

Mediação Intercultural em Contexto Escolar:

Um estudo de caso

Dissertação de Mestrado

Susana Catarina Ferreira Andrade

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Pedro Silva

Leiria, Setembro 2018

Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Que sabe fazer a criança?

*Antes de mais, a criança sabe aprender a
desenvolver o seu imaginário perante a
materialidade da vida.*

Saberá ser criança.

Isto se os adultos a deixarem ser (...)”

Ricardo Vieira, 2011:122

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar este trabalho...

...ao meu filho, o meu porto de abrigo, o meu tudo, por seres a minha inspiração, a razão da minha persistência, por me encheres de oxigénio durante toda esta caminhada. Agradeço-te a ti, meu amor, por seres a razão de querer ser sempre mais e melhor! Perdoa-me as minhas ausências.

... à minha mãe! Por tudo!! Por seres a melhor mãe do mundo! Por seres única! Porque sem ti nada era possível! Porque não somos de muitas conversas, mas percebemo-nos tão bem! Porque nunca te agradeço o suficiente! Porque deixaste de ter para me dar! Por seres o meu exemplo. Porque mereces os melhores filhos do universo! Porque nunca quero que te falte nada! Porque PRECISO sempre do ti!

... ao Pedro, por todo o apoio, presença e capacidade em aceitar as minhas frustrações, as minhas “bipolaridades”!

... ao meu pai, por todo o apoio ao longo da minha vida! Por seres o desencadeador de querer brilhar na vida!

... à Sara! Porque sem ti esta aventura não teria começado! Obrigada pela coragem e pelo companheirismo!

... ao Professor Pedro Silva pela disponibilidade e confiança!

... ao Diretor do Agrupamento, Psicóloga e a todos os professores e funcionários do Agrupamento que apoiaram na elaboração da investigação.

...aos meus meninos e meninas!

RESUMO

A reforma do sistema educativo em Portugal prevê uma mudança direcionada para uma educação para a cidadania, para a inclusão social e redução de desigualdades sociais, tendo muito em conta a diversidade sociocultural presente nos atuais territórios educativos. Contudo, esta é uma mudança ideológica e retórica, mantendo na prática um ensino dividido entre a uniformização e a diversificação, entre a tradição e a modernização.

Esta investigação constitui um estudo de caso de um Agrupamento de Escolas da zona centro do país onde se destaca a diversidade cultural, pretendendo-se investigar as práticas de mediação interculturais que nele se praticam, de forma a eventualmente reduzir as possíveis desigualdades sociais.

Tendo em conta a sua complexidade, foi utilizado o paradigma hermenêutico, tendo sido utilizadas como técnicas de recolha e tratamento de dados a entrevista individual semiestruturada, a observação direta e análise de conteúdo.

A investigação permitiu-nos entender a importância da mediação em contexto escolar, enquanto ferramenta que promove a todos os que o constituem (alunos, professores, encarregados de educação, comunidade), a autonomia e inserção social, não apenas através de uma dimensão educativa, mas também preventiva, transformativa, capacitadora e reabilitadora. No caso específico estudado tornou-se clara a vantagem da inclusão da figura do mediador intercultural bem como do reforço e formalização das práticas de mediação interculturais já existentes, tendo em conta a desarticulação presente entre diversos agentes educativos, bem como um estímulo à diferenciação positiva intrínseca à diversidade cultural existente.

Palavras chave

Contexto Educativo, Desigualdade social, Diversidade cultural, Interculturalidade, Mediação Intercultural, Mediação Sociopedagógica

ABSTRACT

The reform of the education system in Portugal provides for a change aimed at an education for citizenship, for social inclusion and reduction of social inequalities, taking into account the cultural diversity present in the current educational territories. However, this is an ideological and rhetorical change, keeping in practice a divided education between uniformity and diversification, between tradition and modernization.

This research is a case study of a group of schools in the west region, where the cultural diversity is highlighted, and is intended to investigate the practices of intercultural mediation that are carried out in it, in order to eventually reduce the possible social inequalities.

In view of its complexity, it was used the hermeneutical paradigm (Boavida & Amado, 2006), having being used as techniques of data collection and treatment the single-structured individual interview, direct observation and content analysis.

Research has enabled us to understand the importance of mediation in a school context, as a tool that promotes all those who constitute it (pupils, teachers, education, community), autonomy and social insertion, not only through an educational dimension, but also through a preventive, transforming, empowering and rehabilitative one.

In the specific case studied, the advantage of including the figure of the intercultural mediator as well as the strengthening and formalization of existing intercultural mediation practices became clear, taking into account the present disarticulation

between several educational agents, as well as a stimulus for positive differentiation which is intrinsic to cultural diversity.

Keywords

Educational Context, Social inequality, Cultural Diversity, Interculturality, Intercultural Mediation, Sociopedagogical Mediation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	5
ÍNDICE	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1. DIVERSIDADES DA VIDA – CULTURA E IDENTIDADES.....	12
2. MULTICULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	15
3. MEDIÇÃO INTERCULTURAL	19
4. MEDIÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	21
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO	26
1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	26
1.1. <i>Investigação Qualitativa</i>	27
1.2. <i>Estudo de Caso</i>	28
2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	28
2.1. <i>A Entrevista</i>	29
2.2. <i>Observação direta</i>	29
2.3. <i>Pesquisa Documental</i>	30
3. ANÁLISE DE CONTEÚDO	30
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	31
4.1. <i>Caracterização do Agrupamento</i>	31
4.2. <i>População Escolar</i>	32
4.2.1. <i>Caracterização do corpo discente e suas famílias</i>	32
4.2.2. <i>Caracterização do Corpo Docente e Não Docente</i>	33
4.3. <i>O Jardim de Infância e a Escola Básica do Freixo</i>	33
4.4. <i>A Aldeia do Freixo</i>	34
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	35
1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFISSIONAIS.....	35

1.1. <i>Situação/Satisfação Profissional</i>	35
1.2. <i>Caracterização do ambiente do Agrupamento</i>	37
1.2.1. Posição do Agrupamento face à diversidade e interculturalidade	38
1.2.2. Caracterização da envolvimento dos encarregados de educação na escola.....	40
1.3. <i>Caracterização da intervenção social por parte da escola</i>	42
1.4. <i>Pertinência da mediação em contexto escolar</i>	44
2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA DO FREIXO.....	46
2.1. <i>Relação com a escola</i>	46
2.2. <i>Relação com os pares</i>	47
3. SÍNTESE	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
BIBLIOGRAFIA	58

INTRODUÇÃO

O trabalho que agora se apresenta é realizado no âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta investigação aborda o tema da mediação intercultural em contexto escolar, através da realização de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas onde está presente a diversidade sociocultural, relacionada não apenas com a presença de um grande número de imigrantes de leste a residir na localidade onde se encontram sediadas duas das escolas deste Agrupamento, como também pelas diferentes origens sociais a que pertencem os alunos.

O objeto de estudo prende-se com uma questão relacional entre mim e este Agrupamento, onde desenvolvi grande parte do meu percurso escolar, pretendendo de certa forma manter esta ligação e que a mesma possa contribuir com algo positivo. Tendo em conta a sua complexidade, tentei cingir a investigação direcionando-a para o universo das únicas escolas que fisicamente não se encontram agrupadas, localizadas na aldeia do Freixo¹, e onde a diversidade social se apresenta com maior representatividade face ao número de alunos.

Neste tempo, que é o nosso, é necessário ter em conta a mudança que a sociedade viveu nos últimos anos, transformada, também, pelos fluxos migratórios. A escola, enquanto estrutura com cultura organizacional, deverá construir e manter pontes com a família e a comunidade, sendo que na presença de diversidade linguística e étnica o território educativo deverá proporcionar a integração de todos os alunos, evitando discriminações ou exclusões. Mas conseguirá a escola lidar com esta diversidade, com a heterogeneidade e multiculturalidade dos alunos, respeitando e transformando as suas identidades culturais?

¹ Serão atribuídos nomes fictícios às localidades, escolas e pessoas de forma a preservar a identidade dos atores sociais envolvidos na investigação.

(...) perante a diversidade cultural e complexidade do mundo contemporâneo vertida na escola, urge que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar outras identidades pessoais, sociais e culturais (...). A escola deverá responder (...), à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea sem as apagar, limar ou uniformizar em nome duma pretensa integração (...). Trata-se de uma maneira, de dar corpo, (...), aos 4 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. (Vieira & Vieira, 2017:33)

Assim, o paradigma de escola intercultural não deverá assumir apenas um papel de transmissão de conhecimentos, mas também de promoção da igualdade de oportunidades e de resultados. É neste sentido que este estudo de caso pretende entender o meio escolar enquanto possível espaço para a intervenção da mediação, privilegiando o conceito de uma escola para todos, promovendo simultaneamente o acesso e sucesso de todos os alunos, através da criação de pontes entre a escola e o mundo dos alunos, proporcionando soluções através da valorização sociocultural.

A mediação em contexto escolar será então uma ferramenta essencial à promoção da convivência, para uma aprendizagem crítica, de uma forma livre e democrática, para que se formem cidadãos conscientes e, acima de tudo, habilitados a transformar os meios sociais a que pertencem. Para além da inclusão de novos profissionais nos territórios educativos, questiona-se ainda o atual papel do professor, enquanto agente educativo capaz de mediar as diversidades trazidas pelos alunos e o seus contextos sociofamiliares.

O problema desta pesquisa pode ser assim enunciado: **de que forma são caracterizadas as práticas de mediação sociopedagógicas no Agrupamento atendendo à diversidade sociocultural da sua população, em particular na Escola Básica do Freixo?**

É em torno desta questão que decorre esta investigação, tendo como principais objetivos:

- Caracterizar a diversidade social e cultural no Agrupamento;

- Compreender de que forma a diversidade cultural e social influencia as relações entre os vários atores sociais (crianças, professores e família);
- Identificar a importância da mediação em contexto escolar.
- Identificar eventuais práticas de mediação intercultural no Agrupamento.

Para atingir estes objetivos, e de forma a que seja dada a resposta à pergunta de partida, foram realizadas entrevistas a pessoas chave, nomeadamente ao Diretor, à Psicóloga do Agrupamento, aos dois Professores e aos alunos da Escola Básica do Freixo. Foi feita uma revisão bibliográfica relativamente à temática em causa, bem como recolha de dados através da observação direta, realizada em contexto de sala de aula e em recreio, assim como análise de documentos produzidos pelo Agrupamento e ainda entrevistas. Estas foram objeto de uma análise de conteúdo.

Neste sentido, foi aplicado o paradigma hermenêutico, um paradigma compreensivo, de descoberta, e como forma abordar a complexidade (Boavida & Amado, 2006). A recolha dos dados foi feita de uma forma sistemática, pretendendo permitir uma ideia tridimensional e de ilustração de relações e padrões de influência do contexto a ser estudado (Bell, 2010).

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico de forma a contextualizar toda a investigação, sendo abordados conceitos como Cultura e Identidades; Multiculturalidade, Interculturalidade e Educação; Mediação Intercultural e Mediação em Contexto Escolar. No segundo capítulo é abordado o enquadramento metodológico do estudo empírico, sendo explicada a metodologia de investigação utilizada incluindo as técnicas de recolha e tratamento de dados aplicadas e sua fundamentação. No terceiro capítulo é feita a caracterização do Agrupamento de Escolas onde se realiza a componente empírica desta pesquisa e são apresentados os resultados da investigação e a discussão dos mesmos. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho realizado.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DIVERSIDADES DA VIDA – CULTURA E IDENTIDADES

A sociedade atual apresenta-se cada vez mais diversificada culturalmente, sendo a Escola um espaço privilegiado em que todos os alunos carregam consigo uma “mochila cultural” (Vieira, 2013). E o que é isto de cultura? De facto, o conceito de cultura tem suscitado um interesse considerável junto da comunidade científica, sendo considerado como um elemento relevante na compreensão da vida das organizações e das comunidades, ou como refere Lemaitre (1987:419), “o princípio explicativo do sucesso das mesmas”. Sendo também um dos mais usados e indispensáveis às Ciências Sociais, este conceito tem uma grande variedade de interpretações sendo utilizado para “descrever o que não é nem universal nem idiossincrático” (Sousa, 2004:34).

Edgar Morin fala-nos da cultura como um

conjunto de hábitos, costumes, práticas, conhecimentos, ensinamentos, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetuam de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, geram e regeneram complexidade social, o que significa que todas as culturas têm os mesmos alicerces (2003:57-58).

O autor, que defende a singularidade das culturas, admite que as mesmas constituem a hereditariedade social do ser humano, sendo parte constituinte do enriquecimento das identidades individuais e sociais, tornando-as específicas, sendo por esta razão que as culturas podem mostrar-se incompreensíveis aos olhos de outras culturas. Também Bourdieu (citado por Passos & Pereira, 2006) fala-nos desta herança cultural, na medida em que as propriedades culturais transmitidas instantaneamente no seio familiar, de uma forma dissimulada e inconsciente, acabam por influenciar o desempenho da criança na sua trajetória escolar.

Tal como a cultura, também a identidade não é algo estático e não apenas construído de uma forma hereditária. É um processo dinâmico onde os outros interagem e se reconstróem. Segundo Vieira (2011), são estas terceiras pessoas que contribuem para a reconstrução pessoal. É através da assimilação e integração de identificações

fragmentárias que resultam da interação com os outros, que damos origem à construção de uma nova unidade cultural, com características específicas, fazendo a distinção entre indivíduos. No entanto, são também estas terceiras pessoas que poderão criar alguma resistência à inclusão de elementos externos, promovendo uma resistência à mudança, tendo em conta que a mudança implica a agregação do desconhecido, a aceitação de algo novo, podendo provocar situações de ansiedade.

