

# Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Campos de possibilidade para uma gestão positiva de tensões e conflitos

Dissertação do Mestrado Mediação Intercultural e Intervenção Social

Bárbara de Rosa Cordeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Maria Vieira, ESECS -IPLeia

Leiria, setembro, 2024

Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Um enorme agradecimento à minha família que sempre me apoiou incondicionalmente e acreditou nas minhas capacidades, mesmo nos dias mais cinzentos; Em especial à minha mãe que, não só nestes últimos dois anos, mas em todo o meu percurso escolar, foi o meu maior porto seguro e o maior apoio.

Ao Miguel Mota, um obrigada pela paciência inesgotável e pelo constante encorajamento. A presença e as suas palavras de conforto foram uma fonte inestimável de motivação, mesmo nos dias mais sombrios.

Às minhas colegas de jornada académica, Diana Loureiro e Mónica Estima, que durante estes dois anos compartilharam esta caminhada comigo e que, mesmo apesar da distância física, estiveram sempre à distância de uma chamada.

Agradeço de forma especial à Professora Doutora Ana Maria Vieira pela disponibilidade e acompanhamento durante todo o processo, que não foi fácil e mudou de rumo diversas vezes. Nos momentos de repensar o caminho esteve presente e orientou-me da melhor forma possível.

Por fim, ao Agrupamento de Escolas, em especial à Diretora e à Assistente Social, o meu profundo agradecimento pela disponibilidade e cooperação ao longo deste percurso.

## RESUMO

As escolas têm como função não só instruir os alunos, mas também contribuir para a sua formação mais geral, procurando promover uma socialização positiva. A ‘escola para todos’ constitui um espaço de encontros e desencontros entre ‘diferentes’. Deste modo, são várias as questões com as quais os profissionais dos territórios educativos se debatem diariamente. Para que seja possível alcançar uma ‘escola para todos’ em que prevaleça a compreensão, o respeito e o empoderamento de todos, acreditamos que a Mediação Intercultural se revela uma ferramenta fundamental.

A presente investigação enquadra-se no paradigma da compreensão e através de um Estudo de Caso, privilegia a obtenção e tratamento de dados através do método qualitativo.

Como local de desenvolvimento da investigação, foi escolhido o Agrupamento de Escolas das Marinhas. Devido à dimensão do Agrupamento e concentração cultural/social, limitámos o universo de estudo/a amostra a uma Escola do Agrupamento, de forma a ajustar-se com o propósito da investigação e a alinhar-se com os objetivos da mesma.

No âmbito desta investigação, foram realizadas oito entrevistas a profissionais com funções estratégicas, tais como a Diretora do Agrupamento, a Técnica de Serviço Social, duas Psicólogas, o Professor responsável pela Coordenação da Indisciplina e a Professora Responsável pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, bem como a duas alunas.

Os resultados da investigação permitiram compreender a relevância da mediação em contexto escolar, enquanto ferramenta de gestão positiva das tensões e conflitos, sendo notórias as vantagens da Mediação Intercultural. No entanto, foram também identificadas algumas dificuldades na consolidação destas práticas, especialmente no que toca à sua implementação, sob uma perspetiva mais preventiva e não unicamente paliativa.

**Palavras-chave:** *Contexto Educativo; Diversidade Cultural; Indisciplina; Mediação Intercultural; TEIP; Violência Escolar.*

## ABSTRACT

Schools have the role not only of instructing students but also of promoting positive socialization. The 'school for all' constitutes a space of meetings and misunderstandings among 'different' individuals. Thus, there are various aspects that professionals in educational settings grapple with daily. To achieve a 'school for all' where understanding, respect, and empowerment of differences prevail, Intercultural Mediation proves to be fundamental in the school context.

This research is defined, in terms of generalization, as a Case Study, favoring data collection and analysis through a qualitative method and fitting within the comprehensive paradigm.

The chosen site for the research was the Agrupamento de Escolas das Marinhas. Due to the size of the Agrupamento and its cultural/social concentration, the sample was limited to one school within the Agrupamento to align with the purpose and objectives of the research.

Within the scope of this investigation, eight interviews were conducted with professionals holding strategic roles, including the Director of the School Group, the Social Service Technician, two Psychologists, the Teacher responsible for the Coordination of Discipline, and the Teacher in charge of the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education, as well as with two students.

The research results allowed for an understanding of the relevance of mediation in the school context as a tool for positive management of tensions and conflicts. In the case studied, the advantages of including intercultural mediation are evident. However, some difficulties were also identified in consolidating these practices, particularly regarding their implementation from a more preventive rather than merely palliative perspective.

**Keywords:** *Educational Context; Cultural Diversity; Indiscipline; Intercultural Mediation; TEIP; School Violence.*

# ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>1</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>5</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico</b> .....	<b>9</b>
1. Complexidade do Contexto Educativo Atual .....	9
2. Indisciplina e Violência em Contexto Escolar .....	13
3. Projetos Educativos –Territórios Educativos Intervenção Prioritária .....	19
4. Mediação Intercultural.....	23
5. Mediação em Contexto Escolar .....	26
<b>Capítulo II – Metodologia</b> .....	<b>30</b>
1. Estudo Empírico .....	30
1.1. Questões e Objetivos da Investigação .....	30
1.2. Opções e Estratégias Metodológicas .....	31
1.3. Técnicas de Recolha De Dados .....	33
1.4. População e Amostra .....	35
1.5. Procedimentos Éticos .....	36
2. Contextualização do Estudo Empírico .....	36
2.1. Caracterização Sociodemográfica do Agrupamento .....	37
2.2. População Escolar.....	38
2.3. Caracterização do Corpo Docente e Não Docente .....	38
2.4. Proposta do Projeto Educativo 2021-2025 .....	39
<b>Capítulo III - Apresentação e Discussão de Resultados</b> .....	<b>41</b>
1. Análise das Entrevistas dos Profissionais.....	41

1.1. Descrição do Trabalho Desenvolvido no Agrupamento; .....	41
1.2. Percepções do Ambiente Escolar; .....	45
1.3. Percepção da Forma Como a Diversidade Cultural e Social Tem Influência na Indisciplina e Violência Escolar; .....	48
1.4. Práticas Mediadoras Adotadas no Agrupamento e Impacto das Mesmas; .....	51
1.5. Vantagens e Desvantagens de ser Agrupamento TEIP .....	56
2. Análise das Entrevistas aos Alunos .....	59
3. Discussão dos Resultados .....	60
<b>Conclusões .....</b>	<b>64</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>1</b>
Anexo 1 – Consentimento Informado .....	2
Anexo 2 – Guiões de Entrevistas.....	3

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Esta investigação foca-se na Mediação Intercultural em contexto escolar como campo de possibilidades para a gestão positiva de tensões e conflitos numa das escolas pertencentes a um Agrupamento integrado na medida dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A escola desempenha um papel fulcral na vida do ser humano. No entanto, nem sempre tem conseguido acompanhar a transformação da sociedade, o que tem aumentado a lacuna entre vida escolar e vida fora da escola. Enquanto espaço social, a escola sempre foi um local onde se cruzam várias pessoas, culturas, saberes, representações sociais, etc... Viver em comunidade e principalmente quando estamos rodeados de pessoas ‘diferentes’ pode gerar tensões e conflitos que, no espaço escolar, se podem traduzir em indisciplina, violência, *bullying*, etc...

Sendo a Mediação Intercultural uma ferramenta fundamental para promover o diálogo como forma de resolução de incompreensões, tensões, conflitos, etc., o mediador é uma figura essencial no território escolar promovendo a relação interpessoal, intercultural e a diversidade, entre outras. A educação deve preparar para a diversidade e para o respeito. Neste sentido, exige-se à escola que exerça funções pedagógicas e sociais: a primeira função visa preparar os alunos ao nível teórico e no domínio do conhecimento, a segunda implica a conceção de um sistema de ensino que prepare os alunos para a vida em sociedade. Vieira, A. (2013, p. 135), fala das duas funções da escola, anteriormente descritas, e refere que a escola deve ser compreendida como um território educativo que funciona em rede, onde funções pedagógicas e funções sociais são interdependentes e “têm de funcionar em uníssono”. Deste modo, a escola perante tensões e conflitos tem de apresentar uma resposta eficaz de prevenção e gestão. Posto isso, a mediação é uma ferramenta que olha para o indivíduo como um todo, promove a relação interpessoal, intercultural e a diversidade, reforçando, assim, a coesão social, o encontro entre os ‘diferentes’ e a participação (Vieira A., 2013).

A questão central desta pesquisa é: **de que forma são utilizadas e caracterizadas as práticas de Mediação Intercultural, na Escola Básica 2, 3 das Marinhas, de modo a prevenir e a gerir positivamente contextos de indisciplina e violência?**

Em torno desta questão de partida, definiram-se os seguintes objetivos principais:

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violência escolares;
- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na Escola Básica 2, 3 das Marinhas, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;
- Conhecer as perceções dos intervenientes escolares sobre o impacto das práticas mediadoras adotadas.
- Identificar os campos de possibilidade da Mediação Intercultural no combate à indisciplina e violência em contexto escolar.

Para atingir os objetivos e responder à questão de partida, foram realizadas oito entrevistas a pessoas consideradas fulcrais: a Diretora do Agrupamento, a Técnica de Serviço Social, as Psicólogas, o Coordenador da Indisciplina, duas Alunas e uma Professora. Além disso, foi feita uma revisão da literatura relativa ao tema em estudo, procedendo à recolha de dados através de análise documentos disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas e realizada observação participante. Assim, foi adotado um paradigma compreensivo, com Técnicas de recolha de dados maioritariamente qualitativas.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, realiza-se um enquadramento teórico onde se procuram discutir conceitos como Complexidade do Contexto Educativo Atual; Indisciplina e Violência em Contexto Escolar; Projetos Educativos – TEIP; Mediação Intercultural; e Mediação em Contexto Escolar. O segundo capítulo, Enquadramento Metodológico da Investigação, debruça-se sobre a metodologia adotada, as técnicas de recolha/tratamento de dados e o contexto/caracterização do Agrupamento de Escolas das Marinhas. No terceiro capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados. Finalmente, são apresentadas as considerações finais sobre a investigação realizada.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25)*

Numa primeira fase do presente estudo será apresentada uma revisão da literatura de alguns dos seguintes conceitos-chave: Complexidade do Contexto Educativo Atual; Indisciplina e Violência em Contexto Escolar; Projetos Educativos –TEIP; Mediação Intercultural; Mediação em Contexto Escolar. Os temas abordados neste capítulo foram escolhidos tendo em conta a necessidade de compreender conceitos fundamentais à prática.

## **1. COMPLEXIDADE DO CONTEXTO EDUCATIVO ATUAL**

Para iniciar o estudo de arte relativo à complexidade do contexto educativo atual, importa perceber a evolução das escolas desde a política do Estado Novo. Durante a ditadura salazarista o sistema educativo era utilizado como forma de “uniformizar os sentimentos de identificação – e por isso pretendia construir um estado monocultural -, simultaneamente usava o folclore e a etnografia para construir mosaicos culturais dentro do próprio Portugal Continental” (Vieira, R., 2011, p. 90).

De acordo com a ideologia do Estado Novo, todas as disciplinas curriculares e memória cultural deveriam ser apenas uma, surgindo assim o Livro Único/Manual Escolar Único, um livro de leitura através do qual todos os alunos, independentemente da sua origem, cultura, etc., aprendiam exatamente a mesma coisa. Assim, “A escola apelava claramente a uma reprodução do sistema social diferenciado, desigual e sem potencial de igualização através da mobilidade social” (Vieira, R., 2011, p. 90). Percebemos que Livro de Leitura propunha um único modelo de sociedade e de comportamentos.

Após o 25 de Abril de 1974,

Ao Portugal orgulhosamente só, de Salazar, sucedeu o Portugal orgulhosamente inserido na fortaleza Europa. Ao Portugal do colonialismo e das guerras coloniais

sucedeu o Portugal «invadido» por imigrantes das ex-colónias e da Europa (a de Leste) que está do lado de fora da fortaleza. (Vieira, R., 2011, p. 91)

Portugal passou assim, de um país essencialmente de emigração para um país de imigração e foi a partir da década de 1980 que “o país passou a observar o desenvolvimento e consolidação de fluxos migratórios estáveis e a formação de comunidades de imigrantes com alguma dimensão quantitativa e de variada composição sociodemográfica” (Marques et al., 2020, p. 56). O fluxo de imigrantes ao longo do tempo variou no que diz respeito aos países de origem, numa primeira fase, registavam-se maioritariamente pessoas de origem Africana, Europeia e da América do sul (nomeadamente Brasil).

Em janeiro de 1986, Portugal passa a ser Estado Membro da União Europeia, tornando-se num país economicamente internacional e com carência de mão-de-obra, levando assim a um aumento da migração laboral (Marques et al., 2020). Em 2021, segundo relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021 (SEF/GEPF, 2022), registou-se um total de 698.887 cidadão estrangeiros titulares de autorização de residência representando um aumento de 5.6% face ao ano de 2020 no qual foram contabilizados 662.095 cidadãos.

Face à evolução dos fluxos migratórios, e outros fenómenos que se prendem com a globalização, a sociedade contemporânea tornou-se cada vez mais complexa e multicultural. O carácter universal e obrigatório da escola, aliado às transformações sociais, tornou o contexto escolar ainda mais multicultural, juntando no seu território pessoas com diferentes culturas, saberes, religiões, representações sociais, ect.

No espaço escolar estão presentes todas as tensões e conflitos da sociedade, por isso o território escolar deve ser compreendido enquanto espaço social onde é normal

cruzarem-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2001; Vieira, 2009<sup>a</sup> e b, citado em, Vieira A. & Vieira R., 2017, p. 29).

A escola para todos é um espaço e um tempo de encontros e desencontros entre ‘diferentes’, sendo vários os problemas sociais, tensões e conflitos com os quais os profissionais dos territórios educativo se debatem diariamente. Ana Maria Vieira (2013, p. 9) defende que a escola é um “espaço particularmente rico para a observação social, quase como que uma amostra representativa da sociedade global”. Neste sentido Freire (2010) refere-se às escolas como sendo “micros sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança”.

Segundo o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos,

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Assembleia Geral da ONU, 1948)

A partir desta premissa, percebemos a educação também como fenómeno social, que deve assumir responsabilidades para além do ensino-aprendizagem. Assim, a escola tem de ser um espaço inclusivo que forneça a todos os participantes, ferramentas interculturais, e que fomente, o diálogo entre culturas.

É também importante reconhecer o espaço escolar como local onde as crianças crescem e se desenvolvem, assumindo que, ao longo da vida, a nossa identidade encontra-se inacabada e em constante (trans)formação. Estamos a falar de identidades fluídas e compósitas. O percurso escolar tem, assim, um impacto direto no desenvolvimento do ‘eu’ (Vieira, R., 2011). Na verdade, o contacto com os outros não anula a nossa identidade, mas faz com que tenhamos uma nova visão de nós próprios. Assim, os encontros dentro do território educativo devem representar uma (trans)formação que enriqueça a identidade de todos os envolvidos, fugindo a uma política que procure uniformizar toda a comunidade educativa.

Bendani (2006), citado em Romero (2017) refere uma das funções fundamentais da educação:

A educação deve formar para a diversidade. Formar para o respeito a essa diversidade. Atualmente há impressão, ou uso irrestrito e crescente do conceito de

diversidade na educação, mas o que precisamos entender é que não devemos somente “incluir” a diversidade na escola, mesmo porque a diversidade está dada na realidade, o que precisamos é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade, o diferente. (p. 27)

Neste sentido, exige-se à escola que exerça funções pedagógicas e funções sociais. A primeira função procura preparar os alunos ao nível teórico e detenção de conhecimento, a segunda função, obriga a pensar um sistema de ensino que prepara para a vida em sociedade. Ana Maria Vieira (2012), apresenta as duas funções da escola, anteriormente descritas, e refere que esta deve ser compreendida como um território educativo que funcione em rede, onde funções pedagógicas e funções sociais são interdependentes, “têm de funcionar em uníssono” (p. 135).

O território educativo, para alcançar o funcionamento em rede, deve estabelecer uma relação entre escola, família e comunidade, destacando-se a importância de envolver as famílias nos territórios educativos, famílias que há muito se encontram afastadas e, em muitos casos, nem se identificam com a cultura escolar (Vieira, A., 2013). Neste sentido, a relação escola-família é um diálogo entre cultura escolar e as culturas sociais dos alunos (que não respeita um código cultural homogêneo), isto faz com que esta relação seja complexa e caleidoscópica, podendo levar a um choque-cultural.

A relação escola-família ao longo dos anos tem sido, por vezes, desvalorizada por parte da sociologia da educação, não dando a devida importância a essa relação entre culturas. A cultura escolar encontra-se, maioritariamente, em continuidade com a cultura social dos alunos de meios congêneres e em descontinuidade com outros meios populares e/ou minorias étnicas. Esta perspectiva deriva da existência de culturas dominantes e culturas dominadas. A relação de poder-submissão entre culturas também se encontra presente no contexto escolar. Assim, se “formalmente todos os alunos – e pais – são iguais perante a escola, na prática não o são. Formalmente todas as culturas são igualmente dignas perante a escola, na prática são desiguais” (Silva, 2003, p. 357). As crianças aquando da sua entrada na escola percebem que ao ‘olhar da escola’

- A maneira como falam os pais, os amigos e as pessoas com que até ali lidaram e de quem gostam é errada e ou grosseira, e que falar como eles é muito provavelmente arriscar-se a ser considerado ali na escola como “ignorantes” ou

“malcriados” ... -Muitos dos valores, dos códigos de conduta a que foram habituados frequentemente não são sequer aceites na escola e há que pô-los rapidamente de lado, para sobreviver. – O que a escola lhes propõe, lhes exige como aprendizagem não têm para eles a curto prazo grande significado em termos de utilidade, de interesse. E como, dadas as circunstâncias em que vivem o curto prazo é que orienta as suas ações, a ida à escola e o que lá se aprende não têm para eles e para a sua família, o mesmo significado. Só quem resiste e obedientemente estuda, mesmo que não compreenda para quê, é que sobrevive na escola. (Silva, 2003, pp. 357-358).

