

Pedagogia Social

CADERNOS DE

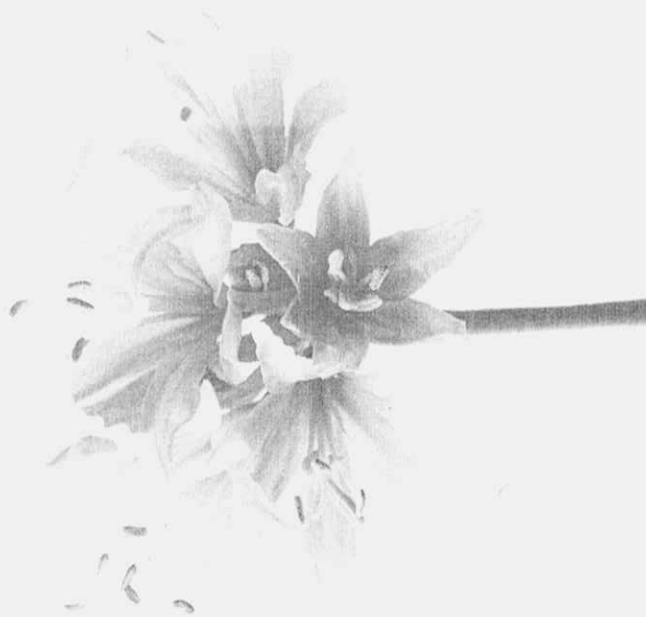
4

2012

CADERNOS DE Pedagogia Social



CATÓLICA
PORTO



Estado Editorial: A publicação designada por *Cadernos de Pedagogia Social*, de periodicidade anual, é propriedade da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e visa contribuir para a consolidação de uma cultura científica no domínio da Pedagogia Social através da publicação de trabalhos de investigação de reconhecido valor académico segundo uma perspetiva que, integrando dialeticamente teoria e prática, procura promover a cooperação ativa entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros.

Esta publicação contempla três tipos de colaboração, com aceitação prévia pelo Conselho Editorial, que funcionará como comissão de leitura e de revisão (*peer-review*):

- Artigos originais (*original articles*) que se debruçam sobre investigações realizadas no domínio científico da Pedagogia Social.
- Revisões bibliográficas (*contemporary reviews*) que proporcionem uma leitura compreensiva sobre tendências recentes e relevantes no domínio científico da Pedagogia Social.
- Relatórios (*reports*) sobre o trabalho realizado por instituições nacionais e internacionais dentro do domínio científico da Pedagogia Social, podendo integrar entrevistas, relatos de visitas e/ou de reuniões científicas.

© Universidade Católica Editora, SA | Faculdade de Educação e Psicologia da UCP
Depósito legal: 258356/06 ISSN: 1646-7280

Diretora: Isabel Baptista | Assessora de Edição: Cristina Palmeirão

Conselho Editorial: Adalberto Dias de Carvalho (Universidade do Porto); Adérito Barbosa (UCP); Américo Peres (Universidade de Trás-os-Montes); Cristina Palmeirão (UCP); Fernando Canastra (Universidade Católica de Moçambique); José António Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela); Joaquim Azevedo (UCP); Sarah Banks (Durham University, UK).

Conselho Científico: Adalberto Dias de Carvalho (Universidade do Porto); António Fonseca (UCP); Américo Peres (Universidade de Trás-os-Montes); Dalija Snieškienė (Vytauto Didžiojo Universitetas, Kaunas); Emanuel Oliveira Medeiros (Universidade dos Açores); Isabel Baptista (UCP); Glória Pérez Serrano (Universidade Nacional de Educação à Distância, Madrid); José António Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela); Joaquim Azevedo (UCP); José Joaquim Matias Alves (UCP); Maria do Rosário Rolfsen Salles (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo); Marielys Siqueira Bueno (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo); Paula Cristina Pereira (Universidade do Porto); Roberto Carneiro (UCP); Roberto Silva (Universidade de São Paulo); Sarah Banks (Durham University, UK); Sênia Bastos (Universidade Anehmbe Morumbi, São Paulo).

Intercâmbios: A revista *Cadernos de Pedagogia Social* possui protocolo de intercâmbio com a publicação *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária*. Sociedade Ibero-americana de Pedagogia Social (SIPS).

