

# Mediação Socioeducativa no 2.º Ciclo, nas Escolas do Ensino Básico, no Concelho de Ponta Delgada: Agentes, Práticas e Perspetivas

Dissertação de Mestrado

Priscila Oliveira Sousa

Mestrado em

Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais



# Mediação Socioeducativa no 2.º Ciclo, nas Escolas do Ensino Básico, no Concelho de Ponta Delgada: Agentes, Práticas e Perspetivas

Tese de Mestrado

Priscila Oliveira Sousa

Orientadora

Professora Doutora Ana Isabel Matias Diogo

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais



## Resumo

O grande objetivo desta dissertação de mestrado é analisar como é que a mediação socioeducativa tem sido desenvolvida no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada. Para isto, procura-se caracterizar quem são os profissionais destacados para a mediação, bem como público-alvo; quais as práticas que estes profissionais utilizam nas suas intervenções; e, ainda, quais as suas perspetivas em relação à mediação socioeducativa e aos seus efeitos.

O enquadramento teórico permite perceber, através do cruzamento de diferentes teorias, a evolução do conceito e das práticas da mediação. O estudo empírico assenta numa metodologia qualitativa, baseado em 14 entrevistas realizadas a diferentes agentes sociais, das cinco escolas em estudo, no concelho de Ponta Delgada.

As informações recolhidas junto dos vários entrevistados permitem-nos concluir que as cinco escolas em análise têm diferentes formas de representar e de implementar a mediação socioeducativa. Por um lado, existem escolas que utilizam a mediação num sentido formal, com objetivos específicos e com projetos continuados e, por outro, existem outras escolas que utilizam práticas mediativas em situações pontuais, isto é, uma mediação informal. Os dados recolhidos estão, em parte, em consonância com os estudos referidos no enquadramento teórico.

**Palavras-chave:** mediação socioeducativa, mediadores, agentes sociais, práticas, perspetivas, contexto escolar.

## Abstract

The main goal of this masters dissertation is to observe how social/educational mediation is being developed and applied to students in the fifth and sixth school years in Ponta Delgada county. To achieve this, it is necessary to understand who are the highlighted professionals for mediation and who is the population included in the investigation; which practices are used in their interventions; and their perspective about social/educational mediation and its effects.

The theoretical framework allows us to observe, through crossing different theories, the evolution of certain concepts and the evolution of mediation practices. The empirical part of this study, relies on a qualitative methodology, considering 14 interviews done to different social agents in five schools in Ponta Delgada.

The information gathered from the interviewed, allows us to conclude that the five schools included in this investigation have different ways to read and implement social/educational mediation. In one hand, we are able to say that some schools use mediation formally with specific purposes and ongoing projects. On the other hand, some schools only use mediation informally, in particular situations. The collected data is partially in consonance with the theories previously included in this investigation.

**Key words:** social/educational mediation, mediators, social agents, practices, perspectives, scholar context.

## Agradecimentos

“Uma das grandes revelações da vida,  
uma das grandes surpresas, é descobrirmos que podemos  
fazer o que tínhamos medo de não sermos capazes de fazer.”

Henry Ford

*Ao meu filho Francisco...*

Ao concretizar mais um objetivo na minha vida, não poderia deixar de agradecer, em primeiro lugar, ao meu Pai, Edmundo Sousa, e à minha Mãe, Susana Sousa! Sem o vosso apoio certamente não tinha conseguido chegar até aqui. Obrigada por sempre acreditarem em mim. Graças a vocês, consegui conquistar mais uma etapa.

Quero também agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Matias Diogo, por toda a dedicação, rigor e prontidão prestada neste trabalho. A sua orientação foi fulcral na conclusão deste projeto. Muito obrigada!

À minha irmã Vanessa, pelas palavras de motivação e por ter sempre acreditado em mim.

Ao Bruno, pelo incentivo e pela paciência que teve comigo nestes últimos tempos. Muito obrigada!

Agradeço, ainda, a todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, transmitiram-me palavras de incentivo e coragem!

Por último, e não menos importante, quero agradecer ao meu filho Francisco a quem dedico esta dissertação, que apesar de ainda não compreender foi nele que encontrei forças perante todas as adversidades que foram surgindo. Obrigada filho, e desculpa por todas as horas e todos os dias em que tive de me ausentar para além daquilo que estavas habituado.

A TODOS MUITO OBRIGADA!

## **Lista de abreviaturas**

ADR- Alternative Dispute Resolution

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

APMF- Association Pour La Médiation Familiale

CE- Conselho Executivo

CDIJA – Centro de Desenvolvimento Infanto-Juvenil dos Açores

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DRE- Direção Regional da Educação

DT- Diretor de turma

EUA- Estados Unidos da América

EPIS- Empresários Para a Inclusão Social

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IAC – Instituto de Apoio à Criança

INAVEM- Institut Nacional d’Aide aux Victimes et de Médiation

ISSA – Instituto de Segurança Social dos Açores

LAPSIS - Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MARC- Modos Alternativos de Resolução de Conflitos

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RAC- Resolução Alternativa de Conflitos

RAL- Resolução Alternativa de Litígios

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZEP – Zones d'Éducation Prioritaire

## Índice

Índice de quadros .....	9
Introdução.....	10
Enquadramento teórico .....	13
Capítulo 1 .....	13
1. Evolução dos sistemas educativos e das políticas educativas .....	13
1.1. A escola: das certezas às incertezas .....	13
1.2. Descentralização e territorialização das políticas educativas: uma nova forma de regulação do sistema educativo .....	17
1.3. Políticas de Discriminação Positiva .....	20
1.4. Mediação em contexto regional .....	22
Capítulo 2 – Mediação .....	25
2.1. Emergência e desenvolvimento da mediação .....	25
2.2. Novos contornos da mediação: da resolução de conflitos à regulação da diversidade sociocultural .....	27
2.4. A mediação social/sociocultural em Portugal.....	31
2.5. Mediação socioeducativa em contexto escolar .....	35
2.6. Projetos pedagógicos com recurso a mediadores.....	40
Capítulo 3 – Metodologia.....	44
3.1. Objetivos.....	44
3.2. Questão de investigação .....	44
3.3. Modelo de Análise .....	46
3.4. Escolha e justificação dos processos de recolha de informação .....	48
3.5. Escolha e justificação dos procedimentos de análise de dados.....	51
Capítulo 4 – Análise dos resultados.....	52
4.3. Práticas da mediação .....	77
4.4. Perspetivas dos órgãos de gestão das escolas, dos profissionais de mediação e dos DT sobre a mediação .....	83
Conclusão .....	89
Bibliografia.....	96
Anexos.....	100
Anexo 1 - Termos de Consentimento Informado.....	100
Anexo 2 - Guião da entrevista (órgãos de gestão) .....	102

Anexo 3 - Guião de entrevista (Coordenador ou o profissional responsável pela Mediação socioeducativa).....	104
Anexo 4 - Guião da entrevista (diretores de turma) .....	107
Anexo 5- Sistema de categorias de análise .....	109
Anexo 6 – Análise de conteúdo das entrevistas .....	113

## Índice de quadros

Quadro 1. Modelos de Mediação	30
Quadro 2. Diferentes abordagens em mediação socioeducativa	43
Quadro 3. Operacionalização dos conceitos	46
Quadro 4. Recolha de informação por escola	50
Quadro 5. Síntese do contexto da mediação socioeducativa	68
Quadro 6. Síntese da análise dos agentes sociais da mediação	75
Quadro 7. Síntese da análise das práticas de mediação	82
Quadro 8. Síntese sobre as perspectivas dos objetivos e efeitos da mediação	88

## Introdução

A presente dissertação de mestrado, intitulada de *Mediação Socioeducativa no 2.º ciclo, nas Escolas do Ensino Básico, no Concelho de Ponta Delgada: Agentes, Práticas e Perspetivas*, insere-se no mestrado de Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e o interesse por esta temática surgiu resultado de uma experiência profissional da mestranda numa escola, exercendo funções de mediação. Com este estudo pretendemos compreender o que tem sido realizado nos vários contextos escolares em análise, em torno da mediação socioeducativa.

Atendendo aos trabalhos que têm sido realizados, quer a nível internacional quer a nível nacional, sobre a mediação, entendemos que tanto na sua conceção como na sua prática trata-se de um conceito polifacetado, variado e pluralista. Neste sentido, e neste caso em específico, focalizando-nos na mediação socioeducativa, ambiciona-se com este estudo analisar o sentido que os agentes das escolas (órgãos de gestão, mediadores socioeducativos e diretores de turma) têm atribuído a esta nova abordagem. Assim sendo, pretendemos caracterizar os agentes sociais das escolas que estão envolvidos nas práticas mediativas, incluído o público-alvo das intervenções, perceber quais são as atividades e estratégias que mobilizam nas suas práticas e, por último, observar quais são as suas perspetivas em relação aos objetivos e efeitos da mediação.

No que concerne à estruturação da dissertação, esta encontra-se dividida em quatro capítulos. Iniciamos o primeiro capítulo com as questões da recomposição da função do Estado no âmbito da educação, e mais especificamente as medidas de descentralização e desconcentração administrativa, que procuraram conferir maior autonomia do domínio político ao local. É nesse enquadramento que em Portugal e em outros países com políticas tradicionalmente centralizadoras, são desenvolvidas políticas de territorialização no campo da educação. Estas políticas são elaboradas, especialmente, para dar resposta aos demais problemas emergentes numa escola que é caracterizada pela heterogeneidade (Barroso, 2013), consequência da massificação do ensino que, por sua vez, veio permitir o acesso universal, obrigatório e gratuito, por períodos mais longos (Canário, 2009). Assim sendo, mediante uma escola que pretende ser inclusiva, são solicitadas outro tipo de respostas a problemas que resultam não só da diversidade cultural, mas também problemas de carácter social, económico e/ou individual.

No segundo capítulo, e através do cruzamento de diferentes teorias, introduzimos o conceito principal do nosso estudo: a mediação. Começamos por fazer um breve resumo histórico da mediação, a fim de percebermos a sua evolução. A nível internacional, em países como Estados Unidos da América, França e Canadá, a mediação surgiu como forma alternativa de resolução de conflitos e, posteriormente, o seu campo de ação vai-se alargando a formas de intervenção promotoras da coesão, dos laços sociais e da cidadania (Oliveira & Freire, 2009).

No que diz respeito a Portugal, começamos a ouvir falar em mediação, designadamente, em mediação sociocultural – área de intervenção em contextos multiculturais - a partir dos anos noventa, efeito da entrada de Portugal na União Europeia, e que veio permitir o acesso a projetos internacionais que deram a conhecer outros contextos e organizações sociais para quem a estratégia da mediação era fulcral. Estas práticas surgiram muito ligadas ao fenómeno da imigração em Portugal, com maior incidência nos contextos escolares (Oliveira & Freire, 2009), sendo da incumbência dos mediadores - no caso dos mediadores escolares - estabelecer a ponte entre a família, a comunidade e a escola. (Oliveira & Galego, 2005). É neste contexto que são inseridos nas escolas novos perfis profissionais (Simões & Vieira, 2018) como por exemplo, os assistentes sociais, os animadores culturais, educadores sociais, profissionais em ciências da educação, mediadores culturais, sociólogos e antropólogos (Peres & Vieira, 2010).

No que diz respeito ao contexto regional, a mediação figura uma tentativa de resposta à deteção de níveis muito elevados de retenção, de insucesso e de abandono escolar precoce, no sistema educativo regional (Regulamento do ProSucesso, 2015).

No terceiro capítulo, sistematizamos a estratégia metodológica adotada na nossa investigação, efetuando a articulação entre o enquadramento teórico e o enquadramento empírico. Primeiramente, procedemos à explicação do objetivo geral da nossa investigação, seguindo-se a apresentação da questão central do trabalho, bem como, as questões complementares.

Neste mesmo capítulo é também apresentado o modelo de análise da investigação. Este consiste na elaboração de um plano articulado de conceitos e de hipóteses operacionais que nos facilita a condução da investigação de forma precisa, no campo de análise. Quanto aos procedimentos de recolha de dados utilizamos uma metodologia qualitativa, através da

aplicação de uma entrevista semiestruturada, aos diversos profissionais das escolas em estudo. Os dados recolhidos foram tratados de acordo com análise de conteúdo sugerida por Lima & Pacheco (2006).

O quarto e último capítulo diz respeito à análise e discussão dos resultados. Estes são apresentados tendo em conta as questões de investigação que nos propusemos estudar e, para cada uma destas questões, foram definidas categorias e indicadores que nos permitiram sistematizar toda a informação recolhida. Nos anexos encontram-se expostas as categorias, os indicadores, as unidades de registo e as unidades de contexto obtidas em cada questão. As informações recolhidas junto da nossa amostra permitiram-nos constatar que alguns dos dados recolhidos estão em consonância com o nosso quadro teórico. Para além disso, foi também possível, respondermos às nossas questões de investigação.

## **Enquadramento teórico**

### **Capítulo 1**

#### **1. Evolução dos sistemas educativos e das políticas educativas**

##### **1.1. A escola: das certezas às incertezas**

A transição das sociedades do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, marca o início de uma nova era nos sistemas escolares. Este acontecimento prende-se, por um lado, ao reconhecimento da infância e, por outro, ao desenvolvimento da relação pedagógica, na medida em que passa a existir um espaço confinado e exclusivo destinado à atividade escolar, com regras e horários específicos diferentes das outras atividades sociais (Canário, 2008).

Durante algum tempo, entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial, a escola vivenciou uma “idade de ouro”, caracterizada como sendo o “tempo das certezas” (Canário, 2008), uma vez que cada diplomado podia encontrar uma profissão de acordo com a sua formação (Dubet 2003). A escola das certezas funcionava como uma verdadeira instituição, onde havia valores estáveis e eram produzidos indivíduos com comportamentos e atitudes previamente estabelecidos por um modelo cívico. De acordo com Canário *et al* (2001), esta forma de instituição inicial correspondeu àquilo que Durkheim defendia como “promotora da integração social”. A escola atuava como uma “máquina” de produzir cidadãos, mobilizando uma instrução de base e diferentes percursos sociais, favorecendo assim, a inserção na divisão de trabalho (Canário *et al*, 2001: 14). Nesta sequência, a escola não só agia de uma forma elitista, mas também proporcionava em parte a ascensão social, não lhe estando associadas responsabilidades de produção de desigualdades sociais (*idem*).

Após a Segunda Guerra Mundial, entramos num período designado de os “Trinta Gloriosos” assinalados pelo enorme aumento da oferta educativa e escolar, resultado

combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (corrida à escola) (Canário *et al* 2001: 15).

O crescimento da oferta educativa - ou a “explosão escolar” como designa Canário (2008) - promoveu a democratização do acesso à escola, ou seja, esta deixa de ser elitista para passar a ser uma escola de massas, conduzindo assim, à transição de uma escola de *certezas* para uma escola de *promessas* (Canário, 2008).

O aumento da procura educativa estava associado a um sentimento de euforia e otimismo em relação à escola assente em três promessas: a de desenvolvimento, a de mobilidade social e a de igualdade (Canário *et al*, 2001: 15). Neste sentido, é possível observar que o Estado começa a assumir as despesas com o ensino encarando-o como um investimento rentável. Portanto, a confiança depositada no capital humano enquanto fator de desenvolvimento económico conduziu à massificação do ensino (*idem*).

Com este desenvolvimento dos sistemas escolares emergiu a esperança de que a escola fomentasse a igualdade de oportunidades, deixando de adotar discriminações sociais no seu ingresso (Dubet, 2003: 34).

Porém, no início dos anos setenta, e com o primeiro choque petrolífero, foram colocadas em questão todas as ilusões criadas em torno das promessas feitas pela escola. A investigação sociológica demonstra-nos que não existe linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais (Canário, 2008; Canário *et al*, 2001), ou seja, a massificação escolar ao invés de reduzir as desigualdades escolares, veio reproduzir amplamente as mesmas (Dubet, 2003). Dubet (2003) acrescenta ainda que:

É a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, produzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (Dubet, 2002: 34).

O facto de a escola se abrir a todas as classes sociais permitiu que para alguns alunos esta significasse um lugar de continuidade da sua cultura e, para outros, uma descontinuidade face a sua cultura de origem (Silva, 2014; Diogo, 2008) o que, posteriormente, se refletiu em taxas massivas de retenção e abandono escolar (Apple 1989 cit. por Abrantes & Teixeira, 2014). Portanto, tendo em conta este cenário, a escola não reveste a forma de “antídoto” face à exclusão social (Canário *et al.* 2001).

As diferentes correntes teóricas, bem como os vários autores da sociologia da educação interpretam de diferentes formas a existência das desigualdades escolares nos vários grupos sociais. Debruçando-nos na perspetiva culturalista, os comportamentos manifestados pelos indivíduos são o resultado de uma socialização familiar, onde são inculcadas determinadas condutas, específicas da cultura do grupo social de pertença (Diogo, 2008). Neste sentido, Hyman ou Kahl citados por Diogo (2008), defendem que o sucesso e as aspirações escolares dependem do grupo social de onde os alunos provêm, acrescentado ainda que cada meio social contém valores diferentes. No que remete às classes mais baixas, a tendência seria a “passividade” e o “fatalismo” e, contrariamente, nas classes mais favorecidas predomina a “racionalidade” e o “voluntarismo” (Diogo, 2008: 45).

Na linha de pensamento de Bourdieu e Bernstein citados por Diogo (2008), as desigualdades verificam-se ao nível do distanciamento que existe entre a cultural familiar e cultural escolar. Podemos encontrar este desfasamento nos códigos sociolinguísticos de cada classe social, onde é possível identificar características diferentes. De acordo com Silva (2014), a cultura escolar assenta em três elementos: é caracterizada como letrada, urbana e de classe média, e o facto de ser letrada aponta para o uso, na escola, de um código sociolinguístico dominante, designado por Berstein de código elaborado (Silva, 2014: 405). Assim sendo, os grupos sociais que não utilizarem este código estarão em desvantagem, sobretudo os alunos que descendem das classes populares (Silva, 2014: 405) onde, de forma geral, predomina o código restrito (Diogo, 2008).

A sociologia da educação vem mostrando que o insucesso escolar é muitas vezes uma forma de seleção social, “A relação entre famílias de meios populares e a escola é ainda uma relação entre códigos sociolinguísticos, entre o código elaborado e o código restrito de um grupo socialmente dominado” o que poderá resultar, na prática, em ocorrências de incomunicação (Silva, 2014: 416). A escola parece valorizar e ser mais valorizada pela classe social onde não existe grande discrepância cultural face à escolar. Em contrapartida, quando

existe um acentuado distanciamento, pode ocorrer um “choque cultural”, ou seja, os alunos que provêm de meios populares passam por um processo de “aculturação”, isto é, têm de retirar a sua “pele” cultural de origem para adquirirem uma outra “pele” cultural, designadamente, a que predomina em contexto escolar. Deste modo, existem situações em que há alunos que resistem, outros que reprovam e, ainda, os que abandonam precocemente a escola (Silva, 2014).

Mediante um cenário em que existem, inevitavelmente, barreiras socioculturais nesta dupla díade - escola e a família - cabe aos professores (talvez por serem considerados, por diversos autores/investigadores, os primeiros mediadores) conceberem condições para incitar uma ponte entre as culturas e o bilinguismo cultural, não encarando, assim, todos os alunos como iguais. Silva (2014), defende ainda que é neste contexto que a escola precisa de implementar novas estratégias, de modo a colocá-la em sintonia com os seus alunos e respetivas famílias, bem como, tentar estabelecer parcerias com os organismos locais. Na sua perspetiva, a escola carece de novas formas de intervenção assim como outros técnicos complementares, como sociólogos, assistentes sociais, mediadores interculturais, educadores sociais, entre outros técnicos, que possam colmatar os diversos problemas que possam surgir no cotidiano das escolas, mas também complementar o “trabalho” dos professores (Silva, 2014).

Com a emergência do problema da exclusão, a escola começou a alterar as suas representações. Em pouco tempo as problemáticas das escolas começaram a ser transferidas e focadas ao nível dos problemas sociais, tais como o desemprego, periferias, imigração, delinquência, violência e abandono escolar. “Os professores mudaram o seu vocabulário: as crianças do povo para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são substituídas pelos alunos das regiões “sensíveis” que é importante integrar na sociedade” (Dubet, 2003: 37).

É com este pano de fundo no sistema escolar que em diversos países se assiste a um paulatino processo de reorganização da função do Estado, no âmbito da educação. Assim sendo, foram adotadas medidas de descentralização e desconcentração administrativa, onde foi atribuída uma maior autonomia do domínio político ao local. Este passa a ser visto como lugar de inovação e mobilização, onde são desenvolvidas, em Portugal e em outros países com políticas tradicionalmente centralizadoras, políticas de territorialização no campo da educação (Barroso, 2013), de modo a tentar colmatar a crise da governabilidade do sistema

educativo (Barroso, 1996). Esta crise resulta daquilo que Held (1992, cit. Barroso, 1996: 9) designa de “Governo Sobrecarregado”, estando na sua base fatores como o:

(...) crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social, cultural); a “quebra de confiança” na transição entre educação e emprego; as restrições orçamentais decorrentes da crise económica: os disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado. (idem).

É nesta sequência que, a partir dos anos 80 (no caso de Portugal), se verifica uma tentativa de resposta face a esta crise, através da redefinição do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. Esta alteração é, sobretudo, na transferência de funções e poderes centrais para o local. Portanto, as escolas em articulação com a comunidade local passam a ser um lugar central de gestão, sendo os pais e os alunos os principais parceiros nos processos de tomada de decisão (idem).

As políticas educativas são elaboradas, especialmente, para dar resposta aos demais problemas emergentes numa escola que é caracterizada pela heterogeneidade (Barroso, 2013), como é o caso e a título de exemplo, do aparecimento da medida dos “territórios educativos” (Barroso, 1996: 12) que iremos abordar mais adiante.

## **1.2. Descentralização e territorialização das políticas educativas: uma nova forma de regulação do sistema educativo**

Na ótica de Amaro (1996) é importante termos em atenção os significados de “desconcentração” e de “descentralização”, pois os conceitos são diferentes e importantes para perceber o percurso da transferência das funções da administração central para as periferias. A desconcentração é:

perfeitamente compatível com centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima (...). A descentralização “é outra coisa: é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local (...). (Amaro, 1996: 23-24).

Esta tendência ocorreu como resultado da crescente procura da educação, levando os governos a aproximarem o centro, concedendo mais responsabilidades às autarquias e alguma autonomia às escolas. Apesar desta tendência se verificar “por toda a parte”, é preciso realçar que o movimento não é uniforme, pois não existe um modelo de descentralização próprio que possa ser aplicado de forma global (Louis, 1996: 26).

Nos países membros da OCDE, a descentralização permitiu aos sistemas educativos uma dinâmica de responsabilização do nível local e dos estabelecimentos de ensino. As autarquias passariam a ter autonomia para poderem organizar e promover aos alunos atividades educativas, desportivas e culturais complementares. Dessa forma, as autarquias começaram a tomar diversas iniciativas com o intuito de combater o insucesso escolar (idem).

Apesar da descentralização, é notável que qualquer sistema descentralizado funciona em sintonia com discussões, negociações e consenso final entre diversas estruturas políticas e administrativas. Portanto, o Estado deve manter-se responsável pela qualidade dos ensinamentos, como também, determinar objetivos, corrigir os desequilíbrios e desigualdades e, ainda, proceder a avaliações que não sejam detetadas pelas periferias (idem: 50).

A “territorialização das políticas educativas” (como alguns autores preferem designar) não podem ser consideradas apenas como um processo jurídico-administrativo que transfere poderes entre o Estado e o Local e, muito menos, numa modernização da administração pública, mas antes:

(...) um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos aspetos sociais. Esta apropriação baseia-se no princípio da mobilização (na acepção dada pela sociologia), enquanto 'forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de emprenderem uma acção colectiva'. (idem: 11).

Aos poderes locais e regionais são atribuídas competências a nível de: planificação educativa; responsabilidades de financiamento de material das escolas, a partir das verbas do orçamento do Estado; e articulação entre a comunidade e as escolas, no que remete à construção de uma “política local de educação” (idem).

Nesta perspetiva, o sistema educativo surge como um “construído” social, cuja configuração e funcionamento têm como objetivo a ação e a interação dos diferentes atores sociais inseridos nas escolas. Apesar das semelhanças existentes nas mesmas, estas são, efetivamente, diferentes e caracterizam-se pela imprevisibilidade, daí a necessidade de cada escola criar o seu próprio “projeto de escola” (Canário, 1992: 166) (graças à descentralização do Estado, emergiu a possibilidade de cada escola criar o seu próprio projeto tendo em conta a sua realidade).

No caso de Portugal, este experienciou uma política centralizadora até ao 25 de abril de 1974. Após essa data, ocorreram três fortes tendências: a primeira tendência corresponde a uma desconcentração de cada Ministério de acordo com a função; a segunda tendência remete-nos para a descentralização que passa a ser administrada pelas autarquias locais: as regiões, os municípios e as freguesias, mas apenas os municípios é que possuíam algum poder; e, por último, a terceira tendência diz respeito ao desenvolvimento local proveniente da sociedade civil (Amaro, 1996: 23).

É com a “congregação de uma pluralidade de projetos políticos” que surge, em 1986, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que entre muitos outros aspetos, determinou:

- i) as normas diretoras da estrutura e funcionamento do sistema educativo, elucidando os princípios a que deve cumprir a sua administração e gestão a nível central, regional e local (especialmente os de democraticidade, da participação de todos os envolvidos na dinâmica educativa e da articulação com a comunidade). A LBSE proporcionou uma reforma geral e articulada do sistema educativo, fazendo atribuir-lhe diferentes significados nas medidas de gestão escolar. Esta mudança de paradigma foi sobretudo em dois aspetos: 1) na escola – enquanto unidade gestora do sistema, ou seja, a escola passa a ser vista como um espaço de coordenação e regulação do sistema de ensino e com autonomia para implementar estratégias de mudança; 2) na gestão corporativa – isto é, cabe aos professores exercerem funções

administrativas/ gestão (por eleição colegial), no sistema e, ainda, a territorialização das políticas educativas, tendo em conta a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia, por outras palavras, a redefinição da função do Estado na regulação da educação (Barroso, 2011: 28);

- ii) permitiu ainda, criar as Direções Regionais de Educação (DRE) (Formosinho & Machado, 2010: 40) que são definidas como “(...) serviços intermediários entre a administração central e as escolas com funções de integração das atividades educativas a nível regional e abarcando as áreas pedagógicas, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos educativos e do apoio-sócio-educativo” (Amaro, 1996: 134). Logo, trata-se de um processo de desconcentração, de modo a amplificar a eficiência da dinâmica da administração pública dentro de um modelo centralizado (Formosinho & Machado, 2000: 45).

Em fevereiro de 1989, através do D.L. nº 43/89 foi criado o regime jurídico da autonomia das escolas e aplicável nas escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo dos ensinos básicos e secundários. O diploma define um quadro genérico e flexível, orientador da autonomia das escolas, sem normas excessivas, deixando ao seu critério a elaboração do projeto educativo, os planos anuais e as atividades educativas e os regulamentos internos. A autonomia das mesmas desenvolve-se em três dimensões: a cultural, a pedagógico e a administrativa (idem). Em suma, este diploma impulsionou fortemente a autonomia dos estabelecimentos escolares, concedendo a cada escola autonomia para desenhar e implementar estratégias que melhor se apropriam ao seu contexto e aos seus problemas, o que por sua vez resulta em políticas de territorialização (Formosinho & Machado, 2010: 46).

### **1.3. Políticas de Discriminação Positiva**

No decurso das profundas transformações que ocorrem no ensino e, paralelamente, nas redefinições do papel do Estado, emergiu “o local” no domínio educativo refletindo-se na aposta da “autonomia das escolas” (Barroso, 1996). Como consequência desse reflexo, aludimos o desenvolvimento de políticas educativas “territorializadas” e programas educativos direcionados para locais marginalizados, como as Zones d’Éducation Prioritaire,

em França, as Education Action Zones (Reino Unido) ou os TEIP em Portugal (Abrantes & Teixeira, 2014).

Mediante um contexto de novas formas de regulação do sistema educativo, Portugal criou e implementou uma medida de política educativa designada de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no ano letivo 1996/1997. Esta medida foi inspirada na medida já criada em França, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP). Tal como estas últimas, os TEIP em Portugal, contemplavam, inicialmente, os mesmos pressupostos que as ZEP francesas e - sendo consideradas como medidas de discriminação positiva - tinham como objetivo a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, como se pode comprovar no documento legal, Despacho 147-B/ME/96, que consagra a criação dos TEIP. Consta neste mesmo documento que o objetivo primordial dos TEIP é assegurar “apoio às populações mais carenciadas”, implementando nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos”, com o intuito de “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Canário et al, 2001: 64).

As TEIP passaram por algumas reformas enquanto políticas educativas. Estas, em 1999, perderam a sua classificação de “intervenção prioritária”, designando-se apenas de territórios educativos. Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, veio dar a conhecer a continuidade do primeiro Programa, mas com a designação de TEIP2, possibilitando assim, a abrangência de mais escolas e de agrupamento de escolas, para implementação do mesmo. Este tinha como objetivo melhorar:

as qualidades das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos; combater o abandono escolar; e as “saídas precoces do sistema educativo; criar condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida adulta; fomentar a articulação da escola e instituições e formação com os parceiros educativos (...) em áreas geográficas problemáticas (...) (Vieira & Vieira, 2017: 48).

Na ótica de Silva (2014), é necessário implementar estratégias que na escola “da diversidade” a coloquem em ligação com o meio de onde são originários os seus alunos e respetivas famílias, assim como estabelecer parcerias com organizações locais. Há, portanto,

uma necessidade de se implementar novos funcionamentos e novos perfis profissionais nas escolas, para que possa complementar todo o trabalho que é feito pelos professores (Silva, 2014). É neste sentido, que Vieira e Viera (2017) defendem a implementação da mediação escolar/sociopedagógica, como procedimento de gerir as diferenças numa escola contemporânea caracterizada pela heterogeneidade (Vieira & Vieira, 2017).

