerabilidade. Cumpre ressaltar, contudo, que esse potencial não se presume, sendo condicionado à verificação concreta de segurança, voluntariedade e equilíbrio mínimo entre as partes.

Nessa perspectiva, a admissibilidade da mediação deve estar condicionada à verificação de critérios mínimos de elegibilidade, aptos a assegurar a integridade do procedimento e a proteção da parte vulnerável. Entre tais critérios, destacam-se: inexistência de risco atual grave; ausência de coação ou controle coercitivo; capacidade de manifestação autônoma da mulher, aferida em ambiente seguro; triagem prévia e avaliação

de risco; adoção de técnicas adequadas, como sessões separadas, acesso à assistência jurídica e suporte psicossocial; atuação de mediador com formação em violência de gênero; possibilidade de interrupção imediata; e limitação do objeto a matérias disponíveis, que não envolvam urgência ou direitos indisponíveis.

A observância de garantias procedimentais constitui, portanto, requisito central para a legitimidade. Parkinson (1997/2008), ao analisar disputas familiares envolvendo histórico de violência doméstica e familiar contra a mulher, argumenta que a mediação não deve ser automaticamente excluída, mas cuidadosamente adaptada, mediante avaliações rigorosas de risco e da capacidade das partes de participar de forma segura e voluntária.

Por conseguinte, a exclusão absoluta das mulheres da mediação revela um paradoxo: ao pretender protegê-las, pode resultar em discriminação por excesso de tutela, ao pressupor sua incapacidade de autodeterminação e reforçar práticas institucionais paternalistas que limitam sua participação ativa. Impõe-se, assim, o desafio de equilibrar proteção e autonomia, de modo que o princípio protetivo não se converta em instrumento de silenciamento ou restrição indevida da capacidade decisória das mulheres.

Conforme define Moore (1986/1998), a mediação consiste na intervenção de terceiro imparcial que facilita o diálogo e auxilia as partes na construção de soluções voluntárias. Para além da resolução do conflito, pode contribuir para a reorganização das relações ou para seu encerramento menos danoso, desde que asseguradas condições de participação equilibrada e proteção à parte vulnerável.

A análise da mediação nesses casos exige reconhecer que as assimetrias decorrentes da violência doméstica e familiar contra a mulher podem comprometer a liberdade decisória, razão pela qual sua admissibilidade deve ser condicionada à verificação concreta de segurança, autonomia e observância dos critérios de elegibilidade anteriormente delineados.

Nessa perspectiva, Tolmie et al. (2024) destacam que a violência doméstica envolve não apenas controle coercitivo, mas também formas de aprisionamento social e institucional. A limitação da autonomia feminina decorre, assim, tanto da atuação do agressor quanto de barreiras estruturais e respostas institucionais insuficientes, que dificultam o rompimento da relação violenta.

O desafio que se impõe consiste, portanto, na definição de parâmetros normativos e procedimentais capazes de evitar, simultaneamente, a revitimização da mulher e a adoção de posturas paternalistas excessivas. Isso requer a institucionalização de protocolos de atuação com perspectiva de gênero, a capacitação continuada de mediadores e salvaguardas aptas a garantir condições efetivas de segurança física e integridade psíquica ao longo do procedimento.

Em hipóteses excepcionais e mediante criteriosa filtragem, a mediação pode desempenhar função complementar à tutela jurisdicional, desde que estruturada sob rigorosas garantias materiais e procedimentais, aptas a assegurar a efetiva proteção da mulher em situação de risco.

Nessa conformidade, quando adequadamente delineada, a mediação pode contribuir para a ampliação das formas de acesso à justiça, desde que orientada por critérios rigorosos de proteção, participação e controle procedimental, em consonância com Welsh (2004) e Relis (2009). Isso, contudo, não afasta a premissa central de que sua utilização, em contextos de violência doméstica, somente se legitima em hipóteses excepcionais e sob estrita proteção institucional.

## Conclusões

O presente trabalho propôs uma releitura crítica da mediação à luz da teoria do processo justo e da perspectiva de gênero, evidenciando a necessidade de conformação de um modelo procedimental sensível às vulnerabilidades estruturais e às assimetrias de poder que caracterizam os conflitos familiares decorrentes de violência doméstica e familiar contra a mulher, especialmente nas hipóteses de ruptura de relações íntimas.

