

XI Congresso LAB de Ciências Sociais

Salvador da Bahia

7 a 10 Agosto de 2011

TRABALHO SOCIAL E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA: ANÁLISE COMPARATIVA DE 3 TERRITÓRIO ESCOLARES EM PORTUGAL

Ana Vieira, CIID, IPL, Portugal

ana.vieira@ipleiria.pt

Ricardo Vieira, CIID e ESECS, IPL, Portugal

rvieira@ipleiria.pt

www.ciid.ipleiria.pt

1. Texto e contexto¹

O aumento da diversidade de públicos na escola portuguesa tem originado políticas diferentes das respostas escolares habituais, procurando passar do ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem que contemple o trabalho social na própria escola. Esta mudança implica alterações profundas nas formas de trabalhar dos professores. Estes, por muito multifacetados que sejam, nem sempre estão preparados para este tipo de trabalho. Como gerir as tensões socioculturais na escola de hoje? Apenas com professores ou, também, com educadores sociais, mediadores e outros profissionais sociais na escola?

Nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), de que aqui daremos conta, tem-se optado por dotar os agrupamentos escolares com equipas de profissionais sociais (educadores sociais, técnicos de serviço social, mediadores, outros trabalhadores sociais...) que, em conjunto

¹ Este texto resulta de uma investigação realizada no CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (www.ciid.ipleiria.pt) no âmbito da qual foi já realizado, também, um doutoramento em Educação, por parte de Ana Vieira.

com os professores, respondam à multiplicidade de solicitações e responsabilidades que são pedidos à escola actualmente.

Os principais objectivos deste texto são: apresentar representações sociais dos professores sobre as tensões e problemas sociais reflectidos em três territórios escolares do distrito de Leiria, Portugal (Agrupamento de Escolas da Calçada; Agrupamento de Escolas da Praia e Escola Secundária do Pinhal); perceber se os professores destes territórios concebem a sua profissionalidade como capaz de intervir ao nível dessas tensões e novos problemas sociais e educativos, mediante uma formação na carreira ou se, pelo contrário, os professores idealizam a entrada de novos profissionais para trabalhar nas escolas, designadamente assistentes sociais, educadores sociais, mediadores culturais, outros técnicos superiores de trabalho social (TSTS), para além dos psicólogos que já existem em algumas escolas. Apresentar-se-ão, ainda, os pontos de vista dos directores dos 3 agrupamentos escolares estudados, relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser TEIP, do ponto de vista pedagógico, financeiro e autónomico.

2. Trabalho Social no TEIP e no GAAF

O trabalho de campo realizado nestes territórios educativos permite-nos considerar duas visões, relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser (Território Educativo de Intervenção Prioritária), TEIP. Pedro Francisco, ex-presidente do conselho directivo da Escola da Praia e impulsor da autonomia das escolas e do TEIP 1, (1ª geração), afirma, sem hesitações, que o ser escola TEIP só traz vantagens porque permite aceder a recursos materiais e humanos impossíveis de obter de outra forma. Igual posição tem o actual director da Escola da Praia que assegurou que se voltar a haver concurso TEIP o agrupamento voltará a candidatar-se.

Pelo contrário, o professor Amândio, director do Agrupamento de Escola da Calçada, apologista das capacidades de mediação, por parte dos professores, e vencedor de uma candidatura à direcção da escola que contou com seis listas, que retomou, também, um processo sociopedagógico que nesta escola funcionava já há 10 anos, que dirige uma escola com uma população semelhante à da Praia, sobre a qual recaem os mesmos estereótipos característicos das escolas da periferia das cidades, diz que prefere ir à luta, em busca de recursos materiais e humanos para construir estratégias de inclusão, do que candidatar-se e receber financiamentos próprios por vir a ser um TEIP. Tem consciência

do estigma negativo que uma e outra escola têm e de quão importante é uma boa imagem que se tem de uma escola para o que nada diz contribui o rótulo TEIP.

