

X Congresso – Bragança: 30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009

A ESCOLA EM BUSCA DE PROFISSIONAIS SOCIAIS: NARRATIVAS SOBRE MEDIAÇÃO ESCOLAR

Ana Maria Sousa Neves Vieira, CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades do Instituto Politécnico de Leiria, anamariasvieira@hotmail.com

Ricardo Vieira, CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades do Instituto Politécnico de Leiria, rvieira@esecs.iplleiria.pt

1. Texto e contexto

Espera-se, tantas vezes, que os professores dos ensino básico e secundário tenham, entre outras missões, a de educadores, bons transmissores de conhecimento e de valores, instrutores, animadores, mediadores entre a escola, a família e a comunidade, construtores do sucesso educativo para todos e de futuros promissores e de qualidade de vida para todos. Não raras vezes, é-lhes pedido, também, que contribuam para o combate à discriminação, e que actuem com vista à construção de uma escola e de uma sociedade cada vez mais inclusivas.

Trata-se, provavelmente, de muito papel social para um professor só (Teodoro, 2006). Outros professores, provavelmente porque estão mais instalados no sistema e, talvez por isso mesmo, mais seguros profissionalmente e, portanto, capazes de veicular um eu porventura mais autêntico, dizem, simplesmente e não raras vezes, que “*eu sou professor, não sou psicólogo nem assistente social...*”

Outro tipo de professores, ainda, ou porque vive uma condição profissional mais frágil e, portanto, procura tudo incorporar nos seus papéis sociais, ou porque se sente sensibilizado, motivado para ir além do mero processo de ensino-aprendizagem, assume essa complexidade de papéis e apresenta-se a si próprio como um profissional completo, como um eu mestiço, um eu composto e/ou híbrido, Laplantine e Nouss, 2002; Vieira, 2006; Maaloouf, 1999; Magalhães, 2001; Hall, 2003; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004; Magalhães e Stoer, 2006).

Parece ser verdade que, neste último tipo de professores, muitos há que convivem relativamente bem com a multiplicidade de papéis sociais que lhe são cometidos quer pelas representações sociais quer pela legislação. Estes terão, provavelmente, incorporado um *habitus* professoral que se alonga para além das paredes da sala de aula. (Bourdieu, 1997 e 2002; Perrenoud, 2002; Vieira, 1999).

Neste texto apresentar-se-á parte de uma pesquisa em curso sobre o trabalho social feito nas escolas, quer por parte de Educadores sociais e assistentes sociais, quer por parte de professores que estão sensibilizados e preparados para fazer mediação escolar e a articulação entre a cultura hegemónica da escola e as dos alunos que a ela chegam.

Para o efeito, socorrer-nos-emos de narrativas de professores de contextos de escolas que têm construído práticas pedagógicas e sociais para lidar com a diferença, a

desigualdade e os problemas da sociedade contemporânea que se espelham na “escola para todos”.

2. O problema

O ponto de partida, neste caso, é o estudo de situações reais em escolas portuguesas, concretamente da região de Leiria, para auscultar da necessidade de formação e inclusão de profissionais que têm que tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar. Se haverá na escola espaço para outros profissionais que não apenas professores, é, a ferramenta orientadora de toda a pesquisa. Claro que isto é apenas parte desse projecto e, como tal, deixamos aqui apenas algumas das interrogações orientadoras da pesquisa.

Ainda que os professores e os directores de turma sejam/estejam, eventualmente, sensibilizados e preparados para a educação social, o trabalho social, a educação intercultural, intermulticultural, a relação Escola-Família-Sociedade, a inclusão social (Marques, 1988, 1992, 2001; Silva, 1993b; 1994; 2002; Vieira, 1992, 1998; Zonabend, 1980, 1982; Zanten, 1990, 1992; Souta, 1992; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004; Stoer e Silva, 2005; Cardoso, 2006), onde acaba objectivamente o trabalho do professor e o do director de turma?

O professor tem que ser “pau para toda a colher”? Tem que ser capaz de desempenhar e de tudo resolver desde que surja no contexto escolar? Provavelmente, a escola não pode mais ser apenas para professores. Nela há espaço há algum tempo em Portugal para o psicólogo escolar. Em Espanha, já há algum tempo a educação social, a pedagogia social e o trabalho social encontram espaço nas escolas básicas, secundárias e universitárias (Caride, 2005, p. 261).