Assinaturas bianuais: Portugal e países africanos de expressão oficial portuguesa: 15€
Europa: 20€ Brasil: US \$25 Preço avulso: 10€

Correspondência: Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigida a: Isabel Baptista (ibaptista@porto.ucp.pt); UCP - Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005, Porto.

cadernos de Pedagogia Social

4 (2012)

EDITORIAL

5 Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção
Social Pedagogy: a plural field of investigation and intervention
Isabel Baptista

9 Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social
Ana Maria Vieira

27 Pedagogia Social e Matemática: um encontro inevitável
Maria João Peres

43 Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas
oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida
José Pedro Antorim

75 A investigação-ação como estratégia privilegiada no contexto da inserção
sociolaboral de reclusos: uma leitura a partir da Pedagogia Social
Fernando Canastra | Luís Gujardo | Ângela Magnino

91 Acolher em família: uma resposta para as crianças em perigo. Um projeto de
investigação sobre o Acolhimento Familiar no Porto
Paulo Delgado

105 Gente de lugar nenhum - reflexão sobre a animação sociocultural em contexto
institucional para terceira idade
Alexandra Maria Pereira Carneiro

119 No mundo de hoje: atitudes perante as pessoas idosas
Cristina Palmeirão | Isabel Menezes

153 Diferentes Experiências, uma Nova Convivência
Cláudia Azevedo | Cristina Palmeirão

165 Nós entre nós
Maria João Carvalho | Cristina Palmeirão

185 A relação socioeducativa como prática de relação de dádiva
Gastão Ribeiro Pereira Véloso

197 Contributos para a Pedagogia Social: Neuroética. Educação vagarosa e ubuntu
Adérito Barbosa

Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social

*Ana Maria Vieira*¹

RESUMO: A mediação sociopedagógica e a educação social são aqui perspectivadas como estratégias para aproximar as escolas às culturas dos quotidianos dos alunos, através da prática da pedagogia social, seja por professores, seja por Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS). Porque a escola é um microcosmo da vida social, as tensões sociais são, também, parte integrante da mesma. Estas deverão ser mediadas quer pelos professores, quer pelos PSTS, por forma a evitar o conflito do viver entre diferentes. Isto implica um olhar e uma prática não apenas pedagógica mas, também, sociocultural da própria escola.

ABSTRACT: Socio-pedagogical mediation and social education are analysed as strategies to bring schools opened to the cultures of everydaylife, through the practice of social pedagogy, either by Teachers or by the Social Work Senior Professionals (SWSP). Because school is a microcosm of social life, social tensions are also an integral part of them. These should be mediated either by Teachers or by SWSP in order to avoid conflict between different ways of life. This implies a vision and a practice not only just pedagogical but also socio-cultural of school.

A escola como microcosmos da sociedade

Nas sociedades contemporâneas, a escola constitui um espaço particularmente rico para a observação social, quase como que uma amostra

¹ Membro investigador do CIID – Instituto Politécnico de Leiria.

representativa da sociedade global, como temos procurado mostrar (Vieira, 2007a e b; Vieira, 2011), onde os encontros e desencontros socioculturais são tão vulgares quanto a vida quotidiana. Como também refere Freire (2010: 59), “As escolas são microsociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios”.

Pelo seu caráter obrigatório e universal, nas sociedades ocidentais, a mesma escola acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de uma dada classe etária, do género masculino e feminino, de todas as condições sociais, origem étnica, religiosa e outras. Mais do que, portanto, em qualquer outra instituição social, a escola integra² todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social (Sanchez, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009).

A escola ou o território escolar são, assim, como que uma miniaturização da vida social (Vieira, 2007b). Seja com a intervenção direta de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, esse espaço constitui-se num potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, onde se aprende a viver com o outro, sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro. O pensamento precisa de se desenvolver para ser mestiço e não monolítico e autocentrado (Laplantine e Nouss, 2002) e monista (André, 2005). Trata-se de desenvolver epistemologias mais complexas que vão para além das aristotélicas e das cartesianas (André, 2005; Vieira, 2009).

Na escola interagem docentes, não docentes, alunos, mães, pais, irmãos, amigos, outros familiares, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes. É muito na interação destes atores que se constrói a

² Aqui o conceito de integração surge no sentido da teoria dos conjuntos, em matemática, e não para afirmar que há integração sem inclusão ou, pelo contrário, integração inclusiva ou outra política social e pedagógica possível.

identidade da comunidade escolar. Esta comunidade é um sistema aberto ao exterior e, por conseguinte, influenciada por este. Por isso, andar na escola não é andar num mundo cor-de-rosa. Essa heterogeneidade, por vezes, traz tensões e mesmo conflitos, dos quais temos de fazer uma leitura contextualizada com o espaço físico, social e temporal. Os sujeitos que interagem e originam tais tensões e potenciais conflitos são agentes portadores de uma cultura e de uma narrativa que precisa de ser compreendida a partir dos mesmos, quer dizer, numa perspetiva émica (Bogdan e Biklen, 1994; Vieira e Vieira, 2006). Por outras palavras, é tempo de a escola ver os alunos com um olhar menos autocentrado e buscar uma compreensão mais hermenêutica.

