

EDUCAÇÃO E TRABALHO SOCIAL: REIVINDICAÇÕES, LIMITAÇÕES E INDEFINIÇÕES

Ana Maria Vieira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) – Instituto Politécnico de Leiria e
Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) (CIID), núcleo de Leiria do CesNova – Portugal
ana.vieira@ipleiria.pt

Resumo

Mais que uma questão de natureza didática, a educação escolar é, cada vez mais, uma questão social. Nesse sentido, só uma pedagogia social, mais abrangente que a escolar, poderá dar conta dos fenômenos sociopedagógicos da escola contemporânea. A crescente diversidade cultural na escola pública portuguesa levou à emergência de várias políticas e respostas da escola para construir uma “escola para todos”. A pedagogia social, através da mediação sociocultural feita com profissionais sociais na escola tem sido uma das práticas que temos observado em escolas com acentuada multiculturalidade. Neste texto, pretendemos perceber como lidam essas escolas, em TEIP ou com GAAF, com as crescentes tensões sociais manifestadas, por exemplo, em indisciplina, articulando professores com Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS).

Palavras-chave

Pedagogia Social; Mediação Sociopedagógica, Trabalho Social na Escola; Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS).

Abstract

School education is increasingly a social problem and not just a matter of educational nature. Only one social pedagogy, the most comprehensive school, can be accounted for sociopedagogical phenomena in contemporary school. The increasing diversity of the public present at school has led school policies and differentiating responses with the goal of building a “school for all”. If you want to understand how growing social tensions manifested in indiscipline in schools are managed, if with other social professionals, or just with teachers. In this text we present a comparative study of three school territories that integrate socio-pedagogical practices of mediation: an Educational Priority Areas (EPA/TEIP) and two offices for student and family support (GAAF). In all three cases, there are educational social workers (PSTS), educators and animators working daily with teachers.

Keywords

Social Pedagogy; Socio-pedagogical Mediation; Educational Social Work; PSTS.

Résumé

Plus qu’une question de nature didactique, l’éducation est de plus en plus une question sociale. Par conséquent, seulement une pédagogie sociale peut agir sur les phénomènes socio-pédagogiques qu’habitent à l’école contemporaine. La diversité culturelle croissante dans les écoles publiques portugaises a conduit à l’émergence de diverses réponses politiques pour construire une «école pour tous». La pédagogie sociale par la médiation socioculturelle, fait avec les professionnels sociaux à l’école, a été l’une des pratiques que nous avons observées dans les écoles multiculturelles. Dans cet article, nous cherchons à comprendre comment ces écoles se débrouillent, en TEIP ou GAAF, avec les tensions sociales croissantes manifestées, par exemple, dans l’indiscipline, reliant les enseignants avec les Professionnels Supérieures du Travail Social (PSTS).

Mots-clés

Pédagogie Sociale; Médiation Socio-pédagogique, Travail Social à L’école; Professionnels Supérieures du Travail Social (PSTS).

Resumen

Más que una cuestión de carácter didáctico, la educación es cada vez más una cuestión social. En consecuencia, sólo una pedagogía más amplia, una pedagogía social puede dar cuenta de los fenómenos socio pedagógicos en la escuela contemporánea. La creciente diversidad cultural en las escuelas públicas portuguesas condujo a la aparición de diversas respuestas políticas para construir una “escuela para todos”. La pedagogía social, a través de la mediación sociocultural hecho con trabajadores sociales en la escuela, ha sido una de las prácticas que hemos observado en las escuelas con fuerte multiculturalismo. En este trabajo, nuestro objetivo es entender cómo estas escuelas, en TEIP o GAAF, tratan o aumento de las tensiones sociales que se manifiesta, por ejemplo, en la indisciplina, vinculando los profesores con los Profesionales Superiores de Trabajo Social (PST).

Palabras clave

Pedagogía Social; Mediación socio-pedagógica, Trabajo Social en la Escuela; Profesional Superior de Trabajo Social (PSTS).