As vozes da Calçada reflectem um olhar mais crítico perante a experiência do (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos (Escola do Pinhal e Escola da Praia). Na base desta diferença poderá estar, provavelmente, o facto da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objectivos que, de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento (OC).

A ideia do trabalho do psicólogo, na escola, e do trabalho social por parte deste, e de outros professores envolvidos na Oficina de Comportamento, constituída há 10 anos para dar respostas a problemas familiares e para resolver conflitos na escola, já é comum e está incorporada no discurso de muitos professores, muito antes do GAAF aqui emergir.

A oficina de comportamento surge a partir das vontades e entrega de alguns professores, assente na ideia de que a escola é complexa, a vários níveis, e receptora de casos problemáticos. A implementação da oficina de comportamento é sustentada por discursos que falam de uma comunidade problemática. A dinâmica deste processo é ascendente, ou de baixo para cima, já que resulta das vontades dos professores do quadro. O GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e apoios decorrentes de uma estrutura nacional, o IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele a escola querer voltar.

O discurso do actual director da escola, bem como o organigrama em que assenta o projecto educativo explicitam, claramente, a oficina de comportamento, o gabinete do psicólogo, de resto pouco articulados e muito pouco ou nada uma visão profiláctica 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 director defende.

Relativamente à escola do Pinhal, o seu director tem sido uma importante alavanca do GAAF e da introdução de inovações pedagógicas. O professor Carlos realizou mestrado em Ciências da Educação e está, de momento, a realizar doutoramento na Universidade de Lisboa. Talvez por isso, a sua reflexividade sobre as rotinas escolares, sobre o papel do professor e suas limitações, e a convicção de que o GAAF pode ser um bom

instrumento do projecto educativo. É, claramente, dos três directores de escola, o mais envolvido com o projecto educativo que abraça o GAAF. E, também, aquele que tem mais teoria, manifestada em longas conversas de entrevista (BOGDAN; BIRKLEN, 1994).

“Com este gabinete, e com esta equipa multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efectivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de actividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover actividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar...”

Do seu ponto de vista, a escola ganhou não só a capacidade de intervir em situações conhecidas mas, também, na dimensão do diagnóstico. Estes técnicos, através de visitas domiciliárias, podem fazer o despiste de situações “mascaradas”.

“Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou, não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras. E por outro lado, os próprios alunos criaram, junto do gabinete e junto destes técnicos, uma grande interacção... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico...”

O professor Carlos, ciente da importância do GAAF, há muito que já percebeu que a sustentabilidade do projecto é o calcanhar de Aquiles desta experiência sociopedagógica. Por isso, conjuntamente com os professores, tem procurado formas alternativas, diferentes da dependência do IAC e do programa “escolhas”, para sustentar o GAAF. Do seu ponto de vista, ou se consideram estes projectos como necessários ou não. Se são, tem de haver formas de o sustentar. Por isso, para já, os professores arranjam forma de angariar cerca de mil euros numa feira de projectos.

“Este tipo de estruturas são cada vez mais apontados como boa prática, com reconhecimento quer ao nível da União Europeia, quer ao nível da própria ONU, e que, portanto, tem sido... alvo de estudo e de investigação por parte de técnicos estrangeiros. Estávamos nós nesta perspectiva da 4ª Geração [do programa escolhas], e ele diz que, neste momento, a 5ª geração vai ter de ser uma efectiva realidade, sabendo nós que passámos e temos cento e trinta e