Que experiências de trabalho social, de mediação sócio-cultural e sócio-escolar temos hoje nas escolas básicas portuguesas?

Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, a integração e coexistência na escola de grupos culturalmente heterogéneos e as metodologias mais adequadas para enfrentar a diversidade da população escolar são preocupações que se colocam cada vez mais aos professores. A diversidade cultural na sala de aula não deveria ser vista como um obstáculo ao ensino. Mas não há dúvida que há um senso comum residual, mesmo em muitos profissionais da educação, que continua a ver a diversidade como patologia social.

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho [...] (Canário e Rolo, 2001)

3. Mediação social e escolar

O que é a mediação social?

A mediação tem-se revelado um processo que valoriza a condição humana e que é capaz de impulsionar mudanças. Ela constitui simultaneamente um

modo alternativo de intervenção cujo sentido se elabora no quotidiano face a actores diversos e em contextos concretos, um processo dinâmico que rejeita o modelo de “deficit” em favor de uma pesquisa política e prática comprometida com experiências transformadoras. Como processo, a mediação constitui um desafio a todos os que intervêm no campo social. (Almeida, 2004, p.100).

Embora esteja conotada com práticas conciliadoras, a mediação tem-se vindo a afirmar como um modo alternativo de resolução de conflitos, como um modo de regulação social ou um “*método de desenvolvimento social e cultural*” (De Briant e Palau, 1999), que assume características diversas consoante a situação, o perfil do mediador e da representação que este tem de todo o processo.

A mediação inclui, necessariamente, uma terceira pessoa, ou seja, a mediação desenvolve-se, no mínimo, numa interacção triangular onde o mediador funciona como um tradutor de culturas.

O campo de acção do técnico superior de serviço social (TSSS) nas instituições direccionadas para a educação formal foi, durante muito tempo, circunscrito a certo tipo de situações consideradas problemáticas e de carácter mais ou menos residual. No sentido de aumentar a sua capacidade de intervir positivamente na prevenção dos problemas sociais, têm-se traduzido num sempre renovado e problematizante investimento numa formação visando o alargamento das suas competências. Na expansão da escolaridade que torna cada vez mais visíveis as dificuldades de comunicação entre a cultura escolar e as culturas de origem de um número significativo de crianças e jovens, a função educativa é um trabalho por demais complexo, requerendo saberes e competências que, apesar de diversificados, só adquirem a eficiência na condição de comunicarem entre si. O TSSS, dispondo de uma formação teórica em ciências sociais e em educação social e mediação, reúne boas condições para se constituir num agente catalizador de processos colectivos, promovendo a comunicação entre os diversos agentes socializadores, e ser esse mediador sócio-cultural.

A construção da comunidade educativa, pela constituição de equipas integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades sócio-culturais dos contextos socializadores, nomeadamente a escola. Os seus problemas eram vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e potenciam na escola. A escolarização dos problemas sociais ou a sua transformação em problemas escolares por consequência das diferenças sociais, de que se ocuparam a psicologia e as outras ciências, promoveu largamente uma visão da escola como uma instituição cujo funcionamento é redutível a comportamentos psicologicamente geríveis e portanto interpretáveis e reguláveis à luz de factores individuais

O carácter simultaneamente interdisciplinar e prático dos TSSS, de Educação Social ou de Mediação Escolar, faz deles agentes com competências específicas no que respeita à inserção da escola em dinâmicas de desenvolvimento que implicam a articulação cooperante entre agentes da educação formal, informal e outros agentes sociais e económicos, tendo em vista a construção de pontes interculturais entre a escola e a vida activa.

