

## Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural

Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação  
Intercultural

Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.)

COFINANCIAMENTO



FUNDO  
ASÍLO, MIGRAÇÃO  
E INTEGRAÇÃO



SGMAI  
SECRETARIA  
GERAL  
MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA



UNIÃO EUROPEIA

**Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural**  
**Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural**  
Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

TÍTULO  
**ENTRE IGUAIS E DIFERENTES: A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL**  
**ATAS DAS I JORNADAS DA REDE DE ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO**  
**INTERCULTURAL**  
JUNHO 2016

COORDENAÇÃO  
Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

PROMOTOR  
RESMI – Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural

COLABORARAM NESTA PUBLICAÇÃO (POR ORDEM ALFABÉTICA)

Alcinda Maria Sacramento Costa dos Reis

Ana Maria Silva

Ana Paula Caetano

Ana Piedade

Ana Vieira

Diana de Vallescar Palanca

Emília de Carvalho Coutinho

Inês Guedes de Oliveira

Isabel Freire

José Carlos Marques

Margarida Morgado

Maria Cristina Ferraz Saraiva Santinho

Maria Cristina Gomes

Maria del Carmen Ribeiro

Maria do Rosário Pinheiro

Maria João Hortas

Sandra Antunes

Ricardo Vieira

Rosa Madeira

EDIÇÃO  
**Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.)**

RUA ÁLVARO COUTINHO, N.º14, 1150-025 LISBOA  
acm@acm.gov.pt | [WWW.ACM.GOV.PT](http://WWW.ACM.GOV.PT) | +351 21 810 6100

ISBN  
978-989-685-078-4

A INFORMAÇÃO EXPRESSA NA PRESENTE EDIÇÃO, AO ABRIGO OU NÃO DO ACORDO ORTOGRÁFICO, É DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS SEUS AUTORES E NÃO VINCULA O ACM, I.P..

# ÍNDICE GERAL

## **Nota de Abertura 6**

Pedro Calado, Alto-comissário para as Migrações

## **1. I Painel – Mediação Intercultural e Território 9**

### **1.1 Mediação Intercultural e Território: estratégias e desafios 9**

Ana Maria Costa e Silva, Ana Piedade, Margarida Morgado,  
María del Carmen Arau Ribeiro

### **1.2 O Território como espaço-tempo de (des)encontro entre (in)diferentes e (des)iguais: um olhar crítico sobre as condições de Mediação Intercultural 30**

Inês Guedes de Oliveira, Maria Cristina Sousa Gomes, Rosa Madeira

## **2. II Painel – Mediação Intercultural e Educação 66**

### **2.1 Educação e Mediação Intercultural: experiências e práticas de formação e investigação 66**

Ana Paula Caetano, Isabel Freire, Maria João Hortas, Maria do Rosário Pinheiro, Sandra Antunes

### **2.2 A Mediação Intercultural em contexto escolar: da diferença como deficiência à diferença como ferramenta pedagógica e identitária 98**

Ana Vieira, José Carlos Marques, Ricardo Vieira

### **2.3 Metodologias de formação na fronteira – Narrativas digitais 124**

Diana de Vallescar Palanca

### **3. III Painel – Mediação Intercultural e Saúde 143**

#### **3.1 Constrangimentos nos Contextos de Cuidados de Saúde: entre Profissionais de Saúde, Mediadores Interculturais e Imigrantes 143**

Alcinda Reis

#### **3.2 Vigilância de gravidez em mulheres imigrantes e portuguesas. O porquê da necessidade de mediação intercultural 158**

Emília Coutinho

#### **3.3 Projetos de Mediação Intercultural na Saúde e sua implementação, em Portugal 175**

Maria Cristina Ferraz Saraiva Santinho

## ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1. População estrangeira que solicitou estatuto de residente **100**  
FIGURA 2. População imigrante na escola da Calçada **104**  
FIGURA 3. N.º de alunos de “etnia” na escola da Calçada **105**  
FIGURA 4. Número de alunos NEE **106**  
FIGURA 5. Famílias de Histórias Visuais **127**  
FIGURA 6. Competências para o Futuro **132**  
FIGURA 7. Literacias promovidas pelo *Storytelling* **134**  
FIGURA 8. O modelo ADDIE **136**  
FIGURA 9. Módulos temáticos **180**  
FIGURAS 10, 11 e 12. Módulos assegurados pelos investigadores **181, 182**  
FIGURA 13. Modelos de relação do intérprete e sua influência sobre o fluxo e o conteúdo das mensagens **184**

## ÍNDICE DE TABELAS

- TABELA 1. *Storytelling* e Aprendizagem – Visão Comparativa **130**  
TABELA 2. Motivos para a discriminação sentida pelas mulheres imigrantes em Portugal **162, 163**

## Nota de Abertura

Pedro Calado, Alto-comissário para as Migrações

Os contextos de diversidade cultural significativa precisam, frequentemente, de mediação. Mediação enquanto processo que contribui para melhorar a comunicação intercultural, a relação e a integração de pessoas ou grupos presentes num território, visando sobretudo a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania.

A mediação surgiu, desde cedo, como uma metodologia estratégica do Alto Comissariado para as Migrações na implementação de políticas públicas em matéria de migrações, uma vez que facilita, simultaneamente, os processos de integração e o diálogo intercultural. Ao longo dos anos, têm sido implementadas práticas de mediação nos Centros Nacionais e Locais de Apoio à Integração de Migrantes, em serviços públicos essenciais aos cidadãos (saúde, educação, segurança social) e, mais recentemente, na criação de Equipas Municipais de Mediação trabalhando com comunidades migrantes e giganas.

A centralidade das práticas de mediação intercultural requer que esta área seja aprofundada, enquanto universo concetual e metodológico, e que se estruturarem ofertas formativas de qualidade que enquadrem novos profissionais de mediação nos mais variados contextos e campos de ação. É neste âmbito que se constitui a RESMI – Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural, rede dinamizada pelo Alto Comissariado para as Migrações com o

objetivo de congregar esforços e interesses no aprofundamento do conhecimento e implementação de práticas de mediação intercultural, potenciando sinergias nas áreas da formação, da investigação e da consultoria a projetos no terreno.

O presente documento colige as comunicações apresentadas nas I Jornadas RESMI “Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural”, realizadas em Lisboa a 21 de maio de 2015, evento que formalizou a adesão de mais de 20 entidades do ensino superior à RESMI e o primeiro momento conjunto e público de partilha de abordagens em torno do conceito e práticas de mediação intercultural. Esta coleção de textos revela, em si, a diversidade de olhares sobre esta área, explorando temáticas como a necessidade de funções de mediação em vários contextos e ou serviços (como a saúde, a educação, e mesmo o ensino superior); a reflexão em torno da oferta formativa de nível superior no campo da mediação e das várias linhas de investigação nesta área; a abordagem a metodologias e ferramentas pedagógicas que facilitam o conhecimento e o diálogo intercultural; a reflexão em torno da definição de perfil ou perfis de mediadores.

Constitui-se, assim, como o primeiro contributo da RESMI para um maior conhecimento e melhores práticas de mediação, visando, finalmente, a melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos e uma convivência cidadã intercultural nos vários contextos da sociedade portuguesa. De resto, comunicação, coesão, autonomia e integração são processos chave da mediação. Processos chave de uma sociedade democrática e plural como é a portuguesa configu-

rando-se, igualmente, como valores tão requeridos nos tempos desafiantes que estamos a atravessar na Europa e no Mundo.

Pedro Calado, Alto-comissário para as Migrações



## 1. I Painel – Mediação Intercultural e Território

### 1.1 Mediação Intercultural e Território: estratégias e desafios

Ana Maria Costa e Silva, Universidade do Minho

Ana Piedade, Instituto Politécnico de Beja

Margarida Morgado, Instituto Politécnico de Castelo Branco

María del Carmen Arau Ribeiro, Instituto Politécnico da Guarda

#### Introdução

No presente texto partilhamos um conjunto de reflexões acerca da mediação intercultural e da sua importante mobilização em territórios multiculturais. Pensar o território, qualquer que seja, implica conhecer e compreender as populações, cultura(s), potencialidades e dinâmicas. Supõe, igualmente, compreender as interações sociais e eventuais situações de tensão ou conflito que aí se manifestem no âmbito das vivências dos seus habitantes migrantes e/ou naturais. Sabendo que todos os territórios são dinâmicos e passíveis de transformação, consideramos fundamental avaliar as mudanças sociais e culturais que neles ocorrem e atender às várias identidades que aí se geram e integram.

As dinâmicas territoriais, embora incontornáveis e desejáveis, visto que um território estagnado tende a perecer, podem potenciar atritos entre os indivíduos que integram uma comunidade ou grupo, tornando-se necessário o recurso à mediação em sentido lato: mediação das diferenças e dos diferendos, numa perspetiva preventiva e de gestão positiva dos conflitos. Algumas das tensões que têm vindo a requerer mediação em termos mundiais, parecem, pelo menos à primeira vista, prender-se com mundividências potencialmente antagónicas, colocando na ordem do dia as diferenças culturais entre povos e países, entre membros de um mesmo povo e entre indivíduos da mesma nacionalidade. Emergem aspetos identitários que levam os investigadores a interrogar-se acerca das identidades compósitas dos indivíduos e dos grupos, acerca de culturas e subculturas mas também, forçosamente, acerca de questões de género, de poder, de religião, económicas, entre outras.

A própria ideia de mediação tem vindo a ser discutida e a dividir-se em mediações mais ou menos especializadas, chamadas a intervir numa ou noutra forma, em função das situações-tipo a mediar. Impõe-se, portanto, repensar a mediação em geral e, no presente caso, a mediação intercultural em particular, refletindo acerca do modo como se implementa nos territórios, sejam estes geográficos, humanos e/ou simbólicos; que desafios se lhe colocam e que estratégias se devem contemplar; como integrá-la em projetos de intervenção-investigação-formação, com quem e para quem.

Sentimos, enquanto grupo que trabalha na academia e intervém no terreno, no(s) território(s), necessidade de investigar acerca do que tem vindo a ser desenvolvido em Portugal, neste âmbito. E porque é nosso propósito contribuir para o entendimento e, tanto quanto possível, para a melhoria dos territórios e coesão social nos quais intervimos, consideramos que é importante projetarmo-nos no futuro e estabelecermos objetivos que nos conduzam a projetos integrados de investigação-ação.

Com estas preocupações em mente, estruturámos este texto em quatro partes.

Na 1ª parte, apresentamos sumariamente uma definição alargada de mediação e a definição de mediação intercultural proposta por Gimenez (1997) que se encontra a jusante da RESMI – Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural.

Na 2ª parte, fazemos uma breve referência a programas e projetos de intervenção no âmbito da diversidade cultural e da mediação e, ainda, à formação de mediadores socioculturais.

Na 3ª parte, referimo-nos aos primeiros passos dados pelo grupo Território dentro da RESMI, estabelecendo o propósito da constituição do grupo e quem o constitui e, por fim, como o grupo se organiza numa comunidade de prática e de aprendizagem.

Na 4ª parte, oferecemos uma descrição sumária dos objetivos de trabalho do grupo Território, as suas estratégias e alguns desafios.

## **A mediação e a mediação intercultural**

Quando falamos de mediação a que é que nos referimos? A mediação é um procedimento que privilegia a cooperação e a participação dos mediados na procura de uma solução para os seus conflitos ou problemas, mutuamente satisfatória e potencialmente duradoura. Ao promover a participação na construção de soluções satisfatórias, promove simultaneamente a aprendizagem da cooperação, a construção dos laços sociais e a coesão social.

É com base nestes pressupostos que sustentam a mediação, enquanto processo e procedimentos assentes em princípios e métodos específicos, que vários autores a reconhecem como ‘uma justiça doce’ (Six, 1990), ‘ateliers silenciosos de democracia’ (Faget, 2010) ou ‘pedagogia do laço social’ (Corbo Zabarel, 2007).

O conflito, o equilíbrio e a mudança constituem polos referenciais importantes nas práticas de mediação (Almeida, 2009). A mediação é um processo que supõe a existência de terceira(s) pessoa(s), orientada por princípios de não intervenção ou de intervenção mínima, que coloca o poder de decisão nos intervenientes no processo, que cria oportunidades comunicacionais entre estes, oportunidades que permitam a emergência de argumentações racionais e a construção de compromissos exequíveis e responsáveis.

A mediação é introduzida nos diversos países e continentes, como um procedimento de gestão positiva e pacífica de conflitos e como um modo de regula-

ção social, com uma dupla função: ‘regular conflitos’ e ‘fazer sociedade’ (Briant & Palau, 1999). Neste sentido, a mediação é uma forma de restituição dos laços sociais através da comunicação, tendo como condição o reconhecimento do outro (Corbo Zabatel, 2007).

Segundo Giménez (1997), a mediação é uma modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e da aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados. Diz o autor:

*Entendemos la Mediación Intercultural —o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales— como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez, 1997, p. 142)*

Centrando-nos especificamente na Mediação Intercultural, a definição de Gimenez é aquela que consideramos mais adequada para falarmos deste enfoque específico e transversal aos diferentes âmbitos da mediação.

Assim, a mediação intercultural é uma modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa com particular atenção ao outro, à sua revalorização e reconhecimento nessa diferença. Os princípios e os métodos da mediação têm como objetivos i) a aproximação das partes, ii) a comunicação e a compreensão mútua, iii) a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência pacífica. Simultaneamente, assume-se como forma de regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados.

Em síntese, a mediação em geral e também a mediação intercultural contribui para:

1. Promover as relações cooperativas, seja a nível preventivo, seja a nível resolutivo de conflitos já instalados;
2. Facilitar a comunicação e a descoberta participada de soluções;
3. Recriar a instância de diálogo;
4. Reforçar as possibilidades de recuperar e reinstalar recursos relacionados com:
  - i. o aumento da socialização;
  - ii. o desenvolvimento de padrões de colaboração;
  - iii. o reconhecimento do outro;

iv. a responsabilidade individual e social.

A participação das pessoas de forma voluntária é uma condição essencial para o exercício da mediação e para promover o diálogo, a aprendizagem cooperativa e a construção dos laços sociais.

### **Da diversidade cultural à Mediação Intercultural em Portugal**

A expressão das práticas de Mediação Social e Intercultural ao longo dos últimos vinte anos estão associadas a projetos e programas diversos com incidência em contextos de diversidade cultural significativa, concretamente em escolas e comunidades. São programas com financiamentos públicos e privados, alguns deles mantidos, potenciados e alargados em extensão geográfica e número de projetos envolvidos; outros têm vindo a ser implementados mais recentemente, como expressão da necessidade e do interesse pelas práticas de Mediação.

As primeiras iniciativas de mediação para a inclusão social são levadas a cabo por Instituições e Associações privadas e ONG: Pastoral Social dos Ciganos, Associação Cultural Moinho da Juventude, Instituto das Comunidades Educativas. Contudo, quase simultaneamente surgem iniciativas autónomas e de apoio por parte de diversos órgãos e/ou figuras governamentais: Ministros e Ministérios da Educação, da Presidência, da Segurança Social entre outros, dando origem a Programas e Projetos da iniciativa de um ou de vários desses Ministérios: por exemplo, o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e o Programa Escolhas que, tendo início na segunda metade da

década de 90 e no início da década de 2000, se têm reeditado e atualizado até agora.

São experiências, projetos e programas que contam com o trabalho em rede, a participação e o patrocínio de diversas estruturas, instituições e organizações: autarquias, escolas, serviços locais da Segurança Social, IPSS, Associações Sociais e Culturais, ONG, CPCJ.

Identificamos em seguida alguns destes programas e projetos e a sua distribuição territorial pelo país. Daremos igualmente, uma perspetiva cronológica destes projetos, começando a nossa abordagem no início da década de noventa do século XX (Silva, 2016).

- 1993-1997 – Projeto de Educação Multicultural – Projeto regional, concentrado em Lisboa e Vale do Tejo. Incidia numa intervenção preventiva nas escolas com heterogeneidade cultural, de modo a potenciar condições para prevenir o insucesso e abandono escolar e a exclusão social.

- 1996-2013 – O Programa TEIP: 1, 2, 3 – Programa nacional da responsabilidade do Ministério da Educação. Tem subjacente uma filosofia de discriminação positiva para as escolas e populações mais carenciadas, dando prioridade à escola básica e à igualdade de oportunidades.

- 2001-2015 – Programa Escolhas (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª Gerações) – Programa de âmbito nacional criado pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações. Tem como missão promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Na sua 5ª geração, manteve protocolos com os consórcios de 110 projetos locais de inclusão social



em comunidades vulneráveis, muitos dos quais localizados em territórios onde se concentram descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Atualmente está aberto o concurso para a 6ª geração deste Programa.

A partir de 2009 – Projeto de Mediadores Municipais – Projeto de âmbito nacional criado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Tem como objetivos fundamentais melhorar o acesso das comunidades gitanas a serviços e equipamentos locais e promover a comunicação entre a comunidade cigana e a comunidade envolvente com vista à prevenção e gestão de conflitos.

- Também a partir de 2009 – o Projeto de Mediação Intercultural no atendimento em Serviços Públicos é promovido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) atual Alto Comissariado para as Migrações (ACM), sendo que na última fase do projeto este foi dinamizado pelas Câmaras Municipais em parceria com Associações de Imigrantes, cofinanciado pelo Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT). É um projeto de mediação intercultural de enfoque comunitário, contando com a colaboração dos serviços públicos e privados. Está atualmente a aguardar a abertura de novo concurso para candidaturas com vista à sua expansão a nível nacional.

## Formação de Mediadores

Em Portugal, a formação específica de mediadores socioculturais teve início em meados da década de 90, por iniciativa de instituições privadas: da Associação Cultural Moinho da Juventude, do Instituto de Apoio à Criança, do Centro Nacional de Apoio ao Imigrante e da Pastoral Social dos Ciganos e no âmbito de Programas específicos como o Programa Escolhas, o Programa TEIP (Territórios Educativos e Intervenção Prioritária) e pelas próprias entidades que acolhem os mediadores.

Ao longo da 1ª década do séc. XXI, foram sendo implementadas diferentes formações, na sua maioria dispersas e sem regularidade, por algumas instituições de Ensino Superior Público e Privado, e por outras organizações públicas e privadas, como a Associação Desenvolvimento Integrado de Matosinhos-ADEIMA, o Centro Português para os Refugiados e o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI).

Relativamente à formação, verifica-se uma diversidade de oferta, assim como a existência de pouca homogeneidade e unidade a nível formativo. Embora se encontrem eixos comuns em áreas temáticas, as modalidades, duração, acreditação e destinatários são muito diversas.

Existe, ao nível da maior parte das formações, um défice de temáticas específicas de mediação e prática, nomeadamente ao nível dos princípios, dos modelos e das técnicas. Em dois estudos realizados já em 2005 e 2010 (Oliveira &

Galego, 2005, e Silva et al., 2010), os mediadores reconhecem a importância da formação realizada para o desempenho das funções, mas referem a necessidade de mais formação especializada e de espaços de reflexão e intercâmbio.

O grupo partilha a proposta de Giménez (1997) no que concerne ao ênfase colocado na formação pretendida para os mediadores. Neste sentido, salienta a importância da competência profissional, posicionamento local e carácter comunitário/territorial dos mediadores a formar, em detrimento da sua pertença cultural. Deste modo, privilegia-se claramente, o capital simbólico local, construindo uma identidade compósita e partilhada, em termos locais, entre as partes a mediar e mediador(as). Daqui resulta a necessidade de repensar e trabalhar de forma sistemática e contínua as competências interculturais dos/das mediadores(as) apelando para o trabalho em equipa.

A RESMI surge, em grande medida, do encontro da motivação e dos interesses do ACM (Alto Comissariado para as Migrações) e das IES (Instituições de Ensino Superior) com as necessidades de formação, investigação e acompanhamento de projetos de intervenção no terreno, tendo assim não apenas responsabilidades em responder a estas necessidades, mas também enormes desafios neste âmbito. É por esta razão que a RESMI surge presentemente com quatro grupos de trabalho: educação, saúde, território e monitorização de projetos de mediação nas comunidades. Os grupos trabalham em rede, numa perspetiva convergente e sinérgica.

A RESMI não é apenas uma iniciativa em rede do ACM com IES, nem uma rede do ensino superior para o ensino superior, mas uma mobilização do ensino superior e do ACM que se liga a iniciativas e organizações de base territorial local, regional, nacional e internacional.

Esta mobilização traduz-se, na prática, em parcerias com comunidades locais e com os seus projetos de interculturalidade, bem como no desenvolvimento de investigação e formação que os possa apoiar e sustentar. Assim, o grupo Território da RESMI tem os seguintes objetivos de investigação e de intervenção:

- Concetualizar a noção de território;
- Identificar políticas locais de interculturalidade;
- Identificar contextos e dinâmicas de interculturalidade (grupos de (i)migrantes, interlocutores, entidades...);
- Identificar necessidades de mediação intercultural;
- Organizar seminários de capacitação no âmbito da Mediação Intercultural;
- Organizar ações de formação no âmbito da Mediação Intercultural, dirigidas a docentes de diferentes níveis de ensino;
- Produzir materiais de divulgação que facilitem e promovam a interculturalidade ao nível de grupos, comunidades e territórios;
- Identificar e divulgar boas práticas no que concerne à interculturalidade e/ou mediação intercultural, implementadas nos diferentes territórios de influência do grupo;
- Organizar uma comunidade de prática e aprendizagem.

### **Motivações e interesses da comunidade de prática e de aprendizagem**

O Grupo de Trabalho sobre o Território (GT Território) tem uma representação nacional, com IES do norte, centro e sul do país.

No seu seio, e de um ponto de vista metodológico, o grupo território visa constituir-se como uma comunidade de prática e de aprendizagem espalhada pelo território nacional. As comunidades de prática são espaços de partilha de conhecimentos e de aprendizagens, com espaço para a definição de interesses e de objetivos pessoais e académicos. São, neste caso, espaços de partilha entre a comunidade académica e as comunidades locais; espaços com capacidade para contribuírem com o seu saber, a sua investigação e a sua experiência, para objetivos comuns a todos, objetivos comuns a alguns grupos, e objetivos individuais. As comunidades de aprendizagem são em geral espaços abertos de questionamento e reflexão sobre temáticas específicas, que albergam e celebram a diversidade de perspetivas disciplinares e o cruzamento de saberes práticos e académicos. Imaginam-se como espaços de co-aprendizagem a partir de uma identificação inicial das experiências e dos saberes dos que as integram e de busca ativa de respostas para as perguntas que qualquer um possa formular no seu seio.

Enquanto comunidade de aprendizagem começamos por cada um dos seus elementos identificar as suas motivações e interesses de pertença a este grupo tendo sido todas elas sistematizadas em seis aspetos principais. São eles:

1. Perspetivar o território enquanto espaço privilegiado para a mediação intercultural.
2. Potenciar as redes locais de interação das Instituições de Ensino Superior com a Comunidade Local (território) através de um conhecimento e reconhecimento das dinâmicas e experiências locais no âmbito da diversidade cultural.
3. Potenciar os saberes e experiências dos elementos do GT e o seu intercâmbio no âmbito da reflexão e formação em Mediação Intercultural.
4. Partilhar com a comunidade local saberes e práticas de mediação intercultural.
5. Desenvolver metodologias participativas de pesquisa e trabalho com as comunidades/grupos de migrantes.
6. Apoiar os Mediadores nos serviços públicos e associações privadas e não-governamentais.

### **A RESMI em ação nos territórios**

Para além de constituir comunidade de prática, o GT Território já começou a desenvolver uma ação concreta em territórios específicos (geográficos) de um levantamento das redes locais de interação das Instituições de Ensino Superior com a Comunidade Local (território) através de um conhecimento e reconhecimento das dinâmicas e experiências locais no âmbito da diversidade cultural e uma identificação de políticas locais de interculturalidade. Simultaneamente,

consideramos importante concetualizar a noção de território numa perspetiva ampla e própria desta relação com a mediação intercultural.

O que esperamos conseguir com a recolha de informação, através de questionários, entrevistas e análise documental é um conhecimento local mais detalhado, articulado ao nível nacional, que caracterize as políticas e as práticas de interculturalidade e de mediação entre instituições e associações locais e a população migrante e minorias.

Não só se procuram identificar as entidades que, no(s) terreno(s), trabalham com grupos imigrantes e minorias étnicas e aquelas que vão participar nas atividades, como se pretende ainda:

- i. Iniciar um trabalho com as entidades para identificar os grupos imigrantes e minorias étnicas presentes no território, seus interesses e necessidades no âmbito da mediação intercultural;
- ii. Desenvolver metodologias participativas de pesquisa e trabalho com as comunidades/grupos de migrantes;
- iii. Identificar e caracterizar casos significativos de multi-interculturalidade.

A análise das informações e dados recolhidos permitirá ao grupo construir sinergias de trabalho nos territórios com os indivíduos, grupos e comunidades locais, nomeadamente na capacitação de mediadores comunitários interculturais e definição de outras atividades no âmbito da Mediação Intercultural.

## Considerações finais

O território é um conceito sensível da mediação intercultural não apenas enquanto espaço geográfico, mas igualmente enquanto comunidade imaginada. Pede-se à mediação, em geral, e à mediação intercultural, em particular, que contribua para a promoção dos laços e da coesão social, para a melhoria da qualidade de vida e para a convivência cidadã que promova uma gestão positiva e preventiva da diversidade. Mas nem sempre é fácil convocar o outro, os outros, iguais e diferentes, com experiências, representações e histórias singulares, muitas vezes de privação, de discriminação, de marginalização. O seu modo de comunicar valores, representações, sentidos e prioridades podem não ser colaborativos ou dialógicos. Às vezes são antagónicos, conflituosos e incomensuráveis. Contribuir para a comunicação e a compreensão mútua, o reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência é um grande desafio que se nos coloca.

Um outro desafio tem obviamente a ver com o que sabemos sobre a representação da diferença, que não pode ser conseguida exclusivamente a partir de traços culturais e étnicos pré-definidos. Trata-se de uma articulação social, complexa, e que resulta de afiliações específicas em momentos específicos. Por isso se diz contingente, em função dos modos como os discursos de representação da vida em periferias se reinscrevem por contradição aos centros de poder, de autoridade e de representação. Trata-se de negociações dinâmicas em função do espaço/tempo que podem sobrepor-se e desalojar domínios essencialistas da diferença (em termos étnicos, de classe social, de género).



Para concluirmos, antecipamos algumas das estratégias que assumimos para os desafios que se nos colocam. São elas: i) definir conceitos e referenciais; ii) conhecer os territórios, a população migrante e minorias, instituições, dinâmicas e projetos locais no âmbito da interculturalidade e mediação; iii) identificar interesses e necessidades de mediação intercultural e de formação; iv) organizar seminários de capacitação no âmbito da Mediação Intercultural; e v) construir um projeto conjunto de investigação-ação-formação colaborativa. Já começamos a responder a esses desafios.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In A. M. SIMÃO, A. P. CAETANO & I. FREIRE (orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação* (pp.115-128). Lisboa: Educa.
- BONAFÉ-SCHMITT, J.-P. (1992). *La Médiation: une justice douce*. Paris: Syros.
- CORBO ZABATEL, E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. In R. B. FRIGERIO & G. DIKER (eds). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- BRIANT, V. & PALAU, Y. (1999). *La médiation: définition, pratiques et perspectives*. Paris: Nathan Université.
- FAGET, J. (2010). *Médiations, les ateliers silencieux de la démocratie*. Paris: Eres.

FRITZ, J.-M. (2004). Derrière la magie: Modèles, approches et théories de médiation. *Esprit Critique*, 6 (3). Disponível em <http://www.espritcritique.fr/0603/esp0603article01.pdf>, consultado em 12 de maio de 2015.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. In *Revista de Migraciones* 2, 125-159.

OLIVEIRA, A. & GALEGO, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIDI.

SILVA, A. M., CAETANO, A. P., FREIRE, I., MOREIRA, M. A., FREIRE, T & FERREIRA, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, A. M. C. (2016). Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal. In A. M. C. SILVA; M. L. CARVALHO & L. R. OLIVEIRA (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas*. (pp. 35-51). Braga: CECS.

SIX, J.-F. (1990). *Le Temps des Médiateurs*. Paris: Éditions du Seuil.

## Biografia

**Ana Maria Costa e Silva** – Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho e em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Tem Pós-Doutoramento em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos em Comunica-

ção e Sociedade (CECS). Membro de projetos de investigação e coordenadora de projetos nacionais e internacionais. Desenvolve atualmente um projeto financiado pela EU que visa a formação em Mediação para a Inclusão Social através da mobilidade europeia. É coordenadora do Mestrado em Mediação Educacional e Supervisão na Formação da Universidade do Minho. Autora do livro *Assistentes Sociais e Mediadores: construindo identidades profissionais* (2015). Membro do Conselho Científico de várias revistas internacionais e revisora científica de artigos e livros internacionais. Membro de redes nacionais e internacionais de formação e investigação.

**Ana Felisbela de Albuquerque Piedade** – Doutora em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Nova de Lisboa. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja), e investigadora integrada do CRIA (*Centros em Rede de Investigação em Antropologia*). Responsável por várias disciplinas em licenciaturas e mestrados nas áreas da educação e da intervenção comunitária. Coordenou o curso de Animação Sociocultural e a pós-graduação em Gestão Cultural e coordena o Lab-At (*Laboratório de Animação Territorial*) do IPBeja. Membro do conselho científico e redatorial de revistas internacionais e revisora científica de artigos nacionais e internacionais. Membro de redes e projetos internacionais de formação e investigação, entre elas a Rede de Universidades Leitoras (RIUL), a Rede Ibero-Americana de Animação (RIA) e a Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI) em representação do IPBeja.

**Margarida Morgado** – Doutora em Estudos Culturais Ingleses pela Universidade de Lisboa, é Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). É autora de *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos* (2010), uma publicação sobre mediação intercultural via textos de literatura infantil. Participou no projeto europeu *School Safety Net*, <http://schoolsafetynet.pixel-online.org/>, que reúne diversas sugestões para mediação intercultural em escolas junto de crianças e professores confrontados com problemas de desinteresse, abandono escolar, dificuldades de aprendizagem e dificuldades de integração. Desenvolve atualmente um outro projeto financiado pela UE, que visa apoiar a integração de crianças, dos 4 aos 12 anos, imigrantes, refugiadas, em mobilidade voluntária e forçada, bem como provenientes de ambientes socialmente desfavorecidos, intitulado *Identity and Diversity in Picture Book Collections* (IDPBC).

