

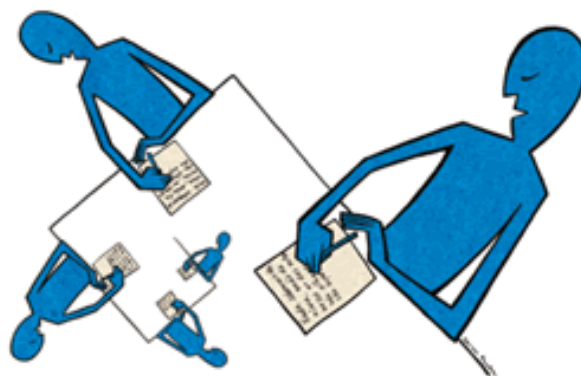
USP UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IV CIPA

**IV CONGRESSO INTERNACIONAL
DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**

Espaço (auto)biográfico:
artes de viver, conhecer e formar

26 A 29 DE JULHO DE 2010
São Paulo - SP - Brasil



***Para mais informações:**

<http://www.ivcipa.fe.usp.br/> [accedido em 10/03/2011].

IV CIPA, 26 a 29 de Julho, São Paulo, Brasil

**“A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SOCIAL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
SOBRE MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA”**

Ricardo Manuel das Neves Vieira

CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s)

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

rvieira@esecs.ipleiria.pt

Ana Maria Sousa Neves Vieira

CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s)

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

anamariasnvieira@hotmail.com

Palavras-Chave: Mediação sociopedagógica, trabalho social, terceira pessoa

Objectivos

O presente artigo pretende contribuir para o actual debate em torno da mediação na esfera da escola, cujo contexto envolve não apenas os habituais agentes da comunidade escolar (professores, alunos e famílias), como também recentes agentes educativos, aos quais se pede um novo papel ou, melhor, a reformulação de um papel antigo, que assume agora um novo termo: o de mediador sociopedagógico.

A mediação sociopedagógica surge, hoje, como uma função assumida como necessária, podendo ser desempenhada por vários profissionais *do social*. De entre estes, encontramos os educadores sociais, os animadores culturais, os assistentes sociais, os psicólogos e outros profissionais aqui designados, de uma forma mais ampla, de técnicos superiores de trabalho social (TSTS); mas encontramos, antes de mais, os professores que, de uma forma (mais sensibilizada) ou de outra (menos preocupada) têm vindo a lidar com as questões sociais que se lhes impõem diariamente, ocupando, muitas vezes, esse lugar do mediador na escola.

Será, o professor, independentemente dos variadíssimos perfis que pode assumir, *a priori*, um mediador? Será que o é, na prática? Sê-lo-ão todos? Será o professor apenas um mediador de aprendizagens ou, por outro lado, também de tensões sociais, de conflitos e de culturas? Logo, também um mediador intercultural e, portanto, um mediador sociopedagógico? Por outro lado, perante a complexidade cultural para a qual nos encontramos cada vez mais despertos, e tendo em conta as realidades diárias que são noticiadas pelos *media*, dando conta das frequentes tensões na escola, e à volta dela, traduzidas por conflitos entre alunos, entre alunos e professores, entre as famílias e a escola, encontramos-nos, talvez, diante de muito papel

social para um professor só (Teodoro, 2006). Neste sentido, quem são os mediadores sociopedagógicos? Apenas os professores? Ou serão efectivamente precisos, nas escolas, para desempenhar esse papel, outros profissionais (Carvalho e Baptista, 2004; Caride, 2005), tais como os especialistas do Trabalho Social? As respostas a estas interrogações não se adivinham explícitas através de declarações fáceis ou sintéticas.

Com base num processo de investigação em curso no CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do IPL – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, apresentaremos, ao longo deste artigo, recorrendo às falas de vários profissionais que desempenham o seu trabalho no espaço circum-escolar, as suas variadas perspectivas acerca do trabalho social na escola e da emergência de novos cientistas sociais na escola, decorrentes das experiências quotidianas que vivem.

Contexto e Metodologia

Depois de realizado trabalho de campo em duas escolas portuguesas, da região centro, com observação participante e não participante em alguns quotidianos onde decorrem experiências pedagógicas de inclusão de Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) a par do papel dos professores, foram realizadas entrevistas etnográficas (Spradley, 1979) e etnobiográficas (Vieira, 2003 e 2009) no sentido de captar os pontos de vista sobre a importância da mediação escolar na educação contemporânea, na prevenção de conflitos sociais e pedagógicos na escola, na gestão de tensões e na resolução de conflitos.

Está em estudo o caso particular dum Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa ministerial que coloca em parceria escolas do ensino fundamental, entre os 3 e os 16 anos de idade, e que conseguiu autonomia pedagógica e apoio financeiro para contratar TSST e afectar professores à mediação sociopedagógica e a escola da Calçada onde foi montado um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) como uma forma de mediação escolar. Aqui, parte-se 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 considerado o elemento central e mais importante na intervenção do GAAF.

O GAAF e o TEIP constituem-se como espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar.