O problema

A democratização da escola portuguesa e as políticas de construção da “escola para todos” transformaram profundamente os territórios escolares que se viram a braços com mais diversidade e tensões sociais, obrigando à busca de outras respostas. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores. A escola tornou-se num microcosmos da sociedade e, como tal, num espaço e tempo de interações entre pessoas diferentes a todos os níveis: idade, género, cultura, língua(s) e dialetos, religião, conhecimento, etc. A escola é hoje um espaço de encontros e desencontros 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 em geral e da vida na escola. Daí que nos parece fundamental a adoção de pedagogias mais sociais, uma vez que a escola se tornou 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? 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).

O professor é, por excelência, um mediador de conhecimentos; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento (Cosme e Trindade, 2007). Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor é, também, muitas vezes, 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 e inscrevendo-se, também, na Pedagogia Social (Baptista, 2008; Caride, 2005).

As práticas de mediação podem ser pensadas a partir de duas perspetivas: uma mais resolutiva; outra mais preventiva, e que desembocam, provavelmente, em muitas tarefas para um professor só, como veremos na investigação apresentada adiante:

“Temos, assim, aquilo que poderíamos designar por uma perspetiva conservadora – a mediação enquanto «ortopedia social» (Correia e Caramelo, 2003: 173) – e uma 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).

Alguns professores parecem dar conta dos vários papéis sociais a que a escola de hoje apela e que complexidade da mediação sociocultural e sociopedagógica implica. Outros professores reivindicam novos profissionais na escola para lidar com as questões sociais e com o trabalho com a comunidade, o contexto familiar e sociocultural dos alunos (Almeida, 2010), por entenderem que ultrapassam as suas funções (Vieira, 2013).

Apresentamos, neste artigo, a síntese de um estudo comparativo, realizado no âmbito de um doutoramento na área da educação e pedagogia social (Vieira, 2011), entre três territórios escolares do distrito de Leiria que integram práticas de mediação sociopedagógica: um TEIP e dois 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.

1. Quadro teórico e metodológico

A problemática desta investigação é construída mais por objetivos do que por hipóteses a verificar (Bell, 1997). Claro que as hipóteses são sempre fundamentais, mas aqui não no sentido positivista e verificacionista para confirmar, infirmar ou rejeitar (Boavida e Amado, 2006; Guerra, 2006; Amado, 2013). Usamo-las mais enquanto guias orientadores da busca e da descoberta de conhecimento (Guerra, 2006). Não partimos absolutamente vazios de teoria para o terreno, no sentido duma etnografia clássica (Caria, 2003), nem nos situamos no polo oposto de construção apriorística de hipóteses a verificar. O ponto de partida, neste caso, é o estudo de situações reais em escolas portuguesas, para auscultar da necessidade de formação e inclusão de profissionais de pedagogia social e ou de mediação sociopedagógica para tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar.

Se haverá na escola espaço para outros profissionais sociais que não apenas professores, do ponto de vista destes, foi sempre a questão orientadora de toda a pesquisa. A investigação insere-se na área das Ciências da Educação, numa perspetiva socio-antropológica e situa-se numa via essencialmente compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-se de concepções essencialistas e positivistas, muito embora, se apoie, também, por vezes, em percentagens e outros dados estatísticos.

Dentro de um paradigma da complexidade, ao jeito de Edgar Morin, evitamos os dualismos metodológicos e optamos por um cruzamento de métodos e técnicas que permita compreender o particular sem perder a noção do global complexo.

Fizeram-se entrevistas que começaram por ser abertas, livres ou não estruturadas e que, a pouco e pouco, mais com uns do que com outros atores, se foram transformando em entrevistas aprofundadas como “conversas” e em entrevistas etnográficas (Spradlay, 1979; Vieira, 2003). Foram recolhidos depoimentos de gestores pedagógicos, professores e PSTS para compreender como são percebidas pelos diferentes atores sociais as novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes ou em desenvolvimento. Foi feita a análise documental dos projetos educativos dos três territórios escolares em estudo; trabalho de campo com observação direta e participante e foi aplicado um inquérito por questionário aos profes-

sores dos três territórios escolares, questionários de resposta múltipla e de resposta aberta, para recolher representações dos professores sobre o como lidar com turmas multiculturais e como mediar a vida na escola com a vida fora da escola.