**María del Carmen Arau Ribeiro** – Doutora em Letras pela Universidade da Beira Interior, M.A. e B.A. das University of California, Davis e Berkeley, é professora do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), onde leciona Inglês. Além de presidir AproLíngu@s (Associação Portuguesa de Professores de Línguas no Ensino Superior) durante dez anos, é atualmente presidente da ReCLES.pt (Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal), que promove o projeto nacional CLIL-ReCLES.pt, reunindo administração e professores na promoção de qualidade do ensino/aprendizagem em áreas não-línguas através da língua inglesa para melhorar ainda a internacionalização e mobilidade. Foi selecionada pela DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst)

como especialista no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Superior para formar parte de um painel de 20 *experts* da academia europeia. Investigação nas áreas de criatividade e interculturalidade bem como no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

## **1.2 O Território como espaço-tempo de (des)encontro entre (in)diferentes e (des)iguais: um olhar crítico sobre as condições de Mediação Intercultural**

Inês Guedes de Oliveira, Departamento de Comunicação e Arte, Unidade de Investigação ID, Universidade de Aveiro

Maria Cristina Sousa Gomes, Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Unidade de Investigação GOVCOPP, Universidade de Aveiro

Rosa Madeira, Departamento de Educação, Unidade de Investigação CIDFFF, Universidade de Aveiro

### **Introdução**

Neste artigo pretendemos explorar algumas conexões teóricas entre a mediação intercultural e o território, que sustentem a extensão do campo de investigação, cooperação e formação, que tem vindo a ser construído por um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro, interessado na análise e melhoria das condições de vida, de existência social e participação cidadã do grupo geracional infância, na sua qualidade de membros do Município, enquanto Cidade e Comunidade.

A emergência de novos fenómenos sociais que põem em evidência a diversidade cultural e a conflitualidade latente entre grupos que reclamam diferentes pertenças identitárias, à escala global, nacional e local justifica o esforço

de integração da questão da convivência intercultural, como parte dos seguintes compromissos:

- (i) atualização e discussão de indicadores sociais, enquanto indícios do impacto local de políticas públicas, que são implementadas por profissionais cuja ação passou a ser enquadrada por uma rede social de âmbito Municipal;
- (ii) análise das condições locais de exercício dos direitos humanos, pelas crianças, com ênfase nos direitos de participação na vida da família e desenvolvimento da comunidade;
- (iii) ensaio de processos de apropriação – lúdica e comunicativa – do espaço público, que atenuem o efeito das desigualdades sociais que segmentam a população e agravam a conflitualidade social latente.

A mediação intercultural e mais especificamente a mediação intercultural comunitária, surge, no contexto do percurso que tem vindo a ser construído pelo grupo, como um desafio de conhecimento de novas possibilidades de contribuir para a compreensão de barreiras materiais e psicossociais que desencorajam a interação e a intervenção em territórios social e culturalmente heterogêneos e desiguais.

O texto será desenvolvido em três momentos. Começaremos por rever os conceitos de *mediação*, *mediação comunitária*, *mediação intercultural* e *mediação intercultural comunitária*, propostos por Carlos Gimenez Romero, no processo de formação que levou à constituição da RESMI (*Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural*) e as conceções de território como *lugar de impacto da exclusão social*, tal como o propõem Stoer, Magalhães e Rodrigues (2005). Com a construção deste primeiro referencial teórico, pre-

tendemos situar a questão da diversidade cultural como fenómeno complexo, que implica a consideração por relações sociais que são estruturadas à escala global, nacional e local, envolvendo atores cuja ação importa situar, tendo em vista o interesse de compreensão e prevenção de conflitos justificados por diferenças culturais significativas.

Num segundo momento, propomo-nos discutir os limites e as potencialidades dos recursos de (re)conhecimento da diversidade social e cultural representada por grupos que formam a população residente no Município de Aveiro, que são regularmente produzidos entre os profissionais que constituem a rede de ação social local e que serve de orientação à intervenção, agentes de entidades públicas, associações e grupos implicados no desenvolvimento comunitário.

Na terceira parte do artigo, retomamos algumas perspetivas com que partimos para a elaboração de possível plano de trabalho que contribua para que as zonas que atualmente são consideradas como territórios de exclusão, pelos agentes locais, possam ser reinvestidos – a nível da formação e cooperação, mas também da investigação – como espaços de convivência que expressam a diversidade cultural.

Esperamos encontrar neste espaço de confluência de recursos das três áreas de conhecimento que representamos, afinidades entre a Cidade Amiga das Crianças e a Cidade Intercultural, enquanto lugares de pertença e de identidade de grupos culturalmente diferenciados, que se descubram como co-protagonistas na criação de novos espaços de diálogo e negociação – *cultural e comunitariamente mediada* – de sentidos para a vida coletiva.



### **Situando a mediação como práxis de diálogo entre diferentes e desiguais**

Carlos Gimenez (2012) define a *mediação comunitária intercultural* como *processo social e inter-étnico de comunicação, diálogo e/ou negociação, protagonizado por pessoas, grupos ou instituições etnoculturalmente diferenciados e pertencentes, ou vinculados, a uma ou várias comunidades sociais.*

Para o autor, o papel da assistência ou apoio *por uma terceira parte não implicada*, tem como objetivo a *prevenção, regulação ou resolução de divergências, desajustes, tensões e conflitos que afetam estes sujeitos, enquanto membros da comunidade e/ou a melhoria da coesão na comunidade ou a relação com outras comunidades (cf. Carlos Gimenez; 1997).*

Para o autor o reconhecimento da diferença, que é crucial no processo de mediação intercultural, implica o princípio da igualdade, o princípio do respeito pela diferença e o princípio da interação positiva, no sentido da criação de condições para uma cooperação que parta de interesses comuns e do *sentimento, reconhecimento e exercício da cidadania comum*, que assume a *participação coletiva, social e cidadã como lugar de encontro.*

A mediação é descrita pelo autor como um processo de comunicação, cujo contexto é estabelecido de acordo com todos os participantes, cujos temas de “conversaçoão” surgem do interesse dos próprios, esperando-se que as questões que motivaram o início da mediação possam ser decididas com a recuperação e restituição da capacidade de decisão dos sujeitos implicados, sobre as mesmas. Trata-se, por isso, de um processo complexo e delicado que requer um posicionamento muito especial do mediador na relação com as partes que estão em conflito explícito ou latente.

Uma primeira distinção feita pelo autor e que nos parece importante ter em conta é que a *mediação comunitária intercultural*, parte do reconhecimento de que a diversidade cultural é relevante para a definição do conflito, ou seja, o contexto de comunicação está atravessado por sentimentos e relações de pertença comunitária e diferenças de interpretação entre os que disputam a razão do que está em causa. Neste sentido a mediação comunitária intercultural difere da *mediação comunitária*, na medida em que as problemáticas abordadas afetam os membros da comunidade enquanto tal, assumindo como objetivo comum a melhoria de condições de desenvolvimento comunitário.

Parece-nos importante ressaltar que embora a mediação comunitária intercultural, também vise a melhoria das condições de desenvolvimento comunitário, é esperado que a resolução do conflito possa contribuir para um enriquecimento dos laços sociais, pelo reconhecimento do que é comum, mas também do que é diverso. Acreditamos que esta práxis participe para o desenvolvimento de novos sentidos de pertença comunitária e de novas possibilidades de um diálogo que favoreça a reciprocidade simétrica nas interações entre grupos culturalmente diferenciados, superando modos de coexistência e eventual hostilidade, o que Gimenez define como “espaços de genuína convivência” (2012).

### **O território a delimitar como espaço-tempo da Mediação Intercultural**

É no contexto local que podemos apreender o impacto que a diferença das disposições subjetivas e das condições objetivas podem exercer sobre a estrutura de oportunidades a que os diversos grupos sociais que constituem uma

dada população têm acesso efetivo.

Quando a qualidade de vida da população de um dado território é avaliada por indicadores de provisão de serviços públicos e recursos públicos e privados, de educação, saúde, laboral, jurídico, social, comunitário, o relacionamento entre os grupos minoritários e a sociedade maioritária, é um fator que precisa ser reflexivamente ponderado.

Torna-se importante que o território seja reconhecido como espaço social heterogéneo e desigual, e que a dinâmica local e os processos de inclusão e exclusão dos grupos sociais culturalmente diferenciados, sejam analisados tendo em conta relações sociais políticas e económicas que se estabelecem para além do local, ou seja, à escala global, regional e nacional. A recente reação das populações à imigração, ao fluxo de refugiados ou mesmo algumas respostas das organizações a comportamentos que reclamam o direito a tradições culturais, por parte de minorias étnicas, são alguns dos indícios do quanto as relações de coexistência entre vizinhos que não se reconheçam reciprocamente como iguais/semelhantes e diferentes podem ativar discursos, recursos e percursos que transcendem o local.

A complexidade dos fenómenos sociais requer ser analisada com novas conceções de território que, não podendo deixar de ser concebido como espaço entre espaços geográficos, política e administrativamente governados, requer ser compreendido como espaço-tempo no qual os sujeitos, individuais e coletivos, são posicionados, fazem escolhas e reconstróem as suas identidades, face a oportunidades e constrangimentos sociais emergentes, num campo de relações materiais e simbólicas ampliado à escala global.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004; 2005) identificam o território como um espaço-tempo onde os atores sociais sentem o impacto da exclusão social. Abordam o território como uma construção social, que varia segundo o paradigma do qual ele faz parte e a partir do qual é interpretado. Assim o território pode significar a “nossa terra”, quando são as comunidades que definem as suas fronteiras pelas significações simbólicas que são partilhadas exclusivamente pelos seus membros; pode significar a pertença a uma Nação, governada e regulada segundo normas jurídicas, educacionais, de saúde, e de ambiente homogéneas que homogeneiza, regula e exclui o que é diferente; ou significar diversas pertenças dos sujeitos individuais e coletivos, a redes que sustentam a reivindicações de novas identidades, num espaço-tempo que articula o local e o global.

Os autores analisam a conceção de território sob a perspetiva da Pré-modernidade, Modernidade e Pós-modernidade, para definir os princípios da exclusão e da inclusão. Referem os autores que, enquanto ser incluído, na primeira perspetiva *“é fazer parte da árvore familiar, da comunidade, parte da sua história genealógica e, desta forma, identificável com um lugar e com um nome”* (2004, p.117).

Na segunda perspetiva, estar incluído é pertencer ao Estado-Nação, ser governado por um sistema de leis e normas homogéneas, definindo como estranho, com estatuto inferior e/ou como ameaça à ordem social (nacionalismo, língua ou ideologia), o que é exterior, é diferente ou diverso e/ou resistente à homogeneização do estado e seus agentes; para estes últimos, são criados “territórios especiais” tendo em vista a sua reeducação, recuperação e reintegração

pela adesão à norma. Na terceira perspetiva, a da Pós-Modernidade, quem está incluído é quem está na rede, no espaço virtual, que transcende o território, como consequência da desterritorialização das relações sociais constituídas pelo estado nação. *O território é virtual, heterogéneo e “glocal”, é desenvolvido por sistemas em rede e pela emergência de identidades novas e de reivindicações expressas ao nível local.* (Stoer, Magalhães, & Rodrigues, 2004)

A interação social, na sua dimensão material e simbólica, surge assim como um desafio em situações de descoincidência ou concorrência de interesses entre grupos culturalmente diferenciados que coabitam o mesmo território, os sujeitos sofrem a tensão de terem que refletir não só sobre as próprias diferenças, mas também sobre o impacto que estas diferenças podem ter na relação com o(s) outro(s), cujos interesses podem estar em conflito com os seus.

Para que o território possa ser construído como lugar de mediação comunitária intercultural, não basta por isso, analisar a formação da população ou mapear a provisão de serviços ou recursos sociais pretensamente universais. As condições materiais e sociais de existência dos grupos minoritários, que sejam mais vulneráveis ao impacto das desigualdades sociais e da pobreza, precisam ser consideradas tendo em vista representações sociais dominantes que podem “neutralizar” o efeito esperado da legislação, da universalização de normas e critérios de acesso aos serviços público, que visam garantir o exercício de direitos individuais. O modo como o território é representado, quer pela sociedade de acolhimento, quer pelos grupos minoritários, pode naturalizar processos psicossociais que reproduzem práticas de discriminação,

de segregação e de marginalização social e tendem a legitimar o racismo institucional, mais ou menos velado.

Torna-se assim importante que, a par da identificação das comunidades ou grupos étnicos minoritários que coabitam um mesmo território, por vezes constituindo territórios particulares, sejam estudados também os termos com que os atores locais definem as diversas situações de conflito. Reconhecer o conhecimento social comum que é partilhado e não questionado nas comunidades, parece-nos uma condição importante para mediar interações sociais onde se expressam, mas também se ocultam, as perceções e atitudes reciprocamente negativas entre os grupos comunitários e a sociedade maioritária, que alimentam a conflitualidade latente que decorre mais da desigualdade social do que da diversidade cultural.

### **O Território construído pelos dados do “diagnóstico social” dos profissionais**

Uma das maiores facilidades que encontramos para “mapear” a diversidade cultural no Concelho, enquanto território material e social, caracterizável pela dinâmica da população residente e migrante, pela fixação de minorias bem como pelo funcionamento das instituições aí sedeadas e os projetos com que atendem a problemas de grupos sociais específicos, é a existência de um diagnóstico social do Município. Este documento, que é desenvolvido e atualizado regularmente pela Equipa Técnica da Câmara, em parceria com outras instâncias da comunidade, é assumido pelas instâncias de poder local, pelos agentes sociais que ocupam posições de mediadores da relação deste poder com os vários grupos – maioritários e minoritários – da população e por uma rede

mais vasta de atores sociais, cuja relação com estes grupos ocorre no exercício de funções profissionais.

No caso do Município de Aveiro, o diagnóstico social apresenta-se aos atores sociais locais e ao público em geral como:

*“um instrumento de planeamento estratégico, que traduz um conjunto de saberes, práticas institucionais e retratos sociodemográficos, orientado para objetivos e resultados suportados na identificação dos principais problemas que comprometem o pleno exercício de direitos e de cidadania da população em geral e, dos grupos vulneráveis, em especial”*

Trata-se portanto de um documento investido de grande poder social e de grande importância, como (i) fonte de informação sobre como o local, o território geográfico e sociopoliticamente administrado, é material e simbolicamente construído pelas instâncias e atores políticos locais, (ii) como fonte de indicadores sociais sobre a dinâmica e posição relativa dos diversos segmentos sociais, no conjunto da população local, e finalmente (iii) como fonte de indícios sobre como a situação dos “grupos minoritários” ou, usando a terminologia de Gimenez, dos “grupos culturalmente diferenciados”, é socialmente representada e constituída como beneficiária de serviços públicos de ação social, como agentes sociais e como membros do Município como Cidade e como Comunidade local.

Neste momento gostaríamos de refletir sobre um primeiro “ensaio” que fizemos de leitura deste instrumento de produção de conhecimento social sobre o território, tendo como interesse mapear a diversidade social, pela identificação da pluralidade de grupos sociais residentes fixos ou temporários, que

indicassem a existência de situações que pudéssemos sinalizar como “culturalmente significativa” no Concelho. Trata-se, portanto, de uma primeira leitura, intencionalizada e, portanto, necessariamente seletiva, deste documento, através do qual procuramos respostas (ou novas interrogações) para as seguintes questões:

- Poderemos considerar o Concelho de Aveiro um território “multicultural”?
- Que contextos é possível identificar como lugares de encontro multicultural?
- Que condições de organização do território (espaços, serviços, atividades) favorecem ou podem dificultar o encontro intercultural entre grupos a quem se atribuem ou que reclamam identidades sociais culturalmente diferenciadas?
- Podemos inferir do modo como o território está representado no diagnóstico social, que haja fronteiras materiais e simbólicas da sociedade maioritária ou em alguns casos “sociedade de acolhimento” em relação aos grupos minoritários?
- Se sim, em que medida estas fronteiras criam condições de evitamento social ou de encontros interculturais potencialmente conflituosos, que justifiquem a Mediação Intercultural?
- Se sim, quem são os agentes sociais e as instituições que estão implicadas na interação com territórios ou grupos sociais que vivem situações de tensão e conflito justificado por “diferenças culturalmente significativas”?



- Que representações sociais os agentes sociais e os sujeitos implicados nestes contextos e situações de “interculturalidade significativa” têm sobre si mesmos como “nós” e como “outros”?
- Haverá terrenos propícios ou territórios prioritários para o desenvolvimento da Mediação Comunitária Intercultural?

De seguida apresentamos o que encontramos na nossa procura de saber o que era tido como sabido pelos agentes sociais locais, encontrando neste conhecimento e nos seus limites a possibilidade de reconhecimento da diversidade cultural, de questionamento das condições de interação social entre estes representantes das instituições locais e de outros grupos da sociedade maioritária e os grupos étnicos e sociais minoritários identificados. Procuramos apreender como as condições de vida e de inserção social destes grupos são técnica e politicamente construídas, quer como objeto de preocupação quer como alvo de intervenção social e comunitária. A intenção era formular novas perguntas que nos aproximassem e situassem no campo da teoria e da prática de mediação comunitária intercultural.

### **As regularidades do território e a dinâmica da população**

O documento situa o Concelho de Aveiro como sede de distrito, que ocupa uma extensa área (197,5km<sup>2</sup>) da região do Baixo Vouga, na zona Centro do País. Esclarece que, desde 2012, o território está subdividido administrativamente em dez freguesias, ou seja, menos quatro freguesias do que até então. Os indicadores apresentados dão-nos a saber que a população residente no Concelho diminuiu em 7% no espaço de 2 anos, passando de 78 450 a 77 229

habitantes entre 2011 e 2013. Relativamente aos recenseamentos anteriores esta diminuição reflete uma inversão da tendência de crescimento registada. De facto, entre 1991-2001 verificou-se um crescimento na ordem dos 10% e entre 2001-2011, embora menos intenso, rondou os 4%. Pareceu-nos importante reter que esta alteração da dinâmica demográfica leva a que, desde 2011, o crescimento efetivo em Aveiro seja negativo. O crescimento natural foi progressivamente diminuindo tendo atingido, em 2013, valores negativos (-0.01%) e para tal contribuiu o crescimento migratório também negativo desde 2011. De acordo com os dados do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) o número de indivíduos imigrantes passou de 3 444 em 2011 para 3 332 em 2013.

Os dados sobre a população imigrante no Concelho recolhidos no diagnóstico social têm como fonte de dados, o portal de estatística SEFSTAT do SEF, segundo o qual, o número de estrangeiros com títulos de residência e vistos de longa duração, no ano de 2011 era de 3 720, descendo para 3 645 em 2012 e para 3 484 em 2013.

Existe uma tendência de envelhecimento da população, na medida em que o número de jovens e de indivíduos em idade ativa diminuiu, estimando-se, pelo contrário, um acréscimo de 27,8 % na população com idade igual ou superior a 65 anos. Ainda assim, a população em idade ativa (compreendendo indivíduos entre os 15 e os 64 anos) representa 68,5% dos residentes, enquanto os Idosos (indivíduos com 65 e mais anos) correspondem a 16,9% e os Jovens (com idade até 14 anos) a 14,6%, como já referimos.

Dado o nosso interesse pelo grupo geracional infância, retivemos que a dimi-

nuição deste segmento mais jovem da população ocorre desde 2003. A taxa bruta de natalidade apresenta uma tendência de decréscimo com valores que rondam os 9,1% em 2013. A descendência média, número médio de filhos por mulher, tem igualmente declinado no concelho de Aveiro, à semelhança do que acontece no país, situando-se a níveis abaixo dos da reposição geracional com cerca 1,25 filhos por mulher em 2013. Embora num nível muito baixo, a descendência média é, no concelho de Aveiro, ligeiramente superior à média nacional, que no mesmo ano que rondou 1,21 filhos por mulher.

Quanto às famílias, ficamos a saber que em Aveiro o seu número aumentou, passando das 26 040, em 2001, para as 31 142 em 2011, sendo mais representativas, no total, as constituídas por 2 ou 3 pessoas. Paralelamente ao aumento do número de famílias, verificou-se uma diminuição da dimensão média dos 2,8 em 2001, para os 2,5 em 2011. Retivemos que, no âmbito da evolução da família foi destacada, neste documento, a evolução das famílias monoparentais que representavam, em 2011 no concelho, 10,33%, valor ligeiramente ao registado em Portugal que era de 10,25%. Entre estas famílias têm maior expressão as “em que o progenitor é do sexo feminino, “mãe com filho(s)” (Diagnóstico Social 2014, 31).

Assistiu-se a um decréscimo de casamentos celebrados entre 2010 e 2013 na ordem dos 19,6% bem como à dissolução de casamentos que entre 2009-2013 rondou os 10%. Em relação à mobilidade no sistema educativo retivemos que em 2011, 58,17% da população tinha completado o 3.º CEB (Ciclo de Ensino Básico) e que a população com ensino superior completo subiu de 10,4% em 2001-2011 para 23,54% nos dois anos seguintes. Em direção contrária, a taxa

de retenção e de desistência no ensino básico regular subiu de 2,2% para 8,1%, neste mesmo período.

A compreensão de algumas das tendências que temos vindo a realçar, merecem um olhar mais atento quando observamos indicadores sobre a evolução da pobreza em Portugal e a diminuição das prestações sociais, incluindo o abono de família e Rendimento Social de Inserção (RSI).

### **O território composto por territórios heterogêneos e desiguais**

O diagnóstico social dá-nos a saber também que parte das famílias residentes vivem em urbanizações de habitação social. As 1102 habitações multifamiliares e unifamiliares, existentes formam 21 bairros. Destas habitações, 586 são propriedade da Câmara Municipal e 516 pertencem ao IHRU – Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana.

Embora estas habitações estejam distribuídas por oito das dez freguesias do Concelho, designadamente Aradas, Cacia, Esgueira, Oliveirinha, Santa Joana, São Jacinto, Eixo e Eirol e União de Freguesias Glória e Vera Cruz. É nesta última que está concentrado o maior número de residências de habitação social – 705 habitações sociais – mais especificamente no Bairro Social de Santiago e a Urbanização de Santiago.

Retivemos destes dados constantes do diagnóstico social, que 52,7% da população do Concelho habita em três destas freguesias que a evolução demográfica positiva que teve lugar entre 2001 e 2011 ocorreu em cinco freguesias deste mesmo grupo que inclui também as cinco freguesias em que a taxa de atividade foi superior a 50%, contra a tendência de diminuição desta taxa

desde 2011, que atingiu os 51,11% naquele período. De notar finalmente que é neste grupo que se encontram as três destas freguesias com menor taxa de analfabetismo no Concelho.

É nos Bairros sociais situados na periferia de algumas destas freguesias, com maior dinâmica demográfica, que residem outras minorias residentes no Concelho tais como famílias imigrantes e originárias dos países PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), alguns dos quais estudantes universitários. O Campus integra 150 alunos estrangeiros, havendo um número significativo de jovens oriundos de países em desenvolvimento e/ou em circunstâncias de especial vulnerabilidade.

Ficamos a saber pelo diagnóstico social de 2014, apesar de ter havido uma diminuição do número de pessoas provenientes de outros países a partir de 2011, em 2013, o Município recebeu oficialmente 1752 imigrantes, das quais 949 eram provenientes do Brasil, 442 da Ucrânia 209 da China e 152 outros com outra nacionalidade. Sabemos também que entre 2001 e 2011 houve um aumento de entrada de imigrantes provenientes de outro município.

Um indicador interessante sobre as condições de integração desta parte da população no Município, é o número de pessoas inscritas, no Gabinete de Inserção Profissional – GIP – UNIVERA do Centro Social e Paroquial da Vera Cruz. Das 852 inscritas, em Setembro de 2014, 57% eram de nacionalidade estrangeira sendo 108 oriundas dos PALOP (22/Angola, 25/Guiné-Bissau, 11/Moçambique, 40/S. Tomé e Príncipe e 10/Cabo Verde) 60 do Brasil, 9 da Venezuela e 62 eram oriundas de Países do leste europeu (47/Ucrânia e

15/Rússia) ao que se somam 62 imigrantes oriundos de Países em que o número de pessoas que entraram é inferior a 10 pessoas. GIP, UNIVERA dá-nos também a saber que dos 243 casos de integração no mercado de trabalho, 60 indivíduos eram de nacionalidade brasileira, 47 eram da Ucrânia e 40 eram de S. Tomé e Príncipe.

É também o diagnóstico social que nos dá a estimar a dimensão da comunidade cigana residente no Município de Aveiro. Através do mesmo, temos também alguns indícios de contrastes nas condições de vida deste grupo étnico minoritário, no que sobressaem as condições de habitação, acesso à educação e ao emprego.

Ficamos a saber que são 98 as famílias e 419 os indivíduos de etnia cigana que residem no Município de Aveiro. A informação mais detalhada sobre estas famílias refere-se ao número de crianças que habita as diferentes freguesias, e maioritariamente em bairros sociais camarários e em zonas de habitação clandestina, situados nas zonas periféricas da Cidade. O tipo de família que prevalece é o da “família alargada”, havendo no entanto registo de outros tipos de situação.

### **Entre a Comunidade visível e as Comunidades visadas pela ação social**

Como temos vindo a referir o diagnóstico social é uma fonte muito importante de informação sobre a organização política administrativa do território, onde encontramos indicadores valiosos sobre a população residente, migrante e sobre outros grupos minoritários, identificados pela sua diferente pertença cultural.

Além de facilitar um primeiro mapeamento da heterogeneidade social e cultural representada na população de Aveiro, encontramos neste documento a possibilidade de localizar os espaços onde se assiste a uma maior concentração dos grupos com residência temporária ou clandestina cujas relações de vizinhança podem ser de mera coexistência ou de hostilidade.

Procuramos, no entanto, encontrar neste primeiro retrato da realidade social do Concelho e nos problemas sociais definidos pelos agentes locais representado na Comissão Local de Acompanhamento Social (equipa técnica, profissionais e representantes institucionais), dificuldades e contradições que pudéssemos assumir como indícios da conflitualidade social latente, num território que passamos a reconhecer como heterogéneo e desigual.

Encontramos, por exemplo, nos dados fornecidos pela CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a imagem de um Município onde a taxa de cobertura, muito satisfatória, dos serviços de saúde, de segurança social, de apoios sociais e educativos destinados às crianças, não previne situações de negligência, maus-tratos e abuso infantil, dado o número de processos de proteção instaurados. O mesmo se pode inferir em relação ao número de Crianças acompanhadas pela equipa da Intervenção precoce em risco desenvolvimental.

Apesar dos dados publicados não permitirem identificar se os casos sinalizados são de crianças que pertencem a grupos minoritários, cujos padrões de socialização, formas de sociabilidade e interação são apontados como problema pelos profissionais, encontramos indícios de que a comunidade cigana é um dos grupos visados pelos técnicos e serviços implicados. Foi através da

leitura prudente do texto, que procurámos aproximar-nos da perceção e das representações que medeiam a relação entre os agentes sociais locais e os problemas por eles detetados, discriminados e avaliados.

O que trazemos aqui são algumas considerações que os agentes locais teceram sobre os problemas sociais identificados no período 2011-2014 e que assumimos como questões a aprofundar.

No texto refere-se, por exemplo, a *“ausência de sistema de atendimento e acompanhamento às famílias residentes nas freguesias, a segmentação e setorização de respostas, a sobreposição de intervenções e a dependência dos serviços”* (Diagnóstico Social 2014, 47). Importaria questionar em que freguesias, que subterritórios ou quais os grupos sociais afetados por cada um dos problemas enunciados.

Que grupos são afetados pela insuficiência de acompanhamento às famílias? Em que territórios ou subterritórios é sentida a disfuncionalidade gerada pela segmentação, setorização e sobreposição de intervenções dos profissionais ou serviços? A dependência dos serviços é imputada a todos os grupos em geral ou a alguns grupos ou territórios específicos? Em que medida o argumento da *“diversidade cultural”*, justifica a desigualdade de tratamento ou dificuldades de relacionamento entre os grupos minoritários, os agentes dos serviços públicos e/ou com a sociedade maioritária?

Encontramos entre os problemas diagnosticados relativamente às crianças e jovens da comunidade cigana, a *“existência de um número significativo de crianças em situação de abandono ou absentismo escolar”*, o *“elevado número de casos de necessidades educativas especiais”* bem como a *“diferença de*



*tratamento no sistema de promoção e proteção de crianças e jovens” e a “existência de uma escola que é frequentada exclusivamente por crianças de etnia cigana”.*

Para além da falha destes sistemas que são considerados básicos para a integração social das crianças, são mencionadas também *“situações de conflito com a lei”, a “falta de condições de habitabilidade e a higiene dos acampamentos” e a “falta de ocupação laboral da população jovem e adulta”.* São também mencionados *que 77% da população de etnia cigana tem como meio de subsistência a prestação social o RSI, sendo também referidas formas ilícitas de subsistência económica, tais como “furto, vendas ilegais e de contrafação, tráfico de droga e outros crimes”.* Apesar do reconhecimento deste conjunto de condições de grande desvantagem material, de marginalidade e exclusão social, a rede identifica também como problema a *“pouca implicação das comunidades ciganas em intervenções no terreno”.*

Entre os problemas reconhecidos a esta minoria, já identificada como habitantes de diferentes freguesias, que vivem com condições habitacionais muito desiguais, encontramos uma referência a *“casamentos ciganos precoces” e a “práticas sexuais não protegidas dos jovens”,* sem qualquer referência a particularidade das tradições comunitárias.

Encontramos ainda uma associação negativa entre a comunidade cigana e indivíduos de nacionalidade romena. Os agentes locais mencionam a *“dificuldade de aceitação pela comunidade local destes dois grupos da população”,* ao fazer menção a *“práticas insegurizantes para a comunidade em geral por parte de cidadãos romenos” e “arrumadores de carros romenos”.*

Na área designada como “imigrantes e minorias étnicas” são referidos como problema, as “*dificuldades de acesso aos serviços ou outras respostas, no âmbito da habitação (mercado normal e social), saúde, emprego, escola/formação e a uma vida condigna*”, sendo apontada como causa destas mesmas dificuldades “*a ausência ou rendimentos insuficientes para arrendamento*”; ou “*a escassez de habitações a preços baixos*”.