O TEIP procura dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural, tendo como principal objectivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes. Ao contrário do GAAF, que emerge a partir de vontades e experiências locais da escola, embora recorrendo, depois a apoios do Ministério da Educação para sustentar a dinâmica do gabinete, o TEIP foi estruturado com o auxílio dos Gabinetes do Ministério da Educação e do Instituto de Inovação Educacional, de modo a haver uma coerência entre os projectos e, ainda, de modo a que as escolas que compõem o território não se dispersassem quanto aos seus objectivos. Assim, puderam encontrar-se objectivos comuns para resolução dos problemas, que enunciámos de seguida: apoio pedagógico acrescido; currículos alternativos; criação de salas de estudo e de leitura; tutorias; criação de gabinetes de apoio a alunos e encarregados de educação; reforço alimentar aos alunos mais carenciados; articulação entre os diferentes ciclos; reforço de formação extra curricular; criação de ludotecas; incentivos à formação de Associações de Pais; estabelecimentos de protocolos com Autarquias.

Mesmo antes da integração de estagiários de Serviço Social em ambos os agrupamentos escolares, TEIP e GAAF, como pudemos observar em contexto de trabalho, os professores foram procurando ser eles próprios os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que iam percebendo não serem apenas de ordem meramente pedagógica.

As entrevistas enquanto conversa (Burguess, 1994) e centradas no mundo vivido pelos entrevistados, ouvindo mais que propriamente perguntando (por isso etnográficas) e, muitas vezes, colocando a ênfase na própria biografia dos sujeitos, suas trajetórias e papéis desempenhados na escola (por isso etnobiográficas), decorreram com base no estudo prévio e conhecimento do envolvimento dos professores e TSTS no TEIP e GAAF.

A Escola para Todos: lugares de Pessoas e de “não-pessoas”

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros. Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar (Vieira, 1992). Pessoas que, muitas vezes, não o foram, de facto. Simples actores, por vezes, numa apresentação social (Goffman, 1993) sem espaço para a transgressão, para a flexibilidade e para o encontro da construção da paz negociada entre margens tantas vezes antípodas.

“Não-pessoas” (cf. Augé, 1994), tantas vezes, que se quiseram comunicar e que, às vezes, ouviram e não foram ouvidos, que, outras vezes, ouviram e não entenderam e que, noutras ocasiões, não encontraram esse lugar do entendimento, um lugar da empatia, da democracia, da paz e da alegria, esse lugar construído entre pontes e margens de tantos lugares epistémicos, uns mais locais, outros mais globais (Peres, 1999 e 2004; Magalhães e Stoer, 2003; Vieira, 2009 b), um terceiro lugar.

Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. Gente pequena, em tamanho, mas cuja heterogeneidade cultural, de tão diversificada, faz da escola, cada vez mais, um microcosmos da sociedade (Vieira, 2007; Vieira e Vieira, 2006 e 2007).

Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica ao considerar a diferença apenas do lado dos alunos, como algo a transformar. Muito poucas vezes se pensa no que se deve mudar na própria escola para a todos acolher sem discriminar. Esta mudança paradigmática obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula porque é do lado de lá que provêm as mentes culturais e as identidades pessoais (Vieira, 2009a) que se encontram na escola. E esse trabalho não é, por excelência, o papel tradicional do professor.

A diferença que se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusivamente individual no sentido psicológico da coisa. Ela é também uma diferença pessoal (simultaneamente individual e grupal), social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (Vieira, 1992; Perrenoud, 1995).

Gerir estas diferenças de forma não desigual, implica um trabalho de negociação que denominamos de mediação escolar e sociopedagógica. Efectivamente, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária do aluno é vital e nada fácil.

Os mediadores profissionais, sobretudo aqueles que do ponto de vista funcional e de competências estão mais próximos dos utentes e do seu

contexto geográfico e social de proveniência, desenvolvem esforços de articulação e de promoção de redes de proximidade, articulando redes de solidariedade formal e informal. Estabelecem contactos com familiares, amigos, vizinhos [...] (Almeida, 2004: 46).

E o facto é que o professor, por muito multifacetado que seja, não está preparado para este tipo de trabalho, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo e disposição cultural.

Evidentemente, também é importante assistir a boas aulas, trabalhar com material bem concebido, receber explicações claras e pertinentes no momento adequado, etc. Contudo, jamais insistiremos o bastante nos aspectos afectivos e relacionais. Aprender é uma actividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural.

Ora, nesse âmbito, os recursos são muito mal partilhados [...].

Portanto, de um ponto de vista psicanalítico e antropológico, é normal, que os professores prefiram certos alunos, aqueles que os gratificam, partilham o seu respeito pelo conhecimento, pelo outro, pela higiene, pelos objectos, pelas regras de saber viver, pelas coisas bonitas, pelo trabalho bem feito, pela sinceridade e pela honestidade, pelos códigos estabelecidos entre pessoas convenientes e de boa vontade. Os alunos que rejeitam a escola sem o saber rejeitam também o professor e os seus valores, os que se aborrecem magoam-no, os que fazem barulho perturbam-no, os que recusam a sua ajuda ou tentam enganá-lo desconcertam-no, etc. Ora, os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob o aspecto de dificuldades cognitivas puras”. (Perrenoud, 2001: 24-25).

