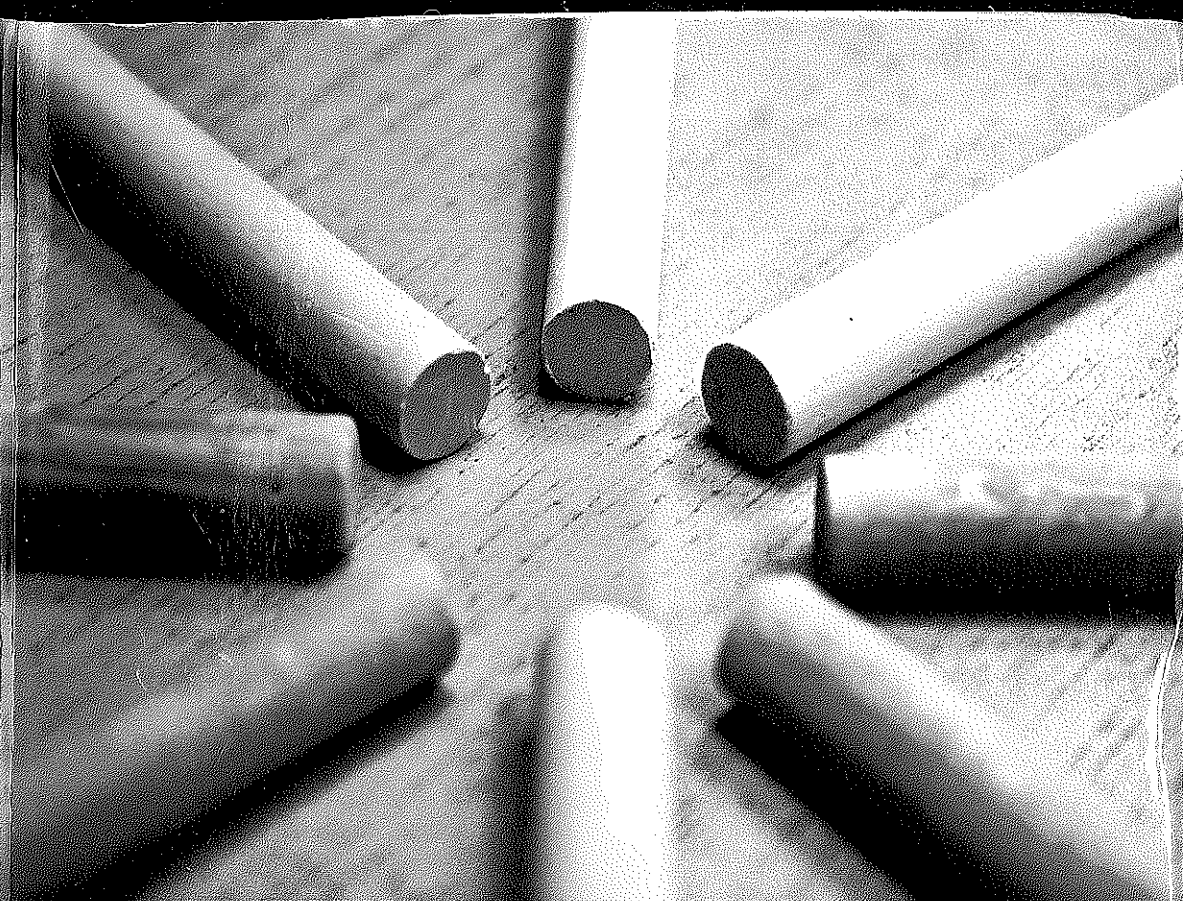


Este livro se articula em torno da problematização da prática docente, ressaltando a importância da narrativa de experiências na formação inicial e continuada de professores, engendrando, ao mesmo tempo, um espaço de intercâmbio acadêmico inovador e altamente especializado entre diferentes grupos de pesquisa – a formação em rede. A investigação e a formação em rede têm nos permitido desenvolver projetos (de pesquisa) e linhas de ação (formação) a partir da perspectiva narrativa, difundindo e colocando em circulação tanto os resultados dos levantamentos como a produção dos professores. Busca-se potencializar o debate sobre a formação de docentes narradores e de suas práticas, com base na investigação e na formação em rede, seja aprofundando as discussões teórico-metodológicas sobre a pesquisa narrativa em Educação, seja estimulando o enfoque narrativo como dispositivo de formação de professores da escola básica e de investigação nos estudos de pós-graduação.