O choque cultural que Silva (2003) descreve, leva a criança a distanciar-se do sistema de ensino, acreditando que ela é que não é capaz. Nesta perspetiva, pode-se concluir que o sistema de ensino, na sua maioria, perpetua uma política integracionista, isto é, embora permita a expressão e promoção de outras culturas, estas devem assimilar os conhecimentos, atitudes e valores fundamentais da cultura dominante. Deste modo, é imperativo que a escola comece a adotar é um modelo de educação intercultural, capaz de proporcionar trocas e valorização de todas as culturas. O território educativo assume, por um lado uma relação ensino-aprendizagem, e por outro lado uma relação pessoa-cultura. Assim, os profissionais têm de se adaptar às alterações da sociedade e da cultura que o rodeia, sendo que esta tem impacto direto no ambiente da escola, ensinar tem imperativamente de ser “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (Tardif e Lessard, 2007, citado em Vieira, A., 2013, p. 127).

## **2. INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR**

Até aos anos 70, a indisciplina e a violência em contexto escolar eram associadas a perturbações psicológicas do aluno, considerando o jovem desadaptado ao contexto social normal. A intervenção desenvolvida junto destes alunos era ou médico-farmacológica ou a integração em instituições de ensino especial. Após os anos 70, esta visão da indisciplina como culpa do aluno começa a ser abandonada, passando a um paradigma de desculpabilização do aluno (Vieira, A., 2013).

Atualmente, existem estudos, nomeadamente na área da psicologia, que defendem uma correlação entre indisciplina e proveniência de meios socioeconómicos desfavorecidos. Autores como Amado & Estrela, (2000) defendem a necessidade de desconstruir esta

relação causa-efeito, sustentando a necessidade da compreensão do sujeito como detentor de uma cultura que muitas vezes não é a mesma da cultura hegemônica escolar.

Para falar de indisciplina e violência em contexto escolar importa clarificar estes conceitos. O que pode ser compreendido como indisciplina e/ou violência por uns, pode não o ser para outros, falamos assim de conceitos subjetivos e complexos que suscitam muitas vezes dúvidas. Segundo Amado & Freire (2014),

Quando falamos em indisciplina na escola, em geral estamos a falar dos desvios e infracções às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. Estas são constituídas por orientações precisas em torno do modo como os membros da instituição, em especial os alunos e os professores, se devem relacionar entre si nos mais diversos contextos, e das exigências que devem presidir à construção de um ambiente propício à realização das atividades de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de normas e de regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; outras, são específicas de cada docente ou surgem no seio de situações particulares; há, ainda, as que naturalmente se espera que estejam presentes em qualquer situação de interação humana, nomeadamente na escola. (p. 2)

Atos de indisciplina podem assumir diversas formas de expressão com diferentes intensidades e gravidade, muitas vezes as ações consideradas com indisciplina/violência escolar são apenas comportamentos que colocam em causa a ordem normativa da escola ou mesmo ético-social, que garantem as condições de aprendizagem e do bom desenvolvimento biopsicosociocultural, dentro do espaço escolar. São poucos os casos que atingem um carácter de delinquência juvenil e crime (Amado & Freire, 2014). Estes mesmos autores (2014, p. 3), compreendem a indisciplina como tendo três níveis distintos:

- **O primeiro nível “desvio das regras de produção”** - remete para as “infracções à regra de trabalho e produção” (Amado & Freire, 2014, p. 3) e focam-se maioritariamente no contexto de sala de aula, estando relacionado com as ditas ‘regras de sala de aula’, como por exemplo, a limpeza do espaço, a pontualidade, a forma de comunicação, o cumprimento das tarefas propostas, etc.

- **O segundo nível “conflitos interpares”** - desafia as normas culturais definidas para a relação entre alunos, ou seja, “considera a exigência de respeito mútuo entre pares, e outros valores, como a amizade, solidariedade, a colaboração” (Amado & Freire, 2014, p. 3). Contempla-se neste nível atitudes agressivas tanto a nível físico como a nível psicológico que constituam “brincadeiras rudes” podendo ter uma maior ou menor frequência; “comportamentos associais” que embora considerados graves acontecem pontualmente; o *bullying* que assume um carácter sistemático e repetitivo sobre a mesma vítima; e o *cyberbullying* sendo a perseguição sistemática de colegas através das novas tecnologias.
- **O terceiro nível “conflitos de relação entre professor/aluno”** - expressa-se através do confronto com o professor e elementos de autoridade dentro do espaço escolar, manifestando-se através de desobediência, comportamentos agressivos para com docentes e não docentes, vandalismo, ect.

Os autores suprarreferidos alertam para o uso do conceito de violência. Apesar de no segundo e terceiro nível de indisciplina se poder identificar, por vezes, uma indisciplina violenta que exige o recurso a medidas policiais/jurídicas, nem toda a indisciplina confere um carácter de violência, “Reconhecendo que toda a infração à regra e à norma da escola é indisciplina, consideramos, com esta distinção ainda, que nem toda a indisciplina é violenta” (Amado & Freire, 2014, p. 3).. Segundo Amado (2005), é frequente limitar-se a violência escolar a comportamentos injustificados e que procuram deliberadamente ferir o outro, contudo o autor defende que em contexto escolar também existem atos de violência que não possuem essa intenção. Este tipo de violência é

um fenómeno complexo, pelos contextos a ter em conta, pela multiplicidade de factores que lhe estão subjacentes, pelas suas variadas formas de expressão, pela sua relação com as interpretações, intenções, sentimentos e valores dos sujeitos nele envolvidos (de quem agride e de quem é agredido), dos sujeitos que o testemunham (cuja visão se reporta a determinadas normas sócio-culturais) e de quem o investiga (paradigmas diversos e referências multidisciplinares. (Amado, 2005, p. 300)

Como já mencionado, a violência é um fenómeno complexo, influenciado por diversos contextos e factores, podendo-se expressar de múltiplas formas. Um dos factores consensuais entre definições de violência é o “facto de alguém, de forma esporádica ou

persistente, entrar no espaço íntimo de outrem, a fim de pela força, nele exercer controle e domínio” (Amado, 2005, p. 300). Deste modo, violência não é apenas o ato que coloca em causa a integridade física, mas também ataques psicológicos e de abuso de poder, ou seja, “o que está em causa no acto violento é o ataque à integridade física, psicológica e moral de alguém” (Amado, 2005, p. 300).

Dentro do contexto escolar, Amado (2005), descreve três dimensões de violência sendo elas: a violência da escola; a violência na escola; e a violência contra a escola. Dentro destas três dimensões não é possível estabelecer fronteiras rígidas.

- **A violência da escola** é simbólica e é “exercida pela própria natureza da instituição e organização escolar” (p.301), é consequência da ação socializadora e uniformizadora da escola. Nesta dimensão destaca-se todas as atuações escolares que pretendem socializar da mesma forma os seus alunos, acabando por ser uma tentativa de “padronizar” aqueles que frequentam o contexto escolar.
- **A violência na escola** caracteriza-se como uma violência relacional, “é exercida no interior da instituição por alguns dos membros contra outros” (p. 305), nesta dimensão o autor contempla atos como violência entre alunos, violência dos alunos para com agentes educativos, violência do corpo docente contra alunos e violência entre o corpo docente.
- **A violência contra a escola** caracteriza-se como uma violência do meio, ou seja, é exercida por pessoas do exterior contra quem pertence ao corpo docente e não docente da escola. Destacamos como exemplo, quando colegas dos estudantes se infiltram no contexto procurando exercer violência para com outro elemento da comunidade escolar.

A problemática da indisciplina/violência assume um carácter psicossociocultural e requer um olhar atento de toda a comunidade escolar para que este se torne um espaço de dimensão preventiva e mais tarde, caso necessário, de dimensão resolutiva. Contudo, como Amado (2005) refere, a violência nem sempre é evidente e assumida, acontecendo muitas vezes de forma subtil e de instâncias/pessoas que deveriam assumir um papel mediador e não agressor (por exemplo: o professor).

Amado & Freire (2014) destacam ainda a importância de

A abordagem das situações de violência tem de ser feita tomando em conta que os jovens nelas envolvidos atravessam numa fase do seu desenvolvimento psicossocial decisiva nas suas vidas e estão enquadrados numa instituição educativa que, à partida, tem a responsabilidade e a missão de encontrar meios de resposta adequados que devem ser aplicados a montante de qualquer processo de criminalização. (p.4)

A indisciplina e a violência não devem ser entendidas como resposta de determinado interveniente, deve antes ser entendido dentro dos diversos contextos do aluno e as suas experiências. Um aluno que adote tal postura não tem obrigatoriamente de ser uma pessoa violenta ou indisciplinada, mas sim alguém que, por exemplo, tem uma cultura distante da cultura escolar e que ainda não foi capaz de se ‘ajustar’ aquilo que a escola entende como a conduta correta. Sabendo que a cultura escolar não foi feita à imagem de todos, pode dar-se um conflito entre forma de estar do aluno e aquilo que a escola pretende a nível comportamental, despoletando um choque cultural e levando, por vezes, a conflitos interiores. Então, importa destacar que, “não são as pessoas, os alunos, as turmas, os grupos que são problema em si; que são indisciplinados em si. Urge desconstruir este essencialismo do conflito, como se dum corpo atingido por uma bactéria se tratasse” (Vieira, A., 2013, p. 31). No passado, associavam-se este fenómeno a perturbações psicológicas, mais tarde passou a ser reconhecida como efeito de condições socioeconómicas desfavorecidas. Atualmente começa-se a desconstruir uma relação de causa-efeito e procura-se compreender a violência e indisciplina como complexos e sem desassociar o indivíduo portador de uma cultura.

Segundo Ana Maria Vieira (2013), a diferença é muitas vezes entendida como deficiência e a escola ao tratar todos como iguais e fechando os olhos à diversidade acaba por potencializar o fracasso daqueles que não se identificam com a cultura predominante. Ao falar de insucesso escola e/ou indisciplina devemos perceber o ser humano como complexo que deve ser analisado nas suas diversas dimensões. Ao reduzirmos este fenómeno a uma dimensão apenas (por exemplo, psicológica ou económica) reduzimos o fenómeno a uma abordagem muito redutora e simplista que não se coaduna com a complexidade do mesmo.

Jares (2002) defende que na educação, frequentemente se perpetua uma relação hierárquica que vê o conflito como obstáculo à educação e que esta visão do conflito deve

ser algo a evitar. A relação silenciada descrita, encontra-se exemplificada na sala de aula onde se cultiva a cultura do silêncio, o professor fala e o aluno absorve, não havendo lugar para discussão ou debate de ideias.

Estudar o complexo fenómeno da indisciplina e violência escolar obriga-nos a perceber o professor e técnicos das escolas como gestores destes comportamentos. Como já referido, a escola para todos trouxe para o seu espaço escolar uma maior diversidade de pessoas, culturas, saberes, entre outras. Face a isto a formação “tradicional” de professores deixou de ser suficiente para que estes sejam capazes de lidar com as recorrentes tensões e conflitos presentes na escola. Amado & Freire (2014), destacam que o aumento de métodos que promovam a eficácia do ensino-aprendizagem, o aumento de regras/normas e isolamento das escolas não são soluções eficazes na prevenção de violência no espaço escolar. A resposta que os autores consideram ser o caminho para prevenir este fenómeno é o aumento da importância dada ao campo relacional e afetivo, isto é, focar não só no aluno, mas também na pessoa que está por detrás de cada aluno. Os autores defendem ainda que não é possível criar-se uma fórmula única capaz de lidar com a violência e aplicá-la em todas as escolas. Cada território, aluno, contexto, ect., são únicos, sendo imprescindível “procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas acções e como é que os intervenientes as interpretam e julgam” (Amado & Freire, 2014, p. 11). Amado (2003), citado em Guimarães (2016), propõe um conjunto de competências aos docentes que considera ser necessárias para estes sejam capazes de adotar uma postura mais mediadora, sendo elas:

- A **dimensão técnica**, é a forma como o professor prepara as atividades a desenvolver, esta dimensão está relacionada com a capacidade pedagógica do docente. É importante que a planificação seja feita de forma adaptada aos alunos e que preveja o decorrer da aula com contributos de todos.
- A **dimensão relacional**, prende-se com a capacidade de gerir a relação de poder. É importante que os alunos entendam o professor como um líder ao qual devem respeito, mas em quem podem confiar. O docente deve ser capaz de estabelecer uma comunicação que transmita segurança e motivação fazendo com que os alunos se sintam motivados para aprenderem e contribuírem de forma positiva nas aulas.

- A **dimensão clínica**, é a capacidade do professor identificar as singularidades de cada aluno (ritmos de aprendizagem, capacidade cognitivas, ...) e adequar as aulas respeitando a idiosincrasia de cada aluno. Nesta dimensão é fulcral que o docente seja capaz de motivar a turma para as atividades não deixando para trás aqueles que têm ritmos diferentes ao da maioria da turma.
- A **dimensão pessoal**, cada professor é um ser idiosincrático, o seu percurso de vida bem como os princípios, valores (...) molda a forma de se relacionar com o aluno. Assim a maneira de encarar todos os problemas do contexto educativo varia de professor para professor, sendo necessário que estes encontrem um equilíbrio entre as suas características pessoais e percurso profissional.

Destaca-se a importância de trabalhar para um ambiente positivo em sala de aula, procurando criar medidas preventivas tanto dentro da sala como em todo o território escolar. Ao nível da sala de aula, muitos autores defendem a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência; de existir abertura para a participação de todos; realização dos trabalhos procurando o uso de comunicação. Ao nível da escola é importante que exista uma gestão democrática envolvendo toda a comunidade escolar (professores, alunos, encarregados de educação); promover formação continua adequada aos problemas da escola e ajustar o território escolar às necessidades sentidas pelos usuários; promover atividades que envolvam a comunidade, estabelecendo uma relação de abertura com os encarregados de educação e comunidade (Amado & Estrela, 2000).

A problemática da indisciplina e violência em contexto escolar é hoje um dos problemas que mais desafia os professores, este é um fenómeno complexo que deve ser pensado não só no aluno como sendo o indisciplinado, mas também na dimensão da competência dos professores e da capacidade das escolas para lidar com estas questões. A mediação é uma forma de criar pontes entre escola-professor-alunos, permitindo a comunicação interpessoal e intercultural necessária para prevenir e gerir contextos de indisciplina e violência.

### **3. PROJETOS EDUCATIVOS – TERRITÓRIOS EDUCATIVOS INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA**

Os projetos sociopedagógicos em território escolar, por um lado, assumem uma importante função na entrada e reconhecimento dos educadores/trabalhadores sociais em

territórios educativos, por outro lado, desenvolvem uma atuação fundamental no reconhecimento da necessidade das escolas trabalharem em rede e de compreenderem os alunos como seres biopsicosocioculturais, promovendo a participação e integração não só das famílias como de toda a sociedade, visando o sucesso escolar de todos os alunos. A Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei n.º46/84, de 14 de outubro – define como responsabilidade do Estado a promoção da “democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Neste sentido, as políticas de educação prioritária procuram combater o insucesso escolar, as medidas adotadas são um conjunto de políticas de discriminação positiva aplicadas em territórios específicos.

Em Portugal, os TEIP foram criados em 1996, através do Despacho n.º147-B/ME/96, de 1 de agosto e baseiam-se num conjunto de medidas que visam a inclusão e o combate de várias problemáticas, como por exemplo, o abandono e insucesso escolar (Vieira, A. 2013). Segundo Barbiéri, citado em Vieira, A., (2013), os TEIP surgem perante a necessidade de

Repensar os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar” na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão (Canário, Alves e Rolo, 2011). Neste sentido, os TEIP recuperam a importância do papel da educação enquanto contributo para as questões da desigualdade social. Encarados como “instrumentos” para enfrentar problemas de abandono e de insucesso escolar, em áreas geográficas consideradas problemáticas. (p. 161)

O programa TEIP foi interrompido a 1998, tendo sido retomado, após reformulação legislativa, com o nome de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária da 2ª Geração (TEIP2). A segunda geração dos TEIP dividiu-se em duas fases, a primeira fase de 2006/2007, sendo implementado em 24 Agrupamentos de Escolas; a segunda fase de 2008/2009 abrangeu outros 45 Agrupamentos de Escolas, fazendo assim um total de 104 Agrupamentos abrangidos pelo TEIP2. Em 2012 foi criado o terceiro programa - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária da 3ª Geração (TEIP3), desenvolvendo-se a partir do ano letivo 2012-2013. Atualmente, o Programa TEIP encontra-se na 4ª Geração (TEIP4), desenvolvendo-se a partir do ano letivo 2024/2025, o TEIP4 foi criado através da publicação do Despacho n.º.7798/2023, de 28 de julho, ano letivo

2024/2025, segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), o programa TEIP encontrar-se-á implementado em 165 unidades orgânicas, Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, representando 20% do total dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, no continente (DGE, 2024). De forma geral, este projeto tem como objetivos estratégicos: Tentar resolver alguns problemas que diariamente surgem nas escolas do agrupamento; Reduzir o insucesso educativo; Promover a qualidade do sucesso; Minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; Reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; e Fomentar as aceitações das diferenças e integração plena de todos os alunos. Os TEIP procuram dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes, promovendo assim o sucesso académico dos estudantes (Vieira, A., 2013). As escolas, para serem elegíveis ao Programa TEIP devem possuir características de vulnerabilidade, principalmente devido às condições socioeconômicas dos alunos e das suas famílias. São instituições com elevado número de estudantes em situação de risco de exclusão social e educacional, identificados através de indicadores de desempenho do sistema educacional e de indicadores sociais das comunidades em que se encontram inseridas. A entrada no Programa é formalizada por celebração de um contrato entre a escola/agrupamento e o Ministério da Educação, em articulação com a DGE. Nesse contrato é necessária a apresentação de um plano de melhoria, no qual a escola se compromete a realizar determinadas ações para trabalhar os pontos menos positivos de território escolar e potencializar o sucesso dos alunos. No ano letivo 2017/2018, os contratos estabelecidos com a DGE previam determinadas metas a serem alcançadas pelas escolas; 67% dos territórios, segundo dados da NovaID de 2019, conseguiram superar as metas acordadas. No âmbito do TEIP 3, os Planos Plurianuais de Melhoria passaram a ser traçados por cada escola, ajustando os objetivos a atingir a cada área de intervenção, priorizando assim modelos personalizados a cada território, tendo em conta o passado de cada escola bem como o ponto em que se encontram no momento de adoção das medidas (Costa & Almeida, 2022).