um projectos, segundo os dados que ele nos dava hoje de manhã, cento e trinta e um projectos que envolvem directamente 169 escolas, já, e portanto a tendência é ter poder, efectivamente..., crescer. E se pensarmos que, efectivamente, ao longo de três anos, para termos este tipo de estruturas, aquilo que se investe são 38 milhões de euros, também não é valor tão significativo... É verdade que estes projectos deviam ter outras formas de sustentabilidade. Claramente... Deviam..., e não deviam viver sistematicamente de boas vontades ou de... disponibilidades financeiras. Porque ou são necessários ou não são necessários. E se são necessários, temos efectivamente que apostar [...]. [...] a questão do financiamento é uma questão extremamente importante. E no caso concreto aqui do nosso projecto, nós temos um conjunto de... parceiros que constitui o nosso consórcio... A Câmara Municipal foi um dos elementos que aderiu, inicialmente... As conjunturas políticas e os ciclos políticos conduzem às alterações das personalidades e das forças políticas e esta Câmara Municipal entende que neste primeiro ano não tinha dotação orçamental, porque se viu limitada a um conjunto de encargos que não contemplava a situação do GAAF. No entanto, a escola continua a fazer um investimento grande... A autarquia já disponibilizou e vai enviar uma parte da verba, não consegue ser a totalidade, no entanto, os próprios professores da escola - também é interessante percebermos isto - os próprios professores da escola, no final do ano, também pressentiram esta situação e organizaram uma iniciativa que permitiu angariar mil euros... E, portanto..., no âmbito de uma coisa que fizemos aqui pela primeira vez, que foi a feira dos projectos, para divulgarmos os projectos que a escola tem, ao nível das áreas de projecto do 12º e do ensino básico, também trouxe os pais à escola; fizeram-se aí uma série de iniciativas que permitiu angariar fundos para o próprio projecto. São as tais formas que as escolas, às vezes...”

3. Mediadores Sociopedagógicos na Escola

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

Tal como acontece nos ZEP, estudados por Zanten (1990), também nestes três territórios educativos não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projectos. Os dois tipos de profissionais habitam dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com outros.

Para os professores, os TSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interacção e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos três territórios, 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 projectos. 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 directa e participante nos três contextos, 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.

Tal como no estudo de Zanten (1990) também aqui o discurso dos professores sobre os TSTS é vago. A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os TSTS assumem-se como potenciais e efectivos 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 resolução por parte dos TSTS, que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interacção social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos (VIEIRA; VIEIRA, 2011) 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.

Nos três territórios escolares, 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.

Como no caso francês (ZANTEN, 1990) vale a pena pensar no que se ganhou com os TEIP (CANÁRIO *et al*, 2001). Ganhou a escola? Como? Ganhou o projecto educativo? Houve ganhos de autonomia? Quais? Houve mais verba para quê? Para obras? Para outros recursos? Quais? Puderam-se contratar outros técnicos e outros professores melhor preparados para o contexto dos TEIP? Que ficaram a ganhar os alunos e as famílias em concreto?

“Sim, eu penso que ganharam, ganharam mais do ponto de vista... das aprendizagens também, porque os miúdos, não tenho dúvidas nenhuma, passaram por experiências riquíssimas... Do ponto de vista das famílias, porque houve um envolvimento maior, nesses projectos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam...os miúdos participavam em projectos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de actividades que envolvia a própria comunidade adulta em que também eles traziam aspectos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronómico (agora já não me recordo qual exactamente o nome do projecto)” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia).

Apesar de tudo, quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico, parece primar 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 (CASA NOVA, 2004; BARBIÉRI, 2002 e 2003), onde têm vindo a ganhar espaço os TSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratasse (VIEIRA; VIEIRA, 2011).

Nestes agrupamentos escolares, os professores foram procurando ser, eles próprios, os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que iam percebendo não serem apenas de ordem meramente pedagógica (BONAFÉ-SCHIMTT, 2000; CAPUL, 2003).

A localização da sede de dois dos agrupamentos aqui em análise, ambos situados junto de bairros sociais considerados problemáticos, parece justificar a importância das estratégias adoptadas nos respectivos projectos pedagógicos e a necessidade de

consolidação da intervenção a nível social que os responsáveis por este trabalho em ambas as escolas defendem. Ambos os projectos apostam no trabalho social feito a partir de uma interacção entre os elementos do contexto escolar e os TSTS, em estreita comunicação com as instituições da comunidade.