A análise demonstrou que, embora a mediação se apresente como um instrumento de humanização e democratização das relações jurídicas, sua aplicação nesses contextos exige cautela e adequação institucional, em razão das dinâmicas de dominação, da vulnerabilidade das vítimas e da persistência de desigualdades estruturais. Impõe-se, assim, a adoção de salvaguardas procedimentais, capacitação especializada dos mediadores e compreensão crítica dos limites do diálogo em situações marcadas por assimetria de poder.

Verifica-se, ademais, que em Portugal e Espanha as abordagens sobre a aplicação da mediação no contexto de violência doméstica contra a mulher divergem do arcabouço normativo brasileiro, que embora apresente avanços relevantes, ainda carece de integração entre a política de mediação e a perspectiva de gênero, persistindo lacunas quanto à definição de critérios de elegibilidade, protocolos de segurança e diretrizes específicas para casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, o que compromete a efetividade da proteção e do acesso à justiça.

Nesse cenário, revela-se necessária a estruturação de uma política institucional articulada, orientada à incorporação da perspectiva de gênero na mediação, mediante parâmetros normativos claros, a implementação de programas de formação interdisciplinar, a institucionalização de protocolos específicos de triagem e de segurança, e o fortalecimento de práticas de tratamento adequado de conflitos orientadas por abordagem multidisciplinar e produção sistemática de dados.

A conjugação dessas medidas permite reposicionar a mediação como instrumento potencialmente compatível com a proteção dos direitos fundamentais, desde que utilizada de forma excepcional e sob rigoroso controle procedimental, de modo a evitar a revitimização e assegurar a integridade física e psíquica da mulher.

Em síntese, a mediação, ainda que orientada pelo paradigma do processo justo e informada pela perspectiva de gênero, não pode ser aplicada automaticamente em

contextos de violência doméstica e familiar contra a mulher, sendo admissível apenas de forma excepcional, mediante verificação concreta de segurança, voluntariedade e condições mínimas de participação.

A admissibilidade excepcional aqui defendida não pressupõe a superação das assimetrias que caracterizam a violência doméstica, mas apenas o reconhecimento de que, em hipóteses estritamente delimitadas e sob controle procedimental reforçado, a mediação pode atuar de modo complementar à tutela jurisdicional, sem afastar o dever Estatal de proteção. Nessa perspectiva, a justiça não se reduz ao resultado, mas se afirma como prática relacional, orientada à proteção, dignidade e reconhecimento.

## Referências

Agravo de Instrumento nº 2215265-68.2016.8.26.0000. (2017). 2ª Câmara de Direito Privado, Rel. Des. José Carlos Ferreira Alves [Processo sob segredo de justiça].

Bonafé-Schmitt, J.-P. (1997). Les médiations. *Communication et Organisation*, (11), 1-18. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1914>

Bonafé-Schmitt, J.-P. (2020). Le renouveau de la médiation. *Revue de Justice*, 3(3), 533-545. <https://doi.org/10.3917/cdlj.2003.0533>

Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, Trad.). Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1998)

Clark, B. (2012). *Lawyers and mediation*. Springer.

Committee on the Elimination of Discrimination Against Women. (2017). *General recommendation No. 35 on gender-based violence against women, updating general recommendation No. 19* (CEDAW/C/GC/35). United Nations.

Council of Europe. (2011). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. <https://rm.coe.int/168008482e>

Fisher, R. J. (200q). Methods of third-party intervention. In G. Burgess & H. Burgess (Eds.), *Beyond intractability* (pp. 1-27). Conflict Information Consortium; University of Colorado.

Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35. <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>

Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. (2006). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)

Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. (2015). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm)

Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. (2015). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm)

Lei nº 14.899, de 17 de junho de 2024 (2004). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14899.htm)

Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. (1985). Boletín Oficial del Estado, 157. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). Boletín Oficial del Estado, 313, 42166-42197. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: Estratégias práticas para a resolução de conflitos*. (M. F. Lopes, Trad.) ArtMed. (Trabalho original publicado em 1986)

Moura, R. H. P., Coura, A. de C., & Herkenhoff, M. R. (2022). A (in)aplicabilidade da mediação em litígios familiares que envolvam mulheres em situação de violência doméstica. *Revista Eletrônica de Direito Processual*, 23(1), 1266–1295. <https://doi.org/10.12957/redp.2022.59192>

Parkinson, L. (2008). *Mediação familiar* (Gabinete para a Resolução Alternativa de Litígios, Trad.). Ministério da Justiça. (Trabalho original publicado em 1997)

Pereira, M. de L., Gago, P. C., & Oliveira, M. do C. L. de. (2022). A escuta de narrativas de violência doméstica em entrevistas de mediação familiar judicial. *Linguagem e Direito*, 9(2), 92–115.