É no âmbito destes Programas TEIP que se estabelecem novos projetos e são inseridos nas escolas “novos” profissionais de intervenção socioeducativa, provenientes de áreas diversas como a Psicologia, a Sociologia, o Serviço Social, a Animação Sociocultural, a Mediação Socioeducativa e a Educação Social, que desempenham funções em gabinetes específicos para o efeito - como por exemplo o Gabinete de Apoio à Família (GAAF) ou com outras designações - (Abrantes & Teixeira, 2014), com o intuito de contribuir na promoção do sucesso escolar, principalmente em escolas que trabalham com populações estudantis de contexto socioeconómicos mais vulneráveis (Oliveira & Freire, 2009).

É nesta sequência que os programas TEIP se revelaram num dos projetos que permitiram estimular o campo da mediação sociocultural em Portugal (Oliveira & Freire, 2009).

No que concerne ao panorama regional também é notório a implementação da mediação socioeducativa nos contextos educativos, tal como explicaremos no ponto que se segue.

#### **1.4. Mediação em contexto regional**

A mediação socioeducativa tem vindo a ser implementada nas escolas açorianas, no âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar, como forma de atenuar os elevados níveis de retenção, de insucesso e de abandono escolar precoce, no sistema educativo regional (ProSucesso). Tendo como preocupação as metas estabelecidas na Estratégia de 2010, relativas ao combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce, e inspirando-se numa reforma educativa com origem em França com o lema “Conseguir que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso” (Regulamento do ProSucesso, 2015), este

programa foi levado a discussão pública e aprovado pela Resolução do Conselho de Governo, iniciando a sua implementação no ano letivo 2015/2016.

O ProSucesso foi apresentado pelo Governo dos Açores, através da Secretaria Regional da Educação e Cultura, como uma prioridade Regional: “os Açores e a Educação”. São assumidos dois objetivos principais: reduzir a taxa de abandono precoce da educação e formação e aumentar o sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino. Para o efeito, foram definidos três eixos de ação prioritária: foco na qualidade das aprendizagens dos alunos; promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; e a mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais (idem).

É importante salientar que estes eixos de intervenção prioritária não são direcionados apenas para o pessoal docente das escolas. Destaca-se o papel de todos os intervenientes educativos, no sentido trabalharem de forma articulada e em sintonia para a mesma causa, pois só assim a escola conseguirá responder a todos, respeitando as necessidades de cada um. Acrescenta-se, ainda, que o envolvimento das famílias neste Plano é de alta relevância especialmente na transmissão e defesa da importância da escola, do conhecimento e da qualificação (idem).

Estes eixos são dirigidos a todos os níveis de ensino, mas com ação prioritária no pré-escolar até ao 2.º ciclo, pois é nesta idade de desenvolvimento da criança que é importante inculcar uma relação positiva com a escola e a aprendizagem. Nestes mesmos níveis de ensino são também apresentadas medidas que são direcionadas a todas as unidades orgânicas e, ainda, outras medidas que são colocadas ao critério das escolas implementá-las ou não. (idem).

É no cerne destes projetos específicos que foi criado o Programa de Mediadores EPIS. Este programa é promovido pela EPIS (Empresários pela Inclusão Social) e tem como objetivo combater o insucesso escolar através da mediação, junto de alunos do 3.º ciclo que são sinalizados como estando em risco. Como consta no Regulamento:

É orientado para o desenvolvimento das competências não cognitivas junto dos jovens em risco (insucesso escolar), essenciais ao sucesso escolar, nomeadamente, o saber estar e comportar-se em vários contextos; saber gerir o tempo, o estudo, a ansiedade e resolver problemas; desenvolver a persistência/autonomia e estratégias

de estudo mais adequadas ao seu perfil de aprendizagem; desmontar crenças negativas (autoestima, autoconhecimento) e descobrir áreas vocacionais de interesse. (Regulamento do ProSucesso:13).

Este projeto é baseado em princípios da não universalidade e é dirigido a alunos do 3.º ciclo que sejam sinalizados, para os quais é elaborado um plano individual de intervenção, com objetivo nas competências não cognitivas, mas fundamentais ao sucesso escolar. A intervenção é realizada em articulação com os professores, os diretores de turma, o aluno, a família e a comunidade. A mediação é realizada por mediadores formados nesta metodologia e com horário integralmente afeto ao projeto, de modo a poderem elaborar a monitorização contínua dos resultados (idem). O seu eixo de intervenção a nível nacional tem abrangido alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, e para além desta mediação EPIS, também têm sido desenvolvidos diferentes programas e projetos de atuação no âmbito da mediação. Não obstante, na região, a mediação EPIS compreende apenas alunos do 3.º ciclo, do ensino básico. Por isso, interessa-nos estudar todo o tipo de mediação socioeducativa ou escolar que é feita no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada, independentemente de ser da uma mediação EPIS ou não, num sentido formal ou informal. Escolhemos o 2.º ciclo porque de acordo com o documento do ProSucesso, esta é uma fase fulcral no desenvolvimento da criança para se consolidar uma relação positiva com a escola e a aprendizagem, e para além disso é neste ciclo que se começam a desenvolver algumas experiências mediativas. Ressalvamos ainda, que como algumas escolas do ensino básico não só ministram o 2.º ciclo, mas também o 3.º ciclo, nestes casos este ciclo também será considerado.

No capítulo que se segue iremos fazer uma breve contextualização da emergência da mediação quer a nível internacional e nacional, uma vez que esta temática é a questão central do nosso trabalho e, neste sentido, consideramos pertinente analisar como, onde e porquê surgiu este novo instrumento de intervenção.

## Capítulo 2 – Mediação

### 2.1. Emergência e desenvolvimento da mediação

De acordo com Jean-Pierre Bonafé-Schmitt (2009), as práticas mediativas começaram a aparecer nos anos setenta, nos Estados Unidos da América e em França, no campo da justiça, associadas a uma ideia de “negociação”. Etimologicamente, o conceito de mediação prevê a existência de uma terceira pessoa que, caracterizada como neutral no processo, tenta auxiliar as partes de forma a encontrar soluções para o problema, encarando o conflito de forma positiva (Almeida, 2010). Na época, o termo utilizado era o de “justiça informal”, e mais tarde foi alterado para mediação. Os responsáveis por este tipo de justiça eram designados como Neighbourhood Justice Centers, nos EUA, e Boîtes 5000, em França. (Bonafé-Schmitt, 2009:17).

A justiça informal surgiu como alternativa aos tribunais, uma vez que estes não conseguiam dar resposta, em tempo útil, a diversos pedidos de justiça. Este aumento da procura dos tribunais para resolução de litígios é, por um lado, consequência de um maior reconhecimento dos direitos dos cidadãos e, por outro, da crescente conflitualidade nas relações interpessoais, típico das sociedades modernas (Morgado & Oliveira, 2009).

A mediação estava, inicialmente, muito ligada a alternativas de justiça informal, passando, posteriormente, por diversas fases. A primeira fase remete-nos ao início dos anos setenta, onde se observa uma tentativa de se autonomizar das alternativas de justiça. Alguns investigadores caracterizavam esta alternativa como forma de justiça de 2.º classe ou então “de justiça dos pobres” (Bonafé-Schmitt, 2009:17).

Uma segunda etapa de autonomização da mediação foi nos anos 80, com o surgimento das primeiras experiências de práticas de mediação nos bairros, nas esferas familiar e penal. Durante estes anos, a mediação era ainda considerada como uma alternativa à justiça e não se tinha autonomizado deste campo. Este tipo de mediação, não jurisdicional, tinha apenas como objetivo a resolução dos conflitos numa vertente de conciliação e arbitragem (idem).

Com o passar dos anos, a mediação começou a ganhar uma posição mais influente ao se desenvolver em todos os domínios da vida social, como a mediação escolar, a mediação intercultural, a mediação de empresas, entre outras. O próprio conceito de mediação sofreu algumas alterações, especialmente nos EUA onde é designado, atualmente, de “Alternative Dispute Resolution” (ADR) ou Modos Alternativos de Resolução de Conflitos (MARC) ao invés de Alternativas à Justiça (*idem*).

É a partir dos anos 90 que se verifica a autonomização da mediação com a sua institucionalização, resultado da criação de grandes organizações, tais como o INAVEM (Institut National d’Aide aux Victimes et de Médiation), a APMF (Association Pour la Médiation Familiale), mas também, as organizações de mediadores, o desenvolvimento de formações sobre a mediação e, ainda, a publicação de determinados textos que abordam esta nova temática (*idem*).

No decorrer dos anos, e tendo por base as práticas e as representações da mediação nas organizações de mediadores, procurou-se definir uma identidade própria dos mesmos, de modo a distingui-los dos outros profissionais ligados à gestão de conflitos, como é o caso dos magistrados e dos advogados. Em meados dos anos 90, em França, a legitimação desta nova função é assegurada por um diploma legal sobre mediação familiar que consagra a mediação como uma profissão como outra qualquer (Bonafé-Schmitt, 2009).

Bonafé-Schmitt (2009) defende ainda, uma quarta fase no desenvolvimento da mediação, considerando que esta última consagra uma forma de “hegemonia paradoxal”, ou seja, esta já não se restringe apenas à resolução de conflitos, ampliando o seu raio de ação em matéria de regulação social. Esta hegemonia paradoxal deve-se ao facto, desta prática se ter estendido a outros domínios, nomeadamente, ao domínio da comunicação, da educação e da segurança, entre outros. No que diz respeito à sua prática no domínio da comunicação, esta era da competência dos mediadores interculturais que tinham como objetivo facilitar as relações entre as famílias estrangeiras e as diversas instituições sociais (*idem*).

Esta conceção mais ampla da mediação permite-nos perceber que esta ação vai mais além do que a gestão dos conflitos, ou seja, é um novo modo de regulação social (Bonafé-Schmitt, 2009:19).

## **2.2. Novos contornos da mediação: da resolução de conflitos à regulação da diversidade sociocultural**

As práticas mediativas que despontaram inicialmente muito ligadas ao conceito de negociação são reconhecidas, atualmente, como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos vários países, especialmente para aqueles que possuem uma forte diversidade sociocultural (Oliveira & Galego, 2005)

É neste contexto que a mediação surge como um meio de “ajuda” capaz de reconciliar diferenças entre indivíduos em conflito (Mourineau 1997, cit. por Oliveira & Galego, 2005), mas também é considerada uma forma de responsabilizar cada indivíduo pelos seus atos, auxiliando-os a encontrar as suas capacidades individuais (Oliveira & Galego, 2005).

Uma vez que a mediação fomenta uma maior responsabilidade individual, também pode incitar uma maior responsabilidade social, a qual é essencial para o pleno exercício da cidadania. Nesta sequência, a mediação é vista como uma prática de intervenção junto daqueles que por motivos variados, quer sejam eles de carácter social, cultural, económico, etc, se vêm limitados a aceder a determinados bens e serviços essenciais, como é o caso da educação e da saúde, fundamentais na e para a integração e coesão social. É neste contexto que entramos no domínio da designada mediação social ou mediação sociocultural (idem).

A mediação social/sociocultural surge como estratégia de resposta a dois fenómenos visíveis nos países Europeus: a exclusão social e as vagas de imigrantes de outros países da Europa, sobretudo, dos países de leste e de outros continentes (idem).

É nestas circunstâncias que “(...) a existência de diferentes códigos culturais quando conjugada com situações de exclusão social prolongada, exigem formas activas de promoção do diálogo intercultural, visando promover a inclusão e uma maior coesão social” (Acime 2002: 54, cit. por Oliveira & Galego, 2005: 24). Neste sentido, a mediação pode servir de instrumento que permite reforçar o diálogo intercultural e a coesão social. Não obstante, a mediação social/sociocultural, ao assumir práticas diversas, não se restringe a origens étnicas e culturais, ampliando o seu eixo de ação em todas as áreas que careçam de fortalecer a abordagem da interculturalidade e da coesão social, perdendo assim, o seu eixo de ação unidimensional enquanto estratégia de resolução de conflitos (idem).

Segundo Élise Lemaire e Jean Poitras (2004 cit. por Oliveira & Galego 2005), o aparecimento das práticas sociais de mediação, são fruto do desencadeamento de duas crises: “a crise do sistema judicial de regulação dos litígios; e a “crise dos laços sociais que se prende com o sistema de regulação social que compreende a família, a escola, o trabalho, a igreja”. É, portanto, num panorama de novos problemas sociais que se procuram novas formas de intervenção face à gestão da diferença e ao restabelecimento dos laços sociais (Oliveira & Galego, 2005: 28).

### **2.3. As diferentes modalidades da mediação sociocultural**

É de salientar ainda, a existência de diferentes modalidades de mediação social/sociocultural. Algumas destas modalidades comportam algumas características em comum, mas com finalidades diferentes. Assim sendo, destacaremos os âmbitos de intervenção com maior relevância no nosso estudo.

Segundo Luison e Valastro (2004, cit. por Oliveira & Galego 2005), podem existir diferentes modalidades de mediação social/sociocultural (alguns autores designam de mediação social e outros de mediação sociocultural, embora tenham os mesmos significados) nomeadamente, as seguintes modalidades:

- Mediação cultural – incide especialmente em questões culturais da comunicação, ligada ao fenómeno da migração, das sociedades multiétnicas e interculturais;
- Mediação escolar – tem com objetivo a socialização e a construção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e de padrões alternativos de gestão das relações sociais;
- Mediação de conflito – prevenção, gestão e resolução de conflitos, de modo a que sejam encarados como uma oportunidade de melhorar as relações sociais;
- Mediação comunitária – assume-se como uma cultura de participação na resolução e gestão de conflito, de modo a que sejam os próprios membros da comunidade a adquirirem instrumentos de aprendizagem para a mediação, eficazes na recriação dos laços sociais;

Apesar destas formas de mediação terem finalidades distintas, podemos verificar que existe uma característica em comum, isto é, todas as formas de mediação elencadas acima estão norteadas para as competências pessoais e relacionais no âmbito da socialização, sendo de natureza socioeducativa (Ribeiro, 2015). Almeida (2010) acrescenta ainda “(...) é possível afirmar a prática de uma mediação sócio-cultural como o conjunto de ações várias que visam promover a inclusão e a coesão social, em todas as áreas onde seja necessário reforçá-la” (Almeida, 2010: 75).

Segundo Schvarstein (1999, cit. por Oliveira & Freire, 2009) o conceito de mediação, qualquer que seja a ideologia ou epistemologia que o fundamente, contém em si uma orientação transformadora dos indivíduos e das relações entre eles, fundamentada em valores positivos, como a solidariedade, a participação, o compromisso, a cooperação, o respeito, a criatividade, a perseverança, a paciência, a confidencialidade e o diálogo. Neste sentido, embora apresente características em comum, as autoras Oliveira e Freire (2009), sistematizaram três orientações diferentes (o que para alguns é designado de “escolas” e para outros de “modelos”) de mediação que são sustentadas em epistemologias e ideologias diferentes, a partir da análise de vários autores (Munné e Mac-Cragh, 2006; Lederach, 2003; Gimene, 2001; Winslade & Monk, 2001; Schvarstein, 1999).

**Quadro 1 – Modelos de Mediação**

	<b>Escola tradicional-linear de Harvard</b>	<b>Escola circular narrativa</b>	<b>Escola transformativa</b>
<b>Principais autores</b>	Fisher; Ury	Sra Coob; Marines Suaes; Winslade & Monk	Folguer; Bush; Lederach
<b>Conceções acerca das relações humanas</b>	Os seres humanos estão essencialmente motivados para a satisfação dos seus próprios interesses	As relações humanas constroem-se a partir das descrições narrativas dos acontecimentos	As comunidades e as relações humanas não são estáticas, são dinâmicas, adaptáveis, em mudança permanente
<b>Conceções acerca do conflito</b>	O conflito é negativo e deve eliminar-se. O conflito é acultura, atemporal e apessoal	O conflito é um processo mental, com um potencial de mudança através de outro processo mental	O conflito é uma oportunidade de crescimento; simplesmente acontece; é normal e está continuamente presente nas relações humanas; não desaparece, transforma-se
<b>Objetivo</b>	Chegar a um acordo mutuamente satisfatório	Trabalhar a comunicação para mudar a perspetiva de observação e assim mudar a realidade	Transformar o conflito e as relações; trabalhar as diferenças e transformar coletivamente a realidade
<b>Processo</b>	Apoiar as partes no sentido de chegarem a um compromisso ou acordo	Ajudar as partes a modificar as narrativas, o que conduz a uma mudança na perceção da realidade	Potenciar a coresponsabilidade na situação, o empoderamento individual e coletivo e a capacidade de lutar pelos direitos e pela tomada de decisões próprias
<b>Áreas de influência mais relevantes</b>	Direito e Economia	Psicologia, Teoria Geral de Sistemas, Cibernética	Sociologia

Adaptado de Oliveira e Freire (2009). Cadernos de apoio à formação sobre a Mediação Sociocultural p.19-20

Como é visível no quadro acima, existem diferentes modelos, onde se podem desenvolver práticas mediativas diversificadas. No caso em específico do nosso trabalho, interessa-nos, essencialmente, a Escola Transformativa com influências da área da sociologia.

Portanto, existem diferentes abordagens da mediação, com práticas variadas. Contudo, subsistem princípios que são transversais a qualquer tipo de mediação: a neutralidade, ou seja, o mediador não deve favorecer nenhuma das partes; a imparcialidade, pois o mediador deve assegurar sigilo e confiança para que as partes envolvidas possam partilhar os seus problemas; e a voluntariedade, isto é, a participação no processo de mediação deve ser de livre vontade (Oliveira & Galego, 2005: 23).

Em suma, os modelos e os princípios da mediação podem ser discutidos, aprofundados ou mesmo alargados, mas, no entanto, são imprescindíveis para um melhor conhecimento e discernimento dos pressupostos que se assentam estes modelos e certas práticas, para assim se poder transformar e melhorar a intervenção da mediação (Oliveira & Galego, 2005).

#### **2.4. A mediação social/sociocultural em Portugal**

Só a partir dos anos 90 é que Portugal começou a implementar o RAC ou RAL (Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios). Estes funcionavam tal como inicialmente nos EUA e em França, como alternativa à via judicial, isto é, não substituíam os tribunais, funcionam apenas como meio de gestão e resolução de conflitos. Os mesmos tinham efeito preventivo, pois motivavam métodos positivos de comunicação, com o intuito de melhorar a maneira como os pares se interrelacionavam (Morgado & Oliveira, 2009).

A entrada de Portugal na atual União Europeia veio permitir o acesso a projetos internacionais que no campo educacional mostraram diferentes organizações sociais e contextos em que a mediação – área de intervenção em contextos multiculturais - era um instrumento fundamental. Foi desde então que a figura do mediador sociocultural e o conceito de mediação começaram a ganhar outro impacto em Portugal (Oliveira, 2009: 91). Entidades como a Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a Associação Cultural Moinho da Juventude e o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, revelaram-se como os grandes pioneiros na proliferação e realização de práticas mediativas em Portugal, através da mobilização e organização de cursos de formação de mediadores. Também os projetos e programas que foram surgindo, permitiram fortemente a sua difusão, tais como: Projeto Nómada (1995-2004), Projeto Fintar

o Destino (1995-2000), Formação de Mediadores Culturais (1996-1998), Territórios de Intervenção Educativa Prioritária (TEIP, 1996-2016), Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF, 1998-2016), Programa escolhas (2001-2016), Projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP, 2007-2015), Associação EPIS- Empresários para a Inclusão Social (a partir de 2008). Esta última associação gere uma rede nacional de mediadores orientados para o sucesso escolar, tratando-se de um projeto articulado entre esta Associação, juntamente com autarquias e Ministério da Educação. O público-alvo da mediação EPIS são os alunos do 3.º ciclo referenciados com fatores de risco para o sucesso escolar, nas esferas familiar, escolar e territorial, ou seja, onde o aluno está inserido (Silva, 2016: 42).

As diversas experiências e programas que integram a mediação para a inclusão social incidiam, inicialmente, em minorias étnicas e culturais com dificuldades de integração social e escolar (Silva, 2016: 42). Na ótica de Oliveira e Galego (2005), a emergência da mediação em Portugal está muito ligada ao panorama da imigração, na medida em que são introduzidas na nossa sociedade outras características sociais e culturais pertencentes a estes novos grupos, os quais são designados de “minorias étnicas”, potencializando assim, contrastes sociais que vão exigir outras respostas de integração para estes novos grupos (Oliveira & Galego, 2005).

Concomitantemente a este acontecimento, também se verifica a partir do século XXI, uma tentativa de dar resposta às fragilidades sociais da população portuguesa com as práticas de mediação expressas no insucesso e abandono escolar, no trabalho infantil e na exclusão social (Silva, 2016), ou seja, está também ligada a contextos multiculturais, os quais muitas vezes se transformam em situações de exclusão social. Portanto, entramos aqui na chamada mediação “socioeducativa” (Silva & Machado, 2009).

Passamos a mencionar os documentos normativos que ajudaram na definição da figura do mediador e da mediação socioeducativa enquanto prática formal regulamentada. Em 2000 foi criado um Grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais (designação oficial dos mediadores até à aprovação da Lei 105/2001, posteriormente passou a ser mediadores socioculturais), pelo Despacho Conjunto n.º 1165/2000, de 28 de novembro. A inserção dos mediadores começou a ser feita em contextos escolares, através dos Centros de Atividades de Tempos Livres (Oliveira & Galego, 2005).

No ano letivo 2000/2001 houve a necessidade de destacar um Grupo de Trabalho de modo a avaliar as verdadeiras necessidades da colocação de mediadores culturais nas escolas. Neste sentido, este Grupo de Trabalho não só avaliou positivamente a figura do mediador em contexto escolar, bem como enfatizou o interesse e a necessidade por parte das escolas, nesta nova figura, pois estes podem contribuir eficazmente em todas as áreas que visam promover o diálogo intercultural e a inclusão social. Esta avaliação veio contribuir para amplificar o eixo de intervenção dos mediadores, ao reconhecer a relevância da mediação noutras áreas sociais para além da escolar (*idem*).

O primeiro documento que referiu a figura do mediador foi o Despacho n.º 147/96 de 8 de julho, onde é mencionado que o animador/mediador pode contribuir eficazmente para o projeto das Territórios Educativos De Intervenção Prioritária. Posto isto, o documento que impulsiona a institucionalização do mediador é o Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de julho, que aprova o projeto de um programa de tempos livres, destinados a crianças desde o pré-escolar até ao secundário, envolvendo, para o efeito, desempregados inscritos nos Centros de Emprego. Por último, o diploma que reconhece, efetivamente, a figura do mediador é o Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de abril que veio contemplar que, ao abrigo do Despacho n.º 132/96, se implemente a realização das práticas do mediador cultural para a educação (*idem*).

Por último, é a Lei n.º 105/2001 que vem então determinar o estatuto legal do mediador sociocultural. Este é um acontecimento importante no reconhecimento da figura de mediador, visto que afirma que a mediação pode ser aplicada em escolas e em outros locais públicos, de acordo com o estatuto geral da função pública (*idem*).

No artigo 1.º a Lei prevê que o mediador sociocultural tenha como função colaborar na integração de imigrantes minorias étnicas, favorecendo o reforço do diálogo intercultural e da coesão social. Para além disso, na prática pode e deve, inequivocamente, ter intervenção em outras áreas (*idem*).

É no artigo 2.º da Lei que se elucidam as competências e os deveres do mediador sociocultural, referindo que este deve:

- a) Promover o diálogo intercultural, fomentando o respeito e o maior conhecimento da diversidade cultural e inclusão social;

- b) Colaborar na prevenção e resolução de conflito socioculturais e na definição de estratégias de intervenção social;
- c) Colaborar ativamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa;
- d) Facilitar o diálogo entre profissionais e utentes de origem cultural diferente;
- e) Apoiar os utentes na relação com profissionais e serviços públicos ou privados;
- f) Promover a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições;
- g) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa às famílias e populações abrangidas pela sua ação (idem).

No artigo 4.º da Lei supracitada é mencionado que os mediadores têm de obter formação nesta área e, para além desta formação, devem ter em conta uma matriz de conteúdos comuns que os permita promover o diálogo intercultural e, ainda, devem ter uma formação específica, tendo em conta o contexto de intervenção a que são sujeitos. Também é perceptível neste mesmo artigo que devem ser criados cursos de formação, através de protocolos entre as entidades e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (idem).

Em Portugal contrariamente ao que acontece em contexto internacional, não existe nenhuma instituição que na prática regule, compare e aprofunde as diferentes maneiras de intervenção no domínio da mediação. Assim sendo, Oliveira e Galego (2005) acrescentam:

O facto de não existir uma definição consensual sobre o termo de mediação social no nosso país, dificulta a construção do campo de atividade. Os mediadores sociais são recrutados por diversas organizações com diferentes estatutos e intervêm em situações muito variadas. No entanto, a mediação sociocultural não constitui um sector de atividade estruturado, o que compromete a continuidade da figura do mediador (idem: 38).

Por seu turno, Correia e Caramelo (2003 cit. por Silva 2014) acrescentam que a mediação pode assumir diversas formas tendo em conta o contexto de intervenção:

Na escola ela é uma mediação cultural ou um dispositivo de prevenção da indisciplina e da violência, no campo jurídico ela propõe-se promover a administração local dos conflitos, no bairro ela propõe-se acautelar a violência reparar os danos das incivildades, nas famílias, como realça Six (2002:47), os mediadores tendem a “substituir os confessores”, nas empresas eles procuram estabelecer a comunicação com os clientes, na rés-pública procuram melhorar o acesso aos serviços. Em suma, os mediadores fazem um verdadeiro *zapping* social (Correia e Caramelo, 2003: 179 cit. por Silva, 2014: 432).

Tal como referido acima, as práticas mediativas surgiram em diversas organizações na sociedade, mas com especial enfoque nas organizações escolares, com a implementação de mediadores socioculturais nestes estabelecimentos. Neste sentido, e também pelo facto da questão central do nosso trabalho se debruçar na mediação socioeducativa, iremos então, analisar e aprofundar um pouco esta modalidade no ponto que se segue.

Importa referir ainda, que os diferentes autores mencionados ao longo deste enquadramento concetual utilizam diversos termos quando se referem à mediação realizada em contexto escolar. Alguns autores designam de mediação sociocultural, outros de mediação sociopedagógica e outros de mediação socioeducativa, no entanto, importa salientar que todas essas designações remetem sempre à mediação em contexto escolar. Contudo, no caso em concreto do nosso trabalho, optamos por utilizar o termo “mediação socioeducativa”.

## **2.5. Mediação socioeducativa em contexto escolar**

No que diz respeito à mediação socioeducativa, questão central do nosso trabalho, é notório uma multiplicidade de representações, de práticas, de espaços socioinstitucionais de intervenção e de critérios de formação, o que uma vez mais, nos dificulta a definição de um perfil profissional que nos possibilite elaborar uma informação consolidada e uma identidade profissional de referência dos próprios mediadores, e ainda compreender para quem se dirige a intervenção (Silva & Moreira, 2009: 7).

Segundo Luison e Velastro (2004: 3 cit. por Silva & Moreira 2009: 7), a mediação socioeducativa integra as diferentes modalidades de mediação social, isto é, “enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulamentação social e de recomposição pacífica de relações humanas”. Estas modalidades tanto podem ser implementadas em organizações escolares, como também em contextos de educação informal, onde a sua intervenção pode ser direcionada a indivíduos em matéria de desenvolvimento e inserção social, e/ou também a grupos numa vertente coletiva e de coesão social. Ao focar-se no indivíduo ou no coletivo, a mediação socioeducativa pode incidir na resolução de problemas e conflitos (Lemaire & Poitras, 2004, cit. por Silva & Moreira, 2009), por outras palavras, incrementar uma perspetiva curativa, ou então, procurar a transformação e emancipação social, adotando uma intervenção criativa, renovadora ou mesmo preventiva (Six, 2003 cit. por Silva & Moreira, 2009) de promoção do sucesso escolar - prevenindo o insucesso e o abandono escolar – como também na fomentação de relações inexistentes ou fragilizadas entre indivíduos da comunidade educativa (Silva, 2011).

A escola enquanto espaço social que acolhe crianças e jovens de todas as diversidades sociais e culturais da sociedade global, depara-se com diferentes problemas, tais como as desigualdades sociais, questões de género, problemas de integração e exclusão social, indisciplina, violência, entre outros (Vieira & Viera, 2017). Por um lado, como já foi referido ao longo deste trabalho, temos a questão do crescente intercâmbio cultural e migratório e, por outro, a massificação do ensino que vieram introduzir em territórios específicos, particularmente nos sistemas educativos e na sociedade em geral, novas problemáticas que necessitam de diferentes respostas (Ribeiro, 2015).

As escolas contemporâneas, caracterizadas como escolas de massa, “abrem portas” a todas as crianças, fazendo com que estas tragam para esta instituição as suas diferenças, quer sejam elas de etnia, religião, género, língua, classe social, orientação sexual ou de habilidades (Bruna, 2009 cit. por Ribeiro, 2015). O facto de estas diferenças não serem reconhecidas e aceites, podem se tornar num obstáculo ao processo de socialização, o que por sua vez, poderá se refletir em situações de inferioridade e desigualdade. É neste contexto que a mediação ao ser implementada em contexto escolar pretende ser uma técnica de resposta aos novos desafios encontrados nestas organizações (Ribeiro, 2015).