Para além dos questionários, a intenção de querermos ver a escola por dentro levou-nos a privilegiar uma abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assumia como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos atores e o lado oculto ou menos visível da escola (Woods, 1990).

Assim, não optamos pela dicotomia quantitativo/qualitativo, e buscamos mais o uso de ferramentas diversas, cruzando diversas técnicas dentro dum mesmo paradigma, com vista à compreensão da complexidade, aquilo que Bourdieu (2005) designou de politeísmo metodológico, sendo que, aqui, limitados pela necessidade de síntese, são mais evidentes umas que outras. Ou, como refere Sílvia Gamboa (Gamboa, 2007: 100), “admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspetos do processo de produção de conhecimentos”.

2. Do Trabalho Social e da Mediação Sociopedagógica em Escolas: os dados, sua análise e discussão

Por razões de necessária economia de escrita, apresentamos agora, juntos, os dados e sua discussão, numa análise comparativa de três casos, observando os aspectos comuns entre os três contextos estudados e as limitações, vantagens e desvantagens da inclusão de PSTS nos projetos educativos, apresentando alguns sucessos e fracassos: O TEIP da Praia, o Trabalho Social no Agrupamento de Escolas da Calçada e GAAF do Pinhal.

2.1. Das escolas, seus territórios e lideranças

O primeiro caso situa-se na Freguesia da Praia, a mais populosa do Concelho de Leiria, centro de Portugal, 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, toxicod dependência e desemprego.

O Agrupamento de Escolas da Calçada situa-se nos limites 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. O terceiro caso situa-se a 12 Km da capital do distrito de Leiria, no Pinhal, onde a indústria transformadora é o principal setor da atividade económica. Muitos alunos desta escola moram em zonas consideradas problemáticas e são provenientes de

famílias disfuncionais, sendo, alguns, filhos de pais toxicod dependentes.

Relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser TEIP, sistematizámos duas visões. Pedro Francisco, ex. presidente do conselho diretivo da escola da Praia e impulsor da autonomia das escolas e do TEIP¹, afirma que ser escola TEIP só traz vantagens porque permite aceder a recursos materiais e humanos impossíveis de obter de uma outra forma: “O TEIP traz dinheiro mas inviabiliza-nos de concorrer a outros projetos [...]. Mas trouxe vantagens ao nível da possibilidade de destacamentos de professores que venham trazer mais-valias ao projeto educativo” (Pedro Francisco).

Igual posição tem o atual diretor da escola da Praia que assegurou que, se voltar a haver concurso TEIP, o agrupamento voltará a candidatar-se. Pelo contrário, o professor Amândio, diretor do agrupamento de escolas da Calçada, apologista das capacidades de mediação, por parte dos professores, que dirige uma escola com uma população semelhante à da Praia, sobre a qual recaem os mesmos estereótipos característicos das escolas da periferia das cidades, diz que prefere ir à luta, em busca de recursos materiais e humanos para construir estratégias de inclusão, do que candidatar-se e receber financiamentos próprios por vir a ser um TEIP. Tem consciência do estigma negativo que uma e outra escola têm e de quão importante é uma boa imagem que se tem de uma escola para o que nada diz contribui o rótulo TEIP (Canário, Alves e Rolo, 2001).

As vozes da Calçada refletem um olhar mais crítico perante a experiência do GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos. Na base desta diferença poderá estar, provavelmente, o facto da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objetivos que, de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento (OC), que tem sido a marca deste território educativo, pelo menos na escola-sede, para lidar com as tensões sociais. A ideia do trabalho do psicólogo, na escola, e do trabalho social por parte deste, e de outros professores envolvidos na OC, constituída aqui há 10 anos para dar respostas a problemas familiares e para resolver conflitos na escola, já é comum e está incorporada no discurso de muitos professores, muito antes do GAAF aqui emergir.

