

## Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural

Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação  
Intercultural

Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.)

COFINANCIAMENTO



FUNDO  
ASÍLO, MIGRAÇÃO  
E INTEGRAÇÃO



SGMAI  
SECRETARIA  
GERAL

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA



UNIÃO EUROPEIA

**Entre Iguais e Diferentes: a Mediação Intercultural**  
**Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural**  
Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

TÍTULO  
**ENTRE IGUAIS E DIFERENTES: A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL**  
**ATAS DAS I JORNADAS DA REDE DE ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO**  
**INTERCULTURAL**  
JUNHO 2016

COORDENAÇÃO  
Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

PROMOTOR  
RESMI – Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural

COLABORARAM NESTA PUBLICAÇÃO (POR ORDEM ALFABÉTICA)

Alcinda Maria Sacramento Costa dos Reis

Ana Maria Silva

Ana Paula Caetano

Ana Piedade

Ana Vieira

Diana de Vallescar Palanca

Emília de Carvalho Coutinho

Inês Guedes de Oliveira

Isabel Freire

José Carlos Marques

Margarida Morgado

Maria Cristina Ferraz Saraiva Santinho

Maria Cristina Gomes

Maria del Carmen Ribeiro

Maria do Rosário Pinheiro

Maria João Hortas

Sandra Antunes

Ricardo Vieira

Rosa Madeira

EDIÇÃO  
**Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.)**

RUA ÁLVARO COUTINHO, N.º14, 1150-025 LISBOA  
acm@acm.gov.pt | [WWW.ACM.GOV.PT](http://WWW.ACM.GOV.PT) | +351 21 810 6100

ISBN  
978-989-685-078-4

A INFORMAÇÃO EXPRESSA NA PRESENTE EDIÇÃO, AO ABRIGO OU NÃO DO ACORDO ORTOGRÁFICO, É DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS SEUS AUTORES E NÃO VINCULA O ACM, I.P..

# ÍNDICE GERAL

## **Nota de Abertura 6**

Pedro Calado, Alto-comissário para as Migrações

## **1. I Painel – Mediação Intercultural e Território 9**

### **1.1 Mediação Intercultural e Território: estratégias e desafios 9**

Ana Maria Costa e Silva, Ana Piedade, Margarida Morgado,  
María del Carmen Arau Ribeiro

### **1.2 O Território como espaço-tempo de (des)encontro entre (in)diferentes e (des)iguais: um olhar crítico sobre as condições de Mediação Intercultural 30**

Inês Guedes de Oliveira, Maria Cristina Sousa Gomes, Rosa Madeira

## **2. II Painel – Mediação Intercultural e Educação 66**

### **2.1 Educação e Mediação Intercultural: experiências e práticas de formação e investigação 66**

Ana Paula Caetano, Isabel Freire, Maria João Hortas, Maria do Rosário Pinheiro, Sandra Antunes

### **2.2 A Mediação Intercultural em contexto escolar: da diferença como deficiência à diferença como ferramenta pedagógica e identitária 98**

Ana Vieira, José Carlos Marques, Ricardo Vieira

### **2.3 Metodologias de formação na fronteira – Narrativas digitais 124**

Diana de Vallescar Palanca

### **3. III Painel – Mediação Intercultural e Saúde 143**

#### **3.1 Constrangimentos nos Contextos de Cuidados de Saúde: entre Profissionais de Saúde, Mediadores Interculturais e Imigrantes 143**

Alcinda Reis

#### **3.2 Vigilância de gravidez em mulheres imigrantes e portuguesas. O porquê da necessidade de mediação intercultural 158**

Emília Coutinho

#### **3.3 Projetos de Mediação Intercultural na Saúde e sua implementação, em Portugal 175**

Maria Cristina Ferraz Saraiva Santinho

## **2.2 A Mediação Intercultural em contexto escolar: da diferença como deficiência à diferença como ferramenta pedagógica e identitária**

Ricardo Vieira, Professor Coordenador Principal, ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia

José Carlos Marques, Professor Adjunto, com Agregação da ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia

Ana Vieira, Professora Adjunta, ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia

### **Resumo/Introdução**

Depois de apresentarmos uma caracterização geral da estrutura da população estrangeira no concelho de Leiria (ponto 1), com recurso a dados do INE, e de percebermos como ela se reflete num agrupamento de escolas da cidade de Leiria, solicitámos informação sobre a heterogeneidade cultural do referido agrupamento. Numa primeira resposta, a secretaria fez-nos chegar um documento com todos os ciclos de ensino e, na frente, o n.º de imigrantes, sem qualquer identificação de proveniência ou nacionalidade. Contudo, abriram uma categoria para o grupo “etnia” e outro para as “NEE” (Necessidades Educativas Especiais).