Há alunos que se questionam sobre o sentido da educação que lhes é imposta, fazendo-o, muitas vezes, de modo turbulento e agressivo. Perrenoud refere que a criança é frequentemente tratada como “*tendo um comportamento desviante, imaturo, ou, pelo contrário, demasiado adulto para a sua idade*” (1995: 112). Por isso é necessário conhecer o sistema de comunicação entre a família e a escola Perrenoud (1995: 90).

Perante os insucessos da educação para todos, vão surgindo orientações educativas para se respeitar e potenciar a diferença na aprendizagem. Segundo Luíza Cortesão, “[...] *este processo exige que os professores conheçam os seus alunos. Exige que eles tenham estudado as crianças com quem trabalham [...].*” (2000: 45).

Por outro lado, a frequência da escola para todos tem como consequência directa a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, do desemprego, da desigualdade de classes, toxicodependência, violência juvenil, sida, desestruturação social, exclusão social, etc.). E isto leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspectivando a profissão como algo próximo do trabalho social (Teodoro, 2006), e entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes (Baptista, 2005). Todavia, reconhecemos que as funções que se exigem ao professor são as mais variadas, assumindo formas “*mais sociais do que propriamente pedagógicas*” (Vieira e Vieira, 2007), deixando, muitas vezes, de estar ao alcance do poder de resolução deste profissional. Em alternativa, ou complementarmente, pode pensar-se em novos profissionais para actuar na escola a par dos docentes (Vieira, 1992; Silva, 2003).

Educação e Mediação

Entendemos que a educação (incluindo a educação escolar) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação.

Embora esteja conotada com práticas conciliadoras, a mediação tem vindo a afirmar-se como um modo alternativo de resolução de conflitos, como um modo de regulação social ou um “*método de desenvolvimento social e cultural*”, podendo assumir diversas formas, consoante a situação, o perfil do mediador e a 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 (Geertz, 1983).

[...] a mediação desenha um arco social que cruza todas as fronteiras culturais, económicas e étnicas, iluminando zonas conflituosas a pequena e grande escala. A missão da mediação é exactamente a de servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes sem cair na tentação de os homogeneizar. A mundialização contribui para que todos os dias se inaugurem novas relações e mostra-nos que os diferentes também somos nós próprios. (Torremorell: p. 81)

Mediar significa buscar um terceiro lugar, na linha do que escreveu Michel Serres (Serres, 1993), quando defende que aprender é partir, é transformar-se e que isso leva à emergência da terceira pessoa, uma terceira pessoa não acabada, não estática, sempre mestiça mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias (Vieira, 2009 a).

O campo de acção do técnico superior de trabalho social (TSTS) 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. 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 torna-se num trabalho cada vez mais complexo, requerendo saberes e competências que, apesar de diversificados, só adquirem a eficiência na condição de comunicarem entre si. O TSTS, dispondo de uma formação teórica em ciências sociais, em educação social e em mediação, reunirá boas condições para se constituir num agente catalisador de processos colectivos, promovendo a comunicação entre os diversos agentes socializadores, e ser esse mediador sociocultural e sociopedagógico, bem como um construtor de pontes entre o local e o global (Vieira, 2009b).

A construção duma comunidade educativa, através da constituição de equipas integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades socioculturais nos contextos escolares. Os problemas pedagógicos, e de indisciplina na escola, são muitas vezes vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e potenciam na escola (Amado, 2000). A escolarização dos problemas sociais ou a sua transformação em problemas escolares por consequência das tensões sociais, de que se ocuparam a psicologia e outras ciências, promoveu largamente uma visão da escola como uma instituição cujo funcionamento é redutível a comportamentos psicologicamente controláveis e, portanto, interpretáveis e reguláveis à luz de factores individuais.

O carácter simultaneamente interdisciplinar e prático dos TSTS, sejam eles Psicólogos, Assistentes Sociais, Educadores Sociais ou Técnicos de Mediação Escolar e Sociopedagógica, 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 (Iturra, 1990; Peres, 1999; Vieira, 2009).
a e b.

Narrativas sobre mediação sociopedagógica

As vozes de alguns dos entrevistados sistematizam bem a visão dos professores sobre a mediação sociopedagógica por parte de TSTS na escola:

“ [...] A haver estas entidades [equipas de intervenção social na escola], devia de haver uma ligação com os professores da escola. [...]”

“ [...] Como eu nunca conversei a sério com nenhum dos elementos do GAAF, não tenho nem vantagens nem desvantagens. Os efeitos do GAAF, neste momento, não tenho que dizer deles... não vi, não tenho relatórios, não vi relatórios, não vi presença, não conversei, não fui chamado, não sei de nada. E, como coordenador de escola, deveria saber... e é isso, [...] [esta situação provoca] uma certa mágoa, [...] um certo desconforto. [...]”

“ [...] havendo esses técnicos, deve haver uma colaboração aberta. Neste momento, na escola, não há; no Agrupamento de Escolas, não há. [...]”