Esta tendente abertura da escola às culturas que a permeiam, primeiro no discurso, depois em algumas práticas inclusivas e interculturais, veio criar situações novas e alertar para novos problemas sociais que até aí eram menos visíveis e que hoje fazem parte objetiva do quotidiano dos territórios escolares. As crianças e os adolescentes que ingressam hoje na escola foram socializados com diferentes valores, são portadores de vivências muito diferentes e têm interesses e formas de estar na vida muito mais heterogêneas que há 20 ou 30 anos. A norma escolar não habita de igual modo as pessoas que vivem nos

alunos. Por isso, há muito que para Paulo Freire (2006: 41-42) ensinar exige reconhecer a identidade cultural: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado”. A escola apresenta-se, hoje, como um novo espaço de múltiplas relações pessoais, sociais e culturais, onde não faz sentido pensar na (re)construção de uma identidade monolítica (Vieira, 2011). Não podemos pensar nos jovens exclusivamente como alunos. A escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais (Vieira e Vieira, 2010) cuja coesão já não é assegurada através do “tratamento cirúrgico” daqueles que transgridem uma ordem, que, por se entender como uma ordem “natural”, não carecia de justificação (Correia e Matos, 2001: 102). Os alunos têm de ser considerados como pessoas portadoras de diferentes culturas, habitando cada um deles, por vezes, mais que uma, na medida em que provêm de socializações heterogêneas. Eis pois porque se afirma que

a escola se tornou mais complexa, mais multicultural, por isso mais “problemática”³.

E poderemos ficar indiferentes às diferenças? Segundo Perrenoud (2002), pelo contrário, deve-se focar a atenção na diferenciação intencional, com intuito de beneficiar os alunos, com discriminações positivas, procurando atenuar as desigualdades, criando alternativas para ajudar os alunos com mais dificuldades no acompanhamento da lógica da escola moderna. Perrenoud refere, ainda, a diferenciação involuntária, que é feita de modo inconsciente, provocando efeitos negativos, reforçando as desigualdades e o aumento do fracasso escolar.

Num paradigma da pluralidade na unidade, da diversidade de agentes a intervir no território educativo, o pensar diferente e o sentir diferente devem ser encarados como uma fonte de crescimento e enriquecimento tal como uma troca de experiências de vida e não como algo a corrigir, a limar, a transformar, necessariamente, e não como patologias sociais ou entraves ao desenvolvimento (Vieira e Vieira, 2011). Mas como gerir a diferença social e cultural na escola? Só com professores? Com ou sem educadores sociais e outros Profissionais Sociais de Trabalho Social na escola?

Mediação e educação social e formas de lidar com as tensões sociais

Face à diversidade cultural e complexidade do mundo contemporâneo, compete também à escola construir estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Peres, 2002; Vieira, 2009). A escola deverá responder, de forma permanente, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea (UNESCO, 1996; Souta, 1997; Peres, 1999; Cardoso, 2006).

Com o incentivo ao olhar atento sobre a diversidade cultural e ao trabalhar de forma positiva com a mesma ganham também os professores, pois as pedagogias centradas no ensino homogeneizador e

³ Colocamos o problemático entre aspas justamente para o distinguir do conceito tantas vezes usado de uma forma patologizante. A complexidade é um facto social. Contudo, o senso comum, mesmo o senso comum de tanto profissional social, rotula (ou não vê) a complexidade (aluno, família, escola...) e fala simplesmente de problemática, como se de doença se tratasse.

repetitivo passam agora a ser repensadas e enquadradas no âmbito dos quatro pilares para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

O problema da diversidade cultural na sala de aula tem sido tratado por inúmeros autores (Amado, 2000; Arends, 1995; Cardoso, 2006; Cortesão *et al.*, 2005; Peres, 1999; Silva, 2001; Souta, 1997; Stoer, 1992; Stoer e Cortesão, 1999; Vieira e Vieira, 2007; entre outros) de que resultaram várias experiências pedagógicas inscritas em filosofias de inclusão cultural, diversidade cultural, educação multicultural, educação intercultural, educação inter/multicultural, etc.

Face à evidente multiculturalidade na escola, torna-se urgente refletir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (Rosales, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, tendo em vista a equidade. Neste sentido, não deverá esquecer-se de que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural (Carvalho e Baptista, 2004: 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (Rosales, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente, e o “aluno-padrão” não existe.