Relis, T. (2009). *Perceptions in litigation and mediation: Lawyers, defendants, plaintiffs, and gendered parties*. Cambridge University Press.

Resolução nº 492, de 17 de março de 2023 (2023). <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2011>

Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo. (Trabalho original publicado em 2004)

Tartuce, F. (2017). Audiência consensual inicial, violência doméstica e empoderamento. *Revista Magister de Direito Civil e Processual Civil*, 14(80), 45–57.

Tolmie, J., Smith, R., & Wilson, D. (2024). Understanding intimate partner violence: Why coercive control requires a social and systemic entrapment framework. *Violence Against Women*, 30(1), 54–74. <https://doi.org/10.1177/10778012231205585>

Welsh, N. A. (2002). Disputants' decision control in court-connected mediation: A hollow promise without procedural justice. *Journal of Dispute Resolution*, 2002(1), 179–192.

Welsh, N. A. (2004). Remembering the role of justice in resolution: Insights from procedural and social justice theories. *Journal of Legal Education*, 54(1), 49–59.

Wilde, S., Sheeran, N., & Douglas, H. (2024). The psychological impact on mothers who have experienced domestic violence when engaging with the family court system: A scoping review. *Psychiatry, Psychology and Law*, 31(4), 764–791. <https://doi.org/10.1080/13218719.2023.2214927>

## Notas Biográficas

Ana Maria Costa e Silva é doutorada em Ciências da Educação, professora do Instituto de Educação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. É diretora do mestrado em Educação e coordenadora da área de especialização em Mediação Educacional. Os seus interesses de investigação centram-se sobretudo na mediação de conflitos, nas identidades profissionais e nos estudos curriculares. Tem coordenado e participado em diversos projetos nacionais e internacionais financiados no âmbito da formação e investigação em mediação. É autora e coautora de mais de 200 publicações, livros, capítulos e artigos científicos, com particular incidência na mediação e nas identidades profissionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8598-7243>

Email: [anasilva@ie.uminho.pt](mailto:anasilva@ie.uminho.pt)

Ana Piedade é doutorada em Antropologia Social e Cultural pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, onde também concluiu a licenciatura e o mestrado em Antropologia. É investigadora integrada do Centros em Rede para a Investigação em Antropologia – Pólo Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Participa no projeto *VITEM* – iniciativa europeia financiada pelo Programa Cidadãos, Igualdade, Direitos e Valores, da União Europeia –, dedicada à construção de uma rede de cooperação entre cidades mediadoras, e no *Cidadania, Interculturalidade e Mediação em Contextos Glocais Para o Século XXI*. É membro do CreE.A – Construção de um Espaço Europeu de Mediação Para a Inclusão Social. É representante da Universidade Politécnica de Beja na Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural e na Rede Kastalia. Desde 1999, é docente da Universidade Politécnica de Beja e atualmente é professora coordenadora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e do Comportamento. Coordena o Laboratório de Animação Territorial e desenvolve trabalho nas áreas da memória e património, interculturalidade e mediação intercultural, lúdico, envelhecimento e histórias de vida e, mais recentemente, no âmbito das práticas alimentares.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6203-9424>

Email: [alavado@ipbeja.pt](mailto:alavado@ipbeja.pt)

Ancelmo Mendes é docente da Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, desde 2009, onde exerceu funções de subdiretor e de presidente do Conselho Pedagógico (2013–2019) e é atualmente primeiro secretário do Conselho Científico e Pedagógico. Formou-se pela escola Normal Amílcar Cabral (curso médio, 1995) e pela Escola Normal Superior Tchico Té, onde obteve o bacharelato (2005) e a licenciatura em Língua Portuguesa (2009). Possui pós-graduação em Administração e Gestão Escolar pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2019) e é mestrando em Língua Portuguesa Não Materna (Escola Superior de Educação Tchico Té/Universidade do Minho). Exerceu ainda cargos de direção da administração pública, incluindo de diretor-geral de Administração dos Portos de Pesca (2020–2022), de diretor-geral de Pesca Artesanal (2022–2023) e de inspetor-geral do Comércio e Indústria (2024–2026).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3127-1344>