“ [...] [na reunião de apresentação do projecto GAAF] a ideia [com que fiquei] era que se iria trabalhar, que se iria fazer. E eu não vi nada. Era essa intervenção, era essa comunicação connosco. Já sabemos que não há soluções milagrosas, mas vemos que houve uma intervenção mínima ou que se tentou fazer [já seria positivo] ... [...]”

“ [...] O objectivo, o que se pretende [com o GAAF], é a intervenção junto das famílias. Isso eu percebi: o que é que o projecto quer dizer e para que é que o projecto existe, ou deveria existir. Agora... o que os técnicos fizeram, o que é que o GAAF fez, não sei. Não vi cá nada: nem pessoal, nem reuniões existentes.”

“ [...] Não sei qual é o trabalho do GAAF. Não vi o trabalho do GAAF. Não posso dizer nada. Não fez qualquer intervenção com os alunos que não são portugueses. Na minha escola, não fez. Ou, que eu saiba, oficialmente, não fez. De resto, não sei.”

“ [...] [Para a escola, seria bom que existisse] Um GAAF: não um projecto. [Que] Não se ficasse pelo projecto, pelo papel. Que haja pessoas a trabalhar e não só a gastar dinheiro, ou só para dizer que há. Há professores, pois há, mas é preciso que sejam professores. Há técnicos, é preciso que o sejam. [...] Neste momento, e já são muitos os anos de profissão, e raramente tenho uma boa opinião do psicólogo e para isso não faz cá falta GAAF nenhum. Para esses técnicos virem e estarem contra o professor não fazem falta nenhuma e é isso que eu quero dizer.” [...]” (João, professor do Agrupamento de Escolas Calçada, coordenador do 1.º Ciclo).

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 (Vieira, 2009; Souta, 1997; Peres, 1999).

Os professores sentem que não têm competência (porque dizem não ter formação para tal) para assumir este papel. Constatámos que, muitas vezes, tentam remediar situações, não encontrando soluções definitivas para os problemas sociais que afectam os seus alunos:

“[...] Eu tive muitos casos ... aquilo era um grande desequilíbrio. Eu sentia que não podia resolver nada. Então tive de sair de lá. Estive lá dois anos, há sete anos. Tive lá uma criança que estava num Lar e que foi retirada para a avó. O pai estava preso e a mãe era toxicodependente e estava grávida. Ela contou-me tudo, dizia que não gostava dos bôfias, porque a tinham retirado à noite dos pais. Mas depois, em casa da avó, nem tinha cama para se deitar. Um dia, chegou à escola e contou que tinha ido dormir a casa da tia... dormiu numa gaveta. Essa criança fez-me muita confusão, sempre a perguntar-me como era a família. Ela estava sempre a pedir para ir comigo, mas não podia...” (professora Violeta, educadora num jardim de infância do Agrupamento de Escolas da Mata)

Apesar deste estudo se encontrar ainda em curso, em ambos os casos, TEIP e GAAF, a maior parte dos professores parece idealizar a entrada de outros profissionais sociais na Escola.

Terminamos elencando mais algumas vozes de professores que vêm com bom grado, e como solução para a resolução dos problemas sociais da escola, o recurso a profissionais sociais que não sejam necessariamente professores:

TEIP:

“considero que não deve ser o professor só por si a dar resposta aos problemas sociais dos alunos, tendo em conta a sua carga horária. Considero pertinente que se dê formação neste aspecto aos pais e apoios para a resolução dos seus problemas e que técnicos especializados os apoiem”;

“uma acção de formação nesse tema seria uma mais-valia para os profissionais empenhados, no entanto parece-me completamente impossível dado que cada dia que passa estamos mais absorvidos com tanto trabalho na escola, acções de formação obrigatórias para podermos atingir os créditos necessários a cada patamar e como seres humanos temos família e necessidade de descansar”;

“deve haver pessoal especializado nesta área. Não devem ser os professores a abranger todos os sectores.”

GAAF

“Formação específica é mais necessária”; *“Pelo menos para não nos sentirmos sozinhos e para troca de experiências”.*

“Um professor já tem pouco tempo para preparar adequadamente as suas actividades lectivas. Além disso, não deve acumular funções/responsabilidades de outras áreas”;

“O professor não pode ser ‘pau para toda a obra’. É fundamental e urgente atribuir essa função a técnicos especializados”;

“Penso que não é da minha competência resolver problemas sociais. Sou um pedagogo e não assistente social, nem tão pouco psicóloga”.

CAMILO

Assistentes sociais na escola

Odete, a Assistente Social entrevistada, sente-se realizada com o seu trabalho no TEIP. No que respeita à representação social da profissão, Odete reconhece que a visão que a sociedade, no geral, tem dos assistentes sociais, é depreciativa, negativa, diferente da concepção do próprio profissional. Esta realidade está intimamente relacionada com o facto de a presença de um assistente social denunciar a iminência de uma situação que exige uma intervenção deste técnico. Efectivamente, o advento de uma situação, em determinados contextos sociais, considerada “de risco” pela política nacional, exige o contacto formal com o técnico de serviço social.

“[...] a assistente social é o bicho papão, é a senhora que tira as criancinhas, porque os pais têm todas as condições e mais alguma, e ela embirra e vai tirar as criancinhas, ou então dá subsídios a toda a gente, menos a quem precisa. Portanto, essa é a imagem que normalmente as pessoas têm, é sempre negativa, que somos as coscuvilheiras lá do sítio, porque vamos querer ver tudo e somos umas chatas, porque não lhes largamos a porta [...] essa é mais ou menos a imagem [que as pessoas têm da assistente social. Eu não tenho essa imagem [...].”

Contudo, como diz Odete, a intervenção destes técnicos não acontece inesperada ou imediatamente, na grande maioria das situações. E, por outro lado, não acontece através da iniciativa destes trabalhadores sociais, como muitas pessoas parecem julgar. O profissional do serviço social, ao serviço das instituições públicas e privadas, executa as políticas impostas, desempenhando as suas tarefas com maior ou menor empenho, agindo muitas vezes como intermediário entre poderes políticos e expectativas de resolução das fragilidades que afectam os utentes.

Do seu ponto de vista, os contornos da profissão do assistente social são desconhecidos, também, por profissionais que actuam pela própria ordem social, como é o caso dos agentes da autoridade. A entrevistada revela que a representação social dos técnicos de serviço social apenas se afigura mais próxima da realidade quando é proveniente de outros profissionais que com eles trabalham quotidianamente.

[A propósito de uma conversa sua com um agente da PSP, a entrevistada relata uma expressão daquele profissional:] *“[...] ‘como eu já vos conheço, eu tenho uma visão completamente diferente daquilo que, por exemplo, outros colegas ou a população em geral tem’ [...].”*

Odete considera que há falta de meios para que o desempenho profissional do assistente social aconteça de forma optimizada. A agravar esta situação, estes técnicos desdobram-se em campos de acção e populações-alvo, tornando-se este facto incompatível com a resolução de todas as solicitações pretendidas. Esta questão encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento de projectos sociais, uma vez que as entidades financiadoras exigem contrapartidas pagas em tempo de trabalho dos técnicos de serviço social.

Odete refere que já trabalhou no âmbito de outros projectos sociais, para além do TEIP, e sublinha que, por motivos de falta de verbas, o trabalho social desenvolvido acaba muitas vezes de forma abrupta, dando o exemplo concreto do PROGRIDE, levado a cabo no seio de uma comunidade cigana e que se encontra prestes a terminar. Com o término da intervenção, desvanecem-se, também, os resultados obtidos ao nível da população-alvo. Em consequência, o caminho prosseguido inverte-se, condicionando a transformação da realidade social – essa é, para a entrevistada, uma verdade lamentável.

Na escola, esta assistente social assume o seu trabalho como um complemento ao trabalho dos professores: a intervenção social acontece, primeiro, através do professor, que sinaliza os casos; e, depois, através do assistente social, que procura activamente a melhor forma de solucionar as dificuldades dos alunos e das famílias. Odete assume que desempenha tarefas que nunca poderiam ser desempenhadas por um professor ou mesmo por um psicólogo:

“ [...] há uma série de informações que os professores – e mesmo colegas psicólogos não têm [...] Obviamente, este não é o trabalho do professor. Nenhum professor ia fazer isso [uma visita domiciliária espontânea].”

A falta de preparação dos professores, para enfrentar os problemas sociais que surgem na escola, é vista, por esta assistente social, como normal, já que a formação dos docentes não prepara para intervir especificamente no social. Assim, cada profissional deveria desempenhar as tarefas inerentes à sua área de formação, complementando intervenções distintas. Idealiza assim a implementação dos projectos educativos sempre em rede com equipas multidisciplinares.

O interesse e a disponibilidade de alguns professores para a intervenção no social são encarados como manifestações de índole pessoal, extraordinárias ao trabalho docente. As funções específicas do assistente social, que advêm não só da formação como, também, das suas experiência e competência profissionais, não podem, do seu ponto de vista, ser reclamadas junto do professor. Por outro lado, a entrevistada considera que a absorção de tarefas por parte dos docentes, que pertenceriam ao domínio dos profissionais da intervenção social, leva à origem de mal-entendidos e sobrecarga de trabalho.

[...] O D.T. [Director de Turma], coitado, faz o melhor que pode... Se calhar, até sabe algumas informações que foi aprendendo ao longo da experiência de vida, mas não é para isso que ele cá está [...] os D.T. são os mais sobrecarregados com [...] problemas, para os quais não estão preparados [...] Às vezes, uns [Directores de Turma] mais interessados que outros, ainda tentam saber, mas pronto... é um esforço deles, não é o trabalho deles. Eu também não saberia ir dar aulas de matemática, ia ser uma coisa linda... [...].”

O know-how do técnico de serviço social permite, assim, o exercício de determinadas diligências perante os casos sociais, facto que, de forma alternativa, não seria conseguido com a possível brevidade e eficácia. Do mesmo modo, a não resolução atempada das dificuldades sociais das famílias pode gerar outras dificuldades, ainda mais difíceis de solucionar (“situações-limite”).

O desvio das ideias pré-concebidas, dos pré-conceitos em relação ao desempenho dos alunos é, para a entrevistada, um primeiro passo para indagar a verdadeira origem dos seus comportamentos na e em relação à escola.

“[...] Nós [técnicos de serviço social] somos formatados para uma determinada situação, há uma série de informações que os colegas não sabem, é para isso que estou cá. [...].”

“ No caso de uma criança estar a faltar à escola há um mês] [...] sei exactamente para onde mandar [o caso/processo] e o que fazer... [...] Imaginemos [...] [que] há uma mãe solteira, que o pai não contribui. [...] Eu vou orientar isso mesmo: informar a senhora para ir aos serviços do ministério público. Há uma série de orientações que podem ser feitas logo aqui, não sobrecarregando as técnicas da comunidade, e não deixando levar a pontos extremos, [até as pessoas] não terem casa, roupa, alimentação, ou seja, prevenindo estas situações-limite. Tudo isto tem de se articular com os colegas da comunidade. [...].”

“[...] o problema não é só faltar às aulas... temos que saber porque é que eles estão a faltar, não é só “ele falta porque lhe apetece”, não... alguma coisa se passou e, se calhar, nem foi hoje, nem ontem... se calhar, é algo que se passa desde que nasceu. [...].”

Quanto ao projecto TEIP, a assistente social é da opinião que todas as escolas deveriam ser TEIP – e ter acesso aos recursos que este estatuto lhes permite para a resolução dos seus problemas. Vê, assim, o programa TEIP como uma forma extraordinária de afectar recursos materiais e humanos à escola. Por outro lado, assume que todas as escolas são específicas,

têm os seus próprios problemas e, como tal, deveriam poder desenvolver projectos semelhantes ao TEIP que está afecto a casos considerados prioritários.

“[...] o ponto negativo do TEIP é ser um projecto... Isso é um ponto negativo. Aquilo que está ser proporcionado a determinadas escolas, devia ser proporcionado a todas, porque se há uns que se inserem em medidas do TEIP, há outros que não se inserem nestas medidas, mas que não deixam de ser problemáticos. Devia ser uma coisa permanente [...]”

Porque o social é complexo e difícil de trabalhar, a entrevistada refere que os projectos sociais, para serem frutíferos, deveriam ser contínuos e duradouros. Nesta medida, o TEIP e outros projectos sociais são encarados como projectos sem futuro: o trabalho ao abrigo de um projecto, que acabará no espaço de 2 anos, não permite a observação de grandes mudanças; é impossível encontrar, no público-alvo, transformações no espaço de 1 ano, quando estas apenas se manifestarão daqui por muitos anos.

Existem escolas TEIP com equipas multidisciplinares ricas em termos de formação de base diversificada dos seus técnicos. Odete constata que da equipa deste TEIP deveriam constar mais técnicos da área social e, principalmente, da Educação Social.

“Eu conheço TEIP’s onde existe uma equipa realmente multidisciplinar, por exemplo, um sociólogo, antropólogo, educador social, psicólogo, assistente social... Fantástico, não é? Aqui sou eu [...] e tenho pena, porque ainda não tive o privilégio de trabalhar com uma educadora social, mas gostava muito, porque acho que fazem um trabalho fundamental junto das famílias, que os assistentes sociais não fazem. [...]”

Animadores culturais na escola

Como este TEIP integra também animadoras culturais, optamos aqui também por apresentar os seus pontos de vista já que não é habitual encontramos estes profissionais na escola a trabalhar em equipa com professores.

A representação social do profissional da Animação surge, no diálogo das entrevistadas, por comparação à do professor. O animador é “amigo” e não professor, sobretudo para os jovens adolescentes. É curioso o facto de o público infantil não encarar o animador diferentemente da do professor. As crianças mais jovens acabam por não distinguir a categoria profissional, englobando o animador nessa classe mais ampla que pertence aos adultos. Contudo, o comportamento dos mais pequenos parece modificar-se perante a presença do animador. Esse facto poderá estar relacionado com a escassa frequência desse profissional na escola, bem como com a diferença de conteúdos que se lhes apresentam por parte dos animadores, geralmente mais interessantes do ponto de vista lúdico.

“[...] o Animador tem uma posição de amigo, não é de professor... [...] se formos a ver a pré [a pré-escola] e 1º ciclo, somos comparados aos professores: é aquele sempre respeito, no 2º e 3º ciclo já é diferente, já não somos os professores, já somos amigos deles e podemos optar por utilizar essa parte do amigo para incutir valores, incutir modos, comportamentos e para isso é sempre uma mais-valia.” (Isabel)

“ [...] os pequenos [os alunos mais novos], lá está... consideram-nos umas professoras, alguém que sabe umas coisas, alguém que vai ali proporcionar-lhes um dia diferente, e normalmente, ao contrário do que os professores nos advertem “eles portam-se mal, e são isto, e são aquilo”, quando nós vamos não há problemas de comportamento, eles estão ali [interessados] [...]” (Otilia)

[...] com os grandes [os alunos mais velhos], no início havia assim um bocado “mas quem são estas?” e “o que vêm para aqui fazer?”... e não sei o quê... [...]” (Otília)

A actuação destas animadoras passa por criar uma certa cumplicidade entre profissionais e alunos. O trabalho destes TSTS implica criar hábitos e desenvolver competências, nos alunos, por meio de uma relação de confiança.

A animadora Otília faz questão de demarcar, perante os jovens, uma posição antagónica à do professor: “[Digo para os alunos] Eh pá, eu não sou professora, eu não... estou aqui, eu quero é que vocês se divirtam, passem um bom tempo na escola”, entrarmos assim um bocado na onda deles [...]”

A figura do professor é vista como obstáculo aos momentos de satisfação dos alunos no contexto escolar.

O animador, no discurso das entrevistadas, destaca-se como um profissional que tem de reunir várias qualidades relacionais e, ao mesmo tempo, determinar os limites necessários à imposição de respeito por parte dos alunos. Quando a Otília diz que o animador não deve ter “comportamentos [desadequados]”, deixa subentender que este profissional deverá ser visto como um exemplo a seguir pelos jovens.

“[o animador cultural tem de reunir as qualidades de] Empatia, sensibilidade, conhecimento... aquela história das relações públicas tem de estar [presente entre as qualidades do técnico], [...] tem de ser bastante assertivo, não ter comportamentos [desadequados], [...] criar responsabilidade, criar empatia, mas, ao mesmo tempo, alguma... eu não diria autoridade, porque eu não gosto muito dessa palavra, mas algum respeito, [...] e depois, conhecer o mais que se consiga de coisas que lhes possam agradar, de alguma forma... [...] mas que também os ajudem a crescer, a desenvolver intelectualmente e a nível cultural [...]” (Otília)

A profissão de animador é reconhecida há pouco tempo e, ainda assim, não o é sempre, tanto no que toca à sociedade como aos outros profissionais que exercem na escola. Até há pouco tempo atrás, era muito comum que as outras pessoas associassem a Animação Cultural ao desempenho de actividades circenses. Isabel refere que, nos dias de hoje, já existe uma maior aceitação da Animação nas escolas.

“[...] Da mesma forma que há pessoas que nós achamos que nos recebem muito bem, e que [consideram que] o nosso papel é importante, também se dá o inverso... há [pessoas] que ainda vêm os animadores um bocado... [...] como “gentinha”... sei lá... não sei muito bem definir com palavras claras o que pensam sobre isso [...]” (Otília)

“ [...] eu acho que, actualmente, a profissão está a começar a ser reconhecida. No ano em que eu acabei o curso, a Animação era considerado os Palhaços [...]. Ninguém sabia o que era, para que servia, para seres animadora vêm-nos a animar, vêm ser palhaça... não tenho nada contra os palhaços, atenção, mas comparar a Animação com os palhaços é que, a mim, não me encaixa. [...]” (Isabel).

“ [...] Actualmente, está-se a mudar um pouco a mentalidade, [...] é sinal do bom trabalho no terreno... Mas que a comunidade só agora [...] está a abrir um bocadinho as mentalidades, isso é verdade... [...] Os docentes que estão nas escolas, actualmente, já se pendem... já se começa a ter um Animador para isto, um Animador para aquilo, já começa a haver mais formação. [...]” (Isabel)

A animação não serve, deste ponto de vista da mediação sociopedagógica, apenas para organizar “festas de aniversário [...]”. O campo de intervenção da animação parece encontrar-

se diminuído pela sociedade. As animadoras sentem-se menosprezadas e indignadas pela representação social que predomina em relação à sua profissão.

“ [...] Eu espero que modifique [a representação social do animador cultural] [...] que o Animador seja uma figura essencial na comunidade, porque é necessário não só para fazer as festas de aniversário ou de casamentos, mas para outras coisas.” (Isabel)

“Eu acho que o animador nem tem nada a ver com festas de casamento, nem nada que se inclua... [...] e eu sinceramente não gosto nada de ser de alguma forma, a “não sei o quê... a animação, organização de eventos” ... as pessoas associam logo [...].” (Otília)

A figura do professor surge, uma vez mais, associada à de um profissional que menospreza a animação, encarando-a como uma profissão “fácil”. Patrícia enaltece a riqueza do seu currículo académico, considerando-o culturalmente superior ao de muitos professores. A animadora realça, também, o facto de “muita gente” (referindo-se aos profissionais do contexto escolar onde trabalha) pensar ainda que para se ser animador não são necessários estudos académicos de nível Superior.

“O Animador não é isso, nem pouco mais ou menos. Pode fazer isso [festas e casamentos], tem ferramentas para fazer isso, mas tem ferramentas para fazer muito mais, [...] há muitos professores que consideram que [ser] Animador é fácil, eles não se podem esquecer que nós temos um currículo escolar que muitas vezes tem muito mais cultura geral e muito mais matérias que propriamente o deles, não é? Muita gente ainda pensa, e perguntam-nos “Vocês vêm para aqui... mas têm o 12º ano?” “Não, temos um bocadinho mais!” [...] começamos a ser reconhecidos mas ainda há... o tal estigma... “ah, que fixe, vamos dormir a sesta”... Para isso, há os das relações públicas. Não tenho nada contra, atenção. Tudo é preciso, mas...” (Otília)

O trabalho precoce, envolvendo o necessário reconhecimento da multiculturalidade e espírito de abertura para com as diferenças é, na óptica de Otília, uma premissa essencial para que o aluno, enquanto cidadão, demonstre responsabilidade e participação na sociedade.

“[...] quanto mais informado for o cidadão, principalmente quanto mais conhecedor for das diversas culturas, e mais aberto, mais consegue intervir na sociedade onde se vai futuramente inserir... e ser um cidadão mais responsável [...] educar desde tenra idade para a cultura e para as artes e para abertura... [é bastante importante].” (Otília)

A escola onde trabalha é considerada muito multicultural, embora talvez assim seja denominada essencialmente pelas características de nacionalidade e de etnia dos seus alunos. Essa riqueza consiste, para Otília, numa variável a ser trabalhada.

“No fundo, a escola também é uma escola multicultural, nós queríamos aproveitar isso...” (Otília)

As fragilidades da escola e do meio giram, também, deste ponto de vista, também em torno dessa multiculturalidade, para além dos problemas comportamentais de alguns alunos.

“ [...] a realidade aqui no concelho de Mata [...] é muito multicultural, e desde sempre, pelo menos há 30 anos para cá que é mais ou menos estigmatizada.” (Otília)

“[...] pois, muito problemática [acerca da comunidade de Mata] ... Eu, quando disse que ia trabalhar para os Mata... [...] por um lado é aquela de “onde te foste meter!”, mas, por outro lado também é “Ena, ainda bem, porque eles precisam!” (Otília)

“[...] alguns miúdos aqui na escola, que ninguém pode com eles, que são maus e têm mesmo muitos problemas de comportamento na sala de aula [...].” (Otília)

“Aqueles *velhos do Restelo* [metáfora dirigida aos docentes que não encaram o projecto (TEIP) de uma forma positiva] ...” (Isabel)

Claro, é importante [que os professores e outros profissionais integrem o TEIP], mas eles têm de estar abertos a [ao programa] ... (Isabel)

“[...] a maior parte [...] destes miúdos precisa de alguém que os ouça um bocado, que brinque com eles [...] de alguém com autoridade, mas que entre nas brincadeiras deles, nos esquemas deles e dessa forma talvez consigam mais facilmente serem cativados para essas coisas que nós queremos, porque isso integra-se nos objectivos do TEIP [...] queremos sensibilizá-los para estas coisas da cultura e da arte, mas principalmente para estas coisas como complementos para os hábitos de cidadania [...] e de alguns conflitos... entre eles... [...]” (Otília)

1. Algumas linhas conclusivas

No trabalho de mediação, e em particular neste caso da mediação sociopedagógica, tem de haver empatia, tem de haver, também, por outro lado, simpatia. Tem de haver amizade mas também assertividade. Tem de haver uma cultura de criação democrática e de gestão pacífica das tensões sociais.

O Mediador, mesmo que seja o docente, tem de ser flexível. O Mediador tem de ser flexível para se adaptar a todas as situações iminentes, quase tipo espírito de camaleão, tarefa que, provavelmente, não é passível de ser desempenhada por qualquer tipo de professor.

Caberá a esses TSTS, quando efectivamente for possível dispor deles para a construção duma escola mais democrática, construtora de solidariedades e de paz, como se discute neste seminário que publica estes textos, em livro, oferecer aos alunos que não são “problemáticos” e aos que são ditos “muito problemáticos” o mesmo número de oportunidades para não serem excluídos de forma dissimulada.

E, tudo isto, queremos crer, pode ser feito na escola, com trabalho em equipa, onde o professor não esteja tão sozinho e a falar da comunidade que lhe fica por vezes tão distante e com a qual tem de haver muita comunicação e muitas pontes e mediação que, às vezes, nem ele nem o director de turma conseguem concretizar sem outros profissionais em rede.

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.

AMADO, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.

AUGÉ, M. (1994). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand.

BAPTISTA, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

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

- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc XXI*, Porto, Edições Afrontamento.
- CUNHA, P. e LOPES C. (2001), “Em torno do conceito de mediação” in *ANTROPOLógicas*, nº 5 . Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MAGALHÃES, A. e STOER, S. (2003). “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha”, in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9365&mid=2>, 01/04/2010.
- PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.
- PERES, A. (2004). “Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania Mundial”, in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=140&doc=10490&mid=2>, 01/04/2010.
- PERRENOUD, P. (1995). *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, B.S. (1997). “Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 48, pp. 11-32.
- SILVA, I. M. (2007). “Professor como mediador” in *Cadernos de Pedagogia Social*, N.º 1. Porto: UCP.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R. (2006). Educação e Trabalho Social na escola, in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>, 01/04/2010.
- VIEIRA, A. e VIEIRA, R. (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar” in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>, 01/04/2010.
- VIEIRA, A. (2007). *A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo*, Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA, Espanha.
- VIEIRA, R. (2009 b). “Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania Glocal” in *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, R. (2009 a). *Identidades Pessoais*, Lisboa: Colibri.