A dinâmica deste processo é ascendente, ou de baixo para cima, já que resulta das vontades dos professores do quadro da escola. O GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e apoios decorrentes de uma estrutura nacional, o Instituto de Apoio à Criança (IAC), não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas

de a ele a escola querer voltar. A mediação é aqui tida, fundamentalmente, como instrumento a usar no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, onde os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aulas, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o diretor defende: “O professor tem, forçosamente, que ser um mediador, o professor tem que ser um gestor de conflitos, está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas”. E, depois, refere em relação à crescente complexidade da escola dos nossos dias:

“a escola tem uma matéria-prima que mais nenhuma outra organização tem, que são as pessoas. As outras organizações produzem artigos, produzem canetas, computadores... A escola não produz nada palpável, produz saber, produz conhecimento. Isto não é palpável, não se consegue medir. E esta produção de conhecimento não se faz por via duma linha de montagem ou... faz-se através das relações, pela forma como é que o conhecimento pode despertar no aluno o interesse por aprender cada vez mais. E é aqui que a coisa se complica porque, o aluno vai para a escola muito mais sabedor, muito mais conhecedor de outras matérias, para além das matérias que vai para ali estudar...O aluno já conhece o mundo inteiro à sua volta e não é possível que um aluno consiga com um quadro de ardósia e um pau de giz, estar concentrado numa aula, a absorver conhecimentos ou a fazer a troca de conhecimentos com o professor... [...] é aqui que a estimulação tem que entrar, é aqui que o professor tem que se envolver na turma, é aqui que tem que haver trocas, é aqui que tem que haver outra relação, é aqui que, por exemplo, pode usar-se o telemóvel para fazer um exercício qualquer [...] Em vez do telemóvel ser um objeto de conflito dentro da sala, pode ser usado como... os miúdos têm mensagens gratuitas, não é? [...] «Quero que, não mostres a ninguém e, mandes esta mensagem, por favor, ao teu colega em apenas 10 palavras, depois, aquele colega tem que passar àquele e, assim sucessivamente e vamos ver que mensagem é que vai chegar no final». Até o jogo da mensagem, que antigamente se fazia ao ouvido, pode fazer-se com o telemóvel. Depois de se usar o telemóvel, guardava-se e, depois, talvez já não houvesse miúdos a mandar mensagens debaixo da mesa. Isto é, a escola vê-se a braços com um conjunto de inovações tecnológicas e científicas que complica o discurso do professor, condiciona o discurso”. (Amândio, diretor do Território Escola da Calçada).

É apresentado aqui o exemplo do telemóvel que, muitas vezes, é motivo de conflito mas que faz parte do mundo dos alunos, que pode ser usado para estimular esses mesmos alunos, evitando assim o conflito. Propõe-se também a abertura dos professores à realidade do dia-a-dia dos seus alunos, pois é preciso fazer essa ponte para que a escola não fique descontextualizada

da realidade.

Relativamente à Escola do Pinhal, o seu diretor tem sido uma importante alavanca do GAAF e da introdução de inovações pedagógicas. O Professor Carlos é dos três diretores de escola, o mais envolvido com o projeto educativo que abraça um GAAF. E é, também, aquele que tem mais teoria, manifestada em longas conversas de entrevista (Bogdan & Birklen, 1994):

“Com este gabinete, e com esta equipa multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efetivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de atividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover atividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar”. (Carlos, diretor do Território Escolar do Pinhal).

Do ponto de vista do Diretor do Território Escolar do Pinhal, a escola ganhou não só a capacidade de intervir em situações conhecidas mas, também, na dimensão do diagnóstico. Para si, os PSTS, através de visitas domiciliárias, podem fazer o despiste de situações “mascaradas”:

“Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou, não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras. E por outro lado, os próprios alunos criaram, junto do gabinete e junto destes técnicos, uma grande interação... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico”. (Carlos, Diretor do Território escolar do Pinhal).

O professor Carlos, ciente da importância do GAAF, conjuntamente com os professores, tem procurado formas alternativas de financiamento, diferentes da dependência do IAC e do programa “escolhas”, para o sustentar. Do seu ponto de vista, ou se consideram estes projetos e o trabalho dos PSTS como necessários ou não. Se o são, tem de se encontrar formas de os sustentar.

2.2. Dos professores

Vejamos, agora, algumas convergências e divergências dos professores, relativamente à mediação sociopedagógica e à inclusão de PSTS nos projetos educativos de escola, tomando por base o questionário aplicado e as entrevistas realizadas nestes três contextos.