Carmen Lúcia Vidal Pérez (Org.)

Experiências e narrativas em Educação



Carmen Lúcia Vidal Pérez
(Organizadora)

Experiências e narrativas em Educação



Universidade Federal Fluminense

REITOR

Sidney Luiz de Matos Mello

VICE-REITOR

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Eduff – Editora da Universidade Federal Fluminense

CONSELHO EDITORIAL

Aníbal Francisco Alves Bragança (presidente)

Antônio Amaral Serra

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Charles Freitas Pessanha

Guilherme Pereira das Neves

João Luiz Vieira

Laura Cavalcante Padilha

Luiz de Gonzaga Gawryszewski

Marlice Nazareth Soares de Azevedo

Nanci Gonçalves da Nóbrega

Roberto Kant de Lima

Túlio Batista Franco

DIRETOR

Aníbal Francisco Alves Bragança

Carmen Lúcia Vidal Pérez
(Organizadora)

Experiências e Narrativas em Educação



Copyright © 2013 Carmem Lúcia Vidal Pérez
Copyright © 2017 Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense

Coleção Nova Biblioteca, 87

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Direitos desta edição cedidos à Eduff

Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense

Rua Miguel de Frias, 9, anexo/sobreloja - Icaraí - Niterói - RJ

CEP 24220-900 - Brasil

Tel.: +55 21 2629-5287

www.editora.uff.br - faleconosco@eduff.uff.br

Impresso no Brasil, 2017.

Foi feito o depósito legal.

*Um acontecimento vivido é finito,
ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,
ao passo que o acontecimento narrado é sem limites,
porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.*

Walter Benjamin

Sumário

- Prefácio - Experiências e narrativas: redes de pesquisa-ação-formação 9
Elizeu Clementino de Souza
- Experiências e narrativas em educação (sob forma de apresentação) 15
Carmen Lúcia Vidal Pérez
- Entre dois mundos, duas culturas e duas línguas 29
Edwiges Zaccur, Vera Lúcia Bambirra
- Memória, narrativa, interculturalidade e mediação sociopedagógica 55
Ana Vieira, Ricardo Vieira
- Da experiência à narrativa 77
Anelice Ribetto, Valter Filé
- Trajetórias de pesquisas com crianças narradoras 97
Maria Terezinha Espinosa de Oliveira
- A poética do espaço escolar: algumas questões sobre o refeitório escolar como espaço, pedaço e lugar 119
Maria Tereza Goudard Tavares
- Presenças, ausências e participação das mães na escola: uma questão de perspectivas 135
Silvina Julia Fernández
- Saber pedagógico e reconstrução da memória escolar: a documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação docente 161
Daniel Hugo Suárez
- Narrativas docentes: visibilidade de saberes e fazeres alfabetizadores na socialização da prática pedagógica cotidiana 181
Carmen Sanches Sampaio
- Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo 211
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, Mairce da Silva Araújo
- Aprendizagens e possibilidades em narrativas de professoras iniciantes 233
Guilherme do Val Toledo Prado
- Sobre os autores 251

- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- MONTE, Nietta Lindeberg. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá/Acre*. Niterói: [S. n.], 1994.
- MOORE, Denny; GABAS JÚNIOR, Nilson. O futuro das línguas indígena brasileiras. *Raízes da Amazônia*, Manaus, ano 1, v. 1, n. 1, jun. 2005.
- PRETTO, Nelson. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/index>. Acesso em 12/01/2012.
- RIBEIRO, Darcy. *Maíra: um romance dos índios e da Amazônia*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- SAID, Edward W. *Cultural e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 2000.
- SOUZA, Levi Pequeno et al. *Veso nawe yomevo*. [Organização: Aldir Santos de Paula]. Rio Branco: Secretaria Estadual de Educação, 2009.
- TELLES, Lucila Silva. (Coord.). *Maino'ĩ rapé: o caminho da sabedoria*. Rio de Janeiro: IPHAN/CNFPC/UERJ, 2009. 76 p.
- ZACCUR, Edwiges. O que muda quando muda o nome? In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza G. (Org.). *Conversas sobre o lugar da escola*. Rio de Janeiro: [S. n.], 2006. p. 31-34.