4. O “GAAF” (Escola @) e a “Oficina de Comportamento” (sociais escola £) como espaços de mediação escolar

Com vista a conhecer mais de perto os projectos das escola que designámos por £ e @, as entrevistas etnográficas individuais (EEI) realizadas de acordo com a metodologia (EEI e FG) tiveram como base de guião as seguintes questões: o papel da escola; Educação Inclusiva; A exclusão social e as práticas de mediação social; O que é a mediação social; O “GAAF” (Gabinete de Apoio ao Aluno a à Família) e a “Oficina de Comportamento” – espaços de mediação escolar; Problemas Sociais identificados nos contextos escolares estudados; A importância da articulação entre solidariedades primárias e secundárias no processo de inserção social; As redes de solidariedade no processo de mediação; A Mediação social e a mudança; A Perspectiva Sistémica; Papel do TSSS; Trabalho Social em Rede; Visão dos Profissionais da Educação sobre o papel do(s) mediador(es).

Tendo em conta as problemáticas da exclusão escolar, das desigualdades presentes nas escolas e a emergência de novos paradigmas que identificam a necessidade de construir a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças, a intervenção efectuada pelos mediadores tem de se basear na especificidade dos contextos sócio-culturais dos alunos. Estes dois gabinetes surgiram para dar resposta a estas questões.

Constituem-se, portanto, como espaços de mediação escolar, uma vez que procuram responder aos problemas sociais dos alunos, que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar.

O GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família) surge como uma forma de mediação escolar, na Escola Sec. £, no sentido em que parte da concepção de que o aluno é o principal actor dentro da escola e que só através da sua participação activa e da sua colaboração se torna possível melhorar o ambiente vivido na escola e na comunidade em que está inserido. Deste modo, o aluno é o elemento central e mais importante na intervenção do GAAF.

No entanto, não se pode trabalhar os alunos isoladamente, pois são sujeitos sociais que estão inseridos numa comunidade, também ela com os seus problemas e dificuldades. Daí que a abordagem do aluno se faça de forma sistémica, considerando todos os sistemas em que o aluno se insere e ainda como estes sistemas comunicam entre si. O GAAF procura intervir junto do aluno, da comunidade escolar em que este aluno se insere e com quem se relaciona directamente (director de turma, turma, ...), procurando sempre a co-responsabilização da família e não esquecendo toda a rede comunitária que poderá servir de suporte a toda a intervenção (centro de saúde, clube desportivo, segurança social, autarquia...).

“[...] Hoje em dia, como já cá temos o gabinete, portanto, as técnicas de Serviço Social tentam fazer uma abordagem a esses alunos, uma abordagem directa e tentarem desmontar a situação [...]”. (Professora E, Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Sec. £).

Por seu lado, “[...] A Oficina do Comportamento serve para quê? Serve para de alguma forma dotar a criança de recursos de combate à adversidade [...]”. (Professora C, da Escola E.B.2,3 @)

“[...] a Oficina do Comportamento foi um bocado criada de maneira a que o aluno reflectisse um bocadinho sobre o porquê daquilo que está a fazer e porque é que eu tomei determinadas decisões e, se calhar, porque é que estou a agredir, não é? Porque é que eu me transformei num agressor. E depois de localizados os motivos porque o aluno se transformou num agressor, então vamos lá a ver, é assim, vamos mas é dotar o aluno, criar recursos de forma a combater a adversidade em que vive. E depois? E

depois vamos ver qual é o Assistente ou o Técnico de Serviço Social da zona, não é? Isso é um trabalho muito com a directora de turma e vamos criar protocolos com a Escola Superior de Educação, com o Serviço Social em termos de estagiários e vamos realizar esses relatórios constantemente dizendo que é necessário o Serviço Social na escola[...]. ” (Professora C, da Escola E.B.2,3 @).

Mesmo antes da integração de estagiário de Serviço Social na escola e antes, provavelmente, de aferirem das suas capacidades, os professores desta escola foram procurando serem eles próprios os mediadores escolares, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que percebiam não apenas como problemas pedagógicos. Hoje, passados 2 anos de experiências de acolhimento de estagiários de Serviço Social na escola, não parece haver dúvidas de como é reconhecido na figura do TSSS o papel dum mediador vital que necessitam para a resolução destes problemas. Considerando que estas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal, (embora, soubéssemos, entretanto, que o número de GAAFs ascende já a uma centena, no país, pelo que serão, naturalmente, objecto de estudo para a fase seguinte) e que, visto o Serviço Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, “[...] *A implementação destes gabinetes, se calhar, é uma maneira das pessoas ligadas ao Serviço Social, entrarem nas escolas. [...]*” (Professora E, Vice-presidente do Conselho Executivo da Escola Sec. £). Podemos dizer que, provavelmente, estamos, neste sentido, a assistir à emergência e reconhecimento de novos profissionais para agirem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para baixo pelos ministérios, diplomas legais, etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os TSSS produzem.