É neste sentido que “dois e dois não são quatro! Dois elementos diferentes associam-se para criarem um terceiro que, até ali, não existia. (...)” (Jacquard citado por Vieira, 2000:41). Daí podermos dizer que a identidade pessoal não é uma reprodução de um modelo da identidade cultural do grupo social de origem. Toda a mobilidade social acrescenta variáveis significativas na experiência existencial contribuindo para a (re)construção da identidade, bem como o contacto com o exterior, com a alteridade. Falamos de mestiçagem. Do terceiro instruído. Vieira (2000) fala-nos de autoconstrução, da capacidade do ser humano em ser construído e se construir a si próprio, para além da construção resultante da ação dos outros e da ação do meio ambiente. Assim, a identidade cultural e pessoal poderá ser resultado não apenas da origem social e cultural do indivíduo, mas também de todo um percurso de diversidades sociais e mentais. Nunca se é apenas um filho da cultura de origem, de uma margem do rio, nem apenas um segundo adotado por um segundo contexto, da outra margem do rio. “ $1+1=3$ ” significa que, na travessia de uma margem para a outra, se tenham interiorizados diferentes significados, criando uma metamorfose cultural, tornando todas as identidades culturais dinâmicas.

Fenton (2005) fala-nos da frequente aproximação entre os termos cultura e etnia. No entanto, para o autor etnicidade reporta a uma crença numa descendência suposta, como que uma raça. Por outro lado, a cultura é como que um projeto aberto passível de alterações, sendo igualmente baseada na tradição, na continuidade. Poderemos considerar a existência de uma etnia quando, por um lado, existe um conjunto significativo da sociedade considerado como diferente face a combinações de determinadas características – língua, religião e origem – ou quando essa perceção é entendida pelos próprios membros participando e partilhando atividades entre os seus e entre culturas comuns.

Machado (1992) refere o acréscimo de relevância da etnicidade quanto maior forem os contrastes de uma minoria com a sociedade em que está fixada, ou seja, “as situações em que a etnicidade atinge um grau socialmente disruptivo são, geralmente, caracterizadas por fortes contrastes sociais e culturais, demarcando a minoria ou as minorias em questão dos contextos em que se inserem” (1992:124). Neste sentido, etnia e, conseqüentemente, etnicidade remete a um processo de interação social entre grupos culturalmente distintos, mediante a perspectiva dos próprios membros, onde, de uma forma geral, as relações ocorrem de maneira distinta. Assim, etnia não é o mesmo que cultura, tendo em conta que ela apenas existe por interação entre culturas tendo como princípio elementar a oposição entre grupos organizacionalmente diferentes. Poderemos então entender por identidade étnica a “representação coletiva” de um determinado grupo inserido numa situação de contato entre diferentes culturas, sendo também uma forma de classificação de indivíduos e grupos, como que um rótulo ou estereótipo determinado por “outros”.

Silva (2003) fala-nos da presença de dois tipos de diversidade cultural na nossa sociedade. Para o autor, presenciamos nos dias de hoje uma “diversidade cultural endógena” com uma cultura enraizada referente ao Estado-Nação; e uma “diversidade exógena”, ou seja, uma diversidade importada através dos movimentos migratórios, constituído por minorias étnicas e/ou linguísticas. Por outro lado, a própria relação entre culturas constitui por si só uma diversidade no sentido em que são relações sociais, logo relações de poder. A existência de culturas socialmente dominadas pela cultura maioritária presente equaciona a conceção de justiça social, possibilitando fenómenos de desigualdade e exclusão social. Como refere Silva (2003:370) “(...) numa sociedade desigualitária e culturalmente hierarquizada, a cultura constitui, de facto, uma arma.”

A realidade portuguesa referente à presença de grupos minoritários tem acompanhado a história do país ao longo dos tempos. Nos dias de hoje, a origem das minorias étnicas em Portugal tem maior representatividade nos grupos de origem africana, associada à situação pós-colonial e à proximidade entre países, tendo existido um acréscimo de grupos de origem do leste da Europa. Sendo esta população muitas vezes vítima de exclusão social, presenciamos no nosso quotidiano situações de conflitualidade, comportamentos e atitudes de intolerância, de racismo e xenofobia. Igualmente preocupante é a dualidade de sentimentos vivenciados pelos filhos destes imigrantes

que, vivendo entre padrões socioculturais diferentes, vão construindo a sua identidade social em redor do conflito.

2. MULTICULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

De que forma conseguirá a escola articular estas diversidades? Sendo um meio recetor de um público “caleidoscopicamente mestiço” (Vieira & Vieira, 2014:110), conseguirá a escola desafiar-se para a diversidade, heterogeneidade e multiculturalidade dos alunos, estando até então apenas construída sobre a ideia da igualdade e baseada na ideia cultural comum a todos os cidadãos? Passa por aqui a questão de partida desta investigação, no sentido em que, alegadamente, estamos perante uma realidade em que a diversidade sociocultural é presente.

É com base nesta diversidade que emergem os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. O conceito de multiculturalidade, apesar de apresentar um maior enfoque nos últimos anos, tem início com a descolonização, enquanto que o conceito de interculturalidade surge com a Expansão Portuguesa e a interação entre os europeus e africanos (Vieira, 1999a). Apesar de ambos os conceitos defenderem a igualdade entre culturas, aplicam-se de diferentes formas. Para Vieira (1999a:65) o termo multicultural é utilizado “para a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e subculturas”. Por outro lado, o conceito de interculturalidade pressupõe uma relação de reciprocidade, de aprendizagem com as relações, sendo a comunicação feita entre elementos de diferentes culturas, desenvolvendo a criação, a inovação e enriquecimento recíproco entre as relações, pois aprendemos a cooperar, a conviver e a compreender a vida no ponto de vista do outro.

A escola é assim um local por excelência para a produção de relações de aprendizagem, nomeadamente, da aprendizagem cultural, tornando-se numa escola para todos, com o objetivo de inclusão das minorias. Segundo Vieira (2013:67) “Na educação, o fenómeno da multiculturalidade tem despoletado muita discussão, escrita e teorização, pois onde durante muito tempo existiu uma certa homogeneidade cultural, passou a constar-se agora uma forte heterogeneidade.” A presença de minorias étnicas em comunidades escolares monoculturais tem constituído um problema no que diz respeito à sua integração e desempenho escolar, mesmo com o desenvolvimento de projetos interculturais. Associado a este problema encontram-se situações de carência

socioeconómica; divergências de comportamentos entre escola-família; marginalidade social, não dando a possibilidade de as minorias étnicas se inserirem na sociedade; discriminação religiosa, física, linguística ou comportamental; o desconhecimento da língua como barreira à integração social; e a orientação bicultural em que o aluno se encontra numa fase de adoção de referências culturais (Ferreira citado em Vieira, 2013).

Infelizmente, na sociedade atual, em que a diversidade cultural na população discente é cada vez mais notória, prevalece ainda uma organização monocultural da escola através da reprodução de valores da cultura dominante, de formas de interação seletivas, dos próprios conteúdos dos manuais escolares, da organização do tempo e espaço escolares, da constituição das turmas, entre outros, colocando em situação desigual os alunos provenientes de meio cultural diferente. Tal como nos refere Silva (2003:356-357) “A cultura escolar (...) coloca a diferentes distâncias dela os diversos grupos sociais”, provocando, em situações mais extremas, um choque cultural. Ignorando muitas vezes as diferentes origens socioculturais, pretende-se que a cultura escolar seja adquirida a partir do mesmo ponto de partida para todos, tratando os alunos e as suas famílias como iguais. É esta forma de iniquidade que faz com que se criem barreiras socioculturais, privilegiando o sucesso a uns e bloqueando o acesso a outros. Silva compara-a a

uma peneira, por cuja apertada malha passam facilmente todos aqueles que estão numa relação de continuidade cultural com ela; pela qual passam mais dificilmente aqueles que já apresentam alguma distância cultural; e pela qual não passam, pura e simplesmente, os que estão numa relação de clara descontinuidade cultural. (2003:359).

Silva (2003) define-nos a relação escola-família como uma relação entre culturas – a cultura escolar e a cultura local. A cultura escolar é conceptualizada como “letrada” – através da utilização do código linguístico dominante, colocando em inferioridade todos os outros –, “urbana” – apesar de cada vez mais se viver num mundo urbanizado, a proveniência de muitas crianças do meio rural ou outro não é tida em conta –, “classe média”- fazendo distinção das classes sociais existentes, privilegiando uma classe média que, por norma, apresenta um percurso escolar completo. É então esta relação de culturas que promove em determinados grupos sociais uma “relação de continuidade face à cultura escolar” e a outros grupos “uma relação de descontinuidade”. (Silva, 2014:403-439). Esta “distância cultural” entre a cultura escolar e a local leva a que alguns alunos sofram um “choque cultural” no momento de entrada para a escola,

passando por um processo de aculturação e, possivelmente, por um processo de metamorfose identitária. Silva (2014:415) figura-nos este momento como que por um “abandonarem a pele cultural para vestirem uma outra que não é a sua, onde não se reveem e se sentem mal.” Todos estes processos que levam muitas vezes ao insucesso escolar por parte dos alunos com maior distância entre culturas, tendo em conta que a sua inadaptabilidade funciona como barreira, em que apenas têm sucesso os que se adaptam à cultura escolar, criando uma situação de bilinguismo cultural para estes, discriminando os que se mantêm na sua cultura de origem.

Ferreira (citado em Vieira, 2013) defende que a escola deverá em primeiro lugar reconhecer a diversidade cultural existente e valorizá-la, criando soluções de combate às problemáticas sociais, adequando-as a cada tipo de diferença, assumindo o relativismo cultural. A educação intercultural pressupõe a utilização de uma pedagogia ativa e interativa, centrada acima de tudo no aluno, tirando partido da diversidade da comunidade escolar, desenvolvendo simultaneamente competências interculturais. Neste sentido, a educação e a cultura deverão ser vistas como um processo contínuo, em que a escola deverá ser

um espaço e um tempo de cruzamento de culturas, atravessado por encontros e desencontros de pontos de vista, por tensões e conflitos não só internos, mas também, entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, entre a escola e a sociedade em geral. (Vieira, 2013:73)

Por outro lado, importa que a adoção de uma educação intercultural seja igualmente inclusiva e que transforme as diferenças, não apenas numa identidade, mas num conjunto de identidades capazes de lidar com os vários contextos culturais. Para tal, não necessitamos de “pensos rápidos” para soluções imediatas para que o problema seja apenas minimizado. A educação intercultural deverá ser transversal no tempo e espaços escolares. Vieira (1999a) fala-nos da aplicação desta pedagogia intercultural não apenas a uma escola com crianças imigrantes, como também a uma escola com crianças provenientes de outras culturas ou subculturas, promovendo uma maior inserção, evitando o insucesso escolar das minorias étnicas, como também a promoção de políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos. Se, por um lado, numa educação multicultural ter-se-á apenas em conta as diferenças culturais, deixando correr cada percurso de forma individualizada, combatendo as políticas de

homogeneização cultural, a educação intercultural perspectiva-se de uma forma dinâmica, privilegiando o enriquecimento e a aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas. O grande desafio da educação intercultural passa por tornar a escola num local privilegiado de comunicações entre culturas. O professor monocultural (por vezes inconscientemente) age de forma a afastar a diferença da sala de aula, como por exemplo a forma de disposição da sala de aula ou pelo modo como promove, ou não, a interação com determinados alunos. Ações estas que põem em causa os benefícios que poderiam ser desenvolvidos com base na complexidade, na diferença, como também homogeneizam as relações socioculturais da sala de aula.

Stoer e Cortesão (1997) defendem a heterogeneidade enquanto princípio de igualdade de oportunidades, no sentido em que a diferença não restringe o acesso, podendo até promover o sucesso, mantendo-se presente em contexto de sala de aula de forma a ser aproveitada de modo positivo. O desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (ou de diferenciação pedagógica) poderá (e deverá) ser utilizado como um mecanismo de inclusão e de uma prática educacional intercultural, exercendo uma “hegemonia cultural” através da origem cultural dos alunos. Para além de uma ferramenta e estratégia essencial aos professores funcionando como um meio de conhecimento sobre as outras culturas, são também “um instrumento privilegiado de articulação entre a cultura escolar e a cultural local, de construção de pontes, de cruzamento de fronteiras, de diálogo intercultural” (Silva, 2003:371).

É neste sentido que o conceito de abordagem não-sincrónica, defendido por McCarthy e abordado por Stoer (citado por Silva, 2003), nos diz que não deverão ser descuradas as problemáticas da inter/multiculturalidade em contexto educativo face às problemáticas da sociedade. Ou seja, é necessário o enquadramento das práticas pedagógicas mediante o carácter ético e político de justiça social, pois, como refere Silva (2003), é importante a valorização não apenas das culturas existentes no meio escolar como também da cultura socialmente dominante, evitando situações de exclusão social. Stoer defende então que “a passagem do multicultural ao intercultural passa por aceitar a diversidade cultural dentro da escola (e da sala de aula) não como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, mas antes como um recurso e uma riqueza adicionais” (Silva, 2003:370).

3. MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Num sentido antropológico, podemos considerar a mediação como uma estratégia utilizada para a construção de pontes e trajetos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais, colocando em segundo plano as técnicas de mediação de conflitos que apenas têm em conta as questões pessoais, vulgarizando os choques entre culturas. Cada vez mais falamos numa mediação enquanto competência transversal a várias profissões, como forma de comunicação interpessoal e intercultural (Vieira & Vieira, 2017).

Sempre com o objetivo de empoderar os grupos e pessoas, a mediação deverá assumir um papel transformador e humanizador (Torremorell, 2008), promovendo a capacidade de compreensão, defendendo a diversidade e a participação democrática, através da fomentação de tomadas de decisão por si próprio. Muitas vezes associada à gestão de conflitos, a mediação combina uma atitude cultural com a aplicação de técnicas e com a presença de um “terceiro” – o mediador – promovendo a criação de pontes. Torremorell (2008) fala-nos de uma estrutura ternária que leva a uma abertura, fazendo com que a dualidade entre os envolvidos se desvaneça, sendo este terceiro elemento um ponto referência comum.