O cruzamento de culturas através dos sujeitos que as transportam e as recriam no comportamento é, assim, muito diversificado. Os diferentes agentes sociais do processo educacional vivenciam múltiplas combinações entre os diferentes universos culturais. Contudo, como

é sabido, “a forma escolar” assenta num padrão e numa prática monocultural, favorecendo a emergência de mais anti-dialógicos do que dialógicos com alguns alunos que acedem à educação escolar, bem como com as suas famílias. Por isso, é fundamental “procurar conhecer o ‘ponto de vista’ dos alunos” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66). Por isso, é preciso perceber qual é o lugar-centro a partir do qual se tecem os discursos, se criam as classificações e estereótipos: “essas descrições são construídas a partir da perspectiva de identificar os problemas que os alunos colocam à escola e aos professores. Mas a perspectiva contrária aparece-nos como bem mais interessante e produtiva, ou seja, que problemas cria a instituição escolar aos alunos?” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66).

A escola de hoje é valorizada de modos diferentes pelas famílias e pelos alunos. Existem alunos que detestam andar na escola e que apenas lá vão porque são obrigados. A escola não lhes diz nada (Zonabend, 1982). Há ainda outros alunos que vão à escola porque encontram o que não têm em casa, como seja a comida, o carinho, a proteção, o ambiente, o conforto, etc., muito embora não gostem das aulas. Finalmente, há alunos que frequentam a escola porque gostam e porque são incentivados pela família. O mesmo acontece com as suas famílias. A algumas, por muito que custe a alguns professores, a escola apenas lhes interessa porque não têm onde deixar os filhos quando vão trabalhar.

É esta realidade, complexa e caleidoscópica, que é a escola e a sua relação com as famílias: diferentes alunos com diferentes interesses, vivências, culturas e línguas muito diversificados no mesmo espaço (Zanten, 1990) onde é preciso saber gerir de forma igualitária o relacionamento com todos e entre todos. Trata-se de uma função muito complexa mas que se apresenta tão complicada quanto aliciante. Como referem Correia e Matos (2001: 92), “se esta invasão da escola pelo social não é um fenómeno novo, a verdade é que esta definição do social não só contribuiu para uma invasão do social pela escola como também para que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação se tivessem transformado em missões impossíveis”.

Voltamos a repetir a pergunta: conseguirão os professores dar conta de todos estes processos de mediação que a escola contemporânea não pode ignorar? Ou necessitará a escola de profissionais superiores de trabalho social (PSTS) e de mediação sociocultural para acompanhar

os professores e diretores de turma na mediação sociopedagógica com os alunos em “carne e osso”, com as famílias e as comunidades?

A educação social, pensada não como um curso de licenciatura específico, ou outro, mas, antes, pensada como área, como um campo, alimentada pela pedagogia social (Carvalho e Baptista, 2004), é transversal a muitas profissões (Capul e Lemay, 2003).

José Antonio Caride, ao discorrer sobre a emergência da pedagogia social em Espanha, começa por dizer que as expressões de educação social e de pedagogia social começam a estar presentes em vários domínios ligados a contextos “pedagógicos e sociais” (Caride, 2005: 219) e fala de Luis Parral Cristóbal (1899), catedrático e advogado, considerado pioneiro na área que se refere “de forma implícita à educação social como à aprendizagem de direitos e deveres” (Caride, 2005: 219).

De acordo com Isabel Baptista (2000), os educadores sociais situam-se num espaço profissional entre os educadores-professores, “com quem partilham o saber pedagógico”, e os trabalhadores sociais, com quem “partilham os mesmos territórios de intervenção”. A educação social, como campo de intervenção, usa modelos teóricos de diferentes disciplinas: “história, sociologia, direito, etnologia, economia, psicologia, biologia, psiquiatria, psicanálise, etc.” (Capul e Lemay, 2003: 15). Carvalho e Baptista (2004: 7) circunscrevem, assim, a educação social:

A educação social surge, actualmente, como um domínio de ponta.

Enquanto plataforma agregadora de perspectivas disciplinares e de projectos de intervenção, ela estabelece relação entre o saber próprio do universo da pedagogia – esta, tradicionalmente ligada à educação escolar – e a experiência da acção no terreno do trabalho social. Assim, ela impulsiona, cada vez mais, novos horizontes para a investigação e para um importante conjunto de profissionais.

A função do educador social apoia-se no “amor-vocação para uns, profissão-tecnicidade para outros” (Fustier, 1972: 25). “No fundo cabe aos educadores sociais criar e alimentar os espaços de mediação necessários a uma socialização feliz” (Baptista, 1998). A educação social é, desta forma, portanto, uma profissão de interações e de relações com as pessoas com quem trabalha, procurando sustentar a sua autonomia, como já defendia Paulo Freire (2006) na sua *Pedagogia da Autonomia*, seja na escola seja fora dela.