Email: [tchicote0702@outlook.com](mailto:tchicote0702@outlook.com)

António Carloto é doutorado em Bioquímica pela Universidade da Estremadura (Espanha), tendo anteriormente obtido o grau de mestre em Biotecnologia, pelo Instituto Superior Técnico, e o grau de licenciado em Bioquímica, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Possui também formação e experiência de trabalho nas áreas das tecnologias educativas, empreendedorismo e ciência dos dados. Desde 1994 é docente da Universidade Politécnica de Beja e atualmente é coordenador do Departamento de Tecnologias e Ciências Aplicadas. Integra o Laboratório de Animação Territorial, contribuindo na recolha, tratamento e apresentação de dados e desenvolve investigação no âmbito da interculturalidade e mediação intercultural. Integra o corpo docente de várias licenciaturas e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade Politécnica de Beja, do qual é representante para a mobilidade internacional, há vários anos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0223>

Email: [acarloto@ipbeja.pt](mailto:acarloto@ipbeja.pt)

Bárbara Esparteiro é especialista em Educação Básica (CNAEF 142), com defesa na Universidade Politécnica de Beja em 2012. Possui o certificado do “Período de Docência do Terceiro Ciclo de Estudos Universitários”, pela Universidade de Extremadura, em Badajoz (2001). Em 1999, concluiu o mestrado em Sociologia, variante de Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável, na Universidade de Évora. Foi docente na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Beja, entre 1996 e 2023, centrando a sua prática docente e científica na área da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. O seu trabalho foca-se na investigação-ação, com ênfase no papel das tecnologias de informação de uso livre para a correção ortográfica e promoção da competência leitora em idade escolar. É colaboradora no mapeamento de cenários de inovação educativa junto do Conselho Nacional de Educação. Foi representante da Universidade Politécnica de Beja na Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-9995>

Email: [barbara.esparteiro@ipbeja.pt](mailto:barbara.esparteiro@ipbeja.pt)

Dem-na N'Monha é mestre em Educação, área de especialização em Mediação Educacional (Universidade do Minho) e licenciado em Ciências da Educação (Universidade Lusófona da Guiné). É docente no Centro de Formação de Professores, Unidade de Ensino Domingos Ramos, em Bafatá, Guiné. Em 2023, colaborou com o Centro de Pesquisas, Avaliação e Formações em Educação e, em 2024, participou no “11º Colóquio de Mediação” e, em 2025, no “I Fórum Mediação”.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4581-4297>

Email: [demnamonha@gmail.com](mailto:demnamonha@gmail.com)

Elisabete Pinto da Costa é diretora do Instituto de Mediação da Universidade Lusófona; do mestrado em Mediação, Gestão de Conflitos e Cidadania; da Comunidade de Aprendizagem e Investigação em Mediação Social e Educativa, do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento; e da Pós-Graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. É membro de projetos Erasmus na área da mediação e líder do Consórcio Cidadania, Mediação e Interculturalidade em Contextos Globais no Século XXI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6255-4135>

Email: [elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt](mailto:elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt)

Erick Azael Ramírez Aguilar é docente com mais de 20 anos de experiência na área da educação, comprometido com a formação académica e o desenvolvimento humano. Atualmente, desenvolve a investigação sobre os métodos de resolução de conflitos e o seu impacto positivo na felicidade e no bem-estar dos trabalhadores, com o objetivo de contribuir para a construção de ambientes de trabalho mais harmoniosos, produtivos e orientados para uma cultura de paz.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6300-8644>

Email: [erick.ramirezgl@uanl.edu.mx](mailto:erick.ramirezgl@uanl.edu.mx)

Fernando Manuel Martins Viana é licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (1987), possui uma pós-graduação em Direito do Consumo pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1999) e mestrado em Direito e Informática pela Escola de Direito da Universidade do Minho (2015). É mediador de conflitos e diretor do Tribunal Arbitral de Consumo e do Centro Nacional de Informação e Arbitragem de Conflitos de Consumo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1061-7517>

Email: [fernandoviana@ciab.pt](mailto:fernandoviana@ciab.pt)

Florencia Brandoni é professora e investigadora na área da resolução de conflitos na Universidade Nacional de Tres de Febrero. Integra, desde 2021, o Comité Contra as Violências da Universidade Nacional de Tres de Febrero. É docente convidada da