5. Papel do TSSS na Escola

Actualmente abre-se um campo vastíssimo de actuação ao assistente social, ao Educador Social, aos mediadores escolares e a outros cientistas sociais como antropólogos, sociólogos, nomeadamente na dinamização de equipas interdisciplinares, empenhadas não só na investigação dos factores estruturais geradores de abandono/sucesso escolares ou, mesmo, do “*analfabetismo funcional*” como, ainda, na elaboração e implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e extra-escolares. A resposta da escola constrói-se, de forma sustentada, se contar com equipas multidisciplinares que de forma coerente e concertada desenvolvam um trabalho em todos os contextos de vida do aluno.

Tendo em conta o conceito de mediação social já sobejamente referido, podemos afirmar que os TSSS se podem constituir como mediadores na comunidade escolar, uma vez que estes são promotores de mudanças e intervenções assentes nos contextos sociais locais dos alunos. A acção que desenrolam, enquanto mediadores, passa por lidar com situações conflituosas, ao nível do trabalho, das famílias, comunidade e instituições assim como situações de risco, procurando respostas eficientes para as mesmas situações.

O trabalhador Social, esse técnico social, também ele multifacetado e complexo, trabalha, então, muito no sentido de conhecer os meios sociais dos alunos e suas famílias, procurando aumentar a interacção dos mesmos com a Escola.

Ao longo deste estudo demos conta de que os próprios professores e outros agentes educativos identificam a necessidade de existência de parcerias com a comunidade local e outras instituições, de articular recursos e partilhar informações de modo a conseguir

efectuar uma intervenção mais eficiente e ajustada à realidade, no sentido de dar a resposta específica e mais adequada a determinada situação-problema. “ [...] *Primeiro que tudo, tem que haver uma boa articulação entre os serviços. Haver troca de informação, trabalho em rede, mesmo dentro da própria escola, assim como fora da própria escola. [...]* ” (Y, TSSS escola £). “[...] *A escola tem que saber diagnosticar problemas, tem que saber conhecer a sua comunidade escolar, os seus alunos em particular, tem que os conhecer. Tem que diagnosticar problemas e tem que haver protocolos de actuação entre professores, Assistentes Sociais, médicos, que falta esse lado, falta esse lado. [...]*” (Professora F, da Escola Sec. £).

Observámos que a principal lacuna que os professores identificam é “[...] *a falta de estabelecer parcerias, a falta de trabalharmos todos em conjunto, haver reuniões em conjunto, é, um pouco, uma falha muito grande.*” [...] “*Que haveria necessidade de haver uma maior colaboração com as diversas entidades de apoio social.*” (Professora E, Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Sec. £). “*As lacunas é mesmo a colaboração com as instituições.*” (Professora D, da Escola E.B. 2,3 @).

6. Visão dos Profissionais da Educação sobre o papel do mediador

No seio das comunidades escolares analisadas, encontrámos duas visões sobre o papel e a importância do trabalho social. No decorrer das entrevistas, sobretudo aos professores, constatámos que existem opiniões controversas. Assim, há um grupo de professores que considera fundamental a presença de um TSSS, que assuma o papel de mediador entre a escola, a família e a comunidade (nomeadamente as instituições que se encontram ao dispor da mesma). Este técnico é valorizado pelos mesmos enquanto alguém que poderá potenciar recursos e poderá encontrar a solução indicada para a resolução dos problemas sociais que afectam os alunos, impedindo-os de obter um desempenho escolar semelhante aos seus pares.