É vital que a educação social aconteça, quer na escola, quer fora da escola. Fugimos ao dualismo “formal/não formal” com que alguns autores arrumam a educação social *versus* aquela que, não sendo social, seria a escolar pois entendemos que a educação social está presente na educação para a cidadania tanto na escola como na comunidade. Mesmo na própria escola, a educação social tem de acontecer, seja de uma forma transdisciplinar, seja de uma forma multidisciplinar, nos vários projetos, mais ou menos bem-sucedidos, mais ou menos fracassados e/ou abandonados, da área-escola, da formação pessoal e social, do desenvolvimento pessoal, área de projeto, etc. A educação social deverá ocorrer, portanto, também na escola, quer seja de uma forma transdisciplinar, quer seja de uma forma disciplinar (Cardoso, 2006), quer seja por parte dos professores-educadores, quer seja por parte de um educador social profissional ou outros PSTS inseridos em equipas multidisciplinares de mediação sociopedagógica.

Mesmo quando o professor ensina história ou geografia, ou matemática, ou outra área disciplinar, a chamada educação para a cidadania é, de alguma forma, a educação social necessária à educação para os valores, a educação para viver em sociedade, que é viver com o outro, que não é vivermos só connosco mesmos, com a identidade mas, também, com a alteridade. Portanto, trata-se de aprender a viver com o outro e tal implica processos de aprendizagem da convivência, do (con)viver (Baptista, 2010; Caride, 2009; Jares, 2007; Peres, 2010; UNESCO, 1996). É desta forma que concebemos a área da educação social na escola e é assim que falamos dela.

Outro conceito vital que se prende com a educação e algumas formas de intervenção social é o da mediação. Também aqui, não partimos do princípio de que a mediação só existe quando há profissionalização (Divay, 2010; Vieira e Vieira, 2011), quando há profissionais da mediação. Claro que há mediadores a trabalhar que são formados em cursos do ensino secundário e pós-secundário, ou no ensino superior, onde também há pós-graduações e mestrados em mediação (Vieira, A., 2011). O profissional da mediação pode ser formado para trabalhar, estritamente, por exemplo, com ciganos ou com indígenas no Brasil ou na América Latina. Curiosamente, no Brasil há mesmo legislação para implementar a escola indígena, onde o professor/mediador deverá ter origem na cultura local. Há até várias experiências a decorrer em territórios indígenas em que se defende que esse mediador tem de ser um profissional com origem

no grupo étnico com o qual se quer trabalhar, colaborar e praticar educação social.

Toda a educação é transformação dos sujeitos mediados e do próprio mediador (Freire, 1974, 1983, 2005a e b, 2006). Quando se defende que o mediador tem de ter uma origem cultural no grupo étnico que se pretende seja mediado, é para, de alguma forma, melhor conviver connosco (cultura ocidental) e nós com eles. O mediador será um bom tradutor de culturas (Geertz, 1989).

Comunicar significa buscar um entendimento, um código comum entre quem emite e quem recebe, e vice-versa, porque a comunicação é dialógica (Freire, 1983; Santos 1997). A mediação, portanto, é considerada, aqui, não como uma filosofia de ação social que aposta numa política monolítica, em que há apenas um ponto de vista, o lugar de quem fala, mas, antes, numa filosofia que aposta na negociação entre as partes que não são só as partes de um conflito terminal (Capul e Lemay, 2003; Carvalho e Baptista, 2004; Vieira, A., 2010; Vieira, A., 2011).

Como vimos, a vida social implica encontros e desencontros de diferentes grupos e pessoas de que resultam habitualmente tensões e problemas. Por isso, as crianças e os jovens têm que ser socializados na realidade social complexa, que é uma realidade de tensões, onde a mediação deverá ser a prática dessa filosofia dialógica, no dia-a-dia, e, também, onde o mediador externo aparece apenas quando é obrigatório que tal aconteça, para ser externo às partes envolvidas e representar o terceiro lugar, desejavelmente neutro (Carvalho e Baptista, 2004; Torremorel, 2008).

Pensar no mediador apenas quando se está perante uma especialização de alguns trabalhadores sociais, não admitindo que a intervenção social feita por um assistente social ou por um educador, enquanto tal, possa ser mediadora é radicalizar a posição e cair no dito de Boaventura de Sousa Santos (1986) para quem o “excesso de especialização faz do especialista um inulto especializado”.

Também o professor, mesmo no ato de ensinar, numa dimensão mais cognitiva, como vimos, tem de ser, ele próprio, um mediador, ou, pelo menos, o mediador que constrói um novo conhecimento, um terceiro conhecimento (Serres, 1993), em cima dum conhecimento pré-construído que é o conhecimento das crianças ou dos jovens em ambiente escolar. Portanto, o professor é, também, um mediador de conhecimentos (Tardiff e Lessard, 2008; Vieira A., 2010; Vieira, R., 2011).