Só numa segunda abordagem, e sem utilizar quaisquer moralismos ou críticas sociopedagógicas relativamente à arrumação da diversidade cultural efetuada pelos serviços e direção do agrupamento, solicitámos que nos facultassem a

distribuição por nacionalidades e grupos étnicos. As respostas são sistematizadas em quadros no ponto 2 e mostram daltonismo cultural perante o que é a diferença cultural e a diferença entre os filhos de imigrantes distintos. Por outro lado, esse entendimento da diversidade cultural, algo controverso, alimenta e gere projetos de trabalho social e mediação sociopedagógica que consideramos patologizadores, na medida em que a diferença parece ser tratada como deficiência (ponto 3, 4 e 5 do texto).

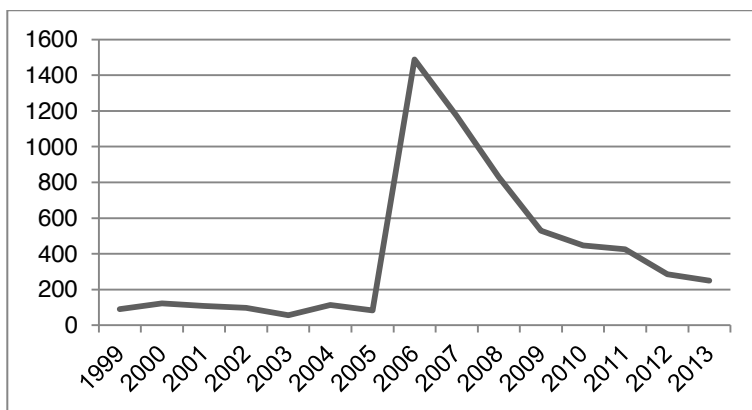
### **1. A População estrangeira no concelho de Leiria**

A realidade migratória do concelho de Leiria, e do distrito que o integra, reflete de forma bastante próxima os movimentos migratórios registados na sociedade portuguesa. De uma região essencialmente exportadora de forças de trabalho (primeiro, para destinos transatlânticos e, após a II Guerra Mundial, para destinos europeus), reconfigurou-se, durante a década de 90 e os primeiros anos do século XXI, num território que, não deixando de ser de emigração, passou a acolher um número crescente de cidadãos estrangeiros. Os dados relativos às autorizações de residência atribuídas desde 1999, mostram um aumento significativo do fluxo de imigrantes nos anos de 2006 e 2007, em especial devido ao processo de aquisição de uma autorização de residência, por parte de imigrantes que se encontravam em Portugal com uma autorização de permanência (atribuída ao abrigo do DL 4/2001, de 4 de janeiro), ou cuja permanência em território nacional não se encontrava regularizada. Após estes dois anos, os valores mantêm-se mais elevados do que os registados

anteriormente, embora apresentem uma clara tendência decrescente que a crise económica veio a acentuar.

Em termos de volume populacional, os estrangeiros residentes no concelho de Leiria apresentam uma evolução positiva até 2010 (ano em que atingem o valor máximo de 5.178 pessoas), seguida de um decréscimo que se prolonga até ao presente (em 2013, o número de cidadãos estrangeiros era de 4.490). Em termos relativos, é possível notar que os estrangeiros têm um peso na população total do concelho praticamente semelhante ao que o total de estrangeiros tem no total da população portuguesa (respetivamente, 4,0% e 4,1%, em 2008, e 3,6% e 3,8%, em 2013)<sup>5</sup>.

Figura 1. População estrangeira que solicitou estatuto de residente



Fonte: INE (quadro extraído a 15/04/2015 do site [www.ine.pt](http://www.ine.pt))

<sup>5</sup> Os dados utilizados neste e no parágrafo seguinte têm por fonte [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (acedido a 21/04/2015).