“[...] *Considero imprescindível [o trabalho social na escola] “ [...] é com muita frequência que os professores pedem mais técnicos de Serviço Social [...]. Tenho que fazer o meu papel de comunicação, de ligação ao técnico e depois o técnico fará o seu. Portanto, o meu objectivo não é ter formação em Serviço Social, é ter conhecimento do que é que tenho que observar e que seja útil ao técnico de Serviço Social.*” [...]” professora B, da Escola E.B. 2,3 @)

“[...] *Aqui ninguém ocupa o lugar de ninguém. Não é essa questão. A questão é que, nós realmente, podemos ser uma equipa. E o núcleo de uma escola, o cerne da escola, a escola existe porque existem alunos e, portanto, o aluno é o núcleo de que vive a escola. E é, portanto, para eles que nós vamos todos... Portanto, é em função deles, e é para resolver os seus problemas que nós devemos agir. E, como tal, ninguém ocupa o lugar de ninguém. O Assistente Social tem o seu lugar na escola, e o professor não deve sentir-se invadido por isso, de modo nenhum. Apesar de haver, às vezes, algumas sensibilidades. Mas isso são coisas que só com o tempo e com a mudança de gerações de professores é que eu acho que isso muda. Sou muito prática. [...]*” (Professora F, da Escola Secundária £).

Por outro lado, constata-se a existência de outro grupo de professores que não se encontra sensível aos problemas sociais que afectam os alunos, menosprezando-os, e que, assim, não considera relevante a presença de um mediador (papel assumido pelo TSSS) na comunidade escolar. Deste modo, valorizam somente a componente pedagógica, ou seja, importa apenas o domínio cognitivo do aluno. Assumem a escola como um espaço apenas para professores. “[...] *É conforme as escolas. E não tem a ver com as faixas etárias. Há professores novos que têm uma postura muito «Estou aqui*

para dar aulas e não... O resto ultrapassa-me. Não tem nada a ver comigo. Eu não tenho que conhecer verdadeiramente os alunos a esse nível. Só tenho que os avaliar ao nível daquilo que é o Inglês, ou o Francês, ou a Filosofia». Portanto, não é uma questão de faixa etária. Podíamos considerar que os professores mais antigos, são menos sensíveis devido à sua formação, não é isso. Até pelo contrário. Quer dizer, é consoante as próprias sensibilidades de cada pessoa, penso eu. Encontra-se tudo. [...]" (Professora F, da Escola Secundária £).

"[...] Haver docentes que acham que, tal como disse, a única função de um professor é ensinar e leccionar matéria, porque eles estão ali é para fazer com que os alunos aprendam alguma coisa e tirem boas notas. [...]" (R, Estagiária de SS na Escola @).

"[...] Se bem que, às vezes, os professores reagem mal a tudo quanto vem de fora e se pretende instalar aqui. Isto é, quando não têm conhecimento das atribuições dessas pessoas, reagem mal. Acham que essas pessoas estão a passar por cima, não é? Mas, por exemplo, este ano com o gabinete, os professores já sabem muito bem qual é o seu papel, onde é que o seu papel termina, que é o papel de diagnóstico, e onde inicia o papel do Serviço Social, portanto, que é o tentar ir mais a fundo na resolução de problemas. [...]" (Professora E, Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Sec. £). De facto, constatamos, que, muitas vezes, o papel que o TSSS pode desempenhar na comunidade escolar é menosprezado pelos professores porque muitos encaram a sua presença em contexto escolar como uma "invasão" do seu espaço profissional.

Sabe-se, também, que a escola se abriu há muito a psicólogos. E, provavelmente, qualquer inquérito de rua mostraria que a maior parte dos respondentes concorda com a existência dum psicólogo na escola. Já o mesmo não sucederia, talvez, se fizéssemos a pergunta para profissionais sociais, assistentes sociais ou educadores sociais

Talvez a explicação seja a de que o senso comum continua a ver a escola como o lugar epistemológico homogeneizante, normativizador e que remete as diferenças para a dimensão das deficiências as quais são enviadas para o trabalho psicológico. Serve esta consideração para mostrar um conflito, pelo menos latente, que esta pesquisa mostra: por um lado os psicólogos com legitimação no sistema escolar; por outro, os técnicos sociais, que precisam de se afirmar e ver reconhecidas as suas competências para mostrar como muitos problemas pedagógicos têm uma raiz sócio-cultural e que a resolução passa pela mediação social e escolar. Há, assim, nos dois casos estudados nesta pesquisa, alguma falta de clarificação entre os papéis de um e de outros a par do trabalho docente. Isto captou-se quer na observação directa dos contextos de trabalho, nas EEI e no FG.