Segundo Costa e Almeida (2022), atualmente, os TEIP têm estabelecidos eixos de intervenção considerados prioritários a nível nacional, sendo eles o Eixo da Cultura de

Escola e Lideranças Pedagógicas; Eixo da Gestão Curricular; e Eixo das Parcerias e Comunidade.

Na investigação feita por Ana Maria Vieira (2013), algumas das vantagens apontadas aos agrupamentos/escolas inseridas na medida TEIP são:

- A territorialização do espaço escolar, procurando que as escolas se articulem com os espaço e recursos que a envolvem, estabelecendo assim parcerias que abrem as portas da escola à comunidade;
- Obtenção um maior número de recursos humanos, nomeadamente de técnicos sociais;
- Elaboração de Projetos Educativos de Escola (PEE), que procura a criação de currículos alternativos, solucionando os problemas e necessidades de um determinado território oferecendo acréscimo à oferta formativa.

Apesar das vantagens apontadas, esta investigação menciona também algumas desvantagens, destacamos o estereótipo que relaciona os TEIP a territórios socioeconomicamente desfavorecidos/degradados.

Para além do TEIP, sublinhamos também a importância dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Estes gabinetes procuram apoiar crianças/ jovens e as suas famílias na resolução de problemas que condicionam o desenvolvimento escolar da criança. Muitos dos GAAF, surgiram através do incentivo do Instituto de Apoio à Criança (IAC), tendo surgido o primeiro no ano de 1997, estes são “um projeto de mediação escolar que se baseia em valores como a inclusão e a responsabilidade partilhada” (Vieira, A., 2013, p. 176), procurando promover o crescimento saudável do individuo e a sua integração a nível social e escolar. Segundo o IAC (2021), os GAAF têm três grandes objetivos de intervenção:

1. “Promover condições psicológicas, sociais e pedagógicas que contribuam para a consolidação do sucesso escolar e pessoal da criança/jovem” - Para o desenvolvimento deste objetivo geral, visa-se os seguintes objetivos específicos: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno; contribuir para a concretização do projeto de vida dos jovens; promover iniciativas de ligação entre agentes da comunidade escolar.

1. “Diminuir situações de risco” - A este objetivo associam-se os seguintes objetivos específicos: diminuição de situações de risco; prevenção de situações de abandono escolar, absentismo escolar e/ou violência escolar; diminuição de situações que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem; prevenção do consumo de substâncias psicoativas (SPA’s);
2. “Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes Família/Escola/ Comunidade, como agentes participantes no processo de desenvolvimento pessoal, social e educativo” - Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes escola/família/comunidade; desenvolver e dinamizar a Rede de Apoio Social (RAS); fomentar o envolvimento parental no percurso escolar do aluno.

Os TEIP e os GAAF, são alguns dos projetos que exemplificam o uso específico da mediação nas escolas como ferramenta de gestão das tensões e conflitos presentes no território escolar, contudo, é importante sublinhar que não se pode pensar na mediação apenas nas escolas consideradas como prioritárias. Em nenhuma escola encontramos uma homogeneidade, por isso, devemos reconhecer o benefício dos projetos de mediação em todos os territórios educativos, mesmo nos que aparentam ter uma cultura mais homogénea.

#### **4. MEDIAÇÃO INTERCULTURAL**

Considerando que as escolas têm como função não só instruir os alunos, mas também, promover uma socialização positiva, para que seja possível alcançar uma escola para todos em que prevaleça a compreensão, o respeito e o empoderamento das diferenças, a Mediação Intercultural surge como fundamental dentro do espaço escolar.

Em Portugal, a mediação surge nos anos 90 ligada aos programas comunitários socioprofissionais de grupos socialmente desfavorecidos, é nesta abordagem que pela primeira vez se menciona o conceito teórico e prático da mediação (Vieira A. & Vieira, R. 2016). Bush e Folger (1996), citado em Torremorell (2008) descrevem a mediação como tendo

um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidarem com as circunstâncias difíceis e a

ultrapassar as diferenças humanas por meio do próprio conflito. Esta possibilidade de transformação tem origem na capacidade da mediação para gerir dois efeitos importantes: a revalorização e o conhecimento. (p. 17)

Assim, podemos afirmar que a mediação é uma estratégia com o poder de contruir pontes entre diferentes pessoas, diferentes pontos de vista e diferentes culturas. O mediador deve, deste modo, assumir uma postura de tradutor entre margens. Esta postura facilita a intervenção social pois os diferentes códigos culturais, que muitas vezes são barreiras à convivência e motores dos conflitos, passam a ser compreendidos e traduzidos, por um terceiro facilitador (mediador) de forma a promover a intercompreensão (Vieira, A & Vieira, R., 2016) e a (con)vivência. Neste sentido, Ana Maria Vieira (2013) define mediação como,

Passagem entre o ponto A e o ponto B, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista intelectual. Uma passagem do conhecimento da pessoa A para a pessoa B, não se faz como se de um sistema de vasos comunicantes se tratasse. A transferência da cultura, a transferência do conhecimento, a transferência da informação não decorre de um processo mecânico. Não se trata de uma cabeça cheia a despejar para uma cabeça vazia. (p. 121)

De acordo com a mesma autora, para que aconteça a passagem do ponto A para o ponto B é necessário construir um terceiro lugar. Este terceiro lugar ou terceiro instruído, tem de ser alguém que não se encontre em nenhuma das margens, mas sim que se encontre entre as margens, alguém capaz de traduzir as diferentes culturas (Vieira, R. 2011). Torremorell (2008), defende a mediação como processo ternário onde se encontram os envolvidos no conflito e o terceiro elemento – o mediador – que deverá ser capaz de criar pontes entre as margens. Este é um processo transformador, democrático e humano que procura a capacitação e o empoderamento dos envolvidos, para que sejam capazes de tomar decisões de forma autónoma.

A mediação clássica tem como base os princípios da: voluntariedade, confiança, ajuda às partes, neutralidade-imparcialidade-multiparcialidade, coprotagonismo das partes e legitimação. Estes princípios, na Mediação Intercultural, não são consensuais entre teóricos, provocando alguma controvérsia. Relativamente ao conceito de neutralidade Galtung citado em Torremorell (2008, pp. 23-24) defende que “Nunca houve

imparcialidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto”. Autores como Ana Vieira & Ricardo Vieira (2016, p. 50), defendem que “o mediador intercultural, do nosso ponto de vista, não pode deixar de tomar parte” referindo-se ao conceito de multiparcialidade e defendendo que a atitude do mediador deve ser multiparcial, ou seja, tomar o partido de todos, tentando compreender os vários pontos de vista.

A Mediação Intercultural não se foca unicamente na gestão de conflitos resultantes de choques culturais, ela aborda também

a dimensão preventiva, educativa, transformadora, capacitadora e reabilitadora com vista a uma melhor comunicação, melhor relação, enfim, uma integração intercultural [o simétrico contrário da integração monocultural, tão próxima do assimilacionismo] que fomente a coesão social e promova a autonomia e inserção social das minorias (Vieira, A. & Vieira, R., 2016, p. 49).

Assim, segundo Cohen-Emerique (1997) citado em Vieira, A., & Vieira, R. (2016) a Mediação Intercultural engloba três modalidades, nomeadamente:

- **Mediação preventiva** – “que procura facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre as pessoas, grupos e comunidades com códigos culturais diferentes” (p. 50);
- **Mediação reabilitadora** – “intervêm na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais” (p. 50);
- **Mediação transformadora** – “supõe a abertura de um processo criador de que supere normas, costumes e pontos de vista particulares, em situações de convivência multicultural para alcáçar novas normas e modos de relação partilhados” (p. 50).

No que toca às etapas a ter em consideração no processo de Mediação Intercultural, Torremorell (2008), defende quatro fases:

- **A fase da “Entrada”:** Nesta fase é fundamental que o mediador seja capaz de estabelecer uma relação de confiança com os envolvidos, neste primeiro momento do processo deve-se explicar o que é a mediação e como informar como o processo irá decorrer;

- **A fase do “Conta-me”:** Nesta fase as partes envolvidas contam a sua versão dos factos, o mediador deve assumir uma escuta ativa e perceber a linguagem não verbal dos participantes, nesta fase é fulcral que o mediador estabeleça o mesmo tempo de fala para ambos, para que todos os intervenientes possam se sentir ouvidos e em “pé de igualdade”;
- **A fase do “Situar-se”:** Nesta fase o mediador, através daquilo que ouviu no “conta-me”, expõem o conflito procurando mencionar os pontos em comum entre as partes, visando à chega de uma estratégia em ambos ganhem.
- **A fase do “Concertar”:** Nesta fase a partir dos pontos comuns proporciona-se uma colaboração e comunicação entre as partes. A autora destaca a importância de ambas as partes ficarem satisfeitas com o processo e acordo chegado, não pondo haver “esforços” de nenhuma das partes para o acordo.

Deste modo, e indo ao encontro da proposta de Cohen (1997) e Torremorell (2008), as funções do mediador intercultural vão muito além das características associadas à mera resolução do conflito. AA VV, (2008) destaca três funções da Mediação Intercultural, sendo elas a facilitação da comunicação, o fomentar da coesão social e promoção da autonomia e a inserção social. Neste sentido, sendo a sociedade atual cada vez mais culturalmente heterogénea, a mediação assume-se como uma ferramenta essencial para potencializar o diálogo intercultural, sendo o mediador, cada vez mais, uma figura essencial em espaços como os territórios escolares, promovendo a relação interpessoal, intercultural e a diversidade. Os mediadores assumem, assim, uma postura de construtores de espaços de diálogo que, por vezes, os professores não conseguem construir, promovendo a aprendizagem a (con)vivência e o desenvolvimento de competências pessoais imprescindíveis à autonomia dos alunos na vida em sociedade.

## 5. MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola desempenha um papel fulcral na vida do ser humano, mas não tem conseguido acompanhar a transformação da sociedade. Há como que uma cristalização desta instituição que, lentamente, vai introduzindo algumas alterações, que são claramente insuficientes. Nota-se uma lenta adaptação à escola para todos, aumentando assim a lacuna entre vida escolar e vida fora da escola. A sociedade e a escola contemporânea são cada vez mais multiculturais tornando-se inexorável reconsiderar o papel que o Estado e as

instituições educativas desempenham no instruir a (con)viver em comunidade. Sendo a escola um ‘microcosmo da sociedade’, torna-se um espaço com necessidade de alargar o conjunto de profissionais sociais para que assim seja possível criar uma escola verdadeiramente inclusiva. A respeito do alargamento do público escolar, Canário (2009, p. 12) refere que “Este conjunto de fatores, externos e internos à escola, contribui para alimentar e agravar processos de dualização social e de segregação escolar que estão no cerne daquilo, que, em termos comuns, se tem vindo a designar por “exclusão””. Neste sentido, surge a necessidade de reconhecer o espaço de equipas multidisciplinares nos territórios educativos, para que se possa combater a “exclusão” referida pelo autor e atingir uma escola de todos e para todos. Assim, Cardoso (2006), citado em Vieira, A., (2013) defende que

A educação não se faz só com professores. A sua qualidade está cada vez mais dependente da intervenção a montante da sala de aula (...) O espaço entre a sociedade e a sociedade/família e o professor/escola torna-se cada vez mais amplo e complexo, exigindo intervenção de agentes educativos especializados. (p. 46)

O professor é um mediador de conhecimentos por excelência, contudo face à transformação dos territórios educativos passou a ter de tomar uma atitude de mediador sociopedagógico. Atualmente, o professor deve pensar na diversidade cultural presente na sala de aula e na educação para lá das paredes da mesma, percebendo e tendo em conta as identidades pessoais de cada aluno. Esta multiplicidade de papéis são funções a mais para um só profissional, reforçando mais uma vez a necessidade de alargar os profissionais especializados dentro das escolas (Vieira, A. & Vieira, R. 2017). Face ao exposto, a Mediação Intercultural em território educativo procura reconhecer a diversidade cultural como potencializadora de aprendizagens e não como obstáculo. Contudo, importa ressaltar que a escola deve também desenvolver em uníssono diferentes tipos de mediação entre os sujeitos que habitam o espaço escolar (incluindo docentes, não docentes e alunos), família e comunidade numa perspetiva resolutiva, mas também de prevenção e transformação. A Mediação Intercultural deve principalmente defender uma escola com todos e para todos onde que as diferenças sejam valorizadas e o diálogo se assuma na base da convivência. Os professores que se encontrem disponíveis para reconhecer o espaço escolar como espaço de pedagogia intercultural

Serão capazes de dar conta do arco-íris cultural (...). Só esses revelam estar em condições de promover a ponte entre cultura e o bilinguismo cultural, significando este o rompimento com a *guetização* cultural através do acesso à cultura socialmente dominante sem renegar as suas raízes. (Silva, 2003, p. 430)

Sabemos que face ao alargamento da obrigatoriedade escolar, cada vez há mais alunos dentro do espaço escolar e respetivamente dentro das salas de aula. Assim, este trabalho de conhecer o aluno, a sua família e o seu meio é extremamente complexo para os professores. Neste sentido, ao longo do tempo, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de integrar animadores sociais/técnicos superiores de serviço social/mediadores/educadores sociais, ou seja, verificou-se o início da entrada dos Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS) na área educativa. Os PSTS possuem competências específicas no domínio da inserção da escola em dinâmicas de desenvolvimento e cooperação entre diversos agentes, para que desta forma se criem pontes interculturais, de dentro da escola para fora e vice-versa. Estes profissionais encontram-se integrados em equipas multidisciplinares que têm como objetivo conhecer os meios sociais dos alunos e das respetivas famílias aumentando a interação e conhecimento mútuo entre a escola e lar (Freire, 2010).

Na visão de Canário (2009) o papel do mediador nas escolas pode ser visto meramente como ortopédico, interpretando a sua ação somente como resposta ao disfuncionamento da organização escolar ou pode ser entendido como resposta adequada à complexificação da 'escola para todos', entendendo assim a mediação no seu todo e com todas as suas potencialidades. Para isto, a mediação nas escolas deve abranger todas as esferas da vida escolar e ser desenvolvida em parceria e com envolvimento de toda a comunidade educativa e comunidade envolvente. Não basta sensibilizar os alunos para uma cultura de diálogo e de aceitação quando as pessoas à sua volta assumem uma postura ambígua e de não-diálogo/discriminação.

Em síntese e fase ao descrito no presente trabalho, as escolas ao longo dos anos sofreram alteração no público que acolhem havendo cada vez mais multiculturalidade no seu espaço. A Mediação Intercultural em contexto escola, deve criar uma cultura não discriminatória visando a integração, a inclusão e a aproximação dos 'diferentes'. Partilhar a mesma sala de aula com alguém 'diferente' não chega, é necessário haver respeito, troca, partilha, diálogo e crescimento mútuo daquilo que eu sou e do que

perceciono ser o 'outro'. Só assim se poderá alcançar o sucesso escolar e social de todas as crianças. Resumindo, a escola tem a obrigação de desenvolver nos alunos competências interculturais, não dando espaço a qualquer tipo de preconceito. Deve, assim, também promover a interculturalidade e inclusão de todos, fomentado a convivência entre diferentes e proporcionando uma aprendizagem crítica e democrática. A educação tem de ser pensada de forma inclusiva perante todas as diferenças.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

*“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”* (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 31)

### 1. ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo, procuramos descrever e fundamentar as opções metodológicas adotadas e enquadrar institucionalmente a investigação.

#### 1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação, intitula-se de *Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Campos de possibilidade para uma gestão positiva de tensões e conflitos*, partindo da seguinte questão: De que forma são caracterizadas as práticas de Mediação Intercultural na Escola Básica 2, 3 do Agrupamento de Escolas da Marinha<sup>1</sup>, de modo a prevenir e a gerir positivamente contextos de indisciplina e violência?

Esta pesquisa pretende estudar, numa abordagem descritiva e compreensiva as dinâmicas interculturais no contexto escolar e as estratégias adotadas para lidar com as possíveis tensões decorrentes da diversidade. Procura-se, também, compreender a eficácia dessas práticas na promoção de um clima escolar de paz, tendo como objetivos:

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violências escolares;
- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na Escola Básica 2, 3 do Agrupamento de Escolas da Marinha, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;

---

<sup>1</sup> Optamos por atribuir um nome fictício ao Agrupamento e Escolas

- Conhecer a percepção dos intervenientes escolares sobre o impacto das práticas mediadoras adotadas;
- Identificar os campos de possibilidade da Mediação Intercultural no combate à indisciplina e violência em contexto escolar.

## **1.2. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Assumindo o social como objeto complexo, impõe-se a necessidade de recorrer a metodologias compósitas capazes de reconhecer o objeto de estudo enquanto sujeito idiossincrático e tendo em conta a existência de uma relação entre investigador-objeto. Piaget (1971), citado em Boavida & Amado, (2006) defende que “as ciências humanas se encontram colocadas na posição particular de dependerem do homem ao mesmo tempo como sujeito e como objecto [...]. Com efeito, nas Ciências Humanas o objeto de estudo não é um objeto exterior ao homem” (p. 119).

A presente investigação define-se como um Estudo Caso, privilegiando a obtenção e tratamento de dados através do método qualitativo e inserindo-se no paradigma compreensivo.