O educador social, mesmo o que vai trabalhar com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos, e que pretende ressocializar, reeducar, que pretende ajudar a construir um projeto para não voltar a cair no mesmo contexto problemático, tem de trabalhar com “o outro”, com o utente. Nesse sentido, ele deve usar uma prática mediadora (Garcia Molina e Mari Ytarte, 2002) conducente ao seu empoderamento.

O próprio assistente social, ou mesmo o psicólogo, nessa implementação do trabalho social, mais de cariz preventivo ou mais de cariz resolutivo, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida.

Talvez, por isso mesmo, o educador social se sente, tantas vezes, mult caracterizado e, em consequência, sem ter uma resposta pragmática sobre o que faz quando se apresenta aos outros que querem saber de si (Goffman, 1993). O Educador Social, de acordo com Capul e Lemay (2003: 109), “queixa-se, frequentemente, que as suas funções são pouco nítidas porque está sempre a meio caminho entre um pedagogo, um trabalhador social, um substituto parental, um representante da Lei e um terapeuta”.

Émile Durkheim deixou-nos uma distinção que se tornou clássica entre a pedagogia e a educação, que se mantém viva e útil, ainda hoje, ao considerar a pedagogia como sendo da ordem da reflexão e da elaboração, e a educação como estando mais do lado das práticas e da ação (Durkheim, 1975). A educação social surge-nos, muitas vezes, identificada com a educação para além da escola, embora, efetivamente, toda a educação seja social, como nos ensinou Durkheim.

Portanto, mesmo um professor que ensina inglês ou astronomia deve, para além do ensino cognitivo, contextualizar conteúdos escolares com a vida, as sociedades e as culturas, promovendo, assim, educação social, materializada numa educação para a cidadania, o que faz com que “não seja possível reduzir a actividade docente a uma actividade meramente técnica” (Baptista, 1998) uma vez que todo o professor e educador vive uma relação interpessoal entre espaços de mediação: o da escola e o da casa; o de hoje e o de ontem, o saber possuído e a novidade, etc. José António Caride (2003: 6) coloca bem esta questão da relação com o educando ao dizer que

O primeiro compromisso e a primeira responsabilidade dos professores é para com quem está diante dele, o aluno, o grupo de alunos, com os quais desenvolve quotidianamente a sua prática educativa. Para isso é necessário também recuperar a imagem da educação como uma prática quotidiana – com todas as exigências inerentes a essa prática –, mesmo em função do que é emergente, não só daquilo que antecipamos.

Quando nos referimos à mediação, também enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, bem como a uma filosofia hermenêutica, trata-se, essencialmente, de assumir a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado e Herraz, 2006; Arends, 1995; Peres, 1999, 2010; Vieira, R., 2011) como tradução sistémica de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, os PSTS emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica múltipla⁴ com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas (*empowerment*).

Professores e mediação sociopedagógica: o trabalho em equipa com novos profissionais na escola⁵

Sempre houve professores que trabalharam muito ligados ao mundo social fora da escola, aos contextos socioculturais dos alunos, como, por exemplo, os professores do 1.º Ciclo, que tinham/têm, habitualmente, uma ligação mais forte com os contextos familiares, conhecendo muito bem a comunidade onde a escola está/estava inserida e as famílias donde provêm os alunos. Mas também sempre houve e há professores que, por falta de sensibilidade, capacidade, preparação, vontade e sabe-se lá por que razão mais, que falta investigar, sempre viveram muito virados para as quatro paredes da sala de aula, ignorando o contexto em que cada aluno está inserido fora da escola, e que é fundamental conhecer para chegar até ele, intelectualmente, cogni-

⁴ Diatópica, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (Santos, 1997).

⁵ O caso dos PSTS.

tivamente e emotivamente. Portanto, ensinar “é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Como os professores vêem essas crianças e esses jovens com os quais trabalham?” (Tardif e Lessard, 2007: 150).

Para António Nóvoa (2008: 229-230), emergem hoje

novos sentidos para o trabalho docente, levando à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas sob as formas “saber relacionar e saber relacionar-se”. O “novo” espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais. A formação dos mestres deu pouca atenção a essa “família de competências” expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem uma grande parte do futuro da profissão. Em certo sentido, é a própria concepção do trabalho pedagógico, tal como ela se desenvolveu nas escolas no século XX que é questionada. Estamos diante de uma transição fundamental nos processos identitários dos docentes.