A mediação em contexto escolar apresenta um caráter específico. A sua dinâmica é caracterizada como sendo quadrangular, visto que estabelece uma inter-relação entre os alunos, as famílias, os professores, e os próprios mediadores, tentando estimular o elo entre duas margens, o da cultura escolar e o da cultura das famílias, sendo da incumbência dos mediadores “o papel de vaivém neste processo” (Bouveau; Cousin; Favre, 2007: 11, cit. por Silva 2014: 432)

É nesta sequência que se espera que o mediador sociocultural munido de competências e domínios de intervenção possa implementar estratégias de suporte ao aluno e à família, através do apoio na facilitação da interação comunicacional direcionadas em primeiro lugar, para as populações que estão distanciadas da linguagem escolar. Prevê ainda que o mediador possa servir de tradutor e que edifique pontes como resposta a “disfuncionamentos” da organização social. Esta intervenção inclui a promoção do diálogo entre escolas, entre os alunos e respetivas famílias, pois habitualmente estas partes “falam, pensam e agem de acordo com pressupostos diferentes” (Canário, 2010: 13). Na ótica de Canário (2010), trata-se de um trabalho rigoroso, porque por um lado, os mediadores não podem deixar de atender ao conhecimento crítico das especificidades da comunidade com que trabalha e, por outro, aos imperativos do *status quo* do sistema escolar.

De acordo com Silva (2011), os “Programas de mediação em contextos educativos” remetem-nos para a mediação enquanto estratégia formadora e preventiva, e não apenas uma simples técnica de gestão e resolução de conflitos, acrescentando ainda que podemos encontrar na mediação outras potencialidades de intervenção mais abrangentes, integradoras e complementares em que diversas experiências se têm evidenciado como essenciais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz. É neste sentido, que a autora defende a existência de três critérios importantes e que devem ser pensados aquando da elaboração e implementação desses Programas, nomeadamente: 1) *uma perspetiva abrangente e integrada da prevenção*: prevenção primária, secundária e terciária; 2) *uma perspetiva participada*, isto é, apelar a participação dos diferentes atores da comunidade escolar; 3) *uma perspetiva temporal alargada*, ou seja, não agir, apenas, de forma imediata em matéria de resolução e gestão dos problemas e conflitos (Silva, 2011: 256-257). Neste sentido, podemos verificar a ação múltipla da mediação, cujo objetivo é formar para a responsabilidade e cooperação, cabendo à escola não só garantir a transmissão do conhecimento cultural, mas também, o desenvolvimento de capacidades e competências

essenciais para a participação responsável dos novos cidadãos (Silva, 2011: 257). A escola também assume uma perspectiva de prevenção em três eixos: prevenção primária, secundária e terciária “as quais simultaneamente concorrem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral” (Amado & Freire 2002: 5 cit. Silva, 2011: 257).

No que diz respeito à *prevenção primária*, Silva (2011) achou pertinente abordar três vertentes importantes: i) incluir a formação em valores; ii) criar estratégias de aprendizagem, com especial atenção em competência de comunicação e interação, isto é saber aceitar o outro, saber ouvir o outro, o saber ajudar e o saber cooperar com os outros, não só na sala de aula como na vida em geral; iii) colaboração coletiva e cooperativa em matéria escolar de todos os agentes educativos, nomeadamente, professores, pais e encarregados de educação, de modo a que estes sejam uma referência de cooperação e participação ativa para os seus educandos (idem).

No que se refere a uma *prevenção secundária*, é proposto programas de formação relativos à temática de mediação. O grande objetivo é dotar, alunos, professores, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação e outros profissionais, com ferramentas que possam ajudar a perceber a existência de conflitos. Estas ferramentas são: a escuta ativa; a empatia; e o saber lidar com conflitos difíceis. Portanto, esta formação tem em vista potenciar a intervenção dos mediadores informais em contexto escolar (idem).

Relativamente à *intervenção terciária*, por mais que os dois níveis anteriores promovam estratégias para evitar o surgimento de situações de indisciplina, estas acabam por se desencadear, consequência de diferentes fatores, sejam eles internos ou externos à escola, mas que decerto, perturbam o bom funcionamento e a aprendizagem dos alunos. Trata-se, portanto, de uma intervenção específica em casos recorrentes que resultam em medidas punitivas e disciplinadoras. Este tipo de medidas implementadas pelas escolas dá origem a resultados efêmeros que podem contribuir para o abandono e absentismo escolar. Nestas situações, os mediadores podem intervir no sentido de pensar e desenvolver estratégias que possam apelar a uma cultura da responsabilidade e cidadania, ao invés de se adotar uma cultura disciplinadora e sancionatória que muitas vezes poderá adiar a resolução dos problemas de comunicação e responsabilidade, onde a indisciplina frequentemente tem o seu início (idem).

A mediação em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos, debruça-se numa metodologia de cooperação em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, com a finalidade de ambas as partes saírem vencedoras. Por outro lado, visa abordar o conflito numa ótica positiva e educadora, promovendo a autoestima, o empoderamento e a responsabilidade social. (Silva, 2011: 257-259).

As escolas que implementam este tipo de abordagem normalmente dispõem de um gabinete para o efeito. Devem ainda contar com a presença nestes gabinetes de um mediador com formação e especialização na área da mediação. O mediador é uma figura importante neste processo, no entanto, só ganha sentido com a participação ativa e voluntária dos diferentes intervenientes nas demais situações (idem).

A mediação enquanto prática de gestão e resolução de conflitos e de prevenção da violência, surge nas escolas com o intuito de combater os problemas da indisciplina e da conflitualidade. Como afirma Silva e Moreira (2010):

(...) a mediação socioeducativa, é assumida cada vez mais como um slogan mobilizador, um remédio e um referente das políticas sociais, dando conta da sua importância, nomeadamente ao nível macro, ao ser reconhecida como uma atividade para assegurar a gestão das diferentes e dos diferendos e a coesão social.” (Silva & Moreira 2010: 7).

Por seu turno Almeida (2010), na mesma linha de pensamento de Bouveau, Cousin, Favre, (2007); Canário, (2010); e Silva (2014), defende que o campo de ação da mediação já não está subordinado a princípios de natureza moral, de educação para a disciplina, para o cumprimento de regras básicas e convivência entre alunos. O seu campo de ação tem vindo a alargar-se no sentido do desenvolvimento pessoal e social, por via do estabelecimento de relações de mediação entre o aluno e os seus ambientes familiar e comunitário, mas também entre estes e os seus professores, ou seja, entre as culturas presentes na escola e a cultura dominante. Não obstante, o seu objetivo é a inclusão social através da facilitação das formas de comunicação inter/cultural na escola (Almeida, 2010).

## 2.6. Projetos pedagógicos com recurso a mediadores

Como já foi abordado anteriormente, as políticas de discriminação positiva contribuíram fortemente na propagação da mediação em Portugal, na medida em que a figura do mediador surgiu muito ligada a estes Programas (TEIP). Os mediadores que integram estes Programas com práticas de mediação inter/cultural - outros chamam de mediação socioeducativa e/ou até de mediação sociopedagógica – em algumas situações são afetos aos designados Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Estes Gabinetes aparecem nas escolas, especialmente, para dar resposta aos problemas evidenciados no seu cotidiano. São destacados para estes gabinetes técnicos sociais, como psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, entre outros que, muitas vezes, para além da sua formação inicial, desempenham paralelamente funções de mediação (Simões & Vieira, 2018).

As investigadoras Simões e Vieira (2018), no âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, acompanharam um GAAF tanto na escola como na comunidade, num Agrupamento de escolas TEIP, durante dois anos. Desta investigação que realizaram, descreveram algumas experiências que nos são úteis para podermos discernir esta prática. De acordo com as investigadoras, a mediação intercultural é vista como “(...) uma prática catalisadora da diversidade, que aposta nas dimensões preventiva, empoderadora, transformadora dos atores, que acredita numa perspetiva sociopedagógica (...)” (Simões & Vieira, 2018: 55). Não obstante, cabe à escola assegurar, sempre, condições para que a diversidade possa ser revertida em oportunidade (idem).

Relativamente às atividades organizadas pelos técnicos do GAAF, as autoras destacaram, primeiramente, a animação de recreios. Este tipo de atividade consistia em dinâmicas de grupo, jogos tradicionais e passagem de música, nos tempos de lazer que, para além de ser uma atividade muito apreciada pelos alunos, permitia uma maior aproximação dos técnicos aos mesmos, o que por sua vez, facilitava a identificação dos problemas existentes naquele contexto escolar. Outro serviço que prestavam era o acompanhamento de crianças/jovens e respetivas famílias. Neste modelo de intervenção e, de acordo com os técnicos auscultados nesta investigação levada a cabo pelas autoras supracitadas, o intuito era o de estabelecer uma tríade relação e criar laços de partilha com os alunos e respetivas famílias. Esta equipa também preparava no final de cada ciclo programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais para os alunos, que consistia num

projeto de prevenção do absentismo, do abandono e da indisciplina. Para além disso, eram promovidos ainda, programas de bem-estar emocional em articulação com os agentes locais, cujo público-alvo eram os alunos do 3.º ciclo (idem).

Para além de todas as atividades elencadas acima, era desenvolvida uma outra atividade muito apreciada pelos alunos que eram as atividades organizadas nas pausas letivas. Estas eram de natureza desportiva, como canoagem, ténis, surf e, também, ateliês temáticos, como culinária, pintura e artes decorativas (idem).

Para a realização e implementação destas atividades existia um trabalho em rede entre os técnicos do GAAF e as parcerias locais, daí as autoras defenderem que entre a mediação intercultural e a mediação comunitária existe uma “simbiose natural” e ambas não se podem desagregar, até porque “(...) interessa à comunidade receber o retorno dessa transformação, num processo de inclusão integral, colhendo, a seu tempo, os frutos de uma cidadania plena.” (Simões & Vieira, 2018: 55).

Simultaneamente a todos estas atividades, os técnicos prestavam apoio pedagógico aos alunos mesmo sem sinalização dos professores. Este apoio traduzia-se na orientação dos trabalhos de casa, bem como no acompanhamento do estudo. Para além disso, planificavam sessões para os pais dos alunos, como ações de formação sobre educação parental, como também, acompanhamento individual às famílias (idem).

É de salientar ainda, que existem diversos Gabinetes que podem ser apresentados como GAAF ou com outras designações, mas com outras perspetivas de intervenção. Cada Gabinete define os seus objetivos e prioridades e age sobre tal. A título de exemplo, Simões e Vieira (2018) tiveram oportunidade de conhecer um outro GAAF, inserido noutra agrupamento de escolas, e para este gabinete estava destacada uma enfermeira que se deslocava à escola uma vez por semana, durante duas horas, e tinha como função acompanhar alunos sinalizados com problemas de saúde (Simões & Vieira, 2018: 55).

Um outro trabalho realizado por Abrantes e Teixeira (2014) em escolas TEIP, mostra-nos que os profissionais que desempenhavam funções de mediação eram: um sociólogo, um psicólogo, uma assistente social e uma educadora social. O sociólogo desempenhava funções de mediador sociocultural, no Gabinete de Intervenção Comportamental, e a sua atividade era direcionada para o acompanhamento, apoio e orientação dos alunos, através de trabalhos que promovessem o desenvolvimento de

competências. Para além disso, mantinha contato direto com alunos sinalizados, devido a condutas de violência, indisciplina, insucesso, absentismo, e etc. No que concerne aos outros profissionais, o psicólogo, a assistente social e a educadora social, estavam orientados para o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) (Abrantes & Teixeira, 2014).

Podemos constatar que estes programas de mediação são considerados, de acordo com Caetano (2009), como sendo programas de mediação formal, visto que estes são desenvolvidos e expressamente organizados no sentido de promover a mediação, segundo regras e procedimentos específicos. Contrariamente, a mediação informal é aquela que ocorre fora de programas e projetos de mediação, mas onde um terceiro intervém de modo a simplificar as relações entre diferentes sistemas ou mesmo a nível interpessoal (Caetano, 2009).

De acordo com a evidência empírica levada a cabo por Abrantes e Teixeira (2014) junto de sete agrupamentos do Programa TEIP, existe uma ideia em comum partilhada por órgãos de gestão, professores e alunos, é o facto destes gabinetes socioeducativos se revelarem numa mais-valia, tanto nas estratégias implementadas de gestão e resolução de conflitos, bem como no acompanhamento e na formação de “competências sociais” dos mesmos que, por sua vez, são expressas em projetos e atividades culturais.

Apesar do impacto positivo destas intervenções na comunidade escolar, no âmbito das políticas de territorialização educativa através do programa TEIP, a realidade é que estes projetos continuam a ser instáveis e inseguros devido à imprevisibilidade de financiamento por parte do Estado, porque apesar de serem rotulados de prioritários, continuam a ser os que têm um investimento menos dispendioso (Abrantes & Teixeira, 2014).

## **2.7. Síntese**

Tendo em conta a vasta teoria que apresentámos ao longo deste enquadramento teórico da mediação, iremos sistematizar no quadro que se segue as diferentes abordagens que, no âmbito da mediação socioeducativa, podem ser aplicadas em contexto escolar.

**Quadro 2 – Diferentes abordagens em mediação socioeducativa**

<b>Âmbitos de intervenção</b>	<b>Perspetivas da Mediação socioeducativa/escolar</b>	<b>Objetivos/Práticas da Mediação escolar</b>
<b>Mediação de conflitos</b>	- Perspetiva preventiva, empoderadora e transformadora;	- Intervir em situações de violência, indisciplina, bullying, etc; - Reforçar os laços sociais;
<b>Mediação sociocultural</b>	- Perspetiva preventiva, empoderadora e transformativa;	- Estabelecer pontes entre culturas; - Reforçar os laços sociais; - Fomentar relações mais igualitárias; - combater problemáticas associadas à exclusão social;
<b>Mediação comunitária</b>	- Perspetiva preventiva, empoderadora e transformativa;	- Promover o sucesso escolar com o contributo da família (família ativa em assuntos escolares) - Facilitar o diálogo entre aluno-escola-família; - desenvolver projetos entre a escola e comunidade local;

Podemos concluir que, e tal como menciona Almeida (2010), sendo os contextos escolares espaços onde emergem diversas problemáticas sociais, podem ser mobilizadas todas estas abordagens e práticas de mediação, agregadas ou não, tendo em conta o perfil de competências e a formação do mediador, bem como a realidade com que estes profissionais se deparam (Almeida, 2010).

## **Capítulo 3 – Metodologia**

Neste capítulo será apresentada a estratégia metodológica selecionada para realizar o estudo empírico, tendo em conta a revisão da bibliografia apresentada anteriormente.

De seguida serão apresentados os objetivos e as questões de investigação, assim como, o modelo de análise e os procedimentos seguidos na recolha e análise de dados.

### **3.1. Objetivos**

O objetivo geral deste trabalho é perceber em que medida as escolas do 2.º ciclo têm implementado a mediação socioeducativa, analisando os agentes, as práticas e as perspetivas que têm vindo a ser desenvolvidas neste âmbito. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: pretende-se conhecer o perfil dos profissionais, o público-alvo, bem como as práticas utilizadas nas intervenções. Por último, ambiciona-se ainda, compreender as perspetivas de alguns dos atores envolvidos neste processo, nomeadamente, órgãos de gestão, mediadores e diretores de turma.

Ressalva-se ainda que, inicialmente, pensou-se abranger as cinco escolas que ministram o 2.º ciclo do ensino básico no concelho de Ponta Delgada, no entanto, numa das escolas não foi possível entrevistar o mediador socioeducativo e os DT, porque no momento em que as entrevistas foram aplicadas os professores já se encontravam de férias. Portanto, apesar deste constrangimento, optamos por também considerar esta escola, pois não compromete a análise dos resultados, visto que conseguimos entrevistar o órgão de gestão, o que nos ajudou a compreender, em parte, o tipo de mediação implementado naquela instituição escolar.

### **3.2. Questão de investigação**

Tendo por base os objetivos anteriores, nesta secção apresentam-se as questões de investigação que nortearam todo o trabalho empírico.

## **Questão Central**

Em que medida a mediação socioeducativa tem sido implementada no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada?

## **Questões complementares**

1. Qual o contexto da mediação socioeducativa no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada? 1.1. Quais são as escolas que têm implementado a mediação socioeducativa? 1.2. Quais as características do contexto local de inserção na escola considerando os fatores socioeconómicos e socioculturais da população? 1.3. Como se caracterizam as escolas relativamente aos alunos, docentes e funcionários? 1.4. Como está organizada a mediação socioeducativa nas escolas?
2. Quem são os agentes envolvidos na mediação socioeducativa nas escolas? 2.1. Qual é o perfil socioprofissional dos agentes escolares responsáveis por desenvolver a mediação socioeducativa? 2.2. Quem são os públicos-alvo da mediação socioeducativa? 2.3. Que outros atores (da escola e comunidade) estão envolvidos?
3. Quais as práticas de mediação socioeducativa? 3.1. Que atividades são desenvolvidas? 3.2. Que estratégias utilizam? 3.3. Qual o objetivo da implementação destas atividades/estratégias? 3.4. Como se articulam os diferentes intervenientes? 3.5. Há articulação de projetos entre as escolas e as estruturas locais? 3.6. Como se articula estas atividades com o projeto educativo da escola?
4. Quais as perspetivas dos agentes escolares sobre a mediação socioeducativa? 4.1. Quais as perspetivas dos órgãos de gestão das escolas, dos profissionais de mediação e dos DT sobre os objetivos da mediação? 4.2. Quais as perspetivas dos órgãos de gestão das escolas, dos profissionais de mediação e dos DT sobre os efeitos que têm sido alcançados na escola com a mediação socioeducativa?

### 3.3. Modelo de Análise

Organizar um modelo de análise de uma investigação, consiste em elaborar um plano articulado de conceitos e de hipóteses operacionais. Trata-se de uma fase fundamental do trabalho empírico, uma vez que, por um lado, permite sistematizar os objetivos e as questões de investigação e, por outro, possibilita conduzir a investigação de forma restrita e precisa no campo de análise (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para construirmos um conceito é necessário, primeiramente, definir as dimensões que o integram, pois é através dessas dimensões que damos conta do real. Posteriormente, é necessário decompor as dimensões em componentes e, por último, determinar os indicadores, pois só assim as dimensões poderão ser mensuradas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para analisar o conceito *mediação socioeducativa* considerámos quatro dimensões, nomeadamente: o contexto, os agentes sociais, as práticas de mediação socioeducativa e as diferentes perspetivas dos profissionais selecionados para o estudo. Desdobramos cada dimensão em vários componentes, e os componentes em indicadores, de modo a sistematizar e observar, o que realmente pretendíamos investigar.

**Quadro 3 – Operacionalização dos conceitos**

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Mediação socioeducativa	1. Contexto	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caracterização da comunidade local;</li><li>- Caracterização da escola;</li><li>- Enquadramento organizacional/ estruturas da mediação na escola;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caracterização do contexto em que escola está inserida em termos socioeconómicos e socioculturais;</li><li>- Caracterização da escola, em relação aos alunos, docentes e funcionários;</li><li>- Principais problemas da escola;</li><li>- Organização da mediação socioeducativa na escola;</li></ul>

	2. Agentes sociais	- Identificação dos atores da escola envolvidos no processo de mediação;	- Agentes envolvidos no processo de mediação (DT; pais; parceiros sociais);  - Estruturação da equipa de profissionais para o processo de mediação;  - Quem faz parte da equipa;
		- Caracterização do perfil socioprofissional dos mediadores;	- Áreas que provêm os profissionais;  - Qual o grau de autonomia dos profissionais que desenvolvem a mediação socioeducativa em relação ao Conselho Executivo e aos professores;  - Necessidades de um parecer do Conselho Executivo antes das intervenções dos mediadores;
		- Perfil do público-alvo;	- Públicos-alvo (alunos, pais, encarregados de educação);
	3. Práticas de mediação socioeducativa em contexto escolar	- Áreas de intervenção;	- Intervenção em situações de conflitos como a indisciplina, a violência e/ou bullying;  - Intervenção em situações de insucesso escolar;  - Contributos na promoção do sucesso escolar;
		- Atividades e estratégias que implementam nas suas intervenções;	- Estratégias de intervenção;  - Atividades desenvolvidas;  - Reação dos professores à intervenção dos mediadores;
		- Articulação dos projetos;	- Articulação das atividades/estratégias com os outros intervenientes (mediadores, DT, pais/encarregados de educação, órgãos de gestão);  - Articulação de projetos entre a escola e as estruturas locais;  - A mediação socioeducativa está contemplada no projeto educativo da escola;  - Documentos da escola que se refiram à animação socioeducativa;

	4. Perspetivas/representações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspetivas dos Órgãos de gestão das escolas;</li> <li>- Perspetivas dos mediadores socioeducativos;</li> <li>- Perspetiva dos diretores de turma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos da implementação desta prática na escola;</li> <li>- Efeitos das estratégias implementadas;</li> </ul>
--	----------------------------------	--	---

Uma vez que já estão definidos a problemática, os objetivos, as questões de investigação e o modelo de análise, a próxima etapa no processo de investigação diz respeito à recolha dos dados empíricos. Nesta etapa é importante evidenciar os instrumentos que melhor se adequam no processo de recolha de informação desta investigação.

### 3.4. Escolha e justificação dos processos de recolha de informação

A metodologia de um projeto é o caminho para chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, ou seja, os métodos de recolha, são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação (Guerra, 2002).

Posto isso, importa referir que o presente trabalho recorreu a uma metodologia de carácter qualitativo. Esta opção metodológica foi entendida como sendo a que melhor se enquadrava neste estudo empírico.

De acordo com Sampieri (2007), o modelo qualitativo é utilizado quando existe necessidade de se conhecer ou de se aperfeiçoar as questões de investigação. Este modelo oferece profundidade e dispersão da informação recolhida.

Como técnicas de pesquisa optamos por empregar a análise documental e a entrevista semiestruturada. Assim sendo, aplicamos as entrevistas, socorrendo-nos do guião de entrevista, onde contém as questões e a sua respetiva sequência de as colocar ao inquirido (Coutinho, 2013: 108). Esta técnica permite ao investigador “informações e elementos de

reflexão muito ricos e matizados” (Campenhoudt & Quivy, 2008: 192). O entrevistador “(...) procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (...)” (Coutinho, 2013: 18) com o intuito de perceber de que forma os sujeitos compreendem as diferentes situações e o seu significado (Latorre et al., 1996: 42, cit. por Coutinho, 2013: 18). Relativamente à análise documental, constituiu material empírico o Projeto Educativo das Escolas.

Optamos por estudar as cinco escolas do concelho de Ponta Delgada que abrangem o 2.º ciclo do ensino básico. Escolhemos o 2.º ciclo, porque, por um lado, e de acordo com o documento do ProSucesso, é até este nível de ensino que são desenvolvidos projetos de intervenção prioritária desde o pré-escolar até ao 6.º ano de escolaridade, pois esta fase de desenvolvimento da criança é basilar para se consolidar uma relação positiva com a escola e a aprendizagem e, por outro, porque é neste nível de ensino que começam a surgir as experiências mediativas. No entanto, deparamo-nos com escolas que lecionam simultaneamente o 2.º e 3.º ciclo, possuindo também projetos de mediação direcionados para o 3.º ciclo no ensino básico. Por esta razão, em alguns casos estendemos a análise ao 3º ciclo.

Em cada escola as entrevistas foram realizadas a uma amostra intencional. Neste sentido, tivemos em consideração o objetivo principal deste trabalho (observar o que tem sido realizado nas várias escolas em estudo em termos de mediação socioeducativa), por esta razão, estipulamos os seguintes critérios:

- Entrevistar, em primeiro lugar, um responsável dos órgãos de gestão de cada escola em estudo, de modo a percebermos se a escola implementa alguma forma de mediação e como é que se estruturam os agentes envolvidos neste processo.

- Entrevistar um coordenador do gabinete de mediação socioeducativa (ou gabinetes com outra designação), com o intuito de aprofundarmos as suas perspetivas, bem como, as práticas e/ou atividades que estes mesmos agentes desenvolvem e mobilizam nas suas intervenções.

- Entrevistar dois diretores de turma de cada escola, com o objetivo de observarmos as suas perspetivas em relação à mediação que é implementada nos contextos escolares onde desempenham funções.

Estes agentes foram selecionados tendo em conta o seu envolvimento no processo de mediação socioeducativa, ou seja, como os DT, geralmente, estão a par de todas as problemáticas dos alunos da sua direção de turma e, neste sentido, por vezes, precisam de

acionar outras respostas, achou-se pertinente selecionar os DT que estão, de uma forma ou de outra, envolvidos neste processo.

Para além de todos estes critérios determinados para as entrevistas ressalva-se ainda que, as mesmas seguiram todos os pressupostos éticos e deontológicos, designadamente, a confidencialidade das informações recolhidas, o anonimato das escolas e dos indivíduos que colaboraram na investigação. Para tal, antes de cada entrevista, tanto o investigado como o investigador, assinaram um protocolo de Consentimento Informado, de modo a oficializar todos estes pressupostos (anexo 1). Tanto as escolas, como os entrevistados e os documentos (Projeto Educativo de Escola) serão designados através da atribuição de uma letra por escola (ver quadro abaixo).

No que remete à Escola A foi possível entrevistar um órgão de gestão, um mediador socioeducativo (em substituição da coordenadora do gabinete) e dois diretores de turma. Na Escola B entrevistámos um órgão de gestão, a coordenadora da mediação EPIS e dois diretores de turma. Na Escola C conseguimos entrevistar um órgão de gestão, a coordenadora do gabinete E + e, apenas, um diretor de turma, pois os docentes já se encontravam de férias no momento em que se aplicou as entrevistas. Neste sentido, e dado o tempo disponível, não foi possível entrevistar o segundo diretor de turma. Na Escola D só foi possível entrevistar o órgão de gestão, pelas razões já referidas. Na escola E entrevistamos o órgão de gestão e a coordenadora da mediação EPIS, não nos sendo possível alargar as entrevistas aos diretores de turma, pelos mesmos motivos do incumprimento nas outras escolas. Toda a informação recolhida junto dos entrevistados foi complementada com os Projetos Educativos das Escolas.

**Quadro 4 – Recolha de informação por escola**

		<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>	<b>Escola E</b>
<b>Entrevistas</b>	Responsáveis dos órgãos de gestão	ROGEA	ROGEB	ROGEC	ROGED	ROGEE
	Coordenador do Gabinete de Mediação Socioeducativa	CMSEEA	CMSEEB	CMSEEC	—	CMSEEE
	Diretores de turma	DTEA1, DTEA2	DTEB1, DTEB2	DTEC1	—	—
<b>Documentos</b>		PEEA2016-19	PEEB2016-19	PEEC2017-20	PEED2017-20	PEEE2017-20

### 3.5. Escolha e justificação dos procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação optamos por recorrer à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é considerada um conjunto de técnicas para tratamento dos dados obtidos no terreno. Para Stemler (2001, cit. por Esteves 2006), “(...) é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.” (Stemler, 2001 cit. por Lima e Pacheco, 2006: 107). Na perspetiva de Lima & Pacheco (2006), apesar da análise de conteúdo conter os seus próprios pressupostos, pode haver inferências do investigador seja para serem questionadas por outros, ou para serem validadas ou refutadas através de informações recolhidas por outros procedimentos técnicos, mediante uma mesma investigação (Lima & Pacheco, 2006: 108)

A categorização é caracterizada como sendo uma operação que pretende classificar e reduzir as informações recolhidas, informações estas que se mostrem mais importantes e que vão ao encontro da finalidade do estudo. Numa entrevista semiestrutura é dada a oportunidade do entrevistado falar abertamente sobre um determinado assunto dado pelo entrevistador e, neste sentido, na fase de tratamento dos dados, é feita uma seleção da informação que se mostre pertinente para o estudo (idem).

As categorias onde serão inseridos os dados considerados fulcrais, podem ser elaboradas à luz de dois procedimentos designados de procedimentos fechados e procedimentos abertos.

No caso dos procedimentos fechados, estes são passíveis de serem aplicados quando o investigador efetua, antecipadamente, uma lista de categorias tendo em conta o objetivo do estudo. Esta lista é facultada, habitualmente, por uma teoria geral que é apresentada no quadro teórico. Portanto, toda a informação que é recolhida e que não esteja presente na categorização feita previamente pelo investigador é, portanto, excluída (idem).

Quanto aos procedimentos abertos, também representados como exploratórios, estes revelam-se nos mais utilizados numa investigação educacional. Assim sendo, neste caso em

específico, as categorias emergem dos próprios dados recolhidos. Este é um procedimento fundamentalmente indutivo, ainda que, no caso das entrevistas, a elaboração das categorias poderem ser inspiradas nos conteúdos determinados no guião das mesmas (idem).

#### **Capítulo 4 – Análise dos resultados**

Neste capítulo pretendemos responder às questões de investigação através da análise dos Projetos Educativos, bem como, das entrevistas realizadas aos agentes sociais das escolas em estudo. Tendo em conta a questão central deste trabalho (*em que medida a mediação socioeducativa tem sido implementada no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico no concelho de Ponta Delgada*) e as questões complementares (*1- Qual o contexto da mediação socioeducativa no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada? 2- Quem são os agentes envolvidos na mediação socioeducativa nas escolas? 3- Quais as práticas de mediação socioeducativa? 4- Quais as perspetivas dos agentes escolares sobre a mediação socioeducativa*) pretende-se perceber quais são as escolas que implementam alguma forma de mediação, quais são os profissionais que incorporam estas equipas, quais são as áreas em que atuam e, ainda, observar as perspetivas dos inquiridos relativamente à mediação e aos seus efeitos.

Como já referimos no capítulo da metodologia, não foi possível aplicarmos todas as entrevistas na Escola D, nomeadamente, ao mediador socioeducativo e aos DT, pelas razões que já apontamos anteriormente. Contudo, conseguimos entrevistar o órgão de gestão e, posto isto, optamos por considerar esta escola embora esteja em desvantagem em relação às outras, não compromete a análise dos resultados. Isto porque ficamos a compreender, de certa forma, como é que a mediação está estruturada na escola supracitada.