Se, por um lado, num processo de mediação é exigida a neutralidade do mediador, colocando-se numa posição equilibrada de forma a que os protagonistas consigam a resolução do conflito por si mesmos; por outro lado, a neutralidade não existe. Galtung (citador por Torremorell, 2008:23-24) defende mesmo que “Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto”. Poderemos falar então de imparcialidade, não tomando partido de ninguém ou até de multiparcialidade, tomando partido de todos. Para Vieira & Vieira (2017:47) esta característica do mediador “implica atitudes independentes e empáticas (...). E se a empatia não é neutral, não há neutralidade na mediação intercultural”.

Frequentemente associada à resolução de um conflito, a mediação enquanto técnica deverá ser combinada com uma atitude cultural, utilizada nas relações interpessoais com um problema complexo, não no sentido resolutivo do conflito, mas assumindo um papel transformador e humanizador. Para além deste contexto de gestão e paliativo dos conflitos, a mediação poderá também antecipar e, por sua vez, preveni-los criando um ambiente de respeito, cosmopolitano para uma sociedade inclusiva.

Também o mediador deve estar disponível para aprender com o outro assumindo uma postura afetiva, permitindo, pela observação participante, prepará-lo para lidar com o imprevisto da ação e da intervenção socioeducativa. O mediador deverá deixar-se “miscigenar, deixando-se contagiar pelos contextos e pelos outros” (Montenegro, 2008), formando assim o “terceiro instruído” (Michel Serres, 1993). São estes contextos que levam o mediador a desenvolver o seu processo de aprendizagem, na medida em que proporciona a aprendizagem no imediato e a decidir na incerteza, estando em constante negociação, alterando os seus conceitos, reconstruindo-se assente em novos paradigmas.

Como já vimos anteriormente, as famílias da sociedade atual assumem um código cultural heterogéneo, sendo também os filhos diferentes dos próprios pais e propícios ao desenvolvimento de quadros instáveis entre relações. Também a relação entre escola e família deve ser vista como uma relação entre culturas (com continuidade ou descontinuidade em relação à cultura de origem). Ninguém aprende no vazio, tem-se sempre uma base cultural de origem, sendo o processo de aprendizagem uma forma de mediação sociocultural.

Neste sentido, a mediação sociopedagógica² tem um papel fundamental, tendo em conta que para além de mediador sociopedagógico, de aprendizagens, o professor é um mediador de tensões e conflitos, proporcionando vias de tradução intercultural, fazendo mediação com as famílias e a comunidade, preparando todos os agentes para a vida social e multicultural, deixando de parte o modelo de formação para uma cultura homogénea que não funciona na atual realidade social. Este processo de mediação preventiva, resolutiva, transformadora, valoriza a condição humana, capaz de impulsionar mudanças, promovendo o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, tendo como finalidade a autonomia dos grupos, mais especificamente dos alunos.

E no contexto desta investigação? Existem práticas de mediação de forma a dar resposta às diversidades existentes?

² A junção dos termos “social” e “pedagógica”, defendido por Isabel Batista (1999, citado por Vieira, 2013:100), para além de delinear um objeto de estudo um território de ação, permite definir como objetivo a definição de estratégias de mediação humana que permitam construir a sociedade.

4. MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

O meio escolar é o espelho das tensões e conflitos existentes nas sociedades, provocando comportamentos desequilibrados, potenciadores de violência, dificultando uma cultura de paz e o processo de aprendizagem. Na atual escolaridade obrigatória, em que a escola deverá ser para todos, observamos uma lenta adaptação das escolas a este paradigma. Os alunos de hoje trazem consigo uma bagagem cultural heterogênea, deixando de fazer sentido que a escola assuma a (re)construção de uma identidade monolítica (Vieira, 2011). Aliado a este fator, a presença de pluralidade socioeconômica dos alunos torna cada vez mais presente não apenas situações de insucesso escolar como também problemáticas relacionadas com a indisciplina, em diversas formas de manifestação. Damo-nos conta de uma transformação dos problemas sociais em problemas escolares. Neste sentido, a educação se quiser ser para todos, terá de se desenvolver num processo entre sujeitos, contextos e saberes (Silva, 2007). É este trabalho de mediação que não só os professores, como todos os agentes escolares, deverão assumir, sendo necessário conhecer o sistema de comunicação entre a família e a escola, pensando no aluno enquanto pessoa que não está apenas na escola, mas também entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, preparando-os para uma permanente tensão (Vieira, 1992).

É então sugerida a necessidade de mudança de paradigma onde o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula porque é daí, das famílias e das comunidades, que vêm os alunos e suas identidades pessoais (Vieira, 2009a) que se encontram no espaço escolar. Este novo paradigma não deverá apenas centrar-se na educação, mas também na aceitação das tensões como necessárias ao desenvolvimento das relações entre as várias instâncias socioeducativas. A par da intervenção dos professores, este paradigma beneficiaria com a inclusão de novos profissionais especializados nas escolas, consoante o seu contexto. Tal como defendido pelo autor Pedro Silva (2014), as escolas não devem ser apenas dos professores e dos alunos, devendo integrar outros agentes complementares (sociólogos, antropólogos, assistentes sociais, educadores sociais, mediadores interculturais, ...).

É ainda com base neste contexto, em que a escola contém o social em si própria, que se aplica o conceito de mediação sociopedagógica, sendo também ela uma mediação sociocultural. Por sua vez podemos afirmar que a mediação sociopedagógica se insere

no paradigma intercultural, no sentido em que não tem apenas objetivo resolutivo, mas também preventivo, transformativo e criativo, de forma a tornar as pessoas agentes mais interculturais.

Importa reforçar que a mediação intercultural poderá e deverá reconhecer a diversidade cultural em ambiente escolar como fonte de riqueza ao processo de ensino-aprendizagem e não como um obstáculo, tal como defende Stephen Stoer (citado por Silva, 2003). O professor não consegue limitar a atividade docente a uma atividade simplesmente técnica, pois vive também ele numa relação interpessoal entre espaços de mediação (escola, casa, saber possuído, a novidade, ...). Deverá ser um comunicador atento à comunicação, ou à falta dela, entre os alunos e entre os alunos e o professor, preparando-os para a (con)vivência, desenvolvendo estratégias sociopedagógicas que proporcionem a formação da identidade pessoal e cultural dos alunos na sua relação com os outros, no meio escolar, no seio familiar e na sociedade em geral.

A escola deverá, também, proporcionar intervenções direcionadas para o desenvolvimento de diferentes tipos de mediação entre a família e a comunidade, seja de uma forma preventiva e construtiva de projetos coletivos, seja de uma forma resolutiva. A mediação intercultural deverá essencialmente defender a ideia de escola para todos e não todos para uma escola, educando para a convivência sabendo receber o outro, admitindo as suas diferenças, e aprendendo a viver com elas. Silva (2003, 2014) defende que não basta adaptar a formação de docentes capazes de lidar com a diferença e com a diversidade. Também as escolas, enquanto organização, deverão criar estratégias que fomentem a ligação com meio de origem dos alunos e famílias, bem como a criação de parcerias com as organizações locais.

Estaremos perante uma mediação entre a cultura escolar e a cultura social de referência, alargando a consciência cultural do indivíduo, mudando a sua perceção da realidade e das perceções divergentes (Vieira, 2013). Peres defende que a construção da identidade deverá ser realizada através da diversidade, da multiculturalidade, da interculturalidade. Segundo o autor, “não basta que as culturas habitem juntas; que as culturas coexistam, lado a lado.” (ibidem:71). Falamos do bilinguismo cultural de Stephen Stoer (Silva, 2003), abordado nos pontos anteriores. Neste sentido, a mediação intercultural deverá promover a convivência para uma aprendizagem crítica, de uma forma livre e

democrática, para que se formem cidadãos conscientes e habilitados a transformar os meios sociais a que pertencem. Tal como nos refere Torremorell (2008:74),

a cooperação é uma estratégia fundamental. Manter os diversos membros coesos permite (...) a evolução e o crescimento do conjunto, e é fundamental para o desenvolvimento da pluralidade e da solidariedade, imprescindíveis para coexistir na diferença. Aquilo que se aprende no seio do próprio grupo é transferido para a arena social mais ampla, de modo que o que constrói na prática quotidiana é extrapolado para circunstâncias espaciotemporais novas.

Assim, a mediação em contexto educativo deverá ter em conta a heterogeneidade do meio, procurando dar resposta através do acompanhamento de todos os agentes sociais que o compõem, desde aluno, família, professor, auxiliar, entidades parceiras. Com este acompanhamento, o mediador deverá “desenhar” todo o percurso pessoal e identitário de cada aluno, sem que exclua a sua própria identidade cultural, interagindo não apenas com o aluno, mas com todos aqueles que contribuem para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Deverá ainda defender a discriminação positiva, evitando a exclusão pela diferença, mas sim favorecendo esta, tornando cada aluno como um indivíduo único e original, sendo a escola um espaço de afirmação e desenvolvimento pessoal, um espaço de encontros e desencontros interculturais, de (re)criação identitária não apenas dos alunos, como também das famílias e comunidades (Vieira, 2013).

Mais uma vez, importa a articulação entre o contexto escolar e os restantes agentes da comunidade, para que se consiga olhar o aluno como um resultado de todas as experiências vividas, que transporta uma bagagem cultural e social, que para além de transportar toda a história pessoal, também define e orienta as escolhas pessoais. Esta articulação permite auxiliar na tal construção identitária, promovendo uma mediação transformadora e construtora de laços e proximidades. Para além desta função transformativa, a mediação em contexto escolar deverá também assumir um papel preventivo, evitando, de certa forma, situações limite, como os conflitos, a violência. A essência de um território educativo deverá passar por aprender a viver com o outro sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro (*ibidem*). A identidade de cada comunidade escolar é complexa, construindo-se através da interação entre todos os agentes: docentes, não docentes, alunos, (...),

respeitando-se os diferentes níveis de desenvolvimento e os diferentes contextos de vida (*ibidem*).

Por outro lado, é importante realçar que o primeiro mediador sociocultural deverá ser sempre o professor, tal como defende Pedro Silva (2014:428). Apesar da prática pedagógica uniformizadora ainda bastante enraizada nos dias de hoje, passando a ideia de uma escola autocrática e monocultural, o professor deverá promover a ponte entre a cultura de origem de cada aluno, a cultura local e a cultural escolar. Ou seja, acima de tudo, o professor, para além de transmissor de conhecimento, deverá ser facilitador da aprendizagem, pois nem sempre o ato de ensino garante aprendizagem. Como refere Silva (2014:429):

A pedagogia tradicional – assente na transmissão e memorização de conteúdos por parte de um professor que debita palavras para uma audiência que é suposta nada saber daquele conteúdo e estar toda no mesmo ponto - [...] ignora a diversidade social, cultural e cognitiva dos alunos. O seu timbre uniformizador discrimina ao tratar os alunos como iguais.

Stoer e Cortesão, enunciados por Silva (2014) falam-nos do papel da mediação em contexto escolar através da aplicação de dispositivos pedagógicos como estratégias em função da especificidade de cada da faixa etária e socioculturais de cada grupo de alunos.

Os mesmos autores defendem ainda que os professores abertos a esta pedagogia intercultural

“serão capazes de dar conta do arco-íris cultural (...). Só esses revelam estar em condições de promover a ponte entre cultura e o bilinguismo cultural, significando este o rompimento com a guetização cultural através do acesso à cultura socialmente dominante sem renegar as suas raízes.” (Silva, 2014:430)

É então com base nesta articulação entre escolas, famílias e comunidades, no desempenho dos professores e restantes agentes educativos e respostas sociais da comunidade, fará sentido a existência da mediação em contexto escolar no sentido de promover a ponte entre culturas, estabelecendo os laços entre o dentro e o fora.

Mas caberá apenas este papel de mediação aos professores? Cabe também à escola modificar a sua organização, adotando dispositivos organizacionais (Silva, 2014) e a possível integração de mediadores socioculturais.

No que se refere a estes mediadores em contexto escolar, existem posições distintas. Por um lado, a opinião de que este deve ser alguém oriundo da comunidade e que atuam (também) na escola. Posição esta que poderá evidenciar algumas fricções na relação com os docentes. Por outro, poderá ser também alguém afeto aos quadros da escola e que pertençam à comunidade, sendo, por um lado, a posição que mais confiança passa tanto aos docentes como às famílias. Contudo, a generalidade dos autores defende que, independentemente da sua condição, o mediador “deverá ser alguém que tenha uma postura neutra e uma boa capacidade relacional” (Silva, 2014:434).

A mediação intercultural em contexto escolar deverá assim, acima de tudo, envolver práticas não discriminatórias que não anulem o papel dos mediadores, não anulem o papel dos docentes enquanto mediadores socioculturais e nem inibam a reorganização de uma escola enquanto organização mais democrática.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO

“(...) a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (Lessard-Hébert, 1994:77-78)

1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para Peres (1999) a metodologia deverá explicar não apenas os produtos de uma investigação científica, como também o seu próprio processo. Assim, neste segundo capítulo, explicitaremos as escolhas metodológicas, enunciando os procedimentos desenvolvidos na investigação empírica.

Como afirma Serrano (2008:47), “(...) uma vez que quase todos os resultados finais estão condicionados pelo processo, pelo método e pelo modo como se obtiveram os resultados” torna-se importante a explicitação da metodologia no desenvolvimento de qualquer projeto. A escolha da metodologia para esta investigação teve em conta a singularidade do objeto em estudo, sendo utilizado o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, investigando um fenómeno na sua complexidade e contexto natural (Boavida & Amado, 2006).

O método a ser aplicado é o estudo de caso, que permite mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Os dados são recolhidos sistematicamente, sendo feita a relação entre os mesmos, o contexto do estudo empírico, permitindo uma ideia tridimensional e de ilustração de relações e padrões de influência do contexto a ser estudado (Bell, 2010). Por fim, será apresentada a análise dos dados, estatística e de conteúdo, com base nos resultados obtidos na recolha de informação.