"[...] Primeiro não tem linhas de intervenção próprias no meio escolar e depois não tem o espaço profissional delimitado. Não há Assistentes Sociais nas escolas. Este facto projecta-se na preferência manifestada pelos professores pelo psicólogo na comunidade escolar em detrimento do assistente social, pois as atribuições do psicólogo e o seu espaço profissional encontram-se melhor delimitados no contexto escolar. Mas, de facto, cabe ao assistente social o papel de mediador, pois é ele que tem formação para intervir nas várias esferas sociais [...]" (R, Estagiária de SS na Escola @). Na raiz do desajuste dos alunos ao meio e forma escolar, estão, muitas vezes, associados problemas de ordem social e não necessariamente psicológicos estes, quando presentes, decorrem daqueles (não todos, obviamente).

Como afirma R. (Estagiária de SS na Escola E. B. 2, 3 @), *"[...] Mas o técnico mais pedido era o psicólogo. Quando, se calhar o psicólogo até, o psicólogo consegue responder a muitas coisas, não é? Mas a maioria dos problemas dos jovens e das crianças não são do foro psicológico. Muitas vezes, e falo aquilo que acho, porque muitas vezes o problema está mesmo em casa, mesmo na família. Ou porque a família*

está desestruturada, ou porque a família tem carências económicas, ou porque no seio da família há qualquer problema que não está a permitir à criança ou ao jovem desenvolver-se de forma saudável e harmoniosa. Se calhar, o facto de ele ir a um psicólogo até lhe vai ajudar a libertar toda aquela dor e angústia e tudo isso, mas não lhe vai resolver o problema em casa, o problema vai persistir. [...]”. Observa-se, assim que, na ausência de um técnico com formação específica que assuma o papel de mediador na comunidade escolar, são os professores que o assumem “*[...] É esse o trabalho de nós enquanto directoras de turma é fazer de Assistentes Sociais, constantemente. [...]*” (Professora D, na Escola E. B. 2, 3 @). Esta é mais uma pista que fica para explorar mais tarde: até que ponto os professores que, de alguma maneira, já fazem mediação social e escolar, podem ser reconfigurados para serem, efectivamente, quadros profissionais não de ensino mas de trabalho social nas escolas, tanto mais que, actualmente, Portugal tem professores excedentários e as escolas têm problemas sociais emergentes, decorrentes, até, do aumento da multiculturalidade na sociedade e na escola (Bastos e Bastos, 1999; Vieira, 2004).

Eles sentem que não têm competência (porque não têm formação para tal) para assumir este papel. Assim, constatámos que, muitas vezes, tentam remediar situações, não actuando da forma mais adequada, e, portanto, não encontrando soluções definitivas para os problemas sociais que afectam os seus alunos “*[...] E vamos tentando resolver e tem que ser em casos pontuais. É hoje de uma maneira e amanhã de outra. [...]*” (Professora D, na Escola E. B. 2, 3 @). Na intervenção que efectuam, “*[...] utiliza(m) mais o bom senso e o tacto que outra coisa qualquer. [...]*” (Professora F, na Escola E. B. 2, 3 @).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, consideramos que o ideal será, sem sombra de dúvida, que estes profissionais trabalhem em equipa, de modo a que exista uma intervenção concertada, sistémica e eficaz. Somente com os contributos de todos os profissionais (assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, professores, entre outros) tal será possível. “*[...] se trabalharmos todos em conjunto, e que cada um tem informações e que cada um tenha conhecimentos específicos, é um passo para chegar à raiz das coisas muito mais depressa [...]*” (R, Estagiária de SS na Escola E. B. 2, 3 @).