É também apresentado como problema que afeta os imigrantes, a *situação irregular no país*, explicada pela falta de meios económicos que permitam o acesso a documentos, a obtenção de documentos no país de origem e reconhecimento das habilitações. Ainda em relação aos problemas que afetam os imigrantes é feita referência a *práticas ilegais de exploração laboral, exploração sexual* e até mesmo o *tráfico de seres humanos*,

Entre as respostas listadas como possível solução para os problemas enunciados encontramos, em relação aos imigrantes, a menção a serviços públicos tais como o SEF, IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), Autoridade para as Condições do Trabalho (ACT), Segurança Social, Ministério Público, Tribunal, Forças de Segurança PSP (Polícia de Segurança Pública), a GNR (Guarda Nacional Republicana), enquanto presença local do Estado. Esta presença também surge mediada localmente pelos CLAI (Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes), por exemplo. Em relação à(s) comunidade(s) de etnia cigana a presença destas instâncias surge representada no âmbito de parcerias e protocolos, que enquadram a ação de Equipas ou Comissões de trabalho, o que torna mais perceptível o papel de mediação que é feita pelos profissionais na aplicação técnica de medidas políticas e uso de recursos públi-

cos. A situação deste subgrupo social minoritário, surge mais explicitamente associada a instâncias de solidariedade social da sociedade civil ou igreja (Instituições particulares de solidariedade social – IPSS, Cruz Vermelha, Cáritas Diocesana, etc.) enquanto corresponsáveis pela implementação e gestão local de programas, medidas e recursos públicos de apoio social (Programa de Emergência Social, Protocolo do Rendimento Social de Inserção (RSI), Gabinete de Apoio Integrado (GAI); Gabinete de Inserção Profissional (GIP); Gabinetes de Apoio à Vitima (GAV) e outras iniciativas enquadradas pelo poder local, pela Câmara Municipal e Juntas de Freguesia, (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), plataforma ISI, etc.). São também apresentadas como respostas locais aos problemas sociais diagnosticados no Município, projetos específicos desenvolvidos por IPSS's, qualificados como de *prevenção*, de *redução de riscos e minimização de danos e da reinserção social*; Projeto RiAgir, Projeto GIROS, Projeto Alternativas, Projeto RIS, Projeto Entresendas (Escolhas) etc.

A maioria destas iniciativas refere a parceria de serviços públicos tendencialmente universais, tais como Serviços de Saúde/Centro de Saúde ou Agrupamentos de escolas e em alguns casos de entidades privadas *promotoras de formação com certificação escolar* e mais pontualmente outras, como por exemplo, imobiliárias e mercado de arrendamento. De referir também a inclusão de organizações de voluntariado social, tais como o Banco Alimentar ou Cruz Vermelha Portuguesa, como respostas aos problemas sociais diagnosticados. Fazemos notar uma presença, que nos pareceu muito discreta, das Associações de Cidadãos e mais especificamente das Associações de Imigran-

tes e Associações da comunidade cigana, enquanto coletivos criados pelos próprios grupos minoritários, como parceiros das iniciativas referidas.

### **O olhar de quem percebe a diversidade cultural representada no território**

Como tínhamos referido, esta leitura do diagnóstico social, foi realizada com o interesse de encontrar indicadores sociais que nos permitisse mapear o território social, que agora podemos reconhecer melhor como lugar da diversidade, e mais, como território heterogéneo e desigual, composto de territórios de inclusão e de exclusão.

Era também nosso interesse encontrar nesta leitura, que é regularmente construída pelos agentes sociais, técnicos e políticos locais, alguns indícios das condições objetivas e disposições subjetivas, com que os grupos minoritários contam, como recursos ou como barreiras, no seu processo de inserção no território.

Neste sentido, mantivemo-nos atentos ao modo como as necessidades, a experiência e a situação social de cada um dos grupos identificados pela diferença do seu estatuto de cidadania ou pertença cultural minoritária, foram representadas por uma instância de poder local que é investida da capacidade de definir a situação destes grupos, enquanto parcela da população que é socialmente construída como objeto de atenção e/ou intervenção técnica e político-social.

O nosso interesse principal era apreender a posição social – objetiva e imaginada – destes grupos enquanto sujeitos de interação social e enquanto mem-

bros, mais ou menos visíveis, da comunidade em geral e de comunidades particulares, de forma a criar um ponto de partida informado, para uma posterior análise de possíveis tensões e conflitos, latentes e explícitas, como objetos de investigação e suporte da formação em mediação intercultural.

Encontrámos no “diagnóstico social” alguns indicadores sociais relevantes para apreender o movimento de composição e recomposição social do Município ao longo de um período de tempo mais longo, em que a diversidade cultural foi incluída na agenda política global. Estes indicadores deram-nos a conhecer a heterogeneidade do território, que decorre da distribuição dos grupos sociais no interior do Município e da entrada de grupos minoritários que são identificados pelo seu estatuto de cidadania ou pertenças culturais minoritárias. Desta leitura, podemos inferir sobre a desigualdade da posição relativa de alguns destes grupos face às oportunidades sociais que são tidas como universais, por se tratar de recursos públicos. Encontramos também, no “diagnóstico social” os efeitos do que Santos (1988; 1999) define como efeito de distorção da realidade que é objetivada a partir da implicação na ação social, ou seja, a partir do contacto e observação direta dos fenómenos que convergem e interagem de diferentes maneiras na mesma ação social.

Neste sentido pensamos que o conhecimento que é adiantado sobre alguns grupos sociais minoritários, reflete a implicação estrutural-profissional dos agentes que descrevem a realidade daqueles grupos, com os elementos que têm sentido para o seu trabalho social. Constatamos que os detalhes e características a que foi dado relevo ou significado, para definir os problemas e respostas sociais a alguns grupos dão visibilidade a redes de factos e padrões

de relação que podem criar uma imagem de distanciamento daqueles grupos em relação a outros grupos reconhecidos como parte da sociedade dominante.

Damos como exemplo, a imagem mental que resulta do modo como são enunciados os problemas sociais que afetam as famílias que pertencem à comunidade cigana. Ao dar centralidade às situações de ilegalidade, de negligência, de não cumprimento de obrigações e dependência social, sem considerar o impacto que a pressão para a normatividade e a rigidez de algumas regras e procedimentos instituídos pelo ordenamento jurídico, pelo sistema educativo e de proteção social, esta minoria é construída *a priori* como problemática e conflituosa, e neste contexto como potencial alvo de mediação intercultural.

Por outro lado, apesar da atribuição das causas da disfuncionalidade dos relacionamentos destas comunidades com os agentes e instituições sociais, à diferença de sistemas de interpretação e valorização das relações e de acontecimentos, o relatório torna invisível a desigualdade de condições materiais de existência e posição social deste grupo cujas condições de habitação são constrangidas pela falta de infraestruturas básicas, pela clandestinidade da habitação construída em propriedades que foram adquiridas pelo seu baixo valor e que por isso estão situadas em zonas remotas e periféricas da Cidade. Outra imagem social poderia ser construída se a definição da situação desta comunidade minoritária, tivesse em consideração os efeitos da forte concentração de famílias pobres e numerosas em bairros sociais camarários; neste caso os problemas sociais que afetam a maioria das famílias de etnia cigana poderiam

ser analisados à luz do impacto da pobreza, do desemprego estrutural e das baixas qualificações que afetam muitas outras famílias que habitam os mesmos subterritórios da Cidade.

Outro possível efeito da escala de ação social a partir do qual os agentes sociais descrevem a realidade e definem a situação das minorias, no seu relacionamento com a sociedade maioritária, e que oculta a realidade complexa e diferenciada dos grupos sociais, é o modo como se objetiva a existência de cidadãos romenos no Município. A identificação deste grupo a situações e condições de marginalidade, criminalidade, de perigo e de conflito com a lei, que por um lado reflete a riqueza do detalhe, da descrição da realidade, que nos dá uma imagem viva dos comportamentos e atitudes, que tornam visível os sujeitos e a sua ação em contexto real, pode ter efeitos nas respostas que se antecipam para os problemas sociais, neste caso, do Município, enquanto sociedade de acolhimento.

Podemos assim considerar que estamos diante de um território social heterogéneo e desigual que merece ser reconhecido pelos agentes locais e pelos grupos sociais que o constituem e dão vida, como *Cidade Intercultural*, a construir, com o recurso a Mediação Comunitária Intercultural.

### **A Cidade Multicultural como ancoragem do ideário social da Cidade Amiga das Crianças**

Retomamos aqui o percurso que temos feito, enquanto grupo interdisciplinar, na compreensão da Cidade de Aveiro como *polis*, a partir do seu envolvimento numa iniciativa local, que desde 2007, nos tem desafiado a perspetivar o Município e, mais diretamente, um dos Bairros sociais percecionados como terri-

tório de exclusão, como espaços de análise do impacto de políticas sociais para a infância, tendo em vista a implementação local da Convenção dos Direitos da Criança e a criação de condições de reconhecimento da cidadania das crianças e o seu empoderamento pela participação na comunidade.

Para este percurso contribuiu muito a entrada progressiva da criança na agenda política, que justifica a intensificação da procura de conhecimento sobre a sua situação de vida e condição social. A infância/as crianças, pelo menos em Portugal, constituem uma realidade com contornos desconhecidos, sobretudo quando se pretende conhecer a realidade a nível regional.

A este respeito, Rauhut e Lingarde referem, a propósito da Suécia e do Relatório da *Save the Children*, que os grupos das crianças nas margens da proteção social do Estado são as mais expostas à pobreza (2014, 124). Naturalmente que num contexto de deterioração da situação social e de agravamento das desigualdades a pobreza infantil emerge com redobrada acuidade.

De acordo com os dados disponíveis sabe-se que em Portugal a crise afetou sobremaneira as crianças, o que se acentuou face à diminuição do apoio estatal. De acordo com o Relatório de 2013 do Observatório das Famílias os apoios às famílias foram muito limitados, contemplando apenas “as pessoas extremamente pobres” (2013, p.4). Comparativamente ao que se passou entre os países da OCDE “Portugal mantém uma posição de desfasamento no que diz respeito ao apoio do Estado às Famílias, qualquer que seja a sua componente” (Wall *et al* 2015, p.102).

A preocupação de conhecer e caracterizar a situação da infância nos vários territórios deve-se à necessidade de apreender e identificar as diferenças



regionais para, assim, compreender o impacto das mudanças sociais e estruturais tal como ressaltam Rauhut e Lingarde (2014, p.124). Este conhecimento do tecido social e económico bem como das suas mudanças a uma escala regional/local permitiria, então, definir as metas para a atuação assim como definir os mecanismos e indicadores de monitorização dessa atuação.

A introdução de diferentes escalas de análise possibilita uma análise mais ampla e, por isso, mais completa da realidade da infância. Se a visão da problemática da infância, a nível nacional, permite uma visão de conjunto a abordagem a nível regional/local, acrescenta uma diferenciação que corresponde a distintas experiências de vida, distintas situações impercetíveis quando diluídas no todo nacional.

Assim, se por um lado, a atuação política será tanto mais consentânea quanto informada da diferenciação e consciente da multiplicidade/diversidade de efeitos que podem ser despoletados a nível local, por outro, é pela perceção das especificidades locais que as crianças poderão ganhar visibilidade.

Esta visibilidade social e política das crianças, no território definido pelos limites e responsabilidade político social dos Municípios, é um dos principais pressupostos de iniciativa *Cidade Amiga das Crianças* e do movimento da *Cidade das Crianças*, que temos vindo a estudar.

Considera-se que as respostas às necessidades das crianças são formalmente garantidas pelos direitos humanos de que elas são titulares. Reconhece-se, por outro lado, que as crianças são um dos grupos sociais mais sensível às condições de vida e ao impacto da pobreza e que nessa medida, elas são também um dos segmentos da população mais vulnerável ao impacto das ações e

das omissões das instâncias de legislação e de governo internacional, regional, nacional e local. Afirma-se ainda que, sendo elas também o grupo menos investido de poder social de influência sobre as escolhas e decisões que são tomadas em seu nome e que afetam as suas vidas individuais, elas devem ser reconhecidas na sua posição de grupo geracional.

A construção deste novo campo de conhecimento, que emergiu do nosso interesse em apoiar os atores sociais locais envolvidos no desenvolvimento desta iniciativa, de âmbito municipal, pode ser ampliado de forma a integrar o interesse de compreensão da posição que a população imigrante e as comunidades étnicas minoritárias, partilham com as crianças, na sua condição de grupos sociais que são simultânea e contraditoriamente visados por práticas profissionais, e como objetos de trabalho social, e como cidadãos invisíveis como membros da Cidade.

Um dos obstáculos que temos analisado ao reconhecimento da ação social e política das crianças é a sua condição de destinatárias de políticas sociais e práticas sociais que as objetiva como grupo dependente da provisão de necessidades e como objeto de socialização, pelos pais e profissionais. Temos por isso explorado o espaço público como território social onde a sua participação ativa, pode gerar uma nova identidade social, que as inclua, em condições mais favoráveis, em contextos de interação social positiva com outros grupos geracionais das suas comunidades.

Este conhecimento emergente da nossa implicação e reflexão sobre a condição da infância e a participação da construção do território como *Cidade Amiga das Crianças*, pode ser mobilizada tendo em vista a reflexão e (au-

to)reconhecimento do Município como *Cidade Intercultural*.

Segundo Carlos Gimenez (2012) a *Cidade Intercultural* se caracteriza e constrói (i) por *discursos, políticas e práticas de igualdade e não discriminação*, (ii) pela intenção de *inverter ideias e recursos, para a configuração de espaços institucionais, técnicos e sociais de relação positiva entre os indivíduos e grupos culturalmente diferenciados*, e (iii) pelo reconhecimento da diversidade como valor que abre a possibilidade de *enriquecimento de projetos comuns e iniciativas de interesse geral*.

Tal como a *Cidade Amiga das Crianças*, esta iniciativa obriga-nos a desconstruir o conhecimento social produzido à escala dos agentes sociais, técnicos e políticos locais, pela recontextualização dos indicadores sociais, à escala da ação social e política da região, do Estado, da Comunidade Europeia e da lei internacional. Este é o contributo das ciências sociais, políticas e do território, sem os quais não poderíamos conceber a Mediação Comunitária Intercultural como expressão de mudanças estruturais que requerem uma participação ativa dos Municípios na prevenção da conflitualidade que decorrente da diversidade cultural, da reivindicação de identidades particulares e da perceção da concorrência de interesses e de acesso a recursos limitados.

Por outro lado, tal como numa Cidade que se pretende Amiga das Crianças, a construção da Cidade Intercultural, implica a afirmação de mínimos éticos definidos como Direitos humanos inalienáveis, como princípios fundamentais com que se pode problematizar processos psicossociais, naturalizados, que justificam disposições etnocêntricas e relativistas que fragmentam as relações sociais (uns e outros), transformam preconceitos em estereótipos, estigmati-

zam grupos, legitimando práticas de discriminação, de marginalização e de exclusão social. Para que a análise e desvitalização destes processos, que são efeito do senso comum, ou seja, das representações sociais enquanto conhecimento partilhado e não questionado pelas comunidades, contamos com o contributo das Ciências da Educação.

Finalmente contamos com o contributo da Comunicação e Arte, pelo conhecimento sobre a Criatividade, e o seu papel na desconstrução e afirmação de novas formas de subjetividade que podem gerar identidades sociais que recriem e recontextualizem velhos sentimentos de pertença comunitária, pela ludicidade.

A projeção de situações, estratégias e espaços lúdicos e criativos com e para a população local surge como possibilidade concreta de prevenção de conflitos e de inclusão de diversos públicos, em risco de estigmatização e exclusão social. Além de minimizar o risco, a dinamização de ações comunicativas, lúdicas e criativas, pode promover o bem-estar, o lazer e a fruição de espaços comuns.

Na ludicidade os adultos encontram espaço de fruição da vida. É o pacto explícito ou implícito estabelecido na situação lúdica entre os participantes, que conduz à atribuição de novos comportamentos e de novas vivências, permitindo a criação de situações de humor e de fazer a festa. Criar e recriar situações de encontro decorrentes de processos dinâmicos interrelacionais e interacionais em diversos contextos, nomeadamente nos locais públicos comunitários através da interação social lúdica, onde a imaginação, a originalidade e a criatividade são meios de transformação e reinvenção do mundo ficcionado ou não.

Como explica Csikszentmihalyi "a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenómeno individual, mas como um processo sistémico" (1998, p. 23).

Diz Rodari (1993) "É 'criativa' uma mente sempre em trabalho, sempre a fazer perguntas, a descobrir problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, um ente que está à vontade nas situações fluidas em que os outros só farejam perigos, que é capaz de juízos autónomos e independentes (até do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanipula objetos e conceitos sem se deixar inibir por conformismo. E este processo – oiçam! oiçam! – Tem um carácter lúdico: sempre!" (1993, p. 197).

É na alegria, na ludicidade e no entusiasmo que a mente se liberta de constrangimentos e permite uma harmonia capaz de se questionar, de comunicar e exprimir, proporcionando o clima favorável à cumplicidade e parcerias entre os diversos intervenientes.

É através da ludicidade (lazer, brincar, jogar, fazer a festa e recrear) que se reconstroem vivências, encontros, prazer, que se criam interações, que se faz humor, que se promove a liberdade, a criatividade, o bem-estar e a alegria de estar aqui e agora, consigo próprio e com os outros.

É na ludicidade que as crianças desenvolvem as suas competências sociais, recriam os seus mundos, espantam os seus medos, desenvolvem a imaginação e aprendem a ser felizes. "A imaginação, a originalidade, a expressividade Humana é dinamizada pela interação social lúdica. Experimentando-se a capacidade individual e interpessoal de transformação e reinvenção de um mundo

(ficcionalizado). E a descoberta da potencialidade do efeito do aprender como se aprendeu a aprender, e a sua generalização a contextos não ficcionalizados.” (Lopes, 2004).

Tendo por base esta perspetiva de ludicidade, criatividade e comunicação faz-nos todo o sentido pensá-las como um recurso da mediação comunitária intercultural, investida como movimento de criação de contextos formais e informais de socialização e de representação política dos cidadãos, que torne possível a manifestação da capacidade que reconhecemos a todos os grupos sociais, de reclamar interesses coletivos enquanto parte da comunidade, reconhecida como tal pela população local.

Tanto o conhecimento social analítico e crítico, quanto a mudança de condições de comunicação e a disposição coletiva de ocupação do espaço público pela ludicidade. Parecem-nos condições importantes para a Criação da Cidade Intercultural, na medida em que a *mediação* exige o acordo prévio das partes em conflito, como condição necessária para a constituição da comunidade como terceira parte. Finalmente consideramos que a convergência dos instrumentos de pensamento e de ação aportados pelas três áreas de conhecimento que representamos pode identificar os temas que podem motivar o pedido de mediação e a conseqüente construção cooperativa de soluções, que incorporem o conflito na dinâmica criativa de mudança social da(s) própria(s) comunidade(s).

## Referências bibliográficas

CSIZKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad- El Fluir y la Psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Diagnóstico social Concelho de Aveiro. (2014) Equipa de Elaboração: Divisão Ação Social e Saúde da Câmara Municipal de Aveiro. Disponível em <http://files.cm-aveiro.pt/XPQ5FaAXX46683aGdb9zMjjeZKU.pdf>

GIMENEZ, Carlos (1997) la naturaleza de la mediacion intercultural” Migraciones nº 2, Universidade Pontificia de Comillas, Madrid.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (2012) “Mediação Intercultural: Um modelo de intervenção”. Comunicação no “FORUM Mediação, um caminho para a construção de cidades interculturais. Amadora, ACIDI. CM Amadora.

RAUHUT, D. & LINGARDE, S (2014). Child Poverty in a Regional Perspective: A Study of Sweden 1990 and 2010. *Finnish Yearbook of Population Research*. XLIX pp. 123-141.

RODARI, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa, Editorial Caminho.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000), *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, Porto, Afrontamento.

STOER S. R., MAGALHÃES M.M. & RODRIGUES D. (2004) *Os lugares da exclusão Social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*, S. Paulo, Cortez.

STOER & ANTÓNIO MAGALHÃES (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento. Porto.

WALL, K., ALMEIDA, A. N. de, VIERIA, M. M., CUNHA, V. (Coord.) RODRIGUES,

L., COELHO, F., LEITÃO, M., ATALAIA, S. (2015). *Impactos da crise nas crianças portuguesas: indicadores, políticas, representações*. (Observatórios ICS; 2). Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

WALL, K. (Coord), LEITÃO, M. & ATALAIA, S. (2014). Principais desenvolvimentos das políticas de família – Relatório 2013. Observatório das Famílias/ICS:

Lisboa Disponível em

[www.observatoriofamilias.ics.ul.pt/index.php/publicacoes/relatorios](http://www.observatoriofamilias.ics.ul.pt/index.php/publicacoes/relatorios)

## Biografia

**Cristina Sousa Gomes** – Licenciada em Sociologia e Doutorada em Demografia. É professora do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro nas áreas da Demografia e Políticas Sociais.

**Inês Guedes de Oliveira** – Licenciada em Design e doutorada em Ciências da Comunicação, especializada em Criatividade e Ludicidade. É professora do departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro essencialmente nas áreas das expressões e de Criatividade. Tem estado envolvida em projetos na área da cidadania (CIVITAS) e na criação de espaços e objetos lúdicos (Casa das Brincadeiras, associação cultural).

**Rosa Madeira** – Professora no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Doutoramento em ciências da educação e formação especializada em Diversidade cultural e em Educação Especial. Membro do Centro de Investigação CIDTFF e colaboradora do CIIE. Educadora implicada



em movimentos locais pela inclusão social de crianças com diferenças individuais e de pertença a grupos sociais em circunstância de risco social e grupos culturais minoritários que enfrentam desvantagens no acesso a oportunidades sociais e ao reconhecimento de direitos fundamentais. Participa em projetos de intervenção comunitária de base local que visam a promoção da cidadania das crianças, nos Municípios de Águeda, Aveiro e Gouveia e em processos de investigação-ação participativa com crianças.

## 2. II Painel – Mediação Intercultural e Educação

### 2.1 Educação e mediação intercultural: experiências e práticas de formação e investigação

Ana Paula Caetano e Isabel Freire, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Maria João Hortas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Maria do Rosário Manteigas Moura Pinheiro, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Coimbra

Sandra Antunes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

#### Introdução

Com base na comunicação que este grupo de investigadoras realizou nas primeiras Jornadas da *Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural* “Entre Iguais e Diferentes a Mediação Intercultural”, apresentamos, sucintamente, alguns projetos de investigação, formação e intervenção educativa, em que temos estado envolvidas nas nossas instituições, e nos quais a mediação constituiu uma componente relevante. Adotamos aqui um conceito abrangente de mediação, considerando dispositivos, contextos, protagonistas e interações que concorrem para o desenvolvimento de processos de comunicação e

de aproximação entre pessoas, grupos e/ou comunidades, no sentido da transformação pessoal e social, da emancipação e da coesão social. É por isso que nalguns casos os projetos foram (ou são) mais focados na mediação de conflitos, noutros na mediação cultural e noutros ainda na mediação intercultural e comunitária. Também os campos de ação e investigação em que estes projetos tiveram lugar podem considerar-se diversos. Alguns deles têm o seu foco no campo da formação, por vezes em articulação com a investigação, e outros no campo da ação socioeducativa, integrando processos de investigação, designadamente de investigação-ação e de etnografia crítica.

Pensamos ser esta uma oportunidade para promover a divulgação destes projetos, favorecer o reconhecimento das nossas áreas de interesse e encontrar possíveis sinergias para o desenvolvimento de projetos comuns.

## **1. Projetos de formação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**

Na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) a formação no âmbito da mediação integra o plano de estudos da licenciatura em Animação Sociocultural (ASC). Esta licenciatura iniciou-se em 2006/07, tendo transitado para o mercado de trabalho os primeiros diplomados em 2008/09 (Campos, Martins, Dias & Vohlgemuth, 2015). O plano de estudos foi elaborado ao abrigo do Processo de Bolonha, tendo vindo a sofrer algumas alterações pontuais nos últimos anos<sup>1</sup>, sendo o mais recente de 2010. Atualmente, encontra-se em

---

<sup>1</sup> Licenciatura definida pela Portaria nº 1236/2007 de 21 de Outubro, e posteriormente alterada por Despacho nº 2294/2009 de 16 de Outubro, e mais recentemente pelo Despacho nº 6474/2010.

reorganização, na sequência dos processos de avaliação interna e externa do curso e apoiada na reflexão daí resultante (Volhgemuth, Martins, Dias & Campos, 2015). Os diplomados deste ciclo de estudos usufruem da possibilidade de ter certificação como animador sociocultural generalista – ramo da Animação Sociocultural, ou em animação sociocultural com aprofundamento num de dois domínios: Mediação Intercultural ou Intervenção em Populações Seniores, implicando estes dois domínios de especialização a frequência de Unidades Curriculares (UC) de mediação (Mediação Multicultural em Contextos Educativos, Mediação e Gestão de Conflitos e Mediação Familiar), assim como a intervenção no âmbito da iniciação à prática profissional em contextos referentes aos respetivos domínios (Hortas, Campos & Dias, 2016).

Do ponto de vista científico, o curso sustenta-se nos referenciais centrais da ASC, perspetivando uma articulação dos diferentes tipos e níveis de conhecimento que fundam o campo da ASC (Trilla, 2004)<sup>2</sup>. Curricularmente, a licenciatura em ASC inscreve-se nos princípios do projeto formativo da ESELx. Na *Proposta de Criação de Ciclo de Estudos em Animação Sociocultural*, 2006, enuncia-se que o plano de formação apresentado visa *a aquisição e desenvolvimento de competências de intervenção em ASC*. Para tal desenvolve-se uma perspetiva de *trabalho integrada, teórico-prática, profissionalizante e interdisciplinar*. Assumem assim um lugar de destaque os seguintes princípios de organização curricular: (a) iniciação profissional como eixo agregador da formação e de organização curricular do curso; e a (b) iniciação profissional em

---

<sup>2</sup> Trilla (2004) Níveis de conhecimento em referência: metateórico; sistemático-conceitual, ideológico, ético e político; sociológico; psicológico; metodológico; experiencial/reflexivo.

contexto, entendida como espaço de intervenção pesquisa e reflexão. Metodologicamente tais objetivos e princípios concretizam-se nas UC dedicadas à iniciação profissional, designadas por PIIP – Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional. O perfil dos profissionais diplomados neste curso sustenta-se no reconhecimento da diversidade e complexidade das problemáticas de intervenção, contextos e públicos, inscrevendo-se na “banda larga” definidora desse perfil (Hortas, Campos & Dias, 2016).

### **Oferta formativa e práticas de intervenção no âmbito da mediação**

Tecnicamente foram mobilizadas para a presente análise as UC do Plano de Estudos do curso que se dedicam à formação mais centralmente orientada para a mediação: Mediação Multicultural em Contextos Educativos, Mediação Familiar e Mediação e Gestão de Conflitos.

No Plano de Estudos do curso estas três UC são de Aprofundamento, sendo oferecidas entre outras, ou seja têm caráter opcional<sup>3</sup>. A partir da análise das Fichas de Unidade Curricular (FUC) procurou-se identificar o referencial teórico-metodológico em que se inscrevem, assim como as modalidades de ensino e avaliação.

No quadro da formação inicial dos animadores socioculturais, as estratégias formativas desenvolvidas no âmbito desta licenciatura orientam-se para a formação de profissionais cujo perfil se enquadra no dos técnicos de interven-

---

<sup>3</sup> Os alunos podem frequentar qualquer uma destas UC nos 2º e 3º anos do curso.

ção no trabalho social, onde se inclui a mediação. Nos documentos orientadores do curso, são identificados os princípios que estruturam essa formação, assim como objetivos em que se sustenta a ação da equipa de coordenação do curso (2014). De entre vários, para a presente análise distingue-se o objetivo relativo a: “Afirmar a ASC enquanto área de saber e de exercício profissional no campo da intervenção social, cultural e educacional”, na medida em que se reconhece a necessidade de um saber especializado para a intervenção e mediação. No mesmo documento é expresso como se operacionaliza a formação deste modo entendida, com enfoque para a sequencialidade das UC de iniciação à prática profissional. Estas UC, são consideradas eixo central dessa formação, desenvolvida em contexto profissional – PIIP (Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional) – e suportada por um conjunto de UC de aprofundamento (teórico-práticas), onde se encontram as UC anteriormente referidas, organizadas em linhas/áreas de conhecimento (diversidade e culturas, migrações, mediação, desenvolvimento local e intervenção comunitária) e metodologias de intervenção diversificadas. Outro objetivo que se destaca no âmbito da presente discussão, prende-se com a intencionalidade de “Reforçar a articulação entre o Curso e a comunidade profissional e territorial”, contemplando-se a articulação entre o quadro teórico-metodológico e as práticas profissionais em contexto, concretizada na relação com a Rede diversa de parceiros no âmbito da iniciação à prática profissional e de projetos de intervenção social e comunitária, e ainda, pela Participação dos formandos da licenciatura em ASC no desenvolvimento dos projetos e programas de intervenção nos contextos e instituições (Hortas, Campos & Dias, 2016).

Da análise das FUC que se ocupam da mediação, desenvolvida em trabalhos anteriores, foram identificados três eixos fundamentais a que obedece a sua estrutura (Campos, Martins, Dias & Vohlgemuth, 2015; Hortas, Campos & Dias, 2016). Um eixo conceptual, com proposta de definição de mediação, mais concretamente os seus princípios, modelos, metodologias, técnicas, instrumentos e programas de intervenção, assim como o perfil do mediador. Um segundo eixo operacional, enquadra e articula a mediação com a animação sociocultural, ocupando-se parte dos conteúdos da análise aprofundada dos domínios específicos de cada UC, com particular enfoque nas especificidades dos contextos, públicos e problemáticas de intervenção. Um terceiro eixo metodológico, prende-se com as modalidades de ensino, com propostas de desenvolvimento de trabalho em grande e pequeno grupo, com análise e construção de casos de mediação, com recurso a simulação de situações, visionamento de vídeos, entre outros. Igualmente, nas três UC, os alunos são convidados a desenvolver pesquisa em torno das metodologias de mediação, enquadrando-as na animação sociocultural. Por fim, e no que diz respeito à avaliação, as UC apresentam alguma variação: em duas, os estudantes elaboram um portefólio, com apresentação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da UC, com reflexão em torno das produções teóricas e práticas; na outra UC, solicita-se igualmente a mobilização das aprendizagens realizadas, mas no formato de resposta presencial a questões.