As avaliações realizadas pelos responsáveis destes projectos permitem apurar o sucesso e insucesso na resolução de algumas situações, idealizando a entrada de TSTS na escola. Nos três agrupamentos, ao nível do discurso, parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento dos TSTS como mediadores sociopedagógicos. Considerando que estas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal, (embora, saibamos que o número de GAAF ascende, já, a uma centena, no país e os TEIP também) e que, visto o Trabalho Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, podemos dizer que, provavelmente, estamos, neste sentido, a assistir à emergência e reconhecimento de novos profissionais para agirem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para baixo pelos ministérios, diplomas legais, etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os TSTS produzem.

Ao longo deste estudo demos conta que os próprios professores e outros agentes educativos identificam a necessidade de existência de parcerias com a comunidade local e outras instituições, de articular recursos e partilhar informações, de modo a conseguir efectuar uma intervenção mais eficiente e ajustada à realidade, no sentido de dar a resposta específica e mais adequada a determinada situação-problema.

Registamos que as principais lacunas que os professores identificam se prendem com a ausência de comunicação entre os professores em geral e os TSTS envolvidos no GAAF:

“[...] Há experiências menos positivas, [que], por qualquer motivo, não correram tão bem... mas, em termos globais, de avaliação global perfeita, o GAAF foi uma grande, grande ajuda na resolução e, sobretudo, na identificação dos problemas. E, depois, no encaminhamento desses problemas para a resolução desses problemas [...].”

4. Os Projectos GAAF e TEIP

Estamos perante projectos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia financeira suficientemente instituída (GAAF). Em termos de produtos finais, há mais semelhanças que diferenças entre estes

três projectos: aponta-se para uma maior abertura da escola à comunidade e, por outro lado, para a entrada de novos agentes educativos na escola – Os TSTS.

Ao contrário do enquadramento legal do TEIP, o GAAF surge como um projecto sociopedagógico, cuja emergência é propiciada a partir da iniciativa dos próprios actores da comunidade educativa: um projecto que surge numa linha vertical ascendente, por meio da constatação directa de problemas no meio escolar e familiar, cuja realidade não dispensa o carácter voluntário ou os estagiários, como principal força de propiciar novas formas de intervenção.

Podemos, então, afirmar que, enquanto o TEIP propicia, à comunidade escolar, mais recursos para que sejam desenvolvidos novos projectos sociais e de mediação socioeducativa, beneficiando não apenas os alunos mas, também, os profissionais da escola e as condições físicas de trabalho de todos estes, o GAAF surge principalmente direccionado para o aluno e para as famílias, e envolve um esforço financeiro menor que, não raras vezes, começa a ser suportado tanto pelas escolas como pelas entidades municipais e pelas associações de pais. Ambos os projectos apostam fortemente na tarefa de apelar a parcerias, quer seja por imposição legal (TEIP) quer seja como meio de garantir a sobrevivência do projecto (GAAF).

Em termos empíricos, estamos perante três casos, três territórios escolares, dois agrupamentos de escolas e uma escola secundária. Territórios onde ocorre, explicitamente, medição sociopedagógica.

Por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projectos do TEIP, do GAAF e da OC, nenhum destes três territórios, consegue fugir à patologização da diferença, ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isto, logo à partida, no próprio desenho dos projectos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas.

À pergunta “Como vêm os professores do ensino básico e secundário a entrada de TSTS nos quadros da escolas?”, no âmbito de três territórios educativos, quer os questionários apresentados, quer as entrevistas realizadas mostram, claramente, que os professores, embora se assumam como mediadores de aprendizagem e de conhecimento, e mesmo de mediação sociopedagógica, vêm com bons olhos a integração de TSTS nos territórios escolares, a trabalharem, conjuntamente, no desenvolvimento de cada projecto educativo, uma vez que sentem não ter competência

para resolver as tensões sociais e problemas relacionados com a vida familiar dos alunos.