Relativamente ao número de questionários distribuí-

dos em cada escola e ao número dos respondidos que vieram a ser o universo de estudo¹, sugere-se, primeiro, a leitura da seguinte tabela.

Questionários entregues e recebidos em cada Território Educativo

| Nome do Questionário | Nº questionários entregues | Nº e percentagem de respondentes | Nº e percentagem de não respondentes |
|----------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| TEIP da Praia | 120 | 89 – 74% | 31 – 26% |
| GAAF - Calçada | 130 | 49 – 38% | 81 – 62% |
| GAAF - Pinhal | 130 | 55 – 42% | 75 – 58% |

Considerou-se 100% o total de questionários recebidos mas, em boa verdade, eles não dão conta do que pensa outro tanto dos professores. Se pensássemos em termos de amostragem, ela teria de ser considerada mais de conveniência (Carmo e Ferreira, 1998) do que, propriamente, de representação. Esta dificuldade em colher dados por questionário aplicado a professores, parece mostrar, também, a saturação de trabalho administrativo que sobrecarrega, neste momento, estes profissionais. Relativamente à caracterização geral dos professores respondentes ao questionário, aplicado nos três territórios, o sexo feminino predomina nas três situações: 85,39% no Agrupamento de Escolas Praia (caso 1); 69,39% no Agrupamento de Escolas da Calçada (caso 2) e 61,82% na Escola do Pinhal (caso 3).

No primeiro caso, 46,07% dos professores encontram-se na classe etária (40-49) anos; no caso dois, a classe que se salienta é (30-39) anos com 36,73% e, finalmente, no caso três, a classe etária mais numerosa é dos 50 anos ou mais.

Relativamente aos anos de docência, no primeiro caso, 30,34% dos professores possui entre 21 a 25 anos de trabalho na profissão; no segundo caso e no terceiro caso, 22,45% e 30,91% possui, respetivamente, 26 ou mais anos de serviço. Quando perguntamos há quanto tempo estavam no agrupamento/escola, as respostas predominantes foram as seguintes: os casos um e dois, respetivamente 76,40% e 73,47% inferior a 10 anos, e no terceiro caso, 58,18% trabalham nesta escola há mais de 10 anos.

Quanto à situação profissional, nos três casos, a percentagem maior corresponde a professores pertencentes ao Quadro de escola, respetivamente: 42,7%, 67,35% e 74,55%.

Os dados apresentados até aqui, relativamente à caracterização do professor, mostram que, dos três casos, os professores da Escola do Pinhal pertencem a uma classe etária mais elevada, possuindo mais experiência no ensino e na escola onde lecionam. Segundo os dados apresentados, dos três casos estudados,

aquele onde parece haver mais estabilidade, a nível do corpo docente, é da Escola Secundária do Pinhal.

A segunda parte do questionário reportava-se à caracterização que os professores fazem das suas turmas, nomeadamente no que concerne à sua heterogeneidade e às práticas que desenvolvem bem como às reivindicações de outros profissionais sociais na escola e limitações que eles próprios sentem no seu dia-a-

dia. Dessa parte, que foi explorada aprofundadamente na investigação conducente à tese de doutoramento (Vieira, 2011), damos aqui conta, apenas, do ponto de vista dos professores sobre os PSTS na escola e os problemas que detetam na escola contemporânea.

Relativamente à questão “Considera que na escola é possível detetar problemas relacionados com a vida familiar dos alunos?”, nos três casos as respostas são “sim”, respetivamente: 100%; 97,96% e 100%. Situação idêntica se passa com a questão, “Se existem alunos nas suas turmas com problemas sociais e familiares”, o “sim” prevalece com 93,26%; 87,76% e 92,73%. Os problemas familiares mais apontados nos três casos são os mesmos e, pela mesma ordem: famílias desestruturadas e carências económicas.

Quando perguntámos, se revela preocupações na sua prática diária em ajudar nos problemas sociais dos alunos, a maioria respondeu que sim: 93,26%; 83,67% e 78,18%. As três percentagens são elevadas; a mais baixa corresponde à Escola Secundária do Pinhal. Dos três casos, este é o único onde existe um GAAF, considerado com sucesso a funcionar, pelo que talvez os professores não sintam tanto a preocupação de ajudar a resolver os problemas sociais dos seus alunos, pois sabem que encaminhando para o GAAF, este encarregar-se-á de o fazer. Digamos que a preocupação destes professores não é tanto ajudar a resolver os problemas sociais, mas detetá-los e encaminhá-los para que possam ser resolvidos.

Por outro lado, grande parte dos professores, nas três situações apresentadas, diz não ter tempo, nem preparação, para ajudar os alunos quando deteta algum problema. Assim, o assinalam 13,48%; 20,24% e 23,24%, respetivamente, quando afirmam não ter tempo nem qualquer tipo de preparação para ajudar os alunos, quando existe algum problema. Em síntese, uma razoável percentagem dos professores assume não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais na escola, indiciando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissio-

nais na escola que não apenas professores. Contudo, não deixa de ser curioso que 8,99%; 6,12% e 7,27%, respetivamente, aceite ter preparação e tempo para ajudar o aluno. Mais relevante, ainda, do ponto de vista da concentração de respostas (neste caso de não respostas), é o facto de nos três casos, 94,38%, 77,56% e 76,36%, respetivamente, dos professores que tinham respondido não à questão “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos” não terem apresentado qualquer justificação. Dizem que não se preocupam em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos mas não dizem por que razão.

Quando se pergunta se existe absentismo por parte dos alunos na sua escola, a resposta mais preponderante é “não” – 66,29%, 67,35% e 47,27% – o que não deixa de ser curioso, pois nos projetos educativos destas três escolas, um dos problemas detetados e que se pretende colmatar é, precisamente “combater o absentismo escolar dos alunos”.

Relativamente às dificuldades de relacionamento o caso mais significativo é a Escola Secundária do Pinhal, com 87,27%, seguido do Agrupamento de Escolas da Calçada, com 75,51% e, finalmente, o Agrupamento de Escolas da Praia, com 65,17%. Nos casos um e dois, o tipo de dificuldades de relacionamento mais mencionado é a agressividade (48,31% e 48,98%); já no caso três, o tipo de dificuldades de relacionamento mais mencionado é a falta de autoestima. Mais uma vez realçamos o facto de existir, desde há alguns anos, um GAAF nesta Escola o que pode ter tido algum contributo na redução da agressividade e violência na escola, e daí não aparecer como principal dificuldade de relacionamento dos seus alunos.

Na questão, “o que faz quando se depara com um aluno dito «problemático»”, é interessante observar que nos casos um e dois, as estratégias utilizadas em maior número são: tentar ajudar o aluno (87,64% e 85,71%). A aposta é no aluno. O professor centraliza a questão nele e no aluno. Por outro lado, no caso três, a estratégia mais utilizada é: falar com o diretor de turma. Parece existir uma política de encaminhamento para o diretor de turma que, depois, se achar necessário, encaminhará, por sua vez, para uma ajuda especializada, por exemplo, para o GAAF. Aqui a estratégia já é de descentralização e de trabalho em conjunto ou em rede.

Quando se pede a opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria, nos três casos, afirma que a escola não tem condições para resolver os problemas sociais dos seus alunos, respetivamente 87,64%;

81,63% e 65,45%. Apenas as percentagens que vão desde 12,36% a 23,64% dos docentes inquiridos, segundo as escolas, afirmam que estas têm condições para solucionar os vários problemas sociais existentes.

Existe uma razoável diferença percentual entre as respostas do primeiro caso, relativa ao Agrupamento de Escolas da Praia, que já vai no TEIP2 (iniciado no ano letivo passado) e do caso três, a Escola Secundária do Pinhal, onde existe um GAAF, como já foi dito anteriormente, já há alguns anos. Será interessante problematizar e tentar compreender o porquê desta diferença nas respostas. Será que o projeto GAAF é mais eficiente, mais individualizado, mais personalizado, permitindo deste modo chegar a cada aluno e à sua família mais facilmente... e menos geral/generalizado que o projeto TEIP que, tendo muitas valências, acaba por não ir tão fundo em todas elas?

Apesar desta pergunta ter fortes semelhanças com a análise duma questão anterior: “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos? E “Que estratégias usa?”, já trabalhada, na pergunta “Na sua opinião, a escola como instituição, nas condições atuais, tem capacidade e meios para resolver problemas sociais dos seus alunos?” põe-se a tónica no reconhecimento das capacidades e recursos da escola e não do próprio professor.

Os resultados permitem inferir que alguns professores acreditam em si próprios como potenciais mediadores e promotores da resolução de problemas sociais, o que já não acontece quando pensam na escola como instituição. Algumas justificações sobre a não capacidade da escola para resolver os problemas sociais dos alunos são: “*falta de técnicos especializados em número e disponibilidade de tempo, de trabalho, junto do meio escolar*” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “*a escola necessita de mais psicólogos [...]. São necessários mais professores de Educação Especial*” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia) para justificar o “sim”: “*no caso concreto desta escola através do GAAF que possui uma equipa multidisciplinar*” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

Não deixa de ser curioso que na pergunta seguinte, “Sente-se capaz de ajudar os alunos a resolver os problemas sociais com que se deparam”, uma percentagem bastante significativa, nos três casos, tenha dito que sim, respetivamente 59,55%; 48,98% e 45,45%. Salienta-se que a percentagem dos que disseram não, também é bastante relevante.

Apesar destes dados parecerem contrariar alguns anteriores, uma análise mais fina ajuda a explicar a aparente dissonância: os docentes acreditam na sua profissionalidade multifacetada, mas parecem re-

meter o fracasso relativamente à intervenção social para o sistema, as instituições e para as redes de comunicação. Fazendo uma análise comparativa, a percentagem mais baixa dos docentes que respondem “sim”, continua a ser a Escola Secundária do Pinhal. Mais uma vez se observa que os professores desta Escola parecem sentir-se um pouco apoiados no GAAF, pondo em prática a divisão de funções na escola como uma realidade e um dado adquirido, cingindo a sua intervenção mais à sala de aula e a questões mais pedagógicas, e passando a resolução dos problemas sociais dos alunos para técnicos especializados. Por outro lado, as respostas dos professores dos outros dois territórios educativos, levam-nos a crer que, por força das circunstâncias, são forçados a exercer uma faceta de professores multifacetados, possivelmente porque os projetos de mediação que existem nas suas escolas ainda não tiveram tempo de dar frutos.

Quando se pergunta “Se considera que o GAAF/TEIP pode ser benéfico para o sucesso do percurso académico dos alunos”, a resposta “sim” é unânime nos três casos, 87,64%, 87,76% e 87,27%, respetivamente. Escolhemos algumas respostas mais representativas em cada caso: “Identificados os problemas dos alunos pode proporcionar aos alunos outras alternativas facilitadoras de sucesso” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), “na ajuda da resolução dos problemas dos alunos: na sua intervenção junto dos pais e/ou outros técnicos” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “por vezes os alunos não entendem os seus comportamentos negativos e com este projeto [GAAF] estes têm conseguido colmatar estes problemas” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

O conjunto destas respostas leva-nos a crer que alguns professores reconhecem a importância da existência destes projetos nas suas escolas e olham para eles como uma mais-valia na resolução de problemas sociais, assim como na mediação entre a escola e a família. Podemos inferir das respostas dadas que os docentes aceitam e reconhecem a necessidade da existência de outros técnicos especializados, na escola. É que, na verdade, quanto ao desejo, ou não, da existência de profissionais especializados na escola para resolver os problemas dos alunos, podemos constatar que a totalidade dos professores inquiridos gostaria que a escola tivesse mais pessoal profissionalizado para resolução dos problemas sociais dos alunos. Quanto aos técnicos que os docentes gostariam que existissem na escola, emergem o psicólogo, o assistente social, o educador sociocultural e o animador sociocultural. São ainda sugeridos terapeutas da fala e técnicos de saúde. Os

questionários mostram, por outro lado, que os professores sabem pouco sobre o outro lado do aluno, a família, a habitabilidade, etc., ainda que essa caracterização faça parte do dossiê do diretor de turma.

A ideia que nos fica, depois de termos feito a análise dos resultados deste questionário, aplicado a docentes dos três contextos estudados, é a de que estes 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. Estas dimensões não podem ser ignoradas nem podem passar ao lado da escola, pois estão intrinsecamente ligadas a todos aqueles que quotidianamente partilham o mesmo espaço, e o mesmo tempo. Contudo, não deixa de ser interessante, também, que alguns docentes defendam um perfil amplo e multifacetado do professor capaz de dar conta, também, da dimensão social dos alunos.

2.3. Dos projetos educativos

A partir da observação direta e participante que fizemos nos 3 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 Zanten (1990), também nestes três 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 três 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 GAAF, 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 três 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 três 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.

Apesar de tudo, parece que, tanto no GAAF como 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 aqui semelhanças estruturais, no estudo destes três casos, com o realizado por Henriot-Van Zanten (1990: 178) em França: os três territórios aqui estudados encontram-se em três 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; no Pinhal os PSTS estão absolutamente integrados na comunidade escolar.

2.4. Do Trabalho Social e da Mediação na(s) Escola(s)

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 de dois 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 três 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 três 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 três casos, três 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 três 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.

3. Notas conclusivas

À pergunta “Como veem os professores do ensino básico e secundário a entrada de PSTS nos quadros das escolas?”, no âmbito de três 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 (escasas, porque raramente são respondidas), a observação participante nos 3 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 fa-

mílias 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 três espaços organizacionais de mediação sociopedagógica, em três 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.

Notas

- ¹ Usamos o conceito de universo de estudo e não de amostra confundindo com Isabel Guerra (2006: 40) que diz que “não tem muito sentido falar de amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística” e porque pretendemos, essencialmente, produzir teoria, rompendo com as metodologias hipotético-dedutivas.
-
-

Bibliografia

- Almeida, Vítor. (2010). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Amado, João. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, Isabel. (2012). Pedagogia social: um campo plural de investigação e intervenção. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 5-6.
- Baptista, Isabel. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 7-30.
- Barbieri, Helena. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bell, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, João, Amado, João. (2006). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schimtt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: éditions ESF.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, Rui, Alves, Natália, Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Capul, Maurice, Lemay, Michel. (2003). *Da educação à intervenção social, Vol. I e II*. Porto: Porto Editora.
- Caria, Telmo (Org.). (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Caride, José António. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Adalberto Dias, Baptista, Isabel. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chaveau, Gérard. (1989). *L'échec scolaire au quotidien*. In Chaveau, Gérard, Duro-Courdesses, Lucile (Orgs.), *École et quartiers* (pp. 39-55). Paris: Editions L'Harmattan.
- Correia, José Alberto, Caramelo, João. (1994). Da mediação local ao local da mediação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Cosme, Ariana, Trindade Rui. (2007). *A Escola a tempo inteiro: escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Demazière, Didier. (2010). *A mediação social, um trabalho de terreno*. In Correia, José Alberto, Silva, Ana Maria Costa, Mediação: (d)os contextos e (d)os actores (pp. 103-118). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Gamboa, Sílvia Sánchez. (2007). *Quantidade-Qualidade. Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*. In Filho, José, Gamboa, Sílvia, Pesquisa educacional: quantidade-qualidade (pp. 84-108). São Paulo: Cortez Editora.
- Guerra, Isabel. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Henriot-van Zanten, Agnès. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Silva, Pedro, et al. (2010). *Mediações sociopedagógicas na escola: conceitos e contextos*. In Peres, Américo Nunes, Vieira, Ricardo (Orgs.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da Paz* (pp. 75-99). Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL.
- Spradley, James. (1979). *The ethnographic interview*. N.N.Y.: Prentice Hall.
- Vieira, Ana. (2011). *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola*. Tese de doutoramento, Vila Real: UTAD.
- Vieira, Ana. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, Ana, Vieira Ricardo. (2011). *Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola*. In Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades (pp. 317-335). Porto: FLUP.
- Vieira, Ricardo. (2003). *Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos*. In Caria, Telmo (Org.), *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 77-96.
- Woods, Peter. (1990). *L'Éthnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

