

Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações
O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação
intercultural

Dissertação de Mestrado

Volume I

Patrícia Lopes Simões

Trabalho realizado sob a orientação de

Ana Maria de Sousa Neves Vieira, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, setembro 2016

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Patrícia Lopes Simões

**Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações
O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação
intercultural**

Volume I

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, para obtenção do grau de Mestre em Mediação Intercultural e Intervenção Social, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Sousa Neves Vieira

Leiria, setembro 2016

Recomeça...
Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.

Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, por falarmos sempre a mesma língua...

Ao Coordenador do Mestrado, pelas viagens inspiradoras...

Às Companheiras de viagem, pela partilha...

Ao Agrupamento de Escolas, pelo acolhimento...

Aos Alunos, pela espontaneidade...

Aos Encarregados de Educação, pela dedicação...

Ao Técnico de Serviço Social, pela entrega...

À Psicóloga, pela empatia...

Ao Diretor do Agrupamento, pela hospitalidade...

Aos Professores, pela disponibilidade...

Aos Parceiros da Comunidade, pela participação...

A uma Diretora especial, pelo desafio...

A outra Diretora especial, pelo incentivo...

A outro Diretor, também Comendador, pela verticalidade...

Aos Colegas de trabalho, pela camaradagem...

A uma Amiga especial, pelas traduções...

A outra Amiga especial, pelas formatações...

Às Amigas de sempre, por serem para sempre...

À Minha Família, à Minha Cara-Metade, aos Meus Mais-Que-Tudo,
por me amarem como sou, por terem o meu coração e por serem a
minha razão!

RESUMO

A Escola é hoje o espaço social por excelência. Daí que se afigure como uma oficina privilegiada de (re)construção de identidades (Vieira, R., 2009), como um ateliê da diversidade social, espelho da sociedade em que está inserida, reconhecendo-se, portanto, como o seu microcosmos (Vieira, A., 2013).

Com a transformação da Escola num espaço universal e obrigatório para todos, surgem, inevitavelmente, metamorfoses que lhe exigem novos papéis. Com efeito, a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) contextualiza a emergência de novos atores, em particular, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

Afigurando-se a mediação intercultural como caminho para entender, catalisar, empoderar e transformar essa diversidade, importa conhecer em que medida o GAAF pode constituir-se como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural entre alunos, famílias, escola e comunidade.

Reconhecendo, *a priori*, a complexidade do nosso objeto de estudo, privilegiámos o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, defendendo a sua complementaridade (Boavida e Amado, 2006), assumindo uma metodologia compósita, politeísta (Bourdieu, 1992). Assim, como universo de análise da nossa investigação, escolhemos um Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, que, enquanto TEIP, incorpora um GAAF desde o ano letivo 2012/ 2013. De facto, importa conhecer, compreender e interpretar as representações que o sujeito (*per si* complexo) em estudo manifesta. Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso etnográfico (Stenhouse, 1994, in Amado, 2014). Quanto às técnicas de recolha da informação (Bell, 2010; Amado, 2014), elegemos três, designadamente, a análise documental, a observação participante e a entrevista individual semiestruturada (entrevistámos três alunos, três

encarregados de educação, uma psicóloga, um técnico de serviço social, o diretor do Agrupamento, três professores e três parceiros da comunidade, perfazendo um total de 15 entrevistas).

A estada no terreno foi reveladora, permitindo-nos concluir que, não obstante a demora na visibilidade de resultados imediatos, intrínseca a qualquer projeto social, o GAAF pode, efetivamente, constituir-se como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural entre alunos, famílias, escola e comunidade, na medida em que se afirma como prática catalisadora, com dinâmicas transformadoras e empoderadoras da(s) diversidade(s) que habita(m) a Escola contemporânea.

Palavras-chave

Distâncias socioculturais, diversidade, GAAF, mediação intercultural

ABSTRACT

The School is now a social space beyond comparison. Therefore it appears as a privileged workspace of identities' (re)construction (Vieira, R., 2009), as a workspace of social diversity, mirror of the society in which it is integrated, recognizing itself as its own microcosms (Vieira, A., 2013).

With the School transformation into a universal and a compulsory space for all, inevitably there are metamorphoses which demand new roles. Indeed, the creation of *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Territories of Educational Priority Intervention) (TEIP) establish the emergence of new actors, in particular the Office of Student Support and Family (GAAF).

Considering intercultural mediation as the way to understand, catalyze, empower and transform that diversity, it is important to know to what extent the GAAF may be constituted as the field of possibility(ies) for intercultural mediation between students, families, school and community.

A priori, recognizing the complexity of our object of study, we have elected the hermeneutical paradigm of understanding and discovery, justifying their complementarity (Boavida and Amado, 2006), assuming a composite methodology, polytheistic (Bourdieu 1992). Thus, as the universe of our research analysis we have chosen a Leiria District School Group, which, as a TEIP, incorporates a GAAF for the academic year 2012 / 2013. In fact, one must recognize, understand and interpret the complexity of the subject's representations (complex in itself) presented by this study. Therefore, we adopted the ethnographic case study method (Stenhouse, 1994 in Amado, 2014). As for the information collection techniques (Bell, 2010; Amado, 2014), we have chosen three namely; document analysis, participant observation and semi-structured individual interviews (interviewed

three students, three guardians, a psychologist, a technical social service, the director of the School Group, three teachers and three community partners), in a total of 15 interviewees.

The fieldwork was a revelation, allowing us to conclude that, despite the delay in the visibility of the immediate results, intrinsic to any social project, GAAF can effectively be constituted as a potential arena for intercultural mediation between students, families, school and community, as it asserts itself as the catalyst practice with altering and empowering dynamics of diversity that dwell in the contemporary school.

Keywords

socio-cultural distances, diversity, GAAF, intercultural mediation.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Abreviaturas	xi
Introdução	1
Enquadramento teórico	6
Da complexidade que habita a escola atual	6
Da(s) (possível/eis) distância(s) entre dois mundos	9
Das novas funções da escola	16
Da emergência de novos atores sociais	18
Da mediação intercultural.....	22
Da problemática: o GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural.....	29
Metodologia	32
Da arquitetura à engenharia de um <i>modus operandi</i>	32
Entrada no terreno: etapa de chegada ou ponto de partida?	38
Estudo de caso: o GAAF do Agrupamento do Oeste	43
Representações sobre o GAAF.....	44
O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural	55
Do acolhimento	56
Do acompanhamento	57
Da articulação	58
Da prevenção	61

Da transformação.....	63
Das limitações	65
Conclusões	69
Bibliografia.....	72
Anexos.....	80
Volume II desta Dissertação.....	80

ABREVIATURAS

CEF – Cursos de Educação e Formação

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UCC – Unidade de Cuidados na Comunidade

INTRODUÇÃO

Qualquer escolha que façamos tem sempre, na sua origem, a experiência vivida. O caminho percorrido lembra-nos o passado, mas, em simultâneo, projeta-nos o futuro. Na verdade, a nossa história de vida vai determinando o nosso caminho, estando presente em cada uma das suas direções, sobretudo, quando estas procuram novas margens. Daí que o contexto de chegada seja, forçosamente, diferente do contexto de partida, todavia, este terá, sem dúvida, servido de pretexto para essa transformação. Neste sentido, há experiências catalisadoras que vão construindo a nossa história de vida e (re)construindo, permanentemente, a nossa identidade. Destacamos, assim, algumas páginas dessa história, escritas no multifacetado palco da vida, que nos tornaram conscientes de que somos incompletos, que nos demonstraram que não éramos mais os mesmos depois de as termos vivido e que, por conseguinte, nos ensinaram que toda a aprendizagem é transformação (Vieira, 2009, p. 29).

Em primeiro lugar, o facto de termos a experiência da docência há 13 anos, o que nos permite conhecer, minimamente, o mundo da escola, o suficiente para afirmar e reconhecer que estamos em constante descoberta. Em segundo, destacamos a prática de oito anos de formação de adultos, com a qual aprendemos bastante, sobretudo, no que concerne a aprendizagem individualizada e contextualizada, a partir da história de vida da pessoa. Outra página diz respeito à experiência de dois anos, concretizada num projeto do Programa Escolhas, vivência que nos deixará sempre um sentimento de gratidão, pois permitiu-nos conhecer o outro lado da escola, o que está para além da “casca da árvore”. Sediado num bairro social, o projeto possibilitou que conhecêssemos não apenas a geografia física do bairro, mas também a sua geografia social, podendo, deste modo, contextualizar cada um dos alunos, ou melhor, as crianças e jovens (para nos afastarmos um pouco da “alunização”¹) que ali residiam. Por último, realçamos a

¹ Segundo Matos (2011), “o mundo juvenil que habita a Escola tem sofrido profundas transformações”, as quais, amiúde, estarão na origem de uma “negação ao processo de alunização”. Neste contexto, tratando-se de um espaço que transpunha os muros da Escola, preferimos adotar a designação de “crianças e jovens”, ao invés de “alunos”, ressaltando a importância de olharmos o aluno para além dessa condição, sublinhando todas as outras facetas que caracterizam a sua identidade.

experiência de formação parental que ministrámos, em parceria com dois Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que nos permitiu ter uma perspetiva dos pais acerca de temas como a relação escola-família, a indisciplina, a gestão de conflitos ou o insucesso escolar. Não poderíamos deixar de salientar que todas estas experiências foram refletidas, posteriormente, com o ingresso neste Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social, em março de 2014. Aqui encontrámos algumas Unidades Curriculares com as quais nos identificámos de imediato e que muito nos inspiraram para este percurso. Aqui refletimos sobre algumas inquietações antigas e demos início a outras. Aqui (re)conhecemos a mediação, (re)encontrámos a interculturalidade e descobrimos o empoderamento que ambas nos podem inculcar. Aqui fomos metamorfoseando a nossa identidade, em permanente (re)construção (Vieira, 2009, p. 38), constatando o princípio de que $1 + 1 =$ muitos, que a vida e as suas experiências nos vão acrescentando alteregos, transformando-nos em “eus” mais mesclados, mais compósitos, mais plurais.

De entre essas inquietações antigas e recentes, destacamos algumas, que reunimos num conjunto de “considerandos”, de fundamentos que nos ajudaram a delinear o caminho a seguir. Deste modo, *considerando* a diversidade/ complexidade que habita a escola atual (Bizarro, 2006; Almeida, 2009; Moniz, 2008; Santos, 2014; Vieira, 2013), espelho da sociedade em que está inserida, assumindo-se, por conseguinte, como o seu microcosmos (Vieira, 2013), uma escola aberta a todos, um espaço de (com)vivências privilegiado (Jares, 2007), um lugar de convergências e divergências (Vieira, 2012), um palco, por excelência, de (re)construção de identidades e alteridades, de encontros e desencontros de sujeitos e culturas (Stoer & Magalhães, 2006; Vieira, 2011); *considerando* as possíveis distâncias que emergem entre esses sujeitos (alunos e respetivas famílias), com o perigo da hegemonia escolar (Perrenoud, 2008; Vieira, 2011), da indiferença face à diferença (Benavente et al., 1987; Benavente, 2008; Perrenoud, 2008; Santos, 2014), da patologização desta (Canário *in* Almeida, 2009), de uma ortopedia social (Correia & Caramelo, 2003) com função paliativa (Peres, 1999), de um desajustamento sociocultural (Santos, 2014), das clivagens socioculturais (Silva, 2003), por exemplo, ao nível dos códigos linguísticos (Silva, 2008; Silva, 2014), da descontinuidade entre dois mundos (Vieira, 2011) paralelos (Silva, 2014); *considerando* a dificuldade que a escola sente em assegurar/ dar resposta a todas as funções/ papéis que atualmente lhe são solicitados, não apenas pedagógicos, mas também sociais

(Vieira, 2013); *considerando* a sua necessária abertura a novos atores sociais (como os mediadores sociopedagógicos, como o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - GAAF) (Freire, 2010; Vieira, 2011; Vieira, 2013), para que, em parceria, consigam chegar ao aluno e à sua família, atravessar a ponte e chegar à outra margem; *considerando* a mediação intercultural como o caminho/ alicerce/ base para essa travessia/ ponte (Benavente et al, 1987; Peres, 1999; Torremorell, 2008; Almeida *in* Simão, Caetano & Freire, 2009; Giménez, 2010; Vieira & Vieira, 2013); estudámos o GAAF como campo de possibilidade(s)² para a mediação intercultural, enquanto prática catalisadora/ empoderadora/ transformadora para o aluno, a família, a escola e a comunidade (Peres, 1999; Freire *in* Correia & Silva, 2010; Vieira, 2013). Revisitando Brecht, que nos acompanha desde a primeira sessão do Mestrado, “Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem”, conseguimos, numa linguagem metafórica, afirmar que o aluno é o nosso *rio* e a escola e a família/ bairro as *margens* que o comprimem. A *ponte* entre as *duas margens* será o GAAF e a mediação intercultural poderá ter aqui a importante função de *alicerce* dessa ponte.

Assim, o tema da nossa investigação prende-se com o título “Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações”, tendo elegido como problemática a “Emergência do GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural”. Deste modo, adotámos duas questões orientadoras, que nos serviram de bússola, que nos conduziram ao longo da investigação, designadamente: *Quais as representações que os sujeitos aluno, família, escola e comunidade têm sobre o GAAF?* e *Em que medida o GAAF é entendido como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural?*

Por conseguinte, traçámos alguns objetivos que nos ajudaram a definir o intuito da nossa investigação, nomeadamente, conhecer a missão do GAAF junto do aluno, da família, da escola e da comunidade; conhecer as representações sociais que os sujeitos (alunos, famílias, escola e comunidade) têm sobre o GAAF; descobrir em que medida o GAAF é um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural; e contribuir para a

² Adotámos, aqui, o sentido de “oportunidade” atribuído ao conceito por Vieira (2009, p. 9). Todavia, este autor remete-nos para Gilberto Velho (1994), que usa esta conceção inspirado em Schutz (1979). Velho (1994, p. 40) encaminha-nos para a “noção de campo de possibilidades como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos”.

reflexão em torno das funções sociais da Escola e da eventualidade da extensão do GAAF a todos os agrupamentos. Do mesmo modo, elegemos os conceitos-chave de *distâncias socioculturais, diversidade, GAAF e mediação intercultural*.³

Como universo de análise da nossa investigação, escolhemos um Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, que, enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), incorpora um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) desde o ano letivo 2012/ 2013. Neste contexto, tínhamos projetado, inicialmente, estudar quatro sujeitos, em particular, o Diretor do Agrupamento, os dois Técnicos do Gabinete, alguns alunos acompanhados pelo mesmo e, paralelamente, as famílias (representadas pelo respetivo Encarregado de Educação). Todavia, a entrada no terreno constituiu-se como uma descoberta. Rapidamente compreendemos que essa suposta etapa de chegada transformar-se-ia, paradoxalmente, num verdadeiro ponto de partida, que nos começava a apontar outros caminhos. E foi difícil resistir a todas as direções despontadas. À medida que estávamos com/ que convivíamos/ que estabelecíamos relação com os sujeitos que pretendíamos estudar, íamos ampliando a nossa curiosidade relativamente a outros sujeitos, nomeadamente, os Professores e os Parceiros da Comunidade, que trabalham diretamente com o GAAF do Agrupamento. Por conseguinte, numa decisão ponderada, resolvemos alargar o nosso universo, incluindo, também, no nosso estudo, três Professores do Agrupamento e, no que concerne aos Parceiros, três organizações, designadamente, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), na pessoa da sua Presidente, a Associação para o Desenvolvimento Local, promotora de um Projeto do Programa Escolhas, na pessoa da sua Coordenadora, e, ainda, a Unidade de Cuidados para a Comunidade (UCC), na pessoa da sua Coordenadora.

Relativamente à metodologia, assumindo, *a priori*, a complexidade do nosso objeto de estudo, intrínseca, aliás, a toda a investigação em ciências sociais, privilegiámos o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, defendendo a sua complementaridade (Boavida & Amado, 2006). Interessava-nos, sobretudo, interpretar o pensamento/ a opinião dos outros, daí que a metodologia a adotar fosse compósita, politeísta (Bourdieu, 1992, *in* Vieira, 1999, p. 39). De facto, importava conhecer,

³ Definiremos e caracterizemos cada um destes conceitos adiante, no enquadramento teórico.

compreender e interpretar as representações que o sujeito (*per si* complexo) em estudo manifestava. Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso etnográfico (Stenhouse, 1994, *in* Amado, 2014), que nos permitiria estudar um fenómeno no seu contexto e refletir sobre as representações dos sujeitos nele envolvidos. No que diz respeito às técnicas de recolha da informação (Bell, 2010; Amado, 2014), elegemos três, designadamente, a análise documental (Projeto Educativo do Agrupamento, Planos Anuais de Atividades, Relatório de Avaliação 2012/ 2015, Plano de Melhoria 2015/ 2018); a observação participante, isto é, o acompanhamento, *in loco*, através da “escuta sensível” (Montenegro, 2008) e da “escuta activa” (Giménez, 2010), de diversas atividades dinamizadas pelo GAAF, em particular, atendimentos a alunos e famílias, animação de pátio, visitas domiciliárias, atividades de férias escolares, reuniões com os diretores de turma, reuniões com os parceiros da comunidade; e a entrevista individual semiestruturada (entrevistámos três alunos, três encarregados de educação, dois técnicos do GAAF, o diretor do Agrupamento, três professores e três parceiros da comunidade, perfazendo um total de 15 entrevistas).

A redação que se segue compreende a dissertação que resulta desta investigação. Está estruturada em seis partes, constituindo-se a primeira a presente introdução. Seguem-se o enquadramento teórico, com a contextualização e definição da problemática estudada; a metodologia adotada, com a argumentação do paradigma privilegiado, do método escolhido e das técnicas de recolha da informação seguidas; a apresentação da informação recolhida, com a respetiva interpretação e reflexão; a conclusão, com as considerações finais, as limitações e prospetivas; e, por último, as fontes consultadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

DA COMPLEXIDADE QUE HABITA A ESCOLA ATUAL

“Cada um de nós é vários, é muitos, é uma prolixidade de si mesmos.”

Pessoa, Livro do Desassossego

A sociedade apresenta-se, hoje, mais diversa do que nunca. A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural é inequívoca, ao considerar, no seu primeiro artigo, a diversidade cultural como património comum da humanidade.

La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. (UNESCO, 2002, p. 74)

Esta noção de diversidade é transversal a todos os setores da sociedade, evidenciando-se, com particular interesse, no espaço da Escola, que se constitui como o espaço social por excelência. Com efeito, nele coabitam sujeitos que trazem consigo todos os seus contextos, tornando-o um universo privilegiado do social. Na verdade, além de representar o segundo lar dos alunos, a Escola alberga também as respetivas famílias e culturas. Efetivamente, um aluno, antes de o ser, é uma criança/ um jovem/ uma pessoa, com as vivências, os problemas, os sentimentos, as inquietações, as histórias intrínsecas a qualquer ser humano.

A identidade de cada pessoa é construída por uma multitude de elementos, que não se limitam evidentemente aos que figuram nos registos oficiais. [...] Se cada um desses elementos se pode encontrar num grande número de indivíduos, jamais encontraremos a mesma combinação em duas pessoas diferentes, e é justamente isso que produz a riqueza de cada um, o seu valor próprio, aquilo que faz da cada pessoa um ser singular e potencialmente insubstituível. (Maalouf, 2002, p. 29),

Precisamente, essa diversidade de identidades e essa multiplicidade de contextos encontram-se e desencontram-se permanentemente nesse lugar coletivo, nessa “escola de Sujeitos” (Vieira, 2011, p. 104). Como refere Ana Vieira (2012, p. 31), “a escola pode ser (e é) o grande laboratório da aprendizagem da vivência social, uma vivência entre iguais e diferentes; uma vivência entre convergências e divergências; um espaço

de aprendizagem da interculturalidade, da convivência e da hospitalidade”. Aqui chegam diferentes experiências, olhares, visões singulares, que se entrecruzam, que podem mesclar-se, miscigenar-se, acrescentar-se, dando origem a outras experiências, outros olhares, outras visões, por sua vez, compósitas, plurais. Daí que a Escola se assegure como uma oficina privilegiada de (re)construção de identidades. Neste sentido, a Escola afirma-se hoje como o ateliê social por excelência, espelho da sociedade em que está inserida, reconhecendo-se, por conseguinte, como o seu microcosmos (Vieira, 2013).

Identificada como um espaço seletivo e reprodutor (Bourdieu & Passeron, 1975), uma Escola para alguns, assistimos, em poucas décadas, à transformação da Escola para todos, para esse espaço comum, afirmando-se como instituição educativa universal (Fernandes, 1998, *in* Machado & Alves, 2014). Todavia, nem sempre a universalidade precede a obrigatoriedade. Conforme sublinha Azevedo (2014, p. 22), “as políticas públicas de educação, conduzidas em geral pelo Estado e pelo seu aparato administrativo, têm acentuado muito mais a obrigatoriedade, em detrimento da universalidade”. Daí que qualquer política que não tenha como base de análise a realidade, que, ao invés disso, seja imposta, em torno da obrigatoriedade, corra o risco de ser ou não cumprida. Por sua vez, esse alargamento a uma Escola para todos teve tanto de vertical (no que concerne a idade obrigatória, atualmente, nos 18 anos), como de horizontal (no que diz respeito às funções que a escola assume presentemente).