Por outro lado, a problemática do trabalho social na escola, com a escola e para a escola, não é uma questão apenas para os TEIP, é uma questão para ser pensada para todos os territórios educativos, na lógica dos projectos educativos, que extravasam a lógica estrita da escola.

Pudemos constatar, também, ao longo deste projecto, que se os TSTS são bem-vindos por parte dos professores, e se eles já estão nestas escolas onde há gabinetes de mediação sociopedagógica, a verdade é que não há consenso sobre o que eles aí fazem e podem fazer a par, com, e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar.

Esta investigação mostra-nos, também, que há uma boa parte de professores que assume a possibilidade, enquanto profissionais actualizados, de desenvolver todas estas tarefas de relação com os alunos, as famílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Estes, quando esgotados os seus potenciais, preferem apostar em projectos educativos que, construindo redes com outras instituições sociais possam, sempre que necessário, resolver o que os professores não forem capazes de fazer sozinhos.

Estas vozes remetem, quase sempre, para uma posição da mediação centrada na resolução de conflitos, na patologização da diferença social e cultural, e na família, comunidade e suas instituições, como responsáveis do comportamento e das formas de ser que o aluno mostra na escola e que, tantas vezes, divergem, profundamente, da designada disciplina escolar, o “modo” ou “forma escolar”, como lhe chamaram Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Phillipe Perrenoud e, em Portugal, Raul Iturra, Rui Canário, José Alberto Correia, entre outros. Muitos destes professores estão disponíveis para fazer formação contínua na área do trabalho social e da mediação.

Nos três territórios educativos estudados, o TEIP do Agrupamento de Escolas Praia, o GAAF do Pinhal e o GAAF e a Oficina de Comportamento do Agrupamento de Escolas da Calçada, há vontades claras e expressas de buscar autonomia e capacidade de criar recursos, quer físicos, quer humanos, para adequar o projecto educativo à complexidade da escola do mundo contemporâneo.

É o caso da Praia, que já tinha experimentado o programa TEIP, em 1996, e que está disposto, se o mesmo for para continuar, a concorrer à terceira geração TEIP. Consideram o TEIP como uma boa forma de encontrar outros financiamentos para dotar

a escola de meios para um sucesso educativo “para todos” que passa, do ponto de vista dos professores, e do director, por uma articulação do 1º, 2º e 3º Ciclos e pelo envolvimento no processo educativo, para além das famílias e dos alunos, obviamente, também, de animadores, assistentes sociais, educadores sociais e outros trabalhadores sociais.

A prova desta vontade, que nem sempre se traduz num manifesto sucesso em todas as escolas do agrupamento, mas mais na escola-sede, é a formação em mediação de conflitos que o conselho directivo promoveu para docentes e não docentes, com recurso a formadores universitários, no sentido de, para além dos TSTS, construírem, em cada funcionário, um melhor mediador preventivo e de conflitos.

A aposta no professor tutor tem sido, aqui, entendida como uma outra ferramenta para a construção de uma escola de sucesso, num território que, efectivamente, parece ter algumas necessidades de intervenção prioritária.

A escola do Pinhal parece ser um caso de sucesso ao nível dos GAAF do IAC, quer em termos da nossa apreciação, quer, mesmo, em termos de avaliação por parte do IAC, de quem recebe orientações pedagógicas.