Universidade de Buenos Aires e da Universidade Nacional de Cuyo, da Universidade Católica de Salta e da Universidade del Norte Santo Tomás de Aquino, e do Centro de Formación Judicial - Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. É coordenadora académica, em regime de cocoordenação, do mestrado em Gestão Participativa de Conflitos, Negociação, Mediação e Arbitragem da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires. Membro docente da Consensos, entidade formadora de mediadores é também diretora-executiva e editora da la trama, revista interdisciplinar de mediação e resolução de conflitos, desde 2002. É autora e organizadora de vários artigos e livros.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4794-193X>

Email: [fbrandoni@untref.edu.ar](mailto:fbrandoni@untref.edu.ar)

Francisco Javier Gorjón Gómez é professor e investigador da Universidade Autónoma de Nuevo León, reconhecido internacionalmente pelos seus contributos para os métodos alternativos de resolução de conflitos, a mediação e a cultura de paz. É autor de várias obras académicas e líder de projetos de investigação nacionais e internacionais, tendo promovido o desenvolvimento da mediação como ferramenta para a construção de sociedades mais justas e pacíficas. Atualmente, exerce as funções de diretor de Cultura para a Paz da Universidade Autónoma de Nuevo León e é uma das principais referências no domínio da justiça alternativa na Ibero-América.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5296-6454>

Email: [francisco.gorjon@uanl.mx](mailto:francisco.gorjon@uanl.mx)

Gisele Gutierrez de Oliveira Albuquerque é doutoranda em Ciências Jurídico-Processuais pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e investigadora do projeto *Semente Democracia e Acesso à Justiça* (Instituto Jurídico da Universidade de Coimbra). É mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É mediadora certificada pelo Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal e mediadora de conflitos e facilitadora de justiça restaurativa no Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-943X>

Email: [giselegutierrezadv@gmail.com](mailto:giselegutierrezadv@gmail.com)

Ilda Reis é assistente social (OAS 02487) e terapeuta familiar e interventora sistémica. Tem uma licenciatura em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto e mestrado em Mediação e Interculturalidade pela Universidade Fernando Pessoa do Porto. É doutoranda em Psicologia Clínica/Psicologia da Família e Intervenção Familiar (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Investiga na área da intervenção familiar no apoio à parentalidade. Tem uma pós-graduação em Saúde e Intervenção Social, pelo Instituto de Serviço Social de Lisboa, e em Aconselhamento e Intervenção Psicossocial, pelo Instituto Superior Miguel Torga de Lisboa. É autora

de vários *e-books* e coautora das obras *Assistente Social – Tecnologia e Mídias Digitais*, *Carreira, Autonomia e Empreendedorismo* e *Serviço Social e Intervenção Pela Arte*.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4621-1560>

Email: [ildareisas@hotmail.com](mailto:ildareisas@hotmail.com)

Isabel Viana é professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, doutorada em Ciências da Educação. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança, integra equipas de investigação de universidades estrangeiras, participa em projetos internacionais e nacionais e é membro do Gabinete Internacional de Educação, órgão especializado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em matéria de programas curriculares. Atua em diversas áreas da educação, nomeadamente formação de professores, estudos curriculares, avaliação externa e autoavaliação das escolas, mediação educacional, educação e cidadania global criativa, cidade educação, entre outras. Tem publicações nas áreas em que investiga e leciona.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6088-8396>

Email: [icviana@ie.uminho.pt](mailto:icviana@ie.uminho.pt)

Mariana Rosa é doutoranda em Psicologia da Educação (Universidade de Aveiro), mestre em Ciências da Educação (Universidade Fernando Pessoa), especialista em Neurociência da Educação (2025) e em Psicopedagogia (2013) e graduada em Pedagogia (2016). É pedagoga no Instituto Federal de São Paulo. Atuou na Coordenadoria Sociopedagógica e atualmente desenvolve suas atividades na Ouvidoria-Geral do Instituto Federal de São Paulo e no Núcleo de Resolução Pacífica de Conflitos. Há mais de 10 anos na educação como docente da educação básica, concentra sua área de interesse em pesquisas acerca de gestão de conflitos, inteligência emocional, currículo, equipes multiprofissionais, ensino e aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1394-9955>

Email: [mariana.rosa@ua.pt](mailto:mariana.rosa@ua.pt)