Como local para desenvolver este estudo foi selecionado um Agrupamento de Escolas da zona centro do país. Devido à concentração de diversidade cultural e social exógena em duas Escolas do Agrupamento, limitamos a estas Escolas a amostra de forma a se ajustar aos propósitos da investigação.

1.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa pressupõe a análise de elementos específicos que levem à compreensão individual dos seus significados, gerando um conceito enquadrado, dando origem a uma conceção sobre o sujeito e o objeto e a relação existente entre eles. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como objetivo a descrição, no momento, de determinada situação, através da compreensão, descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes. Ou seja, a investigação qualitativa tem como objetivo principal o estudo dos fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem. Neste sentido, ao investigador importa sobretudo compreender pormenorizadamente o que os sujeitos pensam e de que forma é que desenvolvem os seus quadros de referência no contexto em que o fazem.

Optámos por uma investigação qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em procurar compreender as práticas de mediação existentes no Agrupamento atendendo à diversidade sociocultural da sua população discente, em particular no caso do JI e Escola Básica do Freixo. Bogdan e Biklen (1994) defendem que as conclusões obtidas neste tipo de investigação não são representativas de outros contextos, tendo em conta a especificidade do estudo. O objetivo desta investigação é desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado num determinado contexto, não sendo relevante a questão da generalização. Segundo Bogdan e Biklen, o trabalho dos investigadores qualitativos “é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral” (1994:66). A partir daqui poderão ser aduzidas pistas teóricas, que deverão posteriormente ser confrontadas com outros estudos.

1.2. ESTUDO DE CASO

O estudo de caso permite-nos uma visão em profundidade de determinado contexto e dos seus significados, na sua complexidade, sendo utilizado como estratégia de investigação quando se pretende o estudo de um objeto particular e específico. Como nos refere Judith Bell (2010:23): “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Um estudo de caso em educação permite-nos uma pesquisa empírica, numa determinada situação relativa a um espaço e tempo e focada numa atividade específica, de uma instituição em particular, em contextos naturais. A opinião dos sujeitos é respeitada com o objetivo de explorar aspetos relevantes para a investigação, procurando a compreensão do fenómeno estudado, contribuindo com novos significados, comparando com outros estudos realizados, confirmando ou desenvolvendo teorias (Bogdan e Biklen, 1994). Para esta investigação, optámos por um estudo de caso com características predominantemente qualitativas para estudarmos a particularidade e complexidade do caso específico de duas escolas de um Agrupamento de Escolas da zona centro.

2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A escolha das técnicas de recolha de dados é um ponto importante numa investigação, tendo em conta que são estas técnicas que nos fornecem a informação que necessitamos para uma pesquisa integral. Deverão ser escolhidas, na medida do possível, várias fontes de recolha de dados de forma a que exista uma triangulação dos mesmos. O estudo de caso poderá recorrer a técnicas de recolha de dados tais como o diário de bordo, a entrevista, o inquérito por questionário e a leitura de documentos, podendo ser um deles predominante. Nesta investigação foram escolhidos como instrumentos privilegiados de recolha de informação a entrevista, a observação direta e a pesquisa documental.

2.1. A ENTREVISTA

Para Quivy e Campenhoud (2013), a entrevista distingue-se das outras técnicas pelo contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo uma maior absorção de informação e elementos de reflexão.

Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy e Campenhoud, 2013:192)

Pretendendo-se conhecer em profundidade as representações/perceções dos intervenientes da investigação, foi escolhida a entrevista individual semiestruturada de forma a aprofundar algum conhecimento já adquirido, orientado também por este, permitindo a espontaneidade no discurso do entrevistado.

Face ao objetivo da investigação pretendeu-se a realização de entrevistas a sujeitos-chave para o desenvolvimento da mesma, tais como o Diretor do Agrupamento, a Psicóloga do Agrupamento, os dois Professores da Escola de Ensino Básico do Freixo e aos alunos desta mesma escola. Os guiões e transcrições das mesmas poderão ser consultados nos apêndices A e B do volume II desta dissertação. Todos os entrevistados, com exceção dos alunos, foram devidamente informados sobre os objetivos e o contexto da investigação, tendo sido assinado por cada um, como verificável no apêndice C, um termo de consentimento livre e esclarecido relativamente à investigação. Quanto aos alunos, foi solicitado aos encarregados de educação o preenchimento de uma autorização, que, para que sejam salvaguardadas as identidades, apenas é colocada em apêndice (apêndice D) o modelo da mesma.

2.2. OBSERVAÇÃO DIRETA

Este método baseia-se essencialmente na observação visual, sendo o único método na investigação social capaz de observar comportamentos no seu preciso momento, sem recorrer a comparações ou medições. A existência de um campo de observação amplo

permite ao investigador o registo de comportamentos avaliados mediante os objetivos da própria investigação (Quivy e Campenhoud, 2013).

No caso concreto desta investigação, foi usada a observação participante, no sentido em que o investigador observa e interage com os sujeitos da investigação, nomeadamente com os alunos, os professores e auxiliares de ação educativa.

2.3. PESQUISA DOCUMENTAL

Estando muitas vezes interligada a outras técnicas com as quais se complementa, a pesquisa documental é um método de recolha e de verificação de dados, visando o acesso às fontes pertinentes, sendo parte integrante da heurística de investigação. Neste sentido, são transcritos e sintetizados os dados mais relevantes de forma a que sejam utilizados como ilações na investigação.

Com base nos objetivos desta investigação, foram analisados alguns documentos do Agrupamento, tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Foi também consultado o Relatório da Avaliação Externa da Escola.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Todas as investigações deverão ter como objetivo final a resposta a uma pergunta de partida. Isto significa que a informação recolhida – de acordo com as técnicas anteriormente enunciadas – será alvo de um posterior tratamento. A análise de conteúdo permite-nos consequentemente “interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro.” (Quivy e Campenhoud, 2013:211).

Por outras palavras, tendo uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa, a análise de conteúdo permite-nos a procura e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram utilizados na recolha de dados, de forma a aumentar a compreensão desses mesmos materiais por parte do investigador, permitindo apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Nesta investigação esta técnica é aplicada na análise aprofundada das entrevistas realizadas, baseada num estudo comparativo através da construção de categorias e análises temáticas.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e depois de relidas foram construídas sinopses das entrevistas com a mensagem essencial, permitindo assim, que todo o material descritivo, depois de lido e sintetizado, identifique as temáticas e as problemáticas pretendidas.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

O *locus* do estudo desta investigação corresponde a um Agrupamento de Escolas situado na região centro do país, e em especial uma escola de primeiro ciclo de uma zona bastante atrativa ao trabalho sazonal, nomeadamente na área agrícola, logo, propícia a movimentos migratórios. Se numa primeira fase da investigação terá sido este motivo impulsionador para a escolha do tema, no decorrer da mesma, a alegada diversidade cultural exógena deixa de ser apenas o único ponto exploratório da mesma, associando-se a expetável e agregada diversidade social. Nos próximos pontos serão retratadas as características deste Agrupamento e desta Escola, em particular, bem como do seu meio envolvente.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas encontra-se sediado num concelho do centro do país. O Agrupamento foie< constituído há cerca de década e meia, integrando todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do concelho e ainda a escola sede, a antiga Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos. Alguns anos mais tarde junta-se a este Agrupamento a Escola Secundária da sede de concelho.

No âmbito do Programa de Modernização das Escolas, promovido pela Parque Escolar E.P.E., é construída uma Escola Básica na sede de concelho, concluída já nos anos 10 deste século, acolhendo alunos das escolas das diferentes freguesias do concelho, minimizando a dispersão geográfica do agrupamento anteriormente existente, à exceção da Escola Básica e do Jardim de Infância do Freixo.

Assim, atualmente, o Agrupamento, para além do edifício sede que acolhe os alunos do 2º Ciclo ao Secundário, integra também três Jardins de Infância, um estabelecimento do 1.º Ciclo e um Centro Escolar (com Jardim de Infância e 1º Ciclo).

4.2. POPULAÇÃO ESCOLAR

De acordo com os dados do Agrupamento, integram a população escolar 1680 crianças, alunos e formandos: 221 na educação pré-escolar (10 grupos), 514 no 1.º ciclo (22 turmas), 247 no 2.º ciclo (11 turmas), 443 no 3.º ciclo (19 turmas, nas quais se incluem três que correspondem ao curso de educação e formação de Serviço de Mesa, ao curso vocacional e a uma turma com percurso curricular alternativo) e 255 no ensino secundário (13 turmas, incluindo cinco relativas aos cursos profissionais de Hotelaria e Restauração e de Turismo Ambiental e Rural).

O Agrupamento integra ainda um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional, destinado ao público adulto, estendendo-se a alguns concelhos vizinhos, através de protocolo com escolas da rede pública e outras entidades.

Segundo também o Projeto Educativo do Agrupamento de 2015-2017, os alunos do agrupamento apresentam as seguintes características:

4.2.1. Caracterização do corpo discente e suas famílias

Dos números apresentados acima podemos contar com 122 alunos fora da sede de concelho, nomeadamente 16 no Jardim de Infância do Freixo, 41 Jardim São João, 40 no Jardim de Infância Monte Verde e 25 na Escola Básica do Freixo.

O agrupamento é diversificado por 20 nacionalidades, com uma representatividade de 90 alunos de nacionalidade não portuguesa, contando maioritariamente com nacionalidades romena, brasileira, suíça, francesa e ucraniana.

Quanto à escolaridade dos pais do Agrupamento (com exceção do pré-escolar por não existirem dados recolhidos) cerca de 0,4% não tem qualquer escolarização, 12% tem o 1º ciclo, 20% o Ensino Secundário e 10% formação superior. Quanto à ocupação profissional, existe uma disparidade entre setores de atividade, prevalecendo em maioria o setor dos serviços, e, com alguma superioridade em relação ao setor agrícola, a área da construção civil. Existe apenas um número pouco representativo de pais com trabalhos não qualificados.

Em termos de alunos subsidiados, quase metade dos alunos são apoiados pela Ação Social Escolar, sendo que 58% desses alunos tem atribuído o escalão A. Quanto aos acessos às novas tecnologias, apurou-se que mais de metade dos alunos (56%) tem computador em casa e que 43% tem acesso à internet.

4.2.2. Caracterização do Corpo Docente e Não Docente

O Agrupamento conta no seu corpo docente com 120 professores do Quadro de Nomeação Definitiva, 11 professores do Quadro de Zona Pedagógica, 19 professores contratados e 4 técnicos especializados. Importa referir que destes 154 docentes, 45 têm mais de 30 anos de tempo de serviço e que 70 têm idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos, o que corresponde a um corpo docente envelhecido, em consonância com o que se passa a nível nacional.

No caso do pessoal não docente, o Agrupamento conta com 10 assistentes técnicos, 38 assistentes operacionais, 1 chefe de serviços de administração escolar e 11 técnicos superiores.

4.3. *O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLA BÁSICA DO FREIXO*

O Jardim de Infância da aldeia do Freixo foi construído no início deste século, com o funcionamento de duas salas de pré-escolar durante uma década, reduzindo posteriormente o seu funcionamento para apenas uma sala. Atualmente com 16 crianças dos 3 aos 5 anos, o jardim de infância do Freixo conta com o apoio de uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A Escola Básica do Freixo, criada em meados do século XX, tem sido alvo de muitas intervenções, estando atualmente com duas salas em funcionamento, uma para o 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e outra para o 2º e o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, contando, assim, com dois professores de ensino básico e uma auxiliar de ação educativa.

Devido à distância significativa entre a aldeia do Freixo e o Centro Escolar do Agrupamento, situado na sede de concelho, e ao número de crianças em idade escolar, estes dois equipamentos mantiveram-se ativos não integrando a sede do Agrupamento.

4.4. A ALDEIA DO FREIXO

Criada no último quartel do século XX, a freguesia do Freixo é a mais recente e a mais pequena de todas as freguesias do concelho onde pertence, tendo-se desmembrado da sua freguesia vizinha. Constituída por uma área total de cerca de 6 Km² e por menos de um milhar de habitantes, tem uma densidade populacional de 165,5 habitantes por Km² e é delimitada por outra freguesia e dois concelhos limítrofes. Alguns autores defendem que o nome da aldeia terá sido herdado por uma família residente, sendo também admitido que terá sido esta família a assumir o nome da localidade, desconhecendo-se ao certo a verdadeira raiz do nome.

Estando situada em grande parte numa várzea encostada aos contrafortes de um planalto de uma serra próxima, a aldeia é rica em terrenos férteis, devido ao solo arenoso, ao microclima sem grande amplitude térmica e à humidade, permitindo culturas intensivas, desenvolvendo produção agrícola em grande escala, nomeadamente hortícola e vinhateira.

É devido à oferta de mão de obra na aldeia (apesar de mal remunerada), que, no início dos anos 2000, começam a surgir os primeiros fluxos imigratórios. Primeiro os ucranianos, os russos, os moldavos e, mais recentemente, os romenos. Relatórios do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras referem terem contabilizado cerca de 500 imigrantes na aldeia, tendo o mesmo número descido após várias operações policiais, por ilegalidades contratuais. No entanto, o número de imigrantes nesta localidade continua a ser bastante representativo, tentando inserir-se na sociedade. Enquanto os adultos trabalham, os filhos são enviados para a escola, criando, de certa forma, uma aldeia aberta à multiculturalidade.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos alguns resultados e respostas obtidos ao longo desta investigação, tendo em conta os objetivos propostos e o enquadramento teórico exposto no primeiro capítulo.

1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFISSIONAIS

As entrevistas realizadas durante a investigação têm diversos objetivos intrínsecos de forma a serem dadas respostas à nossa pergunta de partida.