Por seu lado, o Agrupamento de Escolas da Calçada, tem, também, uma já relativamente grande experiência em mediação sociopedagógica. Apesar da população escolar ser social e culturalmente semelhante à da escola da Praia, o seu director prefere buscar vias alternativas de financiamento a esta mediação sociopedagógica, que não à candidatura da escola como TEIP, uma vez que diz ter consciência que o nome reforçaria o estereótipo de “escola complicada” e de periferia de cidade (CANÁRIO *et al*, 2001; BARBIÉRI, 2002 e 2003; ZANTEN, 1990) que já tem. O sucesso desta oficina é, provavelmente, a grande causa do insucesso do GAAF, do IAC, que aí subsistiu, a par da OC, com ligações e definições pouco claras, do ponto de vista interno uma vez que, do ponto de vista externo, os objectivos e as características da mediação estavam bem claras para o (Instituto de Apoio à Criança), IAC.

Estamos, uma vez mais, perante a dificuldade em operar grandes mudanças e inovação, nas escolas, se as mesmas não passarem por uma vontade e uma necessidade explícita, por parte de quem as habita todos os dias (BENAVENTE, 1990; NÓVOA, 1992).

Um mesmo projecto, o GAAF, tutelado pedagogicamente pela mesma instituição, o IAC, teve resultados totalmente diversos, quando implementado em terrenos diversos. A escola do Pinhal incorporou o projecto, em estreita cooperação com as duas assistentes sociais, que o têm sustentado, em colaboração com os professores, integrando-o,

perfeitamente, no projecto educativo, mecanismo basilar, quanto a nós, do(s) sucesso(s) deste(s) programa(s). Contrariamente, a escola da Calçada parece não ter desejado tanto o GAAF, como mecanismo de mediação, porventura, por já ter a referida OC, com a qual, do ponto de vista prático, correria, provavelmente, o risco de sobreposição, como, em parte, se retira do discurso do director, quando entrevistado, e da ausência de opinião em alguns professores (nos questionários) ou, mesmo, de posição crítica sobre o papel dos TSTS na escola. Provavelmente, por isso, mesmo, o GAAF não teve continuidade (foi implementado pela anterior direcção da escola, lista que perdeu nas eleições para a do actual director) e a OC, que já vinha de trás, continua hoje viva.

A investigação mostra, também, que o(s) professor(es) deve(m) fazer parte das equipas de mediação, para diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador, e para não permitir o nascimento de mais ilhas, isoladas, no território educativo.

5. Nota conclusiva

Estamos, para todos os efeitos, perante três espaços organizacionais de mediação, em três territórios educativos específicos que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, são uma mais-valia para a escola e a sociedade.

É desejável que estas experiências sejam conhecidas pela tutela e reproduzidas, de forma mais organizada, ainda que nunca impositivas, de cima para baixo, como forma de adequar a escola às realidades sociais actuais e de tornar, efectivamente, a escola como a capital de um território educativo onde há outras províncias da educação e da mediação, mas por onde todos passam e devem viver como espaço de construção de uma cidadania múltipla e glocal.

Para isso, é preciso sustentar financeiramente estes projectos, que não têm resultados fáceis em curtos espaços de tempo, mas que fazem acreditar que a escola tem de ser um espaço de mediação, onde os professores já serão mediadores de aprendizagem, mas onde os TSTS parecem ser uma mais-valia acrescida, por desempenharem papéis de mediação sociopedagógica e poderem ser, não um anexo, mas, antes, o braço direito do professor e do director de turma na construção de pontes entre a escola, a família, a comunidade, a sociedade e a vida.

Referências bibliográficas

- BARBIÉRI, H. *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), documento policopiado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2002.
- BARBIÉRI, H. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75, 2003.
- BENAVENTE, A. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistências» à mudança. In: STOER, S. (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1990.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAFÉ-SCHIMTT, J.-P. *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: Editions ESF, 2000.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa, 2001.
- CAPUL, M.; LEMAY, M. *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora, 2003, v. I e II.
- CASA-NOVA, M. J. Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural”, In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, em 16, 17 e 18 Setembro de 2004, Coimbra, Portugal, 2004.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- VIEIRA, R.; VIEIRA, A. (2011). Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola”. In: *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, pp. 317-335, 2011.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. *L’Ecole et L’Espace Local. Les Enjeux des Zones d’Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.