As UC de iniciação à prática profissional (PIIP I, II e III) afirmam-se como palco fundamental para o desenvolvimento da formação no âmbito da mediação, na

medida em que, quer nos contextos em que se realizam os estágios, quer nos seminários de orientação e reflexão em torno do processo formativo vivido, a mediação operacionaliza-se e projeta-se na observação e na experiência de intervenção. A análise do Plano de Estudos do curso e a consulta às FUC, desenvolvida em trabalhos anteriores (Hortas, Campos & Dias, 2016; Vohlgemuth, Dias, Martins & Campos, 2015; Dias, Campos, Martins, & Vohlgemuth, 2015), permite identificar um conjunto diverso de áreas de formação e intervenção com proximidade à mediação: mediação em contexto escolar (ENF, comunicação, descoberta participada, diálogo, socialização, reconhecimento, mediação e gestão de conflitos, educação para a cidadania e direitos humanos); mediação em espaços culturais (ENF, promoção dos espaços de cultura, aproximação e integração de novos públicos, aprendizagem, interação e convivência); mediação e intervenção comunitária (desenvolvimento comunitário com promoção do associativismo de base local, intervenção comunitária reforço das redes sociais locais e de afirmação da imagem dos territórios para o exterior); e por fim, integração de populações em situação de exclusão social (integração de refugiados, sem-abrigo, crianças e jovens em risco e institucionalizados).

Sobre as estratégias gerais desenvolvidas no âmbito dos projetos de intervenção em que os estudantes participam, destaca-se no âmbito da formação para a mediação, as seguintes: a formação de mediadores escolares e culturais para a mediação entre pares; a animação de recreios escolares; o recurso ao teatro do oprimido e teatro fórum; a mobilização da inclusão digital; a organização de “cafés pedagógicos”; a formação de (jovens) líderes/mediadores comunitá-



rios; a realização de diagnósticos participativos; o desenvolvimento de uma intervenção em rede com instituições locais e promoção de parcerias.

## **2. Projetos de investigação, associados à formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**

No Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, criado em 2010, e antes disso, desde 2004, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, tem vindo a ser desenvolvida investigação na área da mediação socioeducativa. Não pretendemos, aqui, dar conta de todos os projetos, mas tão só referir aqueles em que temos estado mais diretamente implicadas. Alguns desses projetos, parcialmente associados a programas de formação pós-graduada, mobilizam estudantes no desenvolvimento dos seus trabalhos académicos finais, nomeadamente nos mestrados de Ciências da Educação<sup>4</sup>, doutoramentos e pós-doutoramento em Educação/Ciências da Educação. Por isso, para cada projeto, apresentado brevemente, daremos conta dos produtos alcançados, designadamente a produção de natureza bibliográfica.

### **Projeto Mediação em Educação**

Projeto organizado na forma de estudos de caso, numa perspetiva ampla de mediação socioeducativa, em contextos de educação formal e não formal. Iniciado em 2005, focou-se na compreensão de contextos, de práticas e de perfis de mediação. Para além do estudo de situações de mediação formal, houve lugar para o aprofundamento de dispositivos e processos de mediação

---

<sup>4</sup> Atualmente designados Mestrados em Educação e Formação.

observados na atuação de professores e alunos, nomeadamente em gabinetes de mediação (foram criados, em diversas escolas, gabinetes de mediação e outros foram reativados) e em assembleias de turma. Para além de estudos de caso de caráter não participado, desenvolveram-se projetos de investigação-ação, por exemplo relativos à formação de educadores de infância na mediação de conflitos. Houve lugar, ainda, para o desenvolvimento de projetos de intervenção (no âmbito de estágios e dissertações dos mestrados em Ciências da Educação). Dada a diversidade de subprojetos aqui envolvidos não nos é possível fazer sínteses globais. Apenas a título de exemplo os estudos de caso apontam para o papel dos mediadores socioeducativos, que contribuem para o estabelecimento de uma pluralidade de redes, de ligações, de pontes e que fazem emergir uma abordagem ecossistémica à realidade social na qual operam.

Alguns trabalhos académicos na área da mediação, já concluídos:

- João Gonçalves Gaspar. *Uma experiência de gestão de conflitos numa escola básica dos 2º e 3º ciclos. Um estudo de investigação-ação* (mestrado);
- Sandra Morais Valente. *Tutoria Intercultural num Clube de Português* (mestrado);
- Maria Celeste Carvalho. *Professores de Apoio Educativo – Mediadores? Como? Quando?* (mestrado);
- Ana Rosa Barata Lourenço. *O Diretor de Turma como Mediador de Conflitos* (mestrado);

- Maria José Matos Carvalheiro Luís. *A assembleia de Turma no 1º Ciclo, como dispositivo de mediação – contributos para a melhoria do Clima Relacional e da Aprendizagem* (mestrado);
- Ana Filipa Simões de Almeida. *Mediação escolar e o aluno como mediador de conflitos* (mestrado);
- Mélanie Gonçalves Marques. *A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2º e 3º ciclo do Bairro Padre Cruz* (mestrado);
- Catarina Alves. *Mediação e Gestão de Conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º ciclo* (mestrado);
- Joana Filipa dos Santos João. *A importância da mediação cultural na relação entre a escola e uma instituição cultural* (mestrado);
- Alexandra Sousa. *(Inter) Mediar: em torno de três projetos* (mestrado);
- Catarina Micaela dos Santos Sobral. *A Investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância* (doutoramento);

Algumas publicações resultantes da atividade neste projeto:

Caetano, A.P. (2005). Mediação em Educação: da Conceptualização e Problematização de Alguns Lugares Comuns à Modelização de Casos Específicos. *Revista de Estudos Curriculares*. 3(1), 41-63.

Caetano, A.P. (2007). Mediação de Conflitos – o Estudo de um Caso de Assembleias de Turma, pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 2, 101-118.

Caetano, A.P. (2007). Complexidade e Mediação Sócioeducativa nas Assembleias de Turma, *Revista Diálogo Educacional*, 7, 22, 67-80.

Freire, I. & Caetano, A.P. (2008). Mediação Sócioeducativa – a Emergência de um Novo Perfil Profissional. *Revista Arquipélago*, 9, 169.193.

Domingues, G. & Freire, I. (2009). Gestão de conflitos e competências de mediação informal. Alunos do 3º ciclo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 17, (1,2), 85-98, ISSN 1138-1663.

Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre... a Mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI). ISBN 978-989-8000-60-6.

### **Projeto Formações e Aprendizagens ao Longo da Vida: Saberes, Experiências e Identidades**

Projeto cujos principais propósitos foram caracterizar os mediadores formais e os respetivos contextos e práticas, a nível nacional, com vista a definir o seu perfil socioprofissional. Sendo um projeto liderado por Ana Maria Costa e Silva (Universidade do Minho), na nossa equipa de Lisboa concentrámo-nos na definição e problematização dos perfis a nível de competências, saberes, atitudes e valores.

Entre os instrumentos de recolha de dados utilizados, construiu-se e aplicou-se o questionário *Perfil do mediador socioeducativo e uma escola de autoestima coletiva*, tendo sido recolhidos 225 questionários. A recolha de dados foi realizada em 2008, através da aplicação daqueles dois instrumentos, a nível nacional, junto dos mediadores que trabalhavam no Programa Escolhas, no Plano Integrado de Educação e Formação, no Instituto de Apoio à Criança, no

Centro Nacional de Apoio ao Imigrante, na Associação Consensus e no Projeto SOS Professor.

A nível global, os resultados salientam a diversidade de contextos, de tipos de intervenção, de formação dos mediadores socioeducativos. A mediação intercultural é frequentemente integrada, nos mesmos contextos, com outros tipos de mediação, entre os quais se destaca a mediação de conflitos e comunitária. No que respeita às competências, saberes e cuidados a ter na mediação, a leitura dos dados indica a dominância de uma perspetiva comunicacional do papel do mediador, orientado para a facilitação dos processos de comunicação junto das pessoas ou grupos com que trabalha, a partir de uma observação e análise dos contextos e orientado por e para uma dimensão ética.

Algumas publicações associadas ao trabalho de investigação desenvolvido neste projeto:

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*. Braga: Universidade do Minho, 23 (2), 119-151, ISSN 0871-9187.

Freire, I. P. (2010). Mediação em Educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (orgs.). *Mediação:(D)os contextos e (D)os atores*, (59-70). Porto: LibPsi, Coleção Ciências da Educação.

Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo

Moreira, *Formação e Mediação Sócio-educativa* (41-46). Porto: Areal Editores, S.A.

Caetano, A.P., Freire, I. & Sousa Ferreira, A.M. (2009). Perfis do mediador sócioeducativo – entre a diversidade, algumas convergências. *Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, ISBN-978-972-8746-71-1.

Freire, I. & Caetano, A. P. (2007). Mediação em ação – a voz dos mediadores. In A. Barca, M. Peralbo, A. M. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego-portugués de Psicopedagogía*, 3192-3201. Coruña: Universidade da Coruña.

### **Projeto Vozes das crianças e dos jovens para o desenvolvimento da educação intercultural**

Projeto de investigação seguindo metodologia participativa, onde crianças e jovens são cogestores e dinamizadores de projetos e se envolvem em atividades de educação e mediação intercultural, com componentes artísticas e tecnológicas e com vertentes de mediação linguística e intergeracional.

Organiza-se como um estudo de caso múltiplo e analisa processos e mudanças dos participantes, nomeadamente as aprendizagens interculturais dos diversos protagonistas e colaboradores. Podem distinguir-se pelo menos dois tipos de mediação, um que ocorre no terreno, onde os educadores e as crianças e jovens estabelecem pontes e parcerias com instituições locais e diversos atores da comunidade escolar, promovendo processos de encontro e participação. Um outro nível de mediação é feito pelos investigadores que, no terreno,

atuam como educadores e que favorecem interações entre os seus subprojetos, nomeadamente entre as crianças e jovens através de redes sociais.

No âmbito deste projeto realizaram-se trabalhos académicos e publicações (algumas ainda em curso). No que respeita aos resultados encontrados, destacam-se as aprendizagens interculturais, entre as quais a atenção ao outro e à relação, o respeito, a aceitação da diferença, a integração e o acolhimento do outro, a procura do comum e o conhecimento da diversidade e de cada cultura. A nível mais individual, os resultados indiciam o desenvolvimento da autonomia, autoestima e reflexividade, apontando para uma capacitação, empoderamento pessoal e autoconsciência.

De entre os trabalhos académicos que se realizaram destacamos alguns daqueles que foram concluídos e deram origem aos estudos multicasos.

- Lisete Maria Rato Ciríaco Bicho. (2012). *As Vozes dos alunos promotoras do desenvolvimento intercultural* (mestrado);
- Susana Isabel Pedro Vassalo (2012). *Experiências de educação intercultural: A voz e a ação da turma do 6º B* (mestrado);
- Elsa Biscaia Machado (2012). *Dar Voz aos Jovens do Ensino Secundário: Reconhecimento Mútuo e Construção de Identidades* (mestrado).

Entre os principais resultados em termos de publicações destaque para:

Caetano, A.P. & Freire, I. (2014). Multiple voices to the development of a critical and responsible citizenship. *Sisyphus – Journal of Education*, 2(3), 100-119.

Caetano, A.P., Freire, I., Machado, E., Bicho, L. & Vassalo, S. The Voice of Youth in Intercultural Education (submetido à revista *Educational Action Research*).

Caetano, A.P., Freire, I., Machado, E., Bicho, L., & Vassalo S. (2016). Arts and the voice of youth in dialogue – a project in Portuguese schools. In Susana Gonçalves and Suzanne Majhanovich (orgs.). *(Inter)Cultural Dialogue through Arts and Media*. Sense Publishers.

### **Projeto Fronteiras Urbanas: a dinâmica dos encontros culturais na educação comunitária (PTDC/CPE-CED/119695/2010)**

Este projeto, iniciado em 2010 e finalizado em 2014, tem subjacentes os conceitos de educação comunitária e intercultural, promovida no encontro entre a comunidade académica e duas comunidades locais e segue uma metodologia de etnografia crítica. A mediação é entendida numa perspetiva emergente, *bottom-up*, decorrente de movimentos e necessidades que se iam desenhando. Trata-se de uma mediação informal, em que processos e figuras de mediação iam surgindo de forma espontânea, embora alguns mediadores fossem explicitamente designados para se ocupar dessa mediação, quer pela sua colocação nas comunidades quer pelo conhecimento específico que detinham nessa área. Em conjunto, formaram uma rede complexa de mediação, incluindo mediadores locais e académicos, com vertentes várias, onde a mediação comunitária ganhava contornos de mediação intercultural, linguística, de conflitos, educativa, dependendo das questões tratadas e recursos utilizados.

Entre os trabalhos académicos realizados no âmbito deste projeto destaque para:



- José Roberto Linhares de Mattos. *Educação matemática em ambientes multiculturais* (pós-doutoramento);
- Cristiane Coppe de Oliveira. *Educação Matemática para as relações étnico-raciais: interfaces culturais, políticas e pedagógicas na constituição do centro de estudo africano CEAUP em Portugal e o processo de ensino e de aprendizagem dos cabo-verdianos no Projeto Fronteiras Urbanas* (pós-doutoramento);
- Ana Filipa Sobrado e Silva. *Escola voluntária: Partilha Transdisciplinar e Intercultural no Projeto Fronteiras Urbanas* (mestrado);
- Catarina Pereira. *Círculos de Cultura no Projeto Fronteiras Urbanas: Um olhar sobre a visão do outro* (mestrado).

Algumas publicações da equipa:

Caetano, A. P. & Freire, I. (2014). Identités et pratiques culturelles dans un projet d'éducation communautaire. In Louis Basco (dir.), *Construire son identité culturelle* (181-202). Paris : L'Harmattan.

Freire, I., Caetano, A. P. & Mesquita, M. (2014). *Curriculum Trivium*, dialogue interculturel et citoyenneté. Une ethnographie critique d'un projet d'éducation communautaire. In Olivier Meinier (org.). *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (43-53). Artois Presse Université, Collection Education et Formation.

Freire, I. & Caetano, A. P. (2014). Mediação em contexto comunitário: etnografia crítica de um caso. *La Trama Revista interdisciplinaria de mediación y resolution de conflictos*, (41), 1-12.

Mesquita, M. (2014). *Fronteiras Urbanas – Ensaio sobre a humanização do Espaço*. Viseu: Anonymage.

### **Projeto ConverCidade – Convergir na diversidade**

Projeto de investigação que perspetiva a criação de uma rede de colaboração, envolvendo crianças e jovens no desenvolvimento participado das comunidades, através da dinamização de projetos educativos nos contextos locais em que se inserem, partindo dos seus pontos de vista e diagnóstico acerca da realidade social da qual fazem parte. No campo educativo, pretende-se que este projeto contribua para a formação de jovens mais ligados às comunidades em que vivem, com maior sentido crítico, consciência social e abertura à diversidade numa perspetiva intercultural e transcultural (Abdallah-Preteille, 2005; Caetano & Afonso, 2014; Freire, Caetano & Mesquita, 2014; Mesquita, 2010). Pretende-se ainda devolver conhecimento acerca da problemática da formação política dos jovens nas sociedades contemporâneas, designadamente através do estudo das representações dos jovens e das crianças sobre o tema, bem como estudar as mudanças ocorridas e as dinâmicas de participação nos projetos que desenvolvem com os educadores. Pensamos que este projeto de investigação virá trazer conhecimento sobre as diferentes mediações (artística/cultural, tecnológica, social/intercultural) que se desenvolverão no sentido de facilitar os processos de participação e a criação de pontes entre pessoas, grupos, organizações, saberes, culturas, etc.

Este projeto encontra-se em fase de desenvolvimento, com 7 estudos de caso em curso. Em cada caso emergem problemáticas e atividades distintas, de

acordo com os seus protagonistas e contextos. Temo-nos deparado com algumas dificuldades no terreno, que nos levam a perceber a necessidade de reorganizar o projeto, equacionando desde já a necessidade de desenvolver/aprofundar comunidades de prática em estruturas que já existem, desenvolvendo parcerias locais mais abrangentes, integrando redes existentes, envolvendo novos colaboradores, percebendo que é necessário estruturar para assegurar continuidade e maior inserção no territórios. Verificamos que ainda há muito a fazer no sentido de desenvolver redes de colaboração e diálogo entre projetos locais. Parece-nos, ainda, relevante organizar um grupo de investigação mais alargado e comprometido, formando uma estrutura de apoio mais sistemático.

### **3. UOUTRO – Projeto de intervenção socioeducativa nas áreas da cidadania, educação intercultural e mediação intercultural da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

O Projeto **UOUTRO** – Intervenção socioeducativa nas áreas da cidadania, educação intercultural e mediação intercultural surge no âmbito das competências do Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), especificamente no que diz respeito a (i) “Apoiar os estudantes da FPCE nos múltiplos desafios com que são confrontados durante o seu percurso no ensino superior de modo a que possam enfrentar com êxito a sua transição, integração e permanência na faculdade, assim como a sua transição para o mundo do trabalho”, a (ii) “Proporcionar orientação e apoio socioeducativo, em especial nas áreas da

integração e bem-estar social dos estudantes, no desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, na promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco e, ainda, (iii) Apoiar atividades culturais e de lazer adequadas aos interesses dos estudantes (<http://www.uc.pt/fpce/estudantes/apoio/gae>).

O projeto UOUTRO, destinado aos estudantes da FPCEUC, foi iniciado no ano letivo 2014-2015 e organiza-se em dois eixos: o de intervenção socioeducativa, que visa a formação, suporte e mediação, e o de investigação socioeducativa, que visa a identificação de necessidades, interesses e competências dos estudantes.

Os seus âmbitos de atuação incidem nas áreas da Cidadania e Direitos Humanos, Educação Intercultural e Mediação Intercultural. Tem como princípios subjacentes o respeito pela diversidade cultural, pelo outro e o diferente, a convivência e a paz e o diálogo intercultural.

A coordenação e gestão do projeto é garantida pela docente responsável pelo Gabinete de Apoio ao Estudante da FPCEUC (Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro) e a sua execução é da competência dos colaboradores do gabinete, especificamente estagiários do mestrado em Ciências da Educação, podendo vir a envolver estudantes de licenciatura e doutoramento nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. O projeto envolve organizações e projetos parceiros entre as quais se destaca a Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento da Rede Regional do Centro de Apoio e Acompanhamento às Vítimas de Tráfico de Seres Humanos. No âmbito do projeto UOUTRO, e fruto do trabalho em rede na RESMI – Rede de Ensino Superior para a Media-

ção Intercultural, tem sido possível o intercâmbio institucional, nomeadamente com a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Porto) e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

As atividades desenvolvidas até ao momento são de formação da comunidade universitária, investigação e divulgação científica, estando em curso o planeamento das intervenções de suporte e mediação intercultural.

## **Formação**

### **Dilemas em Direitos Humanos – Free2Choose – Workshop**

Ação de informação e sensibilização sobre Direitos Humanos e Diálogo Intercultural, dinamizada pelo Professor Doutor Miguel Prata Gomes, docente da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Consultor Internacional da Anne Frank House (Holanda). Uma organização do projeto UOUTRO e da unidade curricular de Educação Social (Licenciatura em Ciências da Educação/FPCEUC) que contou com 42 estudantes participantes.

### **Tráfico de Seres Humanos: Só acontece aos outros?**

Ações de informação e sensibilização sobre o Tráfico de Seres Humanos/TSH para a comunidade universitária, sendo entidade formadora a Equipa Multidisciplinar Especializada de Apoio e Assistência às Vitimas de Tráfico de Seres Humanos EMETSH Centro/APF Centro e entidade organizadora o Gabinete de Apoio ao Estudante da FPCEUC – Projeto UOUTRO. Esta iniciativa fez parte do projeto de estágio da aluna Liliana Azevedo do Mestrado em Ciências da Educação, da FPCEUC e orientado pela docente Maria do Rosário Pinheiro da

FPCEUC. Com os objetivos de aumentar o nível de conhecimento da comunidade universitária sobre o fenómeno do TSH, aumentar o nível de consciência acerca da vulnerabilidade individual para o TSH e aumentar a sensibilização em relação à problemática da violação dos direitos humanos no TSH, esta iniciativa contou com o apoio e colaboração de três docentes da Universidade de Coimbra que integraram esta ação nas atividades letivas de licenciatura e mestrado.

No total esta ação abrangeu cerca de 170 estudantes participantes.

### **Projeto TSHirt: Curso de Educação pelos Pares em Prevenção do TSH**

Em colaboração com a Rede Regional do Centro de Apoio e Proteção à Vítima de Tráfico de Seres Humanos realizou-se um curso de formação pelos pares (20 h) com a finalidade o aumento do nível de competências de planificação, execução e avaliação de uma intervenção preventiva no que diz respeito ao Tráfico de Seres Humanos, tendo a comunidade universitária como público-alvo. Foram objetivos do programa: aumentar a compreensão da problemática do fenómeno do Tráfico de Seres Humanos, desenhar e implementar um projeto de prevenção do Tráfico de Seres Humanos para a comunidade universitária, segundo os princípios da educação pelos pares e construir um recurso de sensibilização sobre a vulnerabilidade pessoal dos jovens em relação ao TSH. Foram responsáveis pela formação Liliana Azevedo e Maria do Rosário Pinheiro.

## **Investigação e divulgação científica**

### **Avaliação de conhecimentos, atitudes e vulnerabilidades face ao Tráfico de Seres Humanos: um estudo com estudantes universitários.**

No âmbito da ação de sensibilização e informação sobre o TSH foi construído o Questionário de Avaliação de Conhecimentos, Atitudes e Vulnerabilidades face ao TSH (CAT-TSH; Pinheiro, Azevedo & Araújo, 2015) e aplicado a 163 estudantes universitários. O CAT-TSH destina-se a identificar os conhecimentos sobre TSH (no formato de mitos e realidades), a identificar comportamentos e atitudes de vulnerabilidade ao TSH e, ainda, a caracterizar as vivências educacionais e relacionais sobre temas de Cidadania e Direitos Humanos. O estudo realizado revela resultados que reforçam a necessidade de Educação para o Direitos Humanos, neste caso específico no que diz respeito ao reforço do conhecimento e à conscientização da vulnerabilidade individual ao fenómeno TSH, através de ação pedagógica e preventiva, conforme preconizado pelo III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos (2014-2017).

### **O Inventário das Preocupações Interculturais: um contributo para o estudo das necessidades de formação e educação em diversidade, interculturalidade e mediação.**

Fundamentado na perspetiva intercultural de Perotti (1989), nos princípios-chave da convivência intercultural de Abdallah-Pretceille (2005) e nas preocupações interculturais de Ouellet (2000) o Inventário das Preocupações Interculturais (IPI – versões portuguesa e brasileira originais de Pinheiro & Reis,

2013) pretende ser uma ferramenta útil nos âmbitos da intervenção e avaliação de conhecimentos, atitudes e crenças dos que se envolvem em intervenções de Educação para a Cidadania, Educação Intercultural e Mediação Intercultural em diversos âmbitos socioculturais e educacionais. O IPI é composto por 90 itens, repartidos por 9 secções autónomas que operacionalizam 9 vetores de cidadania e interculturalismo: Aceitação da Diversidade; Coesão Social; Participação Crítica para a Vida e para a Deliberação Democrática; Preservação da vida no planeta e desenvolvimento sustentável; Igualdade e Equidade; Diálogo intercultural; Hospitalidade; Consciência da importância da interculturalidade e da educação intercultural; Interculturalidade e Direitos Humanos.

No âmbito da divulgação científica do projeto UOUTRO foi realizado um relatório de estágio de Mestrado em Ciências da Educação (Azevedo, 2015), duas comunicações em seminário destinado à comunidade universitária (Pinheiro, 2015a, 2015b) e a participação num curso não conferente de grau (Pinheiro & Azevedo, 2015).

Num futuro, que se pretende próximo, o projeto UOUTRO pretende implementar, nos seus eixos de intervenção e investigação, ações de Educação Intercultural e Mediação Intercultural. Para uma primeira etapa projeta-se a realização de um curso de Educação Intercultural destinado à comunidade universitária, a acontecer numa modalidade formal (unidade curricular) e não formal (curso breve de 12 horas). Conforme refere Giménez (2003) “A educação intercultural implica saber distinguir, relacionar e utilizar – na elaboração



geral de planos, programas e projetos, nos documentos e materiais, e, especialmente, na prática quotidiana do processo de ensino/aprendizagem – fatores pessoais, fatores situacionais e fatores culturais que estão presentes nos relacionamentos e percursos educativos” (Giménez, 2003, p. 22), pelo que promover competências de educação intercultural numa faculdade que tem a seu cargo a formação de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, é mais do que uma missão formativa uma missão de cidadania institucional.

Numa segunda etapa prevê-se a criação de um grupo de trabalho para levantamento da conflitualidade nas residências universitárias e nos estudantes em mobilidade (*incoming e outgoing*), de forma a realizar a prevenção de conflitos interculturais e formar e apoiar estudantes em mobilidade assim como os responsáveis das residências universitárias. Constitui-se como terceira etapa a organização de uma oferta de serviços de mediação intercultural para a comunidade universitária, entendendo-se a mediação intercultural como “uma modalidade de intervenção de partes terceiras, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação do conflito e a adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados” (Giménez, 1997, p. 142). Ainda neste sentido, vão as previstas atividades transversais de animação intercultural, em que se pretende promover atividades de convivência e diálogo intercultural propostas e dinamizadas *entre estudantes, por estudantes e para estudantes*.

## **1. Projeto KAPA – Kuidar Kem Kuida, do Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego**

O Projeto Kapa, ainda em fase embrionária, visa constituir-se em um projeto integrado de formação, suporte e mediação destinado a cuidadores informais, que tem como objetivos gerais, os de:

- a) Conhecer a realidade sociodemográfica do território e da região, com especial incidência no referente ao perfil e às necessidades dos cuidadores informais, tendo por base a realização de um levantamento por uma equipa composta por docentes e discentes da licenciatura em Serviço Social, do Curso Técnico do Ensino Superior Profissional de Intervenção Social e Comunitária e do Núcleo de Voluntariado Social da Associação de Voluntariado da ESTGL;
- b) Formar e apoiar cuidadores informais em vários domínios: psicológico, emocional, saúde, comunicação, relacionamento interpessoal, entre outros;
- c) Criar e dar apoio ao desenvolvimento de uma RCI (Rede de Cuidadores Informais) na região;
- d) Criar um gabinete e uma rede de voluntariado de suporte a cuidadores informais, que seja potenciadora do bem-estar biopsicossocial dos indivíduos;
- e) Formar e capacitar os discentes da licenciatura de Serviço Social e do Núcleo de Voluntariado Social para a efetivação de práticas de mediação intercultural indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de investigação, formação e subjacentes ao desenrolar do Projeto Kapa.

O Projeto Kapa envolve e envolverá diversos parceiros, na sua concretização, de que se destacam a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego e a sua Associação de Voluntariado como dinamizadores e coordenadores, a Câ-

mara Municipal de Lamego, a Santa Casa da Misericórdia de Lamego, as IPSS e ONG locais, e as empresas que queiram colaborar, designadamente sob a forma de entidades patrocinadoras.

### **Reflexão final**

Desenvolver redes implica, antes de mais, conhecermo-nos uns aos outros, sabermos que programas e projetos nos ocupam, que perspetivas defendemos, que produções subscrevemos. Por isso, quisemos que esta primeira publicação conjunta fosse uma apresentação de algumas iniciativas em que temos estado envolvidas, convidando os nossos leitores a pesquisar as referências que apresentamos e que espelham os nossos produtos. Tratando-se de um texto breve, onde a diversidade de contextos, de objetivos e de práticas é tão grande, envolvendo estudantes da graduação e pós-graduação, de escolas do ensino superior, universitário e politécnico, não nos é possível fazer uma síntese problematizadora que as aprofunde. Pretendemos, tão só, salientar o riquíssimo quadro conceptual que orienta e fundamenta os projetos apresentados, o entendimento polissémico e complexo da mediação social, onde a interculturalidade constitui uma dimensão, entre outras), e a relevância deste tipo de práticas para a capacitação dos atores sociais, enquanto pessoas e profissionais, e para o desenvolvimento das comunidades e de coesão social.

### **Referências bibliográficas não incluídas no texto**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.

AZEVEDO, L. (2015). *Tráfico de Seres Humanos: Só acontece aos outros? Uma intervenção e uma investigação no âmbito da prevenção do Tráfico de Seres Humanos para estudantes universitários*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

CAETANO, A.P. & AFONSO, J. (2014). Trans-inter-multiculturalidade. A poesia como lugar de mediação. In M. Mesquita. *Fronteiras Urbanas – Ensaio sobre a humanização do Espaço* (pp. 45-67). Viseu: Anonymage.

CAMPOS, J., MARTINS, C., DIAS, A. & VOHLGEMUTH, L. (2015). O Processo Formativo de Animadores Socioculturais na ESE de Lisboa e Transição para o Mercado de Trabalho. In M.M. SERRANO, P. URZE & F. ASSUNÇÃO (coords.). *Sociology, Sociology of Organizations and Work: Work, Social Change and Economic Dynamics: Challenges for Contemporary Societies* (pp. 258-272). APSIOT.

DIAS, A., CAMPOS, J., VOHLGEMUTH, L. & MARTINS, C. (2015). Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASC na ESE de Lisboa. In A. COSTA & C. COSTA (coords.), *A Caminho... Animação Sociocultural, Cooperação, Desenvolvimento e Educação para a Diferença...* (pp. 179-203). Plataforma de Animadores Socioeducativos e Culturais e Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural.

GIMÉNEZ, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 2, Universidad Pontificia de Comillas (pp. 125-129).

GIMÉNEZ, C. (2003). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de supera-

ción del culturalismo. In F. J. CASTAÑO & C. MURIEL (Eds), Volumen II del III Congreso sobre la Inmigración en España (pp. 627- 643). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

HORTAS, M. J., CAMPOS, J. & DIAS, A. (2016). Mediação Social na Formação de Animadores Socioculturais: experiência da licenciatura da ESELx. *Mediação Social - Mediadores Sociais na Europa: Formação e Profissionalização*. Braga: Universidade do Minho (no prelo).

OUELLET (2000). L'Éducation Interculturelle: Essai Sur Le Contenu De La Formation Des Maîtres. Paris: HARMATTAN.

PEROTTI, A. (1989). Apologia do Intercultural, Lisboa, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

PINHEIRO, M. R. & REIS, M. A. (2013). Relatório do projeto “ConVivências de InterCulturalidade: Formação e Investigação em torno do Eu Intercultural”. Rio de Janeiro: FAPERJ [Mediante celebração de contrato: Nº do Processo: E-26/111.667/2012 APV 2012/01; Nº de Matrícula: 2005.2890.9].