A pesquisa qualitativa, contrapondo-se à pesquisa quantitativa tem como objetivo conhecer de uma forma profunda o fenómeno, ou seja, procura-se compreender os fenómenos sociais, culturais e humanos reconhecendo os diferentes contextos e significados subjacentes à problemática. Consideramos que as diferenças entre investigação quantitativa e qualitativa não as tornam incompatíveis podendo usar a favor da investigação a complementaridade investigativa, lutámos então para não nos deixarmos cair numa dicotomia epistemológica. Sendo esta uma abordagem que se foca na compreensão profunda e contextualizada dos fenómenos sociais, partindo do pressuposto “menos otimista face à possibilidade de conhecimento da verdade do real social” (Pardal & Lopes, 2011, p. 21), acreditamos na necessidade de interpretação contextualizada das ações bem como dos significados atribuídos pelos indivíduos.

A investigação qualitativa, fundamenta-se no paradigma interpretativo, que se baseia na hermenêutica (procuramos interpretar os textos estudados) e na fenomenologia (procurando estudar os fenómenos partindo da premissa que toda a teoria é gerada através de dados obtidos). Assim, pretende-se principalmente reconhecer a complexidade dos

contextos sociais, tendo em conta o carácter dinâmico da sociedade, procurando interpretar e compreender o ‘outro’ e o seu ponto de vista (Vieira, R. 1999).

Escolhemos como método o estudo de caso etnográfico, ou seja, um estudo em profundidade de um determinado fenómeno no seu contexto, procurando conhecer as perspetivas dos envolvidos e privilegiar a compreensão do “como” e “porquê”.

Segundo Pardal & Lopes (2011), o estudo de caso procura viabilizar

o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, enquanto pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória. (p. 32)

O estudo de caso procura investigar um determinado fenómeno de dentro do seu contexto de realidade. Através deste método, cada vez mais usado nas ciências sociais, é possível

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinados fenómenos em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (Gil, 2008, p. 58)

Autores como Pardal & Lopes (2011) apontam algumas limitações do estudo de caso que consideramos importantes abordar. Segundo estes autores, existem três categorias de limitações:

- **“Limitações associada à natureza do método”** – a interação entre investigador e objeto de estudo e possível identificação dos envolvidos bem como da cultura estudada, é a maior potencialidade do método pois permite o conhecimento da realidade em contexto real e maior fragilidade, pois existindo uma identificação entre investigador-objeto o investigador torna-se também ele parte do contexto em estudo, assim *“constituem simultaneamente o melhor argumento para a utilização do método e a sua maior fragilidade”* (Pardal & Lopes, 2011, p. 38).

- **“Limitações associadas às condições de realização do estudo”** – aponta-se como limitação exigência da permanência prolongada do investigador no terreno, podendo só assim recolher informação através da observação participante.
- **“Limitações associadas à forma de agir do investigador”** – sendo o investigador também parte da investigação é crucial que exista um compromisso com a veracidade da informação, contudo sendo este um estudo também com base no olhar e interpretações do investigador *“não significa que um mesmo caso (situação particular) só admita uma interpretação”* (Pardal & Lopes, 2011, p. 38).

Apesar das limitações inerentes ao estudo de caso, optámos por este método, uma vez que acreditamos que as oportunidades se sobrepõem às limitações no contexto desta investigação. Contudo, permanecemos conscientes dessas limitações, o que nos permite adotar, de forma consciente, a postura mais adequada possível enquanto investigadores.

Na área das Ciências Sociais e Humanas, o cientista social pode ser, simultaneamente observador e observado, ou seja, o sujeito e o objeto coincidem. O investigador é influenciado pelas tradições, cultura, personalidade, conceções, valores, motivações, (...). Perante estes obstáculos, emerge a necessidade de romper com o senso comum para que o rigor e a objetividade, que são indispensáveis à pesquisa científica, não sejam comprometidas. Ao falarmos em rutura do senso comum não se procura suspensão absoluta do mesmo, mas sim um “trabalho continuado e sempre inacabado” (Silva & Pinto, 1986, p. 51). Durkheim aborda a regra da objetividade e defende que os factos sociais devem ser tratados como coisas, o investigador deve abandonar as suas pré-noções da realidade social, “tratar os factos sociais como coisas significa adotar uma atitude mental que implica aceitar que nada o investigador sabe sobre os factos sociais antes de os investigar” (Bontempi Jr, 2005, citado em Boavida & Amado, 2006, p. 85). Esta regra é uma das formas do investigador romper com o senso comum e ser capaz de produzir conhecimento científico.

### **1.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

As técnicas de recolhas de dados são instrumentos que nos permitem aceder à informação que procuramos, para alcançar a compreensão dos fenómenos que nos propomos a estudar. Nesta investigação optamos por recorrer a técnicas de recolha de dados como: observação; diários de bordo; entrevistas; e análise documental. Podemos dividir as

técnicas utilizadas em diferentes momentos, à entrada no contexto de investigação, iniciamos um primeiro momento com contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar, em paralelo considerámos fundamental identificar os elementos de estrutura analisando documentos internos e externos da instituição. Numa segunda fase iniciou-se a recolha das perspetivas dos atores, observação de comportamentos, situações e suas relações. Assim, procurou-se realizar uma abordagem holística, utilizando um conjunto amplo e variado de Técnicas de recolha de dados (Amado & Freire, 2013).

- **Observação e Diário de Bordo**

Pode-se afirmar que não existe produção científica sem observação. O ser humano na sua participação e envolvimento na vida quotidiana encontra-se constantemente a observar aquilo que o rodeia. Contudo, quando esta observação passa a ser consciente e sistematizada, estamos perante a uma das técnicas de recolha de dados mais antiga (Pardal & Lopes, 2011). Este é também o único método capaz de avaliar os atos no preciso momento de acontecimento, tendo sido utilizado, posteriormente à observação, o diário de bordo para registar de forma precisa e organizada, toda a informação extraída através do campo da observação. Nesta investigação foi privilegiada a observação participante. Segundo Amado e Silva (2013), a observação participante “é uma espécie de ‘descida ao poço’ (descente dans le puits)” (p. 151), concluímos que a observação participante é conhecer o fenómeno tendo uma visão de dentro para fora, é o envolvimento do investigador no próprio contexto estudado.

Durante o processo de investigação, o diário de bordo constituiu uma ferramenta essencial para a recolha de dados em contexto escolar. Esta técnica permitiu registar de forma contínua as observações diretas e reflexões diárias. Foram observadas e registadas as interações entre os diferentes agentes escolares e as suas perceções sobre as mesmas. Consideramos que, ao longo do período de investigação, o diário foi preenchido com detalhe sobre as dinâmicas sociais observadas durante o trabalho de campo, estas anotações revelaram-se particularmente úteis para captar o contexto escolar e a complexidade das interações sociais. Os dados recolhidos no diário de bordo foram analisados garantindo uma visão mais rica e profunda do fenómeno estudado, permitindo obter as conclusões com base na triangulação de dados e cruzando a informação da observação/diário de bordo, entrevistas e análise documental.

- **Entrevista**

A entrevista é nada mais que uma forma de interação social, é onde o entrevistador formula questões ao entrevistado com o objetivo de recolher informação importante para a investigação (Gil, 2008). As entrevistas realizadas durante a investigação foram semiestruturadas “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com caráter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 86-87). Foram realizadas oito entrevistas no total, tendo sido entrevistadas duas alunas; uma Professora (também com funções de coordenação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)); uma Técnica de Serviço Social; duas Psicólogas; o Coordenador da Indisciplina; e a Diretora do Agrupamento. Os guiões elaborados (**Anexo 1**) para a realização das entrevistas tiveram em conta os diferentes entrevistados e cargos que assumiam.

- **Análise Documental**

A análise documental é uma técnica de recolha de dados fundamental no processo de investigação, esta técnica procura analisar e interpretar documentos como fontes de informação. Para que seja possível uma análise documental fidedigna é essencial selecionar, organizar e avaliar de forma crítica os documentos relevantes para a investigação (Pardal & Lopes, 2011).

Iniciou-se este processo através da identificação e recolha de documentos pertinentes ao tema em estudo, sendo entre eles artigos científicos, obras literárias e documentos internos /registos oficiais do Agrupamento. Durante a análise dos documentos foram utilizadas Técnicas de interpretação e avaliação crítica, destacando-se a comparação entre diferentes documentos, procurando identificar convergências e divergências de opiniões e informações.

#### **1.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA**

No âmbito deste estudo e tendo em conta que só é possível conhecer a realidade social através dos atores sociais, de acordo com os objetivos do estudo foram definidas oito pessoas para serem entrevistadas. Desta forma, foi utilizada uma amostra por conveniência, partindo do contacto pré-estabelecido com o contexto de investigação.

Apesar de não ser considerada uma amostra representativa da população, acreditamos que possa ser útil para compreender e decifrar as ideias gerais do contexto (Pardal & Lopes, 2011).

Os entrevistados fazem todos parte do Agrupamento de Escolas em estudo. As entrevistas foram divididas em dois grupos, o primeiro grupo composto por Técnicas Superiores (Assistente Social e as duas Psicólogas do Agrupamento), dois Professores e a Diretora do Agrupamento. E o segundo grupo composto por duas alunas do 9º. ano, ambas escolhidas para serem entrevistadas pela Diretora. Preferencialmente, seriam entrevistadas duas alunas acompanhadas pelo Gabinete Apoio Comportamental (GAC) ou pelo Gabinete Apoio ao Aluno e Família (GAAF). Contudo, no decorrer das entrevistas, por motivos logísticos, a Diretora do Agrupamento acabou por escolher duas alunas que, embora conhecessem o trabalho desenvolvido pelos Gabinetes, nunca tinham sido acompanhadas pelos mesmos.

### **1.5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

A investigação em ciências sociais desenvolve-se no centro de contextos pessoais e na intimidade dos indivíduos. É fundamental que exista o maior cuidado ao longo de todo o processo de investigação, ou seja, tanto na recolha como no tratamento dos dados obtidos.

Neste sentido, todos os princípios éticos da investigação social foram salvaguardados, tendo sido entregue, avaliado e aprovado o projeto de investigação pela minha orientadora Professora Doutora Ana Maria Vieira. Aos entrevistados e envolvidos na investigação foi cedida a informação relativa ao estudo através do consentimento informado por escrito que todos assinaram (Anexo 1).

O espaço de realização das entrevistas foi no Agrupamento de Escolas, tendo sido respeitado o contexto institucional dos participantes, proporcionando um ambiente familiar e de confiança. Tanto o nome dos entrevistados como o nome do Agrupamento são fictícios visando a proteção da identidade dos envolvidos e do próprio Agrupamento.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO**

A presente investigação centra-se exclusivamente numa escola do Agrupamento de escolas das Marinhas. A escolha desta instituição de ensino específica prende-se à extensão do Agrupamento tanto em número de escolas e alunos como na diversidade

cultural presente em todo o território escolar. Assim, procurámos que esta abordagem permitisse uma visão mais focada e representativa da realidade observada, visando um estudo mais rigoroso.

Inicialmente, o trabalho foi concebido para ser realizado na modalidade de estágio, tendo início a 03 de janeiro de 2023 e fim previsto para 23 de junho de 2023. No entanto, devido à imprevisibilidade de fatores externos, acabámos por ser forçados a alterar a direção deste projeto para uma investigação do tipo de estudo caso. Consequentemente, permaneceu-se em contexto de estágio apenas até 23 de janeiro, cumprindo com 103 h efetivas no Agrupamento de Escolas. Esta mudança permitiu-nos adaptar a metodologia de investigação às circunstâncias, assegurando a relevância e continuidade do estudo aproveitando o conhecimento adquirido no terreno. Consideramos que as horas cumpridas na Escola Básica 2, 3 das Marinhas constituíram uma mais-valia significativa para a compreensão do contexto escolhido, bem como, para a aproximação necessária aos sujeitos observados. Esta proximidade permitiu que os participantes se sentissem à vontade com o observador, agindo e falando de forma autêntica e espontânea sobre o fenómeno estudado. Este ambiente de confiança foi crucial no decorrer da investigação, facilitando a recolha de dados relevantes e genuínos.

## **2.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO AGRUPAMENTO**

O Agrupamento foi fundado há sensivelmente 25 anos, agrupando os estabelecimentos de ensino do norte do concelho. O Agrupamento abrange três freguesias, e é composto por três escolas, sendo uma delas a Escola Básica 2, 3 das Marinhas (sede do Agrupamento). A cidade onde se insere, de acordo com o último Censos realizados em 2021, tem cerca de 14.500 habitantes, sendo uma das maiores cidades, em população residente, da região, a principal atividade económica do município é a indústria. É reconhecida pelo seu dinamismo associativo e pelo esforço coletivo ao nível do desenvolvimento social local. Ao longos dos anos foram criados mecanismos facilitadores de integração e apoio aos cidadãos e ferramentas de combate à exclusão social e pobreza. Apresenta a 3.<sup>a</sup> taxa de cobertura mais elevada no que toca a respostas sociais (Câmara Municipal, 2014).

A rede educativa do Concelho, no quadro do regime de autonomia e gestão deferido pelo Decreto-lei n.º.75/2008, de 22 de abril e alterado pelo Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de

junho de 2012, está organizado em três Agrupamentos Escolares (Agrupamento de Escolas de V. do V., 2022).

## **2.2. POPULAÇÃO ESCOLAR**

O Agrupamento das Marinhas, de acordo com o Projeto Educativo (2022), conta com 944 alunos, a escola Básica das Marinhas com 616 alunos, a escola do Centro com 230 alunos e a escola de Norte 98 alunos. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de 2021-2025 (2022), o Agrupamento é composto por 31 alunos de nacionalidade estrangeira, 7 alunos com Português Língua Não Materna (PLNM) e 71 alunos com medidas ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2008, decreto que prevê o regime jurídico da educação inclusiva e visa promover uma educação inclusiva e equitativa capaz de responder às necessidades de todos os alunos. No que toca à escolaridade das mães dos alunos do Agrupamento, relativamente aos 944 alunos contabilizados ao momento da execução do Projeto Educativo, 0.85% (8) não tinham qualquer escolarização, 4.55% (43) tinham o 1ºCEB, 9.11% (86) o 2ºCEB, 27.12% (256) 3ºCEB, 32.64% (308) o Ensino Secundário, 0.85% (8) Barcharelato, 18.75% (177) Licenciatura, 0.32% (3) Pós-Graduação, 1.48% (14) Mestrado, 0.21% (2) Doutoramento, 3.50% (33) é desconhecida e 0.64% (6) outro tipo de formação. Nos dados apresentados percebemos que a maioria das mães (86.51%) possui pelo menos o Ensino Secundário, a baixa taxa de mães se qualquer escolarização é um indicador positivo. Ainda de acordo com o Projeto Educativo em vigor no Agrupamento, em 2018-2019 existiram 37 alunos acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), em 2019-2020 fora 38 os alunos sinalizados e em 2020-2021 21 alunos, de notar que estes indicadores têm vindo, gradualmente, a descer ao longo dos anos.

## **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E NÃO DOCENTE**

O Agrupamento conta com um corpo docente total de 89 professores, estando 55 professores no Quadro de Agrupamento, 20 professores no Quadro de Zona Pedagógica e 14 professores contratados. Relativamente aos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, existe um total de 41 estando 29 na escola das Marinhas, 7 na escola do Centro e 5 na escola do Norte. Existem também 5 Técnicos Superiores no Agrupamento, sendo 1 Técnico de Informática, 1 Terapeuta da Fala, 1 Técnica de Serviço Social e 2 Psicólogas.

## 2.4. PROPOSTA DO PROJETO EDUCATIVO 2021-2025

O Agrupamento das Marinhas é um Agrupamento TEIP que procura envolver-se no meio em que se insere e estabelecer laços com a população, “o Agrupamento implementa medidas concretas no sentido de promover a criação de um ambiente escolar saudável, ecológico, socialmente acolhedor e inclusivo” (Agrupamento de Escolas de V. do V., 2022, p. 11). Nesta perspetiva, o Agrupamento celebra e reforça 39 parcerias com diferentes entidades da comunidade. Este agrupamento conta com ofertas curriculares e não curriculares, algumas das ofertas disponibilizadas são o Clube de Mediadores com a “Hora de Mediar”. Esta é uma atividade desenvolvida pelo 2.ºCEB e 3.ªCEB disponibilizando, semanalmente, um técnico que se dedica tanto a trabalhar com os alunos ferramentas essenciais para a mediação de conflitos, como também a facilitar a mediação entre aluno–aluno; aluno-professores; e aluno-assistentes operacionais.

A principal missão do Agrupamento é “Educar/Formar jovens cidadão, transmitindo conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade, de forma ativa, visando a competitividade e o bem-estar” (Agrupamento de Escolas de V. do V., 2022, p. 32). Assim, tenta-se assegurar a igualdade no acesso ao desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores. O projeto educativo propõe-se também a “eliminar estereótipos de acesso ao currículo e às Aprendizagens Essenciais, adequando-as ao Perfil dos Alunos e às competências para o século XXI” (Agrupamento de Escolas de V. do V., 2022, p. 32). No que toca à Visão, o Agrupamento procura “lutar por uma escola de qualidade, onde se aprende a ser, conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a multiculturalidade, uma escola onde prevaleça o respeito pelo outro, a autonomia, a criatividade a inovação” (Agrupamento de Escolas de V. do V., 2022, p. 33). Assim, reforça-se a missão da Diretora, que procura alcançar “uma escola de e para todos” ressaltando a necessidade de as escolas responderem à heterogeneidade populacional através de medidas interculturais que permitam a (con)vivência e partilha de saberes entre todos. Segundo a Análise SWOT do Agrupamento presente no Projeto Educativo (2022, pp. 29-32), destacamos alguns pontos:

**Pontos Fortes:** A política de inclusão/integração dos alunos, que indica um ambiente acolhedor e seguro; Relações interpessoais positivas entre os vários elementos da comunidade educativa; Trabalho colaborativo entre professores, existe uma colaboração transversal; Gabinete de apoio comportamental e

programa de apoio tutorial, este gabinete/programa procura fornecer suporte adicional aos alunos, ajudando-os a lidar com os desafios comportamentais e académicos; Intervenção especializada (GAAF e Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)), oferecendo uma resposta multidisciplinar aos alunos; Relação pedagógica positiva entre professores e alunos.