Na verdade, a idealização de uma Escola aberta a todos trouxe, inevitavelmente, profundas transformações ao seio das instituições escolares, sobretudo, metamorfoses de âmago social. Com efeito, a complexidade da escola contemporânea reside, justamente, no facto de esta ser cada vez mais confrontada com um público “caleidoscopicamente mestiço” (Vieira, R. 2014), muito distante daquele que a escola conhecia há vinte ou trinta anos, imutavelmente padronizado. Diferenças sociais, outrora distantes, tatuam hoje o rosto desta sociedade com o carimbo da diversidade sociocultural. Atualmente, a Escola rima com complexidade, não no sentido de dificuldade, mas antes na aceção dessa diversidade, com uma multiplicidade de referências culturais. A homogeneidade deu lugar, nas últimas décadas, à heterogeneidade, assumindo-se, hoje, como padrão, precisamente, a diversidade (Lúcio, 2013). Como exemplos dessa diversidade, refira-se, segundo Bizarro (2006, p. 4), “as expectativas, as necessidades, as motivações, os conhecimentos, as biografias (pessoais

e familiares), os perfis afetivos e cognitivos, as crenças e as religiões, as representações, as ideologias, o sexo, a idade...”.

Neste contexto, o desafio maior da Escola contemporânea reside aí, na gestão dessa diversidade, que se evidencia no seu público e, conseqüentemente, nas suas funções. Ora, a gestão dessa diversidade passa, exatamente, por aceitar essa heterogeneidade, essa pluralidade como riqueza, como oportunidade de mudança e de transformação, respeitando as diferenças, assumindo, portanto, a sua interculturalidade. Para tal, é necessário uma alteração que pressupõe uma mudança paradigmática (Vieira, 2013, p. 62), que rompa com o paradigma da uniformidade e da homogeneidade em contexto escolar. Atualmente, a escola tem de vestir vários papéis, que lhe permitam ver o aluno enquanto pessoa que interage entre a escola (microcosmos) e a sociedade (cosmos). Para tal, não pode ficar apenas numa das margens, tem de se deslocar amiúde, para assegurar que consegue *ver* o aluno e toda a sua *mochila* e para promover a “tradução de culturas” (Vieira, 2011, p. 186), os encontros de identidades, sem as homogeneizar, sem as padronizar. Paralelamente, a escola terá de desocultar as singularidades de cada aluno, reconhecendo-as, promovendo que essas mesmas especificidades sejam valorizadas no processo educativo.

Concentradíssimo, acabava um grande avião com asas, hélice, cauda, tudo muito perfeito e bem proporcionado. Mas, como tinha sido possível? Já alguma vez mexera naqueles materiais? Quem o ensinara? E o Zé, logo a explicar que aprendera com o pai, carpinteiro de profissão, trabalhando numa empresa e que nas horas vagas fazia concertos e arranjos que lhe encomendavam numa oficinazinha pequena que tem no quintalzinho da casa... Ora, já passava mais de um mês das aulas terem começado, eu já falara várias vezes com os pais deles, porque seria tão desinquieto e nunca me lembrara de procurar saber que coisas eram no fundo os seus interesses, suas artes, seus hábitos de vida... (Benavente et al., 1987, p. 100)

É possível, pois, encontrar, descobrir, conhecer a pessoa que habita cada aluno. Exemplifiquemos, com trechos de entrevistas a alunos, que recolhemos, aquando da nossa estada no terreno: “*Lá na escola, todos me conheciam pelo rapaz que sabia desenhar. Fazia vários desenhos, mas as professoras tiravam-me os desenhos, já nunca mais os via.*” (Lázaro, aluno de 17 anos, etnia cigana); “*Eu gosto de fazer rendas em casa, de crochet, de fazer blusas.*” (Cadija, aluna de 15 anos, imigrante)

Para tal, basta que a Escola não fique indiferente à diversidade. Na verdade, espera-se que esta Escola esteja à altura de acolher esta diversidade. Com efeito, não basta aceitar as diferenças etnográficas de cada aluno, há que as compreender e respeitar. Neste sentido, a Escola atual tem de ser para todos, mas também para cada um. Nas palavras de Ana Vieira, reivindica-se, efetivamente, “uma escola para todos e não todos para uma escola” (Vieira, 2012, p. 31).

DA(S) (POSSÍVEL/EIS) DISTÂNCIA(S) ENTRE DOIS MUNDOS

“O que torna o deserto bonito é ele ter um poço escondido algures por aí.”

Saint-Éxupéry, *O Príncipezinho*

Deste modo, não basta que a Escola tolere as diferenças de cada um. Na verdade, “*a tolerância não basta*” (Vieira & Vieira, 2013), não é suficiente. Tolerar pode, inclusive, ter, neste contexto, uma aceção negativa, muito próxima da conotação de suportar, de permitir. E a Escola não pode, apenas, admitir o outro. À Escola atual exige-se-lhe que seja inclusiva, portanto, mais do que tolerar, é necessário acolher e incluir o outro, compreendendo e respeitando as suas diferenças.

Uma escola comprometida com a cultura da diversidade não é indiferente à diferença. Constrói cidadania através da inclusão da diferença e não da sua exclusão. Contribui para que o educador estabeleça uma diferenciação preventiva à medida das diferenças entre educandos de forma que as diferenças não constituam uma alavanca para o avanço de uns e uma fábrica de obstáculos para outros. (Santos, M. E., 2014, pp. 211-212)

Neste sentido, entende-se que a diferença sejamos todos nós (Magalhães & Stoer, 2005). Na verdade, se o outro é definido como diferente, estamos perante um nós hegemónico, dominante, incapaz de reconhecer que as singularidades do outro podem sempre acrescentar o eu, tornando-o mais plural, tornando-o, nas palavras de Adalberto Carvalho (2007, p. 12), verdadeiros “eus-outros”, que reconheçam a presença do outro em nós.

Por sua vez, Canário (2009) chama a atenção para uma certa patologização da diferença associada à diversidade. Segundo o autor (Canário, 2009, pp. 11-12), “a escola passou a

viver a crescente heterogeneidade de públicos como uma patologia para a qual seria possível encontrar remédios sem colocar em causa a clássica ‘gramática organizacional’ que marca a escola da modernidade”. A este propósito, a Coordenadora do Departamento de Ensino Especial do Agrupamento estudado, na entrevista que nos concedeu, sublinha, justamente, que uma das causas do insucesso escolar é, na sua opinião, o facto de a escola não corresponder às referências dos alunos, os quais, amiúde, acabam por desenvolver uma falta de interesse face àquela instituição, que os desmotiva e os faz desistir.

E meninos que de parvos ou de palermas ou de alguma alteração ao nível das funções cognitivas não têm nada. Não gostam da escola, pura e simplesmente e a deficiência deles é não gostarem da escola e a escola não ter nada que lhes interesse. É a minha principal dificuldade. E há uma grande parte, cerca de um terço dos meninos, que desenvolveram incompetências ou dificuldades de aprendizagem, porque a escola é diferente e têm padrões de vida completamente diferentes. (Coordenadora do Departamento de Ensino Especial do Agrupamento)

Ora, tal visão pode acentuar a distância entre a Escola e os seus alunos. Também a este propósito, Vieira (2013, p. 60) alerta para a existência, ainda hoje, de “um senso comum residual, mesmo em muitos profissionais da educação, que continua a ver a diversidade como patologia social”, que contribui para a conceção da diferença como deficiência. Ainda na opinião da Coordenadora do Departamento de Ensino Especial do Agrupamento estudado, *“crianças que vêm, por exemplo, da Ucrânia, da Roménia, que temos, também, do Brasil, não são crianças com deficiências; a escola inclusiva adapta-se aos meninos, não são os meninos que têm de se adaptar à cultura da escola”*.

Daí que, uma sociedade cada vez mais multicultural, habitada por diversidades endógenas e exógenas, exija, por sua vez, uma Escola que vá ao encontro dessa pluralidade de culturas, rejeitando a ideia de hegemonia cultural. Todavia, a Escola tende a privilegiar a cultura socialmente dominante, acentuando as “distâncias culturais” (Perrenoud citado em Silva, 2003, p. 357) dos alunos e das respetivas famílias ou grupos socioculturais.

Conforme adverte Peres (2006, *in* Bizarro, 2006, p. 124), é necessário que a Escola lute contra uma “macdonalização” da educação e que, simultaneamente, se combata o imperialismo da cultura dominante.

Na verdade, fatores como o desinteresse, bem como o déficit de atenção, de compreensão e, por conseguinte, de aprendizagem, podem, amiúde, estar associados ao “choque cultural” (Silva, 2003, p. 356) a que muitas crianças ficam sujeitas ao chegarem à escola, a uma escola tão diferente, culturalmente, do seu lar, das suas pertenças. Este processo pode, ainda, conduzir a uma “auto-segregação” (Benavente et al., 1987, p. 75).

Muitas vezes, a escola, impondo a sua língua de prestígio, sem enraizamento e donde o sentido está ausente, perturba na sua afectividade as crianças dos meios populares. Se lhes corta a palavra, sob pretexto de lhes fornecer a linguagem correcta, elas bloqueiam-se, metem-se na sua toca. (Benavente et al., 1987, p. 75)

Daí que os mesmos autores (Benavente et al., 1987, p. 89) questionem:

[...] serão as crianças dos diferentes meios sociais que devem ser capazes, ao entrar na escola, de reduzir as diferenças e tornarem-se todas únicas num único modelo escolar ou será a escola, instituição oficial ao serviço das crianças que se deve adaptar às diferentes necessidades?

Conforme sublinham Luiza Cortesão e colegas (1995, *in* Silva, 2003a, p. 357), “Fica-se estrangeiro no seu próprio grupo de origem”. A metáfora é feliz, ao apontar para a questão da visão monolítica do aluno, o qual, caso não se sujeite e siga a “cultura dominante” (Silva, 2003, p. 357), arriscar-se-á a pertencer sempre à(s) (a uma das) “cultura(s) dominada(s)” (Silva, 2003, p. 357). No entanto, afigura-se a pertinência das questões que se levantam em torno desta problemática: não deveriam todas as diferentes culturas, de onde provêm diferentes alunos e suas famílias, (con)viver na cultura escolar? Não deveria esta valorizar todas as culturas? Não deveria a Escola apostar na sua relação com a família como uma relação entre culturas? Com efeito, não deveríamos enaltecer todas as diferenças, a nossa e a do outro, promovendo a cultura como “prática social” (Willis, 1991, *in* Casa-Nova, 2013, p. 153), que resulta, precisamente, da relação entre diferenças? Neste sentido, entende-se cultura como algo mutável, dinâmico, em permanente transformação (de identidades, por exemplo). Neste contexto, cada cultura contém uma heterogeneidade endógena, não é um bloco homogéneo. É neste âmbito que Silva (2003, p. 355) considera a cultura como uma “arma”. Por outras palavras, também aqui é sublinhado que a diversidade cultural deve ser encarada como um recurso e não como um obstáculo.

Também Pedro d'Orey da Cunha (1997), no seu livro “Entre dois Mundos: vida quotidiana de famílias portuguesas na América”, retrata essa realidade vivida por emigrantes portugueses. Ao longo da obra, descobrem-se episódios singulares, vividos na outra margem do Atlântico, mas em muito semelhantes à realidade desta margem.

Aquilo que eu sabia, a professora não me perguntava; aquilo que eu não sabia é que ela não me perguntava! – desabafou o Maurino, desiludido com a injustiça das coisas. (Cunha, 1997, p. 91) [...] O Joaquim quase não fala. Às perguntas que lhe faço, encolhe os ombros, se percebeu a pergunta, e fica parado a olhar para mim, se a não percebeu. Mas hoje desabafou e quase que se tornou falador. Foi por acaso que me referi ao hóquei que ele costuma jogar depois da escola. (Cunha, 1997, p. 95)

Esta distância cultural entre escola e alunos pode manifestar-se, igualmente, no sujeito do professor, transformando-se, segundo Perrenoud (2008, p. 57), numa “questão de personalidade e de afinidade”, que deve ser combatida. Para que esse elitismo não se manifeste é necessário a aposta na relação pedagógica, para que o professor consiga expulsar mais facilmente qualquer distância cultural, afastando qualquer rejeição. O autor mergulha nesta reflexão e lança uma série de questões pertinentes, de resposta difícil.

Por que deveríamos gostar de todas as crianças, de todos os adolescentes, inclusive daqueles que não gostam de nós e que nos agridem? Daqueles que nos ignoram ou nos desprezam? Daqueles que burlam toda autoridade? Daqueles que destroem os livros? Daqueles que cheiram mal? Daqueles que mentem abertamente e evitam nosso olhar? Daqueles que acusam os colegas? Daqueles que são sexistas, racistas, obscenos, violentos? Daqueles que se ausentam sem motivo? (Perrenoud, 2008, p. 205)

Na verdade, também a profissão da docência exige essa abertura ao outro, que pode estar amiúde diretamente relacionada com a predisposição que o professor tem para a mudança, para o seu aperfeiçoamento enquanto profissional. Como reconhecia a Coordenadora TEIP do Agrupamento estudado, “*eu não quero ser [uma boa professora], eu quero tentar sempre ser*”. É, justamente, nesta tentativa que se encontra a capacidade de criar relação com o outro, no fundo, de respeitar o outro na sua diferença, de modo a evitar qualquer sintoma de exclusão por parte da cultura dominante. Deste modo, ainda que se manifeste como uma tarefa difícil, o mais importante, segundo o autor, será “reconhecer a nossa extrema dificuldade em aceitar espontaneamente a diferença” (Perrenoud, 2008, p. 206).

Luísa Moniz (2008, p. 26) apelida de “analfabetismo cultural” essa situação de exclusão por parte da cultura dominante. Na verdade, muitos alunos são excluídos do sistema educativo por não se conseguirem encaixar na cultura escolar, provocando esta uma descontinuidade em relação às diversidades. Na opinião da autora, a diversidade deveria ser uma aposta da Escola, para conseguir chegar aos seus alunos. Conforme salienta a Coordenadora do Departamento de Ensino Especial do Agrupamento estudado, “*a escola tem mesmo de encontrar caminhos alternativos, porque, como está, não interessa a dois terços dos alunos*”.

Assumindo, deste modo, a diversidade cultural como uma riqueza, a provocação de Iturra (Iturra, 1990), de que o insucesso escolar é uma prova do “sucesso cultural” afigura-se pertinente. No entanto, não obstante a sua importância sob o ponto de vista antropológico, não constituirá aquela afirmação uma forma de discriminação? Não terá esse sucesso cultural um “custo” demasiado elevado? Para Pedro Silva (2014, p. 416), poder-se-á correr o risco de reprodução da desigualdade social, o que, inevitavelmente, incorre em situações de discriminação. A este propósito, o sociólogo brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (1995, *in* Silva, 2003, p. 358) afirma que a equivalência antropológica das culturas pode conviver com a desigualdade sociológica. Torna-se, assim, indispensável, evitar a exclusão social, para que nenhuma das culturas se sinta menosprezada. Significa isto dizer que dever-se-á promover não apenas o acesso de todos à cultura socialmente dominante, como, simultaneamente, cada *um* desses *todos* deve sentir a sua cultura valorizada e reconhecida, numa tentativa de “hermenêutica diatópica” (Sousa Santos, 1997, citado em Silva, 2003, p. 368) – “multitópica”, no dizer de Ana Vieira (2013, p. 34) – isto é, de diálogo entre duas (ou mais) culturas, sem anulações, sem assimilacionismos, numa perspetiva multilateral.

Este entendimento multilateral pode ser perspetivado nos alunos e na problemática, precisamente, da integração social e da assimilação cultural, que Casa-Nova claramente distingue (2013, p. 217). Neste sentido, o processo de integração social tem de obedecer a um paradigma de reciprocidade e ser entendido num prisma de horizontalidade, de igualdade e de respeito pela diferença. Essa integração deve salvaguardar as idiosincrasias do *outro*. Por outro lado, a autora alerta para a necessidade de se afastar o senso comum que associa o processo de integração a um processo de assimilação. O *outro* não tem de deixar de existir enquanto *diferente* para se tornar no *mesmo*. Deve, pelo contrário, manter as características culturais de origem. A expressão

recorrentemente ouvida pela autora, em contexto de investigação do grupo sociocultural cigano, é sintomática: “nós queremos estar integrados, mas não queremos perder a nossa cultura” (Casa-Nova, 2013, p. 222). Daí que distingamos integração de inclusão, uma vez que este será sempre um conceito mais mediador, mais plural e menos assimilacionista. Incluir será isso mesmo, promover a aproximação, a relação, porém, sem imposição de tornar o outro semelhante. Com efeito, esta comunidade, amiúde segregada, não apenas por apresentar características fenotípicas diferentes das do grupo social maioritário, numa lógica desigualitária, mas também, numa lógica diferencialista patenteada nas diferenças culturais, quer, segundo demonstram as investigações de cariz etnográfico desenvolvidas pela autora, efetivamente, integrar-se, mas mantendo a sua diferença, rejeitando, por conseguinte, uma assimilação impositiva. Até porque, conforme salienta Casa-Nova (2005, p. 212), o grupo sociocultural cigano considera a sua cultura/ os seus valores superiores aos da cultura do grupo social maioritário. É neste contexto que podemos afirmar que este grupo social minoritário vive em situação de “inclusão-excluída” (Casa-Nova, 2004, *in* Casa-Nova, 2005, p. 213), isto é, numa permanente linha de fronteira, com uma acentuada inclusão no grupo de pertença, assim como uma exclusão tendencial do grupo social maioritário. Esta questão impele, obrigatoriamente, a uma reflexão sobre esta problemática: não deveria a sociedade e, por extensão, a Escola entender e tentar fazer valer este direito à diferença, à diversidade, por parte deste grupo em concreto, mas também de todos os outros grupos minoritários, migrantes ou autóctones? Num outro artigo, a autora volta a focar a problemática, concluindo que não basta “inserir o diferente no hegemónico já existente” (Casa-Nova, 2006, p. 177). Por sua vez, Pedro Silva (2003, p. 366) defende a igualdade de todas as culturas no direito de serem reconhecidas como singulares, mas, simultaneamente, incompletas. Também Maria do Carmo Silva (2008, p. 57) defende o “equipamento cultural” – “mochila cultural”, no dizer de Ana Vieira (2013; 2016b) – que cada aluno traz consigo, ao qual deve ser dada especial atenção por parte da Escola, a fim de evitar a inadaptação do aluno à cultura escolar. Já Casa-Nova sublinha, a este propósito, que o papel da Escola atual é, precisamente, compreender os alunos, interpretar o seu mundo.

[...] sendo fundamental que a escola possibilite o diálogo, a articulação entre *pertenças e emergências*, que é o mesmo que dizer entre o que fui/sou - quero ser/construir,

compreendendo a pessoa que habita os alunos. [...] É este o trabalho das escolas com os vários mundos que as habitam. (Casa-Nova, 2014, p. 54)

Do mesmo modo, a questão da distância pode ser (in)visível na dupla de atores escola-família. Não obstante lhes poderem ser reconhecidos interesses comuns, na opinião de Waller (1965, *in* Silva, 2010), escola e família são encaradas como “inimigos naturais”. Conforme afirma o autor, “From the ideal point of view, parents and teachers have much in common, in that both, supposedly, wish things to occur for the best interests of the child; but, in fact, parents and teachers usually live in a condition of mutual distrust and enmity (...)” (Waller, 1965, *in* Silva, 2010, p. 448), opinião esta que pode ser relacionada com o fosso entre estes dois atores, perceptível, sobretudo, em famílias para as quais a escola possa exercer, segundo Bourdieu (Silva, 2003, p. 358), a designada “violência simbólica”, exercida através de uma aculturação, isto é, uma pressão, por parte das escolas em relação às famílias, nomeadamente, quando se tenta efetivar o “efeito escola-espelho”, acentuando-se as “distâncias culturais” (Silva, 2003, pp. 358-359). Por sua vez, estas distâncias são observáveis, de igual modo, quando se verificam barreiras de âmbito sociolinguístico, erguidas perante o fenómeno apelidado por Toomey (Silva, 2014, p. 418) de “maioria silenciosa”, ou por Silva (2014, p. 418) de “envolvimento invisível”. Com efeito, perante a ausência de pais oriundos de meios populares na escola, mesmo quando convocados sistematicamente, rapidamente se concluiu que estes não estariam interessados com o percurso dos seus filhos, mito este que foi colocado em causa após algumas pesquisas (designadamente, dois estudos, de 1989, em Portugal e na Austrália) (Silva, 2014, p. 417). Na verdade, segundo o autor, concluiu-se que a ausência desses pais não se devia ao seu desinteresse, mas antes ao facto de os códigos sociolinguísticos entre estes pais e professores constituírem-se, amiúde, como uma barreira (não obstante a língua ser a mesma), colocando-se a tónica, nestes casos, como tratando-se de “mundos paralelos” (Silva, 2014, p. 417).

Daí que, quer o sujeito aluno, quer o sujeito família deverão dominar aquilo que Cortesão e Stoer (1996, pp. 37-38) designam por “bilinguismo cultural”, de modo a evitar um “daltonismo” relativo ao “arco-íris de culturas”, no dizer de Boaventura Sousa Santos (1955, citado em Cortesão & Stoer, 1996, p. 38), que ilustra o mundo e, por extensão, a Escola atual. Efetivamente, esta não pode fechar os olhos à panóplia de cores, isto é, de culturas, que hoje a habitam.

Concluindo, conforme afirma Vieira (2013, p. 68), é necessário “mudar de práticas”. A autora cita António Peres para sublinhar essa inevitabilidade:

[...] É necessário repensar as finalidades e funções da escola, questionando a escola democrática liberal, centrada numa lógica de denominação e reprodução, sem abertura à resistência e produção, por forma a que ninguém se sinta excluído ou marginalizado. (Peres, 1999, *in* Vieira, 2013, p. 68)

DAS NOVAS FUNÇÕES DA ESCOLA

“A escola não deve ter a melancolia da cadeia.”

Eça de Queirós

Essa mudança de práticas está, justamente, relacionada com as novas funções que se exigem à Escola. Na verdade, ao longo das últimas décadas, tem-se assistido a uma nova roupagem da Escola, que lhe veste novas formas.

Começou com a instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis e todas as competências tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando. (Nóvoa, 2005, citado em Machado & Alves, 2014, p. 8)

Pese embora seja considerada a instituição maior no que respeita ao ensino, à transmissão de saberes e conhecimentos, “cada vez mais a Escola tem vindo a ser chamada a assumir responsabilidades educativas, antes atribuídas à família” (Simão, Caetano & Freire, 2009, p. 7). De facto, a Escola passa a abraçar, claramente, funções sociais. Já Isabel Baptista (2008, p. 5) o havia defendido ao mencionar que “a educação não pode alhear-se dos problemas humanos respeitantes à chamada ‘questão social’, sobretudo no quadro de uma sociedade educativa que se deseja justa, cosmopolita e

solidária”. Conforme afirma Vieira (2011, p. 182), “o ideário da ‘escola para todos’ tornou-a permeável aos problemas sociais. A escola tornou-se, prioritariamente, uma questão social e não apenas pedagógica.” Por sua vez, Maria Eduarda Santos (2014), no seu livro “Que Escola?”, ao refletir sobre este tema, refere que

Uma escola favorável ao fortalecimento do social está atenta às funções sociais da escola. Além de áreas de conhecimento significativas, exige resposta a áreas sociais, cívicas e éticas de expressão de cidadania. Não circunscreve a educação à comunidade escolar. Articula a vida escolar à vida não escolar. Age sobre si própria e sobre a comunidade envolvente. Acrescenta à missão tradicional de ensino missões de socialização, o que requer uma observação cuidadosa e crítica da realidade social. Empenha-se em perceber criticamente o pulsar do mundo contemporâneo que trouxe consigo uma série de conceitos e de abordagens que não faziam parte do repertório tradicional da escola e que têm repercussões culturais na construção social da identidade e na integração social e cultural dos jovens. Lê, escuta e põe a dialogar professores, alunos, autarcas, familiares e especialistas presentes, ao vivo ou virtualmente. (Santos, 2014, p. 236)

Efetivamente, o grande desafio da Escola passará, sobretudo, por essa capacidade de articulação. A criação de parcerias entre a escola e a comunidade é, por sua vez, igualmente defendida por Bolívar (2014), assim como a criação de uma rede entre escolas, diferente, no entanto, segundo o autor, da criação dos mega-agrupamentos no nosso país (realizada por motivações políticas ao invés de pedagógicas).

La tarea de educar hoy requiere una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. [...] La escuela como la unidad primaria del cambio efectivo es una noción demasiado simplista – que debe, en los tiempos actuales – ampliarse a las redes entre escuelas y otras instituciones o agentes sociales. [...] Establecer redes interesuelas con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el *capital social* y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos [...] Estas redes non tienen nada que ver con el movimiento de agregação de escolas en Portugal, que és una decisión política no guiada por propósitos pedagógicos. (Bolívar, 2014, p. 112)

De facto, Escola e comunidade devem convergir, isto é, devem tender para um mesmo objetivo, uma vez que têm em comum o aluno da Escola, que é, simultaneamente, o cidadão da comunidade.

A maior parte da nossa população vem de bairros desfavorecidos e as questões sociais, aqui, são muito, muito fortes. Felizmente que existem instituições como a CPCJ, com quem estamos de mãos dadas. Sempre que existe alguma situação, ou da nossa parte ou da parte deles, basta um telefonema, para os telemóveis particulares, porque, para resolver problemas sociais, eu não posso estar ali com ofícios, com nada formal, tem de ser resolvido, tem de ser mesmo. Depois, existe, também, aqui, uma grande cumplicidade entre todos nós e um certo reconhecimento por aquilo que fazemos, porque, realmente, nós só conseguimos alterar estes hábitos todos, se estivermos todos juntos. (Diretor do Agrupamento)

Concluindo, perante novos desafios que se colocam à Escola, exigindo-lhe novas funções sociais, é necessário, por conseguinte, existir uma rede de parceiros sólida com os quais possa interligar-se, que a ajudem nessa missão, que é de todos e para todos. Por sua vez, será imprescindível que a Escola convoque novos atores que a auxiliem nesses desafios.

DA EMERGÊNCIA DE NOVOS ATORES SOCIAIS

“Necessitamos de (re)fazer a escola.”
(Caride & Peres, 2013, *in* Vieira, 2013)

Segundo Freire (2010, p. 59), “a complexidade que hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que aquela coloca têm levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas”. Na verdade, a fronteira que delimita a Escola tem de ser cada vez mais ténue, no sentido de promover ligações com o exterior, de onde provém, aliás, o seu público. Público esse que, conforme sublinha Vieira (2011, p. 181), tem de ser acompanhado.

[...] a escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e de reforço de valores que enformam o Estado, que é hoje, contudo, cada vez mais multicultural. A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural pois não só reconstrói sistemas cognitivos, como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais. Assim, o acompanhamento dos alunos é assumido como a pedra basilar da intervenção formativa, dirigida a grupos sociais desfavorecidos, e traduz-se sob a forma de mediação entre o aluno, a acção educativa e o exterior; com a família,

comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

É justamente neste contexto de complexidade que caracteriza a Escola atual que nasce a mediação socioeducativa, isto é, o acompanhamento que é promovido entre o aluno, a escola, a comunidade e a família, permitindo, nas palavras de Peres (Peres, *in* Vieira et al., 2016, p. 62), “a aproximação da pedagogia social com a pedagogia escolar”. A questão que se prende, aqui, é perceber quem deve, na realidade, fazer essa aproximação, quem deve assumir esse papel principal, quem deve ser esse elo facilitador nesse acompanhamento?

Efetivamente, a Escola de massas, para todos, confronta-se, como vimos anteriormente, com uma diversidade de papéis sociais, que se traduzem, por sua vez, numa multiplicidade de papéis do professor, ora com mais ou menos disponibilidade para os interpretar (Vieira, 2013; Vieira & Vieira, 2016a).

Na sua obra “Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade”, Ricardo Vieira (1999) apontava já para uma abertura à mudança por parte da Escola e, por extensão, dos professores, que assentasse no exercício de uma pedagogia intercultural, que abandonasse a convergência e desse lugar a práticas de divergência. Será, portanto, esse o desafio que se coloca ao professor de uma escola de massas. Contudo, segundo adverte Vieira (1999, pp. 368-369), “para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aulas, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha”. Para tal, prossegue “precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características socioculturais dos seus alunos”.

Também Américo Peres, num texto recente, que sintetiza diversos outros textos que tem dedicado à educação intercultural e à mediação sociopedagógica, refere que

Mais do que nunca, uma das principais funções do professor e de outros profissionais sociais e da educação é desenvolver estratégias sociopedagógicas que ajudem a formar a identidade pessoal e cultural dos alunos-cidadãos na sua relação com os outros, portanto, na interculturalidade da vida quotidiana, na escola e fora dela. (Peres, *in* Vieira et al., 2016, p. 62)

Mas nem sempre o professor está preparado para este tipo de funções. Depois de estudar três contextos educativos diferentes, Ana Vieira (2013, p. 373) ressalva que os professores “se sentem incapazes de resolver determinados problemas dos seus alunos, reconhecendo a importância de se abrir espaço nas escolas para profissionais especializados com preparação para lidar com as questões sociais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar dos nossos dias”. Conclusão muito semelhante está patente nas palavras do Diretor do Agrupamento da nossa investigação.

As pessoas sabem que, para resolver certo tipo de assuntos, nas escolas, têm de existir psicólogos, têm de existir técnicos sociais, entre outros, porque os professores não têm a capacidade para dar resposta a problemas que nos surgem, no dia a dia. Eu não posso exigir do professor que seja um técnico social ou um grande psicólogo. Eu exijo do professor que seja um bom professor. (Diretor do Agrupamento)

Defende-se, assim, a abertura da Escola para acolher outros atores sociais, que respondam às suas novas funções, por um lado, e, conjuntamente, consigam promover uma pedagogia escolar intersetada com uma pedagogia social, uma vez que uma não está dissociada da outra, potenciando, deste modo, um novo paradigma educativo.

A emergência destes novos atores sociais nas escolas do nosso país, coincide com o nascimento dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, que vêm ao encontro de uma nova dimensão no sistema educacional, em que assume destaque a mediação socioeducativa, com a disseminação de projetos no terreno, em paralelo com o surgimento de documentos legais que os fundamentam. Justamente neste contexto de criação dos TEIP, surge a possibilidade de cada um destes territórios passar a dispor de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), assunto que desenvolveremos adiante.

De entre aqueles documentos legais⁴, destacamos, nesse ano de 1996, aquele que define os TEIP e que prevê a entrada nas escolas da figura do animador/ mediador, passando este a figurar como novo ator social dentro da Escola (Freire, 2010, pp. 62-67).

⁴ Segundo Freire (2010, pp. 62-63), elencamos:

- a. o Despacho n.º 147/ 96, de 8 de julho, que define os TEIP e que prevê a entrada nas escolas da figura do animador/ mediador;
- b. o Despacho Conjunto n.º 132/ 96, de 27 de julho, estabelece, igualmente, a função de animador/ mediador em programas de ocupação de tempos livres;

Vieira e Vieira (2016a) vão mais longe e sugerem a criação de um novo estatuto nas escolas, o de “cientistas sociais mediadores”.

Surgiria assim um novo quadro de escola aberto a cientistas sociais, que não só psicólogos, mas também a profissionais de serviço social, educadores sociais, a antropólogos, sociólogos, ou a educadores/ professores reconfigurados, com formação apropriada, que soubessem mediar a comunicação entre a linguagem e cultura das crianças, famílias, comunidades que a ela acedem. (Vieira, A. & Vieira, R., 2016^a, p. 132)

Mas, atenção, o surgimento destes novos atores sociais não deverá ter um cariz ortopédico, isto é, não devem estas figuras traduzir-se em meros agentes corretivos, vistos como “apaga fogos”, no dizer de Ana Vieira (2013, p. 374). Ainda que a sua génese possa estar vinculada a contextos de emergência, a circunstâncias críticas, a situações de socorro rápido, a sua continuidade não poderá limitar-se a essa função paliativa, curativa. Ao invés, o seu âmago, a sua essência deverá ter sempre como paradigma a prevenção. A sua ação terá de pautar-se por uma constante atenção, observação, vigilância.

Vieira (2013, p. 63) alerta, ainda para o risco de associarmos a Escola a um “hospital de problemas sociais”.

Se, efectivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do TEIP ou do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social.

Por outro lado, Almeida (2010, p. 169) adverte que a mediação não deve tornar-se “refém fácil da instituição e da cultura dominante, apresentando-se o mediador como instrumento para aquilo a que Stoer designa por ‘gestão controlada da exclusão’, facilitador dos processos de reprodução cultural”.

Concluindo, é importante, pois, que entre esses novos agentes se encontre a figura do mediador, com uma função catalisadora, transformadora, com uma vocação verdadeiramente intercultural.

c. o Despacho Conjunto n.º 304/ 98, de 24 de abril, que reconhece a figura do mediador.

DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

“A Mediação Intercultural remete, sempre, para a ideia de terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas”

(Vieira & Vieira, 2016a)

Pese embora o conceito de mediação intercultural e/ ou sociocultural esteja, presentemente, a atingir a sua maioridade, se atendermos ao facto de o mesmo ter surgido no nosso país na década de 90 do século passado, o mesmo merece, neste momento, uma revisão concetual.

Conforme advertem Correia e Silva (2010, pp. 9-10), depois de encontrarem uma multiplicidade ao nível da concetualização da mediação, assim como, nas áreas de intervenção, acompanhada por uma polissemia e polifonia de posições,

Vemos assim quão diverso e polissémico é o campo da mediação, o que o torna particularmente actual numa sociedade em que a coesão social se encontra ameaçada em múltiplos contextos: laboral, comunitário, familiar, escolar... A mediação assume, por isso, uma espécie de «poder discreto e mágico» para as situações de crise [...] (Correia & Silva, 2010, p. 10)

Recorrendo à mais recente viagem concetual em torno da mediação, na obra “Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social”, sob a organização de Ricardo Vieira, entre outros, percebemos que são vários os autores que já contribuíram para a mesma (Vieira et al, 2016, pp. 28-31). Assim, para Six (1990), a mediação “é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte”, onde surge “um terceiro”, com o objetivo de ajudar a chegar a um acordo. Por sua vez, Burgess e Burgess (1997), têm uma posição muito semelhante e definem a mediação como um processo informal, em que “um terceiro” ajuda as partes a alcançar um acordo. Já para Giró (1998), “mediação é comunicação”. No dizer de Capul e Lemay (2003), “a mediação é uma arte do ‘entre-dois’”, ou, como refere Casa-Nova (2009, p. 61), “entre-dentro”. Por seu turno, Baptista (2006, p. 60) defende que “toda a intervenção é uma mediação”. Para Torremorell

(2008, p. 8) a mediação tem um papel transformador, constituindo-se como uma “ponte social para um futuro mais humanizado”. Nas palavras de Helena Almeida (2009), “a mediação potencia a construção de laços sociais”, referindo, também, que “A mediação não é uma manta de retalhos de contributos individuais” (Almeida, H. 2009, p. 126). Para Rosário Farmhouse (2009, p. 9), trata-se de um processo de “transformação social”. Por sua vez, Bonafé-Schmitt (2010) reduz praticamente a mediação à gestão de conflitos.

Percebemos que, em algumas aceções, o conceito está, ainda, muito enraizado numa prática de resolução de conflitos. No entanto, conforme adverte José António Caride,

Pero la mediación no es sólo un método para la resolución de conflictos y la adopción de acuerdos, ya que la dimensión más importante del proceso mediador reside en el potencial de cambio que tiene cada persona, inmersa en un conflicto, para descubrir sus propias habilidades y desarrollando una mayor apertura hacia todas las partes litigantes. (Caride, 2016, p. 13)

Na verdade, conforme elencámos atrás, frequentemente, denotamos muitos termos que lhe servem de contorno, designadamente, a negociação, a resolução, a gestão, a comunicação, a ligação, a solução, a relação... Enfim, a lista poderia continuar, tamanho é, atualmente, o campo lexical que lhe está associado. Contudo, a palavra contorno sugere a ideia de limite, de perímetro, porém, a mediação não cabe numa fronteira, ela vai além de qualquer periferia.

Ora, de que falamos, então, quando nos referimos à mediação?

Interessa-nos, de momento, incidir na mediação em contexto escolar, isto é, aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a família e a comunidade. Nas palavras de Isabel Freire (2010, p. 60), “designamos de mediação social ou socioeducativa aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a comunidade e a família, prosseguindo a finalidade de contribuir para o sucesso educativo dos alunos em situação de dificuldades escolares”.

Na perspetiva de Carvalho e Baptista (2004), a mediação pedagógica distancia-se de uma visão corretiva ou punitiva, aproximando-se de uma interpretação libertadora.

A mediação pedagógica destina-se precisamente a estabelecer, ou restabelecer, uma relação positiva consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida em geral.

Sem julgamentos de valor, sem etiquetagem. Mais do que punir ou corrigir possíveis faltas, trata-se de procurar ajudar a enfrentar os problemas, abrindo vias de superação e de emancipação nos itinerários da vida. (Carvalho & Baptista, 2004, p. 72)

Até no microcosmos que é a Escola é difícil definir apenas um conceito singular de mediação. Encontramos, amiúde, aceções várias, desde mediação escolar, mediação socioeducativa, mediação sociopedagógica, mediação sociocultural ou, mais recentemente, mediação intercultural.

Sempre que se fala em mediação, é comum emergir, em primeiro lugar, a ideia de posição intermédia, da presença do terceiro termo, «o terceiro» que se refere ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador [...] Efetivamente, a mediação implica a construção de terceiros lugares, mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre as partes. (Vieira & Vieira, 2016^a, p. 65)

De facto, a especificidade da mediação intercultural, reside precisamente nessa capacidade de construir pontes, não por desprimor das margens, mas, ao invés, por valorização dessas mesmas margens, onde as diferenças que as distinguem contribuem, simultaneamente, para as riquezas que as unem. Daí que, segundo Giménez Romero, a mediação intercultural seja uma “modalidad transversal de medición” (Giménez, 2009, p. 138), isto é, atravessa todas as fronteiras. Regressando, precisamente, à ideia de fronteira, a mediação existe, justamente, para que as periferias se diluam, para que os muros se desmoronem, para que as barreiras se ultrapassem.

Voltando à metáfora do rio e das margens (Serres, 1993; Vieira et al, 2013), a mediação exerce, aqui, o nobre papel de aproximar as duas margens, sem, no entanto, aniquilar as suas peculiaridades, pois são precisamente estas particularidades que as tornam únicas.

Considere-se, a título de exemplo, a própria língua portuguesa, quando “importa” um galicismo. Ao adquirir uma palavra nova, neste caso, de origem francesa (“*dossier*”), assume, de certa forma, uma miscigenação, dando lugar a um terceiro instruído (“*dossiê*”). Esta palavra nova não renuncia às suas origens, pelo contrário, sublinha-as, mantendo a sua identidade (a raiz da palavra está lá), mas deixa-se miscigenar pela comunidade de acolhimento, permitindo uma espécie de contágio (transformação), originando uma palavra nova (terceiro instruído). Portanto, a própria língua portuguesa

é portuguesa, mas não é só portuguesa, vai beber a muitas outras fontes (1 e 1 = muitos).

Aluda-se a outra metáfora aplicada à mediação intercultural, a de “artesanato”, da “arte de tecer laços” (Montenegro, 2008), essa arte de estabelecer diálogos, relações interculturais. Na verdade, a arte constitui-se como a melhor linguagem humana para difundir a interculturalidade. O papel da mediação passa por promover espaços de conhecimento do eu e do outro, onde a comunicação seja “multívia” (Torremorel, 2008, p. 80), isto é, que abra vários caminhos, que estabeleça diversas pontes, onde o diálogo circule e enriqueça emissor e recetor. Daí que a mediação seja vista como um laboratório (Torremorel, 2008, p. 81), onde se valoriza a riqueza de cada matéria-prima (o eu) e onde, através da imaginação e da criatividade, se estabelecem ligações com outras matérias-primas (o outro), dando origem a composições inesgotáveis (1 e 1 = muitos).

Cabe, assim, à mediação intercultural, essa missão de abertura ao intercâmbio comunicativo num meio humano compósito, conducente à circulação de verdades unas ou mescladas, mas sempre múltiplas. Como afirma a autora, a “vida é, como a mediação, polifacetada” (Torremorel, 2008, p. 80), daí que o processo de mediação não seja “uni”, nem “bi”, mas antes multidimensional.

Em sociedades cada vez mais diversas e plurais, a mediação intercultural surge como um caminho disponível para estabelecer pontos de contacto entre diferentes. Na verdade, a mediação intercultural pretende contribuir para a comunicação, a relação e a inclusão de pessoas ou grupos culturalmente diferentes (AA. VV., 2008, p. 102). O enfoque na comunicação e no reconhecimento do outro está, também, presente na definição de Giménez Romero.

[...] una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada a la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación del conflicto y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados [...] (Giménez, 1997, *in* Giménez, 2009, p. 137)

Efetivamente, facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e o empoderamento são as premissas necessárias à construção de uma sociedade intercultural.

No dizer de Pedro Silva (2014, p. 429), que se sustenta em Stoer e Cortesão (1999), “A mediação intercultural implica, como tão bem salienta Stephen Stoer (1994), passar do (mero) ‘reconhecimento’ ao (efetivo) ‘conhecimento’ da diversidade cultural existente.” Urge, portanto, suprimir o prefixo da palavra reconhecimento no que diz respeito à relação com o outro, só possível num paradigma intercultural.

Perante estas características específicas intrínsecas à mediação intercultural, urge encontrar profissionais à altura de responderem aos desafios lançados. E qual será o perfil ideal de tais profissionais? Quais as funções inerentes que lhes estão associadas?

Na verdade, ao concetualizarmos a mediação intercultural, estamos, também, a identificar características essenciais do profissional que acredita nessa mediação. Ora, se crê nessa mediação é sinal de que também ele/ ela é possuidor/a daquilo a que Cohen-Emerique denomina de “competência intercultural” (AA. VV., 2008, p. 82). Ora, esta competência intercultural não é nada mais do que a capacidade de intercomunicação e de intercompreensão. O mediador é, de facto, um facilitador da comunicação e da convivência. Para tal, o mediador tem de incorporar, nas palavras de Vieira e Vieira (2013), “competências hermenêuticas de pensar o mundo interior dos outros, multitopicamente”. Voltaremos a abordar esta questão da hermenêutica multitópica adiante, quando centrarmos a nossa atenção no âmbito da impossibilidade da neutralidade na mediação intercultural. Por outro lado, segundo os mesmos autores, o mediador intercultural deve “romper com a unilateralidade comunicativa”, promovendo o entendimento e estimulando a capacidade de “viver entre diferentes”.

Fomentar essa coexistência, tecer redes, propiciar a mudança social que conduza a um espírito comunitário são premissas inerentes às funções do mediador intercultural, que Torremorell denomina de “engenheiros sociais” (Torremorell, 2008, p. 86). Para a autora, “é necessário um conjunto de competências não apenas moldadas à base de técnicas, mas enroupadas num universo de valores” (Torremorell, 2008, p. 63). Efetivamente, a um leque de capacidades, entre outras, a empatia, a escuta ativa, a linguagem assertiva, a arte de perguntar, a autora acrescenta uma combinação de

atitudes, nomeadamente, honestidade, dignidade, respeito, compromisso, responsabilidade e equidade (Torremorell, 2008, p. 65).

A este aglomerado de capacidades pessoais do mediador intercultural, podemos adicionar o equilíbrio emocional e o humor (este último com um valor importante na relativização de tensões), assim como a capacidade fundamental para o envolvimento e para o distanciamento (“estar dentro e estar fora”). Esta qualidade está intrinsecamente relacionada com a atitude da equidade. Daí que a habilidade de conservar a sua independência esteja concomitantemente relacionada com a sua colaboração ativa no processo de mediação (Torremorell, 2008, p. 82).

Como referimos anteriormente, o mediador intercultural privilegia uma hermenêutica multitópica (Vieira & Vieira, 2013), que se coaduna com a multiparcialidade (Torremorell, 2008, p. 85) que deve assumir, rejeitando, por isso, a neutralidade. “Ser mediador é pôr-se no meio” (Tosquelles, 1991, *in* Capul, M., & Lemay, M., 2003, p. 112). Ora, se o mediador intercultural pretende intervir como co-participante, não sendo um juiz, e se a sua missão passa não por ajudar as pessoas, mas por conseguir que estas se ajudem mutuamente (Torremorell, 2008, p. 82), então, não há, neste processo, qualquer neutralidade. Aliás, o ser humano é um animal de relação, sendo que o polo da paixão e o da razão são intrínsecos ao processo relacional. Na verdade, todo o nosso comportamento (pensamentos, sentimentos e ações) é determinado pelas nossas influências, que conduzem à impossibilidade de neutralidade no desenvolvimento humano. Neste sentido, os afetos, as emoções não podem dissociar-se do conhecimento que temos do mundo, do outro.

Ora, esse processo relacional, encarado como um jogo de equilíbrio entre o desejo (*id*), a realidade (*ego*) e o possível/ permitido (*superego*) (Freud, 2013, *in* Santos, M. 2014, p. 70) é mediado por um conjunto de instrumentos (ideias/ pensamentos), com destaque para o papel de objetos transitivos como mediadores entre o dentro e o fora, entre sujeito e contexto, entre subjetividade e objetividade, entre emoção e razão, entre sujeito e mundo externo e objetual, entre desejo e realidade. Com efeito, o nosso desenvolvimento depende daquilo que experimentamos (mapas neuronais), daí que não haja indivíduos com desenvolvimentos iguais.

Neste contexto, mediar é estar no meio, estar entre, com o objetivo de transformação do não percebido em significado, num espaço transitivo de entendimento. O papel da

mediação é, efetivamente, o da transformação das pessoas, numa lógica de ajuda partilhada no processo relacional. Daí que o mediador funcione como objeto transitivo, não se assumindo nem como o dentro, nem como o fora. Logo, este agente tem de ser essa pessoa de importância única, um terceiro qualificado moralmente evoluído, sem, no entanto, ser moralista (a sua função não é fazer juízos de valor), capaz de perceber o outro, de ter a sensibilidade de perceber até onde esse outro pode ir, capaz, ainda, de amar (no sentido de se entregar) e ser empático (no sentido de “calçar os sapatos” do outro). É neste sentido que mediar é, também, uma relação de amor.

Porém, nem essa relação amorosa está livre de dilemas. Um deles prende-se com a separação entre a pessoa e o profissional. De facto, o profissional da mediação vive numa dicotomia permanente, as tais viagens “entre mundos pessoais e profissionais” (Vieira, 2009, *in* Margarido, 2012).

Não podemos afirmar que o sujeito (pessoa) não tenha, por vezes, de representar um determinado papel, no âmbito de uma estrutura (profissão). Efetivamente, muitos profissionais da mediação estão inseridos em instituições (estrutura), que, amiúde, condicionam a sua atuação. Todavia, mesmo representando um papel atribuído, o ator, por vezes, consegue transformar-se, romper com a estrutura, atravessar a fronteira, ultrapassar barreiras, como mencionámos atrás. A própria estrutura pode, por sua vez, constituir-se como campo de possibilidades de ação, de *manobra* (Faleiros, 2002, *in* Margarido, 2012) ou de *possibilidades/ oportunidades* (Faleiros, 2002; Vieira, 2009; Velho, 1987, 1994, *in* Margarido, 2012). É evidente que, para que assim seja, o mediador intercultural tem de assumir a sua profissionalidade, de ir contra o instituído.

Deste modo, a mediação entre sujeito e estrutura é, portanto, de natureza complexa (Giddens, 2000, Margarido, 2012). Nem sempre o “tempero” entre as várias dimensões (pessoal/ profissional/ social/ estrutural) é fácil de conseguir. Daí que o autor defenda uma estratégia de agenciamento, onde possa existir um equilíbrio, uma sinergia entre a estrutura e o agente.

Com efeito, ninguém é completamente livre/ sujeito nem totalmente mecânico/ ator. De facto, “a pessoa é um misto de individual e coletivo” (Vieira, 2009, *in* Margarido, 2012), daí que o conceito de “*agente social*” (Bourdieu, 1990, *in* Margarido, 2012) seja o que melhor espelha as dinâmicas em trânsito (Vieira, 2009, *in* Margarido, 2012) entre

o *ethos* e o *déontos*, entre profissionalidade e profissionalismo, em última análise, atrever-nos-íamos a referir, entre coração e razão.

Por último, ressaltamos o caráter contínuo da formação do profissional em mediação intercultural, assente na observação e análise de situações reais, com o intuito de refletir sobre as suas práticas. Daí que a formação do mediador tenha uma natureza inacabada, onde se promove a vertente autodidata, sublinhando o questionamento permanente a reflexão contínua para evoluir (Torremorell, 2008, p. 65). Para tal, é frequente recorrer-se aos sociodramas como um dos caminhos pedagógicos mais úteis para a formação de mediadores (Giménez, 2001, p. 15). Aqui, tão importante como a linguagem verbal, é, simultaneamente, a postura e atitudes observadas. Nas palavras sábias do Professor José António Caride, proferidas numa comunicação recente, inserida no Ciclo de Conferências “Espaços e Pedagogias de Mediação e Intervenção Social”, “não há mediação sem palavras, mas não são só as que são proferidas, há toda uma linguagem não verbal” (Caride, 2014, s/p), que tem de ser interpretada. Por conseguinte, o mediador intercultural assume, assim, também, um papel de intérprete, de tradutor, não apenas linguístico, mas, sobretudo, cultural.

Após esta viagem concetual em torno da noção de mediação e da especificidade da mediação intercultural, pretende-se, adiante, perceber em que medida a emergência de novos atores sociais dentro da Escola adota uma prática libertadora, emancipadora, empoderadora e transformadora para com os sujeitos com os quais intervém.

DA PROBLEMÁTICA: O GAAF COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE(S) PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

“Nós, para os outros, apenas criamos pontos de partida.”

Simone de Beauvoir

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) surge da possibilidade da sua criação, no espaço dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Efetivamente, cada um dos atuais 137 Agrupamentos de escolas TEIP pode, se assim o entender, ter como recurso, um GAAF. Note-se, a título de curiosidade, que, em março de 2010, o grupo parlamentar de um dos partidos da Assembleia da República apresentou, como projeto de lei, a criação dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família nos agrupamentos de escolas e escolas não integradas. Porém, submetido à votação na generalidade, em janeiro de 2011, o mesmo foi rejeitado.

Na verdade, a implementação do GAAF teve, na sua génese, o suporte e fundamento do Instituto de Apoio à Criança (IAC). Ao longo da sua história enquanto exemplo expoente de intervenção social, o Instituto disseminou vários projetos, entre os quais o SOS Criança, criado em 1988, no âmbito do qual, mais tarde, surgia a Mediação Escolar, designadamente, com a criação e supervisão dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família em escolas que manifestassem problemas de insucesso, absentismo e abandono escolares. De acordo com Ana Vieira (2013, p. 173), os GAAF “enquadram-se no âmbito da emergência de novos projectos sociais na escola”.

Conforme consulta no sítio de Internet do Instituto de Apoio à Criança (IAC)⁵, os GAAF, “definem uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança entre técnico e aluno, e numa articulação de trabalho entre os diferentes serviços de apoio da escola e parceiros da comunidade”. Por outro lado, podemos ler que, enquanto objetivos, o GAAF pretende “contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”. Do mesmo modo, procura “constituir-se como um observatório da vida na escola, detetando as problemáticas que afetam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se refletir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada”.

O GAAF tem, pois, no seu âmago, tal como afirma Isabel Freire (2010, p. 64), uma “filosofia de mediação”.

⁵ Sítio do IAC: <http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-sos/mediacao-escolar>

Neste projecto de criação dos GAAF nas escolas está enraizada uma filosofia de mediação, do “estar no meio”; neste sentido, os técnicos que nele trabalham fazem-no no sentido de criar pontes entre a escola e a família, entre os pais e os filhos, entre os alunos, entre os alunos e os professores, ou seja, nos mais diferentes níveis da vida social das crianças e jovens-alunos. Por vezes, estabelecem pontes com outras instituições sociais como sejam, por exemplo, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou os centros de saúde da comunidade em que a escola se insere. (Freire, 2010, p. 64)

Ora, tendo na sua génese esta missão mediadora, importa descobrir de que modo o GAAF consegue criar pontes, de modo a chegar ao aluno e à família. Urge perceber, por um lado, o que os sujeitos intervenientes nesse processo pensam sobre o GAAF e sobre as suas funções. Por outro lado, importa conhecer as suas práticas e perceber até que ponto serão as mesmas transformadoras para os sujeitos intervenientes.

Em suma, importa conhecer o trabalho do GAAF e perceber as repercussões do mesmo. Daí termos escolhido como temática da nossa investigação a emergência deste gabinete, com o intuito de descobrir que tipo de mediação pratica. Interessa-nos, no fundo, perceber em que sentido o GAAF pode ser encarado como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural. Interessa-nos perceber em que medida as suas práticas serão catalisadoras, empoderadoras, transformadoras para o aluno, a família, a escola e a comunidade.

Assim, tendo elegido como problemática a “Emergência do GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural”, adotámos duas questões orientadoras, que nos serviram de bússola, que nos conduziram ao longo da investigação, designadamente: Quais as representações que os sujeitos aluno, família, escola e comunidade têm sobre o GAAF? e Em que medida o GAAF é entendido como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural?

Retomando Brecht, “Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem”, conseguimos, numa linguagem metafórica, afirmar que o aluno é o nosso *rio* e a escola e a família/ bairro as *margens* que o comprimem. A *ponte* entre as duas margens será o GAAF e a mediação intercultural poderá ter aqui a importante função de *alicerce* dessa ponte.

METODOLOGIA

DA ARQUITETURA À ENGENHARIA DE UM *MODUS OPERANDI*

*“Understanding is, in the first place, to understand the field
in which we are active and against which we are active”*

Pierre Bourdieu

Assumindo, a priori, a complexidade do nosso objeto de estudo, intrínseca, aliás, a toda a investigação em ciências sociais, privilegiámos o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, defendendo a sua complementaridade (Boavida & Amado, 2006). Interessava-nos, sobretudo, interpretar o pensamento/ a opinião dos outros, daí que a metodologia a adotar fosse compósita, politeísta (Bourdieu, 1992, in Vieira, 1999, p. 39). De facto, importava conhecer, compreender e interpretar as representações que o sujeito (*per si* complexo) em estudo manifestava. Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso etnográfico (Stenhouse, 1994, in Amado, 2014), que nos permitiria estudar um fenómeno no seu contexto e refletir sobre as representações dos sujeitos nele envolvidos. Stenhouse (1994, in Amado, 2014, p. 132) caracteriza o estudo de caso etnográfico do seguinte modo:

[...] estudo em profundidade de um único caso, através da observação participante, apoiada pela entrevista; em geral, não se foca diretamente nas necessidades práticas dos atores, mas preocupa-se com as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam e isso pode ser motor de desenvolvimento.

Na verdade, afastando-nos das críticas que emergem relativamente à adoção deste método, em particular, por impedir qualquer generalização, sentimo-nos seguros para afirmar que, de facto, não era esse o nosso intuito. Importava-nos, como já referimos, descobrir, conhecer e interpretar o que efetivamente ocorre num determinado contexto, o que não deixa, de modo algum, de ser relevante (Vieira, 1999, p. 43). Como refere Yáñez Casal (1996, p. 30), “o objecto e objectivo da análise das ciências sociais será, pois, identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico” (in Caria, 2003, citado por Vieira). De facto, melhor do que procurar as causas, é importante procurar o sentido (interior, pelo sujeito). Neste contexto, a

investigação de teor etnográfico deve “informar-nos o ‘como’, mas especialmente o ‘porquê’ de alguém fazer determinada coisa” (Amado, 2014, p. 151).

Justifica-se, neste momento, uma viagem concetual consagrada à etnografia. Na realidade, a etnografia é um modo de estar nas ciências do social. Luís Fernandes (citado por Silva, 2009, p. 47) oferece-nos uma série de aceções, que nos parecem deveras interessantes, designadamente, “uma experiência radical de conhecimento”, “uma experiência de vida”, “uma maneira de viver”. Peter Woods (1999) qualifica a etnografia como um “estilo de investigação”. No dizer de Amado (2014, p. 145), trata-se de uma “estratégia de investigação”. Por sua vez, Vieira (1999, p. 33) salienta que a etnografia é “a técnica de descrever os contextos socioculturais pelo lado do próprio mundo do objecto observado”. Podemos, deste modo, afirmar que a etnografia tenta conjugar, no presente, uma linguagem de teoria com uma linguagem de experiência, vivida num passado recente. Por conseguinte, tal técnica carece de uma estadia prolongada do investigador no contexto em estudo (trabalho de campo), numa tentativa de compreender a interação social e de apreender o seu sentido, para que possa refletir sobre isso.

Neste âmbito, podemos considerar o método etnográfico como personalista, uma vez que, como sublinha Silva (2009, p. 46), “ethnography is a method that rests on the ‘persona’ of the researcher”. O papel do investigador será, então, o de interagir com o seu objeto de estudo, interação essa que lhe servirá para descrever e interpretar (“detailed description and deep interpretation” (Silva, 2009, p. 46)). Uma das características da etnografia é, pois, a interação face a face, aquilo a que, na gíria das ciências sociais, se apelida de processos microssociológicos. Na verdade, “o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador” (Caria, 2002, p. 12). O trabalho do etnógrafo é, por conseguinte, absorvente. O próprio investigador raras vezes sai ileso/ incólume do processo, devido ao confronto e à transformação pessoais que o mesmo propicia (Silva, 2009, p. 47). Como refere Raul Iturra (citado por Vieira, 1999, p. 37), “nesta disciplina de trabalho etnográfico não se pergunta, não se opina: escuta-se e vê-se com a paciência necessária para reconstruir a epistemologia do outro até ao extremo de relativizar a própria”.

Ora, esta questão remete-nos para a reflexividade vivida neste processo. Ao tentar “compreender a (i)rrracionalidade do outro” (Caria, 2002), o etnógrafo terá um duplo

papel, nomeadamente, o denominado “mutual knowledge” (Giddens, citado por Silva, 2009, p. 47). Na verdade, o investigador terá de entender o outro segundo as suas próprias perspetivas. A este propósito, podemos articular aqui a dupla hermenêutica, isto é, entender o entendimento mútuo. Terá, não apenas, de perceber o comportamento/ a compreensão dos atores, mas também o próprio significado que estes lhe atribuem. De algum modo, o investigador vai estudar os sujeitos com quem convive, o que, inevitavelmente, vai criar algumas expectativas nos sujeitos estudados face ao próprio investigador e o entendimento que têm sobre ele. Aqui, levantar-se-á, porventura, uma das maiores dificuldades/ tensões da pesquisa etnográfica, justamente, a de se tentar perceber as reais representações dos atores. O etnógrafo levantará sempre a dúvida se aquilo que observa/ ouve/ regista será, de facto, aquilo que aconteceria caso a sua presença não se efetivasse. Na verdade, não há lugar neutro numa teia de relações sociais. E a reflexividade intrínseca à etnografia deve ter esse pressuposto em consideração. A abordagem etnográfica assume, assim, hoje, a sua reflexividade, por oposição à etnografia convencional, que preconiza que o etnógrafo está acima da realidade social. Na verdade, ele encontra-se imerso nessa mesma realidade, não *paira* sobre ela.

Em contrapartida, uma vez que a sua presença no terreno se quer prolongada, o investigador terá sempre oportunidade de perceber a distância que vai do dizer ao fazer. Aliás, neste contexto, podemos referir que a etnografia é, porventura, o método mais eficaz para compreender o fosso entre o discurso e a prática dos atores. Se, eventualmente, ele se manifestar, a postura do etnógrafo não deve ser a de criticar/ julgar, mas tentar entender os motivos da distância entre a retórica e a realidade que ele observa.

Não se situando, deste modo, entre nenhuma dicotomia, o paradigma etnográfico assume-se como o mais singular, numa lógica de descoberta. O desafio da descoberta estará patente no “princípio de coupure”, de Bastide (1955), que pressupõe uma “gestão de pertenças”, um olhar para além do aparente, que apela à ideia de Saint-Exupéry (2008), de que “o essencial é invisível aos olhos”, numa atitude de respeito pelo outro, para poder conhecer esse outro. Na verdade, “O etnógrafo é objecto de processos de socialização local (os tais processos microssociológicos) que o obrigam a evidenciar as suas inseguranças e perplexidades e a relativizar as suas origens culturais. (...) Tem que se pensar a si próprio na relação com o outro.” (Caria, 2002, p. 12). Para estudar o

outro, seja ele homem, mulher, comunidade, instituição, é preciso ouvi-lo e vê-lo à luz da sua própria perspectiva. Na verdade, o etnógrafo não parte para o terreno sem as suas representações, as suas pertenças. Todavia, essas concepções e teorias, em confronto com o terreno, não raras vezes, são questionadas, precisamente no contexto de descoberta trazido pela interação e pela observação participante. Um conhecimento exterior da sua cultura não será suficiente. A abordagem etnográfica não se compadece com descrições de fora, assentes em aceções estereotipadas. Ao invés, deve investir no conhecimento interior do contexto. Só deste modo, o investigador conseguirá chegar à epistemologia do outro.

Ora, se esse conhecimento deve partir do interior do contexto, cabe ao investigador “mergulhar” no *field*, entendido aqui como meio social. Essa aproximação não se faz seguindo as etapas delimitadas e diferenciadas preconizadas nos manuais. Com efeito, na pesquisa de cariz etnográfico, essas mesmas etapas podem (con)fundir-se. Na verdade, há uma relação dialética entre a teoria e a empiria. A teoria está sujeita a uma reformulação constante, à medida que vai surgindo o contexto de descoberta, o que não significa a ausência da teoria. Daí que haja uma interpenetração entre as fases, que noutros métodos são estanques. Na verdade, a abordagem etnográfica convive com o uso de várias técnicas, que não se tornam incompatíveis, mas sim complementares.

Neste sentido, podemos afirmar que não existem técnicas nem métodos superiores, tudo depende do objeto de estudo. Essa entrada no terreno transportará consigo algumas técnicas centrais intrínsecas, designadamente, a observação participante (*participant observation*) e as notas de campo (*fieldnotes*). Mas a etnografia não se cinge a duas técnicas, conforme argumentámos já. Com efeito, estas podem ser centrais (observação participante, notas de campo, análise de conteúdo) ou periféricas (entrevistas, questionários, registos áudio/ vídeo, análise documental, entre outras) e ambas podem coexistir num estudo etnográfico. Uma entrevista de cariz etnobiográfico pode constituir-se como técnica fulcral para conquistar o outro, a sua confiança. A entrada no terreno revela-se, assim, como um misto de técnicas. Neste sentido, refutando imposições dogmáticas, a pesquisa etnográfica apresenta-se como a mais autónoma.

Como salientámos anteriormente, numa investigação etnográfica, tenta-se interligar uma linguagem da experiência a uma linguagem da teoria, mediante a estadia prolongada no contexto em estudo, isto é, no trabalho de campo. Todavia, segundo Caria (2002), para

que o investigador consiga tal propósito, deve ter presente a sua condição de “fronteiriço”, se assim lhe podemos chamar. No dizer de Pedro Silva (2009), trata-se de um estado “no fio da navalha”. Na verdade, se, por um lado, o investigador tem de “estar dentro” para compreender, paralelamente, tem de “estar fora”, para racionalizar. A este propósito, a reflexão de Humberto Martins “Tu não és daqui... estás só aqui durante um tempo!” (2012) explora bem os “lados sombra” que podem emergir num trabalho de campo. Por sua vez, Teresa Vasconcelos (2000), clarifica esse lugar intermédio entre o “estar lá” e o “estar aqui”, que é, precisamente, o “estar com”. A autora utiliza a metáfora do cortador de relva para caracterizar esse estado de se “estar com”, que implica tempo e disponibilidade, “dando ênfase à graça social, ao tempo e aos ritmos que modelam a dança da vida” (Coelho *in* Vasconcelos, 2000, p. 54). Nas palavras de Amado (2014, p. 146), é necessário “situarmo-nos”. Por sua vez, no dizer de Isabel Baptista (2006, p. 71), devemos posicionar-nos numa “distância óptima”, que permita a proximidade para sentir o outro, para o cativar, mas sem perdermos a faculdade de afastamento crítico, esse “exercício dialético de proximidade e afastamento” (Estrela, 2007, citada por Amado, 2014, p. 369). Não obstante a dificuldade inerente a este propósito, este foi, na realidade, um princípio de ação que procurámos manter ao longo da nossa investigação no campo. Não raras vezes tomávamos notas, ainda no terreno, ainda “a quente”, as quais, mais tarde, com o tal distanciamento, haveriam de ser reformuladas. Nessas (re)considerações, socorriámo-nos, amiúde, do emprego da metáfora, essa figura de estilo tão cara à etnografia, na medida em que há uma constante representação de significado.

Efetivamente, a metáfora surge quase como que um estilo de escrever em etnografia. Segundo Vasconcelos (2000, p. 51), a metáfora tem um papel importante na escrita etnográfica. No dizer de Vieira, a metáfora vai para além da escrita. Na verdade, o uso desse recurso estilístico coaduna-se com a ideia de tradução, de significação própria de um vocábulo para outra significação. Para Oldfather e West (1994), citadas por Vasconcelos (2000, p. 51), “a metáfora convida(...) as qualidades improvisacionais que permitem aos etnógrafos voar livremente em relação a acontecimentos inesperados e percepções emergentes”.

Pretende-se, pois, que o “lugar de fronteira” do etnógrafo seja intercultural, de modo a que este consiga traduzir a cultura estudada (Vieira & Vieira, 2016). Todavia, nem sempre esta é uma prática linear, não raras vezes, é mesmo complexa, como já

referimos, feita de dúvidas e de erros. Em consonância com a ideia de reflexividade intercultural (Silva, 2009, p. 61), emerge o conceito de “autoetnografia”, associado, por um lado, ao rigor das notas de campo e reflexões (Ball, 1990) e, por outro, à capacidade de imaginação na interpretação das mesmas (Bertaux, 1986), colocando-se sempre a tônica na explicitação das condições em que ocorreu o trabalho de campo, onde se dê conta dos erros, das opções, daquilo que foi acontecendo. No dizer de Silva, o etnógrafo, para ser um tradutor intercultural, deve ser fluente em três “línguas”, designadamente, a dos “nativos”, a do “senso comum” e a das ciências sociais, o que pressupõe uma interpenetração entre o eu pessoal e o eu profissional, entre profissionalidade e profissionalismo, em última análise, entre *ethos* e *déontos*, as já anteriormente citadas “dinâmicas em trânsito” (Vieira, 2009). Com efeito, é de extrema importância que o etnógrafo tenha uma preparação científica, porém, deve ter também as competências relacionais. Ninguém pode *estar com* sem possuir estas competências.

No que diz respeito às técnicas de recolha da informação (Bell, 2010; Amado, 2014), elegemos três, designadamente, a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Relativamente à análise documental, demos especial atenção à leitura atenta do Projeto Educativo do Agrupamento, aos Planos Anuais de Atividades, ao Relatório de Avaliação 2012/ 2015 e, ainda, ao Plano de Melhoria 2015/ 2018 delineado pelo mesmo. Estes documentos permitiram-nos conhecer a identidade do Agrupamento, bem como, o seu plano de ação, com a visão, a missão e os valores do mesmo.

Privilegiámos, por sua vez, a observação participante, isto é, o acompanhamento, *in loco*, através da escuta sensível (Baptista, 2006; Montenegro, 2008), de diversas atividades dinamizadas pelo GAAF, em particular, atendimentos a alunos e famílias, animação de pátio, visitas domiciliárias, atividades de férias escolares, reuniões com os diretores de turma, reuniões com os parceiros da comunidade, de modo a imergirmos na cultura do observado, não obstante o necessário distanciamento do observador (Amado, 2014, pp. 162-163). Salvaguardamos, aqui, a empatia que o investigador tem de evidenciar para com o sujeito observado. Autores há que classificam de “espécie de esquizofrenia” (Hammersley & Atkinson, 1994, in Amado, 2014) a atitude que o observador pode ter em relação ao observado, quando entra num conflito sociocognitivo

de tentar comparar aquilo que observa nos atores sociais com aquilo que ele próprio faria nas mesmas situações.

Escolhemos, também, a entrevista como forma de chegar ao entendimento do outro. Optámos pela individual semiestruturada, de modo a podermos dispor de um guião prévio, que tivesse algum sentido/ fio condutor para nós, mas que, por sua vez, potenciase a interação com o entrevistado, conferindo-lhe grande liberdade de resposta (Amado, 2014, p. 208).

Assim, entrevistámos três alunos, três encarregados de educação, dois técnicos do GAAF, o diretor do Agrupamento, três professores e três parceiros da comunidade, perfazendo um total de 15 entrevistas. Na verdade, praticamente todos os entrevistados puderam discorrer sobre os temas propostos. Um dos objetivos era, precisamente, transformá-las em conversas.

As entrevistas enquanto conversa 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) [...]. (Vieira, 2011, p. 184)

Em jeito de conclusão, estudar o objeto social, de complexidade intrínseca, exige uma pluralidade de métodos, que dê conta dessa mesma complexidade do real. Além disso, as potencialidades que estes métodos apresentam podem e devem estar ao serviço da mediação intercultural e da intervenção social, na medida em que para se trabalhar com o outro, devemos conhecer esse outro, bem como todo o seu contexto e tentar compreender todas as suas (re)configurações identitárias.

ENTRADA NO TERRENO: ETAPA DE CHEGADA OU PONTO DE PARTIDA?

Não há nenhum caminho tranquilizador à nossa espera.

Se o queremos, teremos de construí-lo com as nossas mãos.

José Saramago

Iniciámos este caminho, ainda que muito embrionariamente, aquando da “arquitetura de um plano” que tivemos de elaborar, no âmbito da Unidade Curricular de Metodologias de Investigação I, no final do primeiro semestre curricular. Desde então, foram muitas as reformulações até que chegássemos a um plano já transformado em projeto de investigação, já no final do segundo semestre curricular. Para este projeto criámos uma calendarização da investigação, que nos servisse de orientação para as tarefas a realizar. Todavia, sabíamos que, mediante aquilo que fôssemos encontrando ao longo desse trilho, a mesma estaria sujeita a alterações, não sendo, de modo algum, estanque. O contexto de descoberta assim o adverte, como teremos oportunidade de desenvolver ao longo dos parágrafos que se seguem.

Apresentado o projeto, era altura de prosseguir com a execução do mesmo. Depois de uma intensa revisão da literatura (que, aliás, não consideramos que tenha estagnado ao longo dos meses subsequentes), seria altura de elaborar os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, os guiões das entrevistas, designadamente, quatro, a saber: um para o Diretor do Agrupamento; outro para os Técnicos do GAAF; outro para os Alunos; outro para os Pais/ Encarregados de Educação. De facto, inicialmente, seriam estes os quatro sujeitos que iríamos estudar. No entanto, essa circunstância alterou-se, como teremos oportunidade de analisar adiante. Recordamos que, também neste capítulo de construção de instrumentos de recolha de dados, o mesmo teve algumas alíneas de reestruturação, uma vez que um guião de entrevista semiestruturada não é uma ferramenta que se produza, com perfeição, à primeira tentativa. Concluída que estava esta tarefa, chegávamos à fase de recolha dos dados.

Uma das etapas que ansiávamos era, justamente, essa, a da entrada no terreno. Urge, contudo, fazer aqui uma ressalva. Na verdade, já nos encontrávamos lá, ainda que fisicamente, uma vez que, enquanto docente contratada, a nossa atividade profissional se desenrolava no Agrupamento de escolas. O acesso estava, portanto, garantido, mas faltava o essencial, isto é, a aproximação, a relação. A presença física não bastava. Necessitávamos da presença emocional, que nos permitisse estar com/ conviver/ estabelecer relação com os sujeitos que pretendíamos estudar, pois só através dessa ponte emocional conseguiríamos chegar às suas perceções, ao seu entendimento, procurando conhecê-los e compreendê-los. As conversas informais que fomos estabelecendo com o diretor da escola, assim como, com os técnicos do GAAF, tiveram, neste contexto, um valor inestimável. Relembramos o momento fulcral em que

conversámos com o diretor e lhe expusemos a nossa intenção de realizar a nossa investigação no Agrupamento, intenção essa que foi prontamente encorajada. Escusado será dizer que nos sentimos, de imediato, bastante motivados, pois sabemos que nem sempre temos o privilégio de ver, tão prontamente, a porta aberta a uma investigação. Aliás, esta pode ser, inclusivamente, uma das primeiras barreiras que o investigador vê pela frente. Não foi, felizmente, o nosso caso.

Urge, no entanto, fazer uma outra observação, não menos importante que a ressalva anterior. Na verdade, saberíamos que o facto de já estarmos (ainda que há pouco tempo) no terreno seria uma circunstância para a qual deveríamos estar em permanente vigilância. Apesar das vantagens inerentes ao facto de conhecermos o contexto, seria necessário estarmos em alerta constante, para não corrermos o risco de concluir antes de descobrir. Esse terá sido, seguramente, um desafio contínuo. Como já referimos atrás, foi necessário manter, embora nem sempre sem esforço, a tal “distância óptima” (Baptista, 2006, p. 71), que nos permitisse uma aproximação emocional, mas, em simultâneo, quase paradoxalmente, um afastamento intelectual.

Voltando ao planeamento antes da entrada no terreno, havíamos traçado um fio condutor relativamente às entrevistas. Na verdade, a nossa intenção seria iniciar essa etapa com o Diretor do Agrupamento. No entanto, depressa percebemos que o projetado teria de ser reformulado. Recordamos a dificuldade que tivemos para agendar a entrevista com o Diretor, não por indisponibilidade da sua parte, mas, sobretudo, pelos imprevistos que surgiam sempre que a marcávamos. Numa das manhãs em que nos preparávamos para o entrevistar, já nos encontrávamos sentados num gabinete, eis senão quando surge uma funcionária referindo que se encontrava na portaria da Escola uma Encarregada de Educação demonstrando algum desassossego para falar com o Diretor. Tivemos, conscientemente, de optar por adiar a entrevista, de modo a que salvaguardássemos as condições ideais para a sua realização. A ordem que tínhamos esboçado inicialmente foi, deste modo, ultrapassada pela “ordem do terreno”, se assim lhe quisermos chamar. Ainda em relação à Encarregada de Educação, viemos a saber, depois, tratar-se de uma Mãe, de etnia cigana, que, após ter sido chamada à Segurança Social, recorreu ao Diretor para relatar o sucedido e para que este a ajudasse a resolver determinada situação. Viemos a descobrir, também, que esta era uma prática recorrente das mães daquela comunidade.

Conforme seria de esperar, o facto de não termos conseguido a entrevista com o Diretor nessa altura, deixou-nos algum desânimo. No entanto, ainda durante essa mesma manhã, por mero acaso, passámos pelo GAAF, onde encontrámos a Psicóloga, que, nesse momento, estava a elaborar relatórios dos alunos do 9.º ano, no âmbito do serviço de psicologia e orientação que também desempenha no Agrupamento. Sem contarmos, acabámos por encontrar uma enorme fonte de alento, já que tivemos uma longa conversa (cerca de hora e meia), bastante produtiva, com pistas fabulosas para a nossa investigação.

Precisamente uma dessas pistas, que, ao longo do tempo, com os vários contactos que íamos estabelecendo com os Técnicos, acabou por transformar-se em certeza, foi, justamente, termos percebido que havia dois sujeitos que estavam a faltar na nossa investigação, de tal modo eram frequentes as alusões aos mesmos. Referimo-nos, designadamente, aos Professores e aos Parceiros da Comunidade. Percebemos que seria bastante enriquecedor trazê-los para o nosso estudo, pese embora toda a reestruturação ponderada que teríamos de fazer ao nosso projeto, sobretudo, no que ao tempo diz respeito. Como tivemos ocasião de mencionar anteriormente, a (re)definição do universo de análise da nossa investigação operou-se já em pleno campo de estudo. Assim, à medida que estávamos com/ que convivíamos/ que estabelecíamos relação com os sujeitos que pretendíamos estudar, íamos ampliando a nossa curiosidade relativamente a outros sujeitos, nomeadamente, os Professores e os Parceiros da Comunidade, que trabalham diretamente com o GAAF. Por conseguinte, numa decisão bastante refletida, resolvemos alargar o nosso universo, incluindo, também, no nosso estudo, três Professores do Agrupamento e, no que concerne aos Parceiros, três organizações, designadamente, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), na pessoa da sua Presidente, a Associação para o Desenvolvimento Local, promotora de um Projeto do Programa Escolhas, na pessoa da sua Coordenadora, e, ainda, a Unidade de Cuidados para a Comunidade (UCC), na pessoa da sua Coordenadora.

Por tudo o que acabámos de expor, parece-nos natural afirmar que a entrada no terreno constituiu-se como uma aprendizagem e descoberta constantes. Rapidamente compreendemos que essa suposta etapa de chegada transformar-se-ia, paradoxalmente, num verdadeiro ponto de partida, que nos começava a apontar outros caminhos. E foi difícil resistir a todas as direções despontadas. À pergunta lançada anteriormente, a resposta afigura-se justificadamente óbvia. De facto, podemos concluir que, para nós, a

entrada no terreno foi, sem dúvida, um ponto de partida para novas pistas, novas abordagens, novas inspirações. A “ordem do terreno”, como a apelidámos, prevalece a qualquer outra disposição previamente delineada. A investigação per si não é uma linha reta. Obriga, de facto, à realização de alguns desvios, retrocessos e/ou “recuos críticos” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

ESTUDO DE CASO: O GAAF DO AGRUPAMENTO DO OESTE⁶

“A alegria de ver e compreender é a mais bela dádiva da natureza.”

Albert Einstein

“Não se pode pretender que alguém conheça tudo, mas sim que, conhecendo alguma coisa, tenha conhecimento de tudo.”

Hugo Hofmannsthal

O Projeto Educativo é o documento estruturante na identidade de qualquer Agrupamento escolar. Daí que a sua análise se tenha constituído como um procedimento inicial determinante para a compreensão da missão e dos valores do Agrupamento (Vieira, A. 2013). Precisamente neste documento, surge a menção ao GAAF, que é apresentado como um serviço técnico-pedagógico.

Na sequência da integração do nosso Agrupamento no projeto TEIP3, o Agrupamento beneficia, desde o ano letivo 2012/2013, de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). O gabinete supracitado conta com a presença de um Psicólogo, a tempo inteiro, e um Técnico de Serviço Social, a meio tempo. (Projeto Educativo 2015/2018 do Agrupamento)

Deste modo, pode ler-se, no mesmo, que o GAAF tem como missão “contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/ jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social”. Essa missão é, desde logo, reconhecida pelos seus técnicos. Nas palavras da Psicóloga do GAAF do Agrupamento estudado,

Estamos aqui, não só para apoiar os alunos, como capacitar as famílias, com competências parentais, que, muitas vezes, têm de ser estimuladas, no sentido de o aluno ficar mais motivado para frequentar a escola, diminuir o insucesso escolar,

⁶ Optámos por atribuir um nome fictício ao Agrupamento.

diminuir um bocadinho o absentismo [...] e a indisciplina, também. Esses são os pilares fundamentais nos quais nos baseamos [...] (trechos da entrevista à Psicóloga)

Por sua vez, para o Técnico de Serviço Social do GAAF do Agrupamento,

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família tem como objetivo intervir diretamente com os alunos e com as famílias, com o objetivo de minimizar o insucesso, o absentismo e o abandono escolar dos alunos que são referenciados, seja por parte da Direção da Escola, do Agrupamento, seja pelo Diretor de Turma ou Professor Titular [...] (trechos da entrevista ao Técnico de Serviço Social)

Na verdade, a necessidade de criar este Gabinete é, desde logo, fundamentada pelo Diretor do Agrupamento, cujas declarações, parte delas já citadas anteriormente, retomamos.

As pessoas sabem que, para resolver certo tipo de assuntos, nas escolas, têm de existir psicólogos, têm de existir técnicos sociais, entre outros, porque os professores não têm a capacidade para dar resposta a problemas que nos surgem, no dia a dia. Eu não posso exigir do professor que seja um técnico social ou um grande psicólogo. Existem questões sociais e problemas relacionados com a individualidade de cada aluno. Isso preocupa-me e a isso tem de ser dada uma resposta. [...] O GAAF surge com o projeto TEIP, porque felizmente nós temos pessoas, que nos supervisionam, com sensibilidades para estas questões. (trechos da entrevista ao Diretor do Agrupamento)

Conforme esclarecemos anteriormente, adotámos duas questões orientadoras, as quais representaremos, de seguida, sob a forma de subtítulos, que procuraremos retratar com a informação recolhida ao longo da investigação, assim como, com a respetiva interpretação e reflexão.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O GAAF

“[...] é importante ‘mergulhar’ nos palcos sociais e culturais e nos pedaços do quotidiano para sentir e compreender [...]”

(Peres, 2008, in Bizarro, 2008, p. 122)

Integrar-se-ão, neste ponto, interpretações de alguns trechos das entrevistas realizadas aos vários sujeitos, assim como, descrições e respetivas reflexões, de alguns episódios observados no terreno, que contribuem para compreender as representações que esses mesmos sujeitos têm sobre o GAAF, desde a sua missão, os seus objetivos, a relação com os seus técnicos, como, também, a avaliação do seu trabalho.

Conforme constatámos atrás, quer o Técnico de Serviço Social, quer a Psicóloga têm um discurso muito definido no que concerne as missões e objetivos do GAAF. Ambos destacam, como ponto forte da sua missão, o acompanhamento e a grande proximidade que estabelecem com as crianças e com os jovens. Porém, a aposta nesta “cultura de proximidade humana”, como a denomina Isabel Baptista (2006, p. 70), requer profissionais à altura. Nas palavras da Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (parceira do GAAF), a capacidade destes técnicos é uma questão de “*perfil*”. Por sua vez, na opinião da Professora Coordenadora do TEIP, “*têm as características próprias para o local e para as tarefas que têm de desempenhar*”. A este facto, não será alheio o conhecimento do contexto no qual se trabalha. Como, aliás, acrescenta,

Há outra coisa muito importante, que é o conhecimento da realidade, do meio. Neste caso, no primeiro ano em que a Psicóloga aqui esteve – não estou a falar do Técnico, porque ele já é de cá, já conhece as famílias, conhece o ambiente e sabe que aquela fábrica fechou e que aquelas pessoas estão no desemprego, sabe que aconteceu isto, sabe que aconteceu aquilo e isso é muito importante – a Psicóloga não conhecia, mas adaptou-se muito bem, lá está, devido às suas próprias características, ela também quis conhecer, também quis saber. Via-se situações em que ela “ah, eu não imaginava que isto pudesse acontecer”, “ai, eu fiquei parva com isto”. Uma pessoa fica, fica. Eu, no primeiro ano que vim para cá, pensei escrever um livro, com aquilo que me estava a acontecer. É surreal, nunca imaginei que pudesse ser possível. É isso que faz com que, cada vez mais, se possa trabalhar melhor, porque se conhece o meio. (Professora Coordenadora do TEIP/ Diretora de Turma)

Ao longo da nossa estada no terreno, tivemos oportunidade de testemunhar um conjunto de práticas diversas que a Psicóloga e o Técnico de Serviço Social desenvolvem no âmbito da missão do GAAF. Em primeiro lugar, destacamos a animação de pátio, fortemente disseminada quer na escola sede do Agrupamento, quer nas escolas de 1º ciclo pertencentes ao mesmo. Na impossibilidade de estarem presentes todos os dias em todas as escolas (a Agrupamento agrega mais quatro estabelecimentos, além do edifício

sede), optaram por criar uma escala, de modo a abranger todas as escolas. As atividades podem traduzir-se em dinâmicas de grupo ou jogos tradicionais, no caso dos alunos do 1.º ciclo, e de passagem de música, para os 2.º e 3.º ciclos, que, não raras vezes, transformavam o pátio em pistas de dança. De realçar a forte adesão que esta prática desperta nos alunos, mormente nos do 1.º ciclo, que têm intervalos maiores. Esta prática é valorizada não apenas pelos alunos – *“Acho que aquilo [música no intervalo] era mais animador, era diferente, o ambiente, mudava muita coisa”* (Aluno de 17 anos), mas também pelos professores ouvidos – *“Desenvolvem atividades de intervalo, para que não haja conflitos entre alunos”* (Professora). Conforme sublinha o Técnico de Serviço Social do GAAF, *“não estamos aqui circunscritos ao gabinete”*. E, justamente, através desta atividade, os Técnicos conseguem uma aproximação maior aos alunos. Na opinião do Técnico de Serviço Social, *“para nós, é importante, porque vimos o ambiente do intervalo, como é que os alunos se relacionam, que atitudes é que têm”*. Na verdade, o pátio é um espaço privilegiado de convívio entre pares e o palco de muitos encontros e desencontros entre os jovens, que ali vão (re)definindo a sua identidade. Além de ser um lugar de observação único para os Técnicos, quais espetadores atentos ao enredo de um filme, tentando captar as características da personalidade de cada personagem interveniente, constitui-se, de igual modo, um ambiente muito favorável à conquista da confiança dos alunos. Que outro lugar da Escola atrairá, de forma espontânea, mais alunos do que o pátio? Que outro espaço da Escola proporcionará um cenário mais propício ao desempenho desses atores principais?

Outra dinâmica promovida consiste na realização de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com as turmas de final de ciclo, um projeto de preparação à adaptação relativa à mudança de ciclo, que se reflete numa aposta de prevenção do absentismo e do abandono, mas também da indisciplina, projeto esse que é reconhecido pelos professores auscultados – *“fizeram um trabalho fantástico com a minha turma”* (Professora). De salientar, também, o programa de promoção do bem-estar emocional, dirigido às crianças do primeiro ano do Agrupamento. Por outro lado, estes programas são, também, trabalhados em turmas do 3.º ciclo, seja na área da saúde, no âmbito do desporto ou no campo da solidariedade, em articulação com agentes locais, os quais admitem os resultados benéficos dessa parceria – *“há aqui um trabalho muito articulado e isto tem resultados”* (Presidente da CPCJ); *“É importante a escola ter esta ligação à comunidade. Em conjunto, os técnicos do projeto com os técnicos do*

GAAF, temos trabalhado muito as questões da mediação familiar e da mediação escolar” (Psicóloga Coordenadora de um Projeto Escolhas parceiro do GAAF); “Faço a articulação com o GAAF, que é um trabalho que, na minha opinião, é bastante interessante, um trabalho de muita proximidade” (Enfermeira Coordenadora da Unidade de Cuidados da Comunidade).

Realçemos, ainda, no âmbito da parceria e articulação entre o GAAF e o Projeto Escolhas, a realização de um curso destinado aos alunos que frequentam o último ano dos cursos vocacionais do Agrupamento. Trata-se de um curso de competências empreendedoras e técnicas de procura de emprego, que é, justamente, dirigido àqueles alunos, por se encontrarem em situação próxima de entrada no mercado de trabalho e que visa, portanto, uma preparação para a realidade que os espera, aquando da saída da escola, caso optem por iniciar, desde então, a sua vida profissional. Tivemos oportunidade de assistir a algumas das sessões desse curso, onde os jovens (todos eles com idades entre os 16 e os 18 anos) trabalharam em atividades práticas, por exemplo, na elaboração de um currículo, na resposta a um anúncio de emprego, na redação de uma carta de apresentação, na preparação de uma entrevista, entre outras. Como refere a Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro, *“o nosso objetivo é de promover o sucesso escolar, se calhar, de uma forma mais abrangente, não só do aproveitamento escolar”*. Percebe-se, aqui, a tónica para o sucesso (inclusão) social, que vai mais além do que o sucesso escolar. Para alguns destes jovens, os modelos sociais de referência estarão, porventura, tão desfasados e vulneráveis, que necessitarão, eles mesmos, de transformar-se nos seus próprios representantes sociais.

Paralelamente, é, também, prática do GAAF promover ações de formação parental – *“Estamos aqui, não só para apoiar os alunos, como capacitar as famílias, com competências parentais, que, muitas vezes, têm de ser estimuladas.”* (Psicóloga) Tivemos oportunidade de acompanhar uma dessas formações, com a duração de 25 horas, que decorria duas vezes por semana, em horário pós-laboral, numa das escolas do Agrupamento, em colaboração com o Projeto Escolhas parceiro, e perceber o interesse e a participação dos pais por terem um espaço e um tempo de partilha e reflexão sobre a sua relação com os seus filhos, assim como, a sua relação com a escola. Daí que tenhamos registado opiniões como *“É pena não haver essas formações mais vezes”* (Pai de uma aluna de 11 anos).

Além destas formações, dirigidas a grupos, também é frequente o acompanhamento individual às famílias. Conforme salienta a Professora Coordenadora do TEIP,

Socialmente, há muitas falhas [...] O importante seria aquilo que o GAAF também faz muito, que é tentar que os pais... não é ensiná-los a ser pais, mas dar-lhes aquelas dicas que ninguém lhes deu e que eles nunca receberam até agora. Eles fazem o acompanhamento dos pais. Não têm tido muito sucesso, a Psicóloga não tem sentido muito a abertura da parte dos pais para fazer grandes reuniões com muitos pais. Eu penso que é mais individualmente, de falar com eles, tentar dar os tais bons conselhos. Eu sei isso por uma Encarregada de Educação da minha turma, em que a Psicóloga tem tido um papel muito importante – ‘como é que deve fazer’, ‘olhe, tem de tomar esta medicação’. Ela própria tem tido essa preocupação com outros alunos. É aqui que tomam a medicação, porque, em casa, não há um ambiente para isso. Isto parece que é mentira, que é surreal, mas não é. É a realidade que nós temos.

A Coordenadora acrescenta, ainda, o mérito que os técnicos do GAAF têm nesta intervenção, nesta relação de proximidade e confiança com os pais. *“Cada vez mais aquilo que notamos é a falta de empenho das famílias, relativamente aos filhos, e o GAAF tem tido esse papel, que é ajudar-nos, porque não é o professor, porque não está no conselho de turma, porque não está a avaliar o aluno”*. Conforme testemunha o Técnico de Serviço Social, *“dentro das situações que eu acompanho, noventa por cento têm a ver com o contexto familiar e é extremamente difícil mudar isso”*, daí que seja tão importante a sua aposta nesta relação com a família.

No ponto de vista da Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro do GAAF, esta questão do acompanhamento tem sido bastante trabalhada e tem surtido algum efeito, ainda que, por vezes, o mesmo possa traduzir-se em questões apenas aparentemente triviais.

Temos feito, também, no âmbito da mediação escolar, alguns atendimentos conjuntos, connosco, com o diretor de turma, com o técnico do GAAF, onde conversamos um pouco sobre a situação, porque, muitas vezes, também, o jovem é o *go-between*⁷ e, muitas vezes, a informação do professor não chega à família da mesma forma, porque os jovens não dizem sempre a verdade e, por isso, é importante haver esta confiança e trabalhamos muito isto, porque alguns pais também acham que só vão à escola quando

⁷ Conceito utilizado por Perrenoud (1995) para designar o aluno enquanto mensageiro entre a família e a escola.

alguma coisa está mal e não tem de ser assim. Tivemos alguns sucessos exatamente por isso, porque pusemos a escola e a família em sintonia [...] e tivemos situações em que o sucesso foi só isto, pôr as pessoas a conversar e percebermos os contextos e as condicionantes de vida. (Coordenadora do Projeto Escolhas)

Por sua vez, os acompanhamentos aos alunos, que podem ser de índole pedagógica, social ou emocional, são frequentes, na maior parte dos casos, semanais.

Normalmente, quando um aluno é encaminhado para o GAAF, tem uma problemática específica. Com base nessa problemática, eu tento fazer um estudo das características do aluno, tento, primeiro, falar com ele, tento fazer um plano de intervenção com ele e com a família. Este plano de intervenção não é estático, porque vai sofrendo mudanças e é diferente de aluno para aluno. Tenho alunos que necessitam de uma intervenção emocional, tenho alunos que necessitam na parte das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, programas de promoção cognitiva, alunos que, ao nível do estudo, não têm hábitos, não têm métodos e, também, desenvolvo com eles alguns programas de competências de hábitos e métodos de estudo, programas ao nível emocional [...] (Psicóloga do GAAF)

De salientar que esse acompanhamento é definido entre os dois Técnicos, consoante o diagnóstico que fazem ao aluno. Conforme sublinha a Coordenadora do TEIP, *“eles próprios conseguem dividir o trabalho de acordo com as necessidades que eles sentem que os alunos têm”*. Há, portanto, uma evidente partilha e articulação entre o Técnico de Serviço Social e a Psicóloga. Aliás, nas palavras desta profissional,

Há crianças e jovens que são só acompanhados por mim e há crianças e jovens que são só acompanhados pelo serviço social. Mas eu, e o meu colega também, normalmente, partilhamos muito, algum do nosso tempo fora da escola, que não é muito, é passado a refletir, também, a estratégia e eu acho que uma visão de fora... eu, se tiver um caso em que eu estou a fazer as coisas e as coisas até podem estar a correr bem ou um bocadinho menos bem, mas mesmo que estejam a correr bem, é sempre importante termos aqui uma visão um bocadinho externa da minha perspetiva. E mesmo o Técnico de Serviço Social... o que nós tentamos fazer é a partilha de conhecimentos, a partilha de materiais, a partilha de experiências, de estratégias, de metodologias, no sentido de trabalharmos enquanto equipa, porque nós costumamos dizer que somos uma boa equipa [risos]. Em termos de complementaridade, acho que funcionamos muito, muito bem. Não há ninguém que se tente, aqui, sobrepor, ao nível de conhecimentos. Existe partilha, que é importante. (Psicóloga do GAAF)

Note-se, além disso, que, conforme acrescenta a Psicóloga, *“já aconteceu alunos pedirem para ser acompanhados por nós, sem ser com sinalização do Diretor de Turma, porque o próprio aluno sente necessidade de”*, o que revela, também, a importância do gabinete. Na opinião da Coordenadora do Projeto Escolhas, essa importância advém da resposta que os seus Técnicos procuram dar às situações que acolhem e acompanham, quando afirma que *“houve aqui uma maior atenção para algumas situações de crianças e de jovens que efetivamente precisavam de uma intervenção diferente, não só ao nível das suas dificuldades de aprendizagem”*. De igual modo, percebemos, nesta afirmação, a relevância de uma resposta ao nível do apoio psicossocial que o GAAF e, por extensão, a Escola se compromete a assegurar, assumindo, deste modo, as funções sociais que lhe são atualmente reivindicadas.

Ainda no âmbito do acompanhamento, observa-se uma grande afinidade com os Técnicos, por parte de todos os jovens com quem conversámos. Na verdade, conforme realça a Psicóloga, existe retorno emocional por parte dos alunos, o que acaba por ser gratificante.

Com a maior parte dos alunos, eu tenho atendimentos semanais e é muito enriquecedor quando o aluno sai com um sorriso, mas também quando conseguimos que, no pátio, na hora do almoço, nos intervalos os alunos nos venham visitar... ou se nos virem no pátio que nos venham dar um abraço. (Psicóloga do GAAF)

Em particular, as meninas, sentem uma imensa admiração pela Psicóloga, denotando-se que a têm como referência. Não raras vezes, almoçam todas juntas, na cantina do Agrupamento. Este momento é aproveitado, segundo a Técnica, para desenvolver, através da relação, a prática de uma alimentação saudável, através do exemplo demonstrado.

[a relação] É no sentido de criar maior proximidade, no sentido de nos aproximarmos, percebermos, ouvirmos o aluno e, também, no fundo, sermos alguns modelos de referência. Aqui, quando eu digo modelos de referência, se calhar, ao nível do comportamento, da motivação pela escola. Mas, também, às vezes um simples almoço... nós temos alunos que nós nos apercebemos que o almoço é batatas fritas de pacote e cola e eu acho que, mesmo aí, nós conseguimos ser um modelo de referência, se comermos uma frutinha... um bocadinho por aí, os alunos, primeiro, da minha experiência, acham um bocadinho estranho... “ó stora, fruta?”... Mas, com o passar dos dias, a fruta acaba por ser positiva. Eu acho que é fundamental o modelo, no fundo, na

íntegra, por completo. Mas, também, criar laços de partilha, acho que é importante.
(Psicóloga do GAAF)

Percebemos, nas palavras da Psicóloga, que é necessário conhecer o outro antes de intervir. E essa característica também nos recorda e remete, uma vez mais, para Isabel Baptista, quando afirma que, em verdade, “toda a intervenção é uma mediação” (2006, p. 68). Ora, partindo desse pressuposto, compreendemos a intenção da Psicóloga quando explica que a intervenção não é estática, vai sofrendo alterações, mudanças, para as quais o aluno (e a família) é chamado a opinar, a sugerir. Trata-se, portanto, de um plano conjunto, de um compromisso, com indicações de ambas as partes. E esse plano pode sofrer reestruturação ao longo do tempo, consoante a relação e a confiança vão aumentando. Daí que, ainda segundo a mesma autora, a proximidade seja entendida como relação, movimento e caminho (Baptista, 2006, p. 65). A este propósito, também a opinião da Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro vai ao encontro da aposta na relação, quando afirma que “*o nosso papel, tal como é o papel do GAAF, é a facilitação da relação, porque é aqui que... é na relação que acaba por crescer tudo o resto*”. A Coordenadora sublinha, ainda, a importância da questão do vínculo afetivo da convivência, do estar com, “*porque é na proximidade, é na relação, é no terreno que as coisas acontecem e, se não sairmos dos gabinetes, não vamos dar conta.*”

Ainda neste contexto, de salientar outra prática traduzida neste excerto da Psicóloga.

Eu acho que nós conseguimos uma entrega genuína e verdadeira, no sentido de nos colocarmos, também, no lugar do outro, e não estar só a dar estratégias que nos fazem sentido a nós, mas, depois, podem não fazer sentido ao outro, ao aluno, e podem não fazer sentido à família. E tentarmos fazer um bocadinho o processo inverso, tentar que o aluno colabore e que a família colabore na definição de estratégias. Tento sempre fazer isso, colocar-me no lugar do outro. Peço-lhes sempre opinião. Eu posso ser alguém que apoia, sim, mas tentar sempre que os alunos me digam o que acham de positivo para alterar os próprios comportamentos. E eu acho que tem funcionado bem.

Mais uma vez, a referência clara da aposta de nos colocarmos no lugar do outro, valorizando os seus pontos de vista.

A ligação dos alunos ao Técnico também é notória. Para alguns, essa afinidade não será alheia à questão de género. Conversámos com um aluno, de 11 anos, que inicialmente estava a ser acompanhado pela Psicóloga, uma vez que havia sido encaminhado para o GAAF ainda no seu percurso durante o 1.º ciclo, por problemas de aproveitamento e

indisciplina. Salientamos, aqui, que o aluno manifestava, também, um problema que o atormentava constantemente, designadamente, o facto de não conhecer o pai. No entanto, o jovem apresentava alguma resistência relativamente ao acompanhamento proporcionado pela Psicóloga. Segundo a Mãe, que entrevistámos, talvez pelo facto “*de ser uma senhora*”. Foi, então, que, estrategicamente, o Técnico de Serviço Social se disponibilizou para ser ele, a partir daquele momento, quem passaria a acompanhar o aluno. Segundo a Mãe do mesmo, ele dava-se muito bem com o Técnico, talvez por ser a única referência adulta do sexo masculino que conhecia. Nas palavras da Mãe, “*o meu filho gosta muito do Técnico, tem-se dado muito bem com ele [...] quando tem problemas, abre-se com ele [...] estou satisfeita e gostava que ele continuasse a ser acompanhado*”. A opinião da Diretora de Turma também salienta o apoio do Técnico.

Eu tenho um caso de um aluno, acompanhado pelo Técnico, que precisa dessa figura masculina que ele não tem, não encontra no padrasto. E o Técnico tem feito um trabalho excelente com esse aluno, já é o segundo ano que está com ele [...] O miúdo tem aqueles problemas todos e consegue superar alguns desses problemas precisamente pelo GAAF. (Professora Coordenadora do TEIP/ Diretora de Turma)

Relativamente ao Técnico, salientamos a forma como os alunos o tratam, o que corresponderá, possivelmente, a uma representação comum que, ainda hoje, os técnicos de serviço social – e, por extensão, o trabalhador social – acarretam em relação à sua profissão.

[...] muitas vezes, no meu caso, tratam-me por professor e eu também uso isso por uma questão estratégica, não é? Porque falando em técnico de serviço social ou assistente social, há sempre aquele ‘bicho-papão’, como eu cheguei a ouvir aqui uma vez um aluno comentar para outro que poderia pô-lo numa instituição. [risos] Os assistentes sociais estão, muitas vezes, conotados a isso. E, então, no meu caso, a maioria, acaba sempre por tratar-me por professor e isso acaba por ser benéfico, nesse sentido, apesar de a nossa metodologia ser completamente diferente e, depois, a estratégia de intervenção também. (Técnico de Serviço Social do GAAF do Agrupamento)

Ainda no que diz respeito ao acompanhamento prestado pelos Técnicos, por vezes, é necessário acompanhar um aluno à capital, a uma consulta de saúde, onde, num determinado hospital central, o Técnico de Serviço Social é já conhecido, justamente, pelo facto de pertencer a um agrupamento de escolas e por marcar sempre presença com os alunos, aquando das consultas, sendo caso único naquele serviço de saúde. Comprendemos que a agenda dos técnicos é demasiado curta para uma frequência

maior de acompanhamentos, não obstante o esforço que fazem no sentido de serem flexíveis quanto à gestão do seu horário. Aliás, como afirma o Diretor do Agrupamento, “*não são pessoas de agenda*”.

Do mesmo modo, são acompanhadas, também, as famílias, sempre com a mesma flexibilidade. Como refere o Técnico de Serviço Social do GAAF, “*tento adaptar-me sempre aos horários dos pais, porque sei que as pessoas trabalham*”. Percebe-se a empatia criada entre técnicos e as famílias, que permite que estas os contactem sempre que sentem essa necessidade, mesmo que se trate de um telefonema fora do seu horário de trabalho. Conforme opinião registada de um Pai, “*Estão sempre disponíveis*”. Todavia, há sempre um pai ou uma mãe ao qual é difícil chegar, por mais que se aposte na relação empática. Mesmo que convocados ao Agrupamento, não comparecem. Porém, como observámos várias vezes, os técnicos são profissionais persistentes nos seus objetivos e, habituados que estão a ultrapassar contrariedades, prontamente lançam nova investida, seja através de um telefonema, seja sob a forma de visita domiciliária (mesmo que esta ocorra à hora do almoço ou, até, do jantar). Nas palavras do Técnico de Serviço Social, “*o nosso papel acaba por estar um bocadinho fora, um pé no contexto escolar, mas outro fora [...] Nós acabamos por estar aqui um bocadinho a mediar, seja dentro da família, ou mesmo entre a escola e a família*”. Além disso, na opinião dos pais auscultados, todos desejam que os respetivos filhos continuem a ser acompanhados pelo GAAF. Compreende-se a gratidão com que as famílias veem o GAAF, nomeadamente, os seus técnicos, sentimento esse que advém do reconhecimento que as famílias demonstram relativamente a melhorias no desenvolvimento e/ ou comportamento das suas crianças e jovens.

Por outro lado, todo este trabalho tem de ser monitorizado e analisado, sob a forma de reuniões, quer com diretores de turma, quer com parceiros da comunidade. Não raras vezes, acontece, também, uma reunião conjunta com o encarregado de educação.

Depois chega a um ponto, que acho que aí é que é importante, em que chegamos a reunir juntos com o encarregado de educação. Já não há ali barreira nenhuma, há aquela situação em que, tanto ele como eu estamos por dentro e a encarregado de educação se sente à vontade para falar tanto com um, como com o outro. Eu acho que isto é interessante. (Professora Coordenadora do TEIP/ Diretora de Turma)

Efetivamente, neste campo, por vezes, a rigidez da formalidade é substituída por “*conversas de corredor*”, não menos profícuas que a presença numa mesa redonda num

qualquer gabinete. Além disso, também percebemos a frequência de comunicação realizada via e-mail, que aumenta sempre a geografia do tempo. Ainda no que à disponibilidade diz respeito, recolhemos testemunhos como “*qualquer coisa que nós, professores, precisemos, eles estão disponíveis, sempre, seja a que horas for*” e percebemos que se trata de uma declaração literal, uma vez que é hábito esta docente comunicar com a Psicóloga ao fim do dia, na viagem de regresso a casa desta. Aliás, é notória a empatia criada entre técnicos e professores auscultados.

Eu ia para casa e dizia “eu tenho de arranjar uma forma para mudar este tipo de comportamento, eu tenho de arranjar uma forma de mudar aquele aluno”... e todas estas estratégias eram, depois, discutidas com o Técnico e com a Psicóloga para resolvermos e para ajudarem. (Professora)

Além dos professores ouvidos, também do Diretor do Agrupamento surgem os maiores elogios, relativamente à equipa de que dispõe no GAAPF.

Tenho a sorte de os técnicos cá colocados se completarem um ao outro [...] são pessoas extremamente dinâmicas, são pessoas com uma sensibilidade incrível, são pessoas com que qualquer pessoa trabalha muito bem e, depois, têm uma coisa muito boa, é que são pessoas extremamente responsáveis e são pessoas com muita tarimba, ou seja, já vivenciaram muitas coisas e isso, parecendo que não, acaba por torná-los muito bons no que fazem. Portanto, são pessoas que estão diariamente, constantemente, a darem-me feedback do trabalho que fazem, são pessoas muito leais. São pessoas que, quando eu partilho com eles alguma situação de algum aluno, automaticamente, tratam de resolvê-la. [...] Portanto, é uma equipa que funciona muito bem. A Psicóloga é uma mulher com uma sensibilidade extrema, que se dedica completamente aos alunos e a nós, professores, é uma mulher sempre presente. Eu acho que tenho a sorte de ter uma equipa magnífica, que faz com que a escola seja, até mesmo, projetada para o exterior, no sentido de ser uma escola que se preocupa com os outros [...] (Diretor)

E esta projeção da escola para o exterior, mencionada pelo Diretor, pode ser compreendida em sentido literal, uma vez que o Gabinete tem uma página numa rede social, onde atualiza e divulga as diversas atividades que desenvolve com as crianças e jovens, as quais merecem sempre aplauso por parte de quem as visualiza.

Durante a estada no terreno, tivemos oportunidade de acompanhar muitas dessas atividades, nomeadamente, programas de férias letivas, no verão, no Natal e na Páscoa, onde são dinamizadas atividades de índole diversa, designadamente, desportivas (como

a canoagem, o surf, o ténis...), ateliês temáticos (como a culinária, a pintura, as artes decorativas...), culturais (visitas à feira do livro, visitas de estudo...) e solidárias (envolvimento em várias campanhas). Assistimos ao entusiasmo manifestado pelas crianças e jovens pela sua participação em todas as atividades, assim como, ao reconhecimento da importância destes programas por parte dos Pais – *“É importante para eles interagirem com outras crianças e desenvolverem atividades, que, doutro modo, não seria possível”* (Pai de uma aluna de 12 anos). Presenciamos, ainda, a dedicação e a entrega quer da Psicóloga, quer do Técnico de Serviço Social aquando da concretização de cada atividade proporcionada, assim como, o carinho e orgulho com que, no final, elaboram vídeos com a compilação desses momentos e os partilham com as famílias e com a comunidade.

O GAAF COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE(S) PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

“É a diferença que fizemos nas vidas dos outros que determina a importância da nossa própria vida.”

Nelson Mandela

Enquadrar-se-ão, ao longo deste item, narrativas de análise aos testemunhos dos vários sujeitos entrevistados, as respetivas reflexões, assim como, relatos de alguns episódios presenciados no terreno, bem como, a descrição de práticas levadas a cabo pelos técnicos do GAAF, que contribuem para compreender em que medida pode o GAAF ser entendido como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural. Por outro lado, tentaremos perceber de que modo eventuais fraquezas e/ ou limitações poderão ser transformadas em oportunidades. Optámos por fazer uma apresentação em cinco tópicos, os quais concluímos serem, depois da nossa estada no terreno e subsequente análise e reflexão, os pilares sobre os quais assenta a missão do GAAF do Agrupamento de Escolas do Oeste. Referimo-nos, em particular, ao acolhimento, ao

acompanhamento, à articulação, à prevenção e à transformação. Um sexto tópico diz respeito às limitações.

DO ACOLHIMENTO

“Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativaste.”

Saint-Exupéry

Começamos por destacar o acolhimento que o GAAF promove, assente, desde logo, na caracterização física do espaço do gabinete. Não obstante estar confinado à disponibilidade de uma sala de dimensões reduzidas, a escolha da mesma não terá sido aleatória, uma vez que se situa ao lado da Biblioteca da escola, um local de passagem frequente e, portanto, de grande visibilidade por toda a comunidade escolar. Não raras vezes, assiste-se à visita espontânea de alunos que por ali passam, só para dizer um olá à psicóloga ou dar um piscar de olho ao técnico. Mesmo sem atendimento agendado, por vezes, ali permanecem. Até o Diretor é visita assídua.

Assim que se entra no gabinete, sente-se, de imediato, que houve um cuidado especial e intencionado, quer na disposição do mobiliário, com destaque para uma mesa redonda, quer na decoração do espaço, com citações e imagens da obra de Saint-Exupéry, “O Príncipezinho”, espalhadas pelas paredes e mesa. Justificava-nos a Psicóloga a escolha desta obra para decorar o gabinete referindo que *“tem a ver com a partilha, com o amor, com a amizade”* como única maneira de chegar ao outro, de o cativar e de criar relação. Observa-se, de igual modo, o primor dado ao destaque a vários trabalhos realizados pelos alunos, que se encontram expostos em dois quadros de cortiça.

E este acolhimento estende-se para lá da porta do gabinete, que transparece na atenção ao outro. Recordemos a entrevista de uma aluna, de 15 anos, imigrante, muito tímida e introvertida, que havia chegado ao Agrupamento há um ano, que partilhou connosco o apoio fundamental que teve, por parte do Técnico de Serviço Social do GAAF, aquando da sua receção, *“recebeu-me bem [...] ajudou-me bastante”*. Além de ter sido a pessoa de referência que a acolheu no Agrupamento, o Técnico acolheu-a, também, ao nível da língua, uma vez que estabeleceu, com a jovem, um plano de apoio regular, no âmbito da língua portuguesa.

O acolhimento disponibilizado quer pela Psicóloga quer pelo Técnico de Serviço Social, reveste-se, assim, de simbioses várias, aproximando-se, amiúde, dos “lugares de hospitalidade” definidos por Carvalho e Baptista (2004, p. 73). Segundo os autores,

Por definição a hospitalidade refere-se à capacidade de acolhimento em relação a quem, que vindo de fora, mantém a condição de senhor de outro lugar. Ou seja, alguém que, pelo facto de ser recebido, escutado ou servido, não perde o direito à sua própria privacidade, nem ganha direitos de posse sobre o lugar que o acolhe. Instituir lugares de hospitalidade significa investir na criação de espaços que funcionem como verdadeiros laboratórios de laços sociais [...] colocando a paciência no lugar da urgência [...] (Carvalho, A. & Baptista, I., 2004, pp. 73-74)

Para tal, é necessário ter a capacidade de olhar para si sob o prisma da alteridade, isto é, observar o eu a partir de outros olhares.

DO ACOMPANHAMENTO

“[...] o saber honrar uma promessa, o ser capaz de (com)prometer para lá dos contratos [...]”

Isabel Baptista (2006, p. 69)

Salientamos, também, o acompanhamento prestado pelos técnicos, quer às crianças e jovens quer às famílias, que se traduz numa aposta clara na relação com o outro (Vieira & Vieira, 2016). Nas palavras da Psicóloga, *“o pilar do meu trabalho é mesmo esta parte da amizade, mas, também, criar laços de partilha”*. Na opinião do Técnico de Serviço Social, o segredo passa por *“estar atento, tentar criar uma relação”*. Na verdade, podemos classificar esse acompanhamento de presencial (aquele que ocorre dentro e fora do gabinete) e de virtual (aquele que deriva de telefonemas e de outras comunicações digitais). Não esqueçamos outro, invisível, mas omnipresente, aquele que pode resultar de uma reunião ou de uma reflexão sobre estratégias a seguir. Recordamos, a este propósito, uma declaração do Técnico de Serviço Social, quando admite falar *“muitas vezes com a Psicóloga, por causa das nossas frustrações, para podermos partilhar as nossas dificuldades e, às vezes, também, a opinião relativamente a como devemos agir nesta ou naquela situação”*. Como se percebe, em nenhum momento deixa de haver acompanhamento, seja ele direto ou indireto, acompanhamento

esse reconhecido e valorizado, pelos parceiros da comunidade – *“Através do GAAF, temos conseguido, também, trabalhar um bocadinho as famílias, não só em casos individualizados, como, também em grupos”* (Coordenadora de um Projeto Escolhas parceiro) – assim como pelas famílias – *“Vejo que a minha filha também gosta da Psicóloga. É uma amiga e isso é muito importante, ter uma amiga adulta com quem nós possamos contar.”* (Pai de uma aluna de 11 anos); *“Noto que entre a Psicóloga e a minha filha há ali uma certa cumplicidade, não é só uma relação meramente, vá lá, profissional. Noto que ali há uma amizade. Por isso, eu acho que é extremamente positivo.”* (Pai de uma aluna de 12 anos)

DA ARTICULAÇÃO

“Sozinhos faremos pouco; juntos podemos fazer muito.”

Helen Keller

Outro procedimento que sobressai no GAAF é a articulação, claramente visível na flexibilidade e na disponibilidade com que os técnicos gerem o seu horário de trabalho, não revelando quaisquer problemas de o estender além do previsto, seja para atender uma família, seja para conversar com um diretor de turma, seja para realizar uma visita domiciliária, seja para acompanhar um aluno a uma consulta de saúde. Para o Técnico de Serviço Social, essa articulação *“implica o Centro de Saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, outros serviços que existam na Comunidade, no sentido de apoiar ou a família ou o aluno, porque temos de perceber também o que se passa fora do contexto escolar, no sentido de vermos o que é que se pode e consegue fazer”*, o que demonstra que a articulação está ao serviço da mediação. Não obstante, o mesmo ressalva que *“há uma articulação com os professores, mas, se calhar, com alguns professores, deveria haver com mais regularidade”*, que não é o caso da Professora Coordenadora do ensino especial do Agrupamento, que afirma que *“a articulação com o GAAF é natural e funciona”* e que reconhece que *“a vinda de técnicos [para a escola] foi excelente”*. De salientar outra afirmação desta Professora, no que concerne a articulação, em particular, com o ensino especial.

Embora o GAAF não se dirija aos alunos do ensino especial, o que é facto é que as paredes não são assim tão duras e uma escola tem de ser mesmo flexível, porque acontece que muitos dos meninos que são atendidos pelo GAAF têm irmãos na educação especial e as famílias são as mesmas. Nós temos, mesmo, é de articular, até para definir estratégias, trocar informações, rentabilizar recursos... e isso acho que funciona muito bem, desde o princípio. [...] O GAAF vem tirar um peso muito importante à educação especial. Havendo outro tipo de resposta, e o facto de não haver tanta sinalização para a educação especial, tem a ver, também, com a implementação, aqui, desse Gabinete. (Professora Coordenadora do Ensino Especial)

Esta chamada de atenção para a flexibilidade das paredes da escola vem ao encontro, justamente, de uma ideia de Isabel Baptista (2006, p. 70), quando menciona que “as instituições sócio-educativas não são apenas muros, paredes ou regulamentos”. De facto, urge transformar rigidez em compreensão, no fundo, em atenção pelo outro.

Outra opinião que demonstra a facilidade de articulação com os técnicos do GAAF surge-nos pela voz da Professora Coordenadora do TEIP, quando afirma que

Cada um [professor e técnico] vai fazendo o seu trabalho. A certa altura, nós vamos reunindo, conversando, muitas vezes, de uma forma informal, porque nos encontramos e temos facilidade nisso. E lá está, com a boa vontade – e não estou a dizer que seja só minha, também deles, principalmente deles, porque o Técnico de Serviço Social está aqui a meio tempo e ele, do seu meio tempo livre, depois, ocupa aqui a falar connosco, e porque já o conheço, porque já tivemos outras ligações em termos de trabalho – acabamos por conversar ‘*então, como é que vai fulano?*’, ‘*olha, aconteceu isto, aconteceu aquilo*’ e estamos, praticamente, em cima do acontecimento. Eu nem sei se pai e mãe conseguem falar tanto como na escola nós fazemos. Às vezes, tenho essas dúvidas.

Tal como havíamos destacado anteriormente, uma vez mais, desta feita com alguma ironia, a Coordenadora do TEIP acaba por apontar, aqui, um dos obstáculos que têm de superar amiúde, designadamente, uma certa alienação dos pais em relação aos filhos.

Por outro lado, como tivemos ocasião de frisar atrás, a articulação com o GAAF é, igualmente, bastante valorizada por todos os parceiros da comunidade auscultados. Nas palavras da Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro,

Com o GAAF tem sido uma articulação muito próxima e muito presente, o que para nós, que estamos fora da escola, é muito importante, porque as escolas não são contextos muito fáceis de entrar e o GAAF acaba por ser aqui um ponto de interação,

porque em termos de missão e de objetivos, temos muitas coisas em comum. Só que o GAAF faz parte da escola e nós temos uma intervenção mais de base comunitária. E eu acho que esta sinergia, esta ligação entre a escola e a comunidade, acaba por ser aqui o ponto nevrálgico da nossa ligação.

Esta opinião reflete, sobremaneira, o contributo que o GAAF exerce na aproximação da escola à comunidade e, por conseguinte, a importância do gabinete enquanto ponte para essa proximidade. Aliás, a Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro sublinha que esse é, justamente, um dos objetivos comuns, daí que seja determinante e essencial a parceria entre ambos. Aquando da entrevista que nos concedeu, teve oportunidade de apresentar a missão do seu projeto, referindo, precisamente, que *“não pretendemos substituir nem as famílias nem a escola, pretendemos ser aqui um apoio, um colo, para que estes jovens possam, eles próprios, encontrar o seu caminho”*, daí que faça todo o sentido a existência de articulação entre parceiros, com o intuito de apoiar cada criança e jovem no seu percurso escolar e social.

Por sua vez, a articulação entre o GAAF e os diversos atores com os quais interage, pode revestir-se de uma certa informalidade nos procedimentos, que só beneficia a atuação das intervenções. Recordemos, a título exemplificativo, um caso que tivemos oportunidade de presenciar e de acompanhar, designadamente, o de uma jovem, de 16 anos, oriunda de um concelho vizinho, que frequentava o Agrupamento pela primeira vez, matriculada num Curso Vocacional. Certo dia, encontrávamo-nos no gabinete da Direção, quando a aluna é chamada ao mesmo, para ser questionada pelo Diretor, no âmbito de um episódio de tentativa de automutilação, ocorrido durante uma aula. Descobrimos, depois, que já não era a primeira vez que a jovem recorria àquele tipo de comportamento, sem que, no entanto, alguma vez o tivesse concretizado. Percebemos, mais tarde, que o fazia como chamada de atenção. Recorremos a este exemplo para ilustrar a rapidez na atuação do Diretor, que, naquele contexto, ligou, de imediato, para a Psicóloga do GAAF (que, àquela hora, como era hábito, se encontrava noutra escola do Agrupamento), para a inteirar do caso. No mesmo dia, a Psicóloga falou com a mãe da jovem, com quem conversou e, juntas, definiram uma estratégia para lidar com a situação.

O Diretor constitui, na verdade, um “ator-chave” no que à articulação com o GAAF diz respeito. O seu testemunho é revelador da simbiose existente entre o trabalho dos Técnicos e o retorno que estes lhe transmitem.

[...] sinto que, realmente, são pessoas que, em vários momentos do ano letivo estão muito sobrecarregadas de trabalho, mas nunca me disseram – “eu estou cansado, eu tenho alunos a mais” – porque eles tentam dar resposta, claro que estabelecem prioridades, articulamos, articulamos bastante, existem muitos feedbacks do trabalho que fazem e uma coisa muito positiva é que mesmo as outras instituições exteriores com quem eles trabalham, a imagem que me dão é que são dois belíssimos técnicos, quer pela postura, quer pela capacidade de resolução de problemas, porque eles resolvem problemas, eles não empatam problemas, eles não dizem “eu vou pensar”, eles dizem “eu vou fazer” e fazem. Eles sabem quais são as minhas preocupações e essas também são as preocupações deles. E, quando não vêm, agarram no telefone, ligam-me ou mandam uma mensagem para o telemóvel, ou mandam uma mensagem no *facebook*, alertam-me, dão-me os tais “clicar de dedos” no sentido “fique desperto, que isto está a acontecer, mas nós vamos resolver”. (Diretor do Agrupamento)

Efetivamente, o facto de não ser seguida uma rigidez relativamente aos procedimentos agiliza bastante a eficácia da intervenção. Na verdade, como tivemos ocasião de ressaltar anteriormente, na opinião do Diretor do Agrupamento, as questões sociais não se coadunam com a formalidade da burocratização. Segundo o mesmo, sempre que há uma questão social para ser resolvida, basta um “*telefonema para os telemóveis pessoais*”, por exemplo, para os técnicos da CPCJ, o que potencializa, sobremaneira, o sucesso da intervenção. A este propósito, recordemos a postura categórica da Presidente da CPCJ, quando afirma

[...] nós fazemos disto, de acordo com os objetivos gerais, aquilo que nós entendemos, ou burocratizamos ou somos, aqui, uns facilitadores, não no sentido do facilitismo, mas facilitadores no sentido de sermos pessoas promotoras do próprio desenvolvimento destas crianças e destas famílias, porque há muito trabalho a fazer na ligação com a família [...] E o problema é que, normalmente, concetualmente, as pessoas consideram que a educação é educação, o social é o social e esta questão tem de estar devidamente articulada. (Presidente da CPCJ)

DA PREVENÇÃO

"Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens."

Pitágoras

Realçemos, agora, o pilar do GAAF sobre o qual se constrói uma das suas práticas, que consiste, justamente, na prevenção. Nesse âmbito, recordemos o trabalho que é realizado junto dos alunos do 4.º ano, antes de ingressarem no 2.º ciclo, sob a forma de um programa de competências pessoais e sociais, descrito pela Psicóloga como um projeto *“para dar competências para que, na entrada para o 2.º ciclo, eles conseguissem ser assertivos na regulação dos comportamentos, na relação com o outro, adotar comportamentos mais adequados às situações”* e avaliado pela Professora de uma turma como tendo surtido *“muito efeito nos comportamentos”*. De igual modo, relembremos o programa de competências parentais, *“no sentido de as famílias ficarem mais capacitadas com algumas competências, para, de seguida, conseguirem resultados positivos nos filhos”* (Psicóloga do GAAF), que, em articulação com o Projeto Escolhas parceiro, permite trabalhar, em simultâneo, *“as questões da mediação familiar e da mediação escolar”* (Psicóloga Coordenadora do Projeto Escolhas). Recordemos, a este propósito, a ideia da Coordenadora do TEIP, já citada anteriormente, a propósito da falta de empenho das famílias, relativamente aos filhos, sublinhando a importância da intervenção do GAAF relativamente a essa lacuna.

Ainda a este propósito, incluímos uma pequena história, que retrata, por um lado, a aposta na prevenção, por outro, demonstra a perseverança dos técnicos. Certo dia, durante as férias escolares do verão, os técnicos comentavam, entre si, que determinado aluno deveria frequentar as atividades que iriam iniciar na semana seguinte, pois seria o contexto ideal para se aproximarem do mesmo, tentando, desse modo, conhecê-lo melhor. Assim, seria mais fácil quando iniciasse o ano letivo, daí a três meses, pois, nessa altura, já existiria uma relação criada. No entanto, infelizmente, não conseguiam comunicar com o encarregado de educação, embora o tivessem tentado contactar telefonicamente já por diversas vezes. Nesse dia, ao final da tarde, já o horário dos técnicos terminara há muito, lembraram-se, ao sair da escola, que, provavelmente, seria aquela hora uma boa oportunidade de encontrarem o dito encarregado de educação em casa. Morando este a menos de dois quilómetros do agrupamento, não hesitaram em ir a pé. Era verão e os dias eram maiores. No caminho, comentava a Psicóloga *“eu gosto é disto, deste contacto real com as pessoas”*. Chegados ao destino, porém, não encontraram ninguém em casa. Contudo, não voltaram para trás sem dar mais um passo em frente, que se traduziu em deixar um bilhete à família, colocado por baixo da porta, referindo que haviam lá estado e que precisavam de conversar sobre a situação exposta.

De regresso ao carro, estacionado a dois passos da escola, que a levaria, de volta, a casa (situada a mais de 70 km da escola), a Psicóloga comentava, em jeito de desabafo, “*se a senhora, amanhã, não nos contactar, aparecemos, noutra dia, à hora do almoço*”.

Esta questão da prevenção pode denotar-se em ações mais diretas, mas pode, também, revestir-se de formas menos visíveis. Por outras palavras, a prevenção pode morar não apenas na ação, mas no ser e no estar. Referimo-nos ao ser e estar, designadamente, dos técnicos, isto é, às suas competências pessoais, já sublinhadas anteriormente. Conforme salientado atrás, no seu perfil deverão constar qualidades irrefutáveis para o sucesso da sua intervenção, entre as quais, destacamos, agora, através da opinião da Coordenadora do Projeto Escolhas parceiro, a questão da atenção.

Contudo, para as crianças que, por vezes, as dificuldades que têm são ao nível do seu ambiente, do seu contexto, eu penso que esta intervenção do GAAF é muito importante nesse sentido, porque existe alguém que está mais atento, para já, pela sua formação académica, mas também formação pessoal, porque, às vezes, é um bocadinho isto, estarmos mais sensibilizados para esta ou para outra área e eu entendo que estas pessoas estão mais direcionadas para este tipo de problemática e, por isso mesmo, estão mais sensíveis, também, a alguns sinais.

Efetivamente, a capacidade de estarmos focados no outro, no seu contexto, é determinante para o percebermos, para o conhecermos e detetarmos algum problema. E essa forma de estar, esse cuidado tem, amiúde, um carácter preventivo.

DA TRANSFORMAÇÃO

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser”

Luís Vaz de Camões

Por último, distingamos o poder de transformação como um dos grandes objetivos do GAAF, que pode manifestar-se ao nível do desempenho escolar, reconhecido por um Pai – “*já estive presente em várias reuniões com a Psicóloga, onde ela me fez uma resenha do progresso e do desenvolvimento escolar da minha filha*” –, pelo Técnico de Serviço Social – “*há alunos que têm o nosso acompanhamento e que, depois, acabam por ter alguma evolução positiva, ao nível do sucesso escolar*” – e pela Coordenadora

do TEIP, quando destaca um aluno seu que *“tinha ficado retido o ano passado e este ano conseguiu transitar, mas muito dificilmente ele teria conseguido se não tivesse tido esta ajuda [do GAAF]”*. Conforme salienta, ainda, outra Professora entrevistada,

Tudo tem a ver, comportamentos com a aprendizagem. E houve todo um trabalho do GAAF, em conjunto com a professora, que fez ou que veio surtir efeito no resultado das avaliações, ou seja, sendo esta uma turma com casos complicados, com alunos especiais, foi muito bom o resultado final, porque os exames, o resultado dos exames, a nota que os alunos tiveram foi fantástica. Veio refletir todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, quer com a professora, comigo, quer com o Técnico e a Psicóloga. Portanto, foi mais uma valia e isso reflete-se na avaliação. Portanto, fiquei muito satisfeita. (Professora do 1.º Ciclo)

Destaquemos um caso singular, de um ex-aluno do Agrupamento, de 17 anos, de etnia cigana, que, aquando da nossa entrevista, se encontrava a frequentar um curso de carpintaria numa organização da localidade, parceira do Agrupamento, onde, ocasionalmente, o Técnico de Serviço Social se dirige. Ressalve-se que se trata de visitas de âmbito pessoal, que extrapolam as funções do Técnico, uma vez que o jovem, atualmente, já não é aluno do Agrupamento. Mesmo depois de sair da escola, o Técnico não desistiu dele, encaminhando-o para um estágio, durante o verão.

Tenho um aluno de etnia cigana que acompanhei, já com 16 anos, e que criou uma relação muito positiva comigo e que, inclusive, encaminhei-o, no ano passado, para integrar a Associação Juvenil, num programa do Instituto Português do Desporto e da Juventude. (Técnico de Serviço Social do GAAF)

Essas visitas do Técnico encaixar-se-iam, ainda que a título excepcional, naquilo que poderia ser designado como acompanhamento pós-encaminhamento. A opinião do jovem é, também, reveladora da sua motivação, quando afirma que *“eu quero acabar o curso, quem sabe através deste curso o que é que poderá haver? Eu não quero estar aqui em vão. Quero, sei lá, que daqui saia qualquer coisa”*.

Distingamos, ainda, que aquele poder de transformação pode, também, evidenciar-se ao nível das competências pessoais e sociais, influência essa admitida por um aluno – *“Se não fosse, se calhar, o GAAF, não me interessava mais na questão de trabalhar tanto. Foi através daí que eu ganhei o gosto de ter a minha própria independência, também, não estar à espera de alguém”* – e assumida por outro Pai – *“o apoio da Psicóloga e do GAAF terá sido importante, ajudou-a a recuperar, a motivar-se”*.

Elencámos uma série de premissas sobre as quais se norteiam as práticas do GAAF, desde logo, os princípios do acolhimento, do acompanhamento/ da relação, da articulação, da prevenção e da transformação.

No entanto, falta-nos refletir, de que modo, eventuais fraquezas, inerentes a qualquer projeto de âmbito social, poderão ser, por sua vez, também elas transformadas em oportunidades.

DAS LIMITAÇÕES

“Perante um obstáculo, a linha mais curta entre dois pontos pode ser a curva.”

Bertolt Brecht

Propomo-nos, de momento, entender de que forma são encaradas as eventuais dificuldades com as quais se depara o GAAF no seu quotidiano.

Primeiramente, identifiquemo-las. Na verdade, algumas delas já foram sendo reconhecidas anteriormente, desde logo, o facto de o gabinete dispor de uma Psicóloga a tempo inteiro e de um Técnico de Serviço Social, apenas a meio tempo. Tal como confessa a Coordenadora do TEIP, *“o Técnico de Serviço Social a tempo inteiro era ótimo”*. Na verdade, tendo em conta o número de escolas que compõem o Agrupamento às quais o GAAF dá apoio (recapitulando, a escola sede e quatro escolas de 1.º ciclo), torna-se mais difícil assegurar um acompanhamento de qualidade. Não obstante, na opinião da Psicóloga, é uma questão de adaptação.

Para mim, neste momento, é fácil, mas nem sempre foi muito fácil, porque eu vinha habituada a outro Agrupamento mais pequenino, em que tinha tempo, o tempo dava para todos. Neste momento, o que é que eu tento fazer? Tento rentabilizar as minhas manhãs com as escolas de primeiro ciclo. Portanto, todas as manhãs tenho primeiro ciclo e marco com alguns alunos de primeiro ciclo, que têm atendimento em duplas, dois alunos ao mesmo tempo, sempre que a problemática e as características do aluno se coadunem com a perspetiva. Depois, ao nível do segundo e terceiro ciclos, normalmente, como há sempre tardes livres, já não é como no primeiro ciclo. No

primeiro ciclo, temos atendimentos durante o tempo letivo. No segundo e terceiro ciclos, não é durante o tempo letivo, é durante o tempo não letivo. Aproveitamos o final das tardes, em que não há aulas, ou as tardes livres dos alunos, no sentido de poder acompanhá-los. Mas é muito relevante que a assiduidade dos alunos é muito grande. [...] Mas eu, se calhar, também sou um bocadinho exigente. Acompanho semanalmente e penso que se acompanhasse duas vezes por semana, era ótimo [...] podia haver mais-valias, em determinados casos, se estivermos a falar mais na parte de programas de hábitos e métodos de estudo [...] Aqui, face ao número de casos que acompanho e face ao horário de trabalho, não seria possível ter esta minha idealização, mas eu acho que num cenário ideal poderia funcionar. (Psicóloga do GAAF)

A este propósito, reconhecendo o volume de trabalho dos técnicos face ao número de horas às quais estão afetos, sobretudo, no caso do Técnico de Serviço Social, colocado no GAAF apenas a meio tempo, a Coordenadora do TEIP conclui que “*se conseguirmos continuar com isto, já não é mau*”. Existe, portanto, uma consciência de rentabilizar o tempo, de maximizar recursos, de multiplicar objetivos, no sentido de tornar o mais profícua possível cada estratégia dos Técnicos.

Associada a esta limitação, está o facto de o vínculo laboral, por parte dos Técnicos que constituem o GAAF, ser, ainda, precário e instável. Na verdade, os mesmos são submetidos, todos os anos, a concurso, o qual decorre, apenas, em outubro, já depois do início do ano letivo. Na opinião da Presidente da CPCJ, “*o facto de, para o ano, voltarmos a concurso, para o ano vemos como é que as coisas vão ser, naturalmente, são questões de uma certa precaridade*”. Além disso, a colocação dos mesmos é, normalmente, um pouco tardia, ocorrendo um mês após o início do ano letivo. Nas palavras da Psicóloga do GAAF,

Normalmente, nós somos colocados em concursos anuais, que terminam sempre a 31 de agosto. Este lugar vai terminar a 31 de agosto e, depois, tem de ser um novo concurso, em oferta de escola, que abre, normalmente, à semelhança dos anos anteriores, em meados de outubro. O que acontece é que, quando o ano letivo inicia, os nossos alunos – que eu já chamo nossos [risos] – não têm a Psicóloga, não têm o Técnico de Serviço Social a que estão tão habituados e que tiveram, mesmo após as aulas terminarem, nas atividades de férias de verão – o que estamos agora a fazer. Portanto, eu acho que entrarmos, assim, um bocadinho mais tarde é uma desvantagem, no sentido que alguns alunos, se não forem semanalmente acompanhados, nas diversas vertentes, as coisas vão caindo gradualmente. [...] Por vezes, acontece, neste período de interrupção, haver

algum retrocesso, que, se fôssemos colocados no início do ano letivo, poderia ser uma barreira que ficasse ultrapassada. E, mesmo na integração de novos alunos, o GAAF poderia dinamizar atividades de início do ano letivo, no sentido de acolhimento dos novos alunos e de integração, que seriam muito benéficas. [...] Era giro, muito giro que pudéssemos trabalhar o ano inteiro, porque eu acho que conseguiríamos, ao nível da continuidade, fazer um trabalho um bocadinho diferente do que aquele que se faz neste momento, mesmo no início do ano letivo, no sentido da motivação. (Psicóloga do GAAF)

Sob o ponto de vista do Diretor do Agrupamento, esta situação era dispensável, pois dificulta o trabalho de continuidade que estes projetos necessitam para se afirmarem e atingirem a longo prazo.

[...] isto deveria ser como o projeto TEIP, um trabalho com continuidade e, desde que as pessoas tenham um bom percurso profissional e que, realmente, sejam bons, não deveria ter de estar a submeter candidaturas, a fazer entrevistas, a validar, porque, se eu estou satisfeito, por que não continuar? No caso de não estar, tudo bem, agora, estando [...] (Diretor do Agrupamento)

Porém, conforme defende a Presidente da CPCJ, essa mesma precariedade pode converter-se num desafio, na medida em que pode suscitar uma atitude empreendedora, tão cara à área da intervenção social.

Mas é assim, eu vejo a precariedade, às vezes, como uma coisa boa, porque permite que as pessoas tenham algum poder sobre si e de condução, às vezes, da própria vida. Porque nós, às vezes, quando estamos comodinhos num sítio, está tudo bem, vai tudo correr muito bem, não temos uma atitude empreendedora... ninguém nos exige, ninguém nos pede, às vezes, até nos cansa o juízo... para que é que eu me hei de estar a chatear... eu vou fazer o meu trabalhinho e ponto final. Não tenho aqui uma atitude empreendedora e de inovação. E não é possível fazer uma boa intervenção sem estas duas vertentes: empreendedorismo e intervenção. Isso, sem dúvida nenhuma, tem de haver. (Presidente da CPCJ)

Aliás, é precisamente contra a maré da tentação da acomodação que remam as palavras do Técnico de Intervenção Social, quando refere que *“o maior desafio é não nos acomodarmos, porque eu acho que o acomodar é pior, estarmos acomodados implica não querermos descobrir novas coisas e não querer mudar”*.

Outra dificuldade percecionada advém da demora da visibilidade de resultados. Na verdade, nem sempre estes emergem como seria desejado. Conforme confessa o

Técnico de Serviço Social, “às vezes, nós também acabamos por desmotivar [...] investimos imenso numa situação e, depois, os resultados acabam por ser os mesmos”. Esta insatisfação é, por sua vez, também ela corroborada pela Psicóloga, quando admite que “Temos outros alunos que, primeiro que nós consigamos perceber na íntegra o aluno, são necessárias algumas sessões. Há alunos que chegam e conseguem estabelecer facilmente uma relação, há outros em que é um bocadinho mais difícil chegar até ao próprio aluno”.

Todavia, o reconhecimento desta fraqueza, por parte dos Técnicos, rapidamente é transformada em força, quando ambos partilham as suas inseguranças, as suas dúvidas, quando se admite que “falo muitas vezes com a Psicóloga, por causa das nossas frustrações, para podermos partilhar as nossas dificuldades”, mas com a convicção de que “dentro da área social, eu sei que isso é o que acontece, temos de viver com este tipo de frustrações, porque não conseguimos mudar o mundo [...] mas, pronto, vamos tentando fazer o melhor” (Técnico de Serviço Social).

Evidencia-se pertinente fazer, aqui, alusão às metáforas de Isabel Baptista (2006, pp. 70-71), quando denomina estes técnicos de “profissionais de mãos vazias”, no sentido de estarem desprovidos de certezas irrefutáveis, e “advogados do impossível”, na medida em que têm a perfeita noção de que, por vezes, almejam mais do que aquilo que, efetivamente, poderão alcançar. Na verdade, as metáforas são felizes, uma vez que traduzem a realidade do seu quotidiano, onde, envolvidos, tudo fazem pela missão em que acreditam, embora cientes da sua dificuldade.

CONCLUSÕES

Propusemo-nos conhecer a missão do GAAF junto do aluno, da família, da escola e da comunidade, assim como, as representações sociais que esses sujeitos têm sobre o gabinete, para descobrir em que medida o GAAF é entendido como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural.

Descobrimos que todos os sujeitos auscultados reconhecem a importância do GAAF, nomeadamente, no acompanhamento de proximidade aos alunos e às famílias, destacando a disponibilidade e entrega dos Técnicos que o compõem. Na opinião de um Pai, *“é complicado para o GAAF fazer melhor do que aquilo que já faz, tendo em conta os meios que tem e o número de crianças que está a ajudar”*.

Constatámos o mérito atribuído ao gabinete, na pessoa dos seus Técnicos, por parte do Diretor – *“tenho a sorte de ter uma equipa magnífica”* –, dos Professores inquiridos – *“o GAAF tem duas pessoas fantásticas”/ “a vinda de técnicos foi excelente”/ “percebemos, pela maneira de ser [...] nem um nem o outro precisam que eu os elogie. [...] eles empenham-se muito, muito”* –, e dos Parceiros da comunidade ouvidos – *“um trabalho de muita proximidade”/ “facilitadores no sentido de sermos pessoas promotoras do próprio desenvolvimento”/ “uma boa ligação com os técnicos”* –, designadamente, nas boas práticas utilizadas, bem como, no valor das mesmas para todos os agentes da comunidade educativa, não esquecendo a facilidade na articulação demonstrada por parte destes profissionais.

Percebemos que a filosofia do GAAF assenta em cinco pilares, em torno dos quais se constrói a sua missão, designadamente, o acolhimento, o acompanhamento/ a relação, a articulação, a prevenção e a transformação. Descobrimos que, quer a Psicóloga quer o Técnico de Serviço Social, agem sob estas premissas, ainda que de uma forma quase sempre espontânea, uma vez que são competências intrínsecas aos seus perfis, não só profissionais, mas também pessoais. Concluímos que estes dois seres humanos são a alma desde gabinete e da sua missão.

Compreendemos que, independentemente das características inerentes aos perfis destes Técnicos, sobressai o facto de gostarem daquilo que fazem como segredo para o fazerem bem e para o quererem fazer sempre melhor. Conforme refere a Psicóloga,

“moro um bocadinho longe do local de trabalho e todos os dias, no meu caminho, venho com um sorriso [...] é mesmo uma grande paixão. Todos os tipos de casos, mesmo os mais difíceis [...] acho que é amor [...] é mesmo assim que eu vejo o GAAF, com o coração; ao ver o GAAF com o coração, com uma grande paixão, eu chego ao outro muito bem”. Por sua vez, para o Técnico de Serviço Social, *“o fundamental é nós gostarmos daquilo que fazemos; ao gostarmos daquilo que fazemos, é meio caminho andado para ‘vestirmos a camisola’, para nos sentirmos bem e isso é importante.”*

Conforme remata a Presidente da CPCJ, *“se calhar, não há tempo útil, não há uma integração dos territórios TEIP e dos GAAF, para que as pessoas percebam a vantagem que isto tem [...] isto precisa de crescimento”.* Sem dúvida, este é um projeto que precisa de crescer, de modo a ter mais visibilidade social e, por conseguinte, mais reconhecimento.

Por sua vez, também a Coordenadora do TEIP conclui que *“O GAAF é ótimo! Neste momento, podemos dizer a cem por cento que sem eles, alguns alunos – nem que seja só um – mas alguns alunos não teriam chegado onde chegaram.”* De facto, por estas palavras depreendemos que a aposta e o sucesso deste Gabinete não poderão ser representados na quantidade, mas antes na qualidade. Aliás, este é um projeto cuja missão não assenta em números, mas em pessoas. O objetivo não será, nunca, acompanhar o maior número de alunos, o objetivo será, sempre, tornar o acompanhamento dos alunos com quem intervém, o melhor possível.

Terminamos com uma reflexão do Diretor do Agrupamento, que sublinha que *“existe, também, aqui, uma grande cumplicidade entre todos nós e reconhecimento por aquilo que fazemos, porque, realmente, nós só conseguimos alterar estes hábitos todos, se estivermos todos juntos”*, o que, sem dúvida, vem ao encontro da (re)afirmação das funções sociais da Escola atual, que terão de ter, no seu âmago, a mediação intercultural.

Concluindo, a emergência destes novos atores sociais dentro da Escola traz a este palco coletivo práticas empoderadoras e transformadoras para os sujeitos com os quais intervém, designadamente e, em especial, os alunos, transformações essas reconhecidas e valorizadas por todos os atores intervenientes, desde os pais, os professores e a comunidade. Por outro lado, o mérito dessas dinâmicas estimuladoras de mudança levadas a cabo pelo GAAF pode ser, igualmente, observado em todos os sujeitos que

constituem a comunidade educativa, a qual acaba por beneficiar, no seu todo, pela ação do Gabinete.

Por tudo o que acabámos de expor e refletir, não obstante a demora na visibilidade de resultados imediatos, intrínseca a qualquer projeto social, o GAAF pode, efetivamente, constituir-se como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural, na medida em que adota práticas catalisadoras, transformadoras e empoderadoras da(s) diversidade(s) que habita(m) a Escola contemporânea, onde se incluem não apenas os seus alunos, como também as respetivas famílias e, ainda, a própria comunidade.

Consagramos estas derradeiras linhas às palavras do Técnico de Serviço Social, quando afirma que “*não conseguimos mudar o mundo, mas, se conseguirmos mudar alguma coisa, pelo menos, já é positivo*”. Esta sua reflexão obriga-nos a regressar à metáfora de Isabel Baptista (2006, pp. 70-71), para compreendermos e concluirmos que a nobreza da missão levada a cabo pelos Técnicos do GAAF reside, precisamente, no facto de serem “profissionais de mãos vazias”, pese embora de coração cheio.

Voltando a Brecht, que o *alicerce* (mediação intercultural) mantenha a *ponte* (GAAF) sólida e transitável, de modo a que as *margens* (escola e família) se aproximem e que se vão ajustando ao *rio* (aluno) que passa, ora com um *leito* (identidade) mais sereno e tranquilo, ora mais inquieto e agitado (diversidade).

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Allebrandt, L. I., & Maldaner, M. B. (orgs.) (2016). *Alfabetização numa relação intercultural*. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Unijuí.
- Almeida, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, in Simão, A. M. V., Caetano, A. P. V., & Freire, I. (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 115-128.
- 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.
- Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória, in Machado, J., & Alves, J. M. (orgs.) *Escola para todos – Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora, 15-42.
- Ball, S. (1990). Self-doubt and Soft Data: Social and Technical Trajectories in Ethnographic Fieldwork, *Qualitative Studies in Education*, Vol. 3, 2, 157-171.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa, in *Actas do Encontro de Intervenção Social: Saberes e Contextos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 61-73.
- Baptista, I. (2008). Nota de Apresentação, in *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 5-6.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção, in *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 7-30.

- Bastide, R. (1955). Le principe de coupure et le comportement afrobrésilien, in *Anais do 31.º Congresso Internacional de Americanistas*. Anhembi, São Paulo, vol. 1, 493- 503.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. 5.^a Edição.
- Benavente, A. (2008). Prefácio, in Moniz, L. L. *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte, 13-15.
- Benavente, A. et al. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- Bertaux, D. (1986). L'Imagination Methodologique, *Revista Internacional de Sociologia*, Vol. 44, Fasc. 3, Julho-Setembro, Madrid.
- Bizarro, R. (Org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bolívar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação, in Machado, J., & Alves, J. M. (orgs.) *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, 107-121.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social, in Grácio, S., Miranda, S., & Stoer, S. (orgs.) *Sociologia da Educação – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 327-368.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Canário, R. (2009). Prefácio, in Almeida, V. *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago, 11-13.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Porto: Porto Editora.

- Caria, T. (Org.) (2002). *A Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Caride, J. A. (2016). La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social, in Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 13-25.
- Carneiro, R. (2011). A Educação Intercultural, in *Povos e Culturas*, Nº 13 – Portugal Intercultural, CEPCEP, Lisboa, 129-188.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (2007). O outro como eu, in Bizarro, R. (Org.) *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, 12-18.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.2, 207-214.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, Escola Superior de Educação de Santarém, n.2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão, in Silva, A. M. C. & Moreira, M. A. (Orgs.). *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e Actores*, 61-68.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 139-157.
- Casa-Nova, M. J. (2014). Integração escolar de crianças ciganas: educação para o quê? *Jornal Público*, edição do dia 5 de outubro de 2014, 54.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local de mediação: figuras e políticas, *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.

- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas, in Correia, J. A. & Silva, A. M. C. *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/ CIIE, 13-32.
- Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/ CIIE.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, N.9, 35-51.
- Cortesão, L, Stoer, S, Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*, Lisboa: ACIME.
- Cunha, P. O. (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Farmhouse, R. (2009). Nota de Abertura. In Oliveira, A. & Freire, I. *Sobre... a mediação Sócio-Cultural*. Porto: ACIDI, 7-9.
- Freire, I. P. (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, 59-70.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Giménez, R., C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. In *Revista Migraciones* n.º 10. Madrid: Universidade Pontificia de Comilla, 125-159.
- Giménez, R., C. (2009). Aplicaciones del enfoque interculturalista: políticas públicas, escuela, mediación, barrios y civismo. In Simão, A. M. V., Caetano, A. P. V., & Freire, I. (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 129-148.
- Giménez R., C. (2010). *Mediação Intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Iturra, Raúl (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.

- Jares, Xesus Rodriguez (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Lúcio, Á. L. (2013). Desenvolvimento, educação e direitos humanos. In *Revista Portuguesa de Educação*, 26, 225-243.
- Machado, J., & Alves, J. M. (orgs.) (2014a). *Escola para todos – igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., & Alves, J. M. (orgs.) (2014b). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Maalouf, Amin (2002). *Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Margarido, Cristóvão (2012). Entre a estrutura e o sujeito: clarificação conceptual. In *Trajectórias Pessoais e Identidades Profissionais de Assistentes Sociais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UCP, 53-70.
- Martins, E. C. (2002). A Interculturalidade como uma Pedagogia do Encontro. In *Revista Espaço S*, nº5, 21-31.
- Martins, H. (2012). «“Tu não és daqui... estás só aqui durante um tempo!”: explorando os lados sombra de uma experiência de trabalho de campo». *Etnográfica*, vol. 16 (3), 525-546.
- Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a *alunização* da Educação. In *A Página da Educação*, verão 2011, n.º 193, 18-19.
- Moniz, L. L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Montenegro, Mirna (2008). O Projecto Nómada e a Mediação. In Actas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF.
- Peres, A. N. (1999). Entrevista. *A Página da Educação*, 83, ano 8, p. 10.
- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In Bizarro, R. (Org.) *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 120-132.

- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, F. (1997). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-3, 223-244.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. 29.^a edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. E.(2014). *Que Escola? – Que educação? Para que cidadania? Em que escola?*. Lisboa: Alfarroba.
- Santos, M. J. (2014). Desenvolvimento humano e mediação - Construção de uma identidade. In *V Congresso Iberoamericano de Animação Sociocultural. Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos*.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, P. (2003a). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003b). *Etnografia e Educação - Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, M. C. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, P. (2009). Ethnography: a method on the razor's edge. *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education*, nr. 2(10), 46 - 64. ISSN: 1734-1582.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 443-464.

Silva, P. et al (2010). Mediação sociopedagógica na escola: conceitos e contextos. In Peres, A. & Vieira, R. (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 75-99.

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. M. V., Caetano, A. P., & Freire, I. (Orgs.) (2009). *Tuturia e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.

Stoer, S. & Magalhães, A. M. (2006). *A Diferença Somos Nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Suchtz, A. (1979). *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Torremorrell, M. & Carme B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (2002). Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. *Actes de la Conférence Générale, Volume 1 – Résolutions, 73-77*. Paris: UNESCO

Vasconcelos, T. (1996). Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora. In *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 6, 23-46.

Vasconcelos, T. (2000). Ao ritmo de um cortador de relva: entre o ‘estar lá’ e o ‘estar aqui’, o ‘estar com’ – dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade”. *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 14, 37-58.

Velho, G. (1994). Trajetória Individual e Campo de Possibilidades. *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editor. Capítulo II, 31-48.

Vieira, A. (2012). Tensões Sociais e Conflitos na Escola: da Prevenção e da Resolução. In *A Página da Educação*, verão de 2012, n.º 197, 30-31.

- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A, & Vieira, R. (2013). Pedagogia Social, comunicação e mediação intercultural. In *A Página da Educação*, n. 201, série II.
- Vieira, A, & Vieira, R. (2016a). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.
- Vieira, A, & Vieira, R. (2016b). Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade. In Allebrandt, L. I., Maldaner, M. B. (orgs.) *Alfabetização numa relação intercultural*. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Unijuí, 22-30.
- Vieira, R. (2003). Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In Caria, T. (org.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 77-96.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- Vieira, R. (2014). Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities. In *SAGE Open*, Jan 2014, 4(1), Online ISSN: 2158-2440. pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
- Vieira, R., Margarido, C. & Marques, J. (2013). *Partir, Chegar, Voltar... Reconfigurações Identitárias de Brasileiros em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (orgs.) *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 27-55.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Volume II desta Dissertação