#### **4.1. Contexto da mediação socioeducativa no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada.**

A primeira questão de investigação tem como objetivo principal compreender o contexto em que as escolas em estudo estão inseridas, pretendendo-se, mais especificamente, caracterizar o contexto local, caracterizar a população que reside nas escolas (alunos, docentes e funcionários), assim como, os principais problemas que nela habitam e, posteriormente, perceber se é implementado alguma forma de mediação e como é que está estruturada na escola. Estas informações irão nos ajudar a analisar se as escolas tentam colmar as suas problemáticas utilizando como resposta a mediação socioeducativa. Nesse sentido, foram definidas as seguintes categorias: *caraterização do contexto local em que as escolas estão inseridas; caraterização das escolas em relação aos alunos, docentes e funcionários; principais problemas das escolas; e estruturação da mediação nas escolas.*

##### **4.1.1. Caraterização do contexto local em que a escola está inserida**

Podemos verificar, através da análise dos projetos educativos e das entrevistas realizadas às várias escolas em estudo que a Escola A e a Escola D apresentam um contexto heterogéneo. Já as Escola B, C e E inserem-se num contexto socialmente desfavorecido.

Relativamente à Escola A, e tendo em conta as informações que constam no Projeto Educativo de Escola (PEEA 2016-2019), dela fazem parte dois núcleos escolares com características urbanas, e outros dois núcleos com características suburbanas. Em termos socioeconómicos, é notável heterogeneidade de famílias. A população tem profissões ligadas, essencialmente, aos setores terciário e secundário, mas existem algumas profissões associadas ao setor primário como a agropecuária, vindas em grande maioria, das zonas suburbanas. É visível um aumento de carências económicas, através da obtenção de rendimentos ou mesmo de situações de desemprego de um ou de ambos os pais/encarregados de educação.

Estas informações vão ao encontro da informação recolhida nas entrevistas, uma vez que as respostas dos quatro inquiridos estão em consonância, pois são da opinião que o contexto

escolar é um contexto misto, onde existem alunos que provêm de famílias económica e socialmente favoráveis e, outros alunos provêm de famílias com graves carências ao nível socioeconómico.

A Escola D localiza-se em Ponta Delgada. Nesta Unidade Orgânica são integrados seis estabelecimentos de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e, ainda, a escola sede que ministra o 2.º ciclo do ensino básico.

As populações escolares desta unidade orgânica provêm de diferentes meios socioeconómicos e culturais. Pela sua localização geográfica os alunos têm à sua disposição diversos recursos de índole cultural, desportiva, de saúde, de assistência social, administrativo, entre outros, que são reconhecidos como parceiros da escola.

Inserindo-se num contexto socialmente desfavorecido, a Escola B abrange uma área pedagógica de oito freguesias. Esta dispõe de onze núcleos escolares, para além da escola sede.

A nível socioeconómico a população provêm de um nível socioeconómico médio-baixo, sendo a agropecuária a principal forma de sustento das famílias. Contudo, é possível observar que uma parte significativa da população se encontra no setor da prestação de serviços, especialmente no mercado de trabalho do comércio e indústria hoteleira, de restauração e de panificação. O órgão de gestão acrescentou ainda que “(...) a escola está inserida num contexto em que as pessoas auferem o RSI e a maioria dos alunos recebe o escalão (...)” (ROGEB).

Com características rurais, a Escola C recebe alunos provenientes de cinco freguesias e, dela fazem parte, cinco núcleos escolares.

As principais atividades económicas destas freguesias são, a agropecuárias, a indústria, a construção civil e os serviços.

De acordo com o órgão de gestão da Escola C esta “(...) é muito distante dos centros de decisões e de onde existem mais recursos (...) porque é uma zona rural (...)” (ROGEC). A mediadora segue a mesma opinião verbalizando que “(...) é uma escola da aldeia, muito retirada, muito isolada. A maioria dos pais dos alunos têm o 2.º ciclo, alguns 9.º ano, muitos poucos têm o 12.º ano ou estudos superiores.” (CMSEEC). Para a DT:

(...) a maior parte dos alunos é de meio rural, as mães predominantemente são as encarregadas de educação, os pais normalmente têm profissões ligadas à lavoura (...) muitos poucos têm escolaridade superior (...) eu diria que mesmo assim são miúdos e encarregados de educação e pais são interessados (...) diria que é uma classe média. (DTEC1)

Em termos socioculturais as diferentes freguesias possuem atividades muito diferenciadas, desde o escutismo, a festas religiosas do Espírito Santo, romarias, associações de jovens, filarmónicas, grupos corais e de desporto.

No que remete à Escola E, esta é constituída por seis Núcleos Escolares e pela escola sede que leciona o 2.º e 3.º ciclo. Está inserida numa freguesia considerada uma das maiores freguesias rurais de Portugal. A mesma ocupa uma zona de terrenos que beneficiam a agricultura e a pecuária (PEEE, 2017-2020).

A população é dividida em dois grandes grupos: um formado por pessoas que trabalham na terra e outro grupo composto por pessoas que trabalham no comércio, indústria e prestação de serviços. Na localidade onde a escola se insere, a população trabalha, maioritariamente, por conta de outrem. Nos últimos anos houve um aumento significativo de recursos no campo oficial, no campo comercial e no campo dos serviços (PEEE, 2017-2020).

A nível cultural existem associações que têm como intuito promover as esferas culturais e sociais da população, através da organização de grupos de escoteiros, grupos desportivos, grupo folclórico, filarmónicas, Ateliês de Tempos Livres e Centros de Dia e de Apoio ao Domicílio a Idosos (PEEE, 2017-2020).

O órgão de gestão da escola caracteriza o contexto sociocultural como sendo desfavorecido, devido à baixa escolarização dos pais e à pouca valorização que estes atribuem à escola e ao seu baixo envolvimento na mesma. A mesma referiu que os níveis de indisciplina têm vindo a diminuir e esta diminuição está associada, em parte, à redução do número de alunos, ou seja, cada vez mais, entram menos alunos no pré-escolar e, para além disso, há um decréscimo do número de filhos por casal. De um modo geral, a mediadora caracteriza o contexto onde a escola está inserida como sendo um contexto que sofreu uma grande mudança ao nível da população e do perfil de jovens e alunos que frequentam a

escola, devido ao realojamento de famílias problemáticas e com maiores carências, naquela zona.

#### **4.1.2. Caracterização da escola: alunos, docentes e funcionários**

No que concerne à caracterização dos alunos, docentes e funcionários das escolas, começamos por fazer referência às escolas que se inserem num contexto local heterogéneo, que neste caso são as escolas A e D.

Relativamente aos alunos da Escola A, no ano letivo 2016/2017, haviam se inscrito na Unidade Orgânica 1744 alunos, sendo que 59.3% desses alunos beneficiavam de apoio social (PEEA, 2016-2019).

No que respeita ao corpo docente, este é constituído por docentes que, na sua maioria, se encontram em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado (PE, 2016-2019). De acordo com um dos mediadores da escola “(...) boa parte do corpo docente já está num estado etário da profissão bastante avançado (...) já para o fim da carreira (...) tem alguns novos (...)” (CMSEEA). Uma das diretoras de turma é da mesma opinião ao verbalizar “Temos um corpo docente estável, mas este está envelhecido (...)” (DTEA1). Relativamente aos funcionários e de acordo com o mediador, estes estão “(...) numa faixa etária muito avançada, que são os do quadro da escola (...) tem outra parte nova, mas penso que só alguns em número significativo (...) que suponho que vem das bolsas de emprego (...)” (CMSEEA). Uma das diretoras de turma avançou que “Também nos funcionários temos uma franja de alguns mais envelhecidos (...) Também há estes funcionários que estão ao abrigo destes programas e que também ajudam e são pessoas jovens.” (DTEA1).

Quanto aos alunos da Escola D, estes provêm de diferentes níveis socioeconómicos. A escola não só acolhe alunos da sua área pedagógica e freguesias vizinhas, como também de outras áreas geográficas, que pelo motivo dos pais trabalharem em Ponta Delgada matriculam os discentes em escolas próximas ao seu local de trabalho. Neste momento estão matriculados na escola 1968 alunos. Relativamente à indisciplina podemos encontrar no PEE

que apesar de esta existir, esta tendência tem vindo a diminuir. Quanto ao absentismo e abandono escolar existem alguns casos que estão identificados. No 1.º ciclo a situação não é relevante, no entanto, à medida que o ano de escolaridade avança, é possível observar-se um aumento dos níveis de absentismo e abandono escolar, especialmente, nos alunos com mais idade e que frequentam os programas de oportunidades.

Quanto aos docentes, e por referência aos dados de 2016/2017, existiam 216 professores distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. Estes pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, portanto existe uma situação profissional estável deste grupo profissional (PEED, 2017-2020). No entanto, e atendendo à perspectiva do órgão de gestão “O grupo docente é um grupo muito envelhecido, é estável no sentido de pertencerem ao quadro de escola, não é estável no sentido em que como já é um corpo docente envelhecido já faltam bastante por motivos de saúde, a maior parte das pessoas tem mais de 40 anos.” (ROGED).

Relativamente ao pessoal não docente existem, nesta escola, 71 elementos efetivos. Para além destes, existem ainda 48 funcionários ao abrigo de Programas Temporários (PEED, 2017-2020). O órgão de gestão mencionou que “Os funcionários também estão envelhecidos. No ano letivo passado abriram 5 vagas para o quadro e esses são mais jovens, na casa dos 20 e 30 anos, mas de resto temos gente nos 60.” (ROGED).

No que toca às escolas que se inserem em comunidades socialmente desfavorecidas (Escolas B, C e E), começamos por nos referir à Escola B, e tendo em consideração as últimas estatísticas em 2015/2016, estavam matriculados 1606 alunos repartidos pela Educação Pré-Escolar, Ensino Regular e pelas Alternativas ao Ensino Regular. As idades dos alunos matriculados estão de forma geral dentro do padrão normal das diversas etapas da educação básica. De acordo com o órgão de gestão “Os alunos são de um nível médio, maioritariamente (...) sei que tem saído daqui alunos muitos bons (...).” (ROGEB). Já para um dos DT entrevistados “(...) eu noto, cada vez mais, há mais desinteresse pelo estudo. Os alunos, cada vez mais, não gostam de estar fechados na sala de aula, são poucas as turmas, infelizmente, que têm sucesso bastante acentuado (...).” (DTEB1).

Quanto ao nível de carência socioeconómica dos alunos verificou-se que foram atribuídos apoios da Ação Social Escolar a 70% dos alunos, dos diferentes níveis de ensino, matriculados na escola. Foram facultados, em maioria, o 1.º e 2.º escalão, sendo poucos os

alunos que beneficiaram do 4.º escalão. Assim sendo, foi possível constatar que o nível de carência económica é bastante elevado, com a agravante da maioria das famílias auferir rendimentos baixos (PEEB, 2016-2019).

Quanto ao pessoal docente, e tendo em consideração ao último ano em estudo, haviam 190 professores distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. Segundo o órgão de gestão o corpo docente é estável, pois os professores são sempre os mesmos. A mediadora revelou que apesar do grupo docente ter opiniões diferentes, a nível de construção de trabalho há uma boa articulação e relação. Na ótica de um dos DT existe um bom ambiente de trabalho e a escola é “muito apetecível” (DTEB2) para os professores que passam por lá, pois quem passa por lá quer lá ficar. Este avançou ainda, que apesar de haver um grupo de professores considerado envelhecido, existem muitos docentes entre os 40 e 45 anos de idade.

O pessoal não docente é constituído por 93 pessoas, e de acordo com as últimas estatísticas que decorreram no ano letivo 2015/2016, 74 elementos pertenciam ao quadro da escola, portanto, existe um grupo bastante estável. De acordo com o órgão de gestão “Os funcionários são quase sempre os mesmos, apesar de que nos funcionários estamos a atingir o limite de idade.” (ROGEB). Por outro lado, existem alguns funcionários ao abrigo de programas temporários promovidos pelo centro de emprego.

De forma geral, os quatro inquiridos revelaram que existe um bom ambiente entre estes três grupos: alunos, professores e funcionários.

Relativamente às famílias da Escola C, estas apresentam um nível financeiro bastante baixo, uma vez que 65% dos alunos inscritos nesta escola estão abrangidos pelo 1.º e 2.º escalão da Ação Social Escolar.

Para o órgão de gestão “(...) já saiu muitos alunos que agora até já ingressaram na Universidade e até já saíram da Universidade, e outros que ingressaram em cursos profissionais (...).” (ROGEC). A DT considera que, de forma geral, existe um bom relacionamento entre os diversos indivíduos da escola. No entanto, existem algumas turmas que são consideradas piores, normalmente são as turmas de alunos que já ficaram retidos muitos anos, mas no global, os alunos são miúdos educados.

Quanto ao pessoal docente existem 128 docentes na escola, sendo que 106 desses professores encontram-se em exercício efetivo na escola, o que nos leva a concluir que o

grupo docente desta escola é estável. Para a DT, os docentes constituem um grupo entre 40-50 anos, portanto é um grupo jovem e é um grupo estável, pois quase todos são do quadro. O pessoal não docente é constituído por 42 elementos e, ainda, 18 elementos ao abrigo de programas ocupacionais. Para o órgão de gestão foi importante terem construído essa escola porque “(...) também emprega muitas pessoas daquela zona (...) portanto acaba por haver uma maior fixação das pessoas.” (ROGEC). A DT avançou ainda que:

Os funcionários também estão entre os 40-50 anos, mas acho que comparativamente aos docentes, este são um pouco mais velhos do que o pessoal docente. Há aqui senhoras com idade de serem avós dos miúdos o que às vezes é complicado, porque há aqui um gap geracional (...). (DTEC1).

A mediadora caracteriza este contexto em termos de alunos, docentes e funcionários, como sendo um contexto onde prevalece um certo ambiente familiar, porque muita gente que trabalha nesta escola vive na freguesia.

Passando à Escola E, analisamos que se haviam inscrito nos vários níveis de ensino, no ano letivo 2017/2018, 1351 alunos provenientes de três freguesias (PEEE, 2017-2020). O órgão de gestão referiu que, atualmente, existem 1250 alunos inscritos na escola, e 950 desses alunos são abrangidos pelo escalão. Destes 950 alunos, 500 alunos são beneficiários do 1.º e 2.º escalão. A mesma mencionou que, no geral, os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória e que neste momento o problema não são as retenções.

Quanto ao pessoal docente, e reportando-nos às estatísticas do ano letivo 2017/2018, existiam 161 docentes distribuídos pelos vários níveis de ensino. O órgão de gestão referiu que esta escola é muito procurada pelos docentes mais jovens porque fica perto de Ponta Delgada e, para além disso, existe um bom ambiente profissional. Uma minoria dos professores encontra-se acima dos 50 anos, e a maioria situa-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos de idade. A mediadora acrescentou, que o corpo docente é estável, no entanto, existe dois perfis de professores, por um lado, os que estão bastante envolvidos e, por outro, os que já se encontram saturados. Relativamente ao pessoal não docente existe um total de 47 elementos. De acordo com o órgão de gestão, os funcionários constituem um grupo bastante envelhecido “(...) são funcionários que temos aqui de longa data, temos vários funcionários

de junta médica a aguardar a idade para que possam ir para a reforma, temos muita gente contratada por programas, mas vamos admitir 6 funcionários agora.” (ROGEE). A mediadora referiu ainda, que como já são funcionários com muitos anos de serviço, não conseguiram acompanhar a mudança dos alunos e, por vezes, reagem de uma forma reativa a determinados comportamentos, provocando conflitos que por vezes são difíceis de gerir.

#### **4.1.3. Principais problemas da escola**

No que diz respeito às principais problemáticas identificadas nos diferentes contextos escolares em estudo constatamos que, por um lado, existem problemáticas diferentes e, por outro, existem problemáticas que são comuns. No caso das Escolas A, B, C é considerado o envolvimento das famílias e a indisciplina uma das problemáticas da escola. As escolas B e E revelaram que o grande constrangimento com que se confrontam são as instalações. Já para a Escola D a idade avançada dos professores e dos funcionários é que é a grande preocupação.

É apresentado no PEEA que os principais constrangimentos com que a Escola A se depara são no domínio das atitudes e valores, devido aos incumprimentos de normas que são apresentadas no código de conduta, nomeadamente, ausência de hábitos de estudo e pouca valorização social do saber e do trabalho. Para além disso, verifica-se neste documento que existe uma insuficiente formação do pessoal docente e não docente no domínio da indisciplina e insucesso escolar.

Relativamente ao que se conseguiu apurar com as entrevistas, o órgão de gestão considerou como um principal problema da escola o “(...) reagir mal à mudança, qualquer projeto inovador, qualquer alteração no que está estabelecido mesmo em termos legais, levanta confusão (...)” (ROGEA); Já para o mediador:

(...) acho que há aqui um problema de liderança e de coesão de escola (...). Em termos de instalações, como passou de uma escola velha para uma escola nova (...)

gerir a escola no sentido pedagógico e ao mesmo tempo gerir a construção de um edifício, é complicado (...). (CMSEEA).

Para uma das diretoras de turma os maiores problemas da escola estão nas “(...) aprendizagens, o comportamento, o insucesso e o envolvimento das famílias (...)” (DTEA1); também, para a outra diretora de turma “(...) a disciplina em si, e a organização (...)” (DTEA2) como sendo os principais problemas da escola. Portanto, existe algum consenso nas informações partilhadas pelos inquiridos, designadamente, as questões da indisciplina e as de organização da escola, são questões que consideram ser os problemas que a escola enfrenta.

Quanto à Escola B, e tal como consta no PEE, um dos constrangimentos da escola manifesta-se ao nível do absentismo. Este é considerado tendo em conta dois prismas: o abandono escolar e a assiduidade irregular dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória. Relativamente ao primeiro, este diz respeito aos alunos que deixaram de frequentar a escola, relativamente ao segundo - a assiduidade irregular - reporta-se aos alunos que atingiram ou ultrapassaram metade do limite de faltas em uma ou mais disciplinas, tal como é previsto na Lei. No que diz respeito ao abandono escolar, no ano das últimas estatísticas, observou-se que este é pontual em turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino regular. Contrariamente, nos Programas de Oportunidades, verifica-se um valor muito elevado de abandono escolar, visto que metade dos alunos abandonaram o Programa. Já a assiduidade irregular é elevada em todos os níveis de ensino, exceto no 1.º ciclo (PEEB 2016-2019).

Os inquiridos desta escola em análise têm uma opinião diferente daquela que consta no PEE. O órgão de gestão da escola refere que o maior problema com que a escola se defronta é a adesão das famílias à escola, bem como, a indisciplina, apesar desta última ter vindo a diminuir. Para a mediadora e para os DT o maior problema da escola concentra-se nas instalações e nos equipamentos, visto que a escola está a ser reformulada. As obras, atualmente, estão paradas e, por isso, as aulas decorrem em condições deterioradas.

De acordo com o PEE da Escola C estão identificados como principais problemas da escola: dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos; perturbação do normal funcionamento da sala de aula/problemas pontuais de indisciplina; encarregados de

educação com poucas habilitações literárias; não valorização da escola como instituição de preparação para a vida futura; pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (PEEC 2017-2020).

Do ponto de vista do órgão de gestão, os problemas da escola estão relacionados com o facto de a escola estar distante dos recursos que ela considera serem os mais importantes, como por exemplo a Escola Segura, a PSP e a Unidade de Saúde. O órgão de gestão referiu ainda, que “ (...) por vezes temos que esperar pela urgência vinte e trinta minutos, poderá ser complicado.” (ROGEC). A nível pedagógico há situações em que os alunos têm consultas de acompanhamento psicológico e têm que se deslocar até em Ponta Delgada, o que resulta em dias perdidos de aulas, pois qualquer que seja a medida educativa que a escola não tenha capacidade para dar resposta, torna-se num grande problema, porque o facto de terem que vir para Ponta Delgada, faz com que percam um dia de aulas, o horário dos autocarros é desfasado e tudo isto faz com que o aluno desista ou se torne absentista. No entanto, a escola tem tentado mudar este cenário. Ainda na perspetiva da mesma há que haver uma descentralização dos serviços, isto é, fazer com que sejam os serviços a irem à escola como fazem, por exemplo, as entidades como a APPJ, o CDIJA, a UMAR, a APAV, que têm técnicos que se dirigem às escolas para darem apoio aos alunos. Já para a mediadora o grande problema que esta encontra na escola é a falta de acompanhamento por parte dos pais, considerando também o facto de os alunos serem desmotivados, visto que não encontram na escola uma possível via de ascensão social, porque muitos deles provêm do meio agrícola e ambicionam seguir esta profissão:

(...) lá está, vêm de meio agrícola e então são muito desmotivados relativamente à escola, porque querem é ir para as vacas com os pais e a escola não lhes diz muito, naturalmente e, entende-se, para além disso a escola está situada num sítio muito isolado, muita natureza e os miúdos gostam é de andar na rua. (CMSEC).

Diferentemente das perspetivas anteriores foi a opinião da DT em que verbaliza que “Já dei aulas em tantas escolas e eu acho que esta escola não tem problemas maiores (...) se tivesse que apontar um problema, mas isto já não tem haver com disciplina, mas pode estar interligado, é a falta de ambição dos miúdos (...)” (DTEC1).

No PEE da Escola E são indicadas como grandes fragilidades da escola: a falta de interesse dos alunos, a indisciplina grave (de acordo com o órgão de gestão tem vindo a diminuir), fraca participação e colaboração dos pais e encarregados de educação, hábitos de vida pouco saudáveis e, ainda, a falta de condições físicas da escola. Para o órgão de gestão e para a mediadora, o maior problema que a escola enfrenta é de facto as instalações. No entanto, a mediadora acrescenta como sendo um problema, as questões de aprendizagens e as metodologias de aprendizagens mediante um ensino que está a começar a mudar e que gere determinadas divergências nas perspetivas dos docentes:

(...) por exemplo há orientações de que os alunos não deviam ser retidos senão em final de ciclo, há professores que concordam com isso e há professores que são extremamente resistentes a isso, porque acham que o ensino está cada vez mais facilitado (...). (CMSEE).

Tendo em conta o PEE da Escola D os principais constrangimentos da escola são: dificuldade de mobilização da comunidade para fins comuns; acessibilidade aos diferentes espaços escolares; dificuldade na gestão de assistentes operacionais, tendo em conta a dispersão geográfica e tipologia dos edifícios; carência de equipamentos e materiais; e a degradação das instalações, equipamentos e materiais.

A opinião do órgão de gestão não vai totalmente ao encontro do que podemos verificar no PEE, visto que considera como principal problema da escola a idade do pessoal docente e não docente ao verbalizar que estas pessoas já não se encontram em condições e com energia de lidar com os novos alunos, porque os problemas atuais são muito diferentes dos problemas de há três décadas atrás. Para além disso, apesar da indisciplina ter vindo a decrescer, continua a ser uma preocupação da escola. Por outro lado, existem casos identificados de absentismo e abandono escolar que, apesar de ser um número reduzido, não deixa ser uma inquietação (PEED 2017-2020).

Ao confrontar os testemunhos dos entrevistados com o nosso enquadramento teórico, conseguimos apurar que as várias escolas em estudo obtêm a mesma finalidade que Lemaire & Poitras (2004, cit. por Silva & Moreira 2009) defendem na sua teoria sobre a mediação, ou seja, sendo a escola um espaço social que acolhe jovens e crianças de todas as

diversidades sociais e culturais da sociedade global, depara-se com diferentes problemas, tais como as desigualdades sociais, questões de género, problemas de integração e exclusão social, indisciplina, violência, entre outros (Vieira & Viera, 2017), e é neste sentido que surge a mediação, como estratégia de resposta aos diferentes problemas e conflitos, ambicionando assim, um efeito curativo, transformativo de promoção do sucesso escolar.

#### **4.1.4. Estruturação da mediação na escola**

No que concerne à estruturação da mediação na escola foi possível observarmos diferentes formas de mediação. No caso da Escola B e E estas implementam a mediação EPIS. Esta forma de mediação trata-se de uma mediação formal que se encontra regulamentada no documento do ProSucesso. A Escola A realiza um projeto de mediação socioeducativa e, por último, as Escolas C e D usufruem de um gabinete de apoio disciplinar, cujos entrevistados consideram ser um espaço destinado a uma forma de fazer mediação.

O órgão de gestão da Escola B referiu que a escola implementa o Programa EPIS e, para além disso, existe paralelamente, o Gabinete de Atendimento Disciplinar ou apoio de Disciplina. A mediadora acrescentou que a sua função na escola é na qualidade de mediadora EPIS.

Conseguimos apurar que a intervenção ao nível disciplinar, nesta escola, constitui uma forma de mediação informal em situações de indisciplina na sala de aula. No entanto, a mediação EPIS é um tipo de intervenção formal com procedimentos e linhas orientadoras pré-definidas. Importa referir que este tipo de mediação - mediação EPIS - encontra-se regulamentada no documento do ProSucesso.

A Escola E também implementa a mediação EPIS. De acordo com a mediadora, a EPIS e a DRE fizeram uma proposta às escolas e, nesta sequência, a escola E optou por aderir à metodologia. Os mediadores tiveram uma formação inicial nas questões da mediação escolar e nas questões da plataforma EPIS. Os mediadores trabalham através desta plataforma, inserindo os registos de tudo o que fazem com os alunos. A mediadora acrescentou, que na Região só existe a mediação EPIS para os alunos do 3.º ciclo, porque

foi este o protocolo efetuado ente a DRE e a EPIS. No entanto, em Portugal Continental verifica-se que a mediação é alargada para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Para implementar a mediação EPIS na escola, a primeira fase deste processo é fazer um diagnóstico a todos os alunos do 3.º ciclo, com base nas dimensões, pessoal, escolar, comunitária e familiar. Posteriormente, é necessário fazer um desenho das problemáticas individuais de cada aluno e, seguidamente, a plataforma gere uma carteira de acompanhamento, isto é, dos alunos que estão em risco de transitar ou não de ano escolar. Após toda esta análise, é delineado um plano individual para cada aluno, tendo em conta as necessidades auferidas no diagnóstico.

Quanto à estruturação da mediação na Escola A, o órgão de gestão respondeu que “Eu creio que aqui podemos apelar ao Gabinete de Mediação Socioeducativa (...)” (ROGEA) acrescentando ainda que para este gabinete pensaram em colocar uma técnica superior (socióloga) que o gerisse a tempo inteiro e, também, professores nas suas horas não letivas, para articularem o trabalho desenvolvido neste gabinete. Portanto, podemos verificar que existe uma equipa constituída por uma técnica superior e por professores, com o objetivo de atuarem no âmbito da mediação socioeducativa. Estes resultados estão em coerência com a teoria de Silva (2014), dado que a autora defende a necessidade de se implementar novos funcionamentos e novos perfis profissionais na escola, de modo a complementar o trabalho desenvolvido pelos professores. Também na ótica de Abrantes & Teixeira (2014), começam a ser desenvolvidos novos projetos nas escolas através da inclusão de profissionais de intervenção socioeducativa, nomeadamente, das áreas da Psicologia, da Sociologia, do Serviço Social, da Animação Sociocultural, da Mediação Socioeducativa e da Educação Social. Estes profissionais desempenham funções em gabinetes específicos, como por exemplo, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família ou até mesmo com outras designações, mas com funções mediativas.

Na Escola C a mediação apresenta uma estruturação de tipo informal. O órgão de gestão referiu que:

Nós temos é o gabinete disciplinar que é o “Espaço E+” que acaba por abranger todos os miúdos que têm participações disciplinares (...). Nesta sala estão professores que são destacados no seu horário (...) o objetivo é não encaminhar sempre para o Conselho Executivo (...). (ROGEC).

Portanto, no “Espaço E +” sinalizam o caso, falam com o aluno, tentam entender o que é que se passou e no próprio momento fazem o contato com a família. Este gabinete é dividido em duas salas, uma é destinada aos alunos que são expulsos da sala de aula (Espaço E+) e a outra sala destina-se a situações de violência onde seja necessário, por um lado, uma mediação e, por outro, a separação dos intervenientes no conflito. O órgão de gestão apontou:

(...) nós não temos recursos para ter sempre alguém nesses gabinetes a tempo inteiro, há muitas horas que não acontece nada, há dias que não acontece rigorosamente nada e há dias que acontece tudo (...) é impensável uma escola muito pequena para termos mediadores (...) a mediação faz-se quando é necessário e não quando achamos, só se temos casos sinalizados (...) (ROGEC).

A mesma referiu ainda que são as técnicas de psicologia quem mais desenvolvem práticas de mediação. Quanto se trata de ocorrências pontuais, o CE tenta sempre reportar a situação ao DT, principalmente quando são incidentes dentro da mesma turma. Contudo, em situações consideradas mais graves, é o próprio Conselho Executivo que intervém.

A mediadora, na qualidade de coordenadora do “Espaço E +”, também explicou como se processava a intervenção dos agentes naquele gabinete, verbalizando que em termos de mediação, dispõem do “Espaço E +”, onde são destacados professores em função do seu horário, para articularem a intervenção. Por vezes, é necessário acionar o SPO, e sendo assim, a psicóloga ou uma psicóloga estagiária prestam apoio neste gabinete. A mediadora acrescentou que os alunos são encaminhados para esse gabinete e, tendo em conta a ocorrência, os professores podem propor uma tutoria ou uma análise pelo SPO, no entanto, este trabalho torna-se complicado porque são muitos professores que estão destacadas neste gabinete. Quanto à outra entrevistada, a DT, esta referiu que não se socorre muito do “Espaço E +”, recorre, apenas, em circunstâncias limite, em que o aluno esteja mesmo a perturbar o bom funcionamento da aula. Não obstante, em termos de mediação de conflitos, a DT referiu que recorreu bastantes vezes ao SPO com a sua direção de turma.