**Pontos Fracos:** Qualidade de Sucesso medida apenas por aprovações, a definição de sucesso baseia-se apenas na percentagens de alunos aprovados sem níveis inferiores a três, podendo ser limitante e não refletir verdadeiramente o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos; Acompanhamento insuficiente do percurso escolar dos alunos que já abandonaram o agrupamento; Baixo envolvimento dos encarregados de educação e alunos nas atividades do Agrupamento, podendo limitar a eficácia das iniciativas educacionais desenvolvidas.

**Oportunidades:** Criação de ofertas promotoras de melhoria das expectativas das famílias; Participação dos encarregados de educação nas ações de formação; Existência de recursos variados devido à medida TEIP, oferecendo projetos e iniciativas educacionais inovadoras.

**Constrangimentos:** Conjuntura social desfavorável, que justifica a continuidade na medida TEIP; Índice elevado de famílias beneficiárias de intervenção psicossocial, o que indica um contexto socioeconómico desafiador que pode ter impacto no desempenho escolar e bem-estar dos alunos.

Analisando esta análise SWOT, resumidamente descrita, percebe-se que o Agrupamento tem fortes práticas de inclusão e que existem relações interpessoais positivas e recursos especializados. Contudo, enfrenta desafios significativos na qualificação do sucesso escolar e na motivação ao envolvimento por parte das famílias. As oportunidades destacadas sugerem formas de combater os pontos menos positivos apontados pelo Agrupamento.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

*A interpretação dos resultados é fundamental para entender a significância dos dados coletados e a validade das conclusões tiradas de um estudo (Creswell, 2014, p. 278)*

### **1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PROFISSIONAIS**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados e respostas obtidas ao longo da investigação, considerando os objetivos estabelecidos e o enquadramento teórico abordado no primeiro capítulo.

As entrevistas conduzidas ao longo da pesquisa tiveram múltiplos objetivos visando fornecer resposta à pergunta de partida. Iremos apresentar os principais resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Esta análise e devida interpretação foram fundamentadas nas categorias preestabelecidas, como já mencionado, os nomes reais dos entrevistados não serão utilizados. Assim, os pseudónimos apresentados não correspondem à verdadeira identidade dos participantes, procurando, deste modo, garantir o sigilo e a privacidade das respostas de cada um.

Durante a análise das entrevistas iremos começar por examinar as respostas das Técnicas Superiores (Assistente Social Joana; Psicóloga Ana; Psicóloga Maria); da Diretora do Agrupamento Professora Raquel; do Coordenador da Indisciplina Professor Daniel, e da Coordenadora da EMAEI Professora Joana. Seguido da análise das entrevistas com as alunas.

#### **1.1. DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO**

Todos os entrevistados encontram-se inseridos no Agrupamento das Marinhas. O trabalho desenvolvido varia conforme o profissional e as funções atribuídas a cada um.

A assistente social do Agrupamento desempenha funções dentro da mediação e prevenção da indisciplina, intervém em situações de crise no contexto do GAC e GAAF e participa em projetos como o *Hora de Mediar*. As psicólogas Ana e Maria, desenvolvem trabalho no âmbito de psicologia fazendo acompanhamentos e avaliações psicológicas/psicopedagógicas, desenvolvendo mediações com os alunos e/ou professores, e participando em reuniões específicas das estruturas organizacionais do Agrupamento. A Diretora do Agrupamento assume a responsabilidade pela gestão e supervisão do mesmo. O professor Daniel assume a responsabilidade da coordenação da indisciplina, tendo como responsabilidade a análise de episódios de indisciplina e articulação com os serviços necessários. Por último, a Professora Joana desempenha funções de coordenação da EMAEI. Resumindo, as principais funções e responsabilidades descritas pelos entrevistados são a gestão da indisciplina, a participação em projetos de mediação, intervenção preventiva, acompanhamento psicológico e coordenação/delegação de tarefas.

#### **Assistente Social**

*“[...] No âmbito da indisciplina nós recebemos os alunos que são enviados com a OSSA (Ordem de Saída de Sala de Aula), que acordam em sair da sala de aula, e aí fazemos uma mediação. No caso e haver participação, ouvimo-los, fazemos o registo escrito da participação e do que aconteceu. E também é um espaço que depois eles têm, aliás, para os alunos mais nervosos também é um espaço para acalmarem, para refletirem e para não haver reincidências em termos de OSSA [...]”*

*“[...] dentro do GAC, do Gabinete de Apoio Comportamental, temos as outras áreas de prevenção de indisciplina. Temos as intervenções em turma, estas intervenções por norma são feitas nas aulas dos Diretores de Turma. Temos feito várias intervenções com os alunos para tentar que não haja tantos conflitos entre eles... E fazemos várias intervenções em turma, nomeadamente falamos com os alunos ou tentamos mediar um bocado a situação entre grupos ou entre eles [...]”*

*“[...] Depois temos a Hora de Mediar. É um projeto que vem dar continuidade, mas de forma diferente ao Clube de Mediadores, que já funciona há uns anos[...].”*

**Psicóloga Ana**

*“[...] eu faço acompanhamento psicológico e psicopedagógico. Os acompanhamentos estão ligados a questões de ordem emocional, comportamental e, por vezes, também ao nível dos hábitos de estudo. O apoio psicopedagógico está relacionado com a educação especial [...]”*

*“[...] faço avaliações, avaliação psicológica e avaliação psicopedagógica [...]”*

*“[...] faço mediações com alunos, mediações entre alunos e professores, isto no âmbito do GAC, mas também em situações que surgem problemas entre alunos e há necessidade de intervir primeiro individualmente e depois em grupo. Dentro do GAC, recebo situações que implicaram a saída da sala de aula, onde também o objetivo é pensarmos no que aconteceu, refletir e fazermos esta mediação do que é que eu fiz e o que é que eu deveria fazer. É eles perceberem os limites porque, o que eu tenho notado, é que eles facilmente perderam a noção de quais são os limites e há muita coisa que fazem e que consideram que não é má educação [...]”*

*“[...] em termos da EMAEI, a análise de indisciplina acontece dentro desta equipa. E, pelo menos, uma vez por mês, há um espaço em que analisamos estas situações de indisciplina com base nas participações [...]”*

*“[...]Este ano também começamos a implementar, dentro do que é chamado de Clube dos Mediadores, iniciámos a Hora de Mediar. Aquilo que está a ser feito nesta Hora de Mediar é, cada uma das Técnicas tem uma hora no seu horário para atender, por isso, três vezes por semana estamos disponíveis para mediar situações que surjam [...]”*

**Psicóloga Maria**

*“[...] eu realizo avaliações ao nível psicopedagógico dos alunos, nessas avaliações faço sempre um trabalho de articulação com os educadores, os docentes, diretores de turma e encarregados de educação [...]”*

*“[...]para além disso, faço o acompanhamento psicológico e psicopedagógico, portanto, um acompanhamento psicológico ao nível individual dos alunos encaminhados [...]”*

*“[...]realizo ainda atendimentos pontuais, sempre que necessário, em diversas situações de conflito, situações de ansiedade, em que os alunos tomam a*

	<p><i>iniciativa de solicitar apoio, ou o diretor de turma pede o nosso apoio, em situações mais urgentes e pontuais [...]”</i></p> <p><i>“[...]e depois também estou no GAC, atendo os alunos que são retirados da sala da aula [...]”</i></p> <p><i>“[...]Estou presente em conselhos de turma também, faço pareceres para as atas no final do período, os relatórios psicológicos e estou no projeto do Mediar [...]”</i></p>
<p><b>Diretora do Agrupamento</b></p>	<p><i>“[...] eu antes de ser a diretora tive 4 anos como adjunta do diretor [...]”</i></p> <p><i>“[...] qualquer coisa que um adjunto ou que a subdiretora faça, passa sempre por mim, ou seja, eu sou a entidade responsável por tudo. Se eles fizerem bem muito bem, se eles fizerem mal eu sou chamada à atenção. É assim que funciona. Portanto, a responsabilidade está toda concentrada em mim. Claro que para eu ter esta equipa eu faço despachos de delegação de competências. Mas a responsabilidade continua a ser sempre minha. Eles têm autonomia para decidirem, têm autonomia para fazerem, mas, como eu disse, se correr bem muito bem, se correr mal, também será para mim. Não para eles, se correr mal é para mim [...]”</i></p> <p><i>“[...], mas, fui muito feliz na escolha da equipa. É uma equipa unida e eu confio, eu confio plenamente. Ou seja, eu vou para a cama descansada com as coisas que eles fazem, não vou verificar se está bem ou se está mal. Eu confio plenamente [...]”</i></p>
<p><b>Professor Daniel</b></p>	<p><i>“[...] enquanto responsável pela coordenação da indisciplina, eu vou estando atento a todos os episódios de indisciplina que acontecem, quer dentro, quer fora da sala de aula. Depois vou sistematizando aqueles dados todos e vou tentando perceber onde é que estão a acontecer as incidências mais preocupantes, para procurar uma resposta adequada à situação [...]”</i></p> <p><i>“[...] quando é necessário, faço a ponte com os técnicos, diretores de turma, encarregados de educação quando assim se justifica. Depois, depende muito da gravidade das situações, mas pode ir até ao articular com a Escola Segura ou com a CPCJ [...]”</i></p>

**Professora Joana**

*“[...] eu sou professora de Educação Especial, sou coordenadora da EMAEI, e sou assessora da diretora [...]”*

## **1.2. PERCEÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR**

Relativamente às perceções do ambiente escolar, os entrevistados expressaram as suas visões sobre o clima e dinâmicas escolares. Foram destacados pontos como a inclusão e a diversidade de culturas da Escola das Marinhas. Tanto para a Assistente Social como para a Diretora, existe um esforço continua para a inclusão dos alunos de diferentes nacionalidades e cultura de paz no agrupamento. Relativamente ao clima escolar e disciplina, a Psicóloga Ana refere alguma preocupação com o comportamento dos alunos ao nível interpessoal derivado da falta de empatia entre alunos. A Psicóloga Maria considera o ambiente positivo e familiar, mas reconhece que existe um nível de indisciplina considerável para o número de alunos da Escola. O Professor Daniel destacou uma melhoria do ambiente escolar, considerando que o baixo nível de retenções teve um impacto positivo na redução de comportamentos desviantes. A Professora Joana mencionou que o ambiente escolar é pacífico e que os índices de indisciplina têm melhorado comparativamente aos anos anteriores.

Em suma, o ambiente escolar, é de uma forma geral visto como positivo e inclusivo. Existe a necessidade de esforços contínuos para a manutenção da paz e inclusão. Há uma preocupação comum com as capacidades interpessoais e inter-relacionais dos alunos, contudo, o ambiente escolar é entendido como de paz e com uma redução significativa da indisciplina.

**Assistente Social**

*“[...] notamos que este ano, basicamente estão a entrar em miúdos novos todos os dias, e de nacionalidades muito diferente, é uma escola que é inclusiva, que procura ter uma cultura de paz e que melhor ou pior, vai se trabalhando nesse sentido. Existe uma preocupação por parte superior para com a diversidade cultural e a paz que existe entre todos, porque às vezes também não é só entre os alunos [...]”*

**Psicóloga Ana**

*“[...] no geral há essa preocupação por parte da direção, há a preocupação de incluir. Há este espírito coletivo de uma escola inclusiva, uma escola para todos, inclusive é o nosso lema de Agrupamento, uma escola para todos. E há sempre esta tentativa, agora, se está a ser feito tudo, evidentemente que há sempre trabalho a fazer [...]”*

*“[...] há turmas muito difíceis e cada vez observa-se mais esta haver de turmas muito complicadas ao nível do relacionamento interpessoal, em que de facto não se respeitam e que não se conseguem colocar num lugar do outro. E depois este ambiente de turma passa para o resto [...]”*

*“[...] depois há pequenos grupos, há as rivalidades, há muitas situações de ansiedade, de inseguranças, de exclusão. Preocupa-me muito esta parte. Preocupa-me em termos gerais perceber, nós não temos tido situações complicadas, muito graves, mas preocupa-me perceber que cada vez mais os alunos estão a perder realmente os limites e a capacidade de empatia, e de pensar que aquilo que estão a fazer está mal [...]”*

*“[...]estão a perder o que é que é o limite da educação e não educação e a desvalorizar determinados comportamentos e atitudes que têm que é má educação e que nós temos de explicar mesmo muito bem porque eles não percebem e continuam a afirmar que não fizemos nada mal. Não conseguem reconhecer que aquilo que fizeram está mal, a primeira coisa que dizem é eu não fiz nada [...]”*

**Psicóloga Maria**

*“[...] de uma forma geral é positivo, é um ambiente familiar [...]”*

*“[...] em relação ao número de alunos do agrupamento, a indisciplina é um número elevado. Em termos de violência verbal e física, não. Às vezes acontecem situações, mas são pontuais[...]*

*“[...] acaba por ser normal [...]”*

**Diretora do**

*“[...] há alunos que não gostam da escola, que continuam a não gostar da escola, continuam a ter comportamentos erráticos, mas não é a mesma coisa porque são alunos muito mais pequenos, muito mais novos [...]”*

**Agrupamento**

*“[...] os professores, quando chegam a esta escola, de outras escolas nomeadamente do secundário ou até de escolas profissionais, dizem, isto é o céu [...]”*

**Professor Daniel**

*“[...] todos somos diferentes, nenhum é igual. Há aqueles mais diferentes e há aqueles menos diferentes. Mas todos somos diferentes. O meu objetivo enquanto diretora é que todos andem na escola, todos gostem da escola, todos cheguem aos seus objetivos por caminhos diferentes, cada um tem o seu caminho que não são todos da mesma forma, nem todos ao mesmo tempo. É isso que eu transmito aos professores e aos pais. Se eu sou mais lenta numa coisa, eu vou lá chegar, mas vou demora mais tempo. O outro demora menos tempo, melhor para ele, mas o outro também vai lá chegar. E temos que arranjar forma de trabalhar com eles todos [...]”*

*“[...] eu acho que o ambiente escolar, aqui, tem vindo a melhorar bastante. Eu estou aqui deste 2009 e há uma diferença mesmo muito grande. Portanto, o ambiente escolar ainda transparece um bocadinho o ambiente rural, ao nível da linguagem... muitos palavrões... Mas nota-se que de ano para ano, aqueles casos mais problemáticos vão diminuindo e que é mais fácil de atuar e de controlar [...]”*

*“[...] não aparecem situações tão preocupantes, ainda há interações menos positivas entre eles, isso é normal, faz parte do crescimento é próprio da idade, nós enquanto adultos temos a mania de tentar regular tudo, mas não pode ser. Faz parte do crescimento deles, só temos que balizar um bocadinho até onde é que é o natural para a idade [...]”*

*“[...] têm melhorado bastante graças ao trabalho de todos e também ajuda um bocadinho o número de alunos não terem tantas retenções. O fato de não terem tantas retenções faz com que eles estejam na idade certa, no ano certo, e não se cheguem a manifestar tantos comportamentos desviantes [...]”*

*“[...] o nível de violência verbal e física nesta escola é o expectável para uma escola e para esta faixa etária, que é a pior, que começa ali um a partir do 6º ano até o final do 8º, é a parte mais crítica dos comportamentos. A partir do 9º as coisas começam a ficar mais tranquilas [...]”*

*“[...] não considero um ambiente mau [...]”*

**Professora Joana**

*“[...] no cômputo geral é muito pacífico aqui... no cômputo geral, porque depois há sempre grupos específicos e coisas específicas. Mas eu acho que nós temos aqui um bom clima e um bom ambiente [...]”*

*“[...] como coordenadora da EMAE, como fazemos a análise da indisciplina e dos dados, também tenho aqui algumas características mais específicas de que tenho conhecimento, porque recebo os comportamentos e etc., este ano, comparativamente até com o ano passado, está bastante melhor, em termos de indisciplina quer dentro da sala de aula quer fora de sala de aula [...]”*

*“[...] as indisciplinas têm mesmo vindo a diminuir [...]”*

*“[...] há duas semanas, analisando já os períodos, os anos letivos anteriores, todos, desde 2017, 2018, temos os melhores níveis de indisciplina desses anos todos, à exceção no ano de 2021, por causa da pandemia em que estivemos em casa, e aí não houve indisciplina. Mas desses anos todos temos os números todos bastante abaixo do que era normal [...]”*

*“[...] quando dizia que a nível de indisciplina na sala de aula, que muitas vezes era por desobediência e não contarem as ordens, isso acho que tem sido um crescente. Agora, numa perspetiva mais pessoal, acredito também que a pandemia veio agravar algumas... possivelmente algumas coisas sim. Dentro de sala-dala tem a ver com a desobediência ao professor, ao trabalho que está a ser realizado, não quererem trabalhar, não quererem fazer, muitas vezes a forma como falam para o professor, mas tem haver com o não acatarem as ordens, maioritariamente. Lá fora tem mais a ver com a violência física e pouco mais, o resto é mais pontal [...]”*

*“[...] aliás, a escola é muito aberta. A recessão aos alunos, penso que é muito bem feita, aquilo que eu tenho, até da autoavaliação que a escola tem feito, é que o clima da escola é positivo e que as alunas gostam, aqui estar [...]”*

*“[...] muitos alunos chegam e querem ficar, muitas vezes até já passaram por várias escolas [...]”*

### **1.3. PERCEÇÃO DA FORMA COMO A DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL TEM INFLUÊNCIA NA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR;**

A perceção dos entrevistados sob a forma como a diversidade cultural e social influencia a indisciplina e violência escolar varia, mas há pontos em comum que emergem. No que

diz respeito ao impacto da diversidade cultural na indisciplina, a Assistente Social enfatizou que a diversidade é uma mais-valia para a Escola das Marinhas, não reconhecendo um impacto negativo direto na indisciplina, no entanto, menciona que os alunos muitas vezes não têm noção dos seus comportamentos inadequados, alinhando-se com as preocupações referidas no ponto anterior, relativamente as dificuldades inter-relacionais sentidas nos alunos. A Psicóloga Maria e o Professor Daniel, concordam que a diversidade cultural, por si só, não tem influência expressiva nos níveis de indisciplina. Também neste sentido, a Psicóloga Maria destaca que os conflitos entre alunos não derivam necessariamente de questões culturais. A Psicóloga Ana, por sua vez, embora não veja a diversidade cultural como um fator direto de indisciplina, reconheceu que a diversidade pode levar ao surgimento de situações de exclusão principalmente para os alunos que chegam a meio de ano letivo. A Diretora não mencionou diretamente problemas de exclusão, mas afirmou que os alunos de diferentes nacionalidades, de uma forma geral, sentem-se integrados na escola. Um dos pontos também mencionados foi a adaptação dos alunos de nacionalidade estrangeira. A Psicóloga Maria e a Diretora defendem que os alunos se adaptam bem ao ambiente escolar. A Diretora afirma que existe a presença de diversas nacionalidades no Agrupamento e que esses alunos se sentem integrados no contexto escolar. A Professora Joana percebe a multiculturalidade como uma mais-valia e algo positivo, contudo, ressalva que os alunos que chegam de fora enfrentam maiores dificuldades relativamente ao aproveitamento e sucesso escolar.