Mariya Nikitina é licenciada em Educação pela Universidade do Minho e encontra-se atualmente a frequentar o mestrado em Educação, com especialização em Mediação Educacional, na mesma universidade. O seu percurso académico tem sido marcado pelo interesse pelas áreas da educação, mediação, investigação e intervenção socioeducativa, com particular enfoque nas questões da inclusão, diversidade, interculturalidade, participação e desenvolvimento humano. Ao longo da sua formação, tem estado envolvida em diferentes projetos de investigação e intervenção educativa, procurando articular o conhecimento científico com práticas inovadoras e socialmente comprometidas. O seu trabalho assenta numa perspetiva de educação enquanto processo de desenvolvimento, participação e transformação, valorizando metodologias que promovam a autonomia, a expressão e o reconhecimento dos sujeitos nos diferentes contextos em que se inserem.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1865-5384>

Email: mariya.1629@hotmail.com

Marta Vilas-Boas é mestre em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e pós-graduada em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar pela Universidade Lusófona. É investigadora na Comunidade de Aprendizagem e Investigação em Mediação Social e Educativa, do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento e colaboradora do Instituto de Mediação da Universidade Lusófona. É mediadora social e escolar no Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, onde coordena e dinamiza programas de mediação escolar e de ajuda entre pares. A sua atividade profissional e de investigação centra-se na mediação socioeducativa, na convivência escolar, na inclusão e no desenvolvimento e avaliação de competências sociais.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9322-4673>

Email: marta.vilasboas35@gmail.com

Mónica Nogueira Soares é doutorada em Psicologia, professora adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e diretora da licenciatura em Educação Básica. É investigadora e coordenadora do Polo do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento da Universidade Lusíada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, assumindo igualmente a coordenação do Laboratório Educação, Inclusão e Sociedade. É reconhecida pela Ordem dos Psicólogos Portugueses como especialista em Psicologia da Educação e em Psicologia Clínica e da Saúde. Possui formação especializada em mediação de conflitos nas áreas escolar e familiar, educação emocional e educação parental. A sua atividade científica e profissional centra-se na convivência escolar, prevenção da violência, gestão e mediação de conflitos, competências socioemocionais, educação parental, inclusão e desenvolvimento humano. Coordena e acompanha projetos educativos e escolares, presta supervisão científica e técnica a equipas multidisciplinares e desenvolve formação dirigida a docentes, psicólogos e outros profissionais das áreas educativa e social. É autora de artigos científicos, participa regularmente em encontros científicos nacionais e internacionais e integra comissões científicas e equipas de investigação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3489-5634>

Email: mns@esept.pt

Patrícia Guiomar é estudante de doutoramento na especialidade de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação da Universidade do Minho (bolseira de investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência: 2022.14454.BD/DOL: <https://doi.org/10.54499/2022.14454.BD>). Assume funções docentes como assistente convidada no mesmo instituto. Trabalha na área das ciências sociais e humanas com ênfase na mediação, gestão de conflitos e comunicação. Colabora em projetos nacionais e internacionais financiados no âmbito da formação e investigação em mediação,

tem trabalhos publicados em revistas científicas e *e-book*, bem como tem apresentado comunicações orais em eventos científicos em Portugal, Reino Unido, Espanha, Itália e França.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3469-2645>

Email: [guiomar@ie.uminho.pt](mailto:guiomar@ie.uminho.pt)

Pedro Cunha é professor catedrático na Universidade Fernando Pessoa e professor convidado no curso de pós-graduação One Health – Saúde Humana, Saúde Animal, Saúde Ambiental, da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. É pós-doutorado e doutor em Psicologia pela Universidade de Santiago de Compostela (bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia). É licenciado e mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Católica do Porto. É ainda licenciado em Sociologia pela Universidade do Porto. É mediador de conflitos e mediador familiar e foi diretor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (2001–2004). Atualmente é coordenador do MBA em Gestão de Recursos Humanos e investigador integrado no RISE Health – Health Research Network. É autor de vários livros. Desde há cerca de 20 anos que os seus interesses profissionais e de investigação são gestão de conflitos, negociação, mediação e construção da paz em diferentes contextos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3219-4543>

Email: [pcunha@ufp.edu.pt](mailto:pcunha@ufp.edu.pt)