Provavelmente, a função pedagógica tradicional dos docentes, imbricada nas funções sociais que foram desenvolvidas espontaneamente e voluntariamente (Vieira e Vieira, 2006)⁶, por vezes, e por tantos docentes, em consequência das suas disposições altruístas e voluntaristas (Bourdieu, 2002; Josso, 2002; Lahire, 2002; Perrenoud, 2001; Tardif e Lessard, 2007), terá de ser pensada numa nova identidade profissional do professor.

Nestas circunstâncias, atrever-me-ia a afirmar que o ensino de qualidade hoje existente, onde quer que ele aconteça, é fundamentalmente produto do voluntarismo de um professorado que, face à tentação do abandono e do demissionismo, malbarata energias e entusiasmo suprindo com a sua actividade a falta de meios existentes. E considero que esta afirmação se aplica a todos os níveis de ensino (Esteve, 1992: 25).

⁶ Ver o que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias é o tema explorado no jornal *A Página da Educação*, n.º 156, p. 17.

O “novo” professor terá de assumir, cada vez mais, uma postura de mediador sociopedagógico, se quiser continuar a ser útil (Cardoso, 2006; Carvalho e Baptista, 2005; Teodoro, 2006), desenvolvendo, a par de outras, uma formação em pedagogia social, em educação intercultural e em mediação sociocultural, independentemente de precisar, ou não, também, de trabalhar conjuntamente com profissionais de trabalho social e outros mediadores: “o amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária para orientar-se à docência. Esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afectivo para com o ‘objecto do trabalho’: os alunos” (Tardif e Lessard, 2007: 151). E desta competência pouca gente fala. Américo Peres (1999: 241) recorda-nos, a este propósito, que

o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, “um pau mandado” nas mãos de uma administração controladora e burocrática que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas. Por outras palavras: o professor é uma espécie de “cão de guarda” do sistema educativo que não utiliza a sua mais-valia – o saber, o saber pedagógico, didáctico e relacional – e não tem capacidade colectiva para participar em projectos interdisciplinares inovadores, limitando-se ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa dos seus próprios fracassos e ainda como economia de tempo.

Como nos recorda, também, José Manuel Esteve (*apud* Merazzi, 1983), o professor tem vindo a ser solicitado, no quadro das transformações sociais, em geral, que têm reflexos na escola, a assumir diversos papéis sociais, por vezes até contraditórios, o que contribui para o seu mal-estar docente:

Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma selecção, no final do curso, no quadro, da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adoptar o papel de juiz que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno facilitando o aparecimento e desenvolvimento

da sua própria autonomia; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Uma vez, pede-se ao professor que atenda prioritariamente às necessidades individuais dos seus alunos; e, outras, impõe-se-lhes uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, como peões ao serviço das exigências políticas ou económicas do momento (Merazzi, 1983).

[...] Por outro lado, aparece aos olhos dos seus alunos como um representante da sociedade e da instituição (Esteve, 1992: 38).

Trata-se, portanto, de uma acelerada mudança social que tem impactos na escola e na vida dos professores: “o professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. E tal mudança apenas principiou, pois como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe” (Esteve, 1992: 38).

Também Luiza Cortesão (2000) chama a atenção para o mal-estar que se tem instalado na profissão docente, devido à dificuldade em lidar no dia-a-dia, e na prática educativa, com uma grande diversidade de papéis sociais resultante da escola de massas. A escola, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, vê-se agora, cada vez mais, perante a diversidade de públicos e de culturas numa mesma sala de aula e perante discursos que apelam ao respeito pelas diferenças.

Considerando que se pede tudo à escola e que os professores são responsabilizados por quase tudo, fala-se do alargamento das funções dos professores, tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Isso implicará um recen-trar na especificidade do papel do professor nas atividades de ensino. Se tal ocorrer, “ser professor não será seguramente um ofício em risco de extinção, mas antes uma actividade que poderá (re)assumir a sua centralidade no processo educativo, tendo progressivamente como destinatários toda a população e não apenas crianças e jovens” (Teodoro, 2006: 23).

Seria preciso apostar em cursos de banda larga “que, salvaguardando uma especificidade de formação, abranjam o desenvolvimento de competências aplicáveis a diversos sectores de um domínio alargado de inter-

venção. Nunca, como agora, a intervenção num sector específico, pode ser bem realizada desconhecendo ou desvalorizando a realidade social alargada em que ocorre” (Cardoso, 2006: 28). Este autor defende que

O conhecimento e a reflexão acerca dessa realidade, desafia e promove a flexibilidade e a disposição dos futuros diplomados para a formação ao longo da vida e para eventuais intervenções noutras sectores, para além da docência. A profissionalização seria realizada em espaços sociais, cada vez mais amplos e mutáveis, incluindo a compreensão das relações complexas entre as variáveis que definem esses espaços. Esta compreensão constitui, cada vez mais, um elemento essencial de intervenções profissionais específicas e condição para a flexibilidade face às mutabilidades do mundo em que vivemos. Além disso, ajudaria a alargar perspectivas de saídas profissionais, atenuando o problema do desemprego docente (Cardoso, 2006: 28-29).