Percebemos pelas entrevistas, que a maioria dos entrevistados não entende a diversidade cultural como um fator que amplifica a indisciplina ou a violência escolar. Pelo contrário, muitos veem-na como um ponto forte do Agrupamento. Apesar dos desafios, há consenso de que os alunos de culturas diferentes têm sido integrados de forma positiva, sem que os choques culturais se traduzam em problemas de indisciplina.

**Assistente Social**

*“[...] a maioria das participações que eles têm, quer dentro ou fora de sala de aula, acontece. E eles acabam por não ter a noção exata do que é que aconteceu para eles estarem em incumprimento. Ou seja, a própria personalidade, a própria educação dos miúdos, dá-se a refletir cada vez mais depois nisto, porque eles muitas vezes não reconhecem logo e é preciso fazer aqui um trabalho de os consciencializar [...]”*

**Psicóloga Ana**

*“[...] a diversidade cultural, em termos de enriquecimento do agrupamento em si e dos alunos, acho que é uma mais-valia e que não têm impacto negativo[...]”*

*“[...] eu acho que já podemos incluir na lista esta questão da diversidade cultural e de termos alunos a virem a qualquer momento do ano, de países diferentes, culturas diferentes. E isso, não tanto em termos de indisciplina, mas sim em termos de exclusão dos meninos, estes alunos que se sentem um bocado perdidos e depois acabam por serem excluídos ou não terem o apoio que precisam por parte dos colegas [...]”*

*“[...] eu acho que já não há tanto esta discriminação por serem alunos da etnia, mas eles ainda sentem na pele algumas situações que acham que sim, que é porque que os estão a excluir, que estão a ser colocados de lado por causa disso, mas também a própria cultura deles também os leva a essa situação. Há muitos que nós conseguimos falar calmamente, mas há outros que não [...]”*

*“[...], mas há o problema da exclusão, acho que aqui o que está a acontecer mais neste momento é a questão de excluir e de gozarem. Há alguns fenómenos de bullying, já começamos a assistir a situações de comportamentos/situações assim mais gravosas só porque o outro não se veste daquela maneira, só porque o outro fala daquela forma, só porque é mais ansioso, porque é mais inseguro e depois isso também causa alguns problemas [...]”*

**Psicóloga Maria**

*“[...] não, não considero que a diversidade cultural do Agrupamento tenha influência nos níveis de indisciplina. As situações conosco não têm ido a esse encontro[...]”*

*“[...] é mais uma realidade do mundo. Em contextos de sala de aula, situações possam acontecer entre colegas, mas nada específico por questões culturais [...]”*

*“[...] os alunos estrangeiros têm-se adaptado, de uma forma geral estão integrados [...]”*

**Diretora do**

**Agrupamento**

*“[...] todos os dias chegam alunos novos à escola, aliás já estamos a começar a recusar, porque nós não temos quase capacidade, para alguns anos já não temos capacidade, já está mesmo a arrebentar [...]”*

<b>Professor Daniel</b>	<p><i>“[...] maioritariamente eles são agora de origem Brasileira, portanto temos aqui a língua que não é uma barreira, é português, é diferente, eu acho que eles têm mais dificuldade de nos entender do que nós d a eles, mas dá perfeitamente para manter o diálogo. E depois as outras nacionalidades, temos Peruanos, temos Ucrânicos, temos Chineses, temos Suíços, temos Franceses, temos Belgas, quase tudo do mundo aqui representado. Eu não sinto que nenhum deles se sinta ou que não goste de vir para a escola, ou que não se sinta desenquadrado, todos se sentem muito enquadrados [...]”</i></p> <p><i>“[...] não identifico isso (a diversidade cultural) como principal origem de indisciplina [...]”</i></p>
<b>Professora Joana</b>	<p><i>“[...] eu acho sempre que é, obviamente benéfico, temos as várias culturas e nos somos cada vez mais seres multiculturais [...]”</i></p> <p><i>“[...] temos que estar abertos a uma Europa, não é? E nós também somos um agrupamento Erasmus e, portanto, nós cada vez mais nos queremos abrir às várias culturas. Eu acho que é uma mais-valia. Agora, os problemas que vêm existindo com a chegada são outro tipo, mais relacionados com o sucesso escolar [...]”</i></p>

#### **1.4. PRÁTICAS MEDIADORAS ADOTADAS NO AGRUPAMENTO E IMPACTO DAS MESMAS;**

Quando questionados sobre as práticas mediadoras adotadas e qual o impacto dessas medidas, destacam diversas práticas adotadas para lidar da melhor forma com os casos de indisciplina, visando assim promover um melhor ambiente escolar. As práticas mediadoras adotadas envolvem intervenções com os alunos, pais, professores e toda a comunidade escolar em geral.

As Técnicas mencionaram que existem mediações em turma, individuais e em grupo, e consideram que estas práticas têm evitado que alguns casos avancem para fases mais graves. Destacaram também haver uma melhoria perceptível nos comportamentos dos alunos, enfatizando a importância da mediação e de ouvir as partes envolvidas nos conflitos. Para a Assistente Social e a Professora Joana, é necessário envolver os pais e os professores nos processos de mediação, a Professora Joana observou que há uma boa

aceitação das práticas mediadoras por parte dos professores, reconhecendo um comprometimento e a importância destas práticas por todos os docentes e não docentes.

Relativamente ao impacto das práticas mediadoras na promoção da integração de novos alunos, todos os entrevistados reconheceram que a mediação tem tido um impacto positivo, promovendo o espírito de grupo através das diferentes iniciativas promovidas. A Psicóloga Ana e a Diretora do Agrupamento destacaram que, embora a Mediação Intercultural não esteja a ser implementada por um Técnico de Mediação específico, as Técnicas do GAAF e do GAC têm trabalhado na integração das minorias e promoção da (con)vivência na diversidade, sendo essa uma prioridade para o Agrupamento. As práticas mediadoras adotadas, são reconhecidas, pelos entrevistados, como amplamente eficazes, com um impacto positivo na redução da indisciplina e na melhoria das relações interpessoais entre alunos. O envolvimento de todos - pais, professores e técnicos – é visto como fundamental. No entanto, os entrevistados reconhecem que este é um trabalho contínuo e que existe sempre espaço para melhorias.

#### **Assistente Social**

*“[...]Já se nota uma grande melhoria, por exemplo, houve mediações em turma, houve este trabalho com os pais, há trabalho individual e em grupo com os alunos, e acho que já se começam a ver resultados. [...]”*

*“[...] com a mediação realizada no GAF e no GAAF, fazemos essa resolução dos problemas, e muitas vezes acabam por não fazer participação ao colega, porque chegamos ao entendimento, eles falam com os colegas, pedem desculpa, e não passa para a fase seguinte. Resolvem logo o problema. Resolvem imediato o problema e isso acho que tem um impacto. [...]”*

*“[...]], mas ainda há muito a fazer. Cada vez mais... é sempre um trabalho que se vai ter que ir ajustando e que nunca está terminado e que nós realmente achamos que está sempre a mudar [...]”*

*“[...]e é cultivada esta mesma questão nas jornadas, no dia do agrupamento, de alguma forma incluir e que todos sentam que fazem parte [...]”*

**Psicóloga Ana**

*“[...] minimizar estas situações, seja quando eles chegam ao gabinete de apoio comportamental, seja quando eles são indicados para a equipa de apoio ao aluno e à família ou aos serviços de psicologia. Este trabalho de articulação com os diretores de turma ou professores titulares ou educadores é muito importante porque vamos sabendo o que está a acontecer e então tentamos trabalhar em rede [...]”*

*“[...] fundamental iniciar por ouvir, aliás, eu julgo que uma situação só fica completamente esclarecida e minimizada ou resolvida quando tu ouves as partes individualmente e depois crias este processo de mediação. Acho que é fundamental. Cada vez mais temos que trabalhar neste sentido de fazer esta mediação entre os dois em pessoa, porque senão é muito difícil tu controlar a situação [...]”*

*“[...] acho que vamos trabalhando, isto é uma caminhada que se está a fazer [...]”*

*“[...] eu acho que o nosso trabalho é muito importante ao nível da gestão dos conflitos e na resolução destes problemas, quer ao nível do apoio que damos aos diretores de turma, muitas vezes tempo para ouvir os alunos. [...]”*

*“[...] nós temos um trabalho de relação próxima com a rede de parceiros e com a comunidade. Ou seja, consideras que é uma escola aberta à comunidade. Porque há muitas escolas que ainda se fecham muito dentro ali do próprio espaço escolar. Eu também sei que fazem algumas atividades no exterior com os alunos, acabam por sair [...]”*

**Psicóloga Maria**

*“[...] situações de conflitos entre alunos em que eles querem fazer uma participação disciplinar de um colega, de turma ou de outra turma, nós acabamos por ter uma intervenção de prevenção porque há situações em que não faz sentido ficarem registadas e avançar para uma participação. E há situações que acabam por não avançar e não ficarem registadas porque há este trabalho de mediação prévio, mesmo em retiradas de sala de aula, há situações em que nós conseguimos, os alunos vêm cá fora e acalmam-se e justificam-se. É um trabalho de prevenção e não chegam a avançar para a indisciplina propriamente dita [...]”*

**Diretora do  
Agrupamento**

*“[...] por exemplo, na semana cultural temos muitas atividades diferentes que preveem celebrar as diferenças culturais, mas acho que devíamos promover mais atividades de integração, mas eles estão bem integrados no ambiente escolar [...]”*

*“[...] em termos de relações sociais eles, de uma forma geral, estão integrados [...]”*

*“[...] uma escola pode ter um impacto positivo ou negativo depois, eu quero que a nossa escola tenha um impacto positivo. Mas vejo em todos os projetos que desenvolvem que vai muito de acordo com aquilo que disse. É, e tem de ser, porque é isso que eu acredito. Sim, é porque eu acho que conviver na diferença que esta escola tem, é muito enriquecedor para os alunos [...]”*

*“[...] quando esse comportamento se repete com o mesmo professor efetivamente há uma mediação para que o professor e o aluno possam chegar a um entendimento, conversarem e verem onde é que está a falha de um e onde é que está a falha do outro [...]”*

*“[...] aqui a mediação, nós não temos propriamente este ano, porque nós abdicamos de ter a mediação para termos a assistente social a tempo inteiro, mas a mediação na altura que ela aconteceu era necessária, não era uma mediação neste sentido de integrar alunos de outras nacionalidades, era a mediação no sentido de integrar minorias [...]”*

*“[...] não temos agora a mediação cultural, mas temos feito o melhor pela técnica de serviço social [...]”*

**Professor Daniel**

*“[...] cerca de 70, 80% dos alunos que têm incidências só têm uma vez. Não repetem, portanto, quer dizer que todo o trabalho que foi feito pelos técnicos têm um impacto positivo [...]”*

*“[...] as interações entre eles eram muito mais bruscas, muito mais conflituosas, e agora com o passar do tempo está a normalizar e está a melhorar, porque essas atividades fomentam um espírito de grupo, a interação e porque eles acabam por gostar de conviver de uma forma positiva, porque têm o feedback positivo dessa interação e isso vai tornando as relações entre eles muito mais saudáveis [...]”*

**Professora Joana**

*“[...] nós temos aqui um lema que é fazer mediação quando acontece duas vezes com o mesmo professor, elas são poucas quando acontecem assim, o que é bom sinal, porque é sinal que não se repetiu”, “mas, mesmo sem essa indicação de serem duas, elas continuam a fazer mediação, que é muito bom, porque acaba por resolver ali algum problema logo à nascença [...]”*

*“[...] eu penso que elas fazem de facto um bom trabalho, e na hora, e eu não posso dizer que todas as situações são na hora, mas que é, mas que tem sido um bom trabalho e um excelente trabalho [...]”*

*“[...] um bom trabalho também da direção, tenho que lhe dizer aqui também a direção da pessoa do senhor Adjunto, que está a lidar com as situações também da indisciplina e depois a equipa multidisciplinar para a educação inclusiva que faz aqui um trabalho depois de monitorização destas, de todas estas situações e que fazemos os balanços e que vamos propondo estratégias, essas estratégias depois seguem para o Conselho Pedagógico, depois são divulgadas [...]”*

*“[...] nós temos tido aqui algumas melhorias eu penso que por este trabalho conjunto, mas sim o GAC acaba por ter feito um trabalho fundamental [...] tenho de referir que também temos um muito bom trabalho das Assistentes Operacionais [...]”*

*“[...] ainda agora houve uma formação para os assistentes operacionais proposta pela EMAE para comportamentos desafiadores, como lidar com comportamentos desafiadores que foram feitas pelas Técnicas aqui do nosso agrupamento [...]”*

*“[...] convocamos sempre os pais para as tomadas decisões nos documentos, nas medidas, em tudo, eles são sempre convocados ouvidos, avaliamos conjuntamente, fazemos sempre todo esse trabalho. Inclusivamente fazemos reuniões em que há um registo da reunião e tudo, com os pais [...]”*

*“[...] chamamos muito os pais à escola por iniciativa própria, não é tanto. Quando os chamamos para que houvesse umas sessões de capacitação para os pais, também não tivemos uma grande afluência. Mas os pais participam bastante em dias como o Dia do Agrupamento, as Jornadas da Educação [...]”*

*“[...] os professores acabam por ter uma boa aceitação deste tipo de trabalho. Eu penso que sim. Aliás, recorrem muito ao GAC [...]”*

### **1.5. VANTAGENS E DESVANTAGENS DE SER AGRUPAMENTO TEIP**

A análise das entrevistas em relação às vantagens e desvantagens de ser um Agrupamento TEIP revela diferentes perspetivas dos entrevistados, mas todos com o reconhecimento comum que o facto de ser TEIP valoriza recursos adicionais e permite um maior número de Técnicos Superiores no território escolar.

Relativamente aos recursos adicionais e Técnicos Especializados, as Técnicas destacaram o acesso a um maior número de recursos como uma das maiores vantagens. A Diretora, enfatizou que ser TEIP permite que a escola tenha mais técnicos, mais crédito de horas, turmas menores e, nos primeiros anos, um acompanhamento constante por parte da Universidade do Porto. Estes recursos, facilitam a implementação de projetos diferenciados e oferecem maior apoio aos alunos. Expressa, ainda, orgulho em ser um Agrupamento TEIP, salientando que o Agrupamento integrou a medida não por questões de violência ou indisciplina, mas sim por questões socioeconómicas das famílias. Desta forma, a medida TEIP permitiu uma resposta ajustada às necessidades da comunidade.

Quanto às desvantagens, a Psicóloga Maria refere que a única desvantagem é a possível conotação negativa do Agrupamento aos olhos dos pais e da comunidade externa. Esta perceção pode estar associada à ideia de que os Agrupamentos TEIP enfrentam problemas de absentismo escolar, indisciplina e violência, mesmo que isso não seja uma realidade transversal a todos os Agrupamentos. O Professor Daniel mencionou que o estigma pode ser uma desvantagem, mas considera que internamente, a escola não enfrenta problemas associados à imagem que transparece para a comunidade. Todas as entrevistas revelam que as vantagens de ser um Agrupamento TEIP superam amplamente as possíveis desvantagens. O acesso a mais recursos, a técnicos especializados, e a apoio dos vários parceiros são vistos como benefícios fundamentais. No entanto, há uma consciência de que a conotação negativa e estigma associado à medida TEIP pode ser uma desvantagem na perceção pública, mesmo que não reflita a realidade.