Neste ponto iremos descrever os principais resultados obtidos através da análise de conteúdo. Esta análise e interpretação decorrem das categorias definidas e serão apresentadas de acordo com a ordem dos tópicos dos guiões de entrevista realizadas ao Diretor do Agrupamento, a Psicóloga e os Professores da Escola Básica do Freixo. Importa referir que, à semelhança das localidades e escolas, foram atribuídos nomes fictícios a todos os entrevistados de forma a proteger a identidade dos mesmos.

1.1. SITUAÇÃO/SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados são sujeitos que se encontram inseridos no Agrupamento de Escolas do Freixo há mais de dez anos. O Professor Carlos, professor do 2º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, é o único que, apesar de estar no Agrupamento há cerca de onze anos, apenas se encontra a lecionar na Escola Básica do Freixo neste ano letivo.

No que se refere à satisfação profissional, a mesma é específica de cada função, sendo que o Diretor do Agrupamento destaca como principal fator de satisfação o ser potenciador de mudança e de soluções dentro do Agrupamento. Já para a Psicóloga, a sua motivação enquanto técnica passa por desafiar e inspirar as pessoas a fazerem algo que as entusiasme; por outro lado, destaca também a sua função enquanto elemento de comunicação entre a escola e a restante comunidade. Para o Professor Carlos, a sua principal motivação passa por gostar daquilo que faz, estando, contudo, insatisfeito com a atual inadaptabilidade dos conteúdos programáticos do ensino escolar. Por fim, a

Professora Joana, professora do 1º e 3º ano da Escola de Ensino Básico do Freixo, afirma que para si o mais importante passa por pensar com o coração e olhar em primeiro lugar para a criança, trabalhar com ela com carinho e amor, mas acima de tudo com disciplina.

<p>Diretor do Agrupamento</p>	<p>“(...) Tinha sido aluno cá... (...) saí para me formar e regresssei como professor em 95. Entre 95 e 98 dei só aulas... E a partir de 98 comecei a estar na Gestão. E depois fui Presidente do Conselho Executivo entre (...) 2003 e 2008 creio eu... Portanto, e depois em 2008 (...) integrei a Comissão Executiva Provisória como Presidente e... e em 2009 passei a ser Diretor do Agrupamento (...)”</p> <p>“(...) Sempre (...) tive alguma vontade de poder fazer parte das soluções e de poder propor soluções e de poder garantir que elas eram implementadas, né? E a forma de o fazer, normalmente é esta! É de assegurarmos a liderança.”</p> <p>“(...) E depois é o facto desta... capacidade que passamos a ter de gerar mudança e de criar dinâmicas que levem à mudança (...)”</p>
<p>Psicóloga</p>	<p>“(...) Então o meu percurso tem já vinte e... vinte e um ou vinte e dois anos para aí! Eu comecei por ser psicóloga da Câmara Municipal a fazer serviço às escolas! Às escolas de todo o concelho. Depois o Ministério mandou uma circular a dizer que eu passaria a ser psicóloga do Ministério, afeta ao Ministério... concorri, fez um concurso para os serviços de psicologia e passei a estar afeta (...)”</p> <p>“(...) eu estou sempre a dizer, cada vez mais acho que o meu papel é de desafiar, de inspirar e de colocar as pessoas a fazerem coisas em conjunto que as entusiasmem e a tentar desafiná-las a fazer coisas para nos entusiasmaremos todos e com os miúdos então é mesmo esse o meu papel, não quero ter outro! (...)”</p> <p>“(...) mas neste momento o meu foco é na minha competência em termos de comunicação e diálogo com os meus parceiros e com toda a comunidade. É este o meu grande objetivo.”</p> <p>“(...) a primeira insatisfação é nunca saber qual é a representação que o Ministério da Educação quer da Educação. (...) Tem que se fazer análises com base em alguns números, mas também tem de se fazer uma análise qualitativa, com mais... emotiva das coisas. Porque se não vamos perder todo o sentido! Porque qualquer dia, não tenho qualquer dúvida que qualquer aluno pode aprender com um computador à frente!”</p>
<p>Professor Carlos</p>	<p>“(...) E depois voltei ao Agrupamento. Estive no Centro Educativo e depois no ano a seguir vim para o Freixo. (...) Devo estar cá há uns 11 anos, (...) No Agrupamento. Aqui no Freixo estou este ano. Mas já tinha cá estado como Professor de apoio. (...)”</p> <p>“(...) ao nível das motivações é... a motivação é mesmo gostar... porque não há outro lado. Por que se a gente for por outros pontos de vista não há motivação. (...)”</p> <p>“(...) As insatisfações... ora... é assim... a exigência que existe a nível dos conteúdos programáticos, para mim, no meu ponto de vista não se adequam, na minha maneira de ver ao ensino, digamos, básico. (...)”</p>

Professora
Joana

“(...) Eu vim para aqui em 2005, estou aqui há 13 anos... vai fazer... adoro estar aqui... (...)”

“(...) ser a docente que eu acho que eu sinto que tenho de ser porque não é a cabeça que pensa... é o coração. E o coração diz que eu tenho que fazer isto, que tenho de fazer aquilo... (...)”

“(...) Nunca deixei e nem nunca deixarei de ser quem sou. Olhar a criança. Trabalhar para ela. Dar-lhe carinho e amor. Sempre que elas necessitem e dar disciplina. Disciplina! Com regras... Porque não se consegue trabalhar se não houver regras eu não consigo trabalhar, eu não consigo dar as matérias, os conteúdos, se houver casos de indisciplina por resolver.”

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas do Freixo foi constituído, como vimos, na primeira década do século XXI. Em relação ao ambiente que o caracteriza, quando questionados os entrevistados, é descrito como um ambiente “normal”. É referida a existência de “incidentes” e “conflitos” típicos de uma instituição constituída por uma população numerosa e diversificada em termos socioculturais, sendo consideradas pelo Diretor como situações naturais.

Como pontos fracos são identificados pela Psicóloga alguns desajustes, nomeadamente no que se refere à articulação entre ciclos, bem como à exigência intrínseca ao programa escolar do 3º ciclo, tornando os alunos menos participativos, menos envolvidos na comunidade escolar. São identificados como ponto forte os bons resultados nas provas de acesso e a atual liderança, destacada pela sua capacidade de diálogo e compreensão.

No caso específico da Escola Básica do Freixo, o Professor Carlos define a população estudantil com “um teor ainda muito agrícola”, oriundas de um estrato social muito baixo, com níveis de vida precários. Por outro lado, a Professora Joana refere a existência de multiculturalidade nesta escola, bem como visíveis diferenças sociais, fazendo questão de não diferenciar qualquer aluno face à sua origem sociocultural, colocando as suas necessidades em primeiro lugar.

Diretor do
Agrupamento

“(...) O ambiente em primeiro lugar tem de ser o ambiente que é expectável quando temos em interação diariamente de cerca de 900 alunos dos 10 aos 18, 19, 20 (...), 80 ou 90 professores, mais 30 e tal funcionários... é muita gente. E onde há tanta gente a

	<i>interagir tem que existir diferendos, não é? Tem que existir conflitos! Depois, detrás de cada criança, existem os pais (...) é impossível que não aconteça nada! Eu acho que até seria estranho se não acontecesse! Portanto, vão acontecendo coisas todos os dias, incidentes, às vezes até algumas coisas que nós preferíamos que não acontecessem! Mas eu entendo de facto como naturais, são naturais!”</i>
Psicóloga	<p><i>“(…) Um dos pontos fracos, parece-me a mim, ainda é esta desarticulação entre ciclos. Esta dificuldade em perceber que estamos todos a remar para o mesmo lado e é tudo um percurso.”</i></p> <p><i>“(…) O nosso 3º ciclo tem uma filosofia de secundário! E eu não concordo que a tenha. No entanto, o nosso secundário já acaba por ser mais plástico. Mais compreensivo. Mais tolerante.”</i></p> <p><i>“(…) Nós neste momento estamos a ter bons resultados em termos de provas de acesso! Isso acaba por ser um ponto de forte. (...)”</i></p> <p><i>“(…) Nós temos uma liderança muito dialogante, as pessoas gostam, sentem-se acolhidas, sentem-se compreendidas. Ao mesmo tempo sentem-se orientadas, o que é importante. (...)”</i></p>
Professor Carlos	<i>“(…) Digamos que, o Agrupamento de Escolas do Freixo para mim é um Agrupamento com um teor ainda muito agrícola, (...) tem muitas pessoas que vivem precariamente, (...) muitos dos alunos são filhos de pais que tem 3,4, 5, e são realmente do estrato mais baixo que existe... (...)”</i>
Professora Joana	<i>“(…) eu estou numa escola, ainda bem que estou nesta escola porque há uma multiculturalidade (...). Porque eu ponho as crianças em primeiro lugar, ponho as necessidades das crianças em primeiro lugar, para mim não há ricos nem pobres, há crianças. Se eu tenho de dar um ralhete dou a todas, independentemente se têm dinheiro ou não. Fui sempre assim. Ah... Para mim não há cor. E para mim não há referências.”</i>

1.2.1. Posição do Agrupamento face à diversidade e interculturalidade

A diversidade, seja ela social ou cultural, está presente em todas as sociedades, sendo algo que as define e as diferencia. Neste Agrupamento de Escolas a diversidade, apesar de existir, segundo o Diretor, não é algo que mereça grande destaque. No que diz respeito às nacionalidades, o Agrupamento conta com cerca de 20 nacionalidades diferentes, havendo uma boa integração destes elementos nos grupos em geral. O Diretor do Agrupamento afirma mesmo que a questão da diversidade “pode muito bem ser uma oportunidade”, no entanto ainda não explorada. Por outro lado, afirma a existência de uma grande diversidade socioeconómica, não apenas característica desta escola, como de todas as escolas públicas. A Psicóloga do Agrupamento defende até a grande diferenciação entre estratos sociais. Por um lado, a

existência de famílias socialmente desajustadas, que não conseguem resolver os seus problemas sociais, transmitindo-os entre gerações; por outro a existência de famílias de estrato social elevado providas de capacidades sociais e intelectuais.

Em relação à Escola Básica do Freixo, a diversidade sociocultural é considerada como algo intrínseco às escolas públicas, sendo destacado por ambos os professores a existência de um número significativo de alunos de culturas diferentes. Tendo em conta esta diversidade, é clara a postura individual de cada professor no desempenho da sua função. Enquanto o professor Carlos revela a sua indiferença pela origem dos seus alunos, não fazendo qualquer “*distinção*” ou “*diferenciação*”, manifestando até que quanto menos se incidir na diferença menos esta se torna evidente; a professora Joana faz essa diferenciação de uma forma positiva, ou seja, potencia as diferenças existentes como um contributo positivo na aprendizagem, não apenas dos conteúdos programáticos, como também de toda uma aprendizagem social e cultural. Num caso temos uma postura de indiferença à diferença; noutra uma postura intercultural.

Diretor do Agrupamento	<p><i>“(…) Não sei se é algo que se destaque muito, não é... porque nós acabamos por ter, enfim, alunos de várias proveniências em termos de nacionalidades, por exemplo... se quisermos falar em nacionalidades temos alunos para aí de 30 nacionalidades diferentes (...) Mas não temos propriamente uma situação que se diga: bom, nós temos aqui um problema que tem de ter uma atenção especial.”</i></p> <p><i>“(…) A diversidade sociocultural não tem de que ser um problema. Ela pode muito bem ser uma oportunidade. E no nosso caso ela não tem sido nem uma coisa nem outra. (...) Eu acredito que nós podíamos potenciá-las um bocadinho mais... no sentido até de enriquecer os outros... (...)”</i></p> <p><i>“(…) não nos esquecemos da questão, enfim... parte social, socioeconómica... Bom e aí então a diversidade é uma coisa brutal e absoluta! Aliás, essa, mais uma vez, eu entendo como uma riqueza da escola pública. (...)”</i></p>
Psicóloga	<p><i>“(…) o facto de nós estarmos envolvidos em tantos projetos Erasmus, neste momento dá essa informação, passa essa mensagem, não é? Porque nós estamos abertos a um mundo global, a uma diversidade. O facto de termos ações de alunos que já estão envolvidos nos Direitos Humanos e que são mesmo elementos da Amnistia Internacional.... (...)”</i></p> <p><i>“(…) em termos culturais e em termos de diversidade no âmbito mais social e mais cultural, eu acho que todos os alunos que nós temos cá estrangeiros, são bem acolhidos, são bem integrados. (...)”</i></p> <p><i>“(…) não sabemos se estamos a entrar de maneira errada, a ser intrusivos ou violentos, até... a fazer determinadas exigências... Não sabemos, não sabemos... (...)”</i></p> <p><i>“(…) nós temos aqui um núcleo duro de pessoas, de famílias, que são muito preocupantes. Que parece que nunca se encontram. Que nunca resolvem os seus problemas sociais e depois eles repercutem-se na educação e nos filhos, mas depois também temos, e cada vez</i></p>

	<i>mais, temos famílias muito diferenciadas, miúdos muito competentes, socialmente e intelectualmente e academicamente, não é? E às vezes jogar com isto, é difícil (...)</i>
	<i>“(...) A escolas são abertas à interculturalidade quando não têm meios para escolher, certo? Se eu tiver um público alvo que eu possa escolher eu escolho as melhores, não escolho as piores. (...) Eu tenho uma romena e uma moldava e tenho luso-brasileiros... (...)”</i>
Professor Carlos	<i>“Esta é uma escola para todos! (risos) Não fazemos distinção nem fazemos diferenciação... (...)”</i> <i>“(...) Eu penso que hoje em dia aquilo que se diz das crianças... que elas são... que deve-se abordar... eu acho que não se deve abordar tudo... muito, muito... na minha opinião... e porquê? Porque quanto mais nós incidirmos sobre uma diferença eles vão fazer essa diferença... (...)”</i>
Professora Joana	<i>“(...) eu estou numa escola, ainda bem que estou nesta escola porque há uma multiculturalidade. Temos romenos, temos 3 romenos da Roménia, um romeno espanhol, três angolanos aqui na minha sala. Portanto e os portugueses não é... E naquela sala há uma moldava, há um brasileiro, há um romeno, (...)”</i> <i>“(...) A minha aqui é! É uma escola para todos! E eu reconheço. Aliás os miúdos romenos vêm! Eles gostam! Eles adoram a escola!” (...)”</i>

1.2.2. Caracterização da envolvimento dos encarregados de educação na escola

Não podemos deixar de falar de um território educativo sem deixar de pensar nos encarregados de educação das crianças que a constituem, sendo também eles elementos constituintes deste território. A participação ativa dos encarregados de educação no Agrupamento de Escolas é considerada pelo Diretor como um problema, tendo em conta que esta participação deveria incidir numa atitude mais ativa no processo de educação dos seus educandos e não se resumir apenas às reuniões de avaliação e às festas escolares. Assumindo este problema, o Diretor assume que a escola promove esta postura, devendo desafiar-se a procurar envolver mais as pessoas. A Psicóloga partilha desta mesma opinião, alegando que a escola tem tido um papel repressivo, acabado por afastar os encarregados de educação.