A Oficina de Comportamento, da escola @, nasceu pela mão de professores sensibilizados para o trabalho social mas reconhece hoje a necessidade de inclusão e interacção com outros profissionais que não professores: “*[...] a Oficina do Comportamento só está até eu poder ter uma equipa multidisciplinar, logicamente. [...]*” (Professora B, na Escola E. B. 2, 3 @), “*[...] E era sem dúvida uma mais valia uma equipa multidisciplinar [...]. Mas, exactamente, em equipa multidisciplinar. Não apenas um Técnico de Serviço Social, nem apenas um Psicólogo. Ambos. Nós precisamos deles. Preciso mesmo de uma equipa. [...]*” (Professora A, Presidente do Conselho Executivo da Escola E. B. 2, 3 @). “*[...] Tem que haver realmente uma intervenção conjunta para se conseguir resolver alguma coisa. [...]*” (Professora E, Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Sec. £). “*[...] é importante as escolas terem à disposição técnicos de Serviço Social que intervenham em conjunto com professores e outros técnicos que resolvam os problemas da criança, precocemente. [...]*” (Professora B, na Escola E. B. 2, 3 @).

Importa ressaltar que este estudo pretende unicamente fazer uma análise das semelhanças e diferenças entre as estratégias adoptadas pelas duas escolas, sem intenção de fazer qualquer juízo de valor.

A localização das duas escolas, situadas junto de bairros sociais problemáticos aos quais dão resposta, indicia a importância das estratégias que adoptaram e a necessidade de consolidação da intervenção a nível social que os responsáveis por este trabalho em

ambas as escolas defendem. Assim, ambas defendem que o trabalho social deve ser feito a partir de uma interacção entre o conselho executivo, os directores de turma, os funcionários, ou seja, entre todos os elementos do contexto escolar que procuram acompanhar e apoiar os problemas sociais sempre numa relação muito estreita com os pais, os alunos e a comunidade. É ainda de apontar que a escola situada em Leiria, necessita urgentemente, segundo os seus responsáveis, de ter ao seu serviço um TSSS, ainda que possa, eventualmente, recebê-lo a tempo parcial. Mas a sua presença torna-se fundamental dada a fraca resposta das instituições que têm por função proteger a criança. Esta escola, e contrariamente à Escola Secundária £ não é apoiada pelo IAC (Instituto de apoio à criança), procurando pelos seus próprios meios os instrumentos de trabalho e o financiamento para suportar os custos que um técnico acarreta.

Nesta escola existe um projecto já organizado, o Centro de Apoio Social ao Aluno (C.A.S.A.), criado por estagiárias de Serviço Social que, sofrendo das consequências da inexistência de técnicos de Serviço Social nas escolas se encontra em projecto. Tendo em vista alterar esta situação, e negado o financiamento de técnicos que o IAC colocaria à disposição, por parte da Câmara Municipal de Leiria e do Centro Distrital de Segurança Social de Leiria, a escola tenta agora junto da Direcção Regional de Educação o reconhecimento do projecto. Enquanto isto não acontece na escola funciona, desde há dois anos, a Oficina do Comportamento, uma espaço de intervenção sócio-pedagógica, a funcionar fora da sala de aula que tem por actividades, e de uma forma genérica, o atendimento ao aluno, que chega por sua vontade ou encaminhado por professores, o acompanhamento ajustado às necessidades verificadas e quando se considera ser necessário, procede-se ao encaminhamento da sua situação em articulação com outras entidades extra-escola. Com este projecto é muito apelada a complementaridade com o trabalho do director de turma no sentido de articular com a família do aluno ou com a comunidade. Aspira-se contribuir para a formação do aluno e não o simples inculcar de regras sociais e escolares.

Por sua vez, na escola £ existe o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP) que, similarmente, pretende desenvolver um trabalho tanto com o aluno como com a família, contribuindo para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. Numa vertente de ajuda, visa dar resposta aos problemas disciplinares, familiares e sociais. Mais especificamente, são objectivos diminuir situações que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/ jovem, e as de situações de consumo de substâncias psico-activas, criando e dinamizando a Rede de Apoio Social (RAS). Esta proposta de intervenção em rede exige um acompanhamento sistemático dos alunos.

De comum, as avaliações realizadas pelos responsáveis de ambos os projectos permitiram apurar o sucesso e insucesso na resolução de algumas situações tal como a falta de meios e a insuficiência da escola em actuar por si só.