Rafael Inácio é mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Paula Souza (2019–2021), especialista em Ouvidoria Pública pela Faculdade Verbo Educacional (2021–2022), especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016), tecnólogo em Gestão Pública pela Universidade Metodista de São Paulo (2024–2025), bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (2010–2013), técnico em Secretariado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais (2008–2009). É servidor efetivo do Instituto Federal de São Paulo, ocupante do cargo técnico em secretariado, lotado na Reitoria da instituição e em exercício como titular da Ouvidoria-Geral e do Serviço de Informação ao Cidadão (2022–2027). Concentra seu interesse de pesquisa nos assuntos relacionados à educação profissional, científica e tecnológica, ouvidoria pública, transparência pública e controle social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3708-5429>

Email: [rafael.inacio@ifsp.edu.br](mailto:rafael.inacio@ifsp.edu.br)

Susana Fouto da Silva é doutoranda em Estudos Globais na Universidade Aberta e membro do Centro de Estudos Globais. Exerce funções como mediadora de conflitos familiares no Sistema de Mediação Familiar da Direção-Geral da Política de Justiça. É licenciada em Ciências Sociais, com *minor* em Psicologia, e pós-graduada em Estudos Globais pela Universidade Aberta. Possui formação pós-graduada em Mediação de

Conflitos Familiares e em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, bem como uma especialização em Intervenção com Famílias no Sistema de Promoção e Proteção. Concluiu o mestrado internacional em Logoterapia e Análise Existencial no Instituto Peruano de Logoterapia e é membro do Viktor Frankl Institute Vienna. Desenvolve atividade nas áreas da mediação familiar, resiliência familiar, sentido da vida e desenvolvimento humano. Integrou a Comissão Organizadora do “Fórum Internacional de Estudos Globais 2025” e assegura o secretariado executivo da Comissão Organizadora do “Fórum Internacional de Estudos Globais 2026”, da Rede Internacional de Estudos Globais e do projeto internacional *História Global das Revoluções: Em Perspectiva Latino-Americana e Mundial*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6713-8598>

Email: [susanarfsmediadorafamiliar@gmail.com](mailto:susanarfsmediadorafamiliar@gmail.com)

Valéria Bressan Candido possui graduação em Direito pela Universidade de Guarulhos (1994), mestrado em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2020). É pós-doutoranda em Mediação pela Universidade do Minho (Braga, Portugal) e pós-graduada em Direito Penal e Processo Penal, Direito Processual Civil, Direito Público, Filosofia e Mediação. É responsável pelo posto Centro Judiciário de Solução Consensual de Conflitos – Associações Comerciais, da Comarca de Guarulhos. É professora de graduação e pós-graduação no Centro Universitário Unifaveni e de pós-graduação em Direito Administrativo, da Universidade de Mogi das Cruzes. Tem experiência na área de direito, com ênfase em direito público, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, direito constitucional e direito administrativo, dignidade da pessoa humana, direito, drogadição, cracolândia, coordenadoria da infância, ciência política e justiça restaurativa, cultura de paz, círculos, resolução adequada de conflitos, mediação, educação.

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5451-024X>

Email: [valbressan@uol.com.br](mailto:valbressan@uol.com.br)



Este *Livro de Atas do I Fórum de Mediação: Perspetivas e Práticas de Mediação* é testemunho do compromisso coletivo das/os autoras/es dos textos, com o aprofundamento e partilha dos conhecimentos teóricos e praxeológicos da mediação e a divulgação de experiências profissionais enquanto mediadoras/es, investigadoras/es e/ou formadoras/es. Neste sentido, o livro assume uma natureza científica e pedagógica. Os 15 capítulos que o compõem apresentam várias perspetivas sobre a mediação e refletem a diversidade de contextos em que pode ser concretizada. Nos âmbitos familiar, escolar, comunitário, organizacional, intercultural ou extrajudicial, os conflitos apresentam características específicas que exigem abordagens diferenciadas. A pluralidade de perspetivas enriquece a prática mediadora, incentivando a reflexão crítica e a inovação metodológica. Simultaneamente, evidencia-se a necessidade de formação contínua dos profissionais, para que possam responder de forma ética e eficiente aos desafios emergentes.

Para as editoras esta obra constitui um meio fundamental de contribuir para a divulgação, conhecimento e valorização da mediação na promoção da paz nas sociedades contemporâneas.



UMinho Editora



Universidade do Minho

ISBN 978-989-9350-13-7



9 789899 350137 >