Também ao nível da origem nacional dos estrangeiros é possível detetar uma aproximação ao caso nacional. A maioria dos cidadãos estrangeiros, com estatuto legal de residente no concelho, são da Ucrânia (31,3%, em 2013), do Brasil (29,5%), ou de um dos países africanos de expressão portuguesa (8,6%). Comparando com o todo nacional, verifica-se que, embora os principais grupos de nacionalidades sejam os mesmos, existe uma diferença assinalável em termos da importância relativa de cada um dos grupos. Assim, em Leiria, os ucranianos assumem o lugar cimeiro e o total dos cidadãos dos PALOP ocupam o terceiro lugar. No todo nacional, invertem-se estas duas posições, assumindo-se os cidadãos de um dos países africanos de expressão portuguesa como o grupo mais numeroso (23,2%) e os cidadãos ucranianos como a terceira comunidade em termos numéricos (10,3%). Os brasileiros constituem, em ambos os casos, a segunda maior comunidade, apresentando, contudo, no todo nacional uma percentagem inferior à registada em Leiria (em Portugal, representam 22,9% do total de estrangeiros). Tomados na sua globalidade, estes três grupos de nacionalidade representam 56,4% do total de estrangeiros residentes no país e 69,4% dos residentes no concelho de Leiria que, assim, apresenta uma menor diversidade em termos de origem nacional dos seus imigrantes.

Os dados disponíveis relativos às características demográficas dos imigrantes não permitem uma descrição da situação atual, uma vez que têm origem no último recenseamento populacional, realizado em 2011, e desde esse ano a população estrangeira residente em Portugal conheceu algumas alterações. Tendo presente esta ressalva é possível afirmar que a população estrangeira

residente em Leiria é composta, à semelhança da população estrangeira residente no resto do país, por cidadãos em idade ativa jovem (58,8% têm entre 20 e 44 anos)<sup>6</sup>. Os jovens até aos 19 anos de idade representam 21,8% do total (um valor ligeiramente superior ao todo nacional, 19,6%) e os cidadãos estrangeiros com 60 ou mais anos são 4,5% do total (7,3% no todo nacional). A população estrangeira residente no concelho de Leiria apresenta, deste modo, uma estrutura etária mais jovem, quer nos grupos etários jovens, quer nos grupos etários dos idosos, do que a verificada a nível nacional. Os dados disponíveis não autorizam uma análise mais fina destes dados, nem a análise da estrutura etária de cada um dos principais grupos de nacionalidade que se tem vindo a considerar<sup>7</sup>. Comparando a estrutura etária dos grupos de nacionalidade, para os quais existem dados disponíveis, os cidadãos brasileiros e os cidadãos de um país africano de expressão portuguesa, é possível notar que os primeiros apresentam uma estrutura etária mais jovem do que os segundos. Os brasileiros apresentam uma proporção superior de jovens (23,6% e 19,8%, respetivamente para cada um dos grupos) e uma menor percentagem de idosos (1,8% e 5,9%, respetivamente). Atendendo à relativamente recente presença dos cidadãos ucranianos em Portugal é legítimo admitir que a estrutura etária destes se aproxime da evidenciada pelos brasileiros. Um olhar mais pormenorizado para o grupo dos jovens permite apurar que os jovens com 15 ou mais anos têm uma maior percentagem de ativos (8,4%) que cada um dos outros três subgrupos jovens (0-4, 5-9 e 10-14 anos). No total, contudo, estes três subgrupos, que se revestem de particular interesse para a temática da

---

<sup>6</sup> A percentagem de ativos jovens no total nacional é de 55,6%.

<sup>7</sup> Os dados do INE disponíveis online não apresentam a estrutura etária dos cidadãos ucranianos.

mediação intercultural em contexto educativo, representam 13,4% do total de cidadãos estrangeiros.

## **2. A população imigrante no Agrupamento da Calçada<sup>8</sup>**

Quando abordámos a direção do Agrupamento, solicitando dados para fazer uma caracterização da população imigrante, o assunto foi pedido aos serviços que nos fizeram chegar uma estatística descritiva com os contingentes gerais (96 alunos no pré-escolar, 416 no 1.º ciclo, 218 no 2.º ciclo e 319 no 3.º ciclo) e com todos os ciclos de ensino e na frente o n.º de imigrantes, sem qualquer identificação de proveniência ou nacionalidade. Contudo, abriram uma categoria para o grupo “etnia” e para a categoria das “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), como veremos adiante. A informação recolhida nessa primeira instância, não nos dizia muito, mas mostrava algum daltonismo cultural (Cortesão, 2000) face ao conhecimento do outro. Esse outro ou era estrangeiro, ou era de um grupo étnico ou tinha necessidades educativas especiais. Numa segunda abordagem, sem utilizar moralismos ou críticas sociopedagógicas, solicitámos que nos facultassem a distribuição por nacionalidades e grupos étnicos. A resposta está sistematizada nos seguintes quadros e de acordo com as seguintes questões:

### **a) nº de alunos filhos de imigrantes?**

pré-escolar - 6 (1 ucraniana + 1 polaco + 1 romeno + 2 senegalês + 1 moçambicano)

---

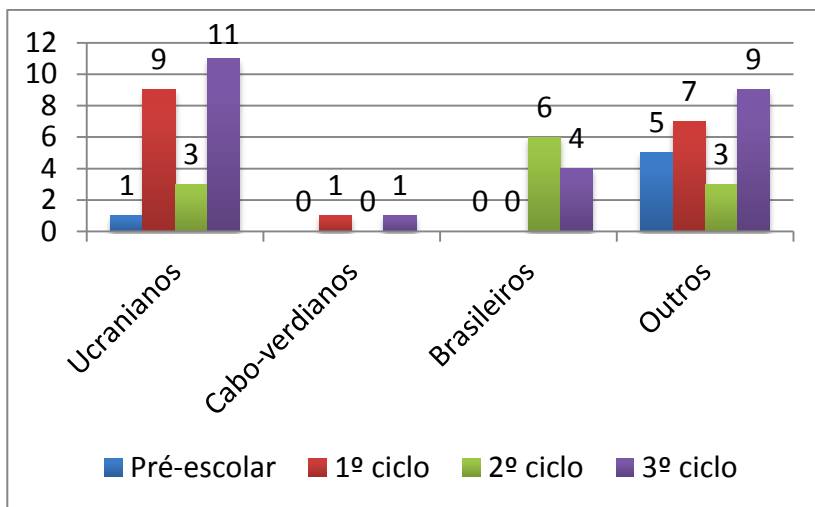
<sup>8</sup> O nome do agrupamento e o nome dos entrevistados são fictícios.

1º Ciclo - 17 (9 ucranianos + 3 romenos + 2 cingaleses (Sri Lanka) + 1 cabo-verdiano + 1 russo + 1 canadiano)

2º ciclo - 12 (3 ucranianos + 6 brasileiros + 1 venezuelana + 1 marroquina + 1 moldavo)

3º ciclo - 25 (11 ucranianos + 1 cabo-verdianos + 2 russos + 3 moçambicanos + 2 angolanos + 4 brasileiros + 2 franceses)

Figura 2. População imigrante na escola da Calçada



Fonte: Agrupamento da Calçada

**b) nº de alunos de etnia:**

pré-escolar - 6 (1 muçulmano<sup>9</sup> + 5 ciganos)

1º Ciclo - 18 (3 muçulmanos + 15 ciganos)

2º ciclo - 14 (1 muçulmano + 13 ciganos)

3º ciclo - 9 (9 ciganos)

**c) nº de alunos NEE - 73 no total** (dos quais 67 têm PEI – Plano Educativo Individual – e desses 67 alunos, 23 têm CEI – Currículo Específico Individual:

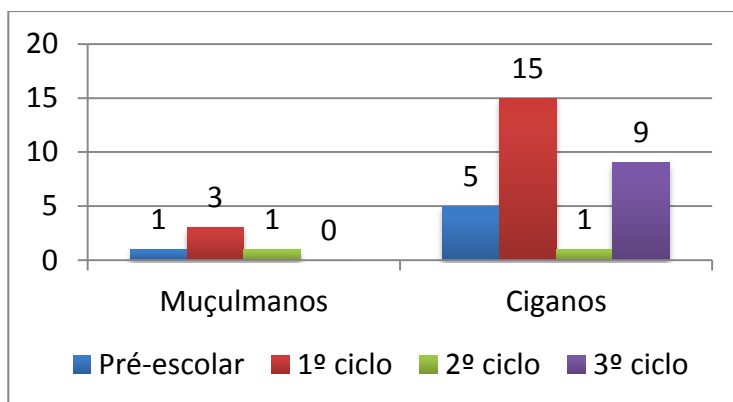
pré-escolar - 4 (nenhum de etnia ou estrangeiro)

1º Ciclo - 26 (1 muçulmana + 1 cigano)

2º ciclo - 19 (1 muçulmana + 2 ciganos)

3º ciclo - 24 (1 ucraniano + 1 cigano)

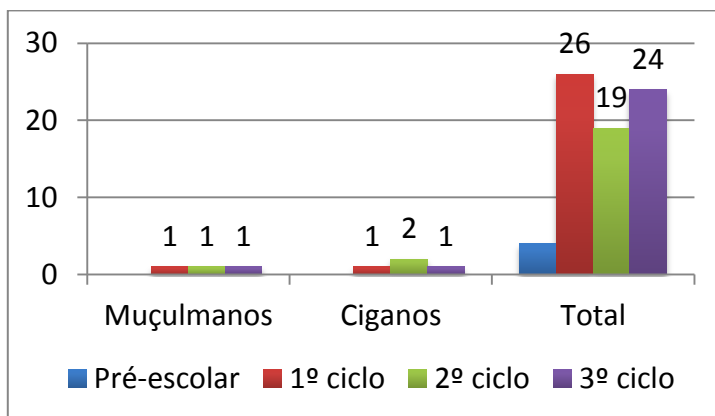
Figura 3. Nº de alunos de “etnia” na escola da Calçada



Fonte: Agrupamento da Calçada

<sup>9</sup> Classificação usada pelos serviços da escola e que não questionámos.

Figura 4. Número de alunos NEE



Fonte: Agrupamento da Calçada

É possível observar que no pré-escolar não há muita representatividade de crianças filhas de imigrantes. Sobressaem 2 do Senegal. Mas, curiosamente, é criado um grupo considerado de alunos de etnia onde é colocado, sem outra qualquer caracterização, 1 criança muçulmana e 5 ciganos. De resto, este grupo designado de etnia tem, igualmente, a categoria de Muçulmanos e de ciganos, também juntos nos 1.º (3 muçulmanos e 15 ciganos), no 2.º (1 muçulmano e 13 ciganos) e 3.º ciclos (9 ciganos).

Quanto ao grupo que consideram de imigrantes, sobressaem no 1.º ciclo os ucranianos (9 alunos), no 2.º ciclo os Brasileiros (6 alunos) e no 3.º ciclo os Ucranianos (11).

Relativamente aos números fornecidos sobre os NEE, o pré-escolar tem apenas 4, o 1.º ciclo 26, o 2.º ciclo 19 e o 3.º ciclo 24. Dentro destes há sempre 1 muçulmano e 1 ou 2 ciganos + 1 Ucraniano.

Não há dúvidas que este território tem uma forte diversidade étnico cultural, pese embora algum desconhecimento da direção sobre estas categorias, que estará na base da sua história de investimento em Gabinetes de Apoio aos alunos como veremos de seguida.

### **3. Da patologização da diferença em territórios escolares**

Lidar com a diversidade na escola, mediar tensões sociais, resolver conflitos, de forma mediadora é hoje discurso e prática em projetos reivindicadores de uma “escola para todos”.

A ideia da mediação de conflitos, as pedagogias inclusivas, inter/multiculturais e flexíveis são voz corrente nos teóricos da educação e no discurso quotidiano de professores e outros agentes educativos.

Contudo, entre a intenção e a concretização, entre o dizer e o fazer, vai, por vezes, demasiada distância e alguma contradição. É vulgar ouvirmos falar do professor mediador, mas, provavelmente, o sentido da mediação descai mais para a visão do aluno como problema, como se de uma essência se tratasse, do que para a mediação das tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogéneas quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista comportamental. E a montante do conflito, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado quer por professores quer por profissionais sociais quer mesmo por alunos mediadores. Não se trata de abolir as tensões inevitáveis a qualquer vida em grupo: *“O conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucio-*

*nado. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento. Discutir essas diferenças, traduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável” (Costa, 2003: 10).*

No trabalho de campo que temos realizado em territórios escolares que reivindicam gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares para fazer apoio ao aluno e à família (GAAF), temo-nos concentrado no modo como os professores e diretores concebem a prática dos profissionais sociais que reivindicam para dentro da escola em conjugação com o papel educativo dos docentes.

Numa conversa sobre a multiplicidade de funções que um professor tem de desempenhar, um director dum Agrupamento de Escolas que há muito tem sustentado uma “Oficina de comportamento” como espaço de mediação sociopedagógica dizia: *“o professor tem que, forçosamente, ser um mediador; o professor tem de 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 [...]”*.

Muitos professores entendem que esse trabalho que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, como dissemos, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é sociocultural. Mas não é líquido que mesmo esses técnicos, que existem nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os

conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno: *“Já tinham um GAD [Gabinete de Apoio Disciplinar] constituído só por professores que recebia os alunos expulsos da aula. Mas começaram a ver que as questões disciplinares tinham causas sociais e que não tinham capacidade, nem tempo, nem formação para tratar assuntos com toda essa amplitude”*.

Mas não são mudanças fáceis de operar. Se, efetivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social (Vieira e Vieira, 2010).

#### **4. Do GAAF como projeto sociopedagógico**

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) enquadram-se no âmbito da emergência de novos projetos sociais na escola.

O GAAF do IAC (Instituto de Apoio à Criança) 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 toxicodependência, distúrbios alimentares, suicídio, doenças sexualmente transmissíveis, abuso da internet, em articulação, sempre que necessário, com parceiros que fazem parte da rede de apoio social.

No inquérito por questionário que aplicámos aos docentes, observa-se que estes veem com bom grado a entrada de novos profissionais sociais na escola e seu sistema. E a legislação que introduz o psicólogo nas escolas (art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio), coloca também o técnico de serviço social a seu lado na equipa técnica de orientação educativa que surge “ [...] *como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida*”. (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio)

Contudo, a história foi dando espaço institucional ao psicólogo, foi formalizando e instituindo o psicólogo na escola e acabou por nunca instituir o lugar para outros técnicos embora o Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, seja bem claro quanto à constituição das equipas de Serviços de Psicologia e Orientação. Efetivamente, no art.º 8.º são enumerados, para além dos psicólogos, professores com cursos de especialização, designados de especialistas de apoio educativo, para o caso do pré escolas e 1.º e 2.º ciclos; docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional no caso 3.º ciclo; e Técnicos de Serviço Social para todos. Claro que com escassez

de recursos financeiros com que Portugal sempre se debate, o próprio artigo refere, no seu ponto 5, que “durante o período de implantação dos serviços ou naquelas escolas ou áreas escolares que o justificarem, podem os serviços ser assegurado por apenas um dos profissionais”. Contudo, a uns e outros é pedido o “acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade” (Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, art.º 3.º).

Mas é verdade que o nome e a filosofia inscrita na letra da Lei remetem, quase exclusivamente, para o trabalho psicológico. E o próprio texto começa, logo no segundo parágrafo, com o sublinhar da ideia da orientação educativa muito do ponto de vista psicológico, reiterada no título do capítulo I do mesmo Decreto-Lei: “*Criação, natureza e atribuição dos serviços de psicologia e orientação*”, título que ficou conhecido por SPO, sigla que é usualmente veiculada por docentes e outros técnicos de educação.

Acaba por ser o IAC e os GAAF, em particular, a integrar os outros técnicos nestes processos que devem ser de mediação que não só de resolução de conflitos (Peres, 2010; Correia e Caramelo, 1994; Vieira e Vieira, 2006; Vieira e Vieira, 2007; Vieira, 2010; Almeida, 2009).

Estes projetos do IAC têm contribuído para mudar, ainda que lentamente, a ideia da diferença vista como patologia psicológica (Vieira e Vieira, 2010): “*o aluno está desconcentrado, o psicólogo que trate dele! O problema é visto como estando unicamente no indivíduo, porque não há contexto na análise*”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Palavras da coordenadora do IAC, Lisboa, Julho de 2010.

Numa das entrevistas realizadas ao professor Amândio,<sup>11</sup> vê-se que se trata de um gestor com ideias e discurso brilhantes mas não deixa de enfermar por um certo olhar patologizante sobre o tratamento da diversidade na escola.

Amândio é um profissional com 35 anos de idade que diz que na sua escola se trabalha em rede e que há protocolos com muitas instituições, entre as quais o hospital distrital. Defende a ideia de que *“eu não tenho que ter, dentro da escola, todos os técnicos, [...] de saúde... para a escola funcionar. Eu tenho um projeto que tem uma rede montada e, além dessa rede, eu já tenho uma oficina de comportamento, que recebe os alunos mais problemáticos e, se for possível ter um GAAF, é mais uma valência que fica nesta rede.”* O professor Amândio tem um discurso estruturado em volta da escola como capaz de resolver os problemas sociais dos alunos mas muito assente numa visão psicologizante e patologizante.

Para ele, a Oficina de Comportamento circunscreve-se em torno de questões como civismo, civilidade, tem o acompanhamento de alguns técnicos mas “é essencialmente preenchido com professores que recebem num gabinete, para ouvir, para ver se os trabalhos de casa foram feitos, para não colidir com o psicólogo que tem um trabalho mais clínico e pedopsicológico” (Diretor do Agrupamento, 2015).

A Oficina de Comportamento, que foi iniciada há mais de dez anos nesta escola, funciona com a atribuição de 13h (tempos de 45 minutos) por semana, a 4 docentes do 2º e 3º CEB; há cerca de 3 anos foi autorizada a colocação de uma psicóloga, no quadro de pessoal.

---

<sup>11</sup> Diretor do Agrupamento de escolas da Calçada, onde também se viveu a experiência de implantação de um GAAF do IAC.

Mas, como refere António Nóvoa, a escola não pode tudo:

“Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado de espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus polos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Re-instituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação” [...]. (Nóvoa, 2005: 17).

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] 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).

E é a esta questão, de que não basta apenas criar projetos que potenciem lugares de encontro entre famílias, professores, alunos e funcionários, etc., apoiados hoje pela entrada de profissionais de educação social e de animação e outros TSTS (Técnicos Superiores de Trabalho Social) e mediadores socio-pedagógicos, que se refere Américo Peres (2010). É preciso que os projetos correspondam efetivamente às necessidades das comunidades educativas.

A escola da Calçada é uma escola multicultural, com uma imagem social de escola complexa, mas que, está a alterar-se em consequência do sucesso obtido no combate a essa imagem. Para este diretor, trata-se, apenas, de uma imagem, e as pessoas que lá trabalham, no seu entender, gostam de lá trabalhar. Fala da necessidade de mediação mas não está preocupado com o eventual fracasso do GAAF do IAC porque sente que tem outras vias organizacionais para desenvolver funções sociais a par das funções pedagógicas da escola. Afirma que não precisa de ser TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) para ter recursos para a complexidade da escola atual, porque a imagem da escola ainda iria ficar mais denegrida com a inserção nesse projeto *“e nós, aqui com a oficina de comportamento, podemos resolver os problemas [...]”*.

Contudo, se os GAAF do IAC têm contribuído para a introdução de TSTS na escola, a verdade é que isso é pontual. O futuro não está seguro quanto a esta matéria, uma vez que a sobrevivência dos GAAF depende de projetos financiados por concursos europeus e para períodos temporais bem delimitados.

O trabalho de campo realizado no IAC, as interações e interpelações realizadas, bem como a análise documental dos projetos aí arquivados, mostram não ser possível assegurar grande continuidade dos vários projetos do GAAF.

## **5. Da Gestão da Diversidade na oficina de comportamento e no GAAF**

A ideia do trabalho do psicólogo na escola e do trabalho social por parte deste e de outros professores envolvidos num gabinete, constituído para dar respostas a problemas familiares e de resolução de conflitos na escola já é aqui comum e incorporada no discurso dos professores, muito antes do GAAF ser implementado.

Como esta oficina emerge a partir de vontades de alguns professores, assente na ideia de que a escola é multicultural e complexa, a vários níveis, designadamente tida como recetora de casos problemáticos, sustentada por discursos que falam de uma comunidade problemática onde a escola se insere, a dinâmica que designamos de baixo para cima, o GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e mais apoios orientados por um experiência nacional, dependente do IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele os professores quererem voltar.

O discurso do atual diretor da escola, bem como o organigrama em que assenta o projeto educativo explicitam, claramente, a oficina de comportamento, o gabinete do psicólogo, de resto pouco articulados, e muito pouco ou nada uma visão profilática da mediação. Neste sentido, a mediação é tida 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.

No plano discursivo, os TSTS são considerados como parceiros dos professores mas a verdade é que o trabalho conjunto foi escasso.

Para os professores, os TSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados, é manifesta a opinião da importância dos TSTS 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 realizada, 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 TSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

Por seu lado, os TSTS 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 TSTS 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 TSTS 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 mediação por parte dos TSTS 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, 2010) 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.

No território agora em apreço, 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.

Neste GAAP, a visão da diversidade cultural, como potencial pedagógico, prima pela ausência. O que mais é 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 (Vieira, 2011; Casa Nova 2004;

Barbieri, 2003). Nestes gabinetes de apoio, os TSTS têm vindo a ganhar espaço, espaço que, apesar de tudo, é visto quase como se de um hospital social se tratasse.

## Conclusão

Mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto assente para a concretização de uma “escola para todos”.

Numa conversa sobre a multiplicidade de funções que um professor tem de desempenhar, um diretor dum Agrupamento de Escolas que há muito tem sustentado uma “Oficina de comportamento” como espaço de mediação sociopedagógica dizia: “o professor tem que, forçosamente, ser um mediador; o professor tem de 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 [...]”.

Muitos professores entendem que esse trabalho que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, convém (re)lembrar, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é, antes de mais, sociocultural e intercultural. Mas não é líquido que mesmo esses técnicos, que existem nos TEIP e nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios

estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno: “Já tinham um GAD [gabinete de apoio disciplinar] constituído só por professores que recebia os alunos expulsos da aula. Mas começaram a ver que as questões disciplinares tinham causas sociais e que não tinham capacidade, nem tempo, nem formação para tratar assuntos com toda essa amplitude”.

Mas são mudanças que não são fáceis de operar. Se, efetivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social e que vê na interculturalidade uma oportunidade pedagógica de enriquecimento cognitivo e de uma dinâmica identitária mais glocal, mestiça e completa (Vieira, 2014).

### **Referências bibliográficas**

- ALMEIDA, Vítor (2009). O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social. Mangualde: Edições PEDAGO, LDA.
- BARBIERI, Helena (2003). “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, in Educação, Sociedade & Culturas, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BARROSO, João e PINHAL, João (Org.) (1996). A administração da educação: os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a «igualdade de oportunidades» e a «luta contra

- a exclusão social»”, in CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa, pp. 63-126.
- CASA-NOVA, Maria José (2004). “Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural”, comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em [16, 17 e 18] Setembro de 2004, Coimbra, Portugal.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João. (1994). “Da Mediação Local ao Local da Mediação”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 167-191.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: Um Ofício Em Risco De Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- COSTA, Maria Emília (2003). *Gestão de conflitos na escola*, Lisboa: Universidade Aberta.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- PERES, Américo Nunes (2010). “In Memoriam Xesus Jares Rodriguez”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.
- VIEIRA, Ricardo & VIEIRA, Ana (2015). “Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica”, in *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 95-115, jan./abr. 2015. ISSN impresso 1516-4896 | ISSN eletrónico 1981-0431. Texto acessível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15194>
- VIEIRA, Ana (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006). “Educação e Trabalho Social na escola”, in a *Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar”, in a *Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2010). “A patologização da diferença em territórios escolares” in *A Página da Educação*. 190, série II, Inverno de 2010, pp. 48 e 49.

VIEIRA, Ricardo (2014). “Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities” in SAGE Open, Jan 2014, 4(1), DOI: 10.1177/2158244013517241. Online ISSN: 2158-2440. pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.

VIEIRA, Ricardo (2010). “Mediação Sociopedagógica: animadores e assistentes sociais na escola”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 116-133.

VIEIRA, Ricardo (2011). Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação, Porto: Afrontamento.

## Biografia

**Ricardo Vieira** – Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL, Doutor em Antropologia Social, Pós-Doutor em Serviço Social e Agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE.

É, atualmente, Professor Coordenador Principal (*Full Professor*) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeia.

Trabalhou em Portugal com Raul Iturra, Professor Catedrático do ISCTE-IUL, e em França com Pierre Bourdieu, François Bonvin, Monique Saint Martin e Marie Elisabeth Handman da EHES e do Collège de France.

As suas áreas de investigação preferenciais, onde tem publicado vários livros e artigos científicos são: Histórias de Vida e Identidades; Metamorfoses da Iden-

tidade; Antropologia da Educação; Educação e Diversidade Cultural; Pedagogia Social e Mediação Intercultural; Identidades nos Idosos.

**José Carlos Marques** – Doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e agregado em Sociologia pela Universidade Nova. Professor-Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) e Investigador do CICS.NOVA.IPLeiria. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre a emigração portuguesa contemporânea, a imigração em Portugal, em especial a resultante dos fluxos migratórios registados no final dos anos 90 e inícios século XXI, as políticas de imigração portuguesa, a migração qualificada e o processo de integração dos imigrantes na sociedade portuguesa.

**Ana Maria Vieira** – Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação pela UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

É, atualmente, professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e investigadora do CICS.NOVA.IPLeiria.

Trabalhou em Portugal com Américo Peres, Professor agregado na UTAD, e em Espanha com José António Caride, Professor Catedrático de Pedagogia Social na Universidade de Santiago de Compostela.

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