Ao dar voz a ex-estagiárias de Serviço Social que trabalharam nestes projectos, constata-se que ambas consideraram que esta experiência na área de educação foi muito positiva considerando a intervenção social nas escolas essencial para a detecção precoce e/ou intervenção junto de alunos com problemas sócio-cognitivos. Apontam a necessidade urgente de implementar em mais escolas estes projectos de apoio social ao aluno e sua família. No entanto, são unânimes ao apontar a falta de abertura de alguns professores para este trabalho.

7. Notas conclusivas

A escola actual diz querer privilegiar a igualdade de oportunidades, no sentido de equidade, querer conhecer as diferenças individuais, ou, pelo menos, reconhecê-las.

No entanto, este modelo é uma teoria cuja prática não se verifica em todos os contextos escolares. O que acontece é que continua a persistir a ideia de igualdade e não de equidade, pelo que, não se atendendo às necessidades específicas de cada criança/jovem (pois as estratégias de intervenção são iguais para as mesmas situações-problema), os problemas persistem, o que condiciona o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança/jovem e a sua integração na escola.

Os professores e outros agentes educativos reconhecem a necessidade da existência de um mediador com formação específica na área social, elegendo o TSSS como o profissional que pode desempenhar essa função, entre outros cientistas sociais. Porém, não existe um espaço profissional delimitado e linhas de intervenção próprias do trabalho social em contexto escolar, pelo que, consideramos que a implementação de gabinetes, como o GAAP, é um bom caminho para a inclusão do assistente social e dos educadores sociais na comunidade escolar.

Porque o isolamento profissional implica fragilidade, um mediador escolar nunca poderá trabalhar sozinho. Daí a necessidade da existência de redes de apoio social e de equipas multidisciplinares (que incluam profissionais de diferentes áreas, como assistentes sociais, psicólogos, professores, médicos, entre outros) para uma intervenção concertada, eficiente e resolutive das situações-problema que afectam os alunos.

A existência de mais trabalhadores/mediadores sociais nas escolas seria de extrema importância, no sentido de fazer face às necessidades dos alunos, professores e outros profissionais, não só em termos de Acção Social mas, também, na detecção de situações – problema no campo escolar e familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, H. N. (2004). A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social in CUNHA, Pedro (org.). (2004). *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- BOGDAN, R e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razões Práticas, sobre a teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BURGESS, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CANÁRIO, R. ALVES, N. ROLO, C. (2001). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a «Igualdade de oportunidades» e a «luta contra a exclusão social» in CANÁRIO, R..ALVES, N. ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa, pp. 63-126.
- CARDOSO, C. (2006). *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora .
- CARIDE, A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Lisboa: Príncipia.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. (2002). *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAALOUF, A. (1999). *As Identidades Assassinas*. Algés: Difel.
- MAGALHÃES, A. M. (2001). O Síndrome da Cassandra: reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola in STOER, S.; CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (orgs) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação À «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 301-338.
- MORGAN, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage University paper.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1998). *O processo grupal*. S.Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SOUTA, Luís (1992). "Educação multicultural - um imperativo dos nossos dias" in *Educação. Ensino*, 4.
- SOUZA, Elizeu, (2004). "Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência" in ABRAHÃO, Barreto, M Helena (org.) *A Aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- STOER, S., MAGALHÃES A., RODRIGUES, D. (2004). *Os lugares da exclusão social, um dispositivo de diferenciação pedagógica*. S. Paulo :Cortez Editora.
- TEODORO, António. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- VALA, J. (1986). "A Análise de conteúdo", in SILVA, A. E PINTO, J.M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- VIEIRA, R. (2003). Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos in TELMO H. C. *Experiências etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1998). "Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores", in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, vol. 38.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1992). "Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires", in *Revue Française de Pédagogie*, 83.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1992). "Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires", in *Revue Française de Pédagogie*, 83.
- ZONABEND, F. (1980). *La Mémoire Longue: Temps et histoires au village*, Paris: Presses Universitaires de France.

ZONABEND, F. (1982). "Conduites éducatives en milieu rural" in *Habitat et environnement des enfants en milieu rurale* Actes du colloque UNICEF, Bourdeaux, Paris: UNICEF