**Assistente Social**

*“[...] nós somos uma escola TEIP diferente, no nosso tempo foi mais pela questão das condições socioeconômicas das famílias e do ambiente, não tanto pela indisciplina [...]”*

**Psicóloga Ana**

*“[...] eu acho que, uma das maiores vantagens de sermos um Agrupamento TEIP é os recursos adicionais, temos mais técnicos especializados que faz uma diferença enorme [...]”*

*“[...] relativamente às desvantagens, não considero que exista nenhuma desvantagem propriamente dita [...]”*

**Psicóloga Maria**

*“[...] a principal vantagem que eu acho que seja, é o alargamento de técnicos [...]”*

*“[...] poderá ser conotada de uma forma negativa, sim, mais para os encarregados da educação, para os alunos e para nós só tem vantagem em vários aspetos, é uma vantagem. Os técnicos, é uma delas, recursos mais alargados [...]”*

*“[...] olha, a nível de desvantagens eu não vejo nenhuma, para mim não têm nenhuma desvantagem [...]”*

**Diretora do**

**Agrupamento**

*“[...] A nível de vantagens tem muitas. Nós fomos TEIP desde 2009, fomos das primeiras escolas TEIP do país. Nunca fomos TEIP com a mesma filosofia que as outras escolas, isso foi-nos dito. Enquanto as outras escolas, aquelas dos bairros mais problemáticos, entraram para o programa precisamente por violência, por indisciplina e por absentismo. Nós, não foi bem essa a regra que fez com que fôssemos elegíveis. Nós somos TEIP porque estamos numa escola periférica e que na altura, em 2009, a crise económica era muito grande, e refletiu-se muito na escola, nos miúdos e nas famílias. Pronto, aumentou substancialmente o número de famílias carenciadas. A crise que se viveu em 2009 e 2010 refletiu-se muito nesta zona porque é uma zona muito industrializada [...]”*

*“[...] no terreno temos muito mais técnicos, temos muito mais crédito horário, temos as turmas mais reduzidas, tínhamos um acompanhamento nos primeiros anos pela Universidade do Porto (tudo gratuitamente), tivemos um grande bolo a nível de dinheiro para equipar as nossas escolas a nível informático, e temos*

---

*praticamente sempre dois professores dentro de sala de aula, em português, matemática e inglês [...]*

*“[...]temos muito mais recursos que os outros Agrupamentos [...]*

*“[...] nós fomos das primeiras escolas, se calhar a primeira, mesmo aqui do Concelho, a termos uma assistência social e uma mediadora. Era um horário, podíamos ter uma coisa ou outra, ou podíamos ter as duas se fosse meio tempo. E então, na altura, a direção viu que era melhor meio-meio, era meio horário para a mediadora e meio horário para a assistência social. E portanto, foi uma mais valia, ninguém tinha [...]*

*“[...], mas gostava muito de continuar a ser TEIP, se me perguntarem, é para continuarmos. Somos uma escola TEIP com orgulho [...]*

*“[...] e dá recursos que efetivamente depois permite fazer outro tipo de atividades e dar outro apoio. E é de mistificar isto, a escola tape era porque havia violência ou era porque havia muita indisciplina ou era porque havia drogas ou porque... Não, não, não, não. Eu acho que todas deviam ser [...]*

---

*“[...] nós somos uma escola TEIP. O perfil das escolas TEIP é que existe mais indisciplina, mais abandono, mais absentismo, mas nos não estamos mesmo naquela fotografia da Escola TEIP normal. Recolhemos os benefícios de ser a TEIP, mas comparando com outras escolas que estão aqui ao lado, dentro do Conselho e fora, acho que é igual. Não é nada que não aconteça nos outros Agrupamentos e Escolas [...]*

**Professor Daniel**

---

*“[...] no meu entender tem muitas vantagens pelo seguinte, temos outros recursos que outras escolas poderão não ter em tanta quantidade, por não serem agrupamento TEIP. Obviamente, por sermos agrupamento TEIP, lidamos com alguns problemas sociais, económicos a nível das características sociais-familiares se notam mais, que se notam mais. Na altura, também tem um pouco a ver com a indisciplina, isso tem vindo a melhorar de facto, mas continuamos a ter muitos problemas socioeconómicos e familiares [...]*

**Professora Joana**

*“[...] e mesmo ao nível do sucesso escolar, também não é... Porque depois há tudo um bocadinho relacionado, não é? Não quer dizer que seja tudo assim, mas acaba por estar [...]*

*“[...] agora, nós Agrupamento TEIP, acabamos por ter recursos humanos, materiais, etc. Depois também temos muitos projetos, mas todas as escolas também atualmente têm projetos, mas acabamos por ter aqui um trabalho ligeiramente diferente por ser uma escola TEIP por ter esses recursos [...]”*

## **2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS**

A realização das entrevistas às duas alunas, visam compreender a percepção da visão destas sobre o ambiente escolar, sobre a relação com os professores e técnicos e sobre a diversidade cultural e social presente na escola.

Relativamente ao ambiente escolar, a aluna Tatiana expressou um desinteresse geral pelos conteúdos lecionados, destacando que não gosta das matérias abordadas nem da forma como os professores explicam os conteúdos *“[...] eu não gosto muito das matérias, e também é complicado como os professores explicam, é difícil [...]”*. Isto sugere que as matérias lecionadas são muitas vezes desajustadas ao interesse dos alunos e a metodologia das aulas muitas vezes não atende às necessidades de todos os alunos. A aluna Margarida valorizou a ajuda dos professores, *“[...] os professores ajudam-nos sempre, acho que eles são muito compreensivos [...]”*.

No que toca à relação entre colegas, a aluna Tatiana menciona que há discussões ocasionais, mas nada de grave como *bullying* ou violência física *“[...] há dias que temos as mesmas discussões, mas acho que nos damos todos bem. Há aí pessoas que às vezes andam à luta, mas depois isso passa. Não é todos os dias, todas as semanas, todos os meses, é uma vez por acaso [...]”*. Isto aponta para um ambiente escolar minimamente estável, embora possam existir pequenas tensões inerentes à convivência entre diferentes. A aluna Margarida tem uma visão positiva da escola, tanto relativamente ao ambiente entre colegas, como quanto à relação com os professores. A aluna destaca que nunca presenciou nenhuma situação de violência ou de *bullying*, *“[...] comigo nunca aconteceu, mas também não sei de situações que já aconteceram. Nunca vi, nem por exemplo, atitudes mais violentas por parte de alguns alunos, sinto que não há. Nunca vi. Não sei se há, mas também se houver não é muito. Acho que todos se dão bem [...]”*, reforçando a ideia de um ambiente escolar calmo.

Ambas as alunas mencionam como ponto positivo o relacionamento que os alunos estabelecem com as auxiliares “[...] as auxiliares tratam-nos. Fazem tudo o que podem para nós, temos um bom ambiente aqui [...]”, o que indica que as funcionárias têm um papel importante na criação de um ambiente acolhedor. Referem, também, que os alunos de outras nacionalidades são bem recebidos e estão integrados no contexto escolar. A aluna Tatiana refere que, no início, há uma certa distância entre os alunos que já frequentam a escola e os alunos novos, mas que, com o tempo, a integração ocorre de forma natural “[...] no início nunca há uma proximidade tão grande, mas eu acho que depois, à medida do tempo que vai passando, que apanhamos uma proximidade [...]”.

Como já foi referido ao longo deste trabalho, as entrevistas às alunas não correram de acordo com as expectativas pré-estabelecidas pela investigadora. Contudo, apesar das dificuldades, conseguimos perceber que as alunas revelam percepções distintas, mas complementares, sobre o ambiente escolar, as relações interpessoais e a integração cultural no contexto escolar. As alunas reforçam a existência de um ambiente educativo que ao mesmo tempo que é acolhedor e inclusivo, deve trabalhar para ser adaptado às necessidades e interesses dos alunos.

### **3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Consideramos importante que a discussão dos resultados obtidos através das várias Técnicas de recolha de dados utilizados nesta investigação, parta do pressuposto do que são as funções da escola. Neste sentido, Ana Maria Vieira (2013) refere que

Claro que a escola sempre teve funções pedagógicas e funções sociais. Basta pegar nas expressões do senso comum, tipo “vai à escola para seres um homem!” ou “a escola não prepara para a vida de amanhã” ou “a escola tem de se adequar às exigências da sociedade contemporânea”, para percebermos que estamos perante uma ideia de formação, preparação, transmissão, mas, também, perante uma ideia de sociedade onde a escola continua a ser um dos mecanismos que mais esperanças deposita na preparação para a vida futura. (p. 135)

Sendo a escola um dos espaços em que as crianças mais tempo passam ao longo do dia, é fundamental que esta desempenhe funções sociais e prepare as crianças/jovens para a vida numa sociedade multicultural, dotando-os de ferramentais interculturais. Podemos

considerar que a Escola das Marinhas tem desenvolvido um trabalho atento às ‘diferenças’ de todas as crianças presentes no território escolar. Essas ‘diferenças’ não se limitam à nacionalidade das crianças, contemplam também questões relacionadas aos contextos socioeconômicos e culturais, procurando a integração de todos na escola e promovendo uma cultura de paz. As crianças, como todos nós, são seres complexos inseridos em diversos contextos e toda essa vida para lá dos muros da escola tem impacto na forma de estar dos alunos dentro da escola, muitas vezes interpretada como indisciplina/violência, mas são ‘apenas’ expressões/formas de estar normalizadas em outros contextos da vida das crianças. Este trabalho, de comprometimento com a integração de todos os alunos tem sido possível devido ao esforço conjunto do corpo docente e não docente, aliado às ideias da Diretora do Agrupamento. A eficácia das ações desenvolvidas no combate ao insucesso e às violências escolares reflete-se através dos dados de indisciplina e absentismo escolar, que mostram uma melhoria quando comparado com os anos passados.

É importante destacar que os temas da violência escolar têm sido debatidos amplamente no contexto mediático, contudo, muitas vezes aquilo que no senso comum reconhece como violência em contexto escolar, como brigas entre colegas, trata-se de situações julgadas aos olhos de pessoas que procuram um comportamento típico de adulto em crianças/jovens. Ou seja, aquilo que por vezes é considerado violência não passa de conflitos inerentes à convivência entre crianças/jovens. Assim, consideramos que a Escola da Marinha atualmente não enfrenta problemas significativos de violência escolar.

Reconhece-se que, ao longo dos anos, as percepções da sociedade e os estilos de vida alterações. Vivemos numa Europa aberta ao mundo, onde o desconhecido não está distante do nosso dia-a-dia, recebemos pessoas e influências de inúmeras culturas, tornando-nos uma sociedade cada vez mais global e multicultural. Contudo, identificamos que as escolas têm tido dificuldades em acompanhar este processo e enfrentam múltiplos desafios, sendo a escola um microcosmo da sociedade a multiculturalidade e as tensões da sociedade estão presentes, tornando-a, por vezes, desadequada às realidades de muitas crianças e desinteressante aos olhos dos alunos.

Na Escola das Marinhas, observa-se uma especial preocupação da Diretora do Agrupamento em modernizar a escola e torná-la mais cativante para as crianças. Uma das iniciativas neste sentido foi a criação de salas tecnológicas equipadas com tecnologia

moderna acessível a todos os alunos. Destaca-se também a capacidade do Agrupamento em reconhecer e celebrar a diversidade cultural e social. Os diferentes profissionais do agrupamento enfatizam a mais-valia da diversidade cultural no território escolar, promovendo a celebração da semana cultural. A semana cultural é uma iniciativa, entre outras, que procura promover a diversidade cultural e social do Agrupamento, desenvolvendo atividades que dão a conhecer características das várias culturas, incentivando o envolvimento de todos os alunos na celebração da diferença e incentivando-os a apreciar costumes e formas de estar diferentes das deles. No entanto, apesar da Escola procurar trabalhar a inclusão conforme a visão da Diretora do Agrupamento “todos diferentes, mas todos iguais”, este é um trabalho contínuo e sempre inacabado. Embora a diversidade cultural seja percebida como positiva, a escola ainda precisa de lidar com desafios ligados à inclusão e garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e integrados, minimizando assim situações de exclusão e choques culturais.

A combinação entre mediação de conflitos e Mediação Intercultural demonstra que os profissionais estão amplamente comprometidos em criar um ambiente escolar inclusivo e saudável. Contudo, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade a longo prazo das iniciativas e à incorporação de novas abordagens conforme necessário. Embora a mediação seja amplamente reconhecida como vantajosa e necessária, há uma dificuldade em equilibrar as tarefas específicas das Técnicas e o desenvolvimento de iniciativas de Mediação Intercultural. Uma das Técnicas, em contexto de observação, referiu-se a si e às suas colegas como “os bombeiros da escola” sugerindo uma dificuldade em passar da mediação como resposta paliativa para o desenvolvimento de ações preventivas como desejariam. Neste sentido, é crucial avaliar se os esforços realizados pelos docentes e técnicos transformam a Escola das Marinhas num exemplo de práticas de Mediação Intercultural consolidadas como forma de gestão positiva das tensões e conflitos. Se é verdade que a Escola tem uma cultura de mediação já enraizada, trabalho que consideramos ser uma herança da mediadora que desempenhou funções no Agrupamento, também é verdade que a mediação atual é mais focada no conflito do que propriamente na interculturalidade. Contudo, importa destacar que já existe a consciencialização da necessidade de ampliar as Técnicas de Mediação Intercultural e o reconhecimento do impacto positivo das mesmas. Uma das dificuldades de implementação, como já mencionado, é o volume de trabalho atribuído aos técnicos.

Através da observação participante, percebemos que os alunos têm uma relação de proximidade com as Técnicas do Agrupamento e recorrem frequentemente ao espaço do GAC, onde se encontram as Técnicas, para conversar, demonstrando o à-vontade e o acolhimento que sentem nesse espaço. É um local de não julgamento onde podem falar e desabafar sobre tudo, seja do âmbito pessoal ou escolar. Destacamos também a importância do trabalho desenvolvido pela Professora que exerce funções na Biblioteca escolar. Através da observação realizada no local de investigação, percebemos que a Professora tem um envolvimento admirável nas ações desenvolvidas pelas Técnicas, estando diretamente ligada ao desenvolvimento da semana cultural e de iniciativas que promovem “com”vivência entre ‘diferentes’ através da leitura.

Em resumo, a análise das entrevistas e a observação realizada indicam que a Escola das Marinhas tem conseguido criar um ambiente inclusivo e melhorar a gestão da indisciplina, apesar dos desafios inerentes à convivência em comunidade. O reconhecimento das práticas de mediação e o esforço constante para fazer mais e melhor revelam o compromisso da escola em promover um ambiente educativo saudável e intercultural. Contudo, é evidente a necessidade de formação contínua e adaptação das práticas pedagógicas para melhor responder às necessidades dos alunos, especialmente no que diz respeito à integração inicial de novos alunos e ao reforço de metodologias de ensino mais inclusivas. Esta análise serve como base para refletir sobre a eficiência das estratégias adotadas e a urgência de torná-las práticas transversais a todos os territórios educativos.

## CONCLUSÕES

Propusemo-nos a realizar um estudo de caso sobre a realidade da Escola das Marinhas em relação às práticas de mediação interculturais como possível gestão positiva de tensões e conflitos. O objetivo foi descobrir de que forma são utilizadas as práticas de Mediação Intercultural na Escola Básica 2, 3 das Marinhas, de modo a prevenir e gerir positivamente contextos de indisciplina e violência. Os objetivos da investigação foram sendo ajustados ao longo do tempo, sendo que a realidade de investigação nem sempre coincidiu com o esperado. A entrevista realizada aos alunos não correspondeu com o previsto, comprometendo o entendimento da perceção dos alunos relativamente ao trabalho de mediação desenvolvido pelo GAC e pelo GAAF do Agrupamento.

Percebemos que todos os entrevistados reconhecem o impacto positivo da Mediação Intercultural na gestão de tensões e conflitos no contexto escolar. Na Escola das Marinhas existe uma grande diversidade cultural, reflexo da sociedade em que está inserida que acolheu vários imigrantes, atraídos pelas numerosas fábricas que procuram constantemente mão de obra. A nível cultural, concluímos que há uma preocupação em todo o Agrupamento com o acolhimento destas crianças que vão chegando. No entanto, o processo de integração é, por vezes, demorado levando algum tempo até que os colegas os integrem nos grupos já existentes, especialmente aqueles alunos que chegam ao longo do ano letivo.

A Escola das Marinhas demonstra uma sensibilidade para esta questão, estando atento a possíveis choques culturais entre pares, entre aluno-professores e família-escola, procurando mediar estes vários agentes. O Agrupamento adota o lema *Uma Escola De E Para Todos*, o que reflete a clara preocupação da Diretora em criar uma escola inclusiva, capaz de valorizar o potencial de cada aluno e incentivá-los a acreditar que é possível alcançarem todos os seus objetivos. Na minha opinião, essa valorização das diferentes culturas é um passo importante na implementação de medidas interculturais no território escolar. No entanto, os projetos existentes na Escola, que procuram acrescentar valor através da diferença, ainda são bastante pontais, como por exemplo, durante momentos de celebração. Acredito que este é um percurso que o Agrupamento está empenhado em percorrer ao longo do tempo, mas requer um maior comprometimento por parte dos professores, para que esta valorização e contribuição também ocorra nas salas de aula.

Além disso, é necessária uma maior disponibilidade das Técnicas, que muitas vezes não conseguem dar resposta a todo o trabalho que têm de desenvolver no terreno. As Técnicas reconhecem a importância da mediação no território escolar, contudo, das entrevistas e da observação realizada, concluímos que existe compreensão limitada do conceito de Mediação Intercultural. O que existe, no território escolar, é um esforço das Técnicas que muitas vezes, sem estarem conscientes disso vão além da mediação de conflitos e adotam uma postura de mediadoras interculturais criando pontes entre os ‘diferentes’ e as diferentes culturas. Em muitos dos atendimentos que observei, as mediações de conflitos que, surgiam na sua maioria por desentendimentos entre alunos (no recreio) ou entre aluno-professor (na aula), envolvendo alunos de contextos culturais e sociais diferentes, as Técnicas procuravam fazer uma ‘tradução’ entre as partes, tentando que os envolvidos compreendessem não só a perspectiva do outro sobre o conflito, mas também sobre o contexto. Isto é fundamental porque, como defende Rochex (2003),

atitudes, linguagens, gestos e comportamentos típicos desses grupos, ainda que absolutamente impróprios quando encarados à luz dos padrões da escola, são, apesar de tudo, muito próprios para exprimir as culturas e formas de vida das camadas a que pertencem os respetivos autores. (p. 27)

Destacamos também o mérito do trabalho desenvolvido pela Assistente Social e pelas duas Psicólogas do Agrupamento no âmbito do GAC e do GAAF. Apesar das dificuldades inerentes à recente emergência destes técnicos dentro da escola e ao recente reconhecimento dado ao trabalho desenvolvido por eles a nível nacional, é evidente que as Técnicas reconhecem a importância do trabalho que realizam e fazem-no com dedicação. Apesar do volume de trabalho, as Técnicas adotam uma visão dos alunos enquanto pessoas complexas, inseridas em diversos contextos, e não apenas como estudantes que devem frequentar a escola para que lhes seja ‘depositado’ conhecimento. Elas reconhecem e valorizam a função de socialização que as escolas devem desempenhar na vida dos alunos porque como refere Peres (2016),

mais do que nunca, uma das principais funções do professor e dos outros profissionais sociais e da educação é desenvolver estratégias sociopedagógicas que ajudam a formar a identidade pessoal e cultural dos alunos-cidadão na sua relação com os outros, portanto, na interculturalidade da vida quotidiana, na escola e fora dela. (p. 62)

Percebemos que a Mediação Intercultural pode, efetivamente, ser uma resposta eficaz para a gestão positiva das tensões e conflitos presentes no contexto escolar, sendo que, através de um terceiro elemento, procura-se fomentar a compreensão do outro e desenvolver empatia. Importa salientar que a Mediação Intercultural não se esgota na gestão dos conflitos, ela tem também um potencial preventivo, especialmente quando aplicada através de uma educação intercultural que promove pedagogias interculturais. Isto ressalta a importância de todos os agentes da escola poderem e deverem adotar um papel de mediadores aquando necessário, não sendo uma função exclusiva das Técnicas do Agrupamento.