PINHEIRO, M. R. & AZEVEDO, L. A. (2015, Maio). A ação do Gabinete de Apoio ao Estudante da FPCEUC ao nível da Prevenção do Tráfico de Seres Humanos. Comunicação apresentada no *Curso Intensivo de Criminalidade, Vitimologia e Intervenção Psicossocial* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

PINHEIRO, M. R. (2015a, Maio). Tráfico de Seres Humanos: Só acontece aos outros? Resultados de uma intervenção educativa com estudantes universitários. Comunicação apresentada no *Seminário de Mediação Intercultural e*

*Tráfico de Seres Humanos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

PINHEIRO, M. R. (2015b, Maio). Interculturalidade na Educação: Estou preocupado com quê? Uma proposta de avaliação das preocupações interculturais. Comunicação apresentada no *Seminário de Mediação Intercultural e Tráfico de Seres Humanos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

TRILLA, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In J. Trilla (coord.), *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos* (pp. 9-44). Lisboa: Instituto Piaget.

VOHLGEMUTH, L., MARTINS, C., DIAS, A. & CAMPOS, J. (2015). Avaliação da Licenciatura em Animação Sociocultural (ESELx) – reflexões sobre o compromisso com uma avaliação participativa. Atas do XXII Colóquio AFIRSE Portugal, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*, AFIRSE (no prelo).

## Biografia

**Ana Paula Viana Caetano [UL]** – Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem doutoramento em Ciências da Educação - especialidade Formação de Professores, mestrado em Ciências da Educação - área de Psicologia da Educação e licenciatura em Psicologia, pela Universidade de Lisboa. Pesquisa temas relativos à Formação de Professores e à Educação e Cidadania, tais como educação e mediação intercultural e comunitária. Entre os projetos de investigação em que tem participado destaque para os seguin-

tes projetos relacionados com os temas da interculturalidade: "Vozes das Crianças e Jovens no desenvolvimento da educação intercultural", "Fronteiras Urbanas: A dinâmica de encontros culturais na educação comunitária."; "ConVerCidade – Convergir na diversidade: a participação das crianças e dos jovens na cidade", "Educação emocional e ética – para uma formação integrada".

**Isabel Pimenta Freire [UL]** – Professora associada do Instituto de Educação desta Universidade de Lisboa (IEUL), com doutoramento em Ciências da Educação por esta Universidade. Participação em estudos e projetos nacionais e internacionais cujos temas destacam a importância das relações interpessoais e da interculturalidade na educação. Destacam-se os projetos: "Vozes das Crianças e Jovens no desenvolvimento da educação intercultural", "Fronteiras Urbanas: A dinâmica de encontros culturais na educação comunitária", "ConVerCidade-Convergir na diversidade: a participação das crianças e dos jovens na cidade" e "*Educação emocional e ética – para uma formação integrada*". É autora e co-autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa. Atualmente coordena o doutoramento em Educação na especialidade de Formação de Professores, o mestrado em Educação e Formação na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural e na área de Educação Intercultural.

**Maria João Hortas [IPL-ESE]** – Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem doutoramento em Geografia Humana, pelo Instituto de

Geografia e Ordenamento do Território – UL, com a tese intitulada Educação, Diversidade e Território. Investigadora no núcleo *Migrare* (Migrações, Espaços e Sociedades) do Centro de Estudos Geográficos, IGOT-UL, onde colabora em projetos sobre Educação, Imigração e Integração Social; Educação para a Cidadania e Formação de Professores. Entre os projetos de investigação, nacionais e internacionais, em que tem participado destaca os que se relacionam com os temas da cidadania e diversidade cultural: European Diploma in Intercultural Competence; Educação e Imigração: a integração dos alunos do ensino básico nas escolas do centro histórico de Lisboa; Estratégias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana. Integra, desde 2014, a ‘International Research Network for the study of children and young people of migrant descent: South-North Dialogues on Children of Migrants’ (SOUNDS), coordenada pela Leeds University.

**Maria do Rosário Pinheiro [UC]** – Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, responsável pelo Gabinete de Apoio ao Estudante e pelo projeto UOUTRO – Projeto de intervenção socioeducativa nas áreas da educação e da mediação intercultural. Doutorada em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, é Licenciada em Psicologia e é Coach certificada pela International Coaching Community/ICC. Investigadora convidada da UNIRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil) no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, no Programa PROTENO e no projeto "ConVivências de InterCulturalidade": Formação e Investigação em torno do Eu Intercul-



tural (Investigadora convidada FAPERJ, 2013). Membro do Observatório da Cidadania e Intervenção Social e responsável pelo Projeto Motivação para o Voluntariado: abordagens, avaliação e implicações para uma cidadania ativa. Representante institucional na Comissão de Acompanhamento da Rede Regional do Centro de Apoio e Proteção às Vítimas de Tráfico de Seres Humanos.

**Sandra Antunes [IPV]** – Professora adjunta na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, é atualmente vice-presidente da instituição e responsável pelo Gabinete de Apoio à Formação, Estudos e Projetos e pela Associação de Voluntariado da ESTGL. Doutorada em Ciências da Educação com uma tese sobre “(O)s Processo(s) de Adequação a Bolonha nas Instituições portuguesas de Ensino Superior”, tem uma pós-graduação em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social pela Universidade de Coimbra e é licenciada em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Tem exercido a sua atividade docente e investigação nas áreas científicas da Sociologia, Metodologias de investigação e Antropologia Sociocultural, interessando-se pelas questões relacionadas com a interculturalidade, a educação, as famílias e os processos de transformação social. É membro do Centro de estudos em educação, tecnologias e saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu.

## **2.2 A Mediação Intercultural em contexto escolar: da diferença como deficiência à diferença como ferramenta pedagógica e identitária**

Ricardo Vieira, Professor Coordenador Principal, ESECS-IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

José Carlos Marques, Professor Adjunto, com Agregação da ESECS-IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

Ana Vieira, Professora Adjunta, ESECS-IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

### **Resumo/Introdução**

Depois de apresentarmos uma caracterização geral da estrutura da população estrangeira no concelho de Leiria (ponto 1), com recurso a dados do INE, e de percebermos como ela se reflete num agrupamento de escolas da cidade de Leiria, solicitámos informação sobre a heterogeneidade cultural do referido agrupamento. Numa primeira resposta, a secretaria fez-nos chegar um documento com todos os ciclos de ensino e, na frente, o n.º de imigrantes, sem qualquer identificação de proveniência ou nacionalidade. Contudo, abriram uma categoria para o grupo “etnia” e outro para as “NEE” (Necessidades Educativas Especiais).

Só numa segunda abordagem, e sem utilizar quaisquer moralismos ou críticas sociopedagógicas relativamente à arrumação da diversidade cultural efetuada pelos serviços e direção do agrupamento, solicitámos que nos facultassem a

distribuição por nacionalidades e grupos étnicos. As respostas são sistematizadas em quadros no ponto 2 e mostram daltonismo cultural perante o que é a diferença cultural e a diferença entre os filhos de imigrantes distintos. Por outro lado, esse entendimento da diversidade cultural, algo controverso, alimenta e gere projetos de trabalho social e mediação sociopedagógica que consideramos patologizadores, na medida em que a diferença parece ser tratada como deficiência (ponto 3, 4 e 5 do texto).

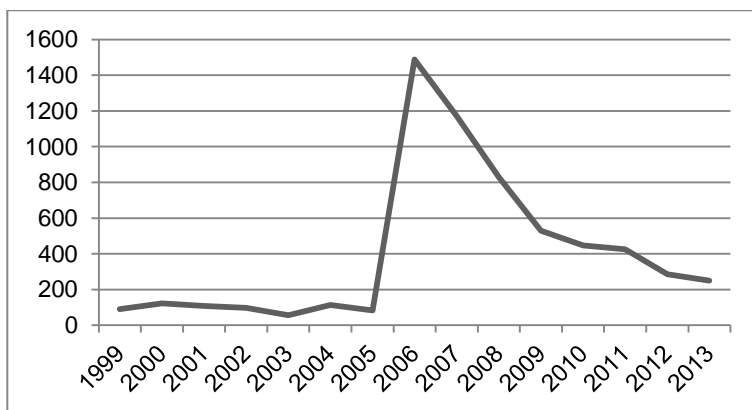
### **1. A População estrangeira no concelho de Leiria**

A realidade migratória do concelho de Leiria, e do distrito que o integra, reflete de forma bastante próxima os movimentos migratórios registados na sociedade portuguesa. De uma região essencialmente exportadora de forças de trabalho (primeiro, para destinos transatlânticos e, após a II Guerra Mundial, para destinos europeus), reconfigurou-se, durante a década de 90 e os primeiros anos do século XXI, num território que, não deixando de ser de emigração, passou a acolher um número crescente de cidadãos estrangeiros. Os dados relativos às autorizações de residência atribuídas desde 1999, mostram um aumento significativo do fluxo de imigrantes nos anos de 2006 e 2007, em especial devido ao processo de aquisição de uma autorização de residência, por parte de imigrantes que se encontravam em Portugal com uma autorização de permanência (atribuída ao abrigo do DL 4/2001, de 4 de janeiro), ou cuja permanência em território nacional não se encontrava regularizada. Após estes dois anos, os valores mantêm-se mais elevados do que os registados

anteriormente, embora apresentem uma clara tendência decrescente que a crise económica veio a acentuar.

Em termos de volume populacional, os estrangeiros residentes no concelho de Leiria apresentam uma evolução positiva até 2010 (ano em que atingem o valor máximo de 5.178 pessoas), seguida de um decréscimo que se prolonga até ao presente (em 2013, o número de cidadãos estrangeiros era de 4.490). Em termos relativos, é possível notar que os estrangeiros têm um peso na população total do concelho praticamente semelhante ao que o total de estrangeiros tem no total da população portuguesa (respetivamente, 4,0% e 4,1%, em 2008, e 3,6% e 3,8%, em 2013)<sup>5</sup>.

Figura 1. População estrangeira que solicitou estatuto de residente



Fonte: INE (quadro extraído a 15/04/2015 do site [www.ine.pt](http://www.ine.pt))

<sup>5</sup> Os dados utilizados neste e no parágrafo seguinte têm por fonte [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (acedido a 21/04/2015).

Também ao nível da origem nacional dos estrangeiros é possível detetar uma aproximação ao caso nacional. A maioria dos cidadãos estrangeiros, com estatuto legal de residente no concelho, são da Ucrânia (31,3%, em 2013), do Brasil (29,5%), ou de um dos países africanos de expressão portuguesa (8,6%). Comparando com o todo nacional, verifica-se que, embora os principais grupos de nacionalidades sejam os mesmos, existe uma diferença assinalável em termos da importância relativa de cada um dos grupos. Assim, em Leiria, os ucranianos assumem o lugar cimeiro e o total dos cidadãos dos PALOP ocupam o terceiro lugar. No todo nacional, invertem-se estas duas posições, assumindo-se os cidadãos de um dos países africanos de expressão portuguesa como o grupo mais numeroso (23,2%) e os cidadãos ucranianos como a terceira comunidade em termos numéricos (10,3%). Os brasileiros constituem, em ambos os casos, a segunda maior comunidade, apresentando, contudo, no todo nacional uma percentagem inferior à registada em Leiria (em Portugal, representam 22,9% do total de estrangeiros). Tomados na sua globalidade, estes três grupos de nacionalidade representam 56,4% do total de estrangeiros residentes no país e 69,4% dos residentes no concelho de Leiria que, assim, apresenta uma menor diversidade em termos de origem nacional dos seus imigrantes.

Os dados disponíveis relativos às características demográficas dos imigrantes não permitem uma descrição da situação atual, uma vez que têm origem no último recenseamento populacional, realizado em 2011, e desde esse ano a população estrangeira residente em Portugal conheceu algumas alterações. Tendo presente esta ressalva é possível afirmar que a população estrangeira

residente em Leiria é composta, à semelhança da população estrangeira residente no resto do país, por cidadãos em idade ativa jovem (58,8% têm entre 20 e 44 anos)<sup>6</sup>. Os jovens até aos 19 anos de idade representam 21,8% do total (um valor ligeiramente superior ao todo nacional, 19,6%) e os cidadãos estrangeiros com 60 ou mais anos são 4,5% do total (7,3% no todo nacional). A população estrangeira residente no concelho de Leiria apresenta, deste modo, uma estrutura etária mais jovem, quer nos grupos etários jovens, quer nos grupos etários dos idosos, do que a verificada a nível nacional. Os dados disponíveis não autorizam uma análise mais fina destes dados, nem a análise da estrutura etária de cada um dos principais grupos de nacionalidade que se tem vindo a considerar<sup>7</sup>. Comparando a estrutura etária dos grupos de nacionalidade, para os quais existem dados disponíveis, os cidadãos brasileiros e os cidadãos de um país africano de expressão portuguesa, é possível notar que os primeiros apresentam uma estrutura etária mais jovem do que os segundos. Os brasileiros apresentam uma proporção superior de jovens (23,6% e 19,8%, respetivamente para cada um dos grupos) e uma menor percentagem de idosos (1,8% e 5,9%, respetivamente). Atendendo à relativamente recente presença dos cidadãos ucranianos em Portugal é legítimo admitir que a estrutura etária destes se aproxime da evidenciada pelos brasileiros. Um olhar mais pormenorizado para o grupo dos jovens permite apurar que os jovens com 15 ou mais anos têm uma maior percentagem de ativos (8,4%) que cada um dos outros três subgrupos jovens (0-4, 5-9 e 10-14 anos). No total, contudo, estes três subgrupos, que se revestem de particular interesse para a temática da

---

<sup>6</sup> A percentagem de ativos jovens no total nacional é de 55,6%.

<sup>7</sup> Os dados do INE disponíveis online não apresentam a estrutura etária dos cidadãos ucranianos.

mediação intercultural em contexto educativo, representam 13,4% do total de cidadãos estrangeiros.

## **2. A população imigrante no Agrupamento da Calçada<sup>8</sup>**

Quando abordámos a direção do Agrupamento, solicitando dados para fazer uma caracterização da população imigrante, o assunto foi pedido aos serviços que nos fizeram chegar uma estatística descritiva com os contingentes gerais (96 alunos no pré-escolar, 416 no 1.º ciclo, 218 no 2.º ciclo e 319 no 3.º ciclo) e com todos os ciclos de ensino e na frente o n.º de imigrantes, sem qualquer identificação de proveniência ou nacionalidade. Contudo, abriram uma categoria para o grupo “etnia” e para a categoria das “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), como veremos adiante. A informação recolhida nessa primeira instância, não nos dizia muito, mas mostrava algum daltonismo cultural (Cortesão, 2000) face ao conhecimento do outro. Esse outro ou era estrangeiro, ou era de um grupo étnico ou tinha necessidades educativas especiais. Numa segunda abordagem, sem utilizar moralismos ou críticas sociopedagógicas, solicitámos que nos facultassem a distribuição por nacionalidades e grupos étnicos. A resposta está sistematizada nos seguintes quadros e de acordo com as seguintes questões:

### **a) nº de alunos filhos de imigrantes?**

pré-escolar - 6 (1 ucraniana + 1 polaco + 1 romeno + 2 senegalês + 1 moçambicano)

---

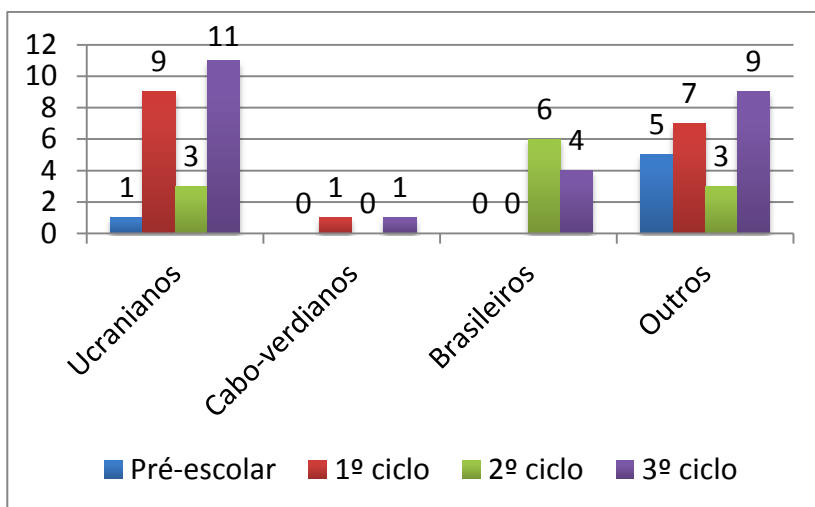
<sup>8</sup> O nome do agrupamento e o nome dos entrevistados são fictícios.

1º Ciclo - 17 (9 ucranianos + 3 romenos + 2 cingaleses (Sri Lanka) + 1 cabo-verdiano + 1 russo + 1 canadiano)

2º ciclo - 12 (3 ucranianos + 6 brasileiros + 1 venezuelana + 1 marroquina + 1 moldavo)

3º ciclo - 25 (11 ucranianos + 1 cabo-verdianos + 2 russos + 3 moçambicanos + 2 angolanos + 4 brasileiros + 2 franceses)

Figura 2. População imigrante na escola da Calçada



Fonte: Agrupamento da Calçada



**b) nº de alunos de etnia:**

pré-escolar - 6 (1 muçulmano<sup>9</sup> + 5 ciganos)

1º Ciclo - 18 (3 muçulmanos + 15 ciganos)

2º ciclo - 14 (1 muçulmano + 13 ciganos)

3º ciclo - 9 (9 ciganos)

**c) nº de alunos NEE - 73 no total** (dos quais 67 têm PEI – Plano Educativo Individual – e desses 67 alunos, 23 têm CEI – Currículo Específico Individual:

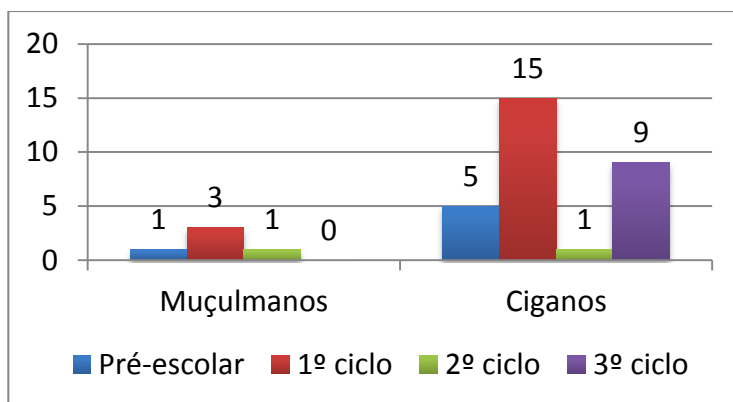
pré-escolar - 4 (nenhum de etnia ou estrangeiro)

1º Ciclo - 26 (1 muçulmana + 1 cigano)

2º ciclo - 19 (1 muçulmana + 2 ciganos)

3º ciclo - 24 (1 ucraniano + 1 cigano)

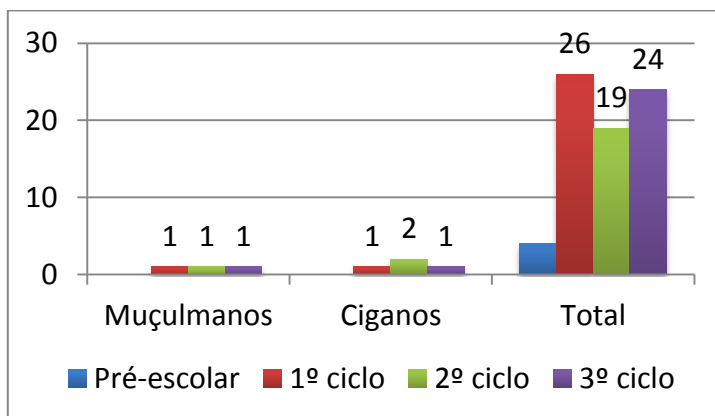
Figura 3. Nº de alunos de “etnia” na escola da Calçada



Fonte: Agrupamento da Calçada

<sup>9</sup> Classificação usada pelos serviços da escola e que não questionámos.

Figura 4. Número de alunos NEE



Fonte: Agrupamento da Calçada

É possível observar que no pré-escolar não há muita representatividade de crianças filhas de imigrantes. Sobressaem 2 do Senegal. Mas, curiosamente, é criado um grupo considerado de alunos de etnia onde é colocado, sem outra qualquer caracterização, 1 criança muçulmana e 5 ciganos. De resto, este grupo designado de etnia tem, igualmente, a categoria de Muçulmanos e de ciganos, também juntos nos 1.º (3 muçulmanos e 15 ciganos), no 2.º (1 muçulmano e 13 ciganos) e 3.º ciclos (9 ciganos).

Quanto ao grupo que consideram de imigrantes, sobressaem no 1.º ciclo os ucranianos (9 alunos), no 2.º ciclo os Brasileiros (6 alunos) e no 3.º ciclo os Ucranianos (11).

Relativamente aos números fornecidos sobre os NEE, o pré-escolar tem apenas 4, o 1.º ciclo 26, o 2.º ciclo 19 e o 3.º ciclo 24. Dentro destes há sempre 1 muçulmano e 1 ou 2 ciganos + 1 Ucraniano.

Não há dúvidas que este território tem uma forte diversidade étnico cultural, pese embora algum desconhecimento da direção sobre estas categorias, que estará na base da sua história de investimento em Gabinetes de Apoio aos alunos como veremos de seguida.

### **3. Da patologização da diferença em territórios escolares**

Lidar com a diversidade na escola, mediar tensões sociais, resolver conflitos, de forma mediadora é hoje discurso e prática em projetos reivindicadores de uma “escola para todos”.

A ideia da mediação de conflitos, as pedagogias inclusivas, inter/multiculturais e flexíveis são voz corrente nos teóricos da educação e no discurso quotidiano de professores e outros agentes educativos.

Contudo, entre a intenção e a concretização, entre o dizer e o fazer, vai, por vezes, demasiada distância e alguma contradição. É vulgar ouvirmos falar do professor mediador, mas, provavelmente, o sentido da mediação descai mais para a visão do aluno como problema, como se de uma essência se tratasse, do que para a mediação das tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogéneas quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista comportamental. E a montante do conflito, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado quer por professores quer por profissionais sociais quer mesmo por alunos mediadores. Não se trata de abolir as tensões inevitáveis a qualquer vida em grupo: *“O conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucio-*

*nado. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento. Discutir essas diferenças, traduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável” (Costa, 2003: 10).*

No trabalho de campo que temos realizado em territórios escolares que reivindicam gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares para fazer apoio ao aluno e à família (GAAF), temo-nos concentrado no modo como os professores e diretores concebem a prática dos profissionais sociais que reivindicam para dentro da escola em conjugação com o papel educativo dos docentes.

Numa conversa sobre a multiplicidade de funções que um professor tem de desempenhar, um director dum Agrupamento de Escolas que há muito tem sustentado uma “Oficina de comportamento” como espaço de mediação sociopedagógica dizia: *“o professor tem que, forçosamente, ser um mediador; o professor tem de ser um gestor de conflitos. Está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas [...]”*.

Muitos professores entendem que esse trabalho que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, como dissemos, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é sociocultural. Mas não é líquido que mesmo esses técnicos, que existem nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os

conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno: *“Já tinham um GAD [Gabinete de Apoio Disciplinar] constituído só por professores que recebia os alunos expulsos da aula. Mas começaram a ver que as questões disciplinares tinham causas sociais e que não tinham capacidade, nem tempo, nem formação para tratar assuntos com toda essa amplitude”*.

Mas não são mudanças fáceis de operar. Se, efetivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social (Vieira e Vieira, 2010).

#### **4. Do GAAF como projeto sociopedagógico**

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) enquadram-se no âmbito da emergência de novos projetos sociais na escola.

O GAAF do IAC (Instituto de Apoio à Criança) surge como um projeto de mediação escolar que se baseia em valores como a inclusão e a responsabilidade partilhada. Tem como finalidade contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. Pretende-se trabalhar no sentido de e/ou combater situações de absentismo e abandono escolar, *bullying*, violência, desmotivação, baixa autoestima e comportamentos de risco na adolescência

como são os exemplos da toxicodependência, distúrbios alimentares, suicídio, doenças sexualmente transmissíveis, abuso da internet, em articulação, sempre que necessário, com parceiros que fazem parte da rede de apoio social.

No inquérito por questionário que aplicámos aos docentes, observa-se que estes veem com bom grado a entrada de novos profissionais sociais na escola e seu sistema. E a legislação que introduz o psicólogo nas escolas (art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio), coloca também o técnico de serviço social a seu lado na equipa técnica de orientação educativa que surge “ [...] *como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida*”. (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio)

Contudo, a história foi dando espaço institucional ao psicólogo, foi formalizando e instituindo o psicólogo na escola e acabou por nunca instituir o lugar para outros técnicos embora o Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, seja bem claro quanto à constituição das equipas de Serviços de Psicologia e Orientação. Efetivamente, no art.º 8.º são enumerados, para além dos psicólogos, professores com cursos de especialização, designados de especialistas de apoio educativo, para o caso do pré escolas e 1.º e 2.º ciclos; docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional no caso 3.º ciclo; e Técnicos de Serviço Social para todos. Claro que com escassez

de recursos financeiros com que Portugal sempre se debate, o próprio artigo refere, no seu ponto 5, que “durante o período de implantação dos serviços ou naquelas escolas ou áreas escolares que o justificarem, podem os serviços ser assegurado por apenas um dos profissionais”. Contudo, a uns e outros é pedido o “acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade” (Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, art.º 3.º).

Mas é verdade que o nome e a filosofia inscrita na letra da Lei remetem, quase exclusivamente, para o trabalho psicológico. E o próprio texto começa, logo no segundo parágrafo, com o sublinhar da ideia da orientação educativa muito do ponto de vista psicológico, reiterada no título do capítulo I do mesmo Decreto-Lei: “*Criação, natureza e atribuição dos serviços de psicologia e orientação*”, título que ficou conhecido por SPO, sigla que é usualmente veiculada por docentes e outros técnicos de educação.

Acaba por ser o IAC e os GAAF, em particular, a integrar os outros técnicos nestes processos que devem ser de mediação que não só de resolução de conflitos (Peres, 2010; Correia e Caramelo, 1994; Vieira e Vieira, 2006; Vieira e Vieira, 2007; Vieira, 2010; Almeida, 2009).

Estes projetos do IAC têm contribuído para mudar, ainda que lentamente, a ideia da diferença vista como patologia psicológica (Vieira e Vieira, 2010): “*o aluno está desconcentrado, o psicólogo que trate dele! O problema é visto como estando unicamente no indivíduo, porque não há contexto na análise*”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Palavras da coordenadora do IAC, Lisboa, Julho de 2010.

Numa das entrevistas realizadas ao professor Amândio,<sup>11</sup> vê-se que se trata de um gestor com ideias e discurso brilhantes mas não deixa de enfermar por um certo olhar patologizante sobre o tratamento da diversidade na escola.

Amândio é um profissional com 35 anos de idade que diz que na sua escola se trabalha em rede e que há protocolos com muitas instituições, entre as quais o hospital distrital. Defende a ideia de que *“eu não tenho que ter, dentro da escola, todos os técnicos, [...] de saúde... para a escola funcionar. Eu tenho um projeto que tem uma rede montada e, além dessa rede, eu já tenho uma oficina de comportamento, que recebe os alunos mais problemáticos e, se for possível ter um GAAF, é mais uma valência que fica nesta rede.”* O professor Amândio tem um discurso estruturado em volta da escola como capaz de resolver os problemas sociais dos alunos mas muito assente numa visão psicologizante e patologizante.

Para ele, a Oficina de Comportamento circunscreve-se em torno de questões como civismo, civilidade, tem o acompanhamento de alguns técnicos mas “é essencialmente preenchido com professores que recebem num gabinete, para ouvir, para ver se os trabalhos de casa foram feitos, para não colidir com o psicólogo que tem um trabalho mais clínico e pedopsicológico” (Diretor do Agrupamento, 2015).

A Oficina de Comportamento, que foi iniciada há mais de dez anos nesta escola, funciona com a atribuição de 13h (tempos de 45 minutos) por semana, a 4 docentes do 2º e 3º CEB; há cerca de 3 anos foi autorizada a colocação de uma psicóloga, no quadro de pessoal.

---

<sup>11</sup> Diretor do Agrupamento de escolas da Calçada, onde também se viveu a experiência de implantação de um GAAF do IAC.



Mas, como refere António Nóvoa, a escola não pode tudo:

“Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado de espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus polos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Re-instituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação” [...]. (Nóvoa, 2005: 17).

Era já, em parte, a isto que, em 1994, se referiam José Alberto Correia e João Caramelo. À escola são pedidas, por vezes demasiadas respostas de natureza mais social a que, sozinha, é incapaz de dar resposta:

“Por um lado ela [a escola] é objeto de um conjunto vasto e heterogéneo de solicitações sociais a que não pode dar resposta, já que se assiste a uma multiplicação dos problemas sociais que ela é suposta resolver, sem que estes problemas se tivessem transformado em problemas escolares”. (Correia e Caramelo, 1994: 170-171).

E é a esta questão, de que não basta apenas criar projetos que potenciem lugares de encontro entre famílias, professores, alunos e funcionários, etc., apoiados hoje pela entrada de profissionais de educação social e de animação e outros TSTS (Técnicos Superiores de Trabalho Social) e mediadores socio-pedagógicos, que se refere Américo Peres (2010). É preciso que os projetos correspondam efetivamente às necessidades das comunidades educativas.

A escola da Calçada é uma escola multicultural, com uma imagem social de escola complexa, mas que, está a alterar-se em consequência do sucesso obtido no combate a essa imagem. Para este diretor, trata-se, apenas, de uma imagem, e as pessoas que lá trabalham, no seu entender, gostam de lá trabalhar. Fala da necessidade de mediação mas não está preocupado com o eventual fracasso do GAAF do IAC porque sente que tem outras vias organizacionais para desenvolver funções sociais a par das funções pedagógicas da escola. Afirma que não precisa de ser TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) para ter recursos para a complexidade da escola atual, porque a imagem da escola ainda iria ficar mais denegrida com a inserção nesse projeto *“e nós, aqui com a oficina de comportamento, podemos resolver os problemas [...]”*.

Contudo, se os GAAF do IAC têm contribuído para a introdução de TSTS na escola, a verdade é que isso é pontual. O futuro não está seguro quanto a esta matéria, uma vez que a sobrevivência dos GAAF depende de projetos financiados por concursos europeus e para períodos temporais bem delimitados.

O trabalho de campo realizado no IAC, as interações e interpelações realizadas, bem como a análise documental dos projetos aí arquivados, mostram não ser possível assegurar grande continuidade dos vários projetos do GAAF.

## **5. Da Gestão da Diversidade na oficina de comportamento e no GAAF**

A ideia do trabalho do psicólogo na escola e do trabalho social por parte deste e de outros professores envolvidos num gabinete, constituído para dar respostas a problemas familiares e de resolução de conflitos na escola já é aqui comum e incorporada no discurso dos professores, muito antes do GAAF ser implementado.