Podemos então concluir que, apesar de existir uma equipa com formação em mediação EPIS, esta escola acaba por não implementar esta abordagem em termos formais, devido à falta de recursos. Não existe nenhuma forma de mediação formal, o que existe é um gabinete que trata único e exclusivamente de situações pontuais de indisciplina que possam eventualmente ocorrer no recreio e/ou na sala de aula. Contudo, os inquiridos veem esta intervenção como uma forma de mediação.

A estruturação da mediação na Escola D é também realizada de forma informal. Neste caso em específico, o órgão de gestão referiu que se podia apelar à Sala de Acompanhamento Disciplinar. Esta sala destina-se a receber alunos que manifestam condutas inadequadas tanto na sala de aula como no recreio. Estes são encaminhados pelo professor através de um funcionário, e, normalmente, levam uma tarefa atribuída pelo professor que os encaminhou. Para além da tarefa, os alunos têm, também, que preencher um documento próprio da Sala de Acompanhamento Disciplinar, descrevendo a ocorrência, seguindo-se um diálogo entre o professor/mediador e o aluno. Após o termo da tarefa, ou esgotado o tempo de aula, os alunos regressam à sala de aula. O órgão de gestão adiantou ainda que geralmente existem um ou dois professores a prestarem apoio nesta sala disciplinar, todavia, não é possível assegurar o seu funcionamento a tempo inteiro.

#### **4.1.5. Síntese**

Em jeito de suma, verificou-se que as escolas estão inseridas em contextos socioeconómicos diversificados. No que remete aos alunos, é notável que uma grande percentagem é abrangida por apoios sociais e esta tendência é transversal a todas as escolas, à exceção da Escola D que não temos dados relativos à percentagem de alunos que auferem escalão. Percebemos também que, apesar do grupo docente ser estável em quase todas as escolas em estudo, este já se encontra em fim de carreira, à exceção das Escolas C e E em que os docentes se centram numa faixa mediana, sendo considerados um grupo profissional jovem. Relativamente aos funcionários observamos que, por um lado, existe um grupo estável, mas envelhecido e, por outro lado, temos um grupo jovem, mas instável, ou seja, são os funcionários que se encontram em situações precárias de emprego, através dos programas ocupacionais promovidos pelo Centro de Emprego.

Os constrangimentos que as várias escolas em análise enfrentam são considerados a diversos níveis, porém, averiguamos que a indisciplina e o envolvimento das famílias são transversais.

Quanto à estruturação da mediação observamos que a Escola B e E implementam a mediação EPIS, esta metodologia é considerada uma mediação formal e encontra-se regulamentada no documento do ProSucesso. Os professores destacados para a mediação EPIS receberam uma formação inicial e contínua, especificamente na área da mediação. Neste sentido, podemos constatar que estes dados estão em consonância com o estudo de Silva (2011), onde a mesma refere que as escolas que dispõem de um gabinete de mediação devem contar com a presença de um mediador com formação na matéria. Na Escola A existe um projeto de mediação socioeducativa, onde se observou ainda, a tentativa de expandir o seu eixo de intervenção. No caso da Escola C e D o tipo de mediação que existe é uma mediação informal realizada através dos gabinetes de apoio disciplinar, é, portanto, uma intervenção momentânea em que não existe nenhum projeto continuado.

**Quadro 5 - Síntese do Contexto da mediação socioeducativa**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>	<b>Escola E</b>
<b>1.1. Caracterização da comunidade local</b>	Heterogéneo.	Médio-baixo.	Médio-baixo.	Heterogéneo.	Médio-baixo.
<b>1.2. Caracterização dos alunos, docentes e funcionários</b>	59% dos alunos com escalão; Grupo estável de docentes e funcionários, mas em final de carreiras. Outro grupo de funcionários em situação precária.	70% dos alunos beneficiam de escalão. São alunos de nível médio; Grupo docente estável e com boa relação de trabalho; Grupo de funcionários estável com idade avançada e outro grupo ao abrigo de programas.	65% dos alunos abrangidos pelo 1.º e 2.º escalão; Grupo docente estável, numa faixa etária mediana; Grupo de funcionários estável, mas com idades mais avançadas relativamente ao grupo docente; Funcionários ao abrigo de programas.	Diferentes níveis socioeconómicos; Docentes e funcionários estáveis, mas em final de carreira.; Outro grupo de funcionários em situação precária.	Quase todos os alunos são abrangidos pelo escalão; Grupo docente jovem e estável; Grupo de funcionários estável, mas envelhecido e outro grupo ao abrigo de programas.
<b>1.3. Principais problemas da escola</b>	Reagir mal à mudança; Problemas de gestão; Aprendizagens; Comportamentos disruptivos; Insucesso escolar; Envolvimento das famílias.	Adesão das famílias; Indisciplina; Instalações e equipamentos.	Escola distantes dos principais recursos; Falta de acompanhamento por parte dos pais; Alunos desmotivados; Falta de ambição dos alunos.	Idade do pessoal docente e não docente; Indisciplina.	Instalações; Aprendizagens e metodologias de ensino.
<b>1.4. Estruturação da mediação</b>	Gabinete de mediação socioeducativa.	Mediação EPIS.	Espaço E +.	Sala de Acompanhamento Disciplinar.	Mediação EPIS.

#### **4.2. Agentes envolvidos na mediação**

Para responder à segunda questão complementar deste projeto (Quem são os agentes envolvidos na mediação?) definiu-se a categoria *agentes sociais* com o intuito de se fazer uma descrição dos intervenientes no processo de mediação. Procura-se caracterizar a equipa de mediadores quanto ao seu perfil socioprofissional e grau de autonomia, bem como,

identificar quem é o público-alvo da mediação e outros atores da comunidade envolvidos nas atividades de mediação. Assim, analisam-se os seguintes indicadores: 2.1. Perfil socioprofissional da equipa de mediação; 2.2. Grau de autonomia da equipa de mediação; 2.3. Identificação do público-alvo da mediação; 2.4. Identificação de outros atores da comunidade envolvidos na mediação.

#### **4.2.1. Perfil socioprofissional da equipa de mediação**

No que concerne à equipa de mediadores das Escola B e E estes são designados de mediadores EPIS. São professores das próprias escolas que são destacados para fazer formação específica nesta temática. Estes dados estão de acordo com o que consta no Regulamento do ProSucesso, bem como, com a teoria de Silva (2011), visto que a mesma defende que, nas escolas onde sejam implementados programas de mediação, deve existir um mediador com formação e especialização nesta mesma área. Na escola A foi destacada uma socióloga de formação para articular o trabalho com professores e, nas Escolas C e D, apesar de não existir um tipo de mediação formal, pôde-se verificar que foram destacados professores nos gabinetes de apoio disciplinar.

A equipa da Escola B é constituída, apenas, pela mediadora EPIS. De acordo com a mediadora, só ela é que faz intervenção enquanto mediadora. No entanto, existe um outro projeto promovido pela EPIS designado de “Mediadores para o Sucesso Escolar”, que consiste numa equipa de professores que são destacadas para desenvolverem, nas suas horas não letivas, apoio individual dirigido a alunos com bastantes dificuldades. Na Escola E, e de acordo com o órgão de gestão, a equipa é constituída pela mediadora EPIS, por um assistente social e por duas psicólogas. Estes agentes quando se reúnem fazem articulação dos casos problemáticos da escola. Já a mediadora referiu que:

Sou eu como mediadora EPIS, mas depois faço intervenção com os professores, logo é como se eles fizessem parte da equipa (...) quando as coisas são mais do

ponto de vista clínico há um encaminhamento para o SPO e, se necessário, para a saúde escolar. (CMSEEE).

Diferentemente das escolas mencionadas acima, na Escola A o órgão de gestão referiu que a equipa é formada por uma socióloga de formação e por professores que prestam apoio nas suas horas não letivas. Já o mediador referiu que são apenas professores. Portanto, conseguiu-se perceber que nesta escola existe um gabinete de mediação socioeducativa e uma equipa constituída por uma socióloga a tempo inteiro no gabinete, e por professores nas suas horas não letivas, de modo a articularem a intervenção. Estas informações vão ao encontro da teoria de Silva (2014), na medida em que esta defende a necessidade de se implementar novos perfis profissionais nas escolas, de modo a complementar o trabalho que é realizado pelos docentes (Silva, 2014).

Os dados recolhidos nas Escola B, E e A estão em consonância com estudo levado a cabo por Simões e Vieira (2018), onde é possível observarmos que são destacados para estes gabinetes, GAAF ou com outras designações, sociólogos e outros técnicos sociais que, muitas vezes, para além da intervenção de acordo com a sua formação base, desempenham intervenções no âmbito da mediação. Não obstante, Abrantes e Teixeira (2014) também fazem referência a um trabalho que evidenciou que um dos profissionais a desempenhar funções de mediação era um sociólogo integrado no gabinete de intervenção comportamental.

Na Escola C, o órgão de gestão e a mediadora referiram que os professores destacados para o “Espaço E” contêm no seu horário horas específicas para desenvolverem o seu trabalho enquanto mediadores. Para além dos professores, as psicólogas da escola também fazem mediação quando é necessário.

O órgão de gestão da Escola D referiu que quem faz parte da equipa do gabinete de acompanhamento disciplinar são professores.

Nestas duas últimas escolas denota-se que existe um trabalho extremamente circunscrito relativamente ao que é feito em termos de mediação. Contrariamente ao que se verifica nas escolas B, C e A, as Escola C e D, estão preparadas para atuarem apenas em situações pontuais de indisciplina, ou seja, trata-se de uma mediação informal.

#### **4.2.2. Autonomia da equipa de mediação**

Quanto ao *grau de autonomia* dos profissionais na Escola B, o órgão de gestão verbalizou que o mediador usufrui de autonomia sempre que precisar, podendo retirar o aluno da sala de aula para dar apoio individual. O mesmo adiantou que o mediador tem sempre em atenção a aula/disciplina em que retira o aluno, pois normalmente fá-lo em disciplinas mais práticas e que não tenham grande impacto no aproveitamento escolar do aluno. Contudo, há previamente um consentimento por parte dos professores quanto a esta dinâmica. Por seu turno, a mediadora EPIS considerou que trabalha de forma autónoma e que responde perante o seu Coordenador Nacional.

O mesmo acontece na Escola E, visto que o órgão de gestão mencionou que a mediadora tem autonomia, porque a mediação EPIS trata-se de um programa nacional, logo os mediadores têm autonomia própria para executarem o seu trabalho. Nesta sequência, a mediadora desta escola comprovou que tem total autonomia e que vai dando feedback do seu trabalho.

Relativamente à Escola A foi referido que a equipa tem autonomia e liberdade para fazerem a sua intervenção, não havendo necessidade de pedir previamente autorização ao Conselho Executivo.

Na Escola C o órgão de gestão referiu que a autonomia dos agentes é relativa, pois tem que haver sempre uma articulação das atividades com a comunidade escolar, e também um parecer do Conselho Executivo, para que todos tenham conhecimento. Já a mediadora mencionou que usufruem de autonomia para ligarem aos pais/encarregados de educação no momento em que o aluno é encaminhado para o “Espaço E+”, pelo motivo de expulsão da sala de aula.

O órgão de gestão da Escola D referiu que a intervenção do professor é feita naquele momento e que não há continuidade, portanto a autonomia é apenas no momento.

#### **4.2.3. Público-alvo da mediação**

Quanto à identificação do *público-alvo*, as respostas dos entrevistados da Escola B encontram-se em consonância. O órgão de gestão considerou que o público-alvo da mediação são “Os mais problemáticos (...) não só em questões de indisciplina também em questões de aproveitamento (...)”. Já para a mediadora “São os alunos que estão em risco em quatro vertentes, a parte da escola, a parte social, a parte do território e a parte da família (...)”. Para um dos DT, o público-alvo da mediação são os alunos mais indisciplinados.

No caso da Escola E, o órgão de gestão mencionou que é sempre o aluno. A mediadora acrescentou que são “(...) todos os jovens do 3.º ciclo que a plataforma identifica como alunos em risco de perder o ano (...) a intervenção com os pais é uma intervenção de mediação (...)”. Estes dados estão em consonância com o que está previsto no Regulamento do ProSucesso (ProSucesso, 2015). Ao confrontarmos o nosso enquadramento teórico com os dados recolhidos, podemos encontrar nos estudos de Ribeiro (2015) que a mediação é implementada nos contextos escolares, exatamente para dar resposta aos novos problemas que surgem nestas organizações. Daí podemos constatar que as informações recolhidas, estão em consonância com o enquadramento teórico, portanto esta nova abordagem nos contextos escolares visa dar resposta a problemáticas emergentes nestas instituições.

Quanto aos testemunhos dos entrevistados da Escola A, constatámos que estes consideram o *público-alvo* da mediação os alunos que apresentam alguma problemática comportamental. O órgão de gestão verbalizou que são “(...) crianças com instabilidade ao nível do comportamento (...)” (ROGEA), já para o mediador são “(...) os alunos que são expulsos da sala.” (CMSEEA), enquanto que para uma das diretoras de turma “(...) são todos os alunos (...) alunos com mais problemáticas comportamentais e socio afetivas.” (DTEA1). Para a outra diretora de turma entrevistada são “Os alunos com mais problemas de comportamento (...)” (DTEA2). Portanto, existe unanimidade nas respostas atribuídas pelos quatro entrevistados em relação à identificação do *público-alvo* da mediação, ou seja, consideram que são os alunos encaminhados para o gabinete de mediação, devido a comportamentos desajustados na sala de aula.

De acordo com a mediadora da Escola C, o *público-alvo* da mediação são todos os alunos da escola e os encarregados de educação. A DT partilha, em parte, a mesma opinião, verbalizando que são todos os alunos do 2.º e do 3.º ciclo.

O órgão de gestão da Escola D avançou que a mediação feita naquela escola é dirigida apenas aos alunos indisciplinados.

Estas informações estão em conformidade com o que podemos encontrar nos estudos de Canário (2010), uma vez que o autor considera o *público-alvo* da mediação, os alunos e as famílias que estão distanciadas da linguagem escolar.

#### **4.2.4. Outros atores da comunidade envolvidos no processo de mediação**

No que diz respeito a outros *atores da comunidade envolvidos no processo de mediação*, o órgão de gestão da Escola B referiu que, por vezes, tem decorrido ações de sensibilização com pessoas externas, designadamente, um enfermeiro e uma juíza. A mediadora acrescentou que a Associação de Pais e um Agente da Polícia Segura costumam articular atividades com a escola.

No que remete à Escola E, o órgão de gestão mencionou que todas as atividades que desempenham é com o objetivo de atrair os pais à escola, daí existirem sessões ao longo de todo o ano dinamizadas, por exemplo, pela Polícia Segura. Há também uma forte articulação com o CDIJA e com a LAPSIS, visto que estas entidades costumam ir à escola dar consultas aos alunos. A mediadora acrescentou ainda, que trabalha em articulação com o Centro de Terapia Familiar, com a APAV e com a CPCJ, através de encaminhamentos.

Na Escola A uma das DT referiu que “(...) houve a necessidade de se trabalhar, a socióloga, a encarregada de educação, a DT e o próprio aluno (...)” (DTEA1). Assim sendo, verificou-se que, apesar de não ser muito frequente nesta escola, envolveram *outros atores da comunidade* numa dada intervenção, pois surgiu um evento em que foi necessário articular uma intervenção entre a socióloga da escola enquanto mediadora socioeducativa, o encarregado de educação, o aluno, e a DT.

Na Escola C o órgão de gestão referiu que fazem articulação com a Polícia Segura, a APAV, a Comissão de Saúde Escolar, a Segurança Social, uma enfermeira e os pais dos alunos. A DT referiu ainda que recorreram, num caso específico, à intervenção do CDIJA.

Neste sentido, conseguimos constatar que os dados recolhidos nas Escolas E, A e C, estão em parte, em articulação com o estudo de Simões & Vieira (2018), visto que se reportaram a um trabalho que desenvolveram, onde lhes foi possível observar técnicos de um determinado GAAF, em que estes acompanhavam alunos e respetivas famílias, com o intuito de estabelecer uma tríade relação e criar laços de partilha, portante é uma forma de tentar aliciar os pais a colaborarem mais ativamente com a escola. Também o estudo de (Bouveau; Cousin; Favre, 2007: 11, cit. por Silva 2014: 432) revela-nos que a mediação em contexto escolar é caracterizada pela relação quadrangular, na medida em que fomenta uma inter-relação entre os alunos, as famílias, os professores e os próprios mediadores. Também o trabalho de Almeida (2010) remete-nos para a ação da mediação procurar estabelecer pontes entre o aluno e os ambientes familiar e comunitário (Almeida, 2010).

Quanto à Escola D, o órgão de gestão mencionou que o Instituto de Apoio à Criança (IAC) costuma intervir, no âmbito da mediação escolar, com uma turma problemática da escola. A Polícia Segura também costuma ir à escola com muita frequência para dinamizar sessões de bullying, ou até mesmo por outras razões. Podemos apelar, uma vez mais, aos estudos de Simões e Vieira (2018), tendo em conta que as autoras referem que entre a mediação intercultural (socioeducativa/sociocultural) e a mediação comunitária existe uma “simbiose natural”, ou seja, é de extrema necessidade haver esta aproximação da escola com as estruturas locais, pois é uma forma de se poder articular e trabalhar em rede, quando a escola, por si só, não consegue assegurar respostas às demais necessidades dos alunos.

Nos vários gabinetes de mediação aludidos no nosso enquadramento teórico, é possível encontrarmos equipas estruturadas com agentes provenientes de diversas áreas, nomeadamente, sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, porém não fazemos referência a equipas constituídas por professores. Todavia, no nosso estudo empírico conseguimos apurar que, na esmagadora maioria, são os professores que possuem tarefas de mediação (Escolas A, C, D), para além das práticas pedagógicas. No caso dos mediadores EPIS (Escola B e E) e como já foi referido anteriormente, trata-se de uma mediação formal, em que os professores/mediadores EPIS receberam uma formação não só inicial mas também contínua, e estão destacados apenas para práticas mediativas, isto é, isentos da parte pedagógica (Escolas B e E). Estes possuem horário integralmente afeto ao projeto, para elaborarem a monitorização contínua dos resultados, tal como podemos comprovar no Regulamento do ProSucesso (Regulamento do ProSucesso, 2015).

#### 4.2.5. Síntese

Como podemos constatar no quadro abaixo, a estruturação das equipas, na esmagadora maioria, é constituída por professores, incluindo na mediação EPIS. No caso da Escola A, para além desse grupo profissional, existe uma socióloga na equipa.

Em todas as escolas os profissionais gozam de autonomia, mas em graus variáveis, para intervirem com o aluno. No caso dos mediadores EPIS, estes têm autonomia para retirar o aluno da sala de aula e intervirem junto do aluno, porque à partida a comunidade escolar já conhece as normas do Programas EPIS e, conseqüentemente dos seus procedimentos. Na Escola A, a equipa também usufrui de autonomia. No caso da Escola C e D, a autonomia dos profissionais é apenas no momento em que o aluno permanece no espaço disciplinar, por motivos de expulsão da sala de aula.

Quanto ao público-alvo, analisamos que é sempre o aluno com problemas comportamentais e/ou o encarregado de educação. Verificámos ainda, que em todas as escolas há uma articulação com diversas estruturas locais.

**Quadro 6 - Síntese da análise dos Agentes sociais da mediação**

Indicadores	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
<b>2.1. Perfil socioprofissional da equipa de mediação</b>	Socióloga e Professores.	Professores e mediadora EPIS (professora).	Professores.	Professores.	Mediadora EPIS (professora).
<b>2.2. Grau de autonomia da equipa de mediação</b>	Com autonomia.	Com autonomia.	Carece da autorização do C. Executivo.	Autonomia no momento da intervenção.	Com autonomia.
<b>2.3. Público-alvo</b>	Alunos com problemas de comportamento.	Alunos em risco.	Alunos e EE.	Alunos indisciplinados.	Alunos em risco e a família.
<b>2.4. Outros atores da comunidade</b>	Encarregado de educação.	Associação de pais; Agente da polícia; Enfermeiro; Juíza.	Polícia segura; APAV; CDIJA; Comissão de saúde escolar; ISSA; Enfermeira; Pais dos alunos.	IAC; Polícia segura.	CDIJA; LAPSIS; Centro de Terapia Familiar; APAV; CPCJ.

### **4.3. Práticas da mediação**

Para responder à terceira questão de pesquisa (Quais as práticas de mediação socioeducativa?), foi definida a categoria: Práticas de mediação que abrange os excertos das entrevistas que se referem às áreas de intervenção onde incidem as atividades de mediação e à forma como as atividades são articuladas. Assim, analisam-se as seguintes subcategorias: Áreas de intervenção das atividades (3.1.) e Formas de articulação das atividades (3.2.).

#### **4.3.1. Áreas de intervenção das atividades**

Quanto às áreas de intervenção das atividades de mediação distinguiram-se os seguintes indicadores: Intervenções que incidem no comportamento disciplinar (3.1.1); Intervenções que incidem na promoção do sucesso escolar (3.1.2.).

##### **4.3.1.1. Intervenções que incidem no comportamento disciplinar**

Relativamente às atividades de mediação que incidem no comportamento disciplinar na Escola B, o órgão de gestão verbalizou que, no âmbito do programa EPIS, organizaram uma equipa de mentores para eliminar a violência em contexto escolar (outro projeto promovido pela EPIS), referiu ainda que em situações de alunos reincidentes, estes são sinalizados e é elaborado um plano de intervenção de modo a superar a situação. De acordo com a mediadora e um DT, em situações de indisciplina, são promovidas sessões de relaxamento. Na Escola E a mediadora mencionou que dinamiza sessões universais de gestão de conflitos e bullying.

Na Escola A também existem intervenções ao nível disciplinar. De acordo com o órgão de gestão “(...) a ideia era ouvir o aluno (...) porque é que tinha sido encaminhado para o gabinete (...)”. Na mesma linha o mediador mencionou “(...) é confrontar o aluno depois de se ter tomado conhecimento da pequena comunicação que o professor fez (...) e é pedir ao aluno que relate por escrito a sua versão (...). (ROGEA). Quanto às DT, as mesmas

referiram que recorrem, também e não só, a este gabinete para fins disciplinares, ou seja, quando um aluno está a perturbar o bom funcionamento da aula e quando elas próprias esgotam as estratégias para o manter na sala.

É possível comprovar através das respostas dos inquiridos que há uma intervenção da equipa do gabinete de mediação ao nível disciplinar. O aluno que perturbe o bom funcionamento da aula, poderá ser encaminhado pelo professor para o gabinete, levando um documento, redigido pelo professor que encaminhou, com uma descrição da ocorrência. Neste gabinete o aluno é ouvido pelos mediadores e, posteriormente, tem que redigir em documento próprio do serviço a sua versão.

A intervenção realizada na Escola C é efetivamente mais direcionada para a *disciplina* (indicador), nomeadamente ao nível do bullying e situações de indisciplina, como podemos comprovar nos depoimentos das três entrevistadas. A Escola D também segue esta linha de intervenção, ou seja, o professor/mediador intervém junto do aluno, apenas no momento em que decorre a expulsão, e, portanto, não há continuidade do trabalho com o aluno acolhido.

Podemos observar que o que é realizado nas escolas como forma de combater situações de indisciplina vai ao encontro do estudo de Silva (2011). A autora defende a existência de programas de prevenção (prevenção primária, secundária e terciária) nas escolas, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como, o bem-estar social da escola em geral (Silva, 2011).

#### **4.3.1.2. Intervenções que incidem na promoção do sucesso escolar**

Existem também intervenções ao nível da *promoção do sucesso escolar*. Neste sentido, conseguimos analisar tendo em conta o depoimento do DT da Escola B que nos casos de *insucesso escolar* (indicador), é ativado o Mediador para o Sucesso Escolar. O órgão de gestão desta Escola referiu que existem atividades mais focadas nesta vertente, uma vez que existem mediadores para o sucesso escolar que monitorizam atividades mais direcionadas para as aprendizagens. De acordo com a mediadora “(...) alguns alunos são retirados da aula de cidadania e estão ali com aquele professor/mediador para o sucesso escolar a organizar o caderno, o trabalho de casa (...). (MSEEB).

A mediadora da Escola E também referiu que realizam intervenções ao nível do insucesso, mencionando que acompanha uma carteira de alunos em risco de retenção. A mediadora referiu que “São atividades de gabinete, uma intervenção muito focada naquele aluno, e é por turmas (...) começo pelas questões de organização de estudo (...)” (MSEEE). Portanto, conseguimos apurar que há um grande investimento no trabalho individual com os alunos, isto é, dotá-los de competências de estudo que lhes possam permitir melhorar o desempenho escolar. As informações partilhadas pelos entrevistados estão em uniformidade com o que é previsto no ProSucesso (2015), ou seja, a mediação EPIS tem como objetivo trabalhar as competências não cognitivas, mas fundamentais no sucesso escolar dos alunos sinalizados como estando em risco de insucesso escolar.

As DT da Escola A também indicaram que pediram auxílio junto da socióloga/mediadora ao nível da *promoção do sucesso escolar*, visto que solicitaram à técnica sessões informativas sobre métodos e técnicas de estudo.

O órgão de gestão da Escola C revelou-nos que também existe, nesta escola, um trabalho relativo à *promoção do sucesso escolar*. Neste caso em concreto, o SPO é que detém a responsabilidade de se dirigir às turmas e de apresentar sessões informativas de métodos e técnicas de estudo.

Considerando as afirmações que recolhemos junto dos vários agentes sociais, podemos afirmar que o que é feito nas diferentes escolas em estudo, está em consenso com a investigação levada a cabo por de Simões e Vieira (2018), visto que, os técnicos responsáveis pela mediação do estudo que as autoras desenvolveram, promoviam apoio pedagógico aos alunos, nomeadamente, na orientação dos trabalhos de casa, bem como, no acompanhamento do estudo e acompanhamento individual.

Em suma, podemos observar que as práticas desenvolvidas nestas escolas, apresentam uma tentativa de dar resposta às fragilidades da população estudantil, expressas no insucesso escolar. Apelando uma vez mais ao nosso enquadramento conceptual, e referindo-nos essencialmente ao trabalho de Silva (2016), podemos averiguar no seu estudo que o aparecimento da mediação em Portugal não só está ligado ao panorama da imigração, mas também, à necessidade de abranger a população portuguesa em situações de carências sociais, manifestadas no insucesso escolar (Silva, 2016).

### 4.3.2. Formas de articulação das atividades

A subcategoria *articulação das atividades/estratégias de mediação* tem como principal objetivo compreender como são articuladas as intervenções quer entre os diferentes agentes da escola, quer da escola com outras estruturas locais, e ainda, como é que as intervenções se articulam com o projeto educativo da escola. Para esta categoria foram definidos os indicadores: articulação entre intervenientes da escola (3.2.1); articulação com as estruturais locais (3.2.2.) e articulação da mediação com o projeto educativo da escola (3.2.3).

### 4.3.3. Articulação entre intervenientes da escola

Quanto à *articulação das atividades/estratégias de mediação entre os diferentes intervenientes da escola*, no caso da Escola B a mediadora mencionou que é um trabalho de parceria, ou seja, são feitos encaminhamentos para as instituições. No que remete ao trabalho dentro da escola, este é um trabalho de cooperação.

A mediadora da Escola E mencionou que existe um trabalho de parceria, quer seja com o psicólogo ou com o assistente social e com os professores tutores, sendo que neste sentido a sua função enquanto mediadora é a de mediação e/ou de pedido de ajuda. A mesma acrescenta ainda que cada um desses profissionais mencionados têm a sua missão e, por isso, delinham em conjunto o que cada um faz.

Na Escola A o mediador referiu que “(...) tocam-se muito essas áreas todas (...) e o importante é que sejam definidas com alguma maleabilidade até onde é que cada um vai.” (MSEEA).

A mediadora da Escola C considera a articulação com o mediador uma situação pontual, depende das situações de indisciplina. Se, eventualmente, a ocorrência ultrapassar o campo de intervenção da mediação, decorre um encaminhamento para o psicólogo.

O órgão de gestão da Escola D referiu que, no caso do SPO, só existe intervenção em situações muito graves, e isto deve-se pela falta de recursos humanos.

#### **4.3.4. Estruturas locais**

Passando agora ao envolvimento das *estruturas locais* nas atividades de mediação, a mediadora da Escola B destacou a parceria que efetuaram com a Associação de Pais e também com um Agente da Polícia Segura. A mediadora da Escola E também referiu que existe um trabalho em rede entre a escola e as estruturas locais, uma vez que há encaminhamentos, por exemplo, para a APAV e para a CPCJ.

Na Escola A uma das Diretoras de turma mencionou que, por vezes, existem determinadas entidades locais que se dirigem à escola para dinamizarem ações de sensibilização, sobre diversas temáticas. O órgão de gestão da Escola C defendeu que existe um trabalho em rede com as estruturas locais.

O órgão de gestão da Escola D mencionou que os DT, dentro da sua autonomia, contatam determinadas entidades para irem à escola dinamizar sessões sobre diferentes temáticas.

Invocando, uma vez mais, o nosso quadro teórico, designadamente, o estudo de Simões e Vieira (2018), podemos apurar que neste estudo as autoras fazem referência à existência de um trabalho articulado entre os técnicos do GAAF e as parcerias locais. Também na ótica de Silva (2014) é necessário implementar estratégias na escola que a coloquem em ligação com o meio de onde provêm os alunos e respetiva família e, ainda, estabelecer parcerias com as organizações locais para que possam complementar o trabalho dos professores. Logo, as informações retraídas, vão totalmente ao encontro dos estudos de Simões e Vieira (2018) e Silva (2014).

#### **4.3.4. Projeto educativo**

Por último, tentamos compreender se o tipo de mediação realizado em cada escola se encontra contemplado no *Projeto Educativo* (indicador). Neste sentido, e de acordo com o órgão de gestão e a mediadora da Escola B, a mediação que é feita na escola consta no

*Projeto Educativo* (indicador). O mesmo verifica-se na Escola E, onde o órgão de gestão e a mediadora mencionaram que a mediação para além de estar contemplada no PEE, também está no Regulamento do ProSucesso.