Como forma de conclusão, considero que a Escola das Marinhas utiliza práticas de Mediação Intercultural que beneficiariam da presença de um mediador especializado para consolidar estas práticas já existentes e explorar diferentes dimensões da mediação, que podem trazer benefícios à escola. Isso inclui trabalhar numa equipa interdisciplinar com as restantes Técnicas e fortalecer as parcerias já estabelecidas com entidades da comunidade, estreitando a tão importante relação entre aluno-escola-família. Acredito que a valorização da Mediação Intercultural no território escolar é o caminho para lidar com a escola contemporânea. A escola é um microcosmo da sociedade e não é possível adotar uma postura de extermínio das tensões e dos conflitos pois elas encontram-se também presentes na sociedade e nas nossas vidas..., são inerentes à existência e à convivência com o outro. Devemos, portanto, olhar para a tensão e o conflito e reconhecer o seu carácter pedagógico, dentro e fora do contexto escolar.

À luz dos dados apresentados, os resultados obtidos em relação a cada um dos objetivos específicos investigados são:

a) **Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violência escolares:** os resultados da investigação demonstram que, na escola Básica 2,3 das Marinhas, a diversidade cultural e social parece não ter um impacto direto e expressivo na indisciplina e violência em contexto escolar. A escola tem vindo a desenvolver esforços para lidar com essa diversidade, integrando práticas que procuram promover a integração e inclusão de todos os alunos, tentando minimizar os choques culturais que possam despoletar casos de indisciplina/violência.

**b) Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola:** percebemos que a mediação surge como ferramenta fundamental adotada para lidar e prevenir tensões e conflitos tanto entre alunos, como entre corpo docente e alunos e também entre os pais e a escola. As práticas mediadoras implementadas, especialmente pelas técnicas do GAC e do GAAF, têm permitido a gestão de conflitos de forma pacífica, prevenindo a escalada para situações mais gravosas. Essas medidas também incluem a celebração das diferentes culturas em eventos como a Semana Cultural e ações voltadas para o envolvimento das famílias, visando promover um diálogo mais próximo e eficaz entre os diversos agentes da comunidade escolar.

**c) Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na Escola Básica 2, 3 das Marinhas, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar:** embora os entrevistados reconheçam a eficácia da mediação, há limitações de recursos e de tempo que impedem a implementação mais robusta e preventiva destas práticas. O volume de trabalho dos profissionais envolvidos e a carência de um mediador especializado são identificados como obstáculos à consolidação dessas práticas. A Mediação Intercultural não é utilizada, maioritariamente, de uma forma consciente e consolidada, no dia a dia, mas é muitas vezes uma prática das Técnicas, onde estas profissionais procuram da melhor maneira “traduzir” as várias culturas facilitando o diálogo entre todos.

**d) Conhecer as percepções dos intervenientes escolares sobre o impacto das práticas mediadoras adotadas:** as percepções dos intervenientes escolares, tanto dos alunos quanto dos profissionais, reforçam o impacto positivo das práticas mediadoras. As entrevistas revelam que os alunos se sentem acolhidos e consideram o ambiente escolar seguro e inclusivo. Os Professores e Técnicos reconhecem o papel da Mediação Intercultural na promoção de um clima de respeito mútuo e na gestão de conflitos. No entanto, ainda há margem para melhorar a integração inicial dos alunos recém-chegados e reforçar metodologias pedagógicas que incorporem a interculturalidade de forma eficaz.

**d) Identificar os campos de possibilidade da Mediação Intercultural no combate à indisciplina e violência em contexto escolar:** é essencial que esta seja vista não apenas como uma solução pontual para conflitos, mas como uma estratégia contínua e preventiva. A Mediação Intercultural possui um potencial significativo para a construção de uma cultura de paz, onde as diferenças culturais/sociais são valorizadas e integradas

de formas positiva. A escola, ao implementar essas práticas de forma mais ampla e contínua, poderá fomentar um ambiente escolar que não só previne a indisciplina e violência, mas também promove a convivência harmoniosa e enriquecedora entre todos.

Concluimos este estudo com a convicção de que a diversidade social e cultural não deve ser meramente reconhecida como presente no contexto escolar, pois esse é um facto indiscutível. É imperativo que a escola reconheça a sua complexidade inerente às múltiplas identidades, culturas, contextos sociais e económicos, tradições e religiões e assuma como função primordial a preparação dos alunos para enfrentar, de maneira construtiva esta diversidade. Somente quando as instituições educativas compreenderem que o mundo transcende as dicotomias do ‘preto e branco’, reconhecendo a variedade de tonalidades e nuances de ‘cinza’ e outras cores, serão verdadeiramente um lugar de preparação para a vida com o(s) outro(s). Neste sentido, torna-se urgente a construção de ‘pontes’ que conectem todas as ‘cores’ e que promovam um diálogo intercultural, onde todos sejam acolhidos, reconhecidos, compreendidos, respeitados, empoderados e incluídos. Só deste modo a escola cumprirá a sua função em pleno.

## BIBLIOGRAFIA

- AA VV. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formación*. Editorial Popular.
- Agrupamento de Escolas De V. do V.. (2022). *Projeto Educativo 2021-2025*.
- Agrupamento de Escolas de V. do V.. (2023). *Regulamento Interno*.
- Almeida, V. M. (2009). Prefácio. In *O mediador sócio-cultural em contexto escolar* (pp. 11–13).
- Amado, J., & Estrela, M. T. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 249–272.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas de violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37(2005), 2299–2325.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ªed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10451/33034>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Grávida.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa Da Universidade de Coimbra.
- Câmara Municipal (2014). *Diagnóstico social 2014* [Relatório].
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord.). (2022a). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/ebook\\_REDESCOLA\\_2022.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/ebook_REDESCOLA_2022.pdf)

- Costa, E., & Almeida, M. (2022b). O programa TEIP: Modus operandi. In M. M. (Coord), *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. (pp. 31-38). REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/ebook\\_REDESCOLA\\_2022.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/ebook_REDESCOLA_2022.pdf)
- Creswell, J. W. (2014). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (4ª ed.). Sage Publications.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Artigo 26. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores* (pp. 59–70). Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Guimarães, A. M. (2016). *Análise da indisciplina de uma escola básica integrada à luz da teoria dos níveis de indisciplina de João Amado*. [Dissertação de Mestrado].
- Instituto de Apoio à Criança. (n.d.). *Projeto: Mediação escolar*. Coimbra: IAC. <https://iacrianca.pt/projeto-mediacao-escolar-coimbra/>
- Instituto Nacional de Estatísticas. (2021). *Censos 2021: Resultados definitivos*. [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_dados\\_finais&xpid=CE NSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_dados_finais&xpid=CE NSOS21&xlang=pt)
- Jares, X. R. (2002). (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Ed. ASA.

- Ministério da Educação. (1986). *Lei n.º 46/86, 14 de outubro*. Diário da República, n.º 237, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Marques, J., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). *A Diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso Português*. Laplage em Revista (Soracaba), 6(3), (pp. 54–63).<https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063933p.54-63>
- Ministério da Educação. (1996). *Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto*. Diário da República, n.º 177, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/147-b-1996-1863460>
- Ministério da Educação. (2023). *Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho*. Diário da República, n.º 146, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (10ªed.). Editores Areal.
- Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In *Pedagogias da mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-72). Edições Afrontamento.
- Portugal. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Rochex, J. (2003). O impacto da violência na escola. In J. A. Correia & M. Matos (Eds.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 45-67). Edições Asa.
- Romero, P. (2017). *Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola*.
- SEF/GEPF. (2022). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2021*. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2021%20vfin2.pdf>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relação de poder*. Edições Afrontamento.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 171-182). Edições Afrontamento.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29–55). Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Edições Afrontamento.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO

### **Consentimento Informado**

No âmbito da investigação científica para a realização da Dissertação do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPLeiria, desenvolve-se este estudo cujo objetivo é perceber de que forma são utilizadas e caracterizadas as práticas de Mediação Intercultural, na Escola Básica 2, 3 de Valongo do Vouga, de modo a prevenir e gerir positivamente contextos de indisciplina e violência escolar.

Neste sentido é pedida a colaboração através da realização de uma entrevista. As entrevistas serão gravadas com o único propósito de auxiliar a produção teórica da investigação mencionada. O seu nome não será utilizado em situação alguma. O seu testemunho será usado para fins estritamente académicos, sendo que pode desistir em qualquer altura.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que compreendi todas as informações, tendo-me sido dada a oportunidade de expor qualquer dúvida acerca do estudo. Assim, aceito de livre vontade participar neste estudo intitulado “Mediação Intercultural em Contexto Escolar: Campos de possibilidade para uma gestão positiva de tensões e conflitos” realizado pela Assistente Social Bárbara de Rosa Cordeiro e sob orientação da Professora Ana Maria Vieira.

Assinaturas,

Participante: \_\_\_\_\_

Investigador: \_\_\_\_\_

Valongo do Vouga, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ 2023

# **GUIÃO DE ENTREVISTA**

(Alunos)

## TÓPICO I – QUEBRA-GELO

### **Objetivos:**

- Criar um ambiente seguro e de confiança necessário para uma entrevista como conversa;
- Promover a espontaneidade dos entrevistados;
- Identificar traços de identidade dos entrevistados;

### **Questões:**

- Gostos e interesses pessoais;

### **Respostas:**

## TÓPICO 2 – REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O AGRUPAMENTO

### **Objetivos:**

- Conhecer a opinião dos alunos sobre o agrupamento;

### **Questões:**

- Como te sentes no ambiente escolar?
- Gostas de frequentar esta escola?
- Identifica os pontos fortes/ fracos/ sugestões.

### **Respostas:**

# **TÓPICO 3 – CAMPO DAS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL ENQUANTO FERRAMENTA DE GESTÃO DA INDISCIPLINA**

## **Objetivos:**

- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na escola, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;
- Avaliar a percepção dos alunos sobre o impacto das práticas mediadoras

## **Questões orientadoras:**

- O que te leva a teres comportamentos não tão adequados (violência e indisciplina) dentro e fora de sala de aula?
- Quando recebem ordem de saída da sala de aula o que acontece? Consideras que existe alguma medida mais adequada?
- O que achas dos “castigos” adotados quando excedem as 3 faltas

## **Respostas:**

## **DADOS PESSOAIS**

**Nome:**

**Idade:**

**Ano Escolar:**

**É acompanhado pelo Gabinete de Apoio Comportamental?**

# **GUIÃO DE ENTREVISTA**

(Técnicos- Assistente Social e Psicólogas)

## TÓPICO I – QUEBRA-GELO

### **Objetivos:**

- Criar um ambiente seguro e de confiança necessário para uma entrevista como conversa;
- Promover a espontaneidade dos entrevistados;
- Identificar traços de identidade dos entrevistados;

### **Questões:**

- Descrição do trabalho desenvolvido no agrupamento;

### **Respostas:**

## TÓPICO 2 – REPRESENTAÇÕES DOS TÉCNICOS SOBRE O AGRUPAMENTO

### Objetivos:

- Conhecer a opinião dos técnicos sobre o agrupamento;

### Questões orientadoras:

- Como descreve/qualifica o ambiente escolar?
- Vantagens e desvantagens dos TEIP;
- Considera que o Agrupamento tem um elevado número de indisciplina e violência? Na sua opinião, quais as explicações para esse fenómeno?
- Como qualifica o impacto do trabalho desenvolvido pelo GAC
- Como qualifica as atividades interculturais desenvolvidas no agrupamento?

### Respostas:

# TÓPICO 3 – CAMPO DAS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL ENQUANTO FERRAMENTA DE GESTÃO DA INDISCIPLINA

## Objetivos:

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violência escolares;
- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na escola, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;
- Avaliar a percepção dos técnicos sobre o impacto das práticas mediadoras

## Questões orientadoras:

- Considera que a diversidade cultural e social presente no território escolar influência a indisciplina e violência escolar? (ex.: choques culturais)
- Quais as medidas de prevenção/gestão adotadas para que exista uma cultura de paz entre os 'diferentes' alunos?
- Quais as medidas adotadas quando um aluno apresenta comportamentos de indisciplina e violência em território escolar? O que acha?
- Quais as vantagens e desvantagens dos processos de mediação utilizados no agrupamento?
- Considera a diversidade cultural como mais-valia ou uma dificuldade no Agrupamento?
- Os projetos desenvolvidos tem em conta a diversidade cultural existente?
- O que acha do trabalho desenvolvido pelo GAC (pontos fortes/fracos/a melhorar);

## Respostas:

# **GUIÃO DE ENTREVISTA**

(Coordenador da Indisciplina e Diretora do Agrupamento)

## TÓPICO I – QUEBRA-GELO

### **Objetivos:**

- Criar um ambiente seguro e de confiança necessário para uma entrevista como conversa;
- Promover a espontaneidade dos entrevistados;
- Identificar traços de identidade dos entrevistados;

### **Questões:**

- Descrição do trabalho desenvolvido no agrupamento;

### **Respostas:**

## **TÓPICO 2 – REPRESENTAÇÕES DO COORDENADOR DA INDISCIPLINA SOBRE O AGRUPAMENTO**

### **Objetivos:**

- Conhecer a opinião dos técnicos sobre o agrupamento;

### **Questões orientadoras:**

- Como descreve/qualifica o ambiente escolar?
- Vantagens e desvantagens dos TEIP;
- Considera que o Agrupamento tem um elevado número de indisciplina e violência? Na sua opinião, quais as explicações para esse fenómeno?
- Como qualifica o impacto do trabalho desenvolvido pelo GAC
- Como qualifica as atividades interculturais desenvolvidas no agrupamento?

### **Respostas:**

# TÓPICO 3 – CAMPO DAS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL ENQUANTO FERRAMENTA DE GESTÃO DA INDISCIPLINA

## Objetivos:

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violência escolares;
- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na escola, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;
- Avaliar a percepção dos técnicos sobre o impacto das práticas mediadoras

## Questões orientadoras:

- Considera que a diversidade cultural e social presente no território escolar influencia a indisciplina e violência escolar? (ex.: choques culturais)
- Quais as medidas de prevenção/gestão adotadas para que exista uma cultura de paz entre os ‘diferentes’ alunos?
- Quais as medidas adotadas quando um aluno apresenta comportamentos de indisciplina e violência em território escolar? O que acha?
- Quais as vantagens e desvantagens dos processos de mediação utilizados no agrupamento?
- Considera a diversidade cultural como mais-valia ou uma dificuldade no Agrupamento?
- Os projetos desenvolvidos tem em conta a diversidade cultural existente?
- Quais as vantagens e desvantagens dos processos de mediação utilizados no agrupamento?
- Quais as diretrizes de atuação da escola perante situações de violência e/ou indisciplina?
- O que acha do trabalho desenvolvido pelo GAC (pontos fortes/fracos/a melhorar);

## Respostas:

# **GUIÃO DE ENTREVISTA**

(Professores)

## TÓPICO I – QUEBRA-GELO

### **Objetivos:**

- Criar um ambiente seguro e de confiança necessário para uma entrevista como conversa;
- Promover a espontaneidade dos entrevistados;
- Identificar traços de identidade dos entrevistados;

### **Questões:**

- Descrição do trabalho desenvolvido no agrupamento;

### **Respostas:**

## TÓPICO 2 – REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O AGRUPAMENTO

### **Objetivos:**

- Conhecer a opinião dos técnicos sobre o agrupamento;

### **Questões orientadoras:**

- Como descreve/qualifica o ambiente escolar?
- Vantagens e desvantagens dos TEIP;
- Considera que o Agrupamento tem um elevado número de indisciplina e violência? Na sua opinião, quais as explicações para esse fenómeno?
- Como qualifica o impacto do trabalho desenvolvido pelo GAC

### **Respostas:**

# TÓPICO 3 – CAMPO DAS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL ENQUANTO FERRAMENTA DE GESTÃO DA INDISCIPLINA

## Objetivos:

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social pode ter influência na indisciplina e violência escolares;
- Identificar práticas de Mediação Intercultural adotadas pela Escola;
- Identificar as potencialidades e fragilidades da Mediação Intercultural implementada na escola, como ferramenta de prevenção e gestão da violência escolar;
- Avaliar a percepção dos técnicos sobre o impacto das práticas mediadoras

## Questões orientadoras:

- Considera que a diversidade cultural e social presente no território escolar influencia a indisciplina e violência escolar? (ex.: choques culturais)
- Quais as medidas de prevenção/gestão adotadas para que exista uma cultura de paz entre os 'diferentes' alunos?
- Quais as medidas adotadas quando um aluno apresenta comportamentos de indisciplina e violência em território escolar? O que acha?
- Quais as vantagens e desvantagens dos processos de mediação utilizados no agrupamento?
- Considera a diversidade cultural como mais-valia ou uma dificuldade no Agrupamento?
- Os projetos desenvolvidos tem em conta a diversidade cultural existente?
- O que acha do trabalho desenvolvido pelo GAC (pontos fortes/fracos/a melhorar);

## Respostas: