

O livro «Conceções e práticas de mediação intercultural», agora dado à estampa, dá continuidade à investigação/divulgação que os docentes da Escola Superior de Educação Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) e investigadores do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Polo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria) têm produzido, nacional e internacionalmente, na área da mediação intercultural e intervenção social.

Nessa esteira, têm organizado conferências anuais, e às vezes semestrais, dentro do ciclo de Conferências de Mediação e Intervenção Social, iniciado em 2014, e organizado pelo Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS), Licenciatura de Serviço Social, Licenciatura de Educação Social, Curso Técnico Superior Profissional em Intervenção Social e Comunitária e Departamento de Ciências Sociais da ESECS-IPLeiria, de onde têm resultado textos publicados em livros e revistas científicas, quer dos investigadores locais, quer dos convidados nacionais e estrangeiros, quer, mesmo, de mestrandos ou mestres na área, como acontece neste livro em concreto.

Os textos que se seguem prendem-se, assim, com a investigação produzida no IPLeiria, quer na área das migrações, quer no âmbito da mediação intercultural e sociopedagógica, quer, ainda, no domínio das mediações sobre o património e identidade. Além disso, temos o prazer de juntar nesta obra reflexões e investigações sobre os Direitos Humanos (Miguel Prata Gomes e Barry Van Driel), Mediação Intercultural e Comunitária (Cristina Milagre e Cristina Rodrigues), práticas de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP) (Raul Cunha, Natividade Alves e Cátia Alcobia) e propostas de casos práticos de Mediação Intercultural, em diversos domínios, construídos por mestrandos da 4.ª edição do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social da ESECS-IPLeiria (Isabel Ferreira, Sandra Monteiro, Sandra Pereira, Daniela Freitas, Inês Ferreira, Andreia Bernardo, Helena Santos, Susana Andrade, Sara Conceição, Filomena Rebelo, Carina Jerónimo, Catarina Castro, Catarina Santos, José Machado, Laura Rodrigues, Katiuska Alcivar, Ana Gabriela Santana, Rosário Macias, Mariela Vera e Joan Aucancela).

Trata-se do segundo livro sobre Mediação Intercultural e Intervenção Social que a ESECS-IPLeiria produz.

O trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04447/2013

UNIVERSIDADE NOVA



Edições  
Afrontamento  
www.edicoesafrentamento.pt

ISBN 978-972-36-1615-6



137

Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva,  
Ana Vieira e Cristóvão Margarido (orgs.)



Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva,  
Ana Vieira e Cristóvão Margarido (orgs.)

# Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social



**Título:** Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social  
**Organizadores:** Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido  
 © 2017, Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido e Edições Afrontamento  
**Capa:** Edições Afrontamento / Departamento gráfico  
**Edição:** Edições Afrontamento, Lda  
 Rua Costa Cabral, 859 – 4200-225 Porto  
 www.edicoesafrontamento.pt/comercial@edicoesafrontamento.pt  
**ISBN:** 978-972-36-1615-6  
**Colecção:** Textos/137  
**Depósito legal:** 433727/17  
**N.º edição:** 1831  
**Impressão e acabamento:** Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira  
 geral@rainhoeneves.pt  
**Distribuição:** Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.  
 Comercial@companhiadasartes.pt

Novembro de 2017

Este livro foi objeto de avaliação científica

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013.



Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais  
 CICS.NOVA|IPL|Leiria

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
 MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



## Índice

<b>Introdução</b> .....	7
<i>Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira e Cristóvão Margarido</i>	
<b>I – Migrações internacionais: algumas notas sobre a fronteira no processo migratório</b> .....	11
<i>José Carlos Marques</i>	
<b>II – Mediações socioculturais em territórios educativos</b> .....	29
<i>Ana Vieira e Ricardo Vieira</i>	
<b>III – Os limites dos direitos humanos na batalha educativa contra as vozes extremistas – um estudo de caso</b> .....	57
<i>Miguel Prata Gomes e Barry van Driel</i>	
<b>IV – Mediação intercultural: participação dos atores locais para a coesão social</b> .....	75
<i>Cristina Milagre e Cristina Rodrigues</i>	
<b>V – Boas práticas de mediação intercultural e intervenção social</b> .....	87
<i>Raul Cunha, Cátia Alcobia e Natividade Alves</i>	
<b>VI – Mediador sociocultural: produtor de significados entre a comunidade, o património cultural e o seu público</b> .....	103
<i>Fernando Magalhães</i>	
<b>VII – Sociodramas de mediação intercultural: casos práticos</b> .....	121
<i>Ricardo Vieira (Org.)</i>	
<b>Sobre os autores</b> .....	189
<b>Sobre os organizadores</b> .....	193

## II

# MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Ana Vieira  
Ricardo Vieira

### 1. A ESCOLA E A NECESSIDADE DE MEDIAÇÕES

A escola «para todos» diversificou ainda mais os alunos e passou a exigir outro tipo de respostas com vista à inclusão social (Peres, 2002; Vieira, A. 2013).

A escola<sup>1</sup>, pelo seu carácter obrigatório e universal nas sociedades ocidentais, acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. A escola, mais do que qualquer outra instituição social, recebe, hoje, num mesmo espaço social, todas as diversidades sociais e culturais da sociedade global. Nesse espaço social (Sanches, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009a e b).

A sociedade e a escola contemporâneas são cada vez mais complexas e multiculturais (Vieira, A. e Vieira, R., 2007) e é inevitável repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (Caride,

---

(1) Embora o título deste capítulo remeta para territórios educativos, o que, em nossa opinião, ultrapassa largamente as escolas e inclui a família, o jogo, a rua e a brincadeira, a comunidade, outras instituições educativas, socioculturais e de construção da cidadania, tais como os ATL, as associações culturais e desportivas, a religião, os centros de acolhimento, os escuteiros, os bombeiros, etc., a verdade é que, por razões de espaço, a análise centra-se, neste texto, muito particularmente sobre as potencialidade das mediações sociais, culturais, interculturais, de conflitos, etc., nos territórios educativos escolares.

2009; Jares, 2007; Peres, 2010b; Torres, 1996; Touraine, 1998). Efetivamente, vivemos num

mundo em que as migrações são um fenómeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que, ao mesmo tempo, sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. Acelerador das migrações humanas, a globalização acentua a necessidade de se aprofundar a reflexão sócio-antropológica em torno das questões étnicas e culturais. É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a acção dos educadores e dos professores neste contexto económico, social e político mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade (Peres, 2002: 4).

Urge construir pontes e travessias e ligar mais a educação à sociedade e vice-versa. E «sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem» (Peres, 2002: 4).

A escola, enquanto espaço social (Sanches, 2009) e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. (Vieira, R., 1992). Contudo, a «escola para todos» trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. A escola é, assim, cada vez mais, um microcosmos da sociedade (Vieira, 2007b; Vieira, A. e Vieira R., 2006 e 2007; Vieira, A., 2013).

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (Forquin, 1992; Silva, 2007; Vieira, A., 2007 a), como em Portugal dá bem conta Resende (2008: 97):

Aplicar estes ensinamentos nos estabelecimentos de ensino requer centrar o processo educativo na figura do aluno, que passa a ser considerado como uma figura única e singular: o professor deve contribuir para desabrochar as suas vocações e interesses, assumindo o papel de orientador e facilitador do «processo de crescimento do aluno». Com estes propósitos psicopedagógicos, a figura do aluno começa a ser o centro da atenção da política educativa, da escola e da prática pedagógica do docente. Neste sentido, a figura do aluno no centro das preocupações escolares passa a constituir o lema central das políticas educativas.

Neste paradigma, a função do professor poderá passar a ser, essencialmente, a de um mediador de aprendizagens (Vieira, 2004). E o professor tem sido, de alguma forma, um mediador? Em que sentido? No sentido da construção das aprendizagens ou também no sentido intercultural (Baudrit, 2009a e b)? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de choques de culturas, de conflitos, um mediador intercultural que no domínio da escola vai tomando o nome de mediador sociopedagógico? (Vieira, A., 2011, 2012).

E será esta exigência concretizável só com os professores como mediadores que, efetivamente, o têm de ser, de alguma forma, se quiserem ensinar a aprender?

Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica. A escola tem considerado a diferença apenas do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar. Poucas vezes se tem refletido politicamente sobre o que deve e pode mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar.

Esta abordagem obriga a uma mudança de paradigma onde o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula porque é daí, das famílias e das comunidades, que vêm os alunos e suas identidades pessoais (Vieira, 2009a e b) que se encontram no espaço escolar. «Há alunos que se questionam sobre o sentido da educação que lhes é imposta, fazendo-o, muitas vezes, de modo turbulento e agressivo». Perrenoud refere que a criança é frequentemente tratada como «tendo um comportamento desviante, imaturo, ou, pelo contrário, demasiado adulto para a sua idade» (Perrenoud, 1995: 112).

Esse trabalho de mediação, também por parte dos educadores/professores, não tem constituído o seu papel tradicional. De resto, esta conceção aberta e dialógica da educação torna o processo e as profissões que lhe estão associadas muito mais complexos. «Advogar uma sociedade educativa não é o mesmo que defender a escolarização da sociedade» (Baptista, 2005: 61). Por outro lado, este paradigma não unívoco da educação, obriga a pensar nas tensões e choques de cultura como facto normal da relação entre estas várias instâncias sociais e educativas:

Numa época como a nossa, ninguém ignora que a resolução pacífica dos conflitos constitui um dos grandes desafios da sociedade actual. Por outro lado, as instituições educativas sentem, cada vez com maior premência, a necessidade de dispor de técnicas e processos eficazes, de modo a poderem dar resposta a uma crescente diversidade de personalidades com diferentes interesses, desejos e necessidades, que dão origem a uma multiplicidade de situações de divergência interpessoal (Seijo, 2003: 4).

Por isso, também, é necessário conhecer muito bem o sistema de comunicação entre a família e a escola (Perrenoud, 1995; Vieira, R. 1992). É que a diferença que

se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusiva da ordem individual, no sentido psicológico do termo. Ora, a diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade/interligação individual e grupal que se recriam em cada sujeito (Vieira, 2009b) numa mestiçagem caleidoscópica: «Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço» (Jares, 2007: 42).

Mas a diferença é também social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (Vieira, R., 1992; Perrenoud, 1995). Ter em conta quer essas diversidades quer esse processo complexo de pensar o processo educativo «entre», seja entre a escola e a família, seja entre a escola e a comunidade, seja entre a comunidade e a escola, é ter de estar sensibilizados e preparados para a tensão permanente (Tardif e Lessard, 2008). Como refere Restrepo (1999: 142), «A diversidade faz parte da vida e pode ser um fator de conflitualidade: “Conviver num ecossistema humano implica ter sensibilidade para reconhecer a diferença, acolhendo com ternura os momentos que o conflito nos oferece para alimentarmos o crescimento mútuo”».

Por seu lado, Jares (2007:161) refere os conflitos como resultado da relação/diferença:

É evidente que um dos grandes conflitos que se coloca na actualidade é precisamente esta relação igualdade/diferença. Partindo dos pressupostos de uma educação democrática e comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos, temos de enfrentar esta diversidade exigindo os apoios necessários, mas nunca favorecendo políticas de segregação no interior das escolas.

E gerir essas diferenças de modos de ver, pensar, agir, gerir essas tensões de forma a transformar o conflito num elemento enriquecedor para as partes, «requer a utilização de certas competências e procedimentos, entre os quais a mediação» (Seijo, 2003: 5).

Gerir essas diferenças, de formá não desigual, é implicarmo-nos num trabalho de negociação que denominamos aqui de mediação escolar e/ou sociopedagógica: «Por vezes, os professores, ao terem de trabalhar com todos os alunos numa sala de aula, sentem dificuldade em comunicar com eles. Foi esta realidade que deu origem ao regresso do método tutorial ao cenário educativo» (Baudrit, 2000a).

Nos anos 60, nos Estados Unidos, a atenção à imigração levou a que os professores americanos se vissem confrontados com alunos provenientes culturas muito diversas, e que nem sequer falavam a «língua da escola»:

Nestas condições, como se podiam então entender? O que é que os professores podiam transmitir aos alunos? Face a esta dificuldade, Peggy e Ronald Lippitt tiveram a ideia de recrutar tutores que fossem capazes de comunicar com estes alunos. Originários do mesmo país, mas já residindo nos Estados Unidos há alguns anos, estes jovens tinham tido tempo suficiente para se familiarizarem com a nova cultura e para aprenderem inglês. Eram pois as pessoas com mais recursos susceptíveis de poderem ajudar os alunos recém-chegados com dificuldades de integração no sistema escolar americano (Baudrit, 2009a: 12).

Efetivamente, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária do aluno é vital mas nada fácil, por vezes. Como afirma Almeida (2004: 46),

Os mediadores profissionais, sobretudo aqueles que do ponto de vista funcional e de competências, estão mais próximos dos utentes e do seu contexto geográfico e social de proveniência, desenvolvem esforços de articulação e de promoção de redes de proximidade, articulando redes de solidariedade formal e informal. Estabelecem contactos com familiares, amigos, vizinhos, [...].

Eis, pois, porque perante a diversidade cultural e a complexidade do mundo contemporâneo vertida na escola, urge que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Vieira, A., 2013). A escola deverá responder, de forma atenta e contextualizada, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea sem ser para as apagar, limar ou uniformizar em nome duma pretensa integração que mais não é, tantas vezes, que uma política de assimilacionismo cultural (Vieira, R., 2011).

Trata-se, de alguma maneira, de dar corpo, também, aos 4 pilares para a educação do século XXI, propostos pela Unesco (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

## 2. DA TRANSFORMAÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIAIS EM PROBLEMAS ESCOLARES: MEDIADORES EM CONTEXTO EDUCATIVO

A frequência da escola para todos tem como consequência direta a transformação dos problemas sociais em problemas escolares, resultantes da entrada desses no domínio escolar, através da vida e cultura pessoal de cada aluno, que pode estar mais ou menos próximo das questões de pobreza, desemprego, desigualdade social e de género, toxicodependências, violência juvenil e doméstica, sida, desestruturação social, exclusão social, etc., etc. E isto leva a que se tenha de pensar no alargamento das funções dos professores, perspetivando a profissão

como algo próximo do trabalho social (Cardoso, 2006; Teodoro, 2006; Vieira, A. e Vieira, R., 2006), e a entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes (Baptista, 1998 e 2005) ou, em alternativa ou complementarmente, à inclusão de mediadores interculturais e outros técnicos superiores de intervenção social no espaço da educação escolar (Vieira, 2011; Vieira, A., 2013).

Embora a diversidade cultural nos territórios educativos de hoje seja bem mais evidente em Portugal, a verdade é que a escola não era monocultural. Monocultural era, sim, a pedagogia de todos se querer ensinar de um mesmo modo e com o mesmo manual. Efetivamente,

Meninos de meio rural e de meio urbano, filhos de pais lerdos ou analfabetos chegavam às escolas com as suas experiências e modos de vida, os seus saberes, as suas seguranças, inseguranças, a suas proximidades ou estranhezas com a sítia «cultura escolar». Só que essa diversidade, de natureza interna a cada país, não tinha cores nem falar «crioulos», nem roupas diferentes (tinha a dos ricos e dos pobres, claro, mas isso era «natural»)... Hoje, a diversidade tornou-se muito mais visível. Tem origens e tem cor, tem outras línguas e outros hábitos, alguns que a maioria dos portugueses não partilha (Benavente, 2008: 14).

É, portanto, na escola, porque a escola faz parte, obviamente, da realidade social, que se refletem e podem reproduzir ou atenuar muitos dos problemas sociais do mundo de hoje (Vieira, A. e Vieira, R., 2011). Em consequência, os professores da escola contemporânea passaram a ver-se confrontados com situações que fogem à função tradicional do professor. Por isso, é de admitir a emergência de estruturas que permitam que o espaço escolar seja também preenchido com profissionais sociais que atuem em vertentes mais socioculturais e sociopedagógicas, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspetiva diferente das realidades de cada aluno e que procurem, fora da escola, se necessário for, ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Estes profissionais especializados são fundamentais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar que se atinjam determinadas situações limite que poderiam ser evitadas antes da gota de água transbordar e gerar a tempestade do conflito, da violência ou do *bullying*.

Até aos anos 70 do séc. XX, a indisciplina era considerada, essencialmente, do ponto de vista do aluno (Estrela, 1992), como se tratasse de uma natureza/essência do estudante manifestada em comportamentos antissociais e conotada com perturbações de carácter psicológico que não era adaptada ao contexto da «normalidade» social. Neste sentido, era «passível de intervenção terapêutica médico-farmacológico

lógica ou de seguimento em instituições de ensino especial. Esta abordagem foi sendo progressivamente substituída por uma outra mais “desculpabilizadora” do aluno» (Freire, 2001: 15).

Por outro lado, investigações mais recentes defendem a necessidade de desconstruir esta correlação quase transformada em causa-efeito, reivindicando a necessidade de compreender não só o sujeito como portador de uma cultura não sintonizada com a cultura hegemónica da escola (Vieira, R., 1999 b) bem como a historicidade do fenómeno da violência, normal em todas as sociedades (Amado, 2000).

João Amado chama, também, a atenção para a necessidade de termos de pensar a indisciplina no plural:

A meu ver, a primeira dessas consequências remete-nos para a necessidade de estabelecermos *níveis* diferenciados de indisciplina, como se falássemos de «indisciplinas» (no plural, portanto), diferentes pela sua natureza intrínseca, e não de uma só. Com efeito, quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação. Everhart, aliás, parece estar próximo desta ideia quando considera a indisciplina como um fenómeno difícil de definir porque «ele não viola de forma necessariamente uniforme os códigos morais, sociais ou cívicos geralmente aceites (Amado, 2000: 418).

Portanto, a violência não pode ser indiferente à educação escolar, ainda que a escola tenha grandes dificuldades em lidar com a mesma, seja de uma forma preventiva, ao nível primário, junto de crianças desde o pré-escolar, passando pela prevenção precoce em termos secundários, até à dimensão resolutive do fenómeno que mais não tem feito que a expulsão dos alunos da forma escolar.

Acaba por ser como que um imbróglio, um problema sem fim à vista. A escola pretende educar e preparar para a vida, mas aqueles que parecem não educáveis, de acordo com a forma escolar são, simplesmente, afastados do sistema. Numa entrevista, em 22 de Outubro de 2010, uma mediadora ex responsável por gabinetes de GAAF do IAC, dizia-nos, a este propósito,

Ainda por cima, aqueles meninos, com mais de 15 anos, que a gente consegue manter na escola, para a generalidade das escolas e dos grupos docentes até deviam sair, não estão lá a fazer nada. Nós tentamos agarrá-los, mantê-los, mantê-los, mantê-los... É claro que estes miúdos geram sempre confusão e eu dizia muitas vezes: «É preferível eles estarem na escola a inquietar-nos a alma, do que andarem a partir os vidros aos nossos carros e a roubar os rádios! Oh pá, deixem-nos estar na escola!

Eis aqui um espaço bem concreto da necessidade de mediação intercultural e sociopedagógica a serem feitas na escola mas, obviamente, com a comunidade e a sociedade, em rede. Uma rede que terá de ter técnicos de mediação e de educação e serviço social a partir da escola mas, também, a partir da própria comunidade.

A escola, professores e outros profissionais da educação e mediação deverão estar atentos e sensíveis a sinais que alguns alunos possam dar, mesmo que de modo indireto, porque o *bullying* é exercido longe dos recreios, das salas de aula e dos espaços públicos, o que faz com que não haja, normalmente, testemunhas. O *bullying* é, provavelmente, um fenómeno tão antigo quanto a escola, muito embora passasse mais despercebido do que nos dias de hoje. Possivelmente, não era pensado como hoje, divulgado como agora pelos meios de comunicação social e, provavelmente, o seu grau de crueldade não seria tão grande. Além disso, o público escolar era muito menor, menos heterogéneo, o que também poderia ser um motivo para que estas situações se registassem em menor número.

Desde 2013 que a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeia) tem apostado num Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS), único, até ao momento, no nosso país, para, em boa parte, responder a estas necessidades emergentes. Tem tido procura por parte de licenciados em educação social, serviço social, psicologia, antropologia, sociologia, por professores, etc., provenientes não só de Portugal continental mas, também, dos Açores, Madeira, e, ainda, do Brasil, Equador, Angola, Moçambique, e, também, por parte de emigrantes portugueses a trabalhar na Suíça, na Alemanha, França, etc. O Mestrado é lecionado em *b-learning*, um *mix* de ensino à distância e de ensino presencial, podendo estas aulas ser visionadas e participadas, também, a partir dos lugares em que estes profissionais se encontram a trabalhar.

Por outro lado, também as licenciaturas de educação social e serviço social da ESECS-IPLeia têm colocado, cada vez mais crescentemente, os seus estagiários em escolas e outros espaços educativos, a trabalhar a par de professores e educadores de infância. No caso de um estágio recente, num jardim de infância, a instituição, reconhecendo a importância de um educador social na sua equipa, e grata pelo trabalho original produzido pela estagiária, conseguiu que a junta de freguesia financiasse o seu vencimento para ficar alocada, para já por contrato a termo certo, no ano letivo seguinte. De igual modo, um agrupamento de escolas da região há mais de uma década que mantém vivo um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) com recursos humanos pagos inicialmente pelo Projeto «Escolhas» e, atualmente, pelo Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com uma equipa multidisciplinar que tem incluído assistentes sociais, psicólogos e professores. Pelo segundo ano consecutivo, esta instituição assumiu

a integração de estagiários de educação social para trabalharem na dimensão da mediação intercultural e sociopedagógica do território educativo.

Efetivamente, tem sido notório o aumento do número de estágios de estudantes destas licenciaturas fora da formação de professores em escolas e territórios educativos dos diversos ciclos e níveis de atuação. As escolas onde se têm realizado estágios desta natureza, quer na «região» de Leiria, quer um pouco por todo o país, manifestaram interesse e reconheceram a importância em poderem contar com estes profissionais não só em estágio, mas, também, nos próprios quadros. Não fora a falta de financiamento das escolas que não são TEIP e todas elas ficariam com estes estagiários a trabalhar na implementação do projeto educativo e na gestão e resolução de tensões e choques de culturas. Nas palavras de alguns orientadores locais de estágio «estes profissionais conseguem ter uma relação de proximidade humana, com os alunos, superior à dos professores e que tal é fundamental para se trabalhar com muitos alunos».

Além dos estágios em escolas, outros territórios educativos têm servido de palco para demonstrar as competências de mediação intercultural destes profissionais na relação e trabalho social com populações diferenciadas. É o caso, por exemplo, entre tantos outros dos Centros de Acolhimento de Jovens (CAJ) onde, por estrutura da instituição, muitos dos profissionais que já aí trabalham são licenciados em educação social.

Toda a filosofia/antropologia desta intervenção social implica pensar a escola como fazendo parte de um território educativo, o que implica pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais potenciais parceiras e agentes dum território educativo. Desta forma deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva, estas dimensões têm que funcionar em uníssono, quer dizer, sociopedagogicamente. A escola não é viva se se limitar a implementar os despachos e diplomas legais que lhes chegam. Ela, ou melhor, o território educativo, deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações no âmbito psicopedagógico (Vieira, A. e Vieira, R., 2010). Assim, todo o território educativo passa a funcionar como uma instituição inteligente que responde e reproduz mas, também, que produz (Vieira, R., 1995). Produz ideias, projetos e trabalho de âmbito sociopedagógico.

### 3. DA MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

O professor é, por excelência, um mediador. No mínimo terá de ser um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento para que haja aprendizagem (Cosme e Trindade, 2007). Neste sentido, o professor também

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. Na escola contemporânea, o professor acaba por ser, também, muitas vezes, um mediador dos choques de culturas, das tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral. Mas poderá ele ser «pau para toda a colher»? E terá preparação para tudo isso? Pensamos que não. Uma escola complexa como é a do início deste séc. XXI não se compadece com o exclusivo do trabalho docente se efetivamente se quiser materializar a «escola para todos» (Vieira, R., 2010). Mas isto não quer dizer que o professor deixe de ser mediador. A sua profissão é relacional e tem, pois, de apostar na relação pedagógica para haver aprendizagens. Precisa é, certamente, de outros mediadores socioculturais e sociopedagógicos a trabalhar em equipas multidisciplinares com os professores-educadores.

Mais complicada se torna a função dum professor a trabalhar isoladamente, se pensarmos que, para a tal mediação global, ele tem, ainda, de trabalhar com o meio físico e social, vulgo comunidade<sup>2</sup> que vai muito para além da relação educadores-educandos no espaço escolar. O professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. E isto obriga ao envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação e de mediação intercultural, criando projetos que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de género, etária, etc.

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a «viver com» (Jares, 2007) a diversidade na unidade do projeto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica é, simultaneamente, uma mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, além de preventiva, também de resolução de conflitos, por vezes, onde alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também eles, elementos mediadores conjuntamente com o docente.

Mas, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador. Esta perspetiva mediadora ampliada desde a escola até à comunidade/sociedade e vice-versa, tem exemplos precedentes, que vale a pena citar:

(2) Na verdade, comunidade é um dos outros conceitos que foram ficando gastos pelo uso e abuso feito sem referência às suas origens e significado. Usamos aqui o conceito, no sentido escolar do mesmo, sendo certo que, em bom rigor, não há comunidade escolar, se usarmos a definição de Tönnies; há, sim, uma heterogeneidade de grupos sociais que vivem justapostos, ou mesmo em interação, e que colocam os seus filhos na escola.

«Iniciativas similares ocorrem em toda a França nos últimos anos. Quando os municípios se envolvem, as coisas podem ter outra dimensão através de equipas multidisciplinares: professores-educadores-animadores tornam-se elementos essenciais na luta para o sucesso de qualquer escola. Sob o impulso de uma IDEN, de um vereador ou de um grupo de assistentes sociais, a comunidade tenta encontrar soluções para os problemas verificados em algumas crianças» (Dannequin, 1989: 91).

Numa obra sobre a escola e o espaço local, onde aborda o trabalho sociopedagógico nos ZEP, França, Agnès Henriot-Van Zanten afirma que numa escola, em que os alunos têm problemas afetivos e sociais, é importante que o professor tenha uma relação de afetividade com os alunos, desenvolvendo atividades lúdicas nas quais os alunos possam expressar livremente sentimentos ao longo da sua infância e sugerindo que essas atividades possam ser realizadas nas áreas de educação e expressão dramática, plástica e musical, entre outras, não só pelos professores mas, também, por outros agentes educativos (Van Zanten, 1990).

Efetivamente, o acompanhamento dos alunos é, hoje, cada vez mais, assumido como a pedra basilar do sucesso educativo. A intervenção formativa, dirigida a alunos de grupos sociais diversos, poderá traduzir-se em mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural. A escola, que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, ela própria mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão na mesma.

O ideário da «escola para todos» tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se, como vimos, uma questão ainda mais social e cultural e não apenas psicopedagógica, pelo que obriga a mudanças não só na formação de professores, mas, também, apela à profissionalização de outros técnicos superiores para trabalharem em equipa com os professores.

O mediador sociocultural, mesmo em contexto educativo, surge, em Portugal, muito ligado a populações de minorias étnicas e/ou imigrantes, desempenhando um papel fundamental no meio escolar, no estabelecimento da ligação da família, em particular, e da comunidade em geral, com a escola.

Atualmente, abre-se um campo vastíssimo de atuação aos técnicos de mediação sociocultural, intercultural, sociopedagógica, nomeadamente na dinamização de equipas multidisciplinares, empenhadas não só na investigação dos fatores estruturais geradores de abandono/sucesso escolares ou, mesmo, do «analfabe-

tismo funcional» como, ainda, na elaboração e implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e não escolares. A resposta da escola pode construir-se, de forma sustentada, se contar com estas equipas que, de forma coerente e concertada, desenvolvam um trabalho em todos os contextos de vida do aluno.

Esse mediador, também ele multifacetado e complexo, trabalha, então, em equipas multidisciplinares, no sentido de conhecer os meios sociais dos alunos e suas famílias, procurando aumentar a interação e o conhecimento mútuo entre a escola e os lares.

Como refere Américo Peres (2010: 17-19),

Efectivamente, negociar conflitos e procurar consensos, respeitando os dissensos, exige lidar com situações difíceis. Assim, é imprescindível conhecer a origem, o contexto e os problemas concretos que as pessoas ou grupos, em oposição, apresentam. Além disso, é necessário criar condições para a interpelação dialógica, tendo consciência que há estratégias e processos que favorecem as soluções e outros que as dificultam [...]».

Em resultado desta dinâmica, ao longo dos últimos anos, vários municípios, bairros, escolas, sindicatos, associações, ONG... têm desenvolvido, em contextos diversos, projectos relevantes para responder aos desafios do nosso século: aprender a viver e a conviver. Jares tinha consciência que a mediação contribuía para a resolução pacífica dos problemas e conflitos. Neste sentido, a figura do mediador deveria ser um educador que estabelecesse pontes entre as partes e, ao mesmo tempo, criasse relações humanas solidárias. Esta pedagogia da convivência aposta na criação de espaços e tempos de reflexão sobre os problemas da condição humana, bem como na afirmação da hospitalidade pela alteridade dos seres humanos.

Em síntese, a escola pode estruturar o seu território educativo de forma mais especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação, como é o caso do diretor de turma a quem compete estar mais próximo das famílias e fazer a mediação com elas e a comunidade, seja de uma forma preventiva e construtiva de projetos coletivos, seja, mesmo, de uma forma resolutiva.

Neste sentido, tudo o que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar – sublinhamos conscientemente esta dimensão porque nem sempre está presente nos agentes sociais – é, também, uma mediação sociocultural e potencialmente intercultural se sublinha a transformação de todos para a construção da (con)vivência necessária (Vieira, A. e Vieira, R., 2016).

Um projeto educativo bem arquitetado, que tenha professores preocupados com uma «escola para todos», levará, sempre, a desenvolver vários processos de mediação que podem passar, ou não, por TEIP, GAAF e/ou por outros gabinetes

ou serviços de apoio aos alunos e professores. O projeto educativo é, pensamos, vital para a harmonização das partes, porque, de contrário, cai-se, facilmente, na «patologização» daquele que tem dificuldades em aprender (Vieira, A., 2013); na patologização dos alunos dos TEIP e dos GAAF (Zanten, 1990; Canário, 2001; Correia e Caramelo, 2003; Vieira Ana e Vieira Ricardo, 2011; Vieira, A., 2013; Vieira, A. e Vieira, R., 2016), quando os gabinetes de atendimento, com professores ou com outros técnicos superiores de intervenção social trabalham autonomamente e desligados da filosofia orientadora do território educativo.

Desta forma, claro que a escola precisa de mediação pedagógica, de mediação de conhecimento, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica, de mediação sociocultural e de mediação intercultural. Todas elas, também, ao serviço de resolução de problemas e conflitos que, inevitavelmente, habitam junto de nós, entre nós e em nós, entre os outros, construídos por nós e pelos outros.

Mas, também, parece-nos ter ficado claro que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. A mediação sociocultural e intercultural em contexto escolar têm de existir a montante dos conflitos. Esta mediação antecipa-os, evita-os e cria um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro.

#### 4. PROJETOS SOCIOPEDAGÓGICOS COM RECURSO A MEDIADORES INTERCULTURAIS

Apresentaremos, de seguida, um esboço de retrato de alguns projetos com uma forte componente social e sociopedagógica em territórios educativos escolares.

A ideia não é nem escrever uma história rigorosa destes projetos nem apontar-lhes críticas nem pontos fortes e fracos mas, tão só, marcar presença com alguns dados legislativos sobre exemplos claros de mediação-intervenção social a partir da escola ou de outras instituições educativas.

Os Currículos Alternativos surgem a 19 de Junho de 1996, com a publicação do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, no DR, II Série, n.º 140.

O projeto dos currículos alternativos surge enquadrado na LBSE que declara o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A mesma Lei de Bases define, ainda, como primeiro objetivo do ensino básico «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o

desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

Na escola contemporânea, caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são diversificados, os estabelecimentos de ensino deverão procurar ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

O novo modelo de avaliação dos alunos do Ensino Básico, criado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, prevê a aplicação de medidas de compensação educativa, traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e/ou alternativos, destinados a superar as dificuldades detetadas no decurso do processo de aprendizagem.

Também o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, ao clarificar o conceito de apoio pedagógico, apresenta os currículos alternativos, designadamente no n.º 8, al. d), como uma das suas modalidades e estratégias.

A criação de currículos alternativos surgiu, assim, como um caminho novo com inúmeras potencialidades na busca de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente. Idêntico sentido assumiu o resultado dos trabalhos da Comissão de Acompanhamento e Avaliação, criada pelo supracitado Despacho n.º 32/SERE/91. A existência de uma multiplicidade de experiências, quer em número quer na forma de organização, veio a confirmar o carácter inovador e criativo do processo, exigindo, no entanto, a definição de um quadro legal suficientemente flexível para não impedir a liberdade de cada escola e seu projeto na oferta das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Este Despacho aprovava, fundamentalmente, medidas «de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos»: «Os currículos alternativos destinam-se a grupos específicos de alunos do ensino básico com percurso escolar irregular, designadamente: insucesso escolar repetido e risco de abandono, por forma a despertar/motivar os alunos para as atividades de carácter mais prático, respondendo deste modo, às características e ao abandono da escolaridade básica».

Em termos de organização da formação, a estrutura curricular para cada ciclo de ensino tinha como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, casualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.

À formação escolar foi acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considerasse «pedagogicamente aconselhável, que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral ou, ainda, a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possua» (Desp. N.º 32/SERE/91).

Do nosso ponto de vista, o currículo diferenciado (Perrenoud, 1993 e 2000) deve corresponder a uma flexibilidade curricular para cada aluno em processos de ensino e aprendizagem conjuntos e não separados como «avenidas de pouca liberdade» (Azevedo, 1994) sem pontes para alterar a trajetória escolar futura. De resto, também em França houve experiências similares e assistiu-se a uma multiplicação das secções e das classes especializadas no tratamento dos alunos abandonados pelo sistema central e cujos diferentes níveis são trazidos com a ajuda de um vocabulário que varia consoante os períodos e as reformas escolares: turmas de acolhimento ou de transição, turmas transformadas ou aligeiradas, turmas de iniciação ou de aperfeiçoamento, experiências que foram criticadas por manterem os alunos separados em retas paralelas com pouca possibilidade de se cruzarem.

Cabe agora aqui, como dissemos anteriormente, o enunciar de algumas experiências e projetos com uma vertente sociocultural e sociopedagógica explícitas, uns já com alguma história, outros bem mais recentes.

A Gestão Flexível do Currículo emergiu com o Despacho 4848/97 (2.ª série) de 30 de Julho e com o n.º 9590/99 (2.ª série), de 14 de Maio, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

O projeto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do Ensino Básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos, o Ministério da Educação criou o Secretariado Entreculturas, em 1991.

As atividades do «Entreculturas» alargaram-se a uma cada vez maior diversidade de destinatários, correspondendo a um despertar de vários setores da sociedade portuguesa para a necessidade de preparar os seus agentes / funcionários para as mudanças nos públicos que servem.

O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. existe, enquanto instituto público, desde Maio de 2007, dependente da Presidência do

Conselho de Ministros. A equipa proveniente do Secretariado «Entreculturas» integrou, a partir de Março 2004, o ACIDI, inserindo-se, depois, no Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural (DAADI), tendo em vista um alargamento do campo de intervenção e a introdução de novas valências e dimensões de trabalho.

O ACIDI, hoje ACM (Alto comissariado para as Migrações) colaborou na conceção de políticas públicas de interesse para a integração dos cidadãos imigrantes e de minorias étnicas. Como grande objetivo, o ACIDI pretendia promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões dos residentes em Portugal.

Para além das variadas experiências que se vão desenrolando no terreno, a título individual, por parte de professores mais proactivos e preocupados com a efetiva ligação da escola às famílias e às comunidades, ou como implementação de projetos educativos e como inovações de docentes, seja em trabalho disciplinar, seja transversalmente, há também, a registar, os diplomas, despachos e legislação diversa que vão contribuindo para legitimar a dimensão social na escola.

Quanto à sua missão, pode ler-se hoje sobre o atual ACM:

Por isso mesmo, o recentemente aprovado Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020) vem estabelecer os alicerces de uma estratégia migratória mais abrangente. Uma política migratória moderna, de largo espectro e pro-ativa. Uma estratégia que engloba imigrantes, emigrantes, luso-descendentes e novos cidadãos portugueses, muitos deles descendentes de imigrantes. Prestarmos serviços migratórios adequados a estes novos perfis tem sido um dos maiores projetos deste renovado Alto Comissariado. (<http://www.acm.gov.pt/acm/o-acm>)

Os TEIP é um bom exemplo de medidas *top down* que privilegiam o trabalho social na escola e a mediação sociocultural e sociopedagógica (Vieira, A., 2010). O Despacho n.º 147/96, de 8 de Julho, prevê o recurso a animadores/mediadores no desenvolvimento dos projetos das escolas abrangidas pelo mesmo:

«Esta perspetiva de abertura do sistema educativo a novos postos de trabalho é alargada com a publicação ainda no mesmo ano do Despacho Conjunto n.º 132/96, de 27 de Julho, que aprova a execução de um programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, no qual se prevê, igualmente, a função de animador/mediador. Pretende-se com este diploma conjugar as necessidades sentidas o campo educativo, designadamente nas comunidades culturalmente diferenciadas e, simultaneamente, dar resposta aos problemas sentidos no mercado de trabalho com o avolumar do número de jovens desempregados pertencentes a culturas minoritárias, no sentido de estancar ou, pelo menos, atenuar a exclusão social. Nesta linha, vem a ser o Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril, o diploma que, expli-

citamente, reconhece a figura do mediador. Nele se determina que, ao abrigo do Despacho n.º 132/96 se reconheça o desempenho das funções do mediador cultural para a educação, e que cabe ao Ministério da Educação definir essas funções e o perfil adequado ao seu exercício. Estabelece, ainda, um abaixamento do nível de escolaridade exigido para o desempenho destas funções (a partir daqui não seria exigido o 11.º ano de escolaridade). Os diplomas publicados nos anos 1999 e 2000 vêm regulamentar algumas dimensões laborais dos mediadores socioculturais (remuneração, continuidade, avaliação do desempenho, etc. – Despacho Conjunto n.º 942/99, de 3 de Novembro); o grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais (criado por Despacho Conjunto n.º 1165/2000 da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação) propõe para a definição do perfil profissional do mediador sociocultural que este tenha mais de 18 anos, possua no mínimo o 6.º ano de escolaridade obrigatória e demonstre disponibilidade e capacidade para o diálogo intercultural com cidadãos de diferentes origens (Oliveira e Galego, 2005)» (Freire, 2010: 62-63).

Em 1998 o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação apresentaram algumas iniciativas conjuntas, no âmbito da educação, direcionadas, essencialmente para o abandono do sistema de ensino formal. É assim que surge

«o Plano para a Eliminação do Trabalho Infantil (PEETI), através da resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98. Decorrente deste plano, foi criado, no ano seguinte, o Programa Integrado de Educação e formação (PIEF), por determinação dos Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade, desenvolvendo-se partir das medidas que têm por alvo as crianças e jovens em situações de insucesso, de risco de abandono ou abandono efetivo, já lançadas por ambos os Ministérios (Despacho Conjunto n.º 882/99 (Gordo, 2005). A implementação deste programa, ainda hoje em curso nalgumas escolas, entre outras inovações curriculares e de organização do trabalho docente, integrou também o papel do mediador escolar (Caetano e Freire, 2006)» (Freire, 2010: 63).

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – define como responsabilidade do Estado a promoção da «democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares».

Conforme o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, a aplicação de medidas de compensação educativa foi prevista através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, «traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detetadas no decurso do processo de aprendizagem» (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho). Estas medidas,

segundo o mesmo Despacho, encontram-se diretamente apontadas a «grupos específicos de alunos do ensino básico», aos quais estão associados, no plano escolar, o «insucesso», «problemas de integração», «risco de abandono» e «dificuldades condicionantes da aprendizagem», o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular (*idem*).

Apesar de o discurso de contextualização legal deste Despacho fundamentar estas medidas com a realidade de um «elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural», que considera existirem de modo particular «em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes», exigindo aos estabelecimentos de ensino a prossecução de «pedagogias diferenciadas de modo a equilibrar as diferenças», entendemos que estas «diferenças» são aqui expostas enquanto características não apenas fora de um «padrão comum», mas que implicam igualmente dificuldades de aprendizagem, devendo ser compensadas com medidas curriculares alternativas. De facto, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural não consta dos objetivos da medida política educativa que viria a ser desenvolvida nesse mesmo ano – a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Seguindo as tendências internacionais, Portugal implementou, em 1996, os TEIP, insurgindo-se como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. Com efeito, o Despacho n.º 147-B/ME/96, que define o seu enquadramento legal, sustenta, enquanto «objetivo primordial» dos TEIP, a promoção da «igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico». De acordo com Barbieri (2003: 45),

«A emergência dos TEIP no contexto Educativo Português relaciona-se com a necessidade de repensar os fenómenos de «exclusão social» e de «exclusão escolar» na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão (Canário, Alves e Rolo, 2001). Neste sentido, os TEIP recuperam a importância do papel da educação enquanto contributo para as questões de desigualdade social. Encarados como «instrumentos» para enfrentar problemas de abandono e de insucesso escolar em áreas geográficas consideradas problemáticas».

O processo de reorganização escolar que configura a medida TEIP visa, por meio do estabelecimento de uma rede de parceiros, «a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos» e «a construção de uma efetiva igualdade de oportunidades de formação».

Lançados no ano letivo de 1996/1997, os primeiros 34 TEIP vieram, tal como os que se constituíram, posteriormente, procurar adensar a panóplia de medidas

de apoio às populações mais desfavorecidas, no seguimento de medidas mais abrangentes (Barbieri, 2002: 62), cujos objetivos se propõem combater a pobreza e a exclusão social no plano da educação.

Com o intuito de discriminar positivamente a população e atenuar os maus resultados escolares, os TEIP circunscrevem um espaço de intervenção educativa, para onde são chamados de responsáveis diversos atores locais, procurando reconhecer novas formas de associativismo. Os problemas sociais dos alunos são o mote de partida para o insucesso e outras problemáticas escolares, pelo que a estratégia adotada com esta medida procura interligar causas e resultados, e concertar uma panóplia de problemas e de diferenças, descomprometendo, assim, o sucesso escolar dos mesmos.

Uma das finalidades da medida TEIP consiste numa melhoria da coordenação e articulação entre os vários ciclos de ensino. De facto, a implementação do programa TEIP pressupõe «a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos de ensino básico e da educação pré-escolar, [...] facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos» (Despacho n.º 147-B/ME/96).

Por outro lado, cada TEIP deverá, obrigatoriamente, desenvolver um Projeto Educativo atendendo, entre outras demandas, a participação de entidades de nível local, na qualidade de parceiros, incluindo «autarquias locais, associações culturais e associações recreativas» (*idem*).

Os TEIP experimentaram projetos e desafios durante aproximadamente quatro anos. No final de 1999, apesar de considerar que a experiência TEIP fora enriquecedora, Ana Benavente, Secretária de Estado da Inovação na altura, viria anunciar a descontinuidade do programa, na modalidade vigente. Assim, os TEIP passariam a integrar apenas territórios educativos, perdendo a classificação de «intervenção prioritária», maioritariamente sob a forma de agrupamentos escolares (Barbieri, 2002 e 2003; Canário, 2004). Entre a vertente social e a vertente administrativa, parece ter-se optado pela lógica financeira e os TEIP foram sendo diluídos noutras políticas educativas.

Através do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, o Programa TEIP foi relançado designando-se, como TEIP de segunda geração ou, comumente, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro Programa. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola, abrangendo, em 2010, 105 territórios escolares, no domínio das cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve.

Através do Despacho Normativo n.º 55/2008, o Programa TEIP2 propunha-se a cumprir, entre os seus objetivos centrais, melhorar a «qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos»; combater o «abandono escolar»

e as «saídas precoces do sistema educativo»; criar «condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa»; fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os «parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil [...]» em «áreas geográficas problemáticas»; constituir a escola enquanto promotora do «desenvolvimento integrado» da comunidade, através da «qualificação, reconhecimento e certificação de competências» e da «animação cultural».

Os estudos que Canário, Alves e Rolo (2001) fizeram acerca da implementação da medida TEIP levam a crer que esta não se circunscreveu apenas num plano de boas intenções, de combate à exclusão social em certos territórios. Nas zonas que estudaram, estes autores consideram que os habitantes dos territórios que envolvem as medidas TEIP pertencem a «populações perfeitamente integradas nos sistemas de trabalho e de consumo» e que, apesar da situação de vulnerabilidade social em função da precariedade laboral, estão perante situações de «exploração» em vez de «exclusão», servidos por objetivos políticos que não ignoram a possibilidade de «controlo social» (Canário, Alves e Rolo, 2001: 39). Esta questão transporta-nos para a dupla interpretação que advém da sigla TEIP, no sentido em que, por um lado, define uma medida de promoção da inclusão e que, por outro, discrimina negativamente a população a quem se destina.

Estudar o contexto de cada território, analisar os focos das problemáticas enunciadas e as intenções que deles emergem seria proporcionar o modelo contrário ao das «medidas avulsas» que as políticas educativas pretendem travar. Apenas com essa investigação seria possível abandonar a subjetividade legal presente no preâmbulo da constituição dos TEIP, definindo-se como atenta às particularidades territoriais e sociais, mas que insiste em caracterizar estes territórios e estas populações com particularismos de estigma, como indica, a priori, o termo «socialmente degradados», sustentando, por isso, o cenário da exclusão social: «Nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Luís Fernandes designa por “territórios acossados”, “cercados pelo estereótipo” através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da “redução cognitiva” e do “evitamento experiencial” que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras» (Canário, Alves e Rolo, 2001: 57).

A medida TEIP é, efetivamente, uma medida política vertical descendente, o que, por si só, é uma razão para que a conjugação de esforços no sentido de criar um fortalecimento do associativismo seja encarada como uma obrigação para com a administração central, uma vez que a decisão, as orientações e os parâmetros de enquadramento desta medida são indicados a partir do de uma instância governamental superior. No entanto, parecem emergir alguns sinais de mudança, ao nível das entidades participantes na esfera escolar, e parece que os dois polos

se encontram, por meio de caminhos desiguais, dispostos a encontrar o objetivo de participação concertada no que respeita à educação.

A partir de 2010 iniciaram-se novas experiências TEIP, cuja análise terá de ficar para investigações futuras.

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) enquadram-se no âmbito da emergência de novos projetos sociais na escola. Apesar de muitas escolas e/ou agrupamentos de escolas disporem da existência de um GAAF, nesta investigação estudam-se sobretudo os GAAF que surgiram através do incentivo do Instituto de Apoio à Criança (IAC), entidade que desenvolveu o conceito, em 1997, através do projeto SOS Criança e, em particular, dois destes.

De uma forma mais orientada, e quicá sustentada cientificamente, surgem os GAAF do instituto de Apoio à Criança (IAC<sup>3</sup>). O IAC é uma instituição particular de solidariedade social, criada em 14 de Março de 1983. É uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança encarada na sua globalidade, como total sujeito dos seus direitos nas diferentes áreas, seja na saúde, educação, segurança social ou nos tempos livres. Pretende, essencialmente, estimular e apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas da infância em Portugal. É neste âmbito que surge o «SOS criança» titular deste projeto criado em 1988, com o intuito de dar voz às crianças e aos jovens que, em silêncio, viveram angústias e sofrimento.

A ação do «SOS criança» é muito abrangente e não se confina apenas às questões das crianças e jovens maltratados, física e psicologicamente ou que, de uma maneira ou de outra, estão em situações de risco. O «SOS criança» tem uma vertente pedagógica, informa, esclarece, orienta, apoia, encaminha e analisa um número muito largo de situações. Procurando «dar resposta às situações a partir de uma intervenção local», sobreveio a necessidade da criação de gabinetes de mediação escolar, designados de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família.

A primeira experiência GAAF do IAC surgiu em 1997, na Escola dos Esquilos, em Lisboa, por meio de esforços levados a cabo pelo Instituto de Apoio à Criança, pela Associação de Pais e pelo Conselho Executivo, com especial destaque para o empenho de uma das professoras (Pinto, 2007: 95). O projeto conseguiu, mais tarde, reunir a colaboração do Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) e das entidades autárquicas (duas Juntas de Freguesia), conseguindo financiar,

(3) Ver site do IAC: <http://www.iacrianca.pt/index.php/component/k2/item/690-mediacao-escolar?highlight=WyJtZWRpYVx1MDBiN1x1MDBiM28iLCJlc2NvbGFyIiwibWVkaWFcdTA-wZTdcdTAwZTNvIGVzY29sYXIXQ==>, consultado em 16 de julho de 2017.

deste modo, a colocação, na escola, da figura do animador de pátio e, posteriormente, a conceção da mediação escola-família (idem: 95), enquanto estratégias facilitadoras de prevenção do risco. Segundo a mesma autora, conduziram à «diminuição da violência e dos roubos frequentes. A possibilidade de uma intervenção direta junto de alguns alunos [...] abriu caminho a uma maior integração destes mesmos alunos» (ibidem). Paralelamente, o empenho no diálogo com as famílias levou a que aquelas se aproximassem da escola e à perceção do valor que a própria escola atribui ao projeto de vida dos alunos, tomando iniciativas para o seu sucesso educativo, nomeadamente de trabalho em rede com outras instituições da comunidade, visando uma ação concertada em várias dimensões da vida do aluno.

O trabalho em rede permitiu otimizar soluções ao nível de financiamento do GAAF e de formação dos técnicos, submetendo-se a uma avaliação rigorosa dos objetivos, estratégias e resultados. Os Profissionais de mediação intercultural e sociopedagógica, transmitindo a realidade social dos alunos aos Diretores de Turma (DT), contribuem, assim, para que sejam encontradas soluções possíveis e mais ajustadas para tais particularidades. Os pressupostos para a intervenção dos técnicos do GAAF baseiam-se no clima de confiança e de proximidade com os alunos, revelando-se uma estratégia que permite diagnosticar e intervir no seio dos problemas sociais que os alunos vivenciam, de modo a que o seu processo de integração social escolar seja alcançado.

O GAAF do IAC surge como um projeto de mediação escolar que se baseia em valores como a inclusão e a responsabilidade partilhada. Tem como finalidade contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. Pretende-se trabalhar no sentido de e/ou combater situações de absentismo e abandono escolar, *bullying*, violência, desmotivação, baixa autoestima e comportamentos de risco na adolescência como são os exemplos da toxicodpendência, distúrbios alimentares, suicídio, doenças sexualmente transmissíveis, abuso da internet, em articulação, sempre que necessário, com parceiros que fazem parte da rede de apoio social.

Através do SOS Criança, o IAC desempenha funções de dinamização, de acompanhamento e de supervisão dos GAAF, situadas ao nível da mediação escolar, que pretende alcançar os objetivos de «contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social» e «constituir-se como um observatório da vida na escola, detetando as problemáticas que afetam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se refletir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada». A mediação escolar do IAC realiza-se por meio de um «modelo de apoio e supervisão aos GAAF» e por um «trabalho de parceria com os diferentes serviços de apoio

existentes na escola, com os animadores que centram o seu trabalho no pátio e com os recursos da comunidade». A Mediação Escolar do IAC atua, entre outros, ao nível da dinamização e supervisão dos GAAF e da formação dos seus técnicos; do apoio e acompanhamento das situações sinalizadas nos GAAF; da sensibilização da comunidade e das suas instituições para as problemáticas existentes, bem como para o trabalho em parceria; e do atendimento psicológico e social às famílias.

Quanto aos GAAF, enquanto instrumento da mediação escolar do IAC, apresentam a finalidade de «contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social» e têm como objetivos gerais atenuar situações de abandono, absentismo e violência escolares, de prevenir a rutura da integridade física e emocional dos menores e o consumo de substâncias psicoativas. No plano dos objetivos específicos do GAAF, o IAC faz saber que pretende «contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança», bem como para o «desenvolvimento equilibrado das relações familiares»; promover a ligação entre a escola e a família e entre os atores da comunidade escolar, como os alunos, os professores e os funcionários; «articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola»; e desenvolver e impulsionar a Rede de Apoio Social (RAS).

Para conseguir alcançar os objetivos nos GAAF, o IAC – SOS Criança – Mediação Escolar – propõe a abordagem e o acompanhamento às crianças e jovens, e às suas famílias, tanto no contexto formal como informal, por meio de uma relação de confiança e empatia; e o trabalho em rede com os atores da comunidade educativa e com «entidades e organismos externos de apoio».

Nos GAAF, as metodologias de intervenção direta com o aluno englobam o acompanhamento de pátio (individual e grupal), o atendimento, o apoio psicossociopedagógico e o encaminhamento individual. Em relação à família, as práticas previstas são as de atendimento (encarregado de educação ou outros familiares), o «encaminhamento para outras entidades» e as «visitas domiciliárias». No que respeita aos profissionais ou representantes escolares, o GAAF procura trabalhar diretamente com diretores de turma e professores, bem como articular com outros serviços internos; efetuar, periodicamente, reuniões com delegados e subdelegados de turma; e reunir a Equipa Técnica e de Coordenação. Na comunidade, o GAAF procura trabalhar e reunir com a rede de parceiros e com outras redes de suporte que existem na comunidade.

No IAC, há GAAF onde atuam apenas psicólogos que fazem todo o trabalho de mediação, há GAAF onde trabalham professores com assistentes sociais, e há outros onde há professores, psicólogos e assistentes sociais.

Reinstituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação [...].

Era já, em parte, a isto que, em 1994, se referiam José Alberto Correia e João Caramelo. À escola são pedidas, por vezes, demasiadas respostas de natureza mais social a que, sozinha, é incapaz de dar resposta:

Por um lado, ela [a escola] ocupa um tempo cada vez mais importante de um número cada vez mais significativo de jovens que são submetidos a um processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo. Por outro lado, ela é objeto de um conjunto vasto e heterogéneo de solicitações sociais a que não pode dar resposta, já que se assiste a uma multiplicação dos problemas sociais que ela é suposta resolver, sem que estes problemas se tivessem transformado em problemas escolares (Correia e Caramelo, 1994: 170-171).

Finalmente, pese embora o grande desenvolvimento da abertura da escola à vida social e da abertura legislativa a novos projetos de índole sociocultural e sociopedagógico, bem como à possibilidade da entrada de novos profissionais na escola<sup>4</sup>, a par dos professores e educadores, muito caminho há ainda para trilhar até o trabalho em rede sair da exclusividade dos meandros discursivos (Vieira, R., 1999 a). É bem necessário que os projetos correspondam efetivamente às necessidades das comunidades educativas já que:

«Não basta falarmos em discursos renovadores e continuarmos reféns de uma escola guardiã do saber ao serviço de um poder centralizador, sem atender às identidades das escolas e das comunidades. A escola burocrática, administrativa e centralista não permitiu construir autonomias para gerir projetos relevantes em relação à tríade – transmissão/reprodução/emancipação – de saberes, valores e práticas educativas» (Peres 2010: 20).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Helena Neves (2004), «A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social», in Cunha, Pedro (Org.) (2004), *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos*, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- AMADO, João (2000), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Asa Editores.
- AZEVEDO, Joaquim (1994), *As Avenidas da Liberdade*, Lisboa, Edições Asa.
- BAPTISTA, Isabel (1998), «Profissão: Educador», *A Página da Educação*, 71, ano 7, Setembro, p. 21.
- (2005), *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*, Porto, Profedições.
- BARBIERI, Helena (2002), «O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Edu-

(4) Ver, a este propósito, o Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio, que prevê, a par da entrada dos psicólogos na escola, também a possibilidade da entrada de técnicos de serviço social.

- cativas», Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- (2003), «Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”», *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BAUDRIT, Alain (2009a), «A tutoria em diferentes domínios: situação actual e pistas possíveis a explorar», in Veiga Simão; Ana Margarida, Caetano, Ana Paula e Freire, Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Medição em Educação*, Lisboa, Educa, pp. 11-22.
- (2009b), «A Tutoria. Riqueza de um método pedagógico», *Colecção Ciências da Educação*, 25, *Século XXI*, Porto, Porto Editora.
- BENAVENTE, Ana (2008), «Prefácio», in Moniz, Luísa Lobão (2008), *Não sei sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 13-15.
- CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (2006), «Mediação em educação: Da conceptualização de problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos», *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 1, 3, pp. 41-63.
- CANÁRIO, Rui (2004), «Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica», *Perspectiva*, Vol. 22, 1, pp. 47-78.
- CANÁRIO Rui; ALVES Natália; e ROLO, Clara (2001), *Escola e exclusão social*. Lisboa, Educa.
- CARDOSO, Carlos (2006), *Os professores em Contexto de Diversidade*, Porto, Profedições.
- CARIDE, José Antonio (2009), «Los derechos humanos en las políticas educativas», in Caride, José António (Coord.) (2009), *Los derechos humanos en la educación y la cultura*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, pp. 27-72.
- (Coord.) (2009), *Los derechos humanos en la educación y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (1994), «Da Mediação Local ao Local da Mediação», *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, Porto, Edições Afrontamento, pp. 167-191.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2003), «Disciplina e Violência: algumas reflexões introdutórias», in Correia, José Alberto e Matos, Manuel (Org.) (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento/CIEE, pp. 25-30.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.) (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento/CIEE.
- COSME, Ariana e TRINDADE, Rui (2007), *A Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*, Porto, Profedições.
- DANNEQUIN, Claudine (1989), «Apprendre à l'école et autour de l'école», in Chaveau, Gérard e Duro-Courdresses, Lucile (Orgs.) (1989), *École et quartiers*. Paris, Editions L'Harmattan, pp. 85-104.
- FERNANDES, Margarida et al. (1999), «A territorialização das políticas educativas – significado e perspectivas de desenvolvimento», in *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar e Formar em Educação*, Vol. 2, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 289-302.
- FORQUIN, Jean-Claude (1992), *École et Culture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FREIRE, Isabel Pimenta (2010), «A mediação em educação em Portugal», in Correia, José Alberto e Silva, Ana Maria Costa e (2010), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*, Porto, Edições Afrontamento/CIEE, pp. 59-70.
- JARES, Xesus Rodriguez (2007), *Pedagogia da Convivência*, Porto, Profedições.

- PERES, Américo Nunes (2002), «Interculturalidade», *A Página da Educação*, 112, ano 11, p. 4.
- (2010), «In Memoriam Xesus Jares Rodriguez», in Peres, Américo Nunes e Vieira, Ricardo (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria, APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.
- PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (2010), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Amarante, APAP e CIID.
- PERRENOUD, Phillipe (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa, D. Quixote.
- (1995), *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- (2000), *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*, Porto Alegre, Artmed.
- (2002), *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- PINTO, Carla Maria Garcia (2007), «Projecto educativo e projectos na escola: que articulação e que resultados?: um estudo de caso numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos». Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/663/1/LC319.pdf>.
- RESENDE, José Manuel (2008), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização política Escolar num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- SANCHES, Maria de Fátima (Org.) (2009), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto, Porto Editora.
- SEIJO TORREGO, Juan Carlos (Coord) (2003), «Mediação e conflitos em instituições educativas». *Manual para formação de mediadores*, Porto, Edições ASA.
- SILVA, Augusto Santos (1986), «A ruptura com o senso comum», in Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (Orgs.) (1986), *Metodologia das ciências sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 29-53.
- SILVA, Pedro (2007), «Introdução», in Silva, Pedro (Org.) (2007), *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*, Porto, Profedições, pp. 15-21.
- SIMÃO, Ana M. Veiga; CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.) (2009), *Tutoria e Mediação em Educação*, Lisboa, Educa.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Org.) (2008), *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*, Petrópolis: Vozes.
- TEODORO, António (2006), *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*, Porto, Profedições.
- TOURAINÉ, Alain (1998), *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?*, Lisboa, Piaget.
- UNESCO (1996), *Educação um tesouro a descobrir*, Lisboa, Edições Asa.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.) (2009), *Tutoria e Mediação em Educação*, Lisboa, Educa.
- VIEIRA Ana (2007a), «Diversidade cultural e mediação escolar», *A Página da Educação*, 164, pp. 17.
- (2007b), «A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo», Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA (Espanha). Não publicada.
- (2010), «Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAF e TEIP», in

- Peres, Américo Nunes e Vieira, Ricardo (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria, APAP e CIID-IPL, pp. 296-318.
- (2011), «A mediação escolar ou sociopedagógica na construção de uma escola para a (con)vivência» in *A Página da Educação* 195, série II, Inverno de 2011, pp. 38 e 39. <http://www.apagina.pt>
- (2012), «Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e a educação social», in *Cadernos de Pedagogia Social*, n.º 4, Lisboa, Universidade Católica.
- (2013), *Educação Social e mediação Sociocultural*, Porto, Profedições.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006a), «Educação e Trabalho Social na escola», *A Página da Educação*, <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- (2007), «Diversidade cultural e mediação escolar», *A Página da Educação*, <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- (2010), «A patologização da diferença em territórios escolares», *A Página da Educação*, 190, série II, p. 48.
- (2011), «Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas», in *Revista Inter-Legere*, n.º 9, Educação & Sociedade, Julho a Dezembro 2011, pp. 270-287. Disponível em: <http://www.cchla.ufrr.br/interlegere/09/pdf/09es16.pdf>.
- (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*, Porto, FLUP, pp. 317-335.
- (2016), *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*, Porto, Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1992), *Entre a escola e o lar*, Lisboa, Escher.
- (1995), «Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural», *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, Porto, Edições Afrontamento, pp. 127-147.
- (1999a), «Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade», *Coleção Biblioteca das Ciências do Homem*, Porto, Edições Afrontamento.
- (1999b), *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto, Profedições.
- (Org.) (2004), *E agora professor? – A transformação na voz dos professores*, Porto, Profedições.
- (2009a), «Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania Global», in Chorão, Maria de Fátima (Org.), *A escola como espaço social – leituras e olhares de professores e alunos*, Porto, Porto Editora, pp. 23-34.
- (2009b), *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa, Colibri.
- (2010), «Mediação Sociopedagógica: animadores e assistentes sociais na escola», in Peres, Américo e Vieira, Ricardo (Orgs.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria, APAP e CIID-IPL, pp. 116-133.
- (2011), *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*, Porto, Edições Afrontamento e Leiria, CIID-IPL.
- ZANTEN, Henriot-Van, Agnès (1975), «L'école en milieu rural: réalités et représentations», in *Revue Française de Pédagogie*, 73, pp. 41-46.
- (1990), *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.