Como esta oficina emerge a partir de vontades de alguns professores, assente na ideia de que a escola é multicultural e complexa, a vários níveis, designadamente tida como recetora de casos problemáticos, sustentada por discursos que falam de uma comunidade problemática onde a escola se insere, a dinâmica que designamos de baixo para cima, o GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e mais apoios orientados por um experiência nacional, dependente do IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele os professores quererem voltar.

O discurso do atual diretor da escola, bem como o organigrama em que assenta o projeto educativo explicitam, claramente, a oficina de comportamento, o gabinete do psicólogo, de resto pouco articulados, e muito pouco ou nada uma visão profilática da mediação. Neste sentido, a mediação é tida como instrumento a usar no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, onde os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aulas, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o diretor defende.

No plano discursivo, os TSTS são considerados como parceiros dos professores mas a verdade é que o trabalho conjunto foi escasso.

Para os professores, os TSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados, é manifesta a opinião da importância dos TSTS na escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam esta importância, há outros que criticam a falta de trabalho em rede entre professores, responsabilidade que atribuem ao modo de implementação do GAAF como se eles não fossem parte da operacionalização dos projetos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação direta e participante realizada, aí a *décalage* é bem notória quer no desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, quer nos recursos, quer no trabalho específico dos gabinetes de trabalho social: professores e TSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

Por seu lado, os TSTS assumem-se como potenciais e efetivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os TSTS assumem

que, só passado muito tempo, os professores têm discursos explicativos para a sua presença e função nas escolas, mas que não deixam de ser estereotipados. Muitos TSTS representam os professores como incapazes de alterar o clima de aula e a relação interpessoal e intercultural que gera tensões, problemas sociais e indisciplina na escola. Sentem que são vistos como “os apaga fogos”, capazes de resolver os problemas dos alunos como se eles fossem uma essência coisificada em cada comportamento diário. Em boa verdade, só um trabalho conjunto, não só de sinalização por parte do professor e de mediação por parte dos TSTS que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interação social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos (Vieira, 2010) pode vir a transformar este trabalho, de apêndice, num trabalho integrado onde a escola reúna, num mesmo patamar, os profissionais da educação e do trabalho social e onde a educação seja vista sempre como educação social, independentemente de ser na sala de aulas, no recreio ou em casa, e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

No território agora em apreço, o abandono e o insucesso escolares são associados à delinquência, droga, tensões sócio-raciais e à não valorização da escola por parte de culturas específicas como é o caso particular da dos ciganos e da dos imigrantes.

Neste GAAP, a visão da diversidade cultural, como potencial pedagógico, prima pela ausência. O que mais é enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou das famílias, o que nos permite falar destes territórios como delimitações de problemas sociais individuais (Vieira, 2011; Casa Nova 2004;

Barbieri, 2003). Nestes gabinetes de apoio, os TSTS têm vindo a ganhar espaço, espaço que, apesar de tudo, é visto quase como se de um hospital social se tratasse.

## **Conclusão**

Mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto assente para a concretização de uma “escola para todos”.

Numa conversa sobre a multiplicidade de funções que um professor tem de desempenhar, um diretor dum Agrupamento de Escolas que há muito tem sustentado uma “Oficina de comportamento” como espaço de mediação sociopedagógica dizia: “o professor tem que, forçosamente, ser um mediador; o professor tem de ser um gestor de conflitos. Está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas [...]”.

Muitos professores entendem que esse trabalho que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, convém (re)lembrar, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é, antes de mais, sociocultural e intercultural. Mas não é líquido que mesmo esses técnicos, que existem nos TEIP e nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios

estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno: “Já tinham um GAD [gabinete de apoio disciplinar] constituído só por professores que recebia os alunos expulsos da aula. Mas começaram a ver que as questões disciplinares tinham causas sociais e que não tinham capacidade, nem tempo, nem formação para tratar assuntos com toda essa amplitude”.

Mas são mudanças que não são fáceis de operar. Se, efetivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social e que vê na interculturalidade uma oportunidade pedagógica de enriquecimento cognitivo e de uma dinâmica identitária mais glocal, mestiça e completa (Vieira, 2014).

### **Referências bibliográficas**

- ALMEIDA, Vítor (2009). O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social. Mangualde: Edições PEDAGO, LDA.
- BARBIERI, Helena (2003). “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, in Educação, Sociedade & Culturas, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BARROSO, João e PINHAL, João (Org.) (1996). A administração da educação: os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a «igualdade de oportunidades» e a «luta contra

- a exclusão social»”, in CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa, pp. 63-126.
- CASA-NOVA, Maria José (2004). “Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural”, comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em [16, 17 e 18] Setembro de 2004, Coimbra, Portugal.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João. (1994). “Da Mediação Local ao Local da Mediação”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 167-191.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: Um Ofício Em Risco De Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- COSTA, Maria Emília (2003). *Gestão de conflitos na escola*, Lisboa: Universidade Aberta.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- PERES, Américo Nunes (2010). “In Memoriam Xesus Jares Rodriguez”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.
- VIEIRA, Ricardo & VIEIRA, Ana (2015). “Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica”, in *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 95-115, jan./abr. 2015. ISSN impresso 1516-4896 | ISSN eletrónico 1981-0431. Texto acessível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15194>
- VIEIRA, Ana (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006). “Educação e Trabalho Social na escola”, in a Página da Educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar”, in a Página da Educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2010). “A patologização da diferença em territórios escolares” in *A Página da Educação*. 190, série II, Inverno de 2010, pp. 48 e 49.



VIEIRA, Ricardo (2014). “Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities” in SAGE Open, Jan 2014, 4(1), DOI: 10.1177/2158244013517241. Online ISSN: 2158-2440. pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.

VIEIRA, Ricardo (2010). “Mediação Sociopedagógica: animadores e assistentes sociais na escola”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 116-133.

VIEIRA, Ricardo (2011). Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação, Porto: Afrontamento.

## Biografia

**Ricardo Vieira** – Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL, Doutor em Antropologia Social, Pós-Doutor em Serviço Social e Agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE.

É, atualmente, Professor Coordenador Principal (*Full Professor*) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeia.

Trabalhou em Portugal com Raul Iturra, Professor Catedrático do ISCTE-IUL, e em França com Pierre Bourdieu, François Bonvin, Monique Saint Martin e Marie Elisabeth Handman da EHES e do Collège de France.

As suas áreas de investigação preferenciais, onde tem publicado vários livros e artigos científicos são: Histórias de Vida e Identidades; Metamorfoses da Iden-

tidade; Antropologia da Educação; Educação e Diversidade Cultural; Pedagogia Social e Mediação Intercultural; Identidades nos Idosos.

**José Carlos Marques** – Doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e agregado em Sociologia pela Universidade Nova. Professor-Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) e Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre a emigração portuguesa contemporânea, a imigração em Portugal, em especial a resultante dos fluxos migratórios registados no final dos anos 90 e inícios século XXI, as políticas de imigração portuguesa, a migração qualificada e o processo de integração dos imigrantes na sociedade portuguesa.

**Ana Maria Vieira** – Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação pela UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

É, atualmente, professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e investigadora do CICS.NOVA.IPLeiria.

Trabalhou em Portugal com Américo Peres, Professor agregado na UTAD, e em Espanha com José António Caride, Professor Catedrático de Pedagogia Social na Universidade de Santiago de Compostela.

A sua investigação incide sobre Mediação Intercultural, Educação Social, Mediação Sociopedagógica, Mediação Sociocultural, Pedagogia Social, Trabalho Social e Indisciplina, áreas onde tem publicado em livros, revistas nacionais e estrangeiras, e onde tem desenvolvido comunicações que tem apresentado em congressos nacionais e internacionais.

## 2.3 Metodologias de formação na fronteira – Narrativas digitais

Diana de Vallescar Palanca, Universidade Portucalense

*“We tell ourselves stories in order to live.”*

Joan Didion, *The White Album*

### Resumo

Nas sociedades contemporâneas (multiculturais, multirraciais e multirreligiosas), a diversidade manifesta-se plenamente e as potencialidades que oferecem estas novas situações podem ser exploradas de múltiplas formas.

A teorização “forte”, ou cada vez mais refinada, sobre a diversidade e as diferenças, não só impede, muitas vezes, o contacto imediato com a vida e as experiências das pessoas concretas no seu quotidiano, mas também oculta dimensões significativas da sua vida e do seu meio ambiente, trocas e negociações, lutas e desafios, bem como as soluções criativas desenvolvidas no seu processo de integração.

Nesta comunicação, apresentamos o recurso às narrativas digitais como um caminho para explorar a *diversidade vivida*, partindo dos benefícios e das

potencialidades das tecnologias que podem permitir um acesso mais imediato e concreto à identidade e às suas diferentes dimensões.

### **Diversidade, diversidades...?**

Podemos falar da diversidade ou de diversidades em vários sentidos. Diversidade significa todas as formas que nos distinguem dos outros e nos fazem únicos. Este é um conceito chave para compreender a interação das pessoas, as dinâmicas socioculturais e para a gestão de dificuldades e conflitos.

Diversidade integra a variedade de diferenças humanas (Loden & Rosener, 1991). Distinguímos diversidade primária, referida às diferenças inatas ou cujo impacto persiste ao longo da vida, essenciais na criação da autoimagem e visão do mundo (idade, raça, etnia, género, capacidade mental e física e orientação sexual...) de diversidade secundária, na perspetiva das diferenças adquiridas ou modificadas nomeadamente através da educação, a mudança do local de residência, ou da classe, estado civil, crenças religiosas, estatuto profissional (Daft, 2008). Alguns autores relevam ainda o termo de diversidade superficial e profunda, sistematizando o tipo de diferenças a nível pessoal ou dos grupos das pessoas (Daniels e MacDonald, 2005).

Em consequência todos/as trazemos connosco um conjunto de diferenças que se traduzem em perspetivas diferentes, experiências de trabalho, estilos de vida e de cultura variadas.

A construção das narrativas sobre a diversidade permite estabelecer uma ponte entre a identidade narrativa biográfica (MacAdams, 1985, 2008) e o aprofundamento da identidade migrante.

### **Conceito de narrativa digital**

Existem diferentes tipos de narrativas, criadas a partir de objetivos variados, com múltiplas funções. Para além de exprimir uma mensagem, revelam os contornos da identidade e o mundo relacional, ajudam a conferir sentido, questionam a vida, provocam a autorreflexão. Subjazem as pertenças profundas, esperanças e temores e as verdades humanas, para além dos factos.

Em sentido tradicional o *storytelling* define-se como:

*“... an ancient art form and a valuable form of human expression. Because story is essential to so many art forms, however, the word “storytelling” is often used in many ways”.* (National Storytelling Network)

A narrativa digital, ou *digital storytelling*, seria:

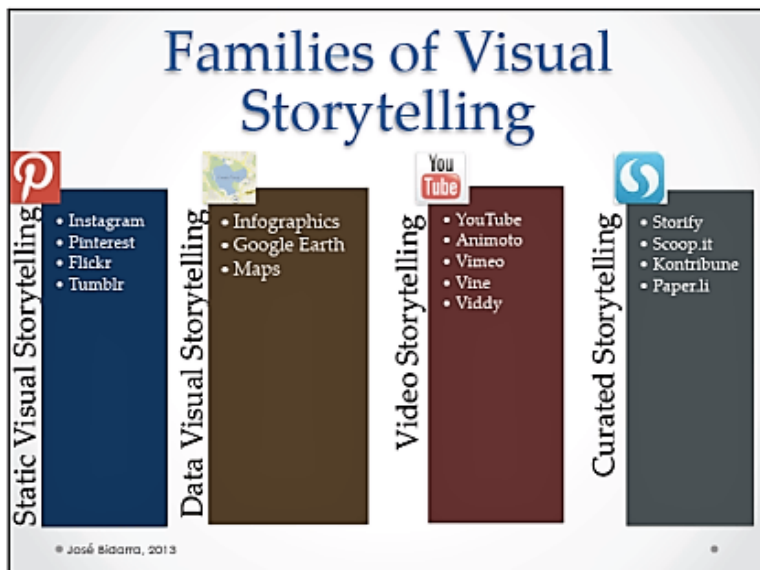
*“... the modern expression of the ancient art of storytelling. Throughout history, storytelling has been used to share knowledge, wisdom, and values. Stories have taken many different forms. Stories have been adapted to each successive medium that has emerged, from the circle of the campfire to the silver screen, and now the computer screen”.* ([Digital Storytelling Association](#), 2011, para. 1)

Na perspetiva da partilha na comunidade, turma, grupo de amigos, as narrativas permitem comunicar o que sabemos, como compreendemos e aprendemos, iluminando a vida de pessoas, com experiências semelhantes. Neste

sentido, trata-se de um movimento que amplifica a voz da comunidade (Burgess, 2006).

Há projetos e experiências significativos, como o Center for Digital Storytelling (<http://www.storycenter.org/index1.html>) ou o Canadian Oral History Association (<http://www.canoha.ca/>) a trabalhar nestas áreas. Também Cursos MOOC sobre narrativas digitais, MIT, Nova Iorque, Alemanha, etc.

Figura 5. Famílias de Histórias Visuais



Fonte: Bidarra, 2013

## Metodologia

A metodologia do *Digital Storytelling* (ou narrativas pessoais) foi desenvolvida em meados da década de 90, pelo Centro de Digital Storytelling, em San Francisco. Desde então tem sido utilizada pelos ativistas, investigadores, artistas e, recentemente, com muita força pelo mundo comercial e empresarial. Isto é, aos diferentes agentes, devemos acrescentar os contextos variados de aplicação das narrativas digitais.

## Organização geral das narrativas

1. Preparação do terreno: Participantes, formadores qualificados, meio envolvente
2. *Setting* da cena  
Passos:  
Identificar e recrutar participantes, formadores, sala do evento com equipamento tecnológico (duração ideal: 20-30h – 5 dias).
3. Criação das histórias – introdução aos seus objetivos
  - Exercício da escrita
  - Identificar e acompanhar a elaboração das histórias, dando *feedback*
  - Segunda versão do *script*
  - *Storyboarding* (a realização do esquema, para o desenho visual da narrativa, que permite organizar a história e os seus conteúdos)
  - Edição da apresentação e exercício
  - *Scann* e gravação da história



- Edição (com possibilidade de utilizar diferentes recursos e *softwares*).
- 4. Círculo de histórias: distribuição e partilha das histórias.

Neste processo é imprescindível garantir, por um lado, o processo criativo e o desenho/ edição tecnológica e, por outro, o processo de colaboração e partilha.

### **Estrutura clássica de uma história**

-Início...

Entrar na vida quotidiana

Vida que é interrompida

Aceitação do chamamento e da aventura

-Meio...

Conflito/desafio

Situações que exigem a procura de soluções

Identificar a dimensão do problema

Mudança nos personagens centrais

Expetativas e valores opostos

Vencer o dragão pessoal e o externo

-Final

Aprendizagem

Ação Transformativa

Reintrodução na comunidade

-Partilha/Comunicação

Convém salientar que existem diferentes tipos de relatos assim como formas diversas de os transmitir e moldar os seus conteúdos (experiência transmédia).

### **Narrativas e aprendizagem**

São vários os(as) autores(as) que relevam as potencialidades das narrativas digitais no processo e aquisição da aprendizagem.

A técnica das narrativas digitais promove a aprendizagem reflexiva e colaborativa e o aprofundamento (Moon's Map of Learning, 1999), and McDrury & Alterio's Model of Reflective Learning through Storytelling, 2003). A seguinte tabela, tomada de Jenkins (2007), apresenta ambos os modelos para uma apreciação contrastante:

Tabela 1

*Storytelling e Aprendizagem – Visão Comparativa*

<b><i>Moon's map of learning</i></b>	<b><i>McDrury &amp; Alterio's model of reflective learning</i></b>
<i>Level 1: Noticing</i>	<i>Story Finding</i>
<i>Level 2: Making Sense</i>	<i>Story Telling</i>
<i>Level 3: Meaning Making</i>	<i>Story Expanding</i>
<i>Level 4: Working with Meaning</i>	<i>Story Processing</i>
<i>Level 5: Transformative Learning</i>	<i>Story Reconstructing</i>

Fonte: Jenkins, 2007

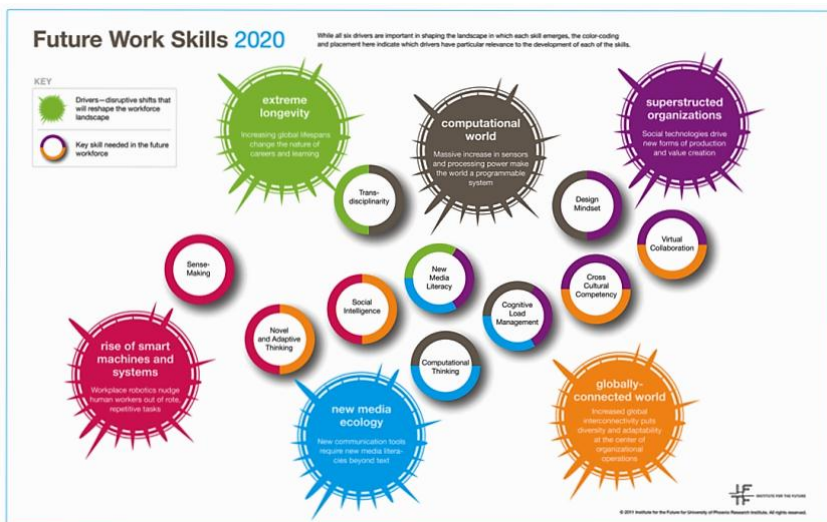
Associada à aprendizagem reflexiva, encontram-se outros fatores, não menos importantes, por exemplo, o número de falantes integrados, o seu compromisso com a própria voz, a linguagem utilizada, a estrutura da história, a tarefa de seleção de imagens e recursos para a edição das histórias.

O fórum das histórias pode permitir não só conectar com a própria história e/ou experiências, mas com o pensamento dos outros, permitindo o *scaffolding*, ou seja, construir uma estrutura referencial, que parte das diferentes vozes, e assim tentar perceber a compreensão implícita, conexões e o envolvimento, nas diferentes histórias.

### **Storytelling e desenvolvimento da literacia digital**

A sociedade da informação e do conhecimento, no século XXI, exige o desenvolvimento de novas competências digitais ou da denominada literacia digital, um conceito estudado na perspetiva da investigação e das políticas promovidas.

Figura 6. Competências para o Futuro



Fonte: *Future Work Skills 2020*

A nova literacia digital refere-se, em sentido estrito, “to the aswarenesses, skills, understandings, and reflective approaches necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and IT-enabled environments” (Martin e Ashworth 2014).

O meio envolvente, a infraestrutura e o acesso às TIC são importantes para a aquisição da literacia digital, que pressupõe um conjunto de competências cognitivas e técnicas. Esta integra várias literacias, que capacitam para viver, aprender e trabalhar nas sociedades atuais:

- Literacia da Informação e dos média
- Literacia da Web

- Literacia Informática/ competências em TIC
- Literacia da Internet
- e-Literacia e auto-aprendizagem

Estas literacias serão fundamentais para gerir o presente e futuro das gerações na sociedade do conhecimento e da informação. As jovens gerações deverão não só aceder, mas também aprender a lidar com os média, conhecendo-os e sendo criativas, inovando, propondo iniciativas de projetos e desenvolvendo estratégias de investigação e aprendizagem, com sentido crítico, otimizando a utilização dos recursos, dos média e dos serviços disponíveis.

Nesta perspetiva, o *storytelling* constitui um acesso e um quadro de referência com vista ao seu desenvolvimento. Inclusivamente para lidar de forma mais confiante com as tecnologias e poder criar a própria identidade digital. Subjazem os critérios da relevância, objetividade, pertinência, lógica e ética da informação.

A sumarização das competências digitais obtidas mediante o desenvolvimento do *storytelling* (Brown, Bryan and Brown, 2005) seria:

- Literacia digital – habilidade para comunicar com uma comunidade em expansão contínua para discutir questões, recolher informação e procurar ajuda.
- Literacia global – capacidade de leitura, interpretação, resposta e contextualização das mensagens numa perspetiva global.
- Literacia visual – habilidade de compreender, produzir e comunicar através das imagens.

- Literacia tecnológica – habilidade de utilizar os computadores e outras tecnologias para melhorar a aprendizagem, a produtividade e a realização.
- Literacia informacional – habilidade para encontrar, avaliar e sintetizar a informação.

Ohler, apresenta o seu modelo DAOW, onde assume que o *storytelling* é um veículo de literacia a partir dos média. Esta técnica promove e reforça em simultâneo um conjunto de literacias, a saber, a digital, a artística, a oral e a escrita.

Figura 7. Literacias promovidas pelo *Storytelling*



Fonte: Ohler, 2016

O autor concede um primeiro e fundamental lugar à literacia digital, em particular à influência dos média, que significa o reconhecimento, avaliação e aplicação dos média para a persuasão. Esta, por sua vez, conduz ao desenvolvimento da leitura e da escrita através dos média, um passo essencial para a

produção da informação e a criação das histórias (pessoais, académicas...). Por fim, chegamos à compreensão e utilização crítica dos média, ao mesmo tempo que se aprende a utilizá-los efetivamente e a criar mediante estes.

Não esqueçamos que o novo fator da exclusão é precisamente a falta de literacia digital, envolvida cada vez mais no mundo do emprego e divertimento, nas comunicações, no meio social e da cidadania (Ação 57, Prioritize digital literacy, Europe 2020 Initiative)

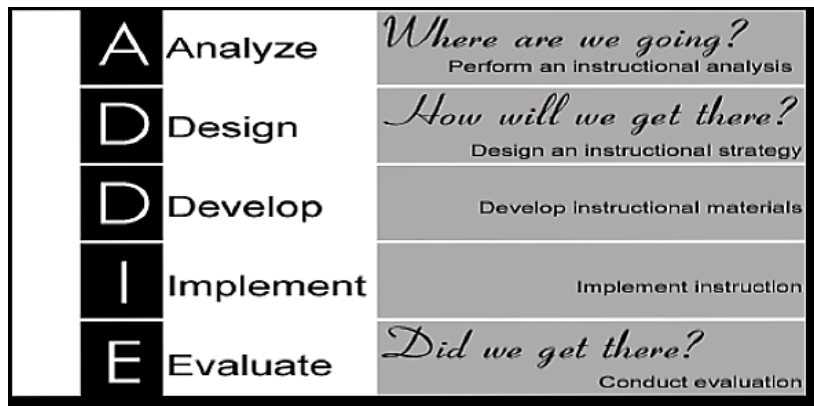
### **Avaliação das narrativas digitais**

Uma das propostas utilizadas para a avaliação das narrativas digitais no ensino superior é o modelo ADDIE, que integra 5 passos (*Analysis, Design, Develop, Implement and Evaluate*) e foi desenvolvido em meados dos anos 70, no âmbito do desenho instrucional amplamente utilizado na educação e na indústria (Clark, 2011, Molenda 2003).

Este modelo oferece um quadro de referência que permite recolher a informação necessária para a avaliação de uma narrativa digital.

Figura 8. O modelo ADDIE

*The ADDIE Model*



Fonte: Robin & MacNeil, 2012

Juntando a investigação qualitativa, que releva a importância da formulação de questões, com a intenção de estudar um fenómeno (Bodgan & Bilken 2003; Bardin, 2004), poderíamos explicitar grandes linhas orientadoras para a compreensão do fenómeno estudado.

Assim, para efeitos da elaboração/avaliação de uma narrativa digital inserida no processo educativo, algumas questões a considerar, em jeito de linhas gerais, seriam:

1. Qual o tópico da história?
2. Quem a criou?
3. Que público-alvo pretende atingir a história?
4. A informação apresentada está clara e logicamente organizada?



5. A informação contida na narração é fácil de ouvir e de compreender?
6. Se a narração inclui música e videoclips, estes contribuem realmente para melhorar a história?

### Projetos de narrativas digitais

As narrativas digitais estão a ser implementadas em diferentes meios, ainda que nos académicos avancem mais lentamente. Neste sentido, destaca-se a Universidade de Houston que produz, utiliza, investiga e avalia as narrativas digitais na educação<sup>12</sup>. Por seu lado, Barret (2006) concebe-as como um instrumento de investigação e avaliação<sup>13</sup>. Não menos interessante são os projetos focados nas diferentes comunidades<sup>14</sup> nas salas de aula<sup>15</sup> ou nas sociedades e Clubes que emergem à volta dos(as) contadores(as) de histórias, como em Gloucestershire<sup>16</sup> e nas redes sociais como Facebook, Twitter, etc.

Finalmente, impõem-se os projetos das narrativas digitais que utilizam o ipad, miniipad ou tablet<sup>17</sup>.

Em Portugal, o Instituto Padre António Vieira (IPAV), desenvolve o projecto VIDAS UBUNTU, um projeto de desenvolvimento do *storytelling*, destinado a “valorizar as raízes sociais e culturais de jovens de comunidades vulneráveis e

---

<sup>12</sup> <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=24&cid=24&sublinkid=43>

<sup>13</sup> <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITestorytelling2006.pdf>

<sup>14</sup> <https://librarydigitalstorytelling.wordpress.com/examples/>

<sup>15</sup> <http://edtechteacher.org/tools/multimedia/digital-storytelling/>

<sup>16</sup> <http://www.sfs.org.uk/regions/gloucestershire>

<sup>17</sup> <https://sites.google.com/site/ipadmultimediatools/digital-storytelling-project-examples>

de risco, através da partilha de histórias, tendo em vista o reforço da sua identidade, integração e cidadania”<sup>18</sup> e ao programa e-escolhas<sup>19</sup>.

Também nós desenvolvemos o nosso projeto de investigação à volta da temática das *Narrativas digitais sobre a Diversidade* (2015), no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Pólo Universidade Aberta, Lisboa. Este projeto baseia-se na recolha, desenho e edição de histórias através de modalidades diferentes, com um público-alvo e locais também variados, até concretizar a experiência de transmédia com as narrativas digitais.

## Conclusão

Contamos histórias a cada passo de nossa vida, que a inspiram e permitem vivê-la numa outra dimensão.

Na perspetiva tecnológica, a construção quotidiana das narrativas digitais permite as pessoas melhorar na literacia digital, junto com as competências comunicativas e tecnológicas, assim como desenvolver práticas criativas, de avaliação e reflexão, ao focar-se na autoapresentação digital. Numa perspetiva mais abrangente, este tipo de recursos, de facto, impacta e modifica as pessoas (atitudes, comportamentos, valores, etc.), inclusive, na promoção e formação da própria identidade e o seu empoderamento.

---

<sup>18</sup> [http://mediashots.org/portfolio\\_page/ubuntu-digital-storytelling-com-empreededores-comunitarios/](http://mediashots.org/portfolio_page/ubuntu-digital-storytelling-com-empreededores-comunitarios/)

<sup>19</sup> <http://www.programaescolhas.pt/conteudos/noticias/ver-noticia/54db73e472fe3/convite%3A-workshop-vidas-ubuntu->

Finalmente, outro benefício das narrativas digitais é a abertura de espaços onde o direito a expressão, que inclui não só a manifestação da própria voz, e o reconhecimento, são efetivados, dando passo a um maior conhecimento e integração da diversidade *vivida*.

Assim, as TIC também se humanizam e podem adquirir um significado mais profundo, enquanto se convertem num canal para a circulação da experiência humana, pensada, impensada ou inimaginável.

### Referências bibliográficas

Action 57: Prioritize digital literacy and competences for the European Social Fund. Retrieved Dezembro, 2015, from: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/pillar-vi-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion/action-57-prioritize-digital-literacy-and>

BARDIN, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Ed.70.

BATES, A.W., SANGRA, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass Books.

BIDARRA, J. (2013). Digital Storytelling for Learning (2). Universidade Aberta, Portugal. (Material disponibilizado no âmbito do NewtoKnow, 2013. Erasmus IP, Linz).

BOGDAN, R. C & BIKLEN, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.

- BROWN, J., BRYAN, J., & BROWN, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1(3). Retrieved Dezembro, 2015, from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.186.5118>
- B.R. ROBIN and S.G. MCNEIL. Digital Education Review - Number 22, December 2012, Retrieved Dezembro, 2015, from: <http://greav.ub.edu/der/>
- BURGESS, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20(2), 201-214. Retrieved Janeiro, 2015, from: <http://eprints.qut.edu.au/6243/1/6243.pdf>
- CLARK, D. (2011). *ADDIE timeline*. Retrieved Dezembro, 2015, from: [http://www.nwlink.com/~donclark/history\\_isd/addie.html](http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/addie.html)
- DANIELS, K., & MACDONALD, L. (2005) *Equality, diversity and discrimination*. London: CIPD.
- DAFT, R. (2008). *“Management” Indiana University-Prudue University Ft. Wayne*. Custome Edition, USA.
- DE VALLESCAR, D. P. (2015). *As narrativas sobre a diversidade. Estudo exploratório*. Artech-Int: Lisboa, 2015. ISBN 978-989-99370-3-1.
- Digital Storytelling Association, 2011, para. 1 Retrieved Dezembro, 2015, from: <https://librarydigitalstorytelling.wordpress.com/what/>
- Future Work Skills 2020, Retrieved Dezembro, 2015, from: <http://www.iftf.org/futureworkskills2020>
- JENKINS, M. & LONSDALE, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings*.

- ASCILITE Singapore 2007. Retrieved Dezembro, 2015, from:  
<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- LODEN, M., ROSENER, J.B. (1991). *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*, Business One Irwin: Illinois.
- MCADAMS, D.P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press.
- MCADAMS, D.P. (2008). Personal narratives and the Life Story. In R. W. Rovins & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of Personality: Theory and research* (3rd Ed.). (pp. 242-262). New York: Guilford Press.
- MARTIN, A. e ASHWORTH, S. (2004) Welcome to the Journal of eLiteracy! JeLit 1(1).
- O'REILLY, T. (2005). What is Web 2.0? Retrieved Novembro, 2015, from:  
<http://oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>
- MOLEND, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34-6.
- National Storytelling Network, Retrieved, Dezembro, 2015, from:  
<http://www.storynet.org/resources/whatisstorytelling.html>
- OHLER, J. *Storytelling and new media narrative*. Retrieved, Outubro, 2015, from: <http://www.jasonohler.com/storytelling/storyeducationWIX.cfm>
- RIVOTELLA, P. C. (2008). *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society: Tools and Methodologies for Information Society*. IGI Publishing: Hershey-New York.