À laia de conclusão

Portanto, à laia de conclusão, a escola, idealizada ainda por tantos como um lugar de instrução, um espaço onde o professor é rei e o aluno é súbdito, onde a indisciplina é vista como uma questão pedagógica e não propriamente interativa, começa a ser perspetivada como um espaço social, um microcosmos da sociedade mais global onde os professores não são bastante para o trabalho sociocultural que urge fazer, a par do pedagógico, com os alunos e as famílias, para a escola ser efetivamente para todos.

A mediação socio pedagógica, alimentada por uma pedagogia social, é o caminho para a (re)construção de territórios educativos onde os PSTS têm um papel fundamental, inseridos em equipas multidisciplinares, com e a par dos docentes.

Referências bibliográficas

- Aguada, T. e Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, vol. VI, 1, Universidade de Huelva.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.
- André, J. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e mestiçagem em tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Edições.

André, M. (2006). "A pedagogia das diferenças". In M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp. 11-26). São Paulo: Papirus Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Baptista, I. (1998). Profissionais da relação. *A Página da Educação*, 73, ano 7, outubro, p. 19.

Baptista, I. (2000). Educador Social: Especialistas de mãos vazias. *A Página da Educação*, 94, ano 9, setembro, p. 19.

Baptista, I. (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Paz. In A. N. Peres e R. Vieira (Coords.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 32-42). Amaranante: APAP e CIID-IPL.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora.

Canário, R., Alves, N., e Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

Capul, M., e Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, vols. I e II. Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. (2006). *Os professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.

Caride, J. (2003). Ser professores como proyecto y trayecto ético [entrevista]. *A Página da Educação*, 125, ano 12, p. 6.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Caride, J. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del curso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Carvalho, A., e Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Correia, J., e Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.

Cortês, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortezão, L., et al. (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas.

Divay, S. (2010). A noção de profissionalização no campo da mediação social. In J. Correia e A. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores* (pp. 119-142). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.

Durkheim, É. (1975). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Esteve, J. (1992). *O Mal Estar Docente*. Lisboa: Escher.

Freire, I. (2010). "A mediação em educação em Portugal". In J. Correia e A. Silva (2010), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores* (pp. 59-70). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (s/d). *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Edições Paz e Terra.

Freire, P., et al. (1983). *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em Educação Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Fustrer, P. (1972). *L'Identité de l'Éducateur Spécialisé*. Paris: Editions universitaires.

García Molina, J., e Mari Yarte, R. (Coords.) (2002). *Pedagogia Social y Mediación Educativa*. Toledo: APESCAM.

Geertz, C. (1989). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Goffman, E. (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.

Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

Lahire, B. (2002). *O Homem Plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Editora Vozes.

Laplantine, F., e Nouss, A. (2002). *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In M. Tardif e C. Lessard (Orgs.), *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.

Peres, A. (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.

PERES, A. (2010). In Memoriam Xesus Jares Rodriguez. In A. N. Peres e R. Vieira (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 14-29). Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Rosales, C. (2009). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Sanches, M. (Org.) (2009). *A Escola como Espaço Social. Leituras e Olhares de Professores e Alunos*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (1986). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.

Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.

Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico – um estudo etnográfico no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

Stoer, S. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 71-81). Lisboa: Educa.

Stoer, S., e Cortezão, L. (1999). *Levantando a Pedra da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Vieira, A. (2007a). Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*, 164, pp. 17.
- Vieira, A. (2007b). *A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo*, Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA (Espanha). Não publicada.
- Vieira, A. (2010). Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAP e TEIP. In A. Peres e R. Vieira (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 296-318), Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.
- Vieira, A. (2011). *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola*. Tese de doutoramento defendida na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, não publicada.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2006). Educação e Trabalho Social na escola. *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2007). Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2010). A patologização da diferença em territórios escolares. *A Página da Educação*, 190, série II, p. 48.
- Vieira, A., e Vieira, R. (2011). Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola. *Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades*. Porto: FLUP, pp. 317-335.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Meta-morfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- Zanten, H. (1990). *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zonabend, F. (1982). *Conduites éducatives en milieu rural. Habitat et environnement des enfants en milieu rural*. *Actes du colloque UNICEF*. Bordeaux, Paris: UNICEF, pp. 120-135.