Na Escola Básica do Freixo, mais uma vez se diferenciam as posturas dos dois professores. Enquanto que o professor Carlos assume apenas o contacto com os encarregados de educação nos momentos de avaliação e nas festas comemorativas, a professora Joana defende um acompanhamento contínuo com as famílias, trabalhando diretamente com as mesmas, envolvendo-as no processo educativo dos alunos.

Como vemos, nuns casos estamos perante uma postura tradicional, procurando manter as famílias à distância; noutro – realçando a identificada postura intercultural da Prof. Joana – verifica-se uma tentativa de aproximação entre o mundo da escola e o das famílias, ou seja, de aproximação entre a cultura escolar e a cultura familiar de que os filhos-alunos são os primeiros portadores (Silva, 2003, 2014).

Diretor do Agrupamento	<p><i>“(…) A participação dos pais nas escolas também é outro problema. (...)… A minha perspetiva sobre isso é, para já a escola aberta à comunidade não faz muito sentido... A escola é a comunidade! A escola é da comunidade! A escola tem a comunidade cá dentro! A escola não existe desligada da comunidade. (...) E essa, que na minha perspetiva, deveria ser a participação dos pais na escola, que era terem uma atitude muito mais ativa na vida da escola, daquilo que é a vida da escola dos seus filhos, que é a educação dos seus filhos (...). É o envolvimento dos pais no processo de educação e formação dos filhos. Que é muito mais do que este vir à escola, ou vir à escola quando há uma festa... é muito mais do que isso. É um envolvimento na base, na base do processo de educação e formação dos filhos. (...) Agora se a escola também está a fazer o seu papel no sentido de procurar envolver mais as pessoas, de ser mais desafiadora... Eu não sei está a fazê-lo completamente... (...)”</i></p>
Psicóloga	<p><i>“(…) E às vezes pode ser muito penalizadora para as famílias. Porque está sempre a espelhar a incompetência. Sempre! E isto é muito duro! Para a maioria de nós, seria muito duro! Eu ‘tou sempre a dizer! Se me estivessem sempre a chamar para me chamarem à pedra, para me dizerem, olhe o seu filho foi mal-educado, olha o seu filho não fez os trabalhos de casa, o seu filho está a falta ... Eu alguma vez iria mais à escola ou atendia o telefone? Nunca mais! (...)”</i></p>
Professor Carlos	<p><i>“(…) eu hoje já não sou tão direto com os pais... prefiro não ser direto para não me chatear. Para não dizer as coisas... (...) Hoje se calhar já não sou tanto assim... (...) O que é que foi aquele momento de avaliação e ponto. Não estou para... acho que os pais preferem assim e pronto, e nós... e por mim faço assim. (...)”</i></p> <p><i>“É essencialmente nos momentos de avaliação. É marcado um dia, há uma reunião com os pais de avaliação e expomos em que ponto é que está, portanto, (...) mostramos os trabalhos, aquilo que fazem e qual é o tipo de comportamento... se o aluno teve sucesso ou não teve sucesso...”</i></p> <p><i>“A articulação com a comunidade é quando, nos pontos de festa, (...), normalmente é nestes pontos que existe a interação com a comunidade... (...)”</i></p> <p><i>“(…) em relação aqui à escola do Freixo participam, mesmo os estrangeiros participam, participam. E além disso, umas das coisas que eles participam e fazemos por participar, é no lanchinho... o lanche partilhado (...)”</i></p>
Professora Joana	<p><i>(...) Eu chamo os pais.... Tanto que este ano tenho um caso complicado... foi logo no</i></p>

princípio... abri o jogo... é assim (...) (...) E esse trabalho estou a conseguir fazê-lo com a família... Com os outros eu consigo nas reuniões. Nas reuniões... as minhas reuniões são fundamentadas muito na base da ética, das regras.”

“(...) Esse chegar aos pais, abrir as portas da escola porque eu sempre preferi isso (...) estou a gerir tudo à maneira como deve ser os pais dentro da escola, mas também até ao ponto de receber críticas positivas, sim senhora, (...). (...) Tentei sempre dizer aos pais que a escola não está de costas viradas, que precisamos deles, precisamos dos pais para juntos se fazer algo, porque é o que lhes digo, o nosso alvo são os vossos filhos, os vossos filhos são os meus filhos (...).”

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO SOCIAL POR PARTE DA ESCOLA

A escola como território educativo deverá ter uma intervenção não apenas direcionada para aprendizagem de conteúdos escolares. Com a complexidade de problemas sociais “atrelados” aos alunos, a escola vê-se obrigada a intervir com as respostas mais adequadas. Mas que tipo de respostas são dadas atualmente no Agrupamento de Escolas do Freixo face aos problemas que surgem?

O Diretor do Agrupamento fala-nos dos casos que chegam à sua escola “predestinados ao insucesso”, como sendo os casos com menos capacidade para dar resposta, considerando este problema como um desafio para as escolas públicas atuais. Contudo, o Agrupamento tem tido algumas práticas positivas em situações limite, através da inserção da componente desportiva complementar à componente académica, conseguindo desta forma “agarrar os alunos”.

Outra forma de intervenção é através da capacidade de adaptabilidade face às necessidades individuais de cada aluno, como é exemplificado pela Psicóloga do Agrupamento, com a situação do menino pastor com fobia escolar, em que é o próprio professor que se desloca a casa do aluno e mais recentemente com a deslocação de alguns colegas a casa deste aluno. O objetivo passa pela integração deste aluno numa turma, sendo o processo feito de uma forma gradual. Ainda outra situação exemplificada é a integração de alunos sem quaisquer expectativas de sucesso escolar, em programas de integração através de protocolos com entidades da comunidade, de forma a mantê-los sob a jurisdição escolar até à idade mínima obrigatória.

No caso específico da Escola do Freixo, a professora Joana fala-nos, para além das suas próprias ações de sensibilização, das parcerias criadas entre o Agrupamento e outras entidades, nomeadamente com o Contrato Local para o Desenvolvimento Social do Município, com a Guarda Nacional Republicana, com o Centro Saúde local. Através destas parcerias são criados momentos de sensibilização com os alunos sobre temáticas adequadas às problemáticas existentes. Estas ações constituem estratégias de aproximação entre o mundo do aluno e o mundo escolar.

Diretor do Agrupamento	<p><i>“(…) Já relativamente aos outros, àqueles que nos chegam mais ou menos predestinados ao insucesso, (...), a perceção que eu tenho é que é precisamente em relação a esses que nós estamos a conseguir menos bem aquilo que é a nossa missão. Ou seja, são aqueles que mais nos deveriam desafiar, mas nós, à partida e até por sentirmos que, enfim, estamos quase perante uma fatalidade, depois não temos tido ferramentas para os não deixar ficar para trás. Neste momento, eu diria que é até, provavelmente, o maior desafio que se nos coloca. E não é só a nós. É a escola pública de uma forma geral, que é o de criar condições para que estes meninos não fiquem para trás, o que está a acontecer.”</i></p> <p><i>“(…) Mas continuamos a ter casos em que não conseguimos e não temos até grande dificuldade em envolver as entidades locais, como a CPCJ, até muitas vezes com o representante do Ministério da Educação na CPCJ, procuramos até que a situação não chegue ao domínio direto da CPCJ, não é? Mantemos aqui algum acompanhamento dos alunos, em muitos casos acabamos por ser bem-sucedidos, procurando enquadrá-los em outro tipo de oferta... Ou seja, associando à componente académica da escola outro tipo de componentes, uma componente mais desportiva, temos vários casos de sucesso, em que conseguimos agarrar os alunos através da componente desportiva (...)</i></p>
Psicóloga	<p><i>“(…) Estamos a falar de um aluno que é pastor, que tem uma fobia escolar que começou no 4º ano e neste momento está integrado numa turma de 5º ano, mas não está a vir à escola. Está o professor a ir lá a casa. E está a começar agora, ao fim de seis meses, não é, a conseguir levar alguns alunos da turma dele a casa dele, a casa do Roberto. A fazerem experiências, de ciências, a levarem conhecimentos de matemática, ... (...) Depois temos outras situações de alunos mais velhos em que nós tentamos, já que eles não estão a vir à escola, já que eles andam por aí... tentamos enquadrá-los em programas de integração, um deles foi nos bombeiros... Já tivemos, o ano passado, uma integração numa oficina, e vamos tentando por aí. Mas estas situações, acho que às vezes demoramos muito tempo a ser plásticos. A ser flexíveis. (...)”</i></p> <p><i>“(…) Porque nós temos por exemplo o Gabinete de Apoio ao Aluno, mas é muito naquela do.... Então o que é que aconteceu? Andas a portar-te bem ou mal? Então, mas tens de estudar! Tens de fazer, tens de.... É muito nesta coisa da escola no centro, com o conhecimento no centro, e nada mais interessa. (...)”</i></p>

<p>Professor Carlos</p>	<p><i>“(…) Aquilo que eu tento fazer com que não morra por exemplo... a nível de... para não haver a desmotivação digamos assim, também do aluno, do abandono, eu tento catapultar o aluno para o ano seguinte... (…) tento-o catapultar para que abandone a escola o mais tarde possível... eu sei que não é uma coisa que... já está predestinada (…)”</i></p>
<p>Professora Joana</p>	<p><i>“(…) Passei por momentos que tive de fazer reuniões gerais e dizer aos pais que estavam errados porque os filhos estavam a ter comportamentos inadequados para as aprendizagens. E fi-lo. Fi-lo aqui, tentando sensibilizar os pais para as regras, para os valores, para o certo e para o errado. E sempre fiz isso (…)”</i></p> <p><i>“(…) Nós tentamos a inclusão. A nível de quê? De parcerias. Temos a Câmara, temos o CLDS, temos agora com a Biblioteca, temos a psicóloga (do Município) que vem cá, veio cá fazer uma sensibilização sobre o abuso da criança. (…) portanto temos essas sessões para a inclusão, inclusive temos até uma parceria com uma higienista de Óbidos que quando tem algum projeto vem cá, (…)”</i></p> <p><i>“(…) Entretanto a Escola Segura também vem... Quando eles querem lançar um projeto vêm aqui. (…)”</i></p> <p><i>“(…) Deveria interessar era projetos de reinserção social, tipo valorização da pessoa, cursos... pedagogias práticas... (…)”</i></p>

1.4. PERTINÊNCIA DA MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A escolas são cada vez mais o espelho das sociedades complexas, refletindo a sua heterogeneidade e complexidade numa escola que é cada vez mais de e para todos! Neste sentido, será necessária a intervenção de outros profissionais para além dos professores e psicólogos?

<p>Diretor do Agrupamento</p>	<p><i>“(…) De facto, nós, neste momento, continuando a ter muitos miúdos com origem de famílias, no ponto de vista socioeconómico, são contextos bastante desfavoráveis. E percebendo nós, claramente, que em relação a esses, que não estamos a conseguir marcar a diferença. Por outro lado, e percebendo nós também, e já acabei também de explicar, a necessidade que nós temos de chegar à família, porque nós temos de conseguir provocar alteração de mentalidades, ao nível da família! E é aqui que entra a figura do mediador! Uma ponte com a escola, família e comunidade... E é aqui que a figura do mediador (…)”</i></p> <p><i>“(…) É essencialmente nesta lógica da ponte escola-família, numa perspetiva de termos estes miúdos a sentirem que podem também ter sucesso! Eles não têm de ser</i></p>
-----------------------------------	---