## Biografia

**Diana de Vallescar Palanca** (PhD) – Pós-doutorada em Tecnologia Educativa. Professora da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal – Departamento de Psicologia e Educação. Área de especialização Formação e Assessoria Intercultural. Orientou seminários, cursos e *workshops* a nível nacional e internacional. Autora de 4 livros (abaixo citados) e de mais de 60 artigos especializados.

- *As narrativas sobre a diversidade*. Estudo exploratório. Artech-Int: Lisboa, 2015. ISBN 978-989-99370-3-1.
- *Ordensleben interkulturell*. Eine neue Vision. (H. Buchel, Trad.). Frieburg im Breisgau: Verlag Herder, 2008.
- *Tender Puentes. Abrir Caminos*. Madrid: Publicaciones Claretianas, 2006. Estender Pontes, abrir caminhos (A. Sidekum, Trad.). São Leopoldo (Brasil): Nova Harmonia, 2009.
- *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una Racionalidad Intercultural*. Madrid: PPS Ed., 2000. (2003, 1ª Reedição e edição digital).

### **3. III Painel – Mediação Intercultural e Saúde**

#### **3.1 Constrangimentos nos Contextos de Cuidados de Saúde: entre Profissionais de Saúde, Mediadores Interculturais e Imigrantes**

Alcinda Maria Sacramento Costa dos Reis, Escola Superior de Saúde de Santarém/IPSantarém

##### **Resumo**

No artigo apresentado propomo-nos caracterizar constrangimentos nos contextos de cuidados de saúde – entre profissionais de saúde, mediadores interculturais e imigrantes.

Partindo da análise de diversos estudos essencialmente focados na área da prática clínica dos enfermeiros com imigrantes, bem como do seu enquadramento normativo-legal, identificam-se três áreas de reflexão distintas, cuja articulação resulta clarificadora dos referidos constrangimentos:

- O que é a multiculturalidade nos contextos de cuidados de saúde
- Os enfermeiros e os contextos multiculturais de cuidados
- O que acontece nos encontros com imigrantes

Conclui-se sobre a necessidade de mobilização de mediadores interculturais nos contextos multiculturais de cuidados, bem como da criação de unidades de saúde culturalmente recetivas.

**Palavras-chave** – Enfermeiros; imigrantes; mediadores interculturais; contextos multiculturais de cuidados.

## Introdução

O objetivo desta reflexão é caracterizar constrangimentos que se configuram hoje nos contextos de cuidados de saúde portugueses – quer em Cuidados de Saúde Primários [CSP], quer em Cuidados Hospitalares – entre profissionais de saúde, mediadores interculturais e imigrantes.

De entre os diferentes tipos de profissionais de saúde focar-nos-emos sobretudo na prática clínica dos enfermeiros – que se tem constituído o nosso foco de atenção no que diz respeito à investigação produzida e ao trabalho que temos desenvolvido no seu processo de formação (quer no nível de licenciatura quer no de mestrado).

Esta reflexão desenvolver-se-á a partir de três áreas que se articulam, no âmbito do tema a abordar: o que é a multiculturalidade nos contextos de cuidados de saúde (i); os enfermeiros e os contextos multiculturais de cuidados (ii) e o que acontece nos encontros com imigrantes (iii).

Procuraremos clarificar a relevância do tema na realidade nacional, fundamentando-nos em evidência científica nacional e internacional mobilizando também algum enquadramento normativo-legal recentemente produzido, que enquadra a prática clínica no contexto dos cuidados de saúde nacionais.



### **i. Da multiculturalidade nos contextos de cuidados de saúde**

Falar de multiculturalidade nos contextos de cuidados de saúde portugueses de hoje é olharmos para as pessoas com diversas origens culturais que a eles afluem e que procuram o nosso país como país de acolhimento, de acordo com o seu estatuto de imigrantes (Fonseca, Silva, Esteves & McGarrigle, 2009; Reis, 2015).

A constatação desta afluência ocorre contudo a par da manifestação de dificuldades pelos profissionais de saúde na interação e cuidados com imigrantes, relacionadas com o desconhecimento das suas características étnicas e culturais e do modo como estas poderão ser enquadradas na prática clínica, nomeadamente em Unidades de Saúde Familiar [USF] e em Unidades de Cuidados na Comunidade [UCC] em CSP.

Associamo-nos à perspetiva de Nunes que se refere à importância de que se tornem conhecidas as especificidades dos contextos multiculturais na prática clínica de enfermagem, considerando estes contextos como aqueles que se caracterizam por “pessoas e grupos multiculturais (...) destinatários dos cuidados” (2009, p.53), nos quais há que saber intervir de forma culturalmente coerente. É neste sentido, que esta intervenção deverá ser planeada pelos diferentes profissionais, de forma consentânea e articulada face às necessidades em saúde, social e legalmente enquadradas para as pessoas migrantes (SEF, 2012; 2013; Decreto-Regulamentar nº 2/2013 de 18 de março); nomeadamente tendo em conta o seu frequente reflexo em maiores ou menores constrangimentos na adesão e continuidade aos cuidados propostos em CSP como nos têm referido Silva e Martingo (2007) e Reis (2015).

Conceptualmente, enquadrámos a multiculturalidade em contextos de cuidados num plano factual, associado à constatação da diversidade cultural (Romero, 2010), relevando a importância das especificidades linguística e religiosa para a prática clínica em Enfermagem. É neste sentido que a articulação cultural entre quem cuida e quem é cuidado, deverá evoluir de forma consciente para estes profissionais de saúde – configurando uma abordagem de Interculturalidade (Romero, 2010), com a concretização de processos de negociação para o planeamento e implementação dos cuidados propostos às pessoas imigrantes.

Cabe aqui clarificar que no que respeita à Enfermagem como disciplina académica e profissional, já Leininger (1994, 1998, 2001) e Campinha-Bacote (2003; 2011), nos referenciavam que as concepções de saúde e doença e a identificação das diferentes visões do mundo entre enfermeiros e pessoas imigrantes seriam determinantes das relações interétnicas instituídas e bem assim na maior ou menor coerência na prática clínica desenvolvida.

A este propósito consideramos que a prática clínica de enfermagem tem-se por vezes caracterizado por uma “visão algo simplista de alguns enfermeiros ao negarem e minimizarem diferenças culturais com imigrantes nos primeiros momentos de interação, configurando maiores dificuldades subseqüentes na transposição de «muros» relacionais” (Reis, 2015, p. 242), registando-se ocasionalmente situações de conflitos culturais nos contextos multiculturais de cuidados, potencialmente evitáveis.

Romero (2010) propõe a evolução da constatação factual da multiculturalidade social, para a concretização de propostas sociopolíticas efetivas, assentes

num plano normativo conducente a decisões estratégicas. A recontextualização desta proposta às unidades de saúde inicia-se pelo registo e aceitação das diferenças culturais entre quem cuida e quem é cuidado, com vista à concretização de ambientes de convivência saudável na diversidade cultural constatada (Silva & Martingo, 2007; Reis, 2015).

Esta possibilidade é concretizável em Unidades de Saúde Culturalmente Receptivas, cujas premissas se encontram já identificadas desde a Declaração de Amesterdão (2004) com a relevância atribuída aos *Migrant Friendly Hospitals*. Torna-se assim esperável que os profissionais de saúde sejam culturalmente competentes no contexto destas unidades, isto é – que sejam capazes de prestar cuidados consistentes com a diversidade cultural das pessoas – enfatizando-se ainda em Portugal a importância de que sejam contratados mediadores culturais “tendo em vista a facilitação linguística e cultural no acesso à saúde” (Resolução do Conselho de Ministros nº63-A/2007 de 3 de maio).

A mediação intercultural surge portanto nas unidades de cuidados de saúde como “uma modalidade de intervenção de partes terceiras, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro” (Giménez, 1997, p. 142 citado em Romero, 2010, p. 67), estabelecendo “pontes” na área da interpretação clínica e da comunicação entre profissionais de saúde e imigrantes.

Tal como aponta Reis (2015), para os enfermeiros esta perspetiva abre um campo de possibilidades para a construção da coerência cultural na sua prática clínica; implica simultaneamente uma discussão aprofundada e aberta, posto que envolve como sugere Campinha-Bacote (2002), a aprendizagem de

como avaliar eficazmente as pessoas do ponto de vista cultural, garantindo-lhes o acompanhamento subsequente nos seus processos de saúde – doença. É neste sentido que registamos como uma mais-valia, a recente criação da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural [RESMI] pelo Alto Comissariado para as Migrações [ACM] – em particular da RESMI/Saúde – pelo previsível desenvolvimento que permitirá às áreas da prática clínica em contextos multiculturais de cuidados, da investigação e da formação em mediação intercultural, que permitam ultrapassar constrangimentos e suprir necessidades identificados nos contextos de cuidados.

## **ii. Os enfermeiros e os contextos multiculturais de cuidados**

A evidência científica produzida por enfermeiros, no âmbito dos cuidados de saúde a imigrantes, tem tido como principal foco o estudo dos processos de transição saúde-doença que acompanham com imigrantes (Griffiths et al., 2003; Hanssen, 2004). Estes processos decorrem a par dos diferentes padrões de resposta desenvolvidos ao longo do tempo – como se regista nas consultas sucessivas em CSP – por quem cuida e por quem é cuidado, em face da diversidade cultural constatada, redundando por vezes em constrangimentos e conflitos entre partes, na ausência de mediadores interculturais.

Em face destas situações surge frequentemente comprometida a adesão e continuidade aos cuidados de saúde propostos aos imigrantes, comprometendo-se igualmente a possibilidade de que os cuidados de saúde possam ser capitalizados como fator de integração destas pessoas nos países de acolhimento (WHO, 2010a; WHO, 2010b; Reis, 2013).

A postura etnocêntrica de alguns profissionais de saúde (de fechamento inicial sobre si mesmos, assumindo as próprias crenças e valores culturais como os únicos possíveis a considerar no contexto das unidades de cuidados), surge identificada como um importante constrangimento na prática clínica com imigrantes; tal é a situação identificada nos estudos de Tuohy et al. (2008) e de Reis (2015), na especificidade dos enfermeiros. Esta postura liga-se aparentemente a dificuldades na gestão das diferenças culturais no processo de planeamento e execução dos cuidados, por desconhecimento de “outras” crenças e valores das pessoas cuidadas, que poderão configurar riscos e insegurança nos cuidados, como apresenta Reis (2013; 2015).

A este propósito Coffman (2004) e Hanssen (2004), salientam a necessidade de uma colheita de dados culturalmente enquadrada às pessoas imigrantes, obviando-se riscos resultantes de divergentes entendimentos de saúde e de doença, entre eles e enfermeiros.

A barreira da língua está muitas vezes na base destas divergências. Tuohy et al. (2008) e Reis (2013; 2015) identificaram ambivalências nos enfermeiros, relacionadas com a mobilização das famílias imigrantes como tradutores no processo de cuidados: posto que nuns momentos esta mobilização é assumida pelos profissionais como facilitadora mas noutros como dificultadora. A utilização de diferentes pessoas da família como intérpretes, sendo crianças nalguns casos, configura também situações de insegurança nos cuidados, quer pelos vínculos emocionais constatados – dificultadores da articulação entre os cuidados propostos e o seu necessário reenquadramento à matriz cultural do imigrante/família – quer pelas distintas interpretações da mensagem. As dife-

rentes interpretações geram-se para estes últimos, por desconhecimento de conceitos e linguagem técnica específica, mobilizada nos processos de comunicação.

É por estas razões que emergem sentimentos de desespero e inadaptação dos imigrantes chineses, como surge referenciado nos estudos de Anes (2006) e Pereira (2008), em contextos de cuidados hospitalares em Portugal – o que nos remete de novo para a reflexão dos benefícios bilaterais (para imigrantes e profissionais de saúde), da inclusão de mediadores interculturais nas diferentes equipas e organizações de saúde.

### **iii. O que acontece nos encontros com imigrantes**

Os “encontros” dos enfermeiros com imigrantes em CSP e organizações hospitalares são conceptualizados por Campinha-Bacote (2002) como os momentos de interação em que face à avaliação da capacidade linguística das pessoas na comunicação estabelecida, se determina a necessidade de utilização de intérpretes, bem como de reenquadramento cultural específico aos cuidados propostos. Abreu (2011) e Reis (2013; 2015) identificam a imprescindibilidade de uma adequada colheita de dados – anamnese cultural – nestes momentos de interação entre imigrante e enfermeiro, sabendo-se que estes profissionais se constituem como um elo de ligação na equipa de saúde e entre esta e as pessoas cuidadas.

A favor desta posição, publicou-se em agosto de 2014, o perfil do Enfermeiro de Família, onde se definem novos desafios aos enfermeiros dos CSP, no âmbito da promoção da saúde individual, familiar e coletiva das pessoas, como

gestor de cuidados de enfermagem, monitorizando os processos de saúde-doença no contexto familiar. Releva-se ainda no mesmo documento a figura do enfermeiro como de “ligação entre a família, os outros profissionais e os recursos da comunidade”. Em relação aos imigrantes, acresce a necessidade de que esta ligação e os cuidados de saúde produzidos sejam culturalmente adequados, pelo que a mobilização efetiva de mediadores interculturais nos contextos de saúde, se configura como um recurso fundamental.

É nesta sequência que relevamos a importância de que se constituam as Unidades de Saúde Culturalmente Recetivas – com profissionais de saúde culturalmente competentes e contando com mediadores interculturais como elementos integrantes das suas equipas de saúde (Romero, 2010; Reis, 2015).

Estes profissionais funcionarão como facilitadores fundamentais de uma anamnese inicial adequada e do subsequente planeamento de cuidados, culturalmente enquadrado às necessidades das pessoas imigrantes nos diferentes contextos, na especificidade da obtenção de dados fundamentais tais como: idiomas que domina, etnia e religião, pessoas de suporte (dentro e fora do país de acolhimento), crenças de saúde-doença, questões de género e de controle social familiar, grau de integração na cultura local, entre outros. Emerge assim que a presença de mediadores interculturais nas equipas multidisciplinares de cuidados, proporcionará com certeza maior segurança nos cuidados produzidos às pessoas imigrantes.

## Conclusão

Os constrangimentos nos contextos de cuidados de saúde entre profissionais de saúde e imigrantes, poderão ser minimizados de forma efetiva com a presença de mediadores interculturais – como elementos integrantes das equipas – quer em CSP quer em cuidados hospitalares. Identificam-se essencialmente ao nível da necessidade de desenvolvimento das respetivas sensibilidade, consciência e conhecimento como orientadores da prática clínica culturalmente coerente.

Os estudos de Abreu (2011) e de Reis (2015) apontam concretamente diferentes constrangimentos ao nível da prática clínica dos enfermeiros com imigrantes, em contextos multiculturais de cuidados em Portugal, tais como:

- Desconhecimento de especificidades que enquadram o processo de comunicação, sobretudo relativas a crenças religiosas e crenças sobre saúde e doença.
- Subvalorização das necessidades particulares dos imigrantes entre os diferentes profissionais de saúde, desvalorizando-se a necessidade de agendamento de momentos para discussão “troca de saberes”, na equipa multidisciplinar.
- Receios bilaterais (entre enfermeiros, outros profissionais de saúde e imigrantes), pela barreira da língua e por desconhecimento de padrões culturais do “outro lado”.
- Necessidade de que sejam estabelecidos pontos de contacto entre culturas profissionais, intra e interorganizacionais e as dos próprios imigrantes.



É chegado o momento de valorizar-se a multiculturalidade nos contextos de cuidados de saúde, simultaneamente como desafio mas também como oportunidade. Para que tal aconteça há que admitir constrangimentos e delinear estratégias nas organizações prestadoras de cuidados de saúde de entre as quais elencamos:

- A continuidade da investigação que sustente a prática clínica dos enfermeiros em contextos multiculturais, com base nas evidências produzidas.
- O desenvolvimento dos processos de formação para os profissionais de saúde para que estes se assumam conscientemente como promotores da integração dos imigrantes no nosso país.
- A inclusão de mediadores interculturais nas equipas de saúde para o desenvolvimento de cuidados globais e culturalmente adequados, concretizando-se a criação de unidades de saúde culturalmente recetivas.

Investir no desenvolvimento de competências culturais dos profissionais, significa melhorar os cuidados de saúde aos imigrantes. Estes cuidados são uma importante dimensão do seu processo de integração em Portugal, logo implicam igualmente uma potencial melhoria na saúde dos cidadãos autóctones que convivem com estas pessoas no dia-a-dia – falamos portanto de um investimento global na saúde da comunidade.

## Referências bibliográficas

ABREU, W. (2011). *Transições e Contextos Multiculturais*. (2ª ed.).Coimbra, Portugal: Formasau.

ANES, C.M.L.S. (2006). *Imigrantes em Portugal: filhos ou enteados de uma nova nação?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

CAMPINHA-BACOTE, J. (2003). Cultural desire: the key to unlocking cultural competence. *Transcultural C.A.R.E. Associates*, 42 (6), 239-240.

CAMPINHA-BACOTE, J. (2011). Delivering patient-centered care in the midst of a cultural conflict: the role of cultural competence. *The online Journal of Issues in Nursing*, 16 (2), 1-8.

COFFMAN, M. J. (2004). Cultural caring in nursing practice: a meta-synthesis of qualitative research. *Journal of Cultural Diversity*, 11 (3), 100-109.

*Declaração de Amsterdão: hospitais migrant-friendly numa europa etno-cultural diversificada* (2004). Recuperado de [http://www.migesplus.ch/uploads/tx\\_srpkpdf/files/mfh\\_amsterdam\\_declaratio\\_n\\_portuguese.pdf](http://www.migesplus.ch/uploads/tx_srpkpdf/files/mfh_amsterdam_declaratio_n_portuguese.pdf)

Decreto-Lei nº118/2014 de 5 de Agosto. Diário da República nº 149 – I Série. Enfermeiro de Família. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa, Portugal.  
Decreto Regulamentar nº 2/2013 de 18/março. Alteração ao Decreto Regulamentar nº 84/2007 de 5 de novembro. Regulamentação da entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. Ministério da Administração Interna. Lisboa, Portugal.

- FONSECA, M. L., SILVA, S., ESTEVES, A. & MCGARRIGLE, J. (2009). *Mighealthnet – Relatório sobre o Estado da Arte em Portugal*. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Geográficos.
- GRIFFITHS, R., EMRYS, E., LAMB, C., EAGAR, S. & SMITH, M. (2003). Operation Safe Haven: the needs of nurses caring for refugees. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 183-190.
- HANSEN, I. (2004). An Intercultural Nursing Perspective on Autonomy. *Nursing Ethics*, 11(1), 28-41.
- LEININGER, M.M. (1994). *Nursing and Anthropology: Two worlds to blend*. Ohio, USA: Greyden Press.
- LEININGER, M.M. (1998). *Transcultural Nursing: concepts, theories and practices*(2ª ed.). New York, USA: McGraw Hill.
- LEININGER, M.M. (2001). A mini journey into transcultural nursing with its founder. *Nebraska Nurse*, 32(4), 16-17.
- PEREIRA, M.A.D.A. (2008). *A Comunidade chinesa imigrante* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- REIS, A. & COSTA, M.A.M. (2013). Cuidados de saúde a imigrantes: Para uma cultura de segurança e confiabilidade. *Revista de Segurança Comportamental*, GA, Lda. Lisboa, Portugal, 7, 18-20.
- REIS, A. (2015). *Da multiculturalidade em cuidados às competências nos enfermeiros*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.

Resolução do Conselho de Ministros nº63-A/2007 de 3 de maio. Diário da República nº 85 – I Série. Plano para a integração dos imigrantes. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa, Portugal.

ROMERO, C. G. (2010). Interculturalidade e mediação. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – SEF (2012). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo-2011. Departamento de Planeamento e Formação - Núcleo de Planeamento: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Lisboa, Portugal: SEF.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – SEF (2013). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo – 2012. Departamento de Planeamento e Formação – Núcleo de Planeamento: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Lisboa, Portugal: SEF.

SILVA, A.C. & MARTINGO, C. (2007). Unidades de saúde amigas dos migrantes – uma resposta ao desafio da multiculturalidade em Portugal. *Revista Migrações, 1*, 155-159.

World Health Organization. (2010a). Health of migrants – the way forward: report of a global consultation (2010). Madrid, Espanha: WHO.

TUOHY, D. MCCARTHY, J., CASSIDY, I. & GRAHAM, M.M. (2008). Educational needs of nurses when nursing people of a different culture in Ireland. *International Nursing Review, 55* (1), 164-170.

World Health Organization. (2010b). How health systems can address health inequities linked to migration and ethnicity. Briefing on policy issues produced through the WHO/European commission equity project (2010b). Copenhagen, Denmark: WHO.

## Biografia

**Alcinda Maria Sacramento Costa dos Reis** – Licenciada em Enfermagem na Comunidade (1998); Mestre e Doutora em Ciências de Enfermagem (2002; 2014) pelo Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Professora Adjunta na ESSS/IP Santarém. Investigadora da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém.

Diversas publicações na área dos cuidados de saúde a imigrantes e competências culturais nos enfermeiros. Autora do livro intitulado “Da multiculturalidade em cuidados às competências nos enfermeiros – Os imigrantes e a prática clínica em Cuidados de Saúde Primários”, em 2015.

### **3.2 Vigilância de gravidez em mulheres imigrantes e portuguesas e as razões que justificam a necessidade de mediação intercultural**

Emília de Carvalho Coutinho, Escola Superior de Saúde de Viseu/Instituto Politécnico de Viseu

#### **Resumo**

A ausência de vigilância de gravidez reflete-se negativamente na saúde e qualidade de vida das populações. A falta de informação e ou a ausência de um intérprete que conheça a sua cultura, as suas crenças e valores reforça esta realidade sociocultural. O mediador intercultural pode constituir a solução estratégica para que numa mediação intercultural preventiva possa partilhar um sentido comum, dar um sentido ao significado cultural atribuído à vigilância de gravidez e, ainda, através da preservação, acomodação ou repadronização dos cuidados contribuir para os ganhos em saúde, qualidade de vida e bem-estar das pessoas, famílias e comunidades.

#### **Introdução**

A vigilância de gravidez é um indicador de qualidade dos cuidados de saúde de um país. Espelha a saúde de cada mulher grávida, mas também de cada criança que nasce, porquanto condiciona, a saúde individual e coletiva, presente e futura. No estudo realizado por Coutinho (2014), determinou-se que para se

considerar consumada a vigilância de gravidez importa observar, não só o número mínimo de consultas, seis ou mais, como também o início dessa vigilância, a ocorrer antes do fim do primeiro trimestre. O comportamento preventivo ideal em saúde é que todas as mulheres, antes de engravidar, devem realizar uma consulta pré-concepcional. Esta consulta permite conhecer o perfil da mulher e ou casal imigrante para que se tomem as medidas adequadas à prevenção e controle do aparecimento de determinadas doenças. Esta atitude tem o seu impacto na “ redução da mortalidade e morbidade materna, neonatal e infantil e promove a saúde de mães e crianças, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento”(Portugal. DGS, 2015, p. 38)

Apesar dos cuidados de saúde materna serem gratuitos em Portugal, nem todas as mulheres realizam as consultas de vigilância em número e tempos adequados. Essa atitude compromete a sua saúde e a dos seus filhos, e traduz-se em menor qualidade de vida para si próprios, o que obviamente implica mais custos para os contribuintes. Os escassos estudos em Portugal que abordam esta problemática ainda não conseguiram tornar visível e sensibilizar as populações para a importância primordial da vigilância de gravidez.

Atualmente, face ao fenómeno da globalização, as pessoas migram com grande facilidade, muitas vezes à procura de melhores condições de vida. Carregam costumes, práticas e ritos culturais próprios, algumas vezes desconhecidos para os profissionais de saúde, os quais nem sempre conseguem tornar comum o significado que uns e outros atribuem à vigilância de gravidez. Como referem Martín e Phelan (2009) a saúde é olhada com os olhos da cultura de

cada um e a existência de estereótipos e preconceitos pode condicionar fortemente o acesso aos serviços de saúde por parte de muitas famílias.

Esta realidade abre espaço à intervenção de um mediador intercultural, que preventivamente medeia e elucida sobre a importância da vigilância de gravidez.

Neste contexto, de modo a conhecer a realidade do país, surge a necessidade de determinar a prevalência de vigilância de gravidez em mulheres imigrantes e portuguesas em Portugal.

### **Participantes e métodos**

Apresenta-se uma síntese integradora de duas abordagens metodológicas distintas. Uma de carácter quantitativo em que foram envolvidas 3.232 grávidas (2.326 portuguesas e 906 imigrantes), em 32 maternidades e hospitais nos 18 distritos de Portugal Continental e a outra de carácter qualitativo em que foram entrevistadas 82 puérperas (60 imigrantes e 22 portuguesas), em duas regiões distritais na Região Centro de Portugal. No estudo quantitativo participaram 32 equipas de enfermagem e uma psicóloga clínica que ao longo de dois anos colaboraram na recolha de dados (2010-2012), os quais foram tratados com a ajuda do SPSS 20.0. No segundo estudo recorreremos à entrevista semiestruturada para a colheita de dados. Na análise de conteúdo do verbatim das entrevistas, foi utilizado o programa Qualitative Analyses Software Certified Partner (NVivo versão 10). Em ambos os estudos foram respeitados os preceitos éticos, quer com as participantes, como com as instituições envolvidas e com a Comissão Nacional de Protecção de Dados (Processo nº



3128/2010, e Processo nº 191/2011). O que aqui se explana constitui apenas uma parte dos estudos realizados.

## **Resultados**

Podemos constatar que 86,8% das grávidas portuguesas fazem vigilância de gravidez, mas em comparação no caso das mulheres grávidas imigrantes essa percentagem é de apenas 71,7%.

Nas mulheres imigrantes, a barreira linguística apresentou-se como um determinante que concorre para a não vigilância de gravidez. Excetuando as imigrantes de expressão portuguesa, as grávidas referem frequentemente o facto de não falarem português como o principal obstáculo para o acesso aos cuidados de saúde.

As grávidas que sentem mais as dificuldades linguísticas são as oriundas da China, seguidas das dos países de Leste (Roménia e Moldávia) sendo as de S. Tomé, Cabo Verde e Guiné aquelas que menos dificuldades linguísticas referem. Contudo, as grávidas provenientes de países de expressão portuguesa apontam alguns constrangimentos decorrentes dos diferentes significados que são atribuídos aos cuidados, revelando desta forma o seu desconhecimento cultural.

No caso das grávidas oriundas de países de expressão portuguesa, as razões de natureza económica são as que assumem particular relevo, o que não deixa de ser curioso, na medida em que Portugal oferece gratuitamente os cuidados de saúde materna tanto a autóctones como a estrangeiras. Todavia, as grávidas imigrantes consideram Portugal um país acolhedor.

O facto de serem mulheres muito jovens, de terem profissões não qualificadas, menos habilitações literárias, o estado civil de solteira, viúva ou divorciada, a falta de planeamento da gravidez e estarem em Portugal há menos de cinco anos, foram outros fatores que contribuíram para uma menor vigilância de gravidez pelas mulheres imigrantes.

O estudo qualitativo permitiu clarificar algumas questões que se colocaram do estudo quantitativo, do qual emergiram outros constrangimentos vividos e apontados pelas mães imigrantes e portuguesas entrevistadas. Destacamos os constrangimentos manifestados pelas mães imigrantes na categoria “Motivos para a discriminação sentida pelas mulheres imigrantes em Portugal” da qual emergem oito subcategorias: por ser imigrante, por ter dificuldades linguísticas, por se encontrar em situação indocumentada, devido ao défice de cuidados e atenção recebida, por não conseguir médico, pelo facto de não ser o mesmo médico a atender, por não estar inscrita no sistema de saúde, por ser grávida imigrante (cf. tabela 2).

Tabela 2

Motivos para a discriminação sentida pelas mulheres imigrantes em Portugal

		n	
Motivos para a discriminação sentida pelas mulheres	Ser imigrante	Por parte da sociedade em geral	16
		No mercado do trabalho	4
		No acesso aos serviços de saúde	3
	Ter dificuldades linguísticas	Por parte dos profissionais de saúde	4
		Por parte da sociedade em geral	2
		No mercado do trabalho	1
	Encontrar-se em situação indocumentada	Por parte dos profissionais de saúde	4

res imigran- tes em Portu- gal		No acesso aos serviços de saúde	3
	Devido ao défice de cuidados e atenção recebida	Por parte dos profissionais de saúde	4
	Por não conseguir médico	No acesso aos serviços de saúde	3
	Pelo fato de não ser o mesmo médico a atender	Por parte dos profissionais de saúde	1
	Por não estar inscrita no sistema de saúde	Por parte dos profissionais	1
	Ser grávida imigrante	No mercado do trabalho	1

## Conclusão

Esta é uma conclusão com alguma discussão. Apesar das diferenças registadas na vigilância entre grávidas portuguesas e imigrantes, o estudo aponta que elas são menos acentuadas que noutros países entre autóctones e estrangeiras.

Concretamente no que se refere à barreira linguística, no seu estudo, também Alderliesten, Vrijkotte, Wal, e Bonsel (2007), identificaram a fraca proficiência linguística, como fator determinante de não vigilância pré-natal, à semelhança dos resultados verificados por Korinek e Smith (2011).

Korinek e Smith (2011) salientam também a situação irregular como sendo um dos preditores de não vigilância de gravidez (OR=2,58 p<0,05). Alude-se também ao estudo de González-Enriquez (2012) que compara a não vigilância de gravidez em vários países da Europa, com imigrantes em situação irregular, o qual expõe as fragilidades de muitos sistemas políticos europeus, em que uns lhes vedam totalmente o acesso à saúde, outros impõem limites e condicio-

nam esse acesso, só permitindo o atendimento em situações de urgência. Mas mesmo nestes casos, a exposição do imigrante é frequente, na medida em que vários mecanismos são acionados para levar à sua denúncia, até pelos funcionários públicos que a isso estão obrigados, como acontece em alguns estados membros.

Em Portugal, esta questão não se coloca, porque todas as grávidas, independentemente de estarem ou não em situação indocumentada, têm o direito a serem atendidas e não há por parte dos serviços de saúde a obrigatoriedade de participar a situação ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Neste contexto de vulnerabilidade, o mediador intercultural, com um perfil adequado, que analise as situações problemáticas entre as partes, que na sua essência, procure encontrar o que de comum une as partes, e determinar os ganhos decorrentes da sua convivência, pode ser visto como uma estratégia para melhorar o acesso e a qualidade dos cuidados de saúde.