No caso da Escola A percebeu-se que o que consta no PEE é o Gabinete de Apoio Disciplinar para acompanhamento de alunos, ou seja, não faz referência a uma intervenção mais abrangente, no âmbito da mediação socioeducativa.

Quanto à Escola C, o órgão de gestão referiu que a intervenção não está contemplada nos termos de mediação, o que existe no PEE é a tutoria e os mentores que, na sua opinião, acaba por ser uma forma de mediação. Contrariamente, a mediadora referiu que a mediação está contemplada no PEE. Por último, na Escola D a mediação não está contemplada no PEE.

Em jeito de sumo, as atividades e estratégias realizadas no âmbito da mediação são visíveis a vários níveis, nas diferentes escolas em estudo. Apurou-se que todas as escolas têm realizado intervenções no campo da indisciplina. Contudo, as escolas A, B, C e E também se têm dedicado ao desenvolvimento de atividades em termos de promoção do sucesso escolar.

#### **4.3.5. Síntese**

Resumidamente, é consensual em todas as escolas que existe um trabalho de parceria e/ou encaminhamento para os diferentes intervenientes, nomeadamente, o psicólogo, o assistente social/sociólogo, os DT e os titulares de turma. Observa-se o mesmo na articulação da intervenção com as estruturais locais, ou seja, é notável um trabalho em rede e/ou então encaminhamentos.

As atividades e estratégias em mediação são perceptíveis a vários níveis, nas diferentes escolas. Todas as escolas têm realizado intervenções em termos de indisciplina, e as escolas A, B, C e E se têm debruçado em atividades em termos de promoção do sucesso escolar.

Das cinco Escolas em estudo, apenas a Escola D não faz referência à mediação no Projeto Educativo de Escola.

**Quadro 7 - Síntese da análise das práticas de mediação**

		<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>	<b>Escola E</b>
<b>Áreas de intervenção da mediação</b>		Indisciplina; Promoção do sucesso escolar.	Indisciplina; Insucesso escolar; Promoção do sucesso escolar.	Indisciplina; Promoção do sucesso escolar.	Indisciplina.	Indisciplina; Insucesso escolar; Promoção do sucesso escolar.
<b>Articulação das atividades/estratégias</b>	Articulação entre intervenientes da escola.	Há um cruzamento de áreas profissionais, por isso há que definir até que ponto cada um vai.	Há um trabalho de parceria e encaminhamento.	O mediador faz uma intervenção pontual, enquanto que para o psicólogo há um encaminhamento no caso da mediação não ser a resposta.	O SPO só intervém em situações muito graves.	Há um trabalho de parceria.
	Estruturas locais	Entidades locais desenvolvem ações de sensibilização.	Há envolvimento da Associação de pais e um Agente da Polícia Segura.	Há um trabalho em rede.	Existem determinadas entidades que se deslocam à escola, a pedido dos DT, para dinamizar sessões sobre diferentes temática.	Há encaminhamentos.
	PEE	Sim.	Sim.	Sim.	Não.	Sim, no PEE e no Regulamento do ProSucesso.

#### **4.4. Perspetivas dos órgãos de gestão das escolas, dos profissionais de mediação e dos DT sobre a mediação**

De forma a responder à última questão de investigação (Quais as perspetivas dos órgãos de gestão das escolas, dos profissionais de mediação e dos DT sobre a mediação?) foi definida a categoria *perspetivas da mediação* abrangendo os indicadores *perspetivas sobre os objetivos da mediação e efeitos da mediação*. Portanto, pretendemos analisar quais são as opiniões dos diversos profissionais relativamente à mediação socioeducativa e respetivos resultados desta intervenção.

#### 4.4.1 – Perspetivas sobre os objetivos da mediação

Analisando as *perspetivas* sobre os objetivos *da mediação* da Escola B, e na ótica do órgão de gestão, a mediação deve fazer a ponte entre os pais e a escola e, ainda, tentar perceber a situação do aluno. Já para a mediadora o objetivo da mediação, em primeiro lugar, é fazer com que os alunos sejam felizes, para depois poderem ter sucesso escolar. Um dos DT encara a mediação como um meio para evitar a violência e a indisciplina. Quanto à perspectiva do outro DT, esta vai ao encontro da perspectiva dos outros entrevistados, ao mencionar que o objetivo da intervenção é “(...) melhorar o sucesso dos alunos e tentar (...) que haja um envolvimento entre a sociedade (...) mais inclusão, que as coisas fiquem mais iguais, participação da família e tentar trazê-los à escola.”

No que concerne às *perspetivas da mediação* da Escola E, e de acordo com o órgão de gestão, esta intervenção é uma forma de se conseguir fazer articulação entre a família, a escola e a comunidade e, para além disso, pode também ser uma maneira de se identificar eventuais problemas sociais e económicos nos alunos e respetiva família. Já na opinião da mediadora, a mediação é uma via para concorrer ao sucesso dos alunos. Esta acrescenta ainda que a principal preocupação dos mediadores é promover as mudanças de comportamento, de atitude e de motivação e fazer com os alunos possam adquirir competências não cognitivas mais desenvolvidas. Estes relatos vão, em parte, ao encontro do que é referido no Regulamento do ProSucesso (2015), ou seja, pretende-se que os alunos alcancem o sucesso escolar, mas, também se ambiciona, que haja uma forte articulação com os DT, o aluno, a família e a comunidade. Para além disso, os dados recolhidos também estão em articulação com as teorias de Lemaire & Poitras, 2004; Six, 2003 cit. por Silva & Moreira (2009) presentes na nossa revisão bibliográfica, uma vez que estes autores defendem que a mediação adota uma intervenção criativa, renovadora ou mesmo preventiva de promoção do sucesso escolar (Silva & Moreira, 2009).

Quanto às *perspetivas da mediação* (categoria) da Escola C, o órgão de gestão aludiu que o objetivo da mediação é sobretudo reduzir a indisciplina, mas também é uma forma de se tentar chegar a um problema oculto num aluno, porque no seu entender, o aluno pode ser absentista e o foco do problema estar numa questão familiar, defendendo ainda que nestes

casos, o mediador poderá desvendar estas situações, através das relações de confiança que poderá estabelecer com os alunos. Já para a mediadora o objetivo da mediação é fazer o aluno ver que há consequências para as atitudes incorretas.

Quanto à *perspetiva* do órgão de gestão da Escola A relativamente à *mediação* socioeducativa implementada na escola, a mesma refere que o intuito era haver um espaço em que os alunos pudessem ser ouvidos e pudessem ser analisadas as situações originadas por comportamentos disruptivos. Tanto o mediador socioeducativo como uma das DT partilham a mesma *perspetiva*, referindo que o objetivo da *mediação* é acolher os alunos que são expulsos da sala de aula, devido a condutas desajustadas. A outra DT é da opinião que a mediação desenvolvida na escola é uma forma de apoiar os professores.

Para o órgão de gestão da Escola D, o objetivo *da mediação* é fazer com que o aluno reflita sobre a sua atitude e fazer com que percebam que existem consequências, que se podem traduzir na aplicação de medidas disciplinares. Esta *perspetiva* não está em consonância com a *perspetiva* de Silva (2011), visto que a mesma defende que nos casos de reincidentes em situações de indisciplina, não devem ser aplicadas medidas punitivas e disciplinadoras, pois estas têm efeitos passageiros, originando situações de abandono e absentismo escolar (Silva, 2011). No entanto, esta mesma *perspetiva* encontra-se, em parte, de acordo com Oliveira e Galego (2005), visto que as mesmas defendem que a mediação é considerada uma forma de responsabilizar cada indivíduo pelos seus atos, auxiliando-os a encontrar as suas capacidades individuais (Oliveira & Galego, 2005).

Tal como verificamos nos diversos trabalhos de Silva (2016), Silva & Moreira (2009), Vieira & Vieira (2017), Ribeiro (2015) Canário, (2010), Silva (2011), Almeida (2010) e Simões & Vieira (2018), a escola é um espaço social que acolhe crianças e jovens de todas as diversidades sociais e culturais da sociedade global, e neste sentido, emerge nos contextos escolares a necessidade de se adotar diferentes abordagens de mediação, ambicionando-se que esta nova abordagem possa ser uma técnica de resposta aos novos desafios encontrados nestas organizações. Logo, podemos constatar que as informações recolhidas junto dos entrevistados estão em consonância com o nosso marco teórico, visto que apuramos que a mediação nestes contextos escolares surge como estratégia de resposta às problemáticas evidenciadas nestes mesmos contextos.

#### 4.4.2. Perspetivas sobre os efeitos da mediação

Quanto aos relatos dos *efeitos da mediação*, de uma forma geral, estes foram todos positivos. O órgão de gestão da Escola B referiu que houve melhorias não só no comportamento, mas também nas aprendizagens, uma vez que os alunos que pertenciam ao programa EPIS conseguiram, após várias retenções, concluir a escolaridade. Para além disso, a mediação permitiu que houvesse uma maior aproximação dos encarregados de educação na escola. Para a mediadora há casos em que a intervenção se reflete nas classificações, outros nem tanto. Por outro lado, a mediação permitiu uma aproximação da mediadora com outros agentes da sociedade. Os DT são de opinião de que há casos em que existe algum impacto e que, efetivamente, denotam-se melhorias.

Quanto à Escola E, o órgão de gestão referiu que apesar dos resultados ainda não serem os ambicionados, já se vêem os efeitos através de uma maior participação dos pais na escola, como também, da redução da indisciplina e de comportamentos de risco, no absentismo e, ainda, no sucesso dos alunos. Para a mediadora, os efeitos não só se vêem na transição de ano académico dos alunos, mas, sendo uma intervenção que aposta muito no indivíduo, vêem-se também resultados ao nível das competências pessoais, sociais e relacionais.

Tendo em conta a perspetiva da maioria dos entrevistados da Escola A, pudemos apurar que o gabinete de mediação tem sido uma mais-valia para os alunos a diferentes níveis. Para o órgão de gestão existiram, de facto, melhorias dentro daquilo que foi possível, para além disso, os alunos sentem-se apoiados neste gabinete. Uma das DT entrevistada verbalizou que:

(...) a resposta do gabinete parece-me sempre positiva, eu acho que houve diferença, porque eles passaram a ver que aqui havia uma pessoa especializada (...) eu sempre senti que desde que este gabinete foi criado, ajudou. Eu tenho a perceção das conversas dos meus colegas DT que as pessoas se sentem apoiadas e ajudadas.” (DTEA1).

Na perspectiva da outra DT são visíveis melhorias nas questões dos métodos de estudo e nas questões de disciplina que, segundo a DT, “ajudou bastante”.

Na ótica do órgão de gestão da Escola C, os *efeitos da mediação* (categoria) têm sido visíveis no combate à indisciplina e à desigualdade, na medida em que há alunos com carências económicas que não têm possibilidades de ter determinados recursos e, nestes casos, a escola dentro do possível, é que lhes oferece. Na perspectiva da mediadora, os efeitos são sempre positivos em alguns alunos, os alunos sentem-se apoiados, o que faz com acabe por existir uma relação de proximidade entre o mediador e o aluno, porém, nos casos em que os alunos são reincidentes, a mediadora realça que estas situações já os ultrapassa. Na perspectiva da DT os efeitos da mediação não têm impacto imediato, tem que existir um trabalho contínuo.

Na Escola D o órgão de gestão referiu que nos termos em que a mediação é realizada naquela escola não tem sido a melhor resposta.

Estes efeitos positivos são partilhados pela maioria dos intervenientes neste estudo, nomeadamente, órgãos de gestão das escolas, os mediadores e os diretores de turmas, à exceção da Escola D onde não existe perspectivas positivas.

#### 4.4.3. Síntese

Como podemos observar no quadro abaixo e em jeito de suma, as perspectivas dos vários entrevistados sobre os objetivos da mediação são muitos diversificados, no entanto, todas as escolas concordam que a mediação é uma forma de reduzir a indisciplina no contexto escolar. As escolas B e E consideram que a mediação é uma forma de se estabelecer a ponte entre a escola e família e, ainda, uma via com potencial para promover o sucesso escolar nos alunos. Para além disso, as escolas B, C e E consideram que a mediação também é um meio para se identificar eventuais problemas sociais.

Quanto ao seu efeito, analisou-se, uma vez mais, perspectivas muito variadas. O impacto é visto como positivo, com exceção da Escola D. As Escolas A e C consideram que

os alunos se sentem apoiados. No caso das Escolas A, B e E, é notável uma melhoria nos alunos em diferentes domínios. No caso das Escolas B e E a mediação permitiu fazer a ponte entre a escola e os pais, pois averiguou-se uma maior aproximação dos mesmos.

Assim sendo, podemos reportar-nos à investigação realizada por Abrantes e Teixeira (2014) mencionada no enquadramento teórico, onde verificamos que os órgãos de gestão, professores e alunos envolvidos neste estudo referiram que os efeitos da mediação são vistos como positivos. Neste sentido, as informações recolhidas junto da nossa amostra estão em uniformidade com o nosso marco teórico.

**Quadro 8- Síntese sobre as perspetivas dos objetivos e efeitos da mediação**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>	<b>Escola E</b>
<b>Perspetivas sobre os objetivos da mediação</b>	Analisar situações de indisciplina; Forma de apoiar professores.	Fazer a ponte entre os pais e a escola; tentar perceber a situação do aluno; Promover o sucesso escolar e a inclusão; Combater a violência e a indisciplina.	Reduzir a indisciplina; Tentar identificar um problema oculto no aluno.	Fazer o aluno refletir sobre a sua atitude e perceber que existem consequências.	Fazer a articulação entre a família, a escola e a comunidade; Identificar problemas sociais e económicos; Promover mudanças no comportamento.
<b>Efeitos da mediação</b>	É uma mais-valia; Os alunos sentem-se apoiados; Há um impacto positivo, porque notam-se melhorias.	Melhorias nos comportamentos e nas aprendizagens; Maior aproximação dos encarregados de educação na escola.	Os alunos sentem-se apoiados; É uma forma de combater a indisciplina e a desigualdades.	A forma como tem sido desenvolvida, não é a melhor resposta.	Maior participação dos pais na escola; Redução de comportamentos de risco; Contribuiu no sucesso escolar; Desenvolve compet. pessoais, sociais e relacionais.

## Conclusão

O grande desafio deste trabalho era responder à questão central: *Em que medida a mediação socioeducativa tem sido implementada no 2.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada*. Assim sendo, começamos por caracterizar o contexto socioeconómico em que as escolas em estudo se inserem, apurando que os contextos variam, sendo as escolas urbanas as que apresentam um contexto de maior heterogeneidade, e, em contrapartida, são as escolas da periferia que revelam uma composição social mais desfavorecida. É visível que a maioria dos alunos das várias escolas beneficiam de apoios sociais, destacando-se os das zonas rurais onde é notável um maior alcance de alunos abrangidos pelos 1.º e 2.º escalões.

O grupo docente, de uma forma geral é um grupo profissional bastante estável, por um lado existem os que já se encontram em final de carreira (escolas A, B, D), e por outro, os docentes das escolas C e E que são considerados um grupo docente jovem. Quanto aos funcionários existem dois grupos diferentes nas várias escolas: um grupo estável, mas envelhecido, e um outro grupo considerado jovem, mas instável, que por sua vez são os funcionários que se encontram ao abrigo de programas ocupacionais, promovidos pelo Centro de Emprego.

Os principais problemas das escolas são considerados a diversos níveis, pois cada contexto tem as suas próprias especificidades, no entanto, verificamos que a indisciplina e o envolvimento das famílias na escola são constrangimentos transversais.

Como foi possível constatar, a mediação está estruturada de diferentes formas nas várias escolas em estudo. As Escolas B e E implementam um programa de mediação, designada de mediação EPIS, tratando-se de um programa de âmbito nacional, cujo objetivo é intervir junto de alunos que se encontram em risco nas vertentes pessoal, escolar, comunitária e familiar. Este programa é aplicado em diversos concelhos do território português desde a zona norte, Lisboa e Vale do Tejo, Algarve (Silva, 2016), e há cerca de cinco anos estendeu-se ao contexto regional, nomeadamente às ilhas de São Miguel e Terceira. Por sua vez, a Escola A implementa um projeto de mediação socioeducativa, embora ainda um pouco informal quando comparado com as escolas mencionadas anteriormente (Escolas B e E), pois como refere Silva (2011) as escolas que implementam

programas de mediação devem ter espaços para este tipo de intervenção, bem como, os mediadores devem possuir formação na matéria. Nesta escola, pelo que se apurou, não existem profissionais com formação nesta temática. Já as Escolas C e D não têm nenhum projeto continuado em termos de mediação. No caso da Escola C existe o espaço “Espaço E+”, onde são encaminhados os alunos que têm comportamentos desestabilizadores na sala de aula. Na Escola D existe o gabinete de apoio disciplinar que funciona dentro dos mesmos padrões da Escola C. Nestas duas últimas escolas é feita uma mediação pontual/ informal tal como considera Caetano (2009). Porém, o trabalho desenvolvido nestes gabinetes de apoio disciplinar é considerado pelos entrevistados como sendo uma forma de fazer mediação.

Ambicionamos observar, ainda, quem são os agentes sociais destacados para as funções de mediação, e neste seguimento, conseguimos verificar que, na esmagadora maioria, são os professores que detêm estas funções. No caso da Escola A, para além dos professores, verificamos a existência de uma socióloga na equipa de mediação. Nas escolas B e E os mediadores EPIS são professores que abdicam das funções pedagógicas para se dedicarem a tempo inteiro ao programa EPIS. Diferentemente, nas Escolas C e D são destacados professores nas suas horas não letivas, para o gabinete de apoio disciplinar, onde fazem uma intervenção momentânea com os alunos que são expulsos da sala de aula, devido a condutas desajustadas.

Nas suas intervenções, os agentes das escolas A, B, e E possuem autonomia para intervirem junto dos alunos, já os agentes da Escola C necessitam, em determinadas situações, do consentimento do Conselho Executivo. Nesta última escola, a única autonomia que possuem é para ligar aos encarregados de educação no momento em que o aluno é expulso e acolhido no Espaço E+, de modo a dar conhecimento da ocorrência. Também na Escola D os profissionais só detêm autonomia para intervirem junto do aluno no momento em que decorre o acolhimento no gabinete de apoio disciplinar.

Quanto ao público-alvo da mediação, os entrevistados das Escolas A e D consideram que são os alunos com problemas de comportamento. Por outro lado, os inquiridos da Escola B referem que são os alunos em riscos. Não obstante, os entrevistados da Escola C mencionam que são os alunos e os encarregados de educação. E, por último, os entrevistados da Escola E apontam que são os alunos em risco e, também, a família.

No quadro das intervenções de mediação existem ainda outros atores da comunidade que, por vezes, articulam determinadas atividades com as escolas. Quanto a esta questão obtivemos diferentes respostas. No caso da escola B os atores da comunidade envolvidos são a associação de pais, um agente da polícia, um enfermeiro e uma juíza. Na escola C existe um trabalho em rede com a APAV, o CDIJA, o ISSA, a polícia segura, a comissão de saúde escolar e, ainda, com uma enfermeira. Na escola D são considerados como parceiros, o IAC e a polícia segura. Na escola E contam com a colaboração do CDIJA, LAPSIS, APAV, CPCJ, e com o Centro de Terapia Familiar. Diferentemente, na Escola A constatou-se que os únicos agentes da comunidade envolvidos na mediação são os encarregados de educação. Portanto, aqui podemos apelar ao trabalho realizado por Simões & Vieira (2018) mencionado no enquadramento teórico, uma vez que estas observaram a existência de um trabalho em rede entre os técnicos do agrupamento de escolas e as entidades locais.

Posto isto, tentamos apurar quais as atividades e as estratégias que estão no cerne das intervenções mediativas. Neste sentido, analisamos que todas as escolas em estudo intervêm e aplicam estratégias no âmbito disciplinar. A Escola A implementa um projeto de mediação socioeducativa e é visível uma tentativa de tornar o seu eixo de intervenção mais alargado, isto é, não intervindo único e exclusivamente em situações pontuais de gestão e resolução de conflitos/ indisciplina, incrementando assim, práticas de colaboração no sucesso escolar dos alunos (sessões de métodos e técnicas de estudo). Denota-se ainda nas Escolas A, B, C, e E atividades ao nível da promoção do sucesso escolar. Portanto, os dados recolhidos vão ao encontro dos estudos de Silva e Moreira (2009), onde é mencionado que existe uma multiplicidade de práticas no que diz respeito à mediação socioeducativa, logo, cabe ao mediador recorrer a estratégias que mais se adequam ao contexto em que este está inserido (Ribeiro, 2015; Canário, 2010; Almeida, 2010). Também podemos apelar aqui à investigação levada a cabo por Simões & Vieira (2018), onde as mesmas evidenciam que os técnicos do GAAF trabalhavam em prol do sucesso escolar dos alunos.

Uma vez que no espaço escolar encontramos diferentes agentes sociais, tentamos analisar como se diferencia o trabalho de cada um, designadamente, do psicólogo/assistente social/mediador/DT. Os inquiridos das escolas B e E consideram que existe um trabalho de parceria entre estes profissionais. Na Escola A proferiram que há um cruzamento destas áreas profissionais, por isso há que definir até que ponto cada um intervém. Na perspetiva dos entrevistados da Escola C, e tendo em conta a realidade da mesma, apontaram que o

mediador faz uma intervenção pontual, enquanto para o psicólogo há um encaminhamento. Por último, na Escola D, verificou-se que devido há carência de recursos humanos, existem apenas intervenções por parte do SPO em situações consideradas muito graves.

No que diz respeito à articulação de atividades com as estruturas locais, conseguimos verificar que os inquiridos das Escolas C e E evidenciaram a existência de um trabalho em rede e de encaminhamento para estas estruturas. Nas escolas A e D os entrevistados verbalizam que existem determinadas estruturas locais que se dirigem à escola com a finalidade de dinamizarem ações de sensibilização sobre temáticas diversas. No caso da Escola B, os entrevistados patentearam que existia envolvimento da associação de pais e de um Agente da Polícia Segura com a escola. Apelamos, uma vez mais, ao trabalho de Simões & Vieira (2018), visto que as autoras defendem a existência de um trabalho em rede entre a escola e a comunidade, acrescentando ainda que a mediação intercultural (a realizada na escola) não se pode desagregar da mediação comunitária (a realizada na comunidade) porque é do interesse da comunidade receber “os frutos de uma cidadania plena” (Simões & Vieira, 2018)

Procuramos ainda observar se a mediação se encontra contemplada nos PEE. Não obstante, confirmamos que nas Escolas A, B, C e E a mediação está contemplada nos PEE, contrariamente, a Escola D não faz referência à mediação no PEE.

Por fim, observamos as perspetivas dos entrevistados das diferentes escolas em análise, no que concerne aos objetivos da mediação, bem como, aos seus efeitos. Assim sendo, verificamos opiniões muito diversificadas. Na Escola A os entrevistados verbalizaram que a mediação implementada naquela escola é um modo de analisar as situações de indisciplina, mas também uma forma de apoiar os professores. Os entrevistados da Escola B consideraram que a mediação é um modo de fazer a ponte entre os pais e a escola; uma via para se tentar observar a situação do aluno; uma maneira de promover o sucesso escolar e a inclusão; e também uma forma de combater a violência e a indisciplina. Na perspetiva dos entrevistados da Escola C, a mediação realizada na escola é uma forma de reduzir a indisciplina, mas também, é uma maneira de se identificar problemáticas ocultas nos alunos. Na Escola D a mediação é uma forma de fazer o aluno refletir sobre o seu comportamento e perceber que há consequências. Os entrevistados da Escola E consideram que a mediação desenvolvida na escola tem como objetivo estabelecer a articulação entre a família, a escola e a comunidade; é também uma forma de se identificar problemas

socioeconómicos; e, ainda, uma maneira de promover a mudança de comportamento, de atitude e motivação.

Portanto, é visível que as perspetivas dos entrevistados refletem o tipo de mediação que é praticado nas suas escolas e, sendo assim, acabam por não adotar uma visão generalista das práticas mediação, ou seja, não têm uma visão mais abrangente da mediação propriamente dita.

É possível verificarmos que, através dos relatos dos inquiridos, a mediação funciona como uma via para combater os problemas existentes nas escolas, o que vai ao encontro do nosso marco teórico, especificamente, os estudos de Silva (2016), Silva & Moreira (2009), Vieira & Vieira (2017), Ribeiro (2015) Canário, (2010), Silva (2011), Almeida (2010) e Simões & Vieira (2018), pois revelam que a mediação surge nos contextos escolares para dar resposta às demais problemáticas evidenciadas nestes contextos, surgindo assim, diversas abordagens da mediação.

Quanto aos efeitos da mediação, os entrevistados das Escolas A e C consideram que os efeitos são sempre positivos e os alunos sentem-se apoiados. Na Escola A verificaram-se melhorias. Na Escola C a mediação tem sido uma forma de combater a indisciplina e as desigualdades sociais. Na Escola B e E foram visíveis melhorias nos comportamentos e nas aprendizagens, mas também permitiu a aproximação dos encarregados de educação na escola. Para além disso, na Escola E, a mediação favoreceu o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais nos alunos. Logo, reportamo-nos ao estudo já mencionado anteriormente de Abrantes & Teixeira (2014), onde é visível uma ideia em comum partilhada pelos participantes no estudo, designadamente, por órgãos de gestão e professores, que é o facto de a mediação ter efeitos positivos nos contextos escolares onde é implementada.

Em contrapartida, a mediação realizada na Escola D não tem apontado grandes progressos nos alunos, visto que, na ótica do órgão de gestão, a forma como tem vindo a ser desenvolvida neste contexto escolar, não tem sido a melhor resposta.

Portanto, aludindo às diferentes abordagens da mediação que referimos no enquadramento teórico, conseguimos verificar que as Escolas A, B, C e E agregam as diferentes abordagens: mediação de conflitos, mediação sociocultural e a mediação comunitária, embora nas Escolas B e E denote-se uma maior estabilidade e continuidade

destas práticas, por estruturarem a mediação num sentido formal (mediação EPIS). No caso da Escola D, esta recorre, apenas, à abordagem da mediação de conflitos.

Em suma, conseguimos constatar que a mediação desenvolvida nas escolas do 2.º ciclo e 3.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada, é realizada, na maioria das escolas (A, C e D), de uma forma informal e pontual. Isto porque, nas Escolas C e D, não existe nenhum projeto continuado para tentar prevenir e/ou tentar colmatar as problemáticas evidenciadas nestes mesmos contextos, por via da mediação. O que existe são professores, alguns com formação EPIS no caso da Escola C, que tentam resolver situações pontuais de indisciplina. No caso da Escola A, é possível observar que tentam ampliar o seu eixo de intervenção e, também, há uma aposta noutros profissionais, como é exemplo da socióloga que faz parte da equipa de mediação. Por outro lado, as Escolas B e E investiram na metodologia EPIS, Esta é uma forma de mediação formal e reconhecida a nível nacional, cujos profissionais recebem uma formação inicial e contínua. Ressalva-se ainda, que estas duas últimas escolas são escolas que ministram o 2.º e o 3.º ciclo, sendo a mediação dirigida apenas aos alunos do 3.º ciclo (foi este o protocolo estabelecido entre a DRE e a EPIS). Contudo, pudemos apurar através das informações recolhidas junto dos entrevistados, que apesar de esta mediação ser direcionada para os alunos do 3.º ciclo, a escola B tem desenvolvido outros projetos que englobam os alunos desde o 1.º ciclo até ao 3.º ciclo, no âmbito da mediação. Na Escola E existem ações de sensibilização que abrangem toda a comunidade escolar. Portanto, podemos concluir que para além de existir a plataforma EPIS que seleciona a carteira de alunos do 3.º ciclo que se encontram em situação de risco, é visível ainda que, por autonomia e disponibilidade das mediadoras EPIS, há uma tentativa de colmatar as problemáticas evidenciadas nos outros ciclos.

Os dados resultantes do estudo que apresentamos evidenciam que a mediação socioeducativa ainda é uma área com um longo caminho a trilhar. Apesar de algumas escolas implementarem uma mediação formal, devidamente regulada, existem outras escolas que realizam práticas que, na ótica de Caetano (2009), são práticas de mediação mas de um ponto de vista informal.

Conseguimos com este estudo compreender como é que a mediação tem vindo a ser desenvolvida no 2.º e 3.º ciclo, nas escolas do ensino básico, no concelho de Ponta Delgada. Neste sentido foi-nos possível responder à questão central, bem como às questões complementares deste trabalho. Neste estudo não nos foi possível contemplar os alunos, os

encarregados de educação, e outras estruturas locais envolvidas no processo de mediação, por isso deixamos a sugestão de que em projetos futuros desta natureza sejam contemplados estes agentes, pois seria também interessante analisar as suas perspectivas relativamente à mediação.

## Bibliografia

Abrantes, P., & Teixeira, A. R. (2014). *A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar?* Revista Lusófona de Educação, n. ° 27, pp. 27-41.

Almeida, V. M. (2010). *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar: contributos para a compreensão da sua função social*. Edições Pedagogo, Lda.

Amaro, R. (1996). Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – Algumas perspetivas, tendo especialmente em Conta a questão da educação. In Barroso, J., & Pinhal, J. (1996). *A Administração da Educação: Os Caminhos da descentralização*. Lisboa: edições colibri, pp. 15-24.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Editorial Ministério da Educação.

Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: As Políticas sobre a Gestão e Autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In Barroso, J., Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 27-58.

Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. Educação: Temas e Problemas, 12 e 13, pp 13-25.

Bonafé-Schmitt, JP. (2009). Mediação, Conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In Silva, A., & Moreira, M., *Formação e mediação sócio-educativa – Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal editores, pp. 15-40.

Caetano, A. P. V. Mediação e práticas de formação: uma experiencia de formação pela investigação na licenciatura em Ciências da Educação. In Silva, A., & Moreira, M., *Formação e mediação sócio-educativa – Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal editores, 101-114.

Canário, R., Pinha, J., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa:Educa.

Canário, R., (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. Educação Unisinos, volume 12 número 2., pp. 73-81.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Diogo, A., (2008). *Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.
- DRE [Direção Regional da Educação]. (2015). ProSucesso: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar.
- Dubet, F. (2003). *A Escola e a Exclusão*. Cadernos de pesquisa, n.119, 29-45. Tradução de Neide Luzia De Resende.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Reforma e mudanças nas escolas. In Formosinho, J., Ferreira, & F., Machado, J. (2010). *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA, pp. 31-63.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In Silva, A., & Moreira, M., *Formação e mediação sócio-educativa – Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal editores, pp. 41-45.
- Guerra, I. C. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais. 2ª ed. Cascais: Principia.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.
- Louis, F. (1996). A Descentralização e a autonomia dos estabelecimentos em França: Balanço e Perspetivas. In Barroso, J., & Pinhal, J. (1996). *A Administração da Educação: Os Caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 25-51.
- Morgado, C., & Oliveira, I., (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra, pp. 43-55.
- Oliveira A. M., A mediação sociocultural: o caminho percorrido. In Silva, A., & Moreira, M., *Formação e mediação sócio-educativa – Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal editores, pp. 91- 100.
- Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *Sobre a mediação Sócio-Cultural*. Porto: Editor Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (Acidi).

Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A mediação Sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Gradiva.

Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro de 2015 – Plano Integrado de promoção do Sucesso Escolar ProSucesso. Consultado em: <file:///C:/Users/dturma/Downloads/Resolução%20do%20Conselho%20do%20GovernoN.133-2015.pdf>

Ribeiro, E. J. (2015). *Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar*. Modelos e projetos de inclusão social. Escola Superior de Educação de Viseu.

Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2007). *Metodologia de pesquisa*. 3ª edição. McGraw – Hill. São Paulo.

Simões, P., & Vieira, A. M. (2018). Da Mediação Intercultural, num GAFF. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (2018). *Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A., (2011). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. Revista intersaberes, Ano 6, Número 12, pp. 249-265.

Silva, A. (2016). *Formação, Investigação e Práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal*. Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire I., Moreira, M. A., Freire, T., Ferreira A. S. (2010). *Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação n.º 23 (2) pp.119-151.

Silva, P., (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In Mendes, C., Buarque, C., Sahs, I., Costa, J., Dowbor, L. & Salama, P. (2014). *A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Organização Marcelo Bamann Burgos – 1, ed. – Rio de Janeiro: Garamond.

Silva, P., Coelho, C., Fernandes, C. & Viana, J. (2010). Mediação sociopedagógica na escola: conceitos e contextos. In Peres, A., & Vieira, R. (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. APAP - Chaves e CIDD - Leiria.

Silva, A. M. C. & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 274-287. ISBN- 978-972-8746-71-1.

Silva, A. M. C., & Moreira M. A. Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual. In Silva, A., & Moreira, M. (2009). *Formação e mediação sócio-educativa – Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal editores, pp. 6-13.

Vieira, A., Vieira, R. (2017). Mediações Socioculturais em Territórios Educativos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento.

## Anexos

### Anexo 1 - Termos de Consentimento Informado



Investigação no âmbito do Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais

O atual trabalho de investigação, intitulado “Mediação Socioeducativa no 2.º ciclo nas Escolas Básicas do Concelho de Ponta Delgada: Agentes, Práticas e Perspetivas”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e tem como principal objetivo estudar o que tem sido desenvolvido, nas escolas, no campo da Mediação Socioeducativa.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema uma vez que, a nível Regional, tem sido pouco estudado, sendo necessário, para tal, incluir nesta pesquisa a participação de diferentes Agentes Sociais.

A investigação será realizada pela aluna Priscila Oliveira Sousa, e orientada pela Professora Doutora Ana Diogo. Os resultados da mesma serão apresentados na Universidade dos Açores podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos, para o contato de email [pris\\_o\\_sousa@hotmail.com](mailto:pris_o_sousa@hotmail.com) e/ou do contato telefónico 9xxxxxxx.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário e/ou de uma entrevista que deverá ser gravada para permitir um melhor registo de dados.

Os seus dados pessoais serão usados apenas para fins científicos, mantidos confidenciais e tratados de forma anónima na apresentação dos resultados do estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura (sujeito de investigação): \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura (investigadora): \_\_\_\_\_

## Anexo 2 - Guião da entrevista (órgãos de gestão)

Género:

Idade:

Profissão:

- 1- Como caracteriza o contexto em que escola está inserida?
- 2- Como caracteriza esta escola, em relação aos alunos, docentes e funcionários?
- 3- Quais são os principais problemas desta escola?
- 4- Esta escola implementa alguma forma de mediação socioeducativa? Pode descrever como é que a mediação socioeducativa está organizada na escola? Existe um espaço ou estrutura próprios para a mediação? Como é designado?
- 5- Quem está envolvido? Existe uma equipa específica para implementar a animação socioeducativa? De que áreas provêm estes profissionais?
- 6- Quais os objetivos da implementação da mediação socioeducativa na escola?
- 7- Que atividades/estratégias desempenham e aplicam? e como as executam?
- 8- Qual o grau de autonomia dos profissionais que desenvolvem a animação socioeducativa na escola?
- 9- Quem são os principais públicos-alvo?

- 10- Considera que as estratégias implementadas tiveram efeitos positivos? Em que aspetos? Em que medida a mediação socioeducativa tem ajudado ou pode ajudar a resolver os problemas da escola? Considera que tem contribuído em termos de desenvolvimento pessoal dos alunos, da escola e/ou desenvolvimento comunitário?
- 11- Na sua perspetiva, as ações desenvolvidas têm tido impacto no percurso escolar dos alunos? Como?
- 12- Considera que as atividades desenvolvidas no âmbito da mediação socioeducativa têm contribuído para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade local? Porquê?
- 13- E entre a escola e a família? Porquê?
- 14- Considera que os atores da escola, especificamente os professores/DT, estão envolvidos nas atividades de mediação e colaboradores numa prática educativa cultural, de conflitos, comunitária e/ou intercultural?
- 15- Que dificuldades/obstáculos têm existido?
- 16- Em que medida, a existência de mediadores socioeducativos nas escolas vem alterar as dinâmicas escolares?
- 17- Considera que os mediadores socioeducativos são imprescindíveis nas escolas? Porquê? Qual o balanço que faz da ação dos mediadores na escola?
- 18- A mediação socioeducativa está contemplada no projeto educativo da escola? Existem outros documentos da escola que se refiram à animação socioeducativa?

**Anexo 3 - Guião de entrevista (Coordenador ou o profissional responsável pela  
Mediação socioeducativa)**

Género:

Idade:

Profissão:

Área de formação:

1- Como caracteriza o contexto em que escola está inserida?

2- Como caracteriza esta escola, em relação aos alunos, docentes e funcionários?

3- Quais são os principais problemas desta escola?

4- Como é que a mediação socioeducativa está organizada na escola? Existe uma equipa de profissionais estruturada para o processo de mediação?

5- Quem faz parte da equipa?

6- De que áreas provêm os profissionais?

7- Quais objetivos da implementação desta prática na escola?

8- Quem são os vossos públicos-alvo?

9- Que atividades desenvolvem?

10- Qual o grau de autonomia dos profissionais que desenvolvem a animação socioeducativa em relação ao Conselho Executivo e aos professores? É necessário, antes de cada intervenção, um parecer do Conselho Executivo? Explique como se processa a vossa intervenção.

11- Articulam atividades com outras parcerias locais? Quais?

12- Considera que as estratégias implementadas tiveram efeitos positivos? Em que aspetos? Em que medida a mediação socioeducativa tem ajudado ou pode ajudar a resolver os problemas da escola? Considera que tem contribuído em termos de desenvolvimento pessoal dos alunos, da escola e/ou desenvolvimento comunitário?

13- Como é que os alunos têm reagido à mediação socioeducativa? E os pais?

14- Como vê a reação dos professores à intervenção dos mediadores? Considera que estes estão envolvidos nas atividades de mediação e colaboradores numa prática educativa cultural, de conflitos, comunitária e/ou intercultural?

15- O que é específico do mediador no campo socioeducativo? Como se demarca o seu campo de ação em relação ao psicólogo, ao assistente social, ou ao professor/tutor/ou DT?

16- Na sua perspetiva, as ações desenvolvidas têm tido impacto no percurso escolar dos alunos? Como?

17- Considera que as atividades desenvolvidas no âmbito da mediação socioeducativa têm contribuído para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade local? Porquê?

18- E entre a escola e a família? Porquê?

19- Que dificuldade/obstáculo tem encontrado?

20- Considera que os mediadores socioeducativos são imprescindíveis nas escolas? Porquê?

21- Em que medida, a existência dos mediadores socioeducativos nas escolas vem alterar as dinâmicas escolares?

22- A forma como a mediação socioeducativa tem sido desenvolvida nesta escola corresponde às suas expectativas?

23- A mediação socioeducativa está contemplada no projeto educativo da escola? Existem outros documentos da escola que se refiram à animação socioeducativa?

#### **Anexo 4 - Guião da entrevista (diretores de turma)**

Género:

Idade:

- 1- Como caracteriza o contexto em que escola está inserida?
- 2- Como caracteriza esta escola, em relação aos alunos, docentes e funcionários?
- 3- Quais são os principais problemas desta escola?
- 4- Tomou conhecimento das atividades desenvolvidas pelo gabinete de mediação socioeducativa? Como tomou conhecimento?
- 5- Costuma recorrer à mediação socioeducativa? Em que circunstâncias?
- 6- Como decorre este processo? Quanto sente necessidade de recorrer à mediação socioeducativa fá-lo diretamente com os mediadores ou é através do Conselho Executivo?
- 7- Na sua perspetiva, as ações desenvolvidas têm tido impacto no percurso escolar dos alunos? Como?
- 8- Considera que as estratégias implementadas são adequadas a este contexto escolar? Em que medida a mediação tem ajudado ou pode ajudar a resolver os problemas? Considera que tem contribuído em termos de desenvolvimento pessoal dos alunos, da escola e/ou desenvolvimento comunitário?
- 9- Considera que as atividades desenvolvidas no âmbito da mediação socioeducativa têm contribuído para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade local? Porquê?

10- E entre a escola e a família? Porquê?

11- A forma como a mediação tem sido desenvolvida nesta escola corresponde às suas expectativas?

12- Em que medida, a existência de mediadores socioeducativos nas escolas vem alterar as dinâmicas escolares?

13- Enquanto Diretor de turma, sente necessidade da presença de um mediador na escola?

14- Considera que os mediadores socioeducativos são imprescindíveis nas escolas? Porquê?

## **Anexo 5- Sistema de categorias de análise**

### Categoria 1- Contexto da mediação socioeducativa

Para esta categoria foram definidos os indicadores: 1.1- caracterização da comunidade local; 1.2- caracterização da escola em relação aos alunos, docentes e funcionários; 1.3- principais problemas da escola; e, ainda, 1.4- Estruturação da mediação.

#### Indicador 1.1 – Caraterização da comunidade local

Nesta categoria agrega-se as informações que se refiram ao contexto socioeconómico e/ou sociocultural de onde a escola se insere, bem como, os contextos socioeconómico e/ou sociocultural das famílias de onde provêm os alunos que frequentam a escola.

#### Indicador 1.2– Caraterização da escola em relação aos alunos, docentes e funcionários

Nesta subcategoria agregam-se os excertos dos inquiridos que se refiram ao perfil dos alunos que frequentam a escola, nomeadamente se são abrangidos por apoios sociais, as aprendizagens, e ainda, como são caracterizados ao nível de atitudes e comportamentos.

Quanto aos docentes e funcionários, tivemos em consideração o perfil dos mesmos, designadamente, se, profissionalmente, são grupos estáveis, em que fase de carreira se encontram e, ainda, o número de docentes e funcionários existentes na escola.

#### Indicador 1.3- Principais problemas da escola

Este indicador agrega os relatos dos entrevistados, bem como as informações que constam nos projetos educativos das escolas que nos mostrem os principais constrangimentos que as escolas se defrontam.

#### Indicador 1.4 – Estruturação da mediação nas escolas

Este indicador abrange as informações dos entrevistados, relativas ao tipo de mediação que é desenvolvida nas escolas, designadamente, se se trata de uma mediação formal (existência de um projeto com continuidade) ou informal (intervenção pontual sem continuidade).

#### Categoria 2 – Agentes sociais

Para esta categoria foram definidos os indicadores 2.1 - perfil socioprofissional, 2.2- grau de autonomia da equipa de mediação, 2.3 – identificação do público-alvo e, por último, 2.4 – identificação de outros atores da comunidade.

#### Indicador 2.1 – Perfil socioprofissional

Este indicador compreende os agentes sociais envolvidos na mediação. Este compõe os depoimentos dos entrevistados relativos à constituição da equipa, incluindo, as áreas que provêm os profissionais responsáveis pela mediação socioeducativa.

#### Indicador 2.2 – Grau de autonomia da equipa de mediação

Este indicador reúne todos os relatos que se refiram ao grau de autonomia dos agentes sociais responsáveis pelas práticas mediativas.

#### Indicador 2.3 – Identificação do público-alvo

Este sub indicador agrega as informações dos inquiridos, relativamente a quem se dirigem as práticas de mediação.

#### Indicador 2.4 – Identificação de outros atores da comunidade

Este indicador engloba os dados dos entrevistados que se refiram a outros agentes da comunidade que articulem atividades, no âmbito da mediação.

### Categoria 3- Práticas de mediação

Esta categoria abrange as subcategorias áreas de intervenção das atividades (3.1) e Formas de articulação das atividades (3.2).

#### 3.1. Áreas de intervenção das atividades

Quanto às áreas de intervenção das atividades de mediação distinguiram-se as seguintes os indicadores: Intervenções que incidem no comportamento disciplinar (3.1.1); Intervenções que incidem na promoção do sucesso escolar (3.1.2.).

##### Indicador 3.1.1 Intervenções que incidem no comportamento disciplinar

Este indicador agrega as informações dos entrevistados que revelem intervenções na área da indisciplina, do bullying, da violência e/ou comportamentos desajustados na sala de aula, bem como, as atividades desenvolvidas para prevenir e/ou atenuar estas ocorrências.

##### Indicador 3.1.2. Intervenções que incidem na promoção do sucesso escolar

Este indicador, agrega todas as informações dadas pelos entrevistados que refiram as estratégias desenvolvidas que, através da mediação, sirvam de resposta ao insucesso escolar e contribuam para a promoção do sucesso escolar.

### Categoria 3.2 – Formas de articulação das atividades

Esta categoria foi definida com a intenção de compreendermos como se articulam as atividades e, para o efeito, definimos os indicadores: diferentes intervenientes (3.2.1), estruturas locais (3.2.2) e projeto educativo (3.2.3).

### Indicador 3.2.1 – Diferentes intervenientes

Este indicador reúne as informações dos inquiridos que mencionam quem são os diferentes intervenientes que articulam atividades/estratégias, no âmbito da mediação, nas escolas.

### Indicador 3.2.2. Estruturais locais

Este indicador agrega as informações que mostrem a articulação de atividades entre as escolas e as estruturas locais.

### Indicador 3.2.3. Projeto educativo

Este indicador agrega os dados dos entrevistados que indicam se a mediação está contemplada no projeto educativo das escolas em estudo.

## Categoria 4 – Perspetivas sobre a mediação

Esta categoria diz respeito aos excertos das entrevistas que se referem à forma como os entrevistados encaram os objetivos da mediação realizada na escola, bem como os efeitos dessa. Consideraram-se duas subcategorias: 4.1. Perspetivas sobre os objetivos da mediação e 4.2. Perspetivas sobre os efeitos da mediação

### Subcategoria 4.1 – Perspetivas sobre os objetivos da mediação

Consideram-se os excertos as entrevistas que dizem respeito às perspetivas dos entrevistados relativamente à mediação, ou seja, perceber o que é que eles consideram ser os objetivos da mediação.

### Subcategoria 4.2 – perspetivas sobre os efeitos da mediação

Neste indicador agregam-se todos os relatos em que os entrevistados se referem aos efeitos as intervenções no âmbito da mediação têm produzido nos seus contextos escolares.

## Anexo 6 – Análise de conteúdo das entrevistas

categorias	Unidades de registo	UC
<b>1.1. Caraterização da comunidade local</b>	“É um contexto misto, uma vez que temos alunos provenientes de ponta delgada de famílias digamos economicamente a nível da média, mas também com a presença de famílias com problemas sociais e económicos graves (...)”	<b>ROGEA</b>
	é muito heterogénea porque apanha níveis socioeconómicos e culturais bastante elevados, são níveis bastante superior, pais de alunos com licenciaturas, com nível económico bastante bom e outros casos muito complexos de níveis sociais económicas e culturais muito baixos, com níveis de habilitações muito baixas.	<b>CMSEEA</b>
	“(...) temos um contexto muito diversificado, até mesmo quase de duas pontas. Temos alunos que provêm de classes sociais e económicas muito boas e temos alunos que têm muitas dificuldades.(...)”	<b>DTEA1</b>
	“Médio baixo.”	<b>ROGEB</b>
	“(...) os horizontes culturais destes miúdos são extremamente limitados e esta limitação advém precisamente do contexto socioeconómico e por arrasto cultural das famílias, do meio envolvente, e das possibilidades que os nossos jovens (...)”	<b>CMSEEB</b>
	“Ainda há muitos encarregados de educação com pouca escolaridade, muitos com primeiro ciclo mais ou menos 3.ºano 4.º ano, noto que ainda há uma grande percentagem de pais que não conseguem apoiar os filhos na realização de TPC, acompanhar o estudo, planificação de sessões de estudo.(...)”	<b>DTEB1</b>
	“(...) Claro que estas freguesias todas são 8 ou 9 freguesias cada uma delas tem a sua particularidade, cada uma celebra as coisas de uma maneira diferente, e claro que essas crianças depois quando chegam aqui à escola nós notamos que, mesmo sem dizem de onde são, consegue-se perceber mais ou menos. Algumas têm atividades, outras têm escolas de música, outra têm...sei lá...grupos folclóricos (...)”	<b>DTEB2</b>
	“É um meio rural, é muito distante dos centros de decisões e de onde existem mais recursos, estamos longe disso tudo porque é uma zona rural, tem muitas famílias com problemas económicos, mas de 50% dos alunos tem escalão, escalão I ou II, portanto uma zona com grandes desigualdades económicas e isso depois reflete-se, obviamente, no desempenho dos miúdos, nas expetativas eles têm.”	<b>ROGEC</b>
	“É uma escola onde todos os alunos, a bem dizer, têm escalão muitos com o segundo escalão e é uma escola da “aldeia”, muito retirada muito isolada, a maioria dos pais dos alunos têm o 2.ºciclo, alguns 9.ºano, muitos poucos têm 12.º ano ou estudos superiores.”	<b>CMSEEC</b>
	“Ora bem, eu diria que a maior parte dos alunos é de meio rural, as mães predominantemente são as encarregadas de educação, domésticas ou empregadas domésticas, os pais normalmente têm profissões ligadas à lavoura, são agricultores, são lavradores, muitos poucos têm uma escolaridade superior, ou uma licenciatura ou um bacharelato, eu diria que mesmo assim são miúdos e encarregados de educação e pais são interessados, mas sim, diria que é uma classe média.”	<b>DTECI</b>
“É um contexto heterogéneo. Tem famílias com bastantes rendimentos e condição social favorável, mas também tem contextos, se bem que é em menor número, muito desfavorecidos.”	<b>ROGED</b>	
“Sociocultural baixa, atendo à baixa escolarização dos pais e à pouca valorização da escola e envolvimento na mesma. Em relação ao socioeconómica, temos cerca de 1250 alunos e 950 são portadores de escalão social, a pouca valorização deve-se exatamente ao fator de terem uma baixa escolarização e aos seus recursos económica. Cerca de 500 e tal aluno são portadores de 1º e 2º escalão, o que demonstra o fraco nível socioeconómico das famílias. (...)”	<b>ROGEE</b>	

	<p>“(…). Nós tivemos ali, como toda a gente sabe, um modelo de realojamento de toda a ilha, das famílias mais problemáticas e com mais carências foram realojadas naquele bairro, as pessoas não se reconhecem como vizinhos, não se reconhecem como conhecidos nem culturalmente nem socialmente, portanto aquilo gerou ali uma serie de conflitos no bairro e muitos desses conflitos vêm para a escola. Nos começamos a ter jovens e crianças com problemas comportamentais, com grande impulsividade, não sabem gerir os conflitos, os conflitos são geridos de uma forma muito violenta, agressões verbais também, agressões físicas, o bullying também as vezes presente na escola. Portanto houve aqui uma grande mudança a nível da população e do perfil de jovens e alunos da escola.”</p>	<b>CMSEEE</b>
<p><b>1.2. Caraterização dos alunos docentes e funcionários</b></p>	<p>“Eu posso dizer, e aqui vou apelar à minha experiência uma vez que trabalhei muitos anos neste momento mais anos no continente do que aqui. É uma escola muito complicada, e que reage muito mal as mudanças, isto a nível de professores e a nível de funcionários (…).Ao nível dos alunos eu considero que há casos pontuais que se forem devidamente acompanhados poderão ter um fim mais positivo (…).”</p>	<b>ROGEA</b>
	<p>“(…) do ponto de vista de aproveitamento alguns alunos muitos bons, tem outros médios e tem os casos complexos dos alunos que estão nestas turmas de currículos adaptados difíceis, problemas sociais e até alguns de comportamento (…).Em relação aos docentes, a perceção que eu tenho é que tem uma boa parte do corpo docente já num estado etário da profissão bastante avançado (…).A nível de funcionários, há uma parte antiga que ainda era, suponho, que ainda terão sido o início dos “contínuos” depois foram convertidos em “auxiliares de ação educativa” e agora são “assistentes operacionais “portanto tem alguns numa faixa etária avançada que são do quadro da escola e, portanto, são profissionais habituados com tudo o que isto tem de bom e com os vícios que possam ter desde dessa altura. Depois tem uma outra parte nova, mas penso que só alguns em numero significativo que são contratados e ainda maior os casos que suponho que vem das bolsas de emprego (…).”</p>	<b>CMSEEA</b>
	<p>“Temos um corpo docente estável, mas este está envelhecido e tem havido grande número de faltas. Também nos funcionários temos uma franja de alguns mais envelhecidos e também sentem em falta. Depois há estes funcionários que estão abrigo desses programas e que também ajudam e são pessoas jovens e que julgo que facilmente aprendem uns melhores que outros (…).”</p>	<b>DTEA1</b>
	<p>“Apesar da escola ser uma escola da cidade é uma escola que tem de tudo, mas essencialmente miúdos de classe média baixa.”</p>	<b>DTEA2</b>
	<p>“Os alunos são de um nível médio, maioritariamente. Os docentes com capacidades e têm demonstrado ao longo do tempo profissionalismo assim como os funcionários. Os professores são quase sempre os mesmos, assim como os funcionários, apesar de que nos funcionários estamos a tingir o limite de idade A classe docente já está numa média nos 50 e tal anos. Alguns problemas de indisciplina também, no entanto nada que não tenha acontecido no passado e tem vindo a diminuir ao longo do tempo.(…)”</p>	<b>ROGEB</b>
	<p>“(…) a nível de trabalho, a nível de construção de trabalho, de discussão de trabalho, nós conseguimos, e eu acho que também a adversidade imposta pelas condições físicas fez com que nós nos uníssemos mais, talvez tivéssemos criado laços de solidariedade (…).”</p>	<b>CMSEEB</b>
	<p>Os alunos, eu noto, cada vez mais, há mais desinteresse pelo estudo, cada vez mais, os alunos não gostam de estar fechados numa sala de aula, são poucas as turmas, infelizmente, que têm sucesso bastante acentuado (…). Depois nota-se os problemas de comportamento, irrequietude, falta de concentração, interesses divergentes, eu noto isso a nível dos alunos (…). Em relação aos docentes, eu sempre adorei, já estou efetiva aqui desde o ano 99/2000, mais ou menos por aí, já tinha cá estado antes de fazer a minha profissionalização em serviço, já tinha cá estado e tinha adorado (…).Em termos de funcionários, também não tenho razões de queixa. Da minha experiência não noto que exista incompatibilidades, nos docentes temos tido um bom relacionamento com os funcionários. Os alunos e funcionárias, depende das turmas, há turmas bastantes complicadas, especialmente aquelas que são das oportunidades (…).”</p>	<b>DTEB1</b>

	<p>“(…) esta escola é uma escola muito apetecível, entre aspas, para os professores, quem está cá quer ficar, embora das condições serem as melhores, porque eu já trabalhei em outras escolas muito melhores do que esta e acabei por vir para cá. Tem um corpo docente já muito enraizado, os funcionários estão cá há muitos anos. Tem alguns docentes já envelhecidos, tem muitos docentes na casa dos 40/45 anos.(…)”</p>	<b>DTEB2</b>
	<p>“Eu penso que foi importante terem construído uma escola no sitio que fica a escola, pela distancia da cidade, foi importante para a educação e a formação, já saiu de lá muitos miúdos que agora até já ingressam na Universidade a até já saíram da universidade e outros em cursos profissionais e também emprega muitas pessoas daquela zona (...)Há uma proximidade entre alunos, professores e funcionários, e até há uma mentalidade um bocadinho de haver maior confiança, portanto tem que haver aqui uma diferença.(…)”</p>	<b>ROGEC</b>
	<p>“É uma relação muito próxima porque muita gente que trabalha na escola vive ali na freguesia, candelária e feteiras, mosteiros e conhecem-se todos uns aos outros, é um ambiente muito familiar.”</p>	<b>CMSEEC</b>
	<p>No âmbito geral, o relacionamento é bom, porque depois há turmas que são melhores ou outras que são muito piores, são aquelas turmas que têm um perfil em que já têm muitos anos em que ficaram retidos, são miúdos com um perfil desinteressado das atividades da escola, mas mesmo assim são bons miúdos, são miúdos educados.</p> <p>Os docentes não são muito jovens nem muito envelhecido, situamo-nos na faixa etária dos 40-50 anos, já não há muitos professores muito jovens à semelhança daquilo que está a acontecer no resto do país (...) Os funcionários também estão entre os 40-50 anos, mas acho que relativamente aos docentes, são um pouco mais velhos, o pessoal não docente há aqui senhoras com idade de serem avós dos miúdos o que às vezes é complicado, porque há aqui um “gap” geracional, pessoas muito velhos com miúdos mais novos, os miúdos estão habituados a um determinado contexto a uma determinada linguagem elas já não toleram certas coisas (...)”</p>	<b>DTEC1</b>
	<p>“(…) os alunos têm uma bola relação com docentes e funcionários. Não é sempre igual, este edifício tem dois anos letivos 5º e 6º só, portanto, volta e meia há um período em que vem alunos mais complicados, depois acalma mais um bocadinho (...) O grupo docente é um grupo muito envelhecido, é estável no sentido de pertencerem ao quadro de escola, não é estável no sentido em que como já é um corpo docente envelhecido já faltam bastante por motivos de saúde, a maior parte das pessoas tem mais de 40 anos. Os funcionários também estão envelhecidos. No ano letivo passado abriram 5 vagas para o quadro e esses são mais jovens na casa dos 20 e 30 anos, mas de resto temos gente nos 60.”</p>	<b>ROGED</b>
	<p>“Temos todos os alunos, praticamente, dentro da escolaridade obrigatória, neste momento o problema não são as retenções. A sede funciona do 5º ao 9º e o NEE, nas outras temos 6 núcleos escolares.</p> <p>Esta escola já teve docentes mais jovens, mas como é uma escola de periferia é sempre mais procurada pelos mais jovens porque não conseguem apanhar vaga nos centros e, também, esta fica a 4km de ponta delgada, e claro que é procurada pelos docentes, e para além disso temos um bom ambiente de trabalho. Temos um grupo de professores acima dos 50 anos, mas é uma minoria, temos mais entre os 30 anos e 40 anos.</p> <p>Os funcionários temos um grupo bastante “envelhecido” são funcionários que estão aqui já de longa data, temos vários funcionários de junta médica, a aguardar a idade que possam ir para a reforma, temos muita gente contrata por programas, mas vamos admitir 6 funcionários agora (...)muitos dos nossos problemas aqui, prende-se exatamente com esse contexto socioeconómico e sociocultural, porque a base está na família e se os pais não valorizam a escola, se não são responsáveis e nem vêm buscar notas, se não matriculam os alunos, se não se importam, não são os miúdos que vão adquirir essa mentalidade e estamos numa época do facilitismo em que é tudo dado, eu não preciso de trabalhar porque me dão tudo (...) Com 900 e tal alunos de escalão e com 500 e tal alunos de 1 e 2 escalão em que recebem tudo dado (...) Não temos graves casos de absentismo e de abandono, mesmo plano de</p>	<b>ROGEE</b>

	abandono (...)A indisciplina tem vindo a diminuir talvez associado à diminuição do numero de alunos, cada vez mais, entra menos alunos no pré-escolar (...)"	
	"Nós temos um corpo docente estável e dentro desse corpo docente estável temos pessoas ainda bastante envolvidas e outras um bocadinho já saturado, portanto temos esses dois perfis de professores. Em relação aos novos que vêm, aos professores contratados, também temos de tudo, temos gente que se envolve imediatamente com a cultura da escola e temos outros que estão aqui de passagem. Os funcionários já são pessoas com muitos anos de serviço, muito desgastados a maior parte deles, não conseguiram acompanhar esta mudança dos miúdos e, portanto, reagem de uma forma também reativa aos comportamentos dos miúdos e depois isso gera uma serie de conflitos que as vezes não é fácil de digerir pela escola."	CMSEEE
<b>1.3. Principais problemas da escola</b>	"(...) Exatamente o reagir mal à mudança, qualquer projeto inovador, qualquer alteração no que esta estabelecido mesmo em termos legais levanta confusão (...)"	ROGEA
	"Eu acho que esta escola está numa fase crítica, primeiro acho que há aqui um problema de liderança e de coesão de escola (...)"	
	"Os problemas desta escola são realmente as aprendizagens, o comportamento, e o insucesso. Digamos... e o envolvimento das famílias (...)"	DTEA1
	"(...) a disciplina, em si, a organização, que eu acho que poderia ser outra também (...)"	DTEA2
	"Para além da parte física que se está a tentar modernizar a escola, fazendo obras, para além dessa parte acho que o principal problema é o aliamento por parte das famílias relativamente à escola, ou seja, a maior parte das vezes, digo 90% das vezes que quando vêm a escola é porque precisam de alguma coisa da escola ou vêm reclamar de alguma coisa, não é para acompanhar no sentido positivo e proactivo (...)"	ROGEB
	"A nível das instalações e equipamentos (...) Outra parte também menos boa desta escola que esta a ser resolvida, era a fraca colaboração dos encarregados de educação (...)"	CMSEEB
	"Neste momento é a nível instalações."	DTEB1
	"As obras, como toda a gente vê, nê? Estão paradas e vão ficar, infelizmente."	DTEB2
	"Os problemas passa-se exatamente por estarmos longe dos recursos mais importantes (...)"	ROGEC
	"Não temos muito acompanhamento por parte dos pais, aquilo que tenho vindo a verificar, são miúdos muito desmotivados (...)"	CMSEEC
	"(...) isto já não tem nada haver com disciplina, mas pode estar interligado é a falta de ambição dos miúdos, os miúdos não têm muita ambição profissional para eles sim, acho que constitui um problema para eles e para as famílias saber o que é que vai ser o futuro deles muitos deles desistem à partida de procurarem trabalhar e estudar para ter um futuro melhor não vêm na escola uma possibilidade real de ascendência social (...)"	DTEC1
	"A idade das pessoas tanto de professores como de funcionários e este tipo de professores e funcionários não esta em condições de lidar com os novos problemas e com a energia dos novos alunos. Os problemas agora são diferentes desde há 10, 20, 30 anos."	ROGED
	"A nível de infraestruturas, de edificio (...)"	RPGEE
	Tem haver sobretudo com as instalações que neste momento nós estamos mesmo a precisar de que haja um investimento estamos à espera que a nova escola seja construída, portanto há aqui, o equipamento precisa de ser novo, as salas têm que ser mais adaptadas àquilo que quer fazer com mos jovens, as questões das aprendizagens, as metodologias, isto também são questões, nós estamos perante um ensino que está a começar a mudar, por exemplo há orientações de que os alunos não deviam ser retidos senão em final do ciclo, há professores que concordam com isso e há professores que são extremamente resistentes a isso, porque acham que o ensino está cada vez mais facilitado, há qui um facilitismo que não ajuda ao desenvolvimentos dos miúdos. E, portanto, nós sentimos ainda que não uma estabilidade ao nível das questões das aprendizagens quer a nível dos próprios jovens, nós sentimentos que os jovens	CMSEEE

	cada vez menos aderem a este modelo de escola, são muitas horas dentro de uma sala, o segundo ciclo tem duas tardes livres, mas também têm uma carga horária muito sobrecarregada para a idade que têm.	
<b>1.4. Estruturação da mediação na escola</b>	“Eu creio que aqui podemos apelar ao GMSE, como talvez o elemento mais importante tendo em vista aquilo que está a ser questionado, porque depois também existem psicólogos a volta, outro tipo de técnicos que poderão interagir, trabalhando em equipa, trabalhando em rede para resolver os problemas (...)”	<b>ROGEA</b>
	“(…) Em relação ao gabinete de apoio disciplinar, é o que me parece, agora em termos de mediação e animação socioeducativa ainda há outras vertentes e não sei se isso é suficiente aberto.”	<b>CMSEEA</b>
	“Chama-se Gabinete de Atendimento Disciplinar ou de Apoio de Disciplina. Quando o aluno tem algum problema de indisciplina na sala ou fora da sala, é encaminhado para esse gabinete onde tem lá sempre professores e o aluno faz o registo da ocorrência (...) temos o programa EPIS e duas ramificações desse programa, os mediadores para o sucesso escolar, que tem mais a ver com as aprendizagens, e a outra que é mais de combate à violência escolar. Os mediadores do sucesso escolar é uma coisa à parte é mais para aqueles alunos que ficam retidos, no ano a seguir, eles invés de estarem em cidadania vão ter com os seus mentores e eles os ajudam mais na parte escolar da aprendizagem.(...)”	<b>ROGEB</b>
	“Estou aqui na qualidade de mediadora do programa EPIS, já é o 5.º ano de mediação, trabalho de forma autónoma, respondo perante a coordenação da sede em Lisboa e trabalho em articulação com os DT e demais professores das turmas onde estão inseridos os alunos da carteira de proximidade. Aqui na escola fizemos uma abordagem apenas aos alunos que estavam no segundo ano do 7.º ano (...)”	<b>CMSEEB</b>
	“Em relação à mediação, eu penso que não escola cá que façam mediação socioeducativa, pelo menos que eu conheça, a mediação socioeducativa é feita essencialmente pelo Conselho Executivo (...) Nós temos é tipo o gabinete disciplinar que é o Espaço E+ que acaba por abranger todos os miúdos que têm participações disciplinares, numa folha verde, o professor redige e depois pede a um funcionário para o miúdo ir para aquela sala onde o miúdo preenche a parte de trás daquela ficha, a parte de trás tem haver, sobretudo, em analisar os comportamentos fez, o que é que ele fez. Nesta sala, estão professores que são destacados no seu horário (...)”O curso de mentores foi uma forma de responder aos problemas de violência, mas é assim, na prática, temos uma equipa que não sempre estão sempre disponíveis, porque há professores que estão a dar aulas e não vão sair da aula para ir resolver um problema de violência, tinha que ser alguém que não desse aulas. O SPO faz um bocado o serviço, vai as turmas, determinadas turmas têm sessões de métodos de estudo, agora é impensável numa escola muito pequena termos mediadores e eu acho que poucas escolas, ou quase nenhuma, têm capacidade para terem um mediador que deveriam ter. quem é que faz mais a mediação são mais as técnicas de psicologia têm ajudado muito quando há situações assim que ajudam na mediação, eu entro quase sempre, e muitas vezes alguns DT (...)”No Espaço E+, sinalizam o caso, falam com ele, tentam entender o que é que se passou, fazem o contato na hora com a família. O outro seria uma segunda sala, um anexo a essa, se fosse necessário para situações de violência em que se precisasse de ter um espaço mais resguardado, não tem designação porque não vamos estar rotulando, porque em situações mais graves acabam por ir para o CE (...)”	<b>ROGEC</b>
	“Temos o Espaço E+, os professores que lá estão destacados conversam com o miúdo, são professores destacados em função dos horários disponibilidade, tem haver mesmo com a estrutura dos horários não há nenhum perfil específico. às vezes temos a psicólogo, as vezes uma estagiária, e tivemos à uns anos atrás uma estagiaria na área da sociologia que também prestava lá um apoio (...)”	<b>CMSEEC</b>
“Pode encaixar-se aí a sala de acompanhamento disciplinar que é um espaço que são encaminhados os alunos que, dentro da sala de aula ou não, mas normalmente até acontece é dentro da sala de aula, quando têm comportamentos considerados inadequados e em que não é possível a sua manutenção dentro da sala, eles são encaminhados pelo professora através de um funcionário que esteja naquela área, vem para esta sala de acompanhamento com uma tarefa destinada que devem cumprir, nem sempre acontece, e depois regressam a sala depois da tarefa concluído e do tempo de aula esgotado eles voltam	<b>ROGED</b>	

	<p>a sala e mostram a tarefa concluída. Nesta sala tem sempre, não conseguimos ter a cobertura do horário todo, mas há um ou dois professores que estão lá de apoio, os alunos têm que preencher um documento em que têm de descrever o que os fez ir para ali. Há um diálogo também entre o professor e aluno neste gabinete.</p>	
	<p>“Temos a mediadora EPIS, ela é a coordenadora a nível região, a sede dela é aqui na escola e faz esta mediação nos conselhos de turma, DT e alunos. Ela tem uma carteira de alunos que acompanha. Temos também o gabinete de apoio ao aluno que sempre que há um problema dentro ou fora da sala o aluno é encaminhado para o gabinete. Temos uma coordenadora desse gabinete e professores. Temos um assistente social efetivo, que pertence à área social e está que esta dentro do SPO, temos 2 psicólogas efetivas e estes elementos fazem articulação, e temos um estagiário L na área da psicologia, e também costumamos a ter assistentes social através do estagiário L para apoiar o Assistentes sociais. Estes projetos estão todos articulados. Eles reúnem-se todos para falarem sobre os casos problemáticos, nomeadamente a mediadora EPIS e o SPO. (...)”</p>	<p><b>ROGEE</b></p>
	<p>“Quando a EPIS e a DRE fizeram esta proposta às escolas, a escola dos Arrifes foi uma que aderiu à metodologia EPIS. Os mediadores tiveram uma formação inicial nas questões da mediação escolar, fizeste também formação nas questões da plataforma EPIS que é uma plataforma onde trabalhamos onde registamos tudo o que fazemos e inicialmente fazemos, eu sou mediadora do 3.ºciclo, mas já existe no continente para o 1º e 2º e 3º ciclo, mas na Região o contrato da DRE com a EPIS foi só para o 3º ciclo. O primeiro passo dentro da escola para implementar a mediação EPIS é fazer um screening que é uma avaliação diagnóstica a todos os alunos de 3ºciclo. Esta avaliação avalia as 4 dimensões, a pessoal, a escolar, a comunitária e a familiar. Passamos aqui individualmente a cada aluna fazendo um desenho das problemáticas e a própria plataforma é que gere uma carteira de acompanhamento, ou seja, a plataforma cruza os dados e diz-nos que estes alunos estão em risco de não passar o ano. Quer pelo ano passado quer dois anos atrás se os miúdos são muito repetentes se faltam muito se tiveram insucesso, portanto a plataforma gere estes dados e emite uma carteira de acompanhamento. Essa carteira de acompanhamento, depois é aquilo que nós chamamos a carteira de proximidade que são os alunos que nós, depois do diagnóstico feito e depois de estarmos mais tempo com ele, percebemos quais são aqueles que precisam de um acompanhamento semanal, os que necessitam de um acompanhamento quinzenal, mensal e por aí a fora. É traçado um plano individual de intervenção com aquilo que nós propomos a atingir com o miúdo naquele ano e também percebemos o que temos que fazer com ele se ele está numa fase de grande desmotivação, se está numa fase de preparação para a ação, se está numa fase de execução das atividades. Portanto fazemos o plano de acordo com o diagnóstico.”</p>	<p><b>CMSEEE</b></p>

<p><b>Categorias</b></p>	<p>Unidades de registo</p>	<p>UC</p>
--------------------------	----------------------------	-----------

<b>2.1. Perfil socioprofissional</b>	“ A técnica (...) é uma socióloga de formação (...) e professores nas suas horas não letivas (...)”;	ROGEA
	“São professores (...)”.	CMSEEA
	“Pessoas que tinham demonstrado interesse neste programa EPIS, de várias áreas, tínhamos da Informática, Física ou Química, tínhamos de Português e tínhamos também o funcionário que costuma fazer a ronda aqui na escola.”	ROGEB
	“(…) enquanto mediadora do Programa EPIS sou só eu e, depois, existe os mediadores para o sucesso escolar, e esta equipa, de professores, destina-se a dar apoio aos alunos (...) depois há uma articulação das funções que cada um desempenha.”	CMSEEB
	“(…) temos é o gabinete disciplinar que é o Espaço E+ (...) estão professores que são destacados no seu horário (...) quem faz mais a mediação são mais as Técnicas de Psicologia (...)”.	ROGEC
	“Os professores e quando necessário a intervenção da psicóloga.”	CMSEEC
	“São professores.”	ROGED
	“Temos a mediadora EPIS (...) Temos também o gabinete de apoio ao aluno que sempre que há um problema dentro ou fora da sala o aluno é encaminhado para o gabinete. Temos uma coordenadora desse gabinete e professores (...) Temos um assistente social efetivo, que pertence à área social e está que esta dentro do SPO, temos 2 psicólogas efetivas e estes elementos fazem articulação (...) Estes projetos estão todos articulados. Eles reúnem-se todos para falarem sobre os casos problemáticos, nomeadamente a mediadora EPIS e o SPO.”	ROGEE
	“Sou só eu como mediadora EPIS, mas depois faço intervenção com os professores, logo é como se eles fizessem parte da equipa, eu vou a todos os conselhos de turma (...) quando as coisas são mais do ponto de vista clínico, há um encaminhamento para o SPO, e se necessário, para a saúde escolar.”	CMSEEE
<b>2.2. Grau de autonomia da equipa de mediação</b>	“Eu acho que seria 100% (...)”;	ROGEA
	“(…) o professor que acompanha o aluno tem liberdade (...) se tem uma atividade sua que pode sugerir ao aluno (...)”;	CMSEEA
	“(…) nunca senti que nessa escola fosse preciso alguma situação burocrática para se vir ao GMSE.”	DTEA1

	“(…) o mediador tem o poder de quando precisar ou em qualquer momento, e sempre com o consentimento do professor (…)”	ROGEB
	“(…) trabalho de forma autónoma, respondo perante a coordenação da sede em Lisboa (…).”	CMSEEB
	“(…) é sempre relativa tem que haver aqui o conhecimento de todos. Todas as atividades têm que haver aqui uma articulação, tem que haver parecer do Conselho Executivo, para todos terem conhecimento (…)”	ROGEC
	“Temos autonomia para ligar aos pais/encarregados de educação (…).”	CMSEEC
	“A intervenção do professor é naquele momento, não tem continuidade.”	ROGED
	“A mediadora tem autonomia porque é um programa nacional. No caso do GAA têm sempre alçada do CE.”	ROGEE
	(…) eu tenho total autonomia, vou dando feedback do meu trabalho (…)	CMSEEE
<b>2.3. Identificação do público-alvo</b>	“(…) crianças com instabilidade ao nível do comportamento (…);	ROGEA
	“(…) os alunos que são expulsos da sala.”	CMSEEA
	“(…) são todos os alunos (…) nesta escola (…) tão grande tem que se apanhar os fogos maiores (…) alunos com mais problemáticas comportamentais e socio afetivas.”;	DTEA1
	“Os alunos com mais problemas de comportamento (…).”	DTEA2
	“Os mais problemáticos (…) não só em questões de indisciplina também em questões de aproveitamento (…);	ROGEB
	“São os alunos que estão em risco em quatro vertentes, a parte da escola, a parte social a parte do território e a parte da família também, fala-se também um bocadinho dos hábitos alimentares, os hábitos de sono (…);	CMSEEB
	“São os que têm mais indisciplina (…)	DTEB2
	“Os alunos todos da escola e, neste caso, também, os encarregados de educação (…)”	CMSEEC
	“(…) são os alunos do 2.ºciclo como os do 3.ºciclo (…).”	DTEC1
	“Os alunos indisciplinados.”	ROGED
“É sempre o aluno e a família.”	ROGEE	

	(...) os jovens do 3.º ciclo que a plataforma identifica como alunos em risco de perderem o ano (...) a intervenção com os pais é uma intervenção de mediação (...)"	CMSEEE
<b>2.4. Identificação de outros atores da comunidade</b>	"(...) houve a necessidade de se trabalhar, a socióloga, a encarregada de educação, a DT e o próprio aluno (...) eu sinto mais a família (...)"	DTEA1
	(...) temos tido ações de sensibilização em que vem pessoas de fora, enfermeiro, já veio uma juíza (...);	ROGEB
	"(...) a Associação de Pais (...) tivemos um Agente da Polícia Segura (...)"	CMSEEB
	"(...) se há o EPIS é mais fácil trazer cá uma entidade (...)"	DTEB2
	(...) chamamos a escola segura que fez lá uma intervenção (...) e a APAV também já foi lá (...) depois a Comissão de saúde escolar já é que faz a articulação com uma série de instituições (...) a segurança social (...) temos um dia em que temos uma enfermeira (...)" "Sempre que há uma entrega de notas, tentamos que haja um momento de partilha com os pais, de encontro com os pais (...)"	ROGEC
	"(...) num caso particular recorreu-se ao CDIJA."	DTEC1
	(...) o IAC contactou-nos e queria desenvolver uma atividade com uma turma que se considerasse problemática (...) a polícia segura vem cá com muita frequência dinamizar sessões de bullying (...) e às vezes é chamada por outras razões"	ROGED
	- "(...) todo o nosso programa de ação incluir o chamar os pais à escola (...) Nós temos sessões ao longo de todo o ano, desde a polícia segura (...) temos uma articulação muito boa, aqui, com o CDIJA as psicólogas do CDIJA, vêm dar consultas aqui à escola, e a LAPSIS também (...)"	ROGEE
- (...) a intervenção com os pais é uma intervenção de mediação (...); - (...) trabalho muito com o Centro de Terapia Familiar, com a APAV, com a CPCJ (...) portanto há encaminhamentos."	CMSEEE	

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>UC</b>
<b>4.1. Objetivos</b>	"(...) seria conduzir alunos com comportamentos disruptivos (...) e que estes alunos tivessem um espaço onde pudessem ser ouvidos e se pudesse analisar as situações (...);	ROGEA

Categories	Unidades de registo	UC
<b>3.1. Atividades/estratégias em mediação</b>	“(…) a ideia era ouvir o aluno (…) porque é que tinha sido encaminhado para o gabinete (…)”;	ROGEA
	“(…) é confrontar o aluno depois de se ter tomado conhecimento da pequena comunicação que o professor fez (…) e é pedir ao aluno que relate por escrito a sua versão (…)”;	CMSEEA
	“(…) recorro em situações limite (…)”	DTEA1
	“(…) só mesmo quando um aluno esteja a perturbar a aula mesmo (…)”	DTEA2
	“No contexto do programa EPIS tínhamos os mentores para a eliminação da violência (…) Nos casos de recorrências de indisciplina estes alunos são sinalizados (…) e depois vai-se tentar planejar uma estratégia para se tentar superar esta situação.”	ROGEB
	“(…) comecei a aplicar técnicas de relaxamento (…)”;	CMSEEB
	(…) realizamos várias sessões de relaxamento e meditação na escola (…) notei que é um caminho para evitar a violência, porque promove a calma, a paz, a serenidade.”	DTEB1
	(…) tentamos resolver o problema da indisciplina foi criando uma sala de convívio (…) e como tem lá o técnico de desporto que acaba por ser um bocado mediador, alguns alunos desabafam com ele (…) vão para ali e fazem pequenos torneios de ping pong, matraquilhos (…) juntamente com o DT e o SPO tentamos perceber o que poderíamos fazer em situações de bullying, uma das vezes, por exemplo, chamamos a Escola Segura e que fez lá uma intervenção em contexto sala de aula (…)”	ROGEC
	“(…) o professor que expulsa é que envia um trabalho para terminar (…)”	CMSEEC
	“(…) pedi às técnicas de psicologia para fazer uma ação sobre o bullying (…)”	DTEC1
	A única intervenção dos professores é naquele momento, depende das características de cada aluno, o tipo de diálogo e o tipo de intervenção é que pode mudar (…)”	ROGED
	“No caso do encaminhamento para o gabinete de apoio ao aluno, o aluno sai da sala de aula acompanhado pela respetiva participação disciplinar (…) se não for dada a autorização de regresso à aula, ele traz já uma tarefa indicada (…)”	ROGEE
	(…) sessões universais de gestão dos conflitos, questões do bullying (…)”	CMSEEE
<b>3.1.2. Insucesso escolar</b>	“No caso do insucesso, é preciso ativar o mediador para o sucesso escolar (…)”;	DTEB2
	“A mediadora acompanha uma carteira de alunos que está em risco de retenção, trabalho articulado com o ISSA, O DT.”	ROGEE
<b>3.1.3. Promoção do sucesso escolar</b>	“(…) também já necessitei de recorrer aos métodos de estudo (…)”;	E.DT1-EA
	“(…) A socióloga foi lá à minha sala ensinar os meninos a estudar e organizar o seu estudo.”	DTEA2
	(…) temos o programa EPIS e duas ramificações desse programa, os mediadores para o sucesso escolar, que tem que mais haver com as aprendizagens (…)”;	ROGEB
	(…) alguns alunos são retirados da aula de cidadania, e estão ali com aquele professor a organizar o caderno, o trabalho de casa (…)”	CMSEEB
	“O SPO faz um bocado o serviço de, vai às turmas, determinadas turmas têm sessões de métodos de estudo (…)”	ROGEC

	“ São atividades de gabinete, uma intervenção muito focada naquele aluno e é por turma (...) começo pelas questões de organização de estudo, organização das sessões em casa (...)a EPIS também faz intervenções universais que pode ser sessões de métodos de estudo (...)”	CMSEEE
<b>3.2. Articulação das atividades/estratégias</b>	“(…) tocam-se muito essas áreas todas (...) e o importante é que sejam definidos com alguma maleabilidade até onde é que cada um vai.”	CMSEEA
	“É um trabalho de parceria (...) os encaminhamentos institucionais são formalizados no papel, mas o trabalho cooperativo é tratado de formal informal.”	CMSEEB
	(...) eu não tenho contato com assistente social, tenho algum com a psicóloga (...) o mediador é naqueles casos pontuais de indisciplina, se vemos que nos ultrapassa, encaminha-se para a psicóloga (...)”	CMSEEC
	“O SPO está bastante desfalcado e não se consegue fazer nada, a não ser uma situação de gravidade extrema (...) a psicóloga juntamente com os professores tentam resolver, mas são situações pontuais, não há um projeto.”	ROGED
	(...)eu trabalho em parceria quer com o SPO com o psicólogo ou com o assistente social e com os professores tutores (...) o meu papel é sempre de mediação ou de pedido de ajuda (...) delineamos em conjunto o que fazer (...) cada um de nós tem uma missão (...)”	CMSSEE
<b>3.2.2. Estruturas locais</b>	“tivemos várias entidades que vêm aí, por exemplo falar na violência no namoro, os perigos da internet(...)neste sentido permite, sem duvida, uma maior aproximação com a comunidade.”	DTEA2
	“(…) A Associação DE Pais colabora diretamente com o Programa <i>Eu quero ser feliz</i> , e então nós fizemos algumas sessões de OM chanting (...) tínhamos um Agente da Policia segura (...) comunicava connosco com alguma assiduidade (...)”	CMSEEB
	“(…) acaba por ser um trabalho em rede (...)”	ROGEC
	“Às vezes os DT, dentro da sua autonomia, contactam outras entidades para dinamizar sessões sobre diversas temáticas.”	ROGED
	“(…) Centro de Terapia Familiar. Como a APAV e a CPCJ (...)há encaminhamentos (...)”	CMSEEE
<b>3.2.3. Projeto educativo</b>	“(…) o próprio regulamento do gabinete tem de estar no projeto educativo”;	ROGEA
	“O que faz lá referência é a questão do Gabinete de Apoio Disciplinar para acompanhamento de alunos (...)”.	CMSEEA
	“Sim, temos o Projeto educativo de escola e depois temos vários anexos que são medidas da escola (...)”;	ROGEB
	“Sim está (...)”	CMSEEB
	“Não (...) o conceito de mediação, é um conceito que propriamente não existe, falamos é de tutoria e de mentores que acaba por ser uma forma de mediação (...)”	ROGEC
	“Sim está.”	CMSEEC
	“Não”	ROGED
	“Sim. Temos o Plano integrada de combate à exclusão social e à prevenção do abandono escolar, e também no Programa do apoio educativo, são planos e programas que fazem parte do PE como anexos.”	ROGEE
	“Sim, está contemplada no Projeto Educativo, está contemplada no ProSucesso (...)”	CMSEEE
<b>da</b>	“(…) acolher os alunos que eram expulsos da sala por comportamentos incorretos (...)”;	CMSEEA
<b>Mediação</b>		

	“(…) apoiar os professores (…);”	DTEA1
	“(…) para onde se mandava os alunos com problemas dentro da sala de aula (…)”.	DTEA2
	“(…) é tentar fazer a ligação dos pais com a escola, tentar perceber o que se passa com aquele aluno (…)”	ROGEB
	(…) nós queremos que os alunos tenham sucesso, mas eu nunca vi ninguém a ter sucesso sem ser feliz, portanto o primeiro objetivo é fazer os alunos serem felizes (…)	CMSEEB
	(…) é evitar a violência, problemas de comportamento.”	DTEB1
	(…) melhorar o sucesso dos alunos e tentar (….) que haja um envolvimento entre a sociedade (….) mais inclusão, que as coisas fiquem mais iguais, participação da família e tentar trazê-los à escola.”	DTEB2
	- (….) é, acima de tudo. Reduzir a indisciplina (….) não existe, nós tentamos resolver (….) nós podemos fazer uma mediação, tentar, na minha perspetiva, o problema que existe, porque o miúdo pode ser absentista, mas o problema dele pode não ser esse, pode ser outro, pode ser um problema familiar... e os mediadores podem ajudar a detetar isso, porque é uma questão de relação de confiança (….) acho que a mediação é a resposta para muita coisa”	ROGEC
	“(…) falar com os alunos, fazê-los ver as consequências daquele comportamento (…)	CMSEEC
	(…) a resposta que temos é o E+, está lá um professor, outra hora vem outro professor, isso é remendar o problema, é camuflar o problema, não é agir!”	DTECI
	“Por um lado, é fazer com que os alunos reflitam sobre o seu comportamento e as suas atitudes e terem noção que tudo aquilo que eles fazem tem consequências e que possam reverter essa situação (….) por outro, também se quer proteger os outros alunos (….)”	ROGED
	“Haver a articulação entre família, escola e comunidade. E resolver muitas vezes, os problemas sociais e económicos destas famílias.”	ROGEE
	“é concorrer para que os meninos consigam ter sucesso escolar(…)que se mede muito em termos de notas, se passou ou se não passou, mas a grande preocupação dos mediadores é promover a mudança, quer a mudança de comportamento, de atitude, da motivação (….) levá-los a ter competências não cognitivas mais desenvolvidas (….)”	CMSEEE
<b>4.2. Efeitos da mediação</b>	“(…) houve melhorias naquilo que foi possível (….) houve miúdos que sentiram apoio no próprio gabinete (….) para as crianças sim tem contribuído para o desenvolvimento, isto depois reflete-se no bom ambiente das crianças e depois para fora como cidadãs (….) um aluno que melhora o seu comportamento é um aluno que vai estar muito mais atento na aula (….)”;	ROGEA

	“(…) acho que resulta de alguma forma (…);”	CMSEEA
	A resposta do gabinete parece-me sempre incentiva, eu acho que houve diferença, porque eles passaram a ver que esqui havia uma pessoa especializada (….) eu sempre senti que desde que este gabinete foi criado ajudou. Eu tenho a perceção das conversas dos meus colegas DT que as pessoas se sentem apoiadas e ajudadas.”	DTEA1
	“(…) têm, na melhoria a nível de sessões de estudo eu acho que melhorou (….) a nível de disciplina, sem dúvida, eu acho que ajuda bastante.”	DTEA2
	“(…) é bastante positivo (….) há relatos da mediadora, em que há alunos que tinham problemas não só de comportamento, mas de aprendizagem e tinham várias retenções (….) estiveram no programa e conseguiram concluir a escolaridade (….) o facto de ter que haver um consentimento para os alunos pertencerem ao Programa EPIS, já faz com que haja esta aproximação de encarregados de educação (….)”.	ROGEB
	“Alguns refletem-se nas classificações, outros nem tanto (….) tem-me permitido contactar com alguns agentes da sociedade (….) O programa <i>Eu quero ser feliz</i> fez com que andássemos pelas escolas do 1º ciclo (….)”; (…) comecei a estabelecer contato telefónico quando os pais não podem vir à escola, eu julgo que até os pais se sentem apoiados.”	CMSEEB
	“(…) há casos que melhora (….)”	DTEB1
	“O feedback que temos tido das atividades desenvolvidas pelo Prosucesso é que realmente tem tido algum impacto.”	DTEB2
	“No caso da indisciplina e também os miúdos que estão em situação de desigualdade (….) há miúdos que não têm nada (….) e às vezes a escola é que lhes dá tudo isso (….)”	ROGEC
	(…) os efeitos são, naturalmente, são sempre positivos em alguns alunos, por exemplo aqueles que vão lá a chorar, não se ralha com eles, ninguém está ali para castigar é para conversar, eu acho que se cria ali uma proximidade, os miúdos sentem-se apoiados (….) agora aqueles alunos que vão para lá todas as semanas (….) já, nos ultrapassa (….)”	CMSEEC

	(...) a curto prazo (...) não, esse impacto não se sente imediatamente. Se for o caso em que nós trabalhemos 5.º ano e 6.ºano, aí sim (...)	DTECI
	(...)nos termos que ela é feita aqui, eventualmente, não é a melhor resposta, talvez um projeto mais continuidade (...)	ROGED
	“Sim, o grau de visibilidade pode não ser o desejado, mas já há algo visível, a diminuição da indisciplina, comportamentos de risco, a participação dos pais na escola, não é o desejável e o ambicionado ainda não, mas já é um caminho que estamos a percorrer (...) -“(...) no sucesso dos alunos, no abandono, no absentismo, nota-se uma melhoria nesses alunos.”	ROGEE
	“Sem dúvida, eu penso que esta intervenção, apesar de ter este foco no objetivo final de os miúdos passarem de ano, o que é certo é que aposta muito no indivíduo, na promoção das suas competências pessoais, sociais e relacionais (...)	CMSEEE



UNIVERSIDADE DOS AÇORES  
Faculdade de Ciências Sociais e  
Humanas

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal

Mediação Socioeducativa no 2.º Ciclo, nas Escolas do Ensino Básico

DM