	<p><i>suprassumos, mas podem! Podem fazer muitas coisas bem, evoluir muito! Podem aprender muito! E, se calhar, até bem mais, da forma que eles... lhes parece mais interessante! (...)</i></p>
<p>Psicóloga</p>	<p><i>“(...) tem muito a ver com este... o passarmos a perceber que temos outras responsabilidades. A perceber que existem outras... nós só fazemos sentido se colmatarmos necessidades, não é? E nós estamos a achar que somos necessários para uma coisa, mas se calhar já não somos necessários tanto para essa coisa, somos necessários para outras coisas. Não é? Nós continuamos a achar que a escola é necessária para transmitir conhecimento. (...)”</i></p> <p><i>“(...) E a mediação pode muito bem dar à escola outra visão da educação! Outra visão do nosso papel! É nisso que eu acho que tínhamos muito a ganhar com um processo de mediação. Muito! (...) Se me estivessem sempre a chamar para me chamarem à pedra, para me dizerem, olhe o seu filho foi mal-educado, olhe o seu filho não fez os trabalhos de casa, o seu filho está a faltar... Eu alguma vez iria mais à escola ou atendia o telefone? Nunca mais! Porque... outra coisa que a mediação pode fazer é o reverso da medalha! Então e o resto? E o que ele fez... E todas as coisas que ele fez que foram uma evolução? (...)”</i></p>
<p>Professor Carlos</p>	<p><i>“(...) acho que a mediação faz razão de ser... mas... se não for dentro do... âmbito da... de baixarmos, digamos assim... e pormos os pés na terra e entrarmos dentro da realidade (...) Mas com pessoas que estejam ligadas ao meio... dentro da realidade do meio... dentro deste meio e não só... mesmo dos outros... porque cada...isto não é tudo igual... cada sítio tem uma realidade e... e... há maneiras de nós abordarmos os miúdos... depende da cultura de cada um deles... a... e, portanto, e mesmo a nível do meio social... onde estão integrados..., portanto... isso tem tudo... claro que é importante. (...)”</i></p>
<p>Professora Joana</p>	<p><i>“(...) Para ser mediador, eu vou lhe ser muito sincera... tem de ser uma pessoa muito especial... E não pode ser... Como é que eu hei de dizer... Tinha de ser uma pessoa fora disto... que não tivesse já as manhas e as curvas, os defeitos, os vícios... ser aberta! Estar aberta... ter uma sensibilidade... (...)”</i></p> <p><i>“(...) A nossa escola, a escola em ponto grande é isto! E nós estamos a trabalhar para quem? Tem uma colega que tem um grupo péssimo... que ela já nem sabe o que fazer, mas estão lá todos os serviços. Mas os serviços atropelam-se... (...) Vai buscar não sei quem... tira! Depois já está no outro... À, mas o outro já levou... (...) Nós (professores) não podemos porque não há tempo. (...)”</i></p>

Nas entrevistas realizadas, constatou-se claramente a importância da criação da figura do mediador no Agrupamento de Escolas. Para o Diretor, a inclusão deste profissional no Agrupamento contribuirá para promover a criação de pontes entre escola, família e comunidade, sempre numa lógica de promoção do sucesso escolar indo de encontro aos

seus interesses e necessidades. Já a Psicóloga defende que a mediação deverá abrir mentalidades sobre o papel da escola na vida dos alunos, para além da transmissão de conhecimentos, acreditando na valorização do aluno nas pequenas conquistas diárias, valorizando-as e tornando-as importantes para o percurso escolar e da vida do aluno.

Os professores da Escola Básica do Freixo também revelam a importância do mediador no Agrupamento, contudo, ambos destacam a importância do mediador ser uma pessoa isenta de pré-conceitos semelhantes aos já criados pelo atual corpo docente e não docente do Agrupamento. Para estes professores é importante que o mediador seja alguém que esteja dentro da realidade e do meio dos alunos, sensível às necessidades dos mesmos. Pretendem, ainda, que, acima de tudo, o mediador seja o elo de ligação entre a direção e o corpo docente relativamente às questões socioculturais e a ponte entre a escola, a família e a comunidade, de forma a evitar sobreposições de intervenções.

2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA DO FREIXO

A realização das entrevistas aos alunos da Escola Básica do Freixo teve como finalidade a perceção da visão destes face à diversidade cultural e social presente nesta escola e de que forma são influenciadas as relações com os pares, bem como a própria caracterização do atual contexto escolar.

Após a autorização dos respetivos encarregados de educação, foram entrevistados vinte e um dos vinte e nove alunos da escola. Da turma do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico foram entrevistados dez alunos, oito meninos e duas meninas, sendo dois meninos romenos e dois meninos e uma menina angolanos. Da turma do 2º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico foram entrevistados onze alunos, seis meninas e cinco meninos, todos portugueses à exceção de uma menina luso-brasileira.

2.1. *RELAÇÃO COM A ESCOLA*

Todos os alunos, sem exceção afirmam gostar de andar na escola, apoiados em diversas razões como “estudar”, “brincar”, “trabalhar”, “aprender”... Por outro lado, quando questionados sobre aquilo que menos gostam de fazer na escola, algumas das respostas remetem para a parte relacional entre pares, como “ficar sem amigos” ou “andar à luta com colegas”, havendo também motivos relacionados com a parte letiva como

“Matemática”, “fazer composições” ou quando o “professor está a falar muitas horas connosco”. No entanto, ao serem questionados sobre que coisas diferentes gostariam de fazer na escola, a maioria não manifestou opinião, e os que manifestaram sugerem atividades lúdicas como “pintar”, “ver vídeos”, “futebol”.

A maioria dos alunos da turma do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, alunos da Professora Joana, refere falar sobre a família nas aulas, enquanto que a turma do 2º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, alunos do Professor Carlos, refere não o fazer. Todos eles afirmam já terem aprendido muito na escola e contar aos pais o que aprendem. Apenas um aluno refere não ter apoio em casa na realização dos trabalhos da escola.

Verificamos aqui também uma diferente postura dos dois docentes. No caso da Professora Joana, já anteriormente apontada como se aproximando de uma postura intercultural, vemos aqui a sua procura em possibilitar aos alunos trazer o seu quotidiano, a própria família, para dentro da sala de aula através da interação que estabelece e permite aos alunos. No caso do outro docente, constata-se que a família não “entra” na sala de aula, quais mundos à parte.

2.2. RELAÇÃO COM OS PARES

A observação anterior, contudo, não impede que se torne notória a relação de proximidade entre os alunos e os professores, muito, também, tendo em conta a dimensão da escola e o facto de serem turmas pequenas. Todos os alunos referem gostar do(a) professor(a), por diversas razões: “*Porque ele ensina bem, brinca.*” (Ana), “*Porque sem ela eu teria ficado burro e eu não queria isso.*” (Sérgio), “*Gosto do professor porque ele é um professor bom.*” (Lourenço), “*Porque a professora Joana é uma ótima professora e porque nos ensina muito bem.*” (Marco), “*Porque é muito boa e ela compreende-nos.*” (Jéssica).

No que diz respeito à relação com os pares, a maioria das crianças refere não ter problemas em brincar com todos os colegas, com a exceção de uma criança que refere brincar apenas com alguns e preferir brincar sozinha. Como é frequente, nestas idades, cria-se uma separação entre os sexos, havendo o grupo das meninas e o grupo dos meninos. Constatou-se entre os alunos estrangeiros que houve algum isolamento inicial: “nos primeiros dias as meninas não queriam brincar comigo” (Jéssica), “Uma vez a Eva tirou o Adi e o Marco só por eles serem romenos.” (Hugo). Por outro lado, e não apenas

nas entrevistas como também pela observação direta, aparentemente, não são visíveis discrepâncias nas relações face à origem cultural ou social das crianças, havendo unanimidade no gosto pela presença de colegas de diferentes países na escola: “*Eu gosto. Há lá meninos que são assim como eu. Eu não me importo se são africanos ou se são outra coisa. Sou amigo deles na mesma.*” (Sérgio). Quanto à abordagem da interculturalidade nas aulas, nomeadamente no que se refere à transmissão de conhecimento sobre os países de origem dos alunos, mais uma vez se diferenciam as opiniões entre turmas, sendo que a maioria dos alunos da turma do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (Professora Joana) afirmam essa abordagem, enquanto que a turma do 2º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (Professor Carlos) nega este assunto durante as aulas, o que se revela em conformidade com as observações anteriores quanto à postura de cada docente.

Por fim, quando questionados sobre momentos de tristeza na escola, apenas cinco alunos negam ter sentido qualquer momento de infelicidade, enquanto que os restantes afirmam ter tido alguns episódios, apesar de a grande parte estar relacionado com situações pontuais e cruciais da vida: “*Porque o meu avô morreu.*” (Rui), “*Quando a minha mãe foi para Angola*” (Marco), “*Quando a minha prima tinha morrido.*” (Ana). Algumas afirmações estão relacionadas com a própria interação entre o grupo, sendo talvez as mais destacáveis e com mais representatividade no grupo: “*Porque às vezes eles aleijam-me e isso eu não gosto!*” (Rúben), “*Porque estavam-me a fazer bullying.*” (Kevin), “*Porque toda a gente me magoa e eu magoo a eles. Magoam-me como dar-me uma chapada e mandarem-me para o chão.*” (Nuno), “*Porque me chamam nomes!*” (Sérgio).

Como em qualquer outro contexto, nomeadamente escolar, existem os pequenos conflitos quotidianos. Por outro lado, também acontece que várias das situações descritas de tristeza têm origem fora da escola, trazendo as crianças os seus problemas pessoais também para dentro dela. As fronteiras não são estanques.

3. SÍNTESE

Analisando de uma forma sintética todos os dados recolhidos podemos considerar que o Agrupamento de Escolas do Freixo, apesar de ter sido constituído há dez anos, tem raízes sólidas, demonstradas não apenas pelo tempo de serviço do corpo docente e não docente, como também pela assertividade do Diretor e das ações que tem desenvolvido durante todo o seu mandato, sendo inspirador de movimentos de mudança e progressão contínua. Os sucessos que o Agrupamento tem conquistado são destacáveis, nomeadamente o concernente aos resultados das provas de admissão ao ensino superior e ao baixo número de absentismo escolar.

Por outro lado, e intrínseco à própria visão e missão pouco clara do Ministério da Educação, parece-nos que as práticas letivas não têm acompanhado as reais necessidades dos alunos dos nossos dias, provocando, de certa forma, alguma desmotivação e desinteresse no envolvimento dos alunos – essencialmente aos alunos do 1º e 3º ciclo -, não apenas no seu percurso académico, como também no envolvimento e participação na comunidade escolar.

Sendo este Agrupamento constituído por escolas do ensino público, espelhando a sociedade atual, transporta para dentro das mesmas todas as problemáticas associadas a uma sociedade com diversidade cultural. Considerando como uma situação “natural”, o diretor do Agrupamento assume como uma preocupação atual a resolução ou o encaminhamento das situações despoletadas por essas problemáticas, assumindo uma parcial incapacidade de acompanhamento devido à falta de “ferramentas” do Agrupamento.

No entanto, é de distinguir a capacidade de, mesmo com as poucas “ferramentas”, solucionar algumas situações limite, sendo, no meu ponto de vista, soluções de atuação imediata, de “pensos rápidos”, sem um diagnóstico real do problema, não havendo uma verdadeira resolução do mesmo. A ideia dos programas de integração dos alunos que estão em iminência de abandono escolar funciona apenas com o intuito de evitar que o aluno desista antes da idade mínima obrigatória. A inclusão neste programa resolve o abandono escolar, mas não resolve o problema principal do aluno, que o leva a não querer ir à escola. Tal como refere o Diretor, a existência de tutores neste tipo de alunos, auxilia, mas não resolve! Também afirmado pela Psicóloga, parece-nos que a

articulação com os encarregados de educação continua na base da repreensão, acabando por os afastar, sendo assumido pelo Diretor que o Agrupamento não está a desempenhar na sua plenitude o papel desafiador do seu envolvimento no percurso escolar dos educandos.

Quanto à diversidade cultural, parece-nos que existe uma boa integração de todos os alunos de uma forma geral, não havendo situações evidentes de exclusão. Relativamente às questões sociais, é evidente a disparidade entre extremos, havendo alunos socialmente muito desfavorecidos e alunos socialmente favorecidos económica e intelectualmente. São os casos mais desfavorecidos que trazem alguma preocupação aos órgãos de gestão, tendo em conta a herança cultural nas famílias, não havendo uma visão em relação à escola como algo que potencie a diferença, a mudança – conceito defendido por Pierre Bourdieu (1992, citado por Pereira & Passos, 2006), elucidando a existência de uma relação entre a cultura transmitida no seio familiar e as desigualdades escolares.

Existe a abertura do Agrupamento para a criação da figura do Mediador no sentido de criar pontes entre a escola, a família e a comunidade como ferramenta essencial à resolução de todas essas problemáticas. No ponto de vista da Psicóloga este profissional poderá trazer também para estas escolas a ideia da priorização das necessidades individuais, trabalhando a todos os níveis com base nesse diagnóstico e na valorização de cada aluno como forma de incentivo e de desenvolvimento pessoal. No entanto, há que ter em conta que toda a mediação intercultural não pode traduzir-se apenas numa remediação de base individual. É um facto que a possível contratação de um mediador poderá ser uma de muitas estratégias de mediação intercultural. No entanto, fica a dúvida se podemos considerar a tentativa de diversificação de estratégias por parte do Agrupamento como práticas de mediação intercultural. Falamos, por exemplo, no encaminhamento de alunos com dificuldades para percursos distintos, realizando uma eventual mediação entre a cultura escolar e a cultura dos diferentes alunos e suas famílias ou constituindo-se, antes, numa forma de discriminação social.

No que diz respeito ao caso específico da Escola Básica do Freixo, podemos considerar a existência de uma realidade ambivalente. Em termos gerais e face à presente diversidade sociocultural, parece existir uma boa integração da maioria dos alunos,

havendo um clima de cumplicidade entre estes e os professores. Contudo, e no meu ponto de vista, existe uma maior aproximação e sensibilização por parte da turma da professora do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico; por um lado, pelo facto de ser uma professora que os segue desde o início (no caso dos alunos do 3º ano), ao contrário do que acontece com a outra turma que tem este professor pela primeira vez. O facto de não existir uma continuidade, faz com que se quebrem laços, hábitos, rotinas, conhecimentos. Por outro lado, podemos relacionar este resultado com o método pedagógico aplicado e a forma de viver a profissão. Podemos mesmo até considerar que a Professora Joana se aproxima da definição de professor intercultural e o Professor Carlos da definição de professor monocultural, na esteira de Stephen Stoer (1994).