Entendemos a mediação intercultural para além da mediação de conflitos. *Mediação como uma forma de transformação social na qual se fomenta o diálogo intercultural e a inclusão social, em que se estimula o respeito e o conhecimento da diversidade cultural existente* (Oliveira & Freire, 2009, p. 25). Uma mediação que como Almeida, Albuquerque, e Santos (2013) expõem consolide os *fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa;*

*Que permita consubstanciar condições de desenvolvimento e de democracia mais substantivas e emancipadoras para grupos populacionais mais abrangentes e em menos casos em situações de vulnerabili-*

*dade e de opressão; em que se prevê a sua expansão aos mais diversos contextos, documentos e discursos que refletem simbolicamente a vida em sociedade e as relações que dela emergem (pp. 135-136).*

Na transição para a maternidade a mulher grávida pode viver situações particularmente constrangedoras no que se refere à exposição corporal e à invasão da sua intimidade. Todavia, no que diz respeito aos enfermeiros sabemos que são profissionais com capacidade de transmissão e descodificação de contextos diversificados, e que para além do conhecimento e da competência cultural que lhe são exigidos, assentam a sua prática em modelos estruturados de suporte à competência cultural. Agem com o conhecimento específico inerente aos cuidados culturais e suportados por modelos de cuidados culturais como: a teoria da universalidade e diversidade cultural de Leininger (1991), o processo de competência cultural na prestação de serviços de saúde, de Campinha-Bacote (2006), o modelo dos cuidados culturalmente apropriados de Giger e Davidhizar (2007) o modelo de competência cultural, de Purnell e Paulanka (2010) entre outros.

Atualmente, em variadíssimos contextos é o enfermeiro que acompanha e faz a ponte entre o cliente e o SNS.

O enfermeiro tem um *background* de conhecimentos relativos aos processos gravídicos, à mulher grávida/casal e às diferentes culturas – podendo constituir-se como o terceiro elemento entre o sistema e o cliente. Nesta medida, apresentam-se alguns fundamentos que poderão suportar a perspetiva de, socialmente, se dispor de mediadores interculturais de formação variada, em função dos percursos que poderão eventualmente realizar na procura da

consciência cultural, do conhecimento cultural, da habilidade cultural, do encontro cultural e do desejo cultural (Campinha-Bacote, 2011).

Não são apenas as barreiras linguísticas que se levantam no acesso aos cuidados de saúde materna, pois as mulheres portuguesas também não apresentam a cobertura plena no que se refere à vigilância de gravidez. Apesar do enfermeiro conhecer, acompanhar, de ter formação em gestão de conflitos, falta-lhe a formação em mediação intercultural.

As imigrantes dos PLOP, que falam a mesma língua, revelaram piores níveis de vigilância comparativamente às portuguesas. Não apenas a barreira linguística mas também o conhecimento, a literacia em saúde, condicionam o acesso à saúde materna, comprometendo igualmente a descodificação da mensagem, a capacidade de discernir a informação relevante no que se refere à saúde, como refletem os dados obtidos no estudo relativo às portuguesas. Neste contexto, não nos podemos alhear da influência da comunicação na interação estabelecida entre clientes e prestadores de cuidados como referem Martín e Phelan (2009). A este propósito importa refletir no que afirma Martin (2013):

*Dos problemas que sucedem da interação dos profissionais de saúde com os imigrantes a comunicação deficiente é o aspeto central da baixa qualidade do atendimento e a que acarreta uma série de fatores que se traduzem numa série de consequências negativas* (pp. 125-126).

Se por outro lado há que compreender o sentido e valor atribuído à vigilância de gravidez pelas mães imigrantes, por outro verificámos que também a percepção de cuidados culturais é influenciada pela condição de imigrante.

O trabalho de mediação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e harmonizadora, em que o mediador suporta a sua intervenção não apenas no domínio da técnica e da arte da mediação, mas como apresentam Oliveira e Freire (2009) procuram igualmente orientar-se por valores universais, respeitando os princípios éticos, a liberdade e a fraternidade.

Essa consciência impõe-se porquanto, como afirma Giménez-Romero (1997), o encontro cultural raramente é entre iguais, mas o que acontece é que as partes se relacionam em situações de *desigualdade, de assimetria, de hierarquização* (p. 155). Desse modo os princípios da mediação intercultural ajudam-nos a fazer o caminho para essa cultura de paz, a qual no entendimento de Munné e Mac-Cragh (2006), deve obedecer a 10 princípios:

- 1) *a humildade de admitir que muitas vezes se necessita de ajuda externa para poder solucionar as próprias dificuldades;*
- 2) *a responsabilização dos próprios atos e das suas consequências;*
- 3) *o respeito por si mesmo. A procura dos próprios desejos, necessidades e valores;*
- 4) *o respeito pelos demais. A compreensão dos desejos, necessidades e valores do outro;*
- 5) *a necessidade de privacidade nos momentos difíceis;*
- 6) *o reconhecimento dos momentos de crise e de conflitos como algo inerente à pessoa;*
- 7) *a compreensão do sofrimento que produzem os conflitos;*
- 8) *a crença nas próprias possibilidades e nas do outro;*
- 9) *a potenciação da criatividade na base da realidade; e por fim*
- 10) *a capacidade para aprender com os momentos críticos* (pp99-140).

Também os 7 princípios gerais da mediação intercultural, propostos por Giménez-Romero (1997, 2010) orientam a forma de estar do mediador e de-

terminam o tipo de intervenção mediadora que adota. Esses princípios, alguns adaptados por Oliveira e Freire (2009, p. 21), outros revistos por Giménez-Romero e apresentados em 2014 em Madrid, no Workshop de Métodos e Técnicas na Prática Profissional da Mediação Intercultural, ajudam-nos a situar a ação no campo da mediação e refletem a sociedade que ajudamos a transformar

*1) Voluntariedade - Não se pode impor. Condições habituais de assimetria e desigualdade nas relações interétnicas. Deve-se procurar que a parte mais frágil se expresse no processo de mediação; 2) Confiança - Dificuldade e importância de conseguir confiança num ambiente cheio de preconceitos, estereótipos, juízo de valor. A tarefa central é superar essas atitudes; 3) Ajudar às partes - Necessidade de assegurar às partes que o “que se faz” constitui uma ajuda na procura de uma solução; 4) Neutralidade, Imparcialidade, Equidistância - Construção dinâmica de espaço. A usual assimetria relacional e a importância dos componentes emotivos e sócio afetivos. Necessidade de discutir a imparcialidade e o que esta supõe; 5) Coprotagonismo das partes - Negação habitual das comunidades étnicas dominantes. Esforço suplementar que o mediador deve fazer neste sentido (reconhecimento e fortalecimento de ambas as partes); 6) Todos Ganham - Porque todos falam. Todas as partes devem sentir que ganharam e perderam com o processo de mediação. Deve haver uma atenção particular aos casos em que a relação vincula instituições públicas com indivíduos ou grupos minoritários. Tenho que perguntar o que ganha cada um: seja re-*



*conhecimento, acordo, uma parte social; 7) Legitimação – PIN – reconhecer a Posição, os Interesses, e as Necessidades do outro. Supõe que as diferentes posições das partes encontrem espaço para se poderem expressar. Tem que se criar um ambiente para se prosseguir. O que parece a um, não quer dizer que pareça a outro.*

O respeito pelos princípios apresentados veicula uma certa forma de estar, na sua essência transformadora. Neste sentido, Martin (2013) enfatiza a necessidade de existência do mediador intercultural em saúde. Contudo, entende que há entraves ao seu reconhecimento nas equipas de saúde sendo que atualmente o seu papel é ainda inconsistente apresentando os motivos para essa condição

*Falta de definição do papel de mediador intercultural em saúde, os múltiplos e diferentes perfis derivados da variedade na sua denominação, o escasso reconhecimento por parte dos profissionais de saúde e equipas de saúde, e especialmente o aumento que pressupõe em termos de gastos económicos com a introdução de uma nova figura profissional nas equipas de saúde (pp. 125-126).*

Entende ainda que *os escassos estudos de investigação que se dedicaram à avaliação dos projetos de mediação intercultural não deram grandes contributos na evidência dos aspetos positivos e nas repercussões económicas, que os mediadores interculturais acarretam aos sistemas de saúde (ibidem).*

De modo a colmatar estes constrangimentos equacionam-se outros atores que reinventem a mediação intercultural. O enfermeiro encontra-se em situação privilegiada para poder vir a assumir esse papel de mediador intercultural,

assegurada a devida formação; pelo conhecimento que possui em literacia em saúde; pela competência cultural com que exerce as suas funções, ao mobilizar e recontextualizar o conhecimento que adquiriu no seu processo formativo, acerca dos diferentes modelos de cuidados culturais, numa perspetiva pragmática, tendo em conta a especificidade da cultura migrante e a singularidade do cliente, enquanto alvo dos seus cuidados. Também o conhecimento transversal, em diversas áreas das ciências sociais, potencia o enfermeiro para que possa vir a ser um mediador intercultural. Ao desenvolver o conhecimento em mediação intercultural, poderia tornar-se num profissional de primeira linha, na assunção das funções de mediador intercultural nos serviços de saúde, o que para além de diversificar e consolidar a figura e o papel de mediador intercultural em Portugal, traria ganhos em saúde às populações e promoveria uma cultura de paz e de convivência social integradora.

### **Sugestões**

Face aos resultados, como sugestão para minimizar as dificuldades apresentadas pelas mulheres imigrantes, entendemos que devem ser criados protocolos entre todas as instituições prestadoras de cuidados de saúde, no âmbito da maternidade, que promovam e facilitem o acesso, através de um interface informático que minimize a barreira linguística, a divulgação das linhas de acesso a tradutores do Alto Comissariado para as Migrações, mas, principalmente, a inclusão do mediador intercultural, enfermeiro ou outro profissional com formação em mediação intercultural como parte integrante da equipa de

cuidados de saúde e como garante do acesso e da qualidade de cuidados às mães e outros imigrantes.

### Referências bibliográficas

ALDERLIESTEN, M., VRIJKOTTE, T., WAL, M. V. D., & BONSEL, G. (2007). Late start of antenatal care among ethnic minorities in a large cohort of pregnant women. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 114 , October(10), 1232-1239.

ALMEIDA, H. N., ALBUQUERQUE, C. P., & SANTOS, C. C. (2013). Cultura de Paz e Mediação Social. Fundamentos para a construção de uma sociedades mais justa e participativa. *Mediaciones Sociales*, (12), 132-157. Acedido em <http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/45266> doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_MESO.2013.n12.45266](http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45266)

CAMPINHA-BACOTE, J. (2006). Cultural Competence in Nursing Curricula: How Are We Doing 20 Years Later? . *Journal of Nursing Education*, 45(7), 243-244.

CAMPINHA-BACOTE, J. (2011). Delivering Patient-Centered Care in the Midst of a Cultural Conflict: The Role of Cultural Competence. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing* 16(2), Manuscript 5. doi: 10.3912/OJIN.Vol16No02Man05.

COUTINHO, E. (2014). *Vigilância de gravidez e percepção do cuidado cultural em enfermagem: Estudo em mulheres imigrantes e portuguesas*. PhD, University of Porto, Porto. Acedido em

[http://sigarra.up.pt/icbas/pt/teses.tese?P\\_aluno\\_id=100767&p\\_processo=17404&P\\_LANG=0](http://sigarra.up.pt/icbas/pt/teses.tese?P_aluno_id=100767&p_processo=17404&P_LANG=0)

GIGER, J., & DAVIDHIZAR, R. (2007). Promoting Culturally Appropriate Interventions Among Vulnerable Populations. *Annual Review of Nursing Research*, 25(1), 293-316.

GIMÉNEZ-ROMERO, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones*(2), 125-159.

GIMÉNEZ-ROMERO, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação* (Vol. 04 Cadernos de Apoio à Formação). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural-ACIDI.

GONZÁLEZ-ENRIQUEZ, C. (2012). La atención sanitaria a los inmigrantes irregulares: una comparación europea *ARI Real Instituto Elcano*, 53/2012

KORINEK, K., & SMITH, K. R. (2011). Prenatal care among immigrant and racial-ethnic minority women in a new immigrant destination: exploring the impact of immigrant legal status. *Soc Sci Med*, 72(10), 1695-1703. doi: 10.1016/j.socscimed.2011.02.046

LEININGER, M. (1991). *Culture Care diversity and Universality: a theory of Nursing. The theory of culture care diversity and universality*. . New York: National League for Nursing Press.

MARTIN, M. A. (2013). *La mediación intercultural en el ámbito de la salud. Manuals de la Universitat Autònoma de Barcelona: 59*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions.

MARTÍN, M. C., & PHELAN, M. (2009). Interpreters and Cultural Mediators – different but complementary roles. *Translocations: Migration and Social Change, An Inter-Disciplinary Open Access E-Journal*.

MUNNÉ, M., & MAC-CRAGH, P. (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona: Editorial Graó.

OLIVEIRA, A., & FREIRE, I. (2009). *Sobre... a mediação Sócio-Cultural* (Vol. Cadernos de apoio à formação:3). Lisboa: ACIDI.

Portugal. DGS. (2015). *Programa Nacional para a Vigilância de Gravidez de Baixo Risco*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

PURNELL, L., & PAULANKA, B. (2010). *Cuidados de saúde transculturais: Uma abordagem culturalmente competente*. Loures: Lusodidacta.

## Biografia

**Emília de Carvalho Coutinho** – Professora na Escola Superior de Saúde de Viseu/Instituto Politécnico de Viseu (ESSV/IPV), na unidade científico-pedagógica de saúde materna obstetrícia e ginecologia, desde 1997.

Mestre em 2000, em Ciências de Enfermagem, pela Universidade do Porto com a Dissertação “Uma perspetiva cultural de cuidar no parto”.

Doutora em 2014, em Ciências de Enfermagem, pela Universidade do Porto com a Tese “Vigilância de gravidez e perceção do cuidado cultural em enfermagem: estudo em mulheres imigrantes e portuguesas”

Investigadora no Centro de Estudos em Tecnologia, Educação e Saúde, Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Viseu, desde 2007, em temáticas

como: imigração e maternidade, cuidados culturais no parto, mediação intercultural, vigilância de gravidez, o pai no parto, relação precoce mãe-filho, prematuridade, vivências de mulheres mastectomizadas, fertilidade feminina, amamentação, violência doméstica na mulher grávida, entre outros.

### 3.3 Projetos de Mediação Intercultural na Saúde e sua implementação, em Portugal

Maria Cristina Ferraz Saraiva Santinho, Centro em Rede de Investigação em Antropologia, ISCTE-IUL

#### Resumo

Neste artigo faz-se a apresentação sumária de dois projetos internacionais, baseados em metodologias de investigação-ação e que visam a sensibilização dos profissionais de saúde para a importância da formação em mediação intercultural. Salienta-se também a função do mediador cultural como agente facilitador de comunicação entre profissional de saúde e paciente. Inicia-se o artigo apresentando a instituição a partir da qual estes projetos tiveram início.

#### 1. Enquadramento institucional

Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CIA)<sup>20</sup>

O CIA é uma unidade de investigação interinstitucional, organizada em polos sediados em quatro universidades: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL); Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCT-UC); Universidade do Minho (UM) e ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

---

<sup>20</sup> CIA: <http://cia.org.pt/site/>

Está vocacionado para a investigação em antropologia e existe desde 2008 como unidade de I&D da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), tendo sido classificada com Muito Bom na avaliação internacional de Unidades I&D/FCT.

Atualmente o CRIA tem 78 investigadores integrados, num total de 241 membros e constitui-se como a principal plataforma, em Portugal, dedicada à antropologia.

A investigação desenvolvida neste Centro de Investigação organiza-se em torno de grupos, coordenados por investigadores seniores, responsáveis pela coordenação e supervisão científica e pelo desenvolvimento de atividades relacionadas com os campos específicos de pesquisa de cada grupo.

Os grupos abrangem temáticas como a produção da identidade e da diferenciação social, políticas e práticas da cultura, migrações e cidadania, poder e conhecimento.

Ao CRIA está também associada a principal revista de antropologia em Portugal, a “Etnográfica”<sup>21</sup>. Está indexada em bases de dados internacionais relevantes e diversificadas como a Web of Knowledge, Scopus, AIO, EBSCO, Latinex, Capes Qualis, ERIH, AERES (França), ERA (Austrália), entre outras

Além dos Grupos de Pesquisa, o CRIA beneficia também do trabalho de investigação produzido nas Linhas Temáticas internas (LT) e Núcleos, que contribuem, como equipas de pesquisa autónomas, para o desenvolvimento do Centro, tanto no meio académico, como na sociedade.

---

<sup>21</sup> Link da revista Etnográfica: <http://cria.org.pt/site/revista-etnografica.html>



O Núcleo de Antropologia da Saúde (NAS) é um núcleo de pesquisa dedicado a desenvolver investigações que contribuem para uma melhor compreensão das múltiplas dimensões experienciais, e práticas, das políticas de saúde.

O objetivo principal do NAS é explorar as ligações entre a saúde e a cultura nas experiências de diferentes grupos sociais e examinar as formas como questões de risco e de patologia que interagem com fatores sociais, tais como, a pobreza, o racismo, o género, as migrações, a história colonial, as políticas de saúde e a exclusão social. É pois neste âmbito específico que temos vindo a desenvolver projetos de investigação relacionados com a saúde, nomeadamente, na área da mediação intercultural.

## **2. T-Share: a primeira experiência de investigação-ação e formação, na área da mediação intercultural na saúde.**

Um dos primeiros projetos que realizámos intitulava-se: *Transcultural Skills for Health and Care – T-SHaRE*. (Leonardo Program 2009-2012). Este projeto<sup>22</sup> reuniu países como a França, Itália, Noruega, Eslovénia e Portugal, país onde foi representado pelo CRIA-ISCTE/IUL (Centro em Rede de Investigação em Antropologia). Teve por objetivo a melhoria dos modelos europeus e portugueses de sistemas de saúde, de modo a torná-los mais acessíveis, mais eficazes e satisfatórios aos profissionais e utentes, tanto do ponto de vista terapêutico, como no aspeto relacional, sem descurar o aspeto económico. Passou pela aposta nas relações entre os profissionais de saúde, os mediadores culturais e as comunidades imigrantes, e pela valorização das diferentes

---

<sup>22</sup> <http://www.tshare.eu/drupal/en>

visões, abordagens, conhecimentos e competências relacionadas com as suas especificidades culturais. No âmbito do projeto foi desenvolvido um curso, para mediadores culturais na saúde, em parceria com o então Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), atualmente Alto Comissariado para as Migrações (ACM). O T-SHARE teve, como base, a investigação-ação, no seio dos diversos sistemas de saúde públicos e privados, autarquias e associações de imigrantes. Culminou com a criação de instrumentos que puderam ser utilizadas gratuitamente, nomeadamente no âmbito de formação, da supervisão ou/e realização de *workshops*. Foi ainda lançado um livro, editado pelo CRIA que visava contribuir para superar lacunas na prática e formação através da divulgação de orientações teóricas e metodológicas e ferramentas que podem ser utilizadas pelas partes interessadas (instituições, profissionais de saúde, etc.), por forma a projetar e implementar um serviço de cuidados de saúde e/ou um caminho de formação dirigida para equipas interculturais e interprofissionais na área em causa.

### **3. “Equi-Health-OIM”: exemplo de um projeto internacional de mediação e diversidade cultural na saúde**

Em Portugal, o projeto EQUI-HEALTH “*Fostering health provision for migrants, the Roma, and other vulnerable groups*”, lançado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), iniciou-se em 2013 (com a duração aproximada de 15 meses) e tem vindo a ser implementado com o apoio financeiro, da Fundação Calouste Gulbenkian, Direcção Geral da Saúde, Administração Regi-

onal de Saúde contando também com a colaboração financeira do EEA Grants<sup>23</sup>.

As entidades parceiras deste projeto, em Portugal, são: Fundação Calouste Gulbenkian, Direção-Geral da Saúde (DGS), ACIDI (atual ACM), ARS Lisboa e Vale do Tejo, ARS Norte, ARS Algarve, IHMT (Instituto de Higiene e Medicina Tropical), INSA (Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge); CRIA (Centro em Rede de Investigação em Antropologia).

Os objetivos são, fundamentalmente, os seguintes: contribuir para um sistema de saúde inclusivo e “amigo do imigrante”; promover o acesso adequado aos cuidados de saúde por parte dos imigrantes; melhorar a resposta dos serviços de saúde às necessidades da população imigrante (considerando o seu contexto social/cultural e eventuais vulnerabilidades decorrentes do processo de migração).

O grupo-alvo centra-se nos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros), pessoal administrativo e outros técnicos envolvidos no sistema (psicólogos, assistentes sociais, etc.).

A cobertura geográfica abrange as áreas de Lisboa, Faro e Porto, sendo precisamente nestas que se concentra o maior número de população imigrante.

Do Projeto Equi-Health, fazem parte vários módulos de formação em migração e saúde.

São várias as finalidades desta formação piloto em Migração e Saúde (M&S): sensibilizar para a relação entre a saúde e a mobilidade humana; encorajar os profissionais de saúde a pensar como podem os serviços incorporar a saúde

---

<sup>23</sup> <http://www.eeagrants.gov.pt/>

dos imigrantes e melhor responder às necessidades deste grupo específico da população; sensibilizar para as questões de saúde física e mental dos imigrantes; melhorar o conhecimento dos profissionais de saúde relativamente às implicações da migração na saúde pública.

Resultados esperados: produzir material de formação adaptado ao contexto nacional; produzir um *Kit* de formação em Migração e Saúde para disseminação e formação contínua. Procuraram-se envolver na formação, 150 participantes (25 por sessão) a nível nacional, através de seis ações de formação (3 dias por ação), em cada região.

Atividades desenvolvidas: 1) criação de um Grupo de Trabalho Regional para discussão de conteúdos, prioridades, relevância e atualização dos módulos de formação; 2) Grupo de Trabalho Nacional/ *Roundtable* com a participação de todos os parceiros. 3) Adaptação dos conteúdos ao contexto nacional

A formação - baseada nos módulos desenvolvidos pela OIM Bruxelas e pela Escola de Saúde Pública da Andaluzia no âmbito do Projeto PHBLM co-financiado pela EU - foi dividida em vários módulos temáticos, como se segue:

Figura 9. Módulos temáticos

Módulo I – Migração e o Direito à Saúde

Módulo II – Bem-estar Individual vs Saúde Pública

Módulo III – Competência e Mediação Intercultural

As sessões de formação assentam numa metodologia teórico-prática, privilegiando-se o método ativo, através da partilha de conhecimentos e experiências, e a aplicação prática dos temas abordados através de trabalhos de grupo, estudos de caso, vídeos temáticos.

Os módulos assegurados pelos investigadores (Cristina Santinho-CRIA e Francesco Vacciano-ICS) foram os seguintes:

Figuras 10, 11 e 12. Módulos assegurados pelos investigadores

### **Módulo I: Implicações Psicossociais da Migração**

- Ser migrante no mundo contemporâneo
- O processo migratório e o impacto na saúde mental dos migrantes
  - Fatores de “risco” e fatores de “proteção”

Grupos vulneráveis (riscos e consequências para o bem-estar físico e mental; necessidades específicas)

- Sistemas de referênciação

### **Módulo II: Competência Intercultural: Conceitos, princípios e o papel dos profissionais de saúde**

- Conceito de cultura
- Noção de *embodiment* (incorporação)
- Diferenças entre doença, sofrimento e mal-estar (representações culturais)
- Competência Intercultural e Comunicação Intercultural

### Módulo III: Mediação Intercultural

A Mediação Intercultural nos Serviços de Saúde

O papel do mediador intercultural

A eficácia na Mediação, nos serviços/cuidados de saúde

Estes módulos partiram de uma metodologia prévia de investigação-ação, com particular incidência na necessidade de introduzir conceitos de referência que pudessem ser revisitados pelos formandos ao longo da sua prática profissional.

Um dos primeiros conceitos a serem definidos foi, precisamente, o de **“Mediação Intercultural na Saúde”**. Assentámos nas seguintes questões fundamentais:

- A Mediação Intercultural na Saúde é uma metodologia útil na “redução do hiato linguístico e cultural da comunicação, facilitando a relação terapêutica entre profissionais de saúde e utentes dos serviços” (Qureishi, 2011);
- É “um auxiliar das organizações no processo de tornar os serviços apropriados para os utentes imigrantes” (Chiarenza, no Pochhacker, 2008);
- “Uma forma de melhorar a qualidade dos cuidados de saúde” (Seelemen e Stonks, 2009);
- Uma estratégia útil para introduzir uma reflexão sobre a diversidade na área da saúde.

A mediação intercultural surge também a partir da necessidade de adquirir consciência das próprias crenças e estereótipos culturais e é o primeiro passo na viagem para o cuidado competente e para a diminuição das disparidades.

Enunciamos também os **principais obstáculos encontrados no acesso dos imigrantes à saúde**, em Portugal, tendo-os identificado, sumariamente, desta forma:

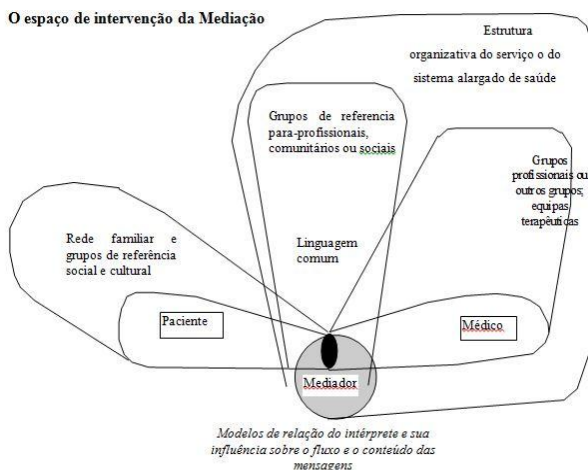
- a) Obstáculos linguísticos
- b) Obstáculos no acesso aos serviços
- c) Obstáculos jurídicos
- d) Obstáculos da vida quotidiana

Foram também encontrados **problemas concretos e que conduzem à necessidade da Mediação Intercultural**

- a) Existência de disparidades de saúde de acordo com as origens e estatuto social (IOM, 2003).
- b) Pouca, ou nenhuma monitorização sobre as desigualdades étnicas no acesso à saúde na UE e em Portugal.
- c) Ausência de consciência da necessidade de interpretação/mediação em saúde.
- d) Oferta limitada (em Portugal), de formação em mediação intercultural.
- e) Oferta limitada de formação em antropologia médica e da saúde
- f) Possíveis projetos existentes, mas não articulados entre si.

**Apresentámos também aos formandos o Modelo de Kaufmann, para a Mediação: <<**

Figura 13. Modelos de relação do intérprete e sua influência sobre o fluxo e o conteúdo das mensagens



*Modelos de relação do intérprete e sua influência sobre o fluxo e o conteúdo das mensagens*

*Espaço linguístico e cultural acessível aos pacientes*

1. Explicita informações
2. Simplifica as mensagens
3. Traduz o idioma
4. Proporciona informações sobre o contexto cultural
5. Toma as mensagens mais claras e facilita a relação
6. Explica os papéis e as normas que regem a interação
7. Introduce alternativas no âmbito da relação
8. Explica o contexto organizacional
9. Selectivamente traduz ou exclui informações
10. Comete erros de tradução

*Espaço linguístico e cultural acessível aos profissionais*



Por fim e porque é necessária a formação de Mediadores Intercultural, com base no conhecimento específico e científico, apresentámos alguns exemplos de **tarefas executadas pelos mediadores (1):**

- Traduzem o que dizem os atores implicados;
- Explicam subentendidos;
- Transmitem informações adicionais para uma melhor compreensão da situação;
- Explicam ao paciente e à sua família a situação e percebem eventuais mal-entendidos;
- Medeiam os eventuais conflitos;
- Proporcionam apoio emocional, de forma congruente, para o paciente ou a família;

**Outros exemplos de tarefas executadas pelos Mediadores Interculturais (2):**

- Explicam, aos profissionais de saúde, eventuais dificuldades devidas à situação social ou jurídica;
- Fazem, se necessário, a ligação com a rede social de referência do paciente;
- Chamam a atenção para todas as outras prioridades “não-médicas” dos pacientes.

Em geral: favorecem a *compliance* (adesão) terapêutica, mas também o direito do paciente a ser ouvido e receber um tratamento de qualidade.

**A eficácia da mediação** está, pois, ligada aos seguintes aspetos:

- Melhoria geral dos cuidados de saúde;

- Redução de erros de diagnóstico;
- Melhor adequação terapêutica;
- Maior adesão do paciente ao tratamento;
- Melhoria dos resultados clínicos;
- Aumento da satisfação dos atores envolvidos;
- Maior afluência aos serviços.

### **Conclusões**

A mediação cultural na saúde é um instrumento que aumenta a capacidade de atenção sociocultural dos profissionais de saúde e que deve existir em todos os contextos (com ou sem imigrantes).

Para atingir estes objetivos é necessário (e urgente) garantir as seguintes condições:

- Formação universitária em mediação intercultural;
- Carreira profissional de mediadores culturais, reconhecida pelo código de trabalho;
- Envolvimento e reconhecimento de toda a hierarquia de enquadramento profissional;
- Financiamentos e projetos articulados e em parceria.

## Bibliografia consultada

BETANCOURT, J.R. et al., 2003, Defining cultural competence: a practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care, disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1497553/>

CROSS, T., BAZRON, B., DENNIS, K., & ISAACS, M. 1989. Towards a culturally competent system of care, volume I. Washington, D.C.: Georgetown University Child. Development Center, CASSP Technical Assistance Center.

IOM (2009), Introduction to Basic Counselling and Communication Skills: IOM Training Manual for Migrant Community Leaders and Community Workers, disponível em [http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/activities/health/pandemic\\_manual.pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/activities/health/pandemic_manual.pdf)

KIRMAYER, L. J. 2012. Rethinking cultural competence, Transcultural Psychiatry, 49(2), 149-164.

KLEINMAN, A. and BENSON, P., 2006, Anthropology in the Clinic: The Problem of Cultural Competency and How to Fix It, PLOS Medicine, Vol.3, N. 10.

PUSSETTI et al. 2009, Migrantes e Saúde Mental: A Construção da Competência Cultural, Lisboa: ACIDI.

QUREISHI, A., 2011 “Intercultural mediation: reconstructing Hermes – the messenger gets a voice” pp. 245-260, In: Migration and Mental Health, Edited by Dinesh Bhugra, Book.

## Biografia

**Cristina Santinho** – Doutorada em antropologia e investigadora integrada do Centro em Rede de Investigação em Antropologia. Enquanto investigadora tem-se dedicado aos temas relacionados com refugiados e imigrantes, em particular no campo da saúde, da política e da mediação intercultural, numa perspetiva sociocultural. Foi também docente universitária, tendo participado em inúmeras conferências e projetos nacionais e internacionais.