Memória, narrativa, interculturalidade e mediação sociopedagógica¹

Ana Vieira
Ricardo Vieira

*Memória dos que passam pela nossa vida
Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho...
Porque cada pessoa é única para nós,
E nenhuma substitui a outra.
Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho,
Mas não vai só...
Leva um pouco de nós mesmos.
Há os que levam muito,
Mas há os que não levam nada.
Há os que deixam muito,
Mas há os que não deixam nada.
Esta é a mais bela realidade da Vida...
A prova tremenda de que cada um é importante
É que ninguém se aproxima do outro por acaso...
Saint Exupéry*

A entrevista etnobiográfica como forma de desvelar memórias e construir narrativas interculturais

As entrevistas não estruturadas, em profundidade, e principalmente as que designamos de etnobiográficas (Vieira, 2003), no sentido de que se centram nos interesses dos entrevistados, com enfoque nas suas vidas, permitem ao

¹ Mantivemos a escrita original da língua portuguesa de Portugal.

entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado.

No decurso desta interação, o investigador precisa manter uma vigilância crítica permanente para não induzir as respostas, deixando ao interlocutor a máxima liberdade para fluir sobre os temas que, embora interessando ao investigador, terão de ser introduzidos no alinhamento informal da conversa.

O papel do investigador não é, por artes mágicas, o de encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através dessas entrevistas, procura-se mostrar o interesse interacionista dos sujeitos de estudo em saberem das intenções do investigador, no sentido de ambos acederem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. Assim, não é apenas o investigador que tem competências compreensivas mas é, também, o próprio sujeito entrevistado que alonga as suas racionalidades e produz discursos que sozinho não conseguiria produzir.

Essas entrevistas, não estruturadas, e em profundidade, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado. Portanto, os sujeitos que constituem o nosso objeto refletem sobre as nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si. Segundo Schutz (1987), todos nós somos de alguma forma “sociólogos em estado prático”. A realidade também é descrita pelos sujeitos sociais. Assim, a linguagem do senso comum descreve o real e, simultaneamente, constitui o senso comum. Por isso, todo sujeito acaba por fazer auto-hermenêutica com a oportunidade que tem de interagir com alguém que o entende e o questiona. Surge, assim, a emergência de um conhecimento novo para ambos os interlocutores.

Os que acompanham as escritas de si na formação docente sabem que o impasse maior está no ato de escrever – biografar-se. No modelo de co-investimento dialógico da mediação biográfica é importante que o narrador e formador compreendam o sentido da relação dialética entre a vida (bio), o eu (auto) e a escrita (grafia). (PASSEGGI, 2008, p. 47).

Assumimos a pesquisa etnográfica como algo próximo do bricolage², no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. De qualquer forma, trata-se de uma via algo distante da busca das regularidades da ciência positivista onde “qualquer proposta de uma ‘teoria geral’ a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco”. (GEERTZ, 1999, p. 10).

A vida individual e social não pode ser considerada um dado mas sim uma construção em auto-re-organização permanente. De fato, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1=2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um três, símbolo da criação, pois contém uma descoberta e uma racionalização que resultam da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos que se tornam, eles próprios, mais interculturais. Por isso preferimos o “e” ao “+”, para romper com o pensamento simples da adição e para introduzir a ideia de incerteza, que, à falta de melhor, surge como que uma química social e comunicacional: 1 e $1=3$.

O modelo $1e1=3$, considerado como metáfora, trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos professores estudados, ou sobre as suas trajetórias sociais, se pode encontrar um caminho para a redescoberta de si mesmo; para tornar consciente a razão de ações que se praticam sistemática e rotineiramente; enfim, para o próprio docente racionalizar a construção da sua cultura pessoal, mista de idiossincrasia e de coletivo. E, também, para encontrar um caminho para a racionalização da força do *habitus* professoral como guião de atitudes e condutas. Nas próprias

² A aplicação da noção de *bricolage* no âmbito dos factos culturais deve-se a Lévi-Strauss (1962) quando, a propósito da sua teoria do pensamento mítico, diz que esta criação é caracterizada pela arte do bricolage, por oposição à invenção técnica, baseada no conhecimento científico. A noção veio a pegar como moda e a ser usada de modo mais amplo quer às culturas populares quer à memória colectiva, entre outras.

palavras de Bourdieu (1997), e apesar da sua demonstração da “ilusão biográfica”,

É possível sem dúvida descobrir no habitus o princípio activo, irredutível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (quer dizer, o equivalente, historicamente constituído, e, portanto, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, segundo Kant, para darmos conta da síntese do diverso sensível dado na intuição e da ligação das representações numa consciência). Mas esta identidade prática não se dá à intuição a não ser na inesgotável e inapreensível série das suas manifestações sucessivas, de tal maneira que o único modo de a apreendermos como tal consiste, talvez, em tentar recaptá-la na unidade de uma narrativa totalizante (como autorizam que se faça as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do “falar de si”, confiança, etc. (BOURDIEU, 1997, p. 55).

Neste sentido, e apesar de tudo, pensamos que se acedeu apenas a uma parte das interações rememorizadas pelos sujeitos estudados, mas nem por isso menos importantes na medida em que eram significativas para reflexão no contexto criado entre entrevistador e entrevistado aquando da produção das narrativas sobre mediação de que damos conta na parte final do presente artigo.

Da interculturalidade

O processo de ensino-aprendizagem é um processo de comunicação entre diferentes. Diferenças na idade, nas experiências, no conhecimento, no sexo, na mente cultural (ITURRA, 1990a, 1990b), nos estilos de aprendizagem etc.; são apenas alguns atributos que distinguem o professor do aluno e um aluno dos outros alunos. De alguma forma, trata-se sempre aqui de diferenças de cultura, mesmo entre a do adulto e a da própria criança (ITURRA, 1994).

E as culturas diferem nas atribuições e julgamentos sobre as causas do comportamento. Para determinada cultura, um simples sorriso pode fazer transparecer a ideia de amizade, ao passo que para uma outra, pode ser mal acolhido. Ajudar nos exercícios escolares de um colega pode parecer “copianço” para uns, mas, também, solidariedade para outros. Estes são alguns dos muitos elementos que podem levar a choques culturais entre os protagonistas de uma escola e impedir um relacionamento sadio e a comunicação intercultural (LADMIRAL; LIPIANSKY, 1989).

Por isso, se o professor for perspicaz e tiver uma preparação em mediação sociocultural, pode evitar alguns desses choques, fomentando, pelo contrário, a interculturalidade. Ter consciência dos factos e estruturas sociais que dão corpo às diferenças entre os protagonistas do processo educativo, que por vezes originam tais desentendimentos e choques culturais, é um bom começo para evitar e tentar aniquilar a não comunicação. Por isso defendemos a ideia da necessária mediação em contexto escolar e da pedagogia intercultural como transformação cultural de todos os intervenientes, uma vez que a diversidade na escola é uma constante, independentemente da cegueira de alguns agentes educativos.

A reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações e, em particular, em França, às questões do ensino para imigrantes, à problemática dos trabalhadores estrangeiros etc. (CAMILLERI; COHEN-EMERIQUE, 1989). Mas o intercultural não se reduz às relações internacionais e interétnicas. De certo modo, qualquer grupo social relativamente estável tende a constituir uma identidade cultural, sejam as classes sociais, as identidades regionais, os grupos socioprofissionais, as identidades sexuais e outras. A própria identidade nacional só pode ser considerada como culturalmente homogénea em termos ideológicos (VIEIRA, 2009). Na prática ela é pluricultural.

Neste texto, pretendemos sublinhar outra dimensão dada à reflexão intercultural. Sem querer menosprezar as outras investigações, também elas importantes, é sobre o contato interpessoal na sala de aula – onde se pode constatar

a multiculturalidade das sociedades – e sobre os sujeitos aí presentes, com experiências, pensamentos, práticas e representações sociais próprios, que nos preocupamos aqui.

O conceito de intercultural, interculturalidade ou interculturalismo³, no sentido que o utilizamos, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. É evidente que o intercultural não está liberto dos discursos ideológicos, inspirados fundamentalmente numa ética humanista, que deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças, de compreensão mútua etc. Apesar de reivindicarmos uma pedagogia intercultural, procuramos evitar, na medida do possível, as atitudes normativas e situarmo-nos mais nos processos de encontro intercultural⁴, quer dizer, nos factos.

Devemos clarificar, também, que entendemos que, no contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades culturais nacionais ou locais, mas antes as pessoas portadoras duma identidade cultural dinâmica (VIEIRA, 2009). Até numa visita de estudo há sempre diligências pessoais que se podem revestir de aquisições de saberes, descoberta de tradições, paisagens etc., mas também se põem em contacto diferentes modos de vida, maneiras de pensar e de sentir próprios de grupos e dos indivíduos eles mesmos (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990).

Em síntese, consideramos a interculturalidade como um paradigma alternativo que reivindicamos para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes mas não de forma desigual (WIEVIORKA, 1995), o que obriga a um trabalho de mediação sociopedagógica que, para todos os efeitos, é sempre sociocultural em contexto escolar (VIEIRA, 2011).

É esta a lógica que nos parece urgente incrementar nos sistemas educativos modernos, como consequência da crescente

³ Embora gostemos menos e usemos pouco este termo, por poder ser conotado ideologicamente, como, de resto, a maior parte dos sufixos “ismos”.

⁴ Como fazemos na recolha de narrativas de mediação.

multiculturalidade, que não pode excluir-se mutuamente, sob pena de que se transformem direitos de se ser diferente, em enclaves culturais.

Isto implica pensar-se na formação de professores interculturais e de professores mediadores. Mas fica a questão, que exploraremos mais adiante, se esta competência de mediação, necessária nos professores, é bastante para dar conta de toda a complexidade da escola contemporânea.

Nesta linha, não só é importante que o professor se torne significativo para os alunos como, também, simetricamente, os alunos deverão sentir que o professor valoriza as suas experiências e as suas identidades pessoais. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso ir mais além e tirar partido da diversidade de contextos, através dum prática mediadora, para construir práticas pedagógicas interculturais. Esse é o desafio que se coloca ao professor de uma escola de massas, como a que temos hoje em Portugal. E, por isso, não chega a

integrar no currículo atividades respeitadoras da diversidade étnica e cultural, do tipo gastronomia, folclore e artes. Importa respeitar a sensibilidade das crianças pertencentes a minorias culturais e étnicas [...] regra geral o currículo escolar julga-se “cego” em relação a estes aspetos e os professores julgam tratar todos os alunos de igual forma, mas a verdade é que concedem mais atenção aos alunos da classe média e revelam expectativas baixas em relação aos outros (MARQUES, 1994, p. 28)⁵.

Isso significa, também, que há que se considerar a formação em mediação, seu necessário desenvolvimento nas escolas e não apenas as competências científicas e didáticas. Essa competência inter e multicultural está mais desenvolvida em alguns professores do que noutros (VIEIRA, 1999, 2011a).

⁵ Neste artigo, Ramiro Marques propõe quatro objectivos principais a serem perseguidos por um currículo multicultural que toca em parte o método comparativo que preconizo para o diálogo entre as diferenças.

O paradigma da mediação sociopedagógica, como uma mediação sociocultural na escola (VIEIRA, 2012), obriga o desenvolvimento de competências pluralistas que permitam uma prática pedagógica mais intercultural e também uma postura e uma identidade, elas próprias, mais interculturais. Nesta ótica, o intercultural surge como “um lugar de criatividade, que permite passar da cultura como ‘produto’ à cultura como ‘processo’” (CAMILLERI et al., 1993, p. 50). Não se trata pois, de ver a cultura numa forma essencialista, imposta pelo grupo de pertença aos indivíduos ou pela alteridade (VIEIRA, 2009). O diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e o diálogo consigo mesmo transformam o sujeito num terceiro homem⁶ – um ser intercultural. Paul Ricoeur (1990) mostra que uma pessoa não pode reivindicar para si a autoria da sua própria ação, mas apenas situá-la relativamente à dos outros, ou seja, numa relação de interação.