Esta escola, por sua vez, parece-nos uma escola “desligada” do Agrupamento, havendo, por outro lado, uma maior autonomia na própria gestão das atividades letivas e não letivas. Apesar de tudo, a contratação de mais uma Psicóloga apenas para o 1º ciclo, tendo essa contratação coincidido com esta investigação, mostrou-nos a constituição de um reforço positivo, tanto para o corpo docente, como para os alunos, tanto ao nível de apoio na adequação das atividades face às necessidades dos alunos, como também para o apoio no suporte emocional em situações pontuais (ou até mesmo contínuas), como foi o caso do falecimento súbito de uma das alunas do 3º ano no decorrer desta investigação. No entanto, podemos considerar insuficiente a contratação deste técnico, tendo em conta que falamos de um problema relacional entre Agrupamento e uma Escola em específico, que necessita acima de tudo de “construir pontes”, criar elos de ligação, de forma a que se “agrupem” enquanto instituição e não enquanto “arquipélago”. Sendo esta uma função do mediador, não deixo de questionar a importância da presença desta figura, enquanto potenciador da resolução deste e de outros problemas do Agrupamento.

Mais uma vez, a escola é o espelho da sociedade na qual se encontra inserida e sendo a localidade do Freixo uma localidade com um grande fluxo migratório, nomeadamente de cidadãos oriundos do leste da Europa, bem como de uma diversidade de estratos sociais, não podíamos deixar de ter uma representatividade complexa desta população na Escola. É visível alguma seletividade por parte de crianças, principalmente das mais velhas e do sexo feminino, assim como existe um comportamento relacionado com alguma violência física entre alunos, manifestado e evidenciado pelos próprios nas

entrevistas, como também pela comunidade local em geral em conversas informais. Existe também uma aproximação e envolvimento com os pais e com a comunidade local, principalmente em festejos de datas comemorativas, assim como a organização de ações de sensibilização com elementos de instituições da comunidade.

De destacar a pedagogia intercultural da professora do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que, para além da utilização de um método de ensino específico (o método das 28 palavras), faz questão de explorar as origens de todos os alunos, abordando nas suas aulas a cultura, as características, a religião, os hábitos e costumes dos países de todos os meninos, havendo por toda a sala trabalhos relacionados com essas abordagens.

A mediação em contexto escolar é vista pelos professores como algo que pode vir a beneficiar a relação entre a escola e o Agrupamento e a criar pontes com as famílias, incluindo na sinalização de situações mais difíceis e resolução das mesmas. Contudo, parece-me que existe um grande desconhecimento por parte dos professores, e principalmente do professor do 2º e 4º ano do Ensino Básico, relativamente ao papel do mediador. Foram realizadas várias visitas a esta escola e foi durante estes momentos que foram explicadas quais as possíveis funções de um mediador neste contexto e quais os benefícios que esta prática lhes poderia trazer. No entanto, ambos os docentes realçaram algumas práticas de mediação que o Agrupamento promove, nomeadamente pela articulação com diversos serviços e instituições locais (Centro de Saúde, Guarda Nacional Republicana, Contrato Local de Desenvolvimento Social).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da investigação passou essencialmente pelo estudo de caso da realidade do Agrupamento de Escolas do Freixo face às práticas de mediação existentes. Ao longo da mesma, os objetivos foram-se ajustando, tendo em conta que a realidade expectável não foi coincidente. Ao contrário de uma realidade marcada pela diversidade cultural relacionada com as diferentes nacionalidades que o Agrupamento integra, deparamo-nos com uma realidade social bastante diversificada que define o percurso escolar (mais evidenciado no 2º, 3º ciclo e secundário), como também pela diversidade de práticas pedagógicas, principalmente no caso específico investigado – Escola Básica do Freixo. Numa escola tão pequena como esta, num meio tão reduzido, mas tão rico culturalmente, conseguimos encontrar um contraste entre métodos que nos fazem pensar a educação enquanto algo precursor na construção das identidades individuais de cada aluno e conseqüentemente das sociedades em que se inserem.

Conseguimos perceber então que existe uma diversidade social e cultural dentro do Agrupamento, reflexo da sociedade em que se insere, caracterizada essencialmente pela grande disparidade entre alunos bem inseridos socialmente, com um bom suporte familiar, e entre alunos socialmente desfavorecidos, alguns com fraco apoio familiar. Sendo a aldeia do Freixo uma localidade recetora de mão de obra, deparamo-nos, no contexto específico da Escola Básica, com alunos filhos destes trabalhadores que vivem essencialmente para o trabalho e com algumas dificuldades financeiras e conseqüentemente sociais; por outro lado, encontramos alunos filhos dos empregadores que vivem com um considerável conforto financeiro e bem integrados socialmente. Tal como referi, apesar de ser uma característica vincada nesta Escola, há uma representação transversal a todo o Agrupamento, tendo em conta a sua inserção em meio rural.

Em termos culturais, podemos considerar um Agrupamento aberto ao acolhimento de todo o tipo de culturas, havendo sensibilidade de adaptação a todos os contextos; contudo, na minha opinião e também partilhada pelo Diretor do Agrupamento, não existe uma visão de diferenciação positiva. Ou seja, aceitam-se as diferentes culturas,

mas não são devidamente usufruídas enquanto algo que possa acrescentar valor à comunidade escolar.

Neste ponto, não podemos dizer em rigor que é transversal a todo o Agrupamento. Na Escola Básica do Freixo, encontrámos a aplicação de dispositivos de diferenciação na turma do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, praticando uma educação intercultural.

Face à diversidade presente no Agrupamento, constatou-se que na relação de pares, e falando de crianças, essencialmente de primeiro ciclo, existe uma seletividade por parte das mesmas em relação à diferença, seja ela cultural ou social. Não em contexto de sala de aula, mas sim nos momentos lúdico-recreativos. Na Escola Básica do Freixo foi notória a fraca agregação inicial entre estrangeiros e portugueses. Por outro lado, e talvez relacionado com as faixas etárias, não existe agregação entre diferentes estratos sociais. Por sua vez, nos restantes ciclos do Agrupamento, tal como referido pela Psicóloga, existe uma sensibilidade maior por parte dos alunos de nacionalidade portuguesa em acolher e integrar os alunos estrangeiros, como o caso dos alunos Indianos que têm como suporte linguístico os colegas de turma que traduzem o português para inglês.

Por sua vez, na relação entre professores e alunos, é de louvar todo o grupo docente (e não docente). É visível um enorme espírito familiar, muito proporcionado pela gestão do Agrupamento. Existe uma grande proximidade entre todos os agentes educativos e os próprios alunos. O mesmo podemos dizer da Escola Básica do Freixo em que é evidenciada a enorme ligação existente entre professores e alunos, o que só por si é fundamental para um bom percurso escolar.

Quanto à relação entre professores e encarregados de educação no Agrupamento, tal como partilhado pelo Diretor do Agrupamento e pela Psicóloga, deverá ser melhorada tendo em conta a atual atitude alegadamente passiva dos encarregados de educação face ao percurso escolar dos educandos. Assumido como uma falha do próprio Agrupamento, muito tendo em conta a participação resumida às reuniões e festas de final de ano, ou ainda pela função repreendedora quando algo não corre tão bem, é sem dúvida algo que o Agrupamento pretende (e deverá) mudar enquanto território educativo em que os pais nele se devem incluir.

Relativamente à Escola Básica do Freixo, o mesmo não acontece, tendo em conta a proximidade existente e a própria disponibilidade pessoal dos professores, particularmente evidenciada pela Professora do 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que reúne várias vezes com os encarregados de educação, assumindo um papel de mediadora entre os problemas sociocognitivos do aluno e as várias respostas sociais.

Ainda sobre as relações interinstitucionais, no que concerne à articulação entre o Agrupamento e a comunidade local, podemos considerar a existência de uma ligação próxima entre os vários organismos locais e o Agrupamento, através da criação de inúmeros protocolos (e de pontes entre escola e comunidade). Estes protocolos permitem não só um complemento das funções educativas, às quais não existe resposta interna (terapia da fala, terapia ocupacional, entre outros), como também enquanto estratégia de integração educativa, como o caso dos Bombeiros Voluntários com a integração de alunos com planos educativos individuais.

Mais uma vez se reproduz (e podendo até dizer que se multiplica) esta imagem na Escola Básica do Freixo, tendo em conta a (pequena) dimensão da localidade e a proximidade das relações existentes. Apesar de mais limitado às comemorações festivas, existe um grande espírito de entreaajuda entre esta Escola e a comunidade. Foi possível observar em situações pontuais (e bastante distintas) esta cumplicidade, nomeadamente no falecimento de uma aluna e numa recolha de bens organizada para uma causa social local. Em ambas as situações foram manifestadas ações com um enorme impacto na comunidade local.

Como refere Peres (1999, citado por Vieira, 2013:124),

o desafio das escolas passa por (...) socializar no plural e educar para o futuro. Dar rosto à educação. Reconstruir uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa, mas preventiva, isto é, de preparar activamente para a vida social e multicultural.

Ou seja, a escola deverá promover o acesso e o sucesso escolar dos seus alunos através da facilitação dos processos de inclusão dentro e fora da escola. Assim, ao falarmos de mediação intercultural é de pressupor a transformação das partes envolvidas. Não no sentido linear e uniformizador, mas sim através da alteração de atitudes,

comportamentos, representações e ações, capazes de se adaptar à diversidade de contextos da vida social (Vieira & Vieira, 2018).

Neste sentido, no contexto educativo investigado, foram percecionadas diversas ações produzidas pelos diversos atores educativos, atores que, perante um problema, acionam planos de intervenção para a sua resolução. Mas e o carácter transformador? Serão estas práticas suficientemente capazes de transformar o problema e potenciá-lo como uma ferramenta para situações futuras? Na minha opinião existem de facto neste Agrupamento uma sensibilidade para o cariz social dos alunos, nomeadamente daqueles que causam algum “ruído” e que interferem com o seu percurso escolar; por exemplo, um aluno repetente, um aluno em risco de abandono escolar, um aluno que esteja a atingir o número de faltas permitido. É essencialmente com estes que a escola desenvolve ações (paliativas) que voltam a incluir o aluno no seu percurso escolar de forma a que termine a escolaridade obrigatória. As tutorias são, de facto, medidas que dão algum sustento a esta forma de intervir; no entanto, e tal como defendido pelo Diretor do Agrupamento, não resolvem, não chegam à raiz do problema. O aluno que é expulso da aula, é repreendido, leva um recado para casa. “Pensos rápidos”. Sem dúvida que é um Agrupamento que prima pela diferença (num modo geral) e que promove pedagogias diferenciadas. No entanto, e como refere a Psicóloga: *“Nós continuamos a achar que a escola é necessária para transmitir conhecimento.”* A escola deverá fazer muito mais do que transmitir conhecimento.

Não consigo encontrar melhor pensamento que traduza o papel da mediação intercultural em contexto escolar que aquele que se encontra traduzido nestas palavras do Padre Vitor Feytor Pinto no livro “Entre dois mundos” de Pedro D’Orey e Cunha:

“(…) Ser o intérprete de anseios desconhecidos, ser o gerador de utopias que desafiam a mudança, ser o criador da afirmação necessária para um grupo que, de contrário, estava condenado a ficar submergido no anonimato da multidão (…)

Não posso deixar de afirmar, como forma de conclusão, que o Agrupamento de Escolas do Freixo beneficiaria sem dúvida da inserção da figura de mediador intercultural de forma criar um campo de possibilidades para a adoção de práticas (e consolidação das já existentes) que incluam estas dimensões e que abracem as diversidades características

de uma escola contemporânea e todos os agentes que a envolvem, incluído a comunidade.

Importa referir que a inclusão deste profissional funcionará melhor se trabalhar em rede. A constituição de uma equipa multidisciplinar que inclua o mediador, psicóloga, assistente social, animador e professor, para além da complementaridade das diferentes áreas, seria a melhor forma de diminuir distâncias, não permitindo o nascimento de ilhas isoladas dentro do território educativo, nem duplicação de funções.

É importante que esta e outras escolas estruturem o seu território educativo de forma mais especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação. Todos os profissionais deverão assumir um papel de mediadores, criando pontes e promovendo práticas preventivas e construtivas.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2.^a Edição.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gravida

Bizarro, R. (Org.) (2006). *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores.

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2009). Prefácio in Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Enguita, M. (1996). *Escola e Etnicidade: O caso dos ciganos*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º6, 5-22.

Fenton, S. (2005). *Etnicidade*. Lisboa: Edições Piaget.

Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (Orgs.) *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE.

Giddens, A. (2013). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia

Lemaitre, N., (1987) : “La culture d’entreprise:facteur de performance”, in J-F. Chanlat & F. Séguin (ed.), (1987): L’analyse des organisations – une anthologie sociologique. Tome II Les composantes l’ organization, Montréal : Gaetan Morin.

Henderson, A., Mapp, K, Jonhson, V, Davies, D. (2013). *A Escola também se vive cá fora*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.

Liégeois, J. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado

Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito

Machado, F. (1992). *Etnicidade em Portugal – Contrastes e politização*”. Sociologia, Problemas e Práticas n.º 12, p. 123-136.

Morin, E. (2003). *O Método V - A Humanidade da Humanidade – a identidade humana*, Lisboa: Publicações Europa-América.

Passos, G. & Pereira, S. (2006). Herança cultural e êxito escolar das classes populares na universidade: a força do ethos na mobilização de capitais rentáveis ao percurso escolar.

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_08.PDF

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores S.A.

Peres, A. & Vieira, R. (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID.

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

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. (2007). *O professor como mediador, Cadernos de Pedagogia Social*, ano I, Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

- Silva, P. (2014). *Escolas, meios populares e mediação sociocultural*. In Burgos, M. (coord.) *A Escola e o Mundo do Aluno – Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Simão, A., Caetano, A., Feire, I. (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa e Autores.
- Sousa, C. (2004a). *António Maia – Percursos de uma História de Vida*. Porto: Universidade Aberta
- Tavares, M. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas que tu vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *A Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2014). *Pedagogia social e mediação sociopedagógica como processos de emancipação. Investigação e ação em escolas portuguesas*, V.4, N. 02 REALIS.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social e mediação intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2017). *Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural*. Mediações. Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – Vol. 5 n.º 1. 44-56.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser igual, Ser Diferente. Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*, Porto: Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., Margarido, C. (Orgs.) (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Viera, A., Margarido, C. (Orgs.) (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento