

GT 73A

Práticas Pedagógicas e Mediações Culturais em Escolas Portuguesas: uma análise comparativa

Ana Vieira¹

Biografia

Ana Vieira nasceu em Coimbra, em 1964. É mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação, e doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica. É professora adjunta da ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e investigadora do (CIID-IPL), núcleo do CICS.NOVA.

A sua investigação incide sobre Mediação intercultural, Educação social, Mediação Sociopedagógica, Mediação Sociocultural, Pedagogia Social, Trabalho Social e Indisciplina, áreas onde tem publicado em livros, revistas nacionais e estrangeiras, e onde tem desenvolvido comunicações que tem apresentado em congressos nacionais e internacionais.

Resumo

Com base numa investigação em escolas portuguesas que procuram ligar a pedagogia escolar à pedagogia social e à mediação sociopedagógica, pretendo fazer uma comparação entre dois territórios educativos onde realizei trabalho de campo, com observação participante, e onde há políticas e práticas estruturadas de lidar com as diferenças socioculturais dos alunos nos espaços escolares.

Num caso estamos perante um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com a possibilidade de investimento em recursos humanos adequados; no outro perante um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), gerido sem apoios ministeriais.

Nos dois casos, há Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), educadores sociais, animadores e assistentes sociais a trabalhar, diariamente, com os professores.

É sobre as pedagogias e mediações culturais realizadas de forma diferenciada, num e no outro contexto, que pretendo discutir, discernindo sobre práticas multiculturais e interculturais e outras que produzem efeitos perversos, patologizando as diferenças e transformando-a em deficiência.

Palavras-Chave: Pedagogia Social; Mediação Sociopedagógica, Trabalho Social na Escola; PSTS, TEIP, GAAF

¹ Professora Adjunta na ESECS-IPLLeiria, Portugal. Investigadora Integrada do CIID-IPL, núcleo do CICS.NOVA. Ana.Vieira@ipleiria.pt

1. A problemática

A pretensa abertura da escola a todos os grupos sociais e étnico-culturais trouxe mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores. A escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do *eu* e do *nós*, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Daí que, nos parece fundamental a adoção de pedagogias mais sociais nas escolas contemporâneas.

Claro que o professor pode ser um mediador de conhecimentos e até, também, um mediador preventivo e resolutivo de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral (Vieira, 2013), aproximando-se de um Trabalhador Social (PSTS) e inscrevendo-se, também, na Pedagogia Social (Baptista, 2008; Caride, 2005). Mas a questão é de saber se tal é bastante para gerir as tensões da escola contemporânea.

A mediação implica a construção de um terceiro lugar, como diria Michel Serres, na sua obra “O terceiro instruído” (1993). E pode ser pensada, essencialmente, a partir de duas perspetivas: uma mais resolutiva; outra mais preventiva, e que desembocam, provavelmente, em muitas tarefas para um professor só, como veremos nesta comunicação. Por um lado, podemos, em termos de mediação social, considerar numa perspetiva conservadora – a mediação enquanto «ortopedia social» (Correia e Caramelo, 2003:173) – e numa perspetiva crítica – a mediação enquanto promotora da mudança social. No primeiro caso, temos a frequente redução do conflito social a um problema de comunicação «*na notoriedade da mediação não está ausente a tendência para reduzir a conflitualidade social aos défices de comunicação entre os indivíduos ou entre as instituições*» (Correia e Caramelo, 2003:178). No caso da relação escola-família, por exemplo, esta perspetiva pode assentar num pressuposto do défice cultural das famílias de meios populares e/ou minorias étnicas, levando a mediação a produzir um efeito de escola-espelho (Silva, 2003) e, assim, a reproduzir, na prática, as desigualdades sociais. A perspetiva crítica, por sua vez, pode aproximar-se de uma

postura intercultural, promovendo a ponte entre culturas e relações sociais mais igualitárias (Silva *et al*, 2010: 81).

Apresentamos, de seguida, a síntese de um estudo comparativo, realizado no âmbito de uma pesquisa realizada para doutoramento na área da educação e pedagogia social (Vieira, 2011), aqui apenas entre dois territórios escolares do centro de Portugal que integram práticas de mediação sociopedagógica: um TEIP e um GAAF, um construído de baixo para cima, através do empenho dos docentes e desenvolvimento do projeto educativo, outro implementado de cima para baixo, com o apoio de entidades externas como o Instituto de Apoio à Criança (IAC) onde há educadores sociais, animadores, mediadores sociopedagógicos e assistentes sociais, os PSTS a trabalhar diariamente com os professores sem que, necessariamente, haja um grande entrosamento uníssono em torno do projeto educativo.

O aumento da diversificação dos alunos fez crescer a discussão sobre as funções da escola. O movimento de inclusão tem vindo a emergir nos discursos e em algumas práticas escolares e pretende integrar e promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos. A escola tornou-se um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social, como nos lembram Carvalho e Baptista (2004).

Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, animadores, mediadores e outros PSTS na escola? O professor, por muito multifacetado que seja, nem sempre está preparado para o trabalho de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo. O professor está treinado em pedagogia escolar, e em didáticas, mas pouco na pedagogia social que “representa justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socio-antropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socio-educacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspetiva de formação ao longo da vida” (Baptista, 2012:5).

2. Das escolas da Praia e da Calçada e dos seus públicos

Apresentamos, agora, aqui, em simultâneo, alguns dados e sua discussão, numa análise comparativa dos dois casos, observando os aspetos comuns e as limitações, vantagens e desvantagens da inclusão de Profissionais de Trabalho Social (PSTS), a trabalharem como

mediadores sociopedagógicos nos projetos educativos, apresentando alguns sucessos e fracassos: O TEIP da Praia e o Trabalho Social no Agrupamento de Escolas da Calçada.

O primeiro caso situa-se na Freguesia da Praia, a mais populosa do Concelho, onde o projeto educativo detetou, como problemas sociais, casos de violência doméstica, solidão, carências relativamente a idosos, falta de creches, falta de organização de tempos livres para os jovens, alcoolismo, toxicodependência e desemprego.

É também nesta freguesia que existe um Internato Distrital Masculino que recebe crianças e jovens com carências a vários níveis, económico, social, afetivo, etc. A escola serve, também, a população do Bairro que foi construído para albergar famílias de refugiados das ex-colónias. Como refere Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia,

“O Bairro era mesmo o Bairro, com toda a carga negativa... foi quando começaram a chegar.... Isto estamos a falar em 1982, salvo erro, 1983, é quando começam a chegar... a escola nem sequer era vedada... começam a chegar os primeiros refugiados e aquilo era... portanto, [a escola] não tinha paredes e, ao fim-de-semana... era um vandalismo completo! Na segunda-feira, lembro-me que um moço, de idade já avançada, que andava na escolaridade básica, aos fins-de-semana, as paredes eram pintadas pelo “Black”, era o maior lá da “cantareira”.

Há cerca de 95 famílias apoiadas pelo RSI². Por outro lado, o número de processos apoiados pela CPCJ tem vindo a aumentar entre as crianças desta comunidade. Este relatório refere-se, também, ao aumento de desemprego que se tem vindo a verificar nos últimos anos, tal como a toxicodependência entre os jovens. Por outro lado, é também indicado o aumento de imigrantes vindos de várias nacionalidades que se foram instalando nesta zona. O Bairro tem uma cultura muito específica que não corresponde ao que é espelhado na Comunicação Social,

“O bairro trazia alguns problemas era, de facto uma cultura distinta... eu lembro-me que os miúdos andavam na rua até tarde, não era problemático para as famílias porque eles estavam no bairro e se não estavam em casa, estavam em casa do primo, do vizinho, do amigo. Era uma determinada cultura, não havia problema, era assim a cultura... não é melhor, nem é pior... estavam ali ao pé deles... Agora do ponto de vista... Aliás eu assisto ... da minha prática e da conversa com ... assistimos já, infelizmente, um pouco por cada...em cada escola, problemas, se calhar bem mais graves que aqueles que se passam na Praia. É generalizado, basta assistir aí aos telejornais... a onda de violência... Isto tem a ver, do meu ponto de vista, com algumas dificuldades do ponto de vista social, do ponto de vista económico e depois... A questão do acompanhamento das famílias e de alguma desestruturação das famílias.” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia.

² Rendimento Social de Inserção

A escola da Praia é uma escola que foi estigmatizada e referenciada como sendo “problemática” e com “mau ambiente”, pelo próprio Ministério da Educação. O diretor da escola, o professor Jacinto, diz sentir que *“Nós somos mais ou menos estigmatizados de forma injusta, eu acho, relativamente ao tipo de população escolar que temos. Há bem pouco tempo, tivemos aqui uma avaliação externa e eu tive uma discussão, no bom sentido, com os senhores inspetores que, de facto, também eles traziam essa imagem de escola difícil”* .

A isto não é alheio o facto de ser uma escola que abraçou já, pela segunda vez, um projeto TEIP. De momento decorre o TEIP2. Nas palavras do diretor,

“Não é uma escola fácil... mas eu diria que, hoje em dia, não haverá escolas fáceis. Somos estigmatizados pelo facto de aqui perto haver um bairro social..., por os alunos [institucionalizados numa entidade próxima] ..., que são crianças com problemas a todos os níveis, serem também todos nossos alunos, enfim, também por uma questão de fatores sociais... que se prendem com o facto de a Praia ser a maior freguesia, se calhar, do distrito; de ter aqui dois ou três bairros dormitórios complicados, complicados no sentido de que... os pais dão pouco apoio aos nossos alunos”.

A população que o TEIP serve, essencialmente descendente de famílias regressadas das ex colónias portuguesas e que foram abrigadas num bairro social junto à escola, é uma população considerada difícil que num passado mais ou menos distante parece ter criado alguns problemas na e à escola, o que veio fazer com que esta estigmatização se viesse a arrastar no tempo:

“quando estamos ao pé da... formação do gang... (aí não há ninguém que penetre com facilidade...). Nós temos um bairro razoavelmente complicado... aqui mesmo ao lado... onde eles tentam, por todos os meios, até porque há pouca vigilância, na minha opinião, ... sobre eles, que estão um bocadinho à solta, um bocadinho laços de guita... É muito difícil eles aceitarem esse tipo de apoios, essa entrada. Já há mesmo um tipo de gang instituído” (professor César).

O professor César tem 56 anos e exerce a docência nesta escola há cerca de 30 anos. Esteve 12 anos no conselho executivo e gosta de dizer que *“conhece extraordinariamente bem a população e o meio”*, sabe do que está a falar.

Hoje, dizem outros professores que lá trabalham, a situação já não é exatamente a mesma. No entanto, esta imagem de uma escola problemática continua: *“Os professores quando vêm para esta escola vêm aterrorizados [risos] ...”Eh pá, vou para a escola da Praia!” Depois chegam aqui e dizem, “Eh pá, afinal isto não é nada do que eu pensava que isto era! Isto é uma escola como as outras!”* (Luís, professor e coordenador do TEIP).

O Luís, professor e coordenador do projeto TEIP da escola da Praia, revela-se um grande entusiasta deste projeto. Uma das principais apostas da equipa TEIP é, segundo as suas palavras, “*passar para o meio onde [a escola] está envolvida uma imagem positiva...*”. A pluralidade do público-alvo e diversidade cultural é apontada como uma mais-valia. Além disso também se pretende utilizar o conceito de TEIP precisamente no sentido oposto ao que é habitual:

“...a própria designação TEIP já é por si estigmatizante e, de maneira que, nós contrariamos completamente aquela ideia da escola dos coitadinhos... dos alunos que não querem saber nada disto... Nós somos é uma escola que tem uma realidade muito própria, tem um público muito próprio e... e...a nossa filosofia, enquanto equipa TEIP, é... valorizar esta particularidade, ou seja, o facto de termos aqui alunos de... de... várias proveniências, alunos difíceis... é especializar-nos nesse tipo de alunos... e é aí que eu tenho certeza que nós somos bons. E, portanto, é essa imagem que nós temos que passar lá para fora. Aliás, nós aqui temos alunos que mais nenhuma escola da cidade aceita. E isso faz de nós melhores do que os outros. Este é o entendimento...ou seja, nós aceitamos todos os alunos. Esta escola não rejeita nenhum aluno que... aqui venha inscrever-se ou que queira frequentá-la. E isso lança um desafio acrescido para quem dá aqui aulas...De maneira que é isso que nós estamos a tentar e... de certa forma a conseguir promover. Se ...não tens lugar noutro lado...vem para a escola da Praia que, na escola da Praia, consegues. A ideia é mais essa...”

Esta é a mensagem que se pretende transmitir para fora da escola, atualmente, uma escola aberta a todos os alunos, sem exceção. Na verdade, todos os anos o número de alunos inscritos aumenta, o que nos leva a acreditar que este objetivo está a ser conseguido. Se, por um lado, há escolas que “escolhem” os seus alunos pensando em rankings, esta escola usa o projeto TEIP para a comunidade criar uma imagem positiva da mesma, tentando passar a ideia de que é a “verdadeira escola para todos”, utilizando a estigmatização no sentido oposto ao valor semântico da palavra.

Tal como nos TEIP estudados por Canário, Alves e Rolo (2001), também no caso do TEIP da Praia a imagem da população que o serve é mais negativa que a realidade. Tirando o caso de algumas famílias que estão no desemprego, o grosso da população tem o seu emprego e está integrada. Alguma fragilidade social pode levar ao refúgio no alcoolismo e toxicod dependência. É pertinente, também, aqui, de novo, falar da possibilidade de dupla interpretação da sigla TEIP. Por um lado, aposta em programas escolares para promover a inclusão e o sucesso de todos; por outro, coisifica o território como espaço desintegrado, como se a culpa do desemprego fosse exclusivamente do mesmo. Já Henriot-Van Zanten (1990: 59 e 71) havia sublinhado esta dimensão, relativamente aos ZEP. Também, aqui as

escolas têm uma má imagem social derivada da proveniência social e da composição cultural dos alunos.

O Agrupamento de Escolas da Calçada situa-se nos limítrofes da cidade e serve um número elevado de filhos de imigrantes e de etnia cigana. Aqui, os problemas sociais inventariados no projeto educativo passam pela indisciplina, gravidez na adolescência, e falta de competências sociais e parentais das famílias.

De um levantamento e análise efetuados, a escola selecionou as seguintes situações problema: insucesso escolar e qualidade do sucesso educativo, indisciplina e violência, número significativo de alunos com “português língua não materna”, meio socioeconómico e cultural desfavorecido, degradação do equipamento escolar, projeção da imagem das escolas na comunidade, comportamentos de risco e dimensão do agrupamento e distância entre algumas escolas e a escola-sede.

Quando se fala da Escola da Calçada, é muito difícil contornar a questão da sua imagem social. Na verdade, esta escola é considerada a mais problemática da cidade. Quando entrevistámos o atual diretor do agrupamento, o professor Amândio, a pergunta foi inevitável: *“O agrupamento da Calçada é um agrupamento problemático ou isso é uma imagem exterior e descontextualizada?”* A resposta foi rápida:

“O agrupamento da Calçada é um agrupamento igual aos outros, não me atrevo a dizer que é problemático... agora atrevo-me a dizer que há uma imagem exterior que vai denegrindo um pouco a escola da Calçada. A escola da Calçada é um agrupamento rigorosamente igual aos outros. Nós temos alunos problemáticos, temos alunos com graves problemas comportamentais mas é um agrupamento que está muito, muito controlado, isto é, [...] criaram-se mecanismos de controle... [...] e os docentes são trabalhadores a esse ponto, de se envolverem na resolução dos problemas. A escola da Calçada tem uma grande virtude que é não esconder os problemas e isso, de facto, tem ajudado a resolver os problemas. Não resolve a mudar a imagem, mas resolve a mudar os problemas internos, porquê? Porque assume que os tem e parte para a resolução deles”.

O diretor além de dizer que esta escola é problemática, também afirma que a imagem vai denegrindo ainda mais a escola. Para ele, a escola não esconde que tem problemas, pois só assim os consegue resolver. Parece ser forte a convicção deste diretor e do seu corpo docente na resolução dos problemas. Aproveita mesmo para acrescentar que este tipo de postura não se encontra na maior parte das escolas para não manchar a imagem fora dos muros, o que leva a que os problemas não sejam resolvidos e, por vezes, atinjam situações limite.

A indisciplina, a monoparentalidade, a gravidez na adolescência, as dificuldades económicas e, ainda, a falta de competências sociais e parentais das famílias são algumas das

situações com que a escola se debate, segundo Aldina, professora do ensino especial da Escola da Calçada. Acrescenta, ainda, a existência de um número significativo de alunos de etnia cigana o que, também, constitui, segundo ela, uma situação difícil de gerir devido à falta de responsabilidade, de assiduidade e de cuidados de higiene. Diz mesmo que a escola da Calçada é uma escola problemática. Esta professora parece ter uma visão unilateral da questão que vê unicamente no aluno e na sua família o problema.

Durante a entrevista em grupo que fizemos à professora Paula e ao professor Filipe, estes mostraram-se muito desiludidos e desencantados com a profissão de professor, dizem mesmo não gostar do que fazem. Para eles, hoje em dia, é exigido demasiado aos professores essa exigência passa por funções que vão muito para além daquilo que, na sua opinião, é ser professor. *[Perde-se mais tempo a resolver problemas] Sociais, afetivos, económicos... [do] que a ensinar. [...] Sinto uma enorme frustração. Quando se diz que nós temos experiência... mas a nossa experiência não serve para isso [para resolver aqueles problemas] e nunca vai servir para isso*” (professor Filipe). São muitas responsabilidades para as quais não se sentem preparados. A professora Paula afirma que se sente mais assistente social e psicóloga do que professora. Aponta o dedo aos pais que criticam, constantemente, os professores mas que, na sua opinião, se desresponsabilizaram do seu papel de educadores e que cada vez mais desvalorizam a escola: *“nós fazemos tudo a nível social. É como o professor Filipe disse [...]. Aqui há uns anos, eram os pais que nos diziam que o aluno tinha problemas de qualquer tipo. Agora, é o professor que diz aos pais*”. Estes professores não parecem ter perfil para exercer funções para além das meramente pedagógicas, porque são aquelas para que se sentem preparados.

3. Das escolas e seus projetos de mediação

3.1.O projeto TEIP

O Agrupamento de Escolas da Praia, identificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª Geração (TEIP2), foi referenciado no Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro de 2008 e relançado através do Decreto/Lei nº 8065/2009, de 20 de Março de 2009. A designação TEIP2, que vigora neste Decreto/Lei, é considerada de segunda geração pois já na década de 90 foram integrados, a título experimental, alguns estabelecimentos de ensino neste projeto, como é o caso do da Praia.

Os TEIP procuraram dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes.

Segundo Pedro Francisco, ex-professor do agrupamento da Praia, atual técnico superior da Câmara Municipal, foi uma medida da política educativa que criou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em 1996/97. Na altura, foram envolvidas cerca de trinta escolas.

Quanto ao trabalho social e de mediação na escola, e em relação à prática dos docentes, Luís afirma que, devido às características da população desta escola,

“os professores sempre fizeram esse trabalho social e de mediação. O professor não se pode nunca limitar, muito mais sendo um professor da escola da Praia, nunca poderá chegar ali, dar a sua matéria e vir embora. [...]” . Justifica, dizendo: ” Porque há todo um conjunto de situações que ocorrem todos os dias: é necessário perceber se o aluno comeu; se aluno não vem com uma camisola... será que ele a tem? Ter consciência [de], por exemplo, quando pede um trabalho de casa, perceber se ele vive com mais 10 ou 12 pessoas num T1. Portanto, tudo isto tem de ser relativizado em função do público que temos. [...] isso é claro que fazemos”.

Quando lhe falamos sobre o trabalho de profissionais de outras áreas, PSTS, na escola, diz, sem rodeios “*são outros olhares, são outras formas de intervir*”.

Portanto, os PSTS revelam novas perspetivas acerca da realidade social e devem trabalhar em colaboração com os professores. São suas as palavras,

“ter uma equipa multidisciplinar a analisar os problemas, só enriquece, só facilita... Ter [...] duas animadoras culturais, no caso, cria uma visão que... eu não tinha, por exemplo, enquanto professor. No caso, vamos considerar estas três valências, o psicólogo... que nesta escola temos dois psicólogos, portanto, é perfeitamente aceite... é quase inevitável não se contar com ele nas reuniões de conselho de turma, na avaliação dos projetos, [...] A assistente social que também só está cá agora por causa do TEIP, cumpre aqui um papel que... estava ao cargo dos psicólogos até aqui, eles estavam, de certa forma, abafados no trabalho que estavam a fazer a tratar de questões de natureza social de... por exemplo, acompanhamento de alunos... um aluno tem um problema de assiduidade, por exemplo, há famílias perfeitamente disfuncionais que não acompanham minimamente os alunos, o diretor de turma já tem mais um apoio, reporta isso à assistente social, esta... sinaliza o aluno porque conhece e, esta parte é importante, porque conhece os meandros... sabe a que é que se há-de dirigir, faz a ponte muito mais fácil com a CPCJ, faz a ponte muito mais fácil com as instituições de inserção... comunica com essas instituições para perceber... se este problema é só da família em relação à escola ou se é da família em relação a toda a comunidade. Identificado o problema, a assistente social vai a casa do aluno... faz um

acompanhamento diferente... e isso era completamente impensável de fazer... O professor não tem tempo, não tem hipótese nenhuma, nem... conhecimento, nem sabe que passos é que há-de dar e, portanto, nós sentimo-nos muito mais escudados, isto é uma vantagem muito... muito grande. Portanto, só vejo mesmo vantagens em sermos TEIP e em termos este... painel de colaboradores.

Também o professor Pedro Francisco refere que,

“estes técnicos especializados desempenham um papel primordial naquilo que eu considero o “braço direito” do diretor de turma. Porquê? Porque estes técnicos passaram a integrar os próprios conselhos de turma, quer os conselhos de turma disciplinares, quer os conselhos de turma de avaliação. Portanto, nesta perspetiva, eles constituem um auxílio. É evidente que, num determinado momento, também têm pareceres com os quais o professor não concorda com esses pareceres doutra área do conhecimento... mas isso é inerente aos trabalhos. Mas é melhor haver um parecer com o qual discordamos do que precisarmos de um parecer e não o termos. É a minha perspetiva. De facto, este é um assunto importante. O diretor de turma é o elo de ligação entre a escola e a família/escola e aqui o técnico especializado pode fazer também um trabalho...” (Pedro Francisco).

3.2. O Trabalho Social no GAAF e na Oficina de Comportamento

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

O GAAF surge como uma forma de mediação escolar, na Escola da Calçada, no sentido em que parte da conceção de que o aluno é o principal ator dentro da escola e que só através da sua participação ativa e da sua colaboração se torna possível melhorar o ambiente vivido na escola e na comunidade em que está inserido. Deste modo, o aluno é considerado o elemento central e mais importante na intervenção do GAAF. No entanto, não se pode trabalhar com os alunos, isoladamente, o seu próprio comportamento, pois são sujeitos sociais que estão inseridos numa comunidade, também ela com as suas potencialidades, problemas e dificuldades.

A equipa que constituía o GAAF, em 2008/2009, era uma psicóloga, uma técnica superior de serviço social – estagiária; um elemento do Conselho Executivo, dois professores colaboradores e a coordenadora do IAC, a Dr^a Rita.

O GAAF do Agrupamento de Escolas da Calçada foi interrompido, ao que parece, por falta de verba³. Em 2008, foi assinado protocolo com o IAC. Os dados estatísticos do GAAF remetem o funcionamento para o período entre Fevereiro de 2009 e Junho de 2009, sendo que

³ Esse é, pelo menos, o discurso do atual diretor.

o universo de alunos era, na altura, de 1020. Relativamente a esse GAAF que funcionou nesse período, o diretor diz que *“Funcionou ilegalmente, com muita pena minha que este ano também não tivesse funcionado...”*. Quando foi questionado sobre o que se passou, realmente, em relação a esta extinção, e quais terão sido as dificuldades de implementação, ouvimos respostas referentes a financiamento, o que levou a que o GAAF não pudesse continuar. No próprio IAC, quando aí nos deslocámos, em Julho de 2010, para certificar estes dados e apurar outros, percebemos que também não havia certezas relativamente às razões da não continuidade do Gabinete. Percebemos que, por motivos de ordem jurídica, o financiamento teria que entrar não pelo agrupamento mas, antes, por uma entidade da parceria que seria considerada a financiadora. O professor Amândio não confirmou estes dados nem adiantou nenhuma outra explicação. Pareceu, até, não considerar o GAAF muito essencial na escola, embora reconheça que o trabalho feito foi positivo, provavelmente por há vários anos haver já na escola um outro gabinete, de índole semelhante⁴, que procurava responder às necessidades sociopedagógicas que são esperadas serem resolvidas por um GAAF. Conciliando este conhecimento com o facto de o novo diretor ter estado destacado alguns anos, acabamos por perceber o escasso interesse pelo GAAF, que transpareceu das suas palavras sempre que, sobre o assunto, falávamos. Era uma psicóloga e uma professora de ensino especial que faziam parte do GAAF e que recebiam os alunos, depois de estes terem passado pela oficina de comportamento. Quanto à fusão do GAAF e da oficina de comportamento num só projeto, a resposta deste professor é um pouco evasiva, *“eu tenho algumas reservas relativamente a essa fusão...tenho algumas reservas...São muitas pessoas, são muitos microgrupos de trabalho dentro de uma escola”*. É que a oficina de comportamento emergiu à volta de alguns professores que, possivelmente, pensam o projeto como seu e têm dificuldade em partilhar o espaço com outros profissionais, ou mesmo adaptar o projeto a um outro com enquadramento sociopedagógico proveniente de instituições tutelares.

Contudo, pelo que nos foi contado e dado a perceber pelo cruzamento de várias entrevistas e conversas em trabalho de campo, a Oficina de Comportamento, como o próprio substantivo indica (oficina), parece estar ligada a uma dimensão corretiva, a uma dimensão de “trabalhar os alunos” como se eles fossem o barro e os educadores o oleiro. Com efeito, pudemos perceber que, ao contrário dos ideais pedagógicos do GAAF (que podem, ou não, ser concretizados no terreno), a Oficina de Comportamento recebia, e recebe, os alunos que

⁴ A oficina de comportamento que já existe na escola há uns 10 anos e que é sustentada por alguns professores carolas.

são expulsos das aulas, ou que tiveram atos de indisciplina na escola, para alguém falar com eles e os chamar à razão, tentando acabar com esse comportamento.

Relativamente a esta oficina de comportamento, corretiva, como vimos, vale a pena questionar se a finalidade destes projetos é resolver os problemas dos alunos ou os problemas dos professores. São feitos a pensar nos alunos, ou nos professores?

Parece existir aqui uma certa contradição nas palavras do diretor. O GAAF, por um lado, não é prioritário, mas por outro, fez um bom trabalho. Possivelmente, o receio deste gestor será de ferir algumas suscetibilidades relativamente aos mentores da oficina de comportamento. Haverá aqui um certo jogo de poder e uma certa rivalidade entre estas duas valências que trava o desenvolvimento dos dois projetos com objetivos similares em simultâneo. Chega mesmo a afirmar que este tipo de trabalho social não tem, necessariamente, de ser feito por um PSTS, *“um professor com um perfil x pode ser capaz de o fazer”*.

O GAAF, mesmo durante os referidos 6 meses, funcionou essencialmente na escola sede do Agrupamento. Por isso, a opinião de alguns professores de outras escolas não é muito favorável. O professor João, coordenador do 1º Ciclo, diz o seguinte: *“Quer dizer, vieram umas senhoras fulanas tais lá para a reunião conhecer o Agrupamento, apresentámo-nos, apresentaram o projeto. Tudo muito bonito. Mas, de concreto, não tenho nada, não vi nada. Esta Escola não viu resultados, nem um relatório”*.

A educadora Violeta teve alguns contactos com o GAAF mas, também, a sua opinião não é a melhor acerca do seu funcionamento.

“Trabalhei uma vez ou duas [com o] GAAF. Tinha que ser pela Net. Sinalizei um pequenino [...] O GAAF fez pouco ou nada por este menino. A família da mãe daquele menino era toda desestruturada, e a do pai era ... A criança andava ali como uma bola. Só que este menino só foi atendido em Maio e o caso foi pedido em Janeiro ou Dezembro. E a psicóloga nem o conhecia. Não posso dizer que ela fez um bom trabalho ou não. [...] Para ela chamar o pai, tive de ser eu a perguntar... Mas não sei o que ela fez [...] A assistente social só me disse que estava a fazer o estudo, mas não sei se resolveu alguma coisa ou não. Esse menino tinha muitos problemas... mudava de casa de 3 em 3 meses, porque não pagavam a renda. [...] Uma das coisas que eu acho que fazia falta nesses serviços, era ver o comportamento da criança na escola, porque é muito bonito ser assistente social, mas é preciso atuar, e faz-se muito pouco”.

Parece ter havido falta de comunicação entre o GAAF e os professores que sinalizavam os alunos, o que, possivelmente, criou opiniões menos positivas por parte destes últimos. Mas, nem todos os docentes da escola têm a mesma opinião acerca do funcionamento do GAAF na

Escola da Calçada. A Aldina, professora de Ensino Especial e também elemento que fez parte da equipa deste gabinete, diz que o GAAF não podia acompanhar todos os casos e deu prioridade aos considerados mais graves. Esta decisão levou a que muitos professores não vissem os problemas dos seus alunos resolvidos, o que veio originar insatisfação. Sobre a atuação do GAAF acrescenta que *“é muito positiva, porque estão mais perto das crianças e da família e são eles os mediadores e não só os professores. O GAAF é mais uma estrutura de acompanhamento necessária em todos os agrupamentos e que poderá ser alargada ao campo da saúde”*. Diz mesmo que este gabinete faz falta este ano letivo porque, *“agora, temos um caso complicado e, se tivesse aí o GAAF, este caso, se calhar, já estava resolvido e ele [o aluno] não tinha tido o processo disciplinar. O GAAF faz todo o sentido”*. Tem esperança de que o GAAF volte a existir na sua escola, mas com uma equipa constituída de modo diferente. Esta professora de Ensino Especial afirma que o trabalho social requer um acompanhamento constante por parte dos técnicos de intervenção social, não podendo haver demoras, nem exigir resultados imediatos ou a resolução de todos os problemas. A professora Paula e o professor Filipe têm opiniões diversas relativamente ao funcionamento do GAAF, no entanto a sua opinião é convergente relativamente à implementação deste gabinete que, segundo eles, não foi feita do melhor modo:

“a realidade do GAAF era um bocado desvirtuada. Não se percebeu bem para que é que era o GAAF na escola. Há que se definir para que é que se quer um gabinete destes na escola. O ano passado, sugeriu-se que os alunos que iam para a rua, iam para o GAAF. É uma lacuna; é um erro técnico! Assumido, [...] que teve a concordância das chefias, mas isso é uma questão que tem que ser definida, porque se o GAAF é um gabinete de apoio à família e ao aluno, deve ser... um gabinete. Não é para mandar os alunos indisciplinados. Deve ser um trabalho de equipa, [para atender] casos pontuais graves, para não haver uma avalanche de alunos que vão para a rua e que depois vão para o GAAF. [Em] qualquer sítio onde haja um volume enorme de casos, nenhum dos casos sai direito. Há que definir o que é que o GAAF faz na escola, todos em conjunto; não é o GAAF que define” (professor Filipe).

Este professor diz-nos que teve uma turma complicada e que se sentiu apoiado pelo GAAF, quando sinalizou alguns casos: *“como ela [psicóloga do GAAF] estava relacionada com o assistente social e também com a CPCJ, despoletou um trabalho, que sendo de imediato, deu alguma margem para eu estar menos preocupado. E, nesse sentido, uma assistente social nesta escola era importantíssimo”*.

A opinião da professora Paula diverge da do seu colega, criticando o modo como o gabinete trabalhava:

“Eu acho que, aqui no GAAF, nomeadamente assistentes sociais, psicólogas, as pessoas que estão envolvidas, têm que fazer o trabalho em consonância com os professores e não o oposto [...] por exemplo... Eu ponho um aluno na rua, porque ele estava a ter um comportamento desadequado e eu queria que eles tentassem que ele mudasse esse comportamento, mas não!” E continua, dizendo: [...] Até são capazes de passar a mãozinha e eles até gostam! Preferem ir para o GAAF que ir para uma aula. Quando um aluno me pede para ir para o GAAF, eu sei que, afinal, ele gosta porque ele lá é bem tratado, como ele diz! É bem tratado porque faz o que quer e o que lhe apetece”.

Talvez esta opinião esteja um pouco distorcida da realidade, relativamente à função de um GAAF numa escola. Como quererá esta profissional do ensino que o GAAF consiga mudar o comportamento de um aluno de um momento para o outro? Por magia? Será com um comprimido? De facto, mesmo sendo eu professora, não posso deixar de pensar que alguns colegas idealizam a possibilidade de um assistente social, um psicólogo ou um outro técnico social poderem, com um *click*, mudar o comportamento de alguns alunos, tantas vezes resultado dum choque cultural entre a vida fora da escola e a vida na escola onde são sempre corrigidos, apontados, estigmatizados, criticados, classificados pela negativa. O mais habitual é estes jovens reagirem de acordo com este tipo de pensamento professoral.

Relativamente à oficina de comportamento, o diretor afirma que “*Está vivíssima!*” A oficina de comportamento existe há 10 anos e funciona com três professores que têm redução de horário, utilizando o tempo que têm que dar à escola, na oficina de comportamento. Estes professores fazem

“uma primeira abordagem é uma primeira intervenção. Um conselho de turma assim que deteta que algum aluno está a manifestar comportamentos desviantes é, imediatamente, proposto pelo conselho de turma, para a oficina de comportamento. [...] A colega que lá está, com o diretor de turma, marca com o aluno um horário para o receber. A conversa acontece... Nem pouco mais ou menos é um serviço de especialista em psicologia, não tem nada a ver com isso. Tem que ver com... perceber a natureza das coisas, o que é que incomoda, qual é a “pedra”, onde é que anda a “pedra”, é uma pulga atrás da orelha, é uma pedra no sapato, não é? O que é que se passa? (professor Amândio, diretor do agrupamento).

Esta equipa trabalha em parceria com os diretores de turma,

“O diretor de turma recebe, *a posteriori* um documento da oficina de comportamento, da pessoa que acompanhou o aluno e, é sempre a mesma que acompanha o mesmo aluno, até entre anos diferentes, [...] a dizer «falei com o aluno... foi difícil...partilhou este assunto...» e, a partir daí, desencadeia-se um conjunto de mecanismos... [...] Ali o objetivo é criar uma aproximação clara com alguém da escola para que a escola conheça melhor o aluno” (professor Amândio).

A oficina de comportamento foi idealizada e criada pela professora Ana, quando sentiu que a escola não tinha recursos para ajudar os seus alunos:

“A escola tem de agir sobre esses problemas, e a escola tem de agir utilizando os seus recursos! Quais são os nossos recursos?! O meu por, exemplo, foi criar uma oficina do comportamento, em que eu pretendo dar à criança... dar os recursos necessários para combater...em primeiro lugar: perceber...o porquê de não estar a aprender...o porquê que a levou a responder mal ao professor.... Por que é que foi violento com um funcionário... porque é que agrediu um colega...primeiro perceber! Vamos lá ver...depois, no fundo, começar a conhecer-se, isto é, ...quem sou eu?!” .

Conhece, reconhece e valoriza o papel dos PSTS e sente a sua falta dentro da escola: “*A Oficina do Comportamento já alargou o seu âmbito a outros comportamentos que não têm a ver com incumprimentos relativos ao Regulamento Interno da escola. E de facto, para nós, torna-se imprescindível se nos deixarem continuar a ter estagiárias de Serviço Social, não é?! A partir do momento em que as tivemos, de facto, passou a ser necessário para nós*”.

Parece-nos que, no início, a oficina de comportamento, tal como o nome indica, seria apenas para receber os alunos indisciplinados, mal comportados, que vinham para a rua durante as aulas, ou seja, que não respeitavam o regulamento interno da escola. A professora Élia apoia projetos do tipo da oficina de comportamento e reivindica uma equipa multidisciplinar para haver complementaridade do trabalho:

“Hoje não quero um Psicólogo, eu hoje não quero um Assistente Social, eu hoje quero os dois. Um não faz sentido sem o outro. Agora, como é que nós tentamos colmatar a falta de alguma coisa? Com a Oficina do Comportamento [...] Trabalhos ou projetos, como a Oficina do Comportamento, isso interessa-me. É alguma coisa que vai ajudar uma criança a pôr cá fora, muitas vezes, aquilo que não consegue com a Diretora de Turma, porque estão vários alunos, etc. [...] A escola precisa de uma equipa multidisciplinar. Não apenas um Técnico de Serviço Social, nem apenas um Psicólogo. Ambos. Nós precisamos deles. Preciso mesmo de uma equipa”.

A professora Sidónia defende que a oficina de comportamento é um espaço escolar capaz de ajudar a resolver alguns problemas dos alunos:

“parece que a gente chega lá e desmonta o comportamento, mas é isso mesmo que se faz lá. Aquilo é mesmo uma oficina, só não tem óleo no chão porque aqueles professores desapertam aquelas porquinhas todas e aquelas peças todas e vão tentar ver onde é que a engrenagem está a falhar. Porque quando se faz um despiste de um problema comportamental há sempre uma causa, um aluno não é mal comportado dentro de uma sala de aula porque lhe apetece [...] Mas a agressividade deles é um problema e nós lidamos com isso mandando-os para a oficina de comportamento e eles já sabem que vão ser desmontados e não querem

ir. Mas depois vão lá a primeira vez e, depois, estão sempre a perguntar quando é que lá voltam” .

É um projeto que faz parte da estrutura da instituição e, deste modo, assumido por esta como parte integrante.

4. Dos projetos educativos e da comparação sobre as práticas de mediação

A partir da observação direta e participante que fizemos nos dois contextos, podemos dizer que, no plano discursivo, os PSTS são considerados como parceiros dos professores, mas a verdade é que o trabalho conjunto é escasso. Tal como acontece nos ZEP, estudados por Van Zanten (1990), também nestes territórios educativos, como pudemos observar, não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projetos. Os dois tipos de profissionais parecem habitar dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com outros.

Para os professores, os PSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos dois contextos, é manifesta a opinião da importância dos PSTS na escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam esta importância, há outros que criticam a falta de trabalho em rede entre professores, responsabilidade que atribuem ao modo de implementação do GAAP, como se eles não fossem parte da operacionalização dos projetos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação direta e participante nos dois territórios educativos, aí a décalage é bem notória, quer no desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, quer nos recursos, quer no trabalho específico dos gabinetes de trabalho social: professores e PSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

O discurso dos professores sobre os PSTS é vago, tal como sucede com outras experiências similares de Pedagogia Social em França (Zanten, 1990). A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os PSTS assumem-se como potenciais e efetivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as

famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos, assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os PSTS assumem que, só passado muito tempo, os professores têm discursos explicativos para a sua presença e função nas escolas, mas que não deixam de ser estereotipados.

Muitos PSTS representam os professores como incapazes de alterar o clima de aula e a relação interpessoal e intercultural que gera tensões, problemas sociais e indisciplina na escola. Sentem que são vistos como “os apaga fogos”, capazes de resolver os problemas dos alunos como se eles fossem uma essência coisificada em cada comportamento diário. Em boa verdade, só um trabalho conjunto, não só de sinalização, por parte do professor, e de resolução por parte dos PSTS, que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interação social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos (Vieira e Vieira, 2011) pode vir a transformar este trabalho de apêndice num trabalho integrado onde a escola reúna, num mesmo patamar, os profissionais da educação e do trabalho social e onde a educação seja vista sempre como educação social, independentemente de ser na sala de aulas, no recreio ou em casa, e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

Nos dois territórios escolares, o abandono e o insucesso escolares são associados à delinquência, droga, tensões sócio raciais e à não valorização da escola por parte de culturas específicas, como é o caso particular da dos ciganos e da dos imigrantes.

Tal como aconteceu no caso francês (Zanten, 1990) vale a pena pensar no que se ganhou com os TEIP (Canário, 2001). Ganhou a escola? Como? Ganhou o projeto educativo? Houve ganhos de autonomia? Quais? Houve mais verba para quê? Para obras? Para outros recursos? Quais? Puderam-se contratar outros técnicos e outros professores melhor preparados para o contexto dos TEIP? Que ficaram a ganhar os alunos e as famílias em concreto?

“Sim, eu penso que ganharam, ganharam mais do ponto de vista... das aprendizagens também, porque os miúdos, não tenho dúvidas nenhuma, passaram por experiências riquíssimas... Do ponto de vista das famílias, porque houve um envolvimento maior, nesses projetos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam...os miúdos participavam em projetos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de atividades que envolvia a própria comunidade adulta em que também eles traziam aspetos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronómico (agora já não me recordo qual exatamente o nome do projeto)” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia).

Apesar de tudo, quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico parece estar ausente. O que é mais enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou das famílias, o que nos permite falar destes territórios como delimitações de problemas sociais individuais, onde têm vindo a ganhar espaço os PSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratasse (Vieira e Vieira, 2011).

Há, ainda, outras semelhanças estruturais, no estudo destes três casos, com o realizado por Henriot-Van Zanten (1990, p. 178) em França: os territórios aqui estudados encontram-se em etapas distintas no que se refere ao percurso de aceitação/integração de PSTS na escola: na Calçada os PSTS ainda não têm lugar; na Praia os PSTS começam a ser aceites.

Mesmo antes da integração de PSTS nestes territórios escolares, os professores foram procurando ser, eles próprios, os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que iam percebendo não serem apenas de ordem meramente pedagógica (Bonafé-Schimtt, 2000; Capul, 2003).

A localização da sede dos Agrupamentos aqui em análise, ambos situados junto de bairros sociais considerados problemáticos, parece justificar a importância das estratégias adotadas nos respetivos projetos pedagógicos e a necessidade de consolidação da intervenção a nível social que os responsáveis por este trabalho em ambas as escolas defendem. Ambos os projetos apostam no trabalho social feito a partir de uma interação entre os elementos do contexto escolar e os PSTS, em estreita comunicação com as instituições da comunidade.

As avaliações realizadas pelos responsáveis destes projetos permitem apurar o sucesso e insucesso na resolução de algumas situações, idealizando a entrada de PSTS na escola.

Nos dois territórios escolares, ao nível do discurso, parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento dos PSTS como mediadores sociopedagógicos. Considerando que estas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal (embora, saibamos que o número de GAAF ascende, já, a uma centena, no país, e os TEIP também) e que, visto o Trabalho Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, podemos dizer que, provavelmente, estamos a assistir à emergência e reconhecimento de novos profissionais, inscritos numa matriz da Pedagogia Social (Caride, 2005), para atuarem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para

baixo pelos ministérios, diplomas legais, etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os PSTS produzem.

Estamos perante projetos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia financeira suficientemente instituída (GAAF). Em termos de produtos finais, há mais semelhanças que diferenças entre estes projetos: aponta-se para uma maior abertura da escola à comunidade e, por outro lado, para a entrada de novos agentes educativos na escola, os PSTS.

Em termos empíricos, estamos perante dois casos, dois Territórios Educativos onde ocorre, explicitamente, mediação sociopedagógica. Mas, por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projetos do TEIP, do GAAF e da OC, nenhum destes territórios, consegue fugir à patologização da diferença (Vieira e Vieira, 2011), ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isto observa-se, logo à partida, no próprio desenho dos projetos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas.

5. Notas conclusivas

À pergunta “Como veem os professores do ensino básico e secundário a entrada de PSTS nos quadros das escolas?”, no âmbito dos territórios educativos, quer os questionários apresentados, quer as entrevistas realizadas mostram, claramente, que os professores, embora se assumam como mediadores de aprendizagem e de conhecimento, e mesmo de mediação sociopedagógica, veem com bons olhos a integração de PSTS nos Territórios Educativos, a trabalharem, conjuntamente, no desenvolvimento de cada projeto educativo, uma vez que sentem não ter competência para resolver as tensões sociais e problemas relacionados com a vida familiar dos alunos. Algumas respostas às perguntas abertas dos questionários (escassas, porque raramente são respondidas), a observação participante nos dois contextos escolares estudados e os depoimentos colhidos em entrevistas aprofundadas permitem pensar que os docentes naturalizam muitas dimensões sociais, essencializando, nos alunos, aquilo que é resultado das suas condições sociais, apropriadas de forma estigmatizada, e verbalizadas através das essências aluno-problema, família-problema, bairro-problema, território-problema e outras patologizações da diferença (Barbieri, 2003; Canário, Alves e Rolo, 2001; Chaveau, 1989; Correia e Caramelo, 1994; Demazière, 2010; Vieira e Vieira, 2011; Zanten, 1990).

Tivemos oportunidade de trabalhar próximo de assistentes sociais, animadores culturais e sociopedagógicos, educadores sociais e outros, nos três territórios educativos analisados. Pudemos constatar, também, que se os PSTS são bem-vindos por parte dos professores, e se eles já estão nestas escolas onde há gabinetes de mediação sociopedagógica, a verdade é que não há consenso sobre o que eles aí fazem e podem fazer a par e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar. Parece haver, pois, um espaço para a mediação sociocultural em contexto escolar, em Portugal, mas parece, também, que há um longo caminho a percorrer quer na afirmação desses profissionais quer na delimitação dos seus perfis de atuação a par da pedagogia escolar.

Esta investigação mostrou-nos, também, que há uma boa parte de professores que assume a possibilidade, enquanto profissionais atualizados, de desenvolver todas estas tarefas de relação com os alunos, as famílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Estes, quando esgotados os seus potenciais, preferem apostar em projetos educativos que, construindo redes com outras instituições sociais possam, sempre que necessário, resolver o que os professores não forem capazes de fazer sozinhos.

A investigação mostrou, também, a importância de o(s) professor(es) fazer(em) parte das equipas de mediação, para diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador e para não permitir o nascimento de mais ilhas isoladas nos territórios educativos.

Estamos perante espaços organizacionais de mediação sociopedagógica, em dois territórios educativos específicos, com recurso a novos profissionais na educação escolar, os PSTS, praticantes de uma pedagogia mais ampla, a social, e que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, são uma mais-valia para a escola, para as comunidades onde se inserem e para uma sociedade que se deseja mais inclusiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, V. (2010), *O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago.

- BAPTISTA, I. (2012), “Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção” in *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 5-6.
- BAPTISTA, I. (2008), “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação”, *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 7-30.
- BARBIERI, H. (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BONAFÉ-SCHIMTT, J. P. (2000). La mediation scolaire par les élèves. Paris: editions ESF.
- CANÁRIO R. ; ALVES N.; e ROLO, C. (2001). Escola e exclusão social. Lisboa: Educa.
- CAPUL, M. e LEMAY, M. (2003). Da educação à intervenção social, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- CARIDE, J. A. (2005). Las Fronteras de la Pedagogia Social. Perspectivas Científica e Histórica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA I. (2004). Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora.
- CHAVEAU, G. L'échec scolaire au quotidien, in CHAVEAU, G. e DURO-COURDESSES, L. (Orgs.). (1989). École et quartiers. Paris: Editions L'Harmattan, pp. 39-55.
- CORREIA, J. A. e CAMELO, J. (1994). Da Mediação Local ao Local da Mediação”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 167-191.
- COSME, A. e TRINDADE R. (2007). A Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?. Porto: Profedições.
- DEMAZIÈRE, D. (2010). A mediação social, um trabalho de terreno, in CORREIA, J. A. e SILVA, A. M. C. Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 103-118.
- SERRES, M. (1993). O Terceiro Instruído. Instituto Piaget: Lisboa.
- SILVA, P. *et all.* (2010). Mediação Sociopedagógica na Escola: conceitos e contextos, in PERES, A. N. e VIEIRA, R. (Orgs.). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 75-99.

- VIEIRA, A. (2011). Educação e Mediação Sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola, tese de doutoramento, Vila Real: UTAD.
- VIEIRA, A. (2013). Educação Social e Mediação Sociocultural, Porto: Profedições.
- VIEIRA, A. e VIEIRA R. (2011). Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola, Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades. Porto: FLUP, p. 317-335.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1990). L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