Da mediação sociopedagógica

A mediação sociopedagógica é aqui perspectivada como estratégia de aproximação das escolas às culturas dos quotidianos dos alunos, através da prática da pedagogia social, seja por professores, seja por Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS).

Porque a escola é um microcosmo da vida social, as tensões sociais são, também, parte integrante dela. Essas tensões deverão ser mediadas quer pelos professores, quer pelos PSTS, por forma a evitar o conflito do viver entre diferentes. Mas isso implica um olhar e uma prática não apenas pedagógica mas, também, sociocultural da própria escola.

Pelo seu carácter obrigatório e universal, nas sociedades ocidentais, a mesma escola acolhe, de forma prolongada,

⁶ A expressão é de Ernest Gellner (1994, p. 108), usada para marcar uma posição que nega o relativismo, à semelhança do que acontece com os fundamentalistas religiosos.

as crianças e jovens de uma dada classe etária, do género masculino e feminino, de todas as condições sociais, origem étnica, religiosa e outras. Mais do que, porventura, qualquer outra instituição social, a escola integra⁷ todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social 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, 2009).

A escola ou o território escolar são, assim, como que uma miniaturização da vida social (VIEIRA; VIEIRA, 2007). Seja com a intervenção direta de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, esse espaço constitui-se num potencial palco de educação social e num verdadeiro território educativo, no sentido de se aprender a viver com o outro, sem se tornar o outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro. O pensamento é que precisa se desenvolver para ser mestiço e não monolítico e autocentrado (LAPLANTINE; NOUSS, 2002) e monista (ANDRÉ, 2005). Trata-se de desenvolver epistemologias mais complexas que vão para além das aristotélicas e das cartesianas (ANDRÉ, 2005; VIEIRA, 2009).

Depois de realizado trabalho de campo em três escolas portuguesas, da região centro, com observação participante e não participante em alguns quotidianos em que decorrem experiências pedagógicas de inclusão de Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS) a par do papel dos professores, foram realizadas entrevistas etnográficas e etnobiográficas (VIEIRA, 2009) a fim de captar os pontos de vista sobre a importância da mediação escolar na educação contemporânea, na prevenção de

⁷ Aqui o conceito de integração surge no sentido da teoria dos conjuntos, em matemática, e não para afirmar que há integração sem inclusão ou, pelo contrário, integração inclusiva ou outra política social e pedagógica possível.

conflitos sociais e pedagógicos na escola, na gestão de tensões e na resolução de conflitos.

Trata-se do caso particular dum Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa ministerial que coloca em parceria escolas do ensino fundamental, entre os 3 e os 16 anos de idade, e que conseguiu autonomia pedagógica e apoio financeiro para contratar PSTS e afetar professores à mediação sociopedagógica e a escola da Calçada, onde foi montado um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) como uma forma de mediação escolar.

O GAAF e o TEIP constituem-se como espaços de mediação sociopedagógica, procurando responder às tensões e aos problemas sociais que provocam o desajuste dos alunos no contexto social e escolar.

As entrevistas, enquanto conversa, centradas no mundo vivido pelos entrevistados, ouvindo mais do que propriamente perguntando (por isso etnográficas) e, muitas vezes, colocando a ênfase na própria biografia dos sujeitos, suas trajetórias e papéis desempenhados na escola (por isso etnobiográficas), decorreram com base no estudo prévio e conhecimento do envolvimento dos professores e PSTS no TEIP e GAAF.

Gerir essas diferenças de forma não desigual implica um trabalho de negociação que, como vimos, denominamos de mediação escolar e sociopedagógica. Efetivamente, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária do aluno é vital e nada fácil.

Por outro lado, a frequência da escola para todos tem, como consequência direta, a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, do desemprego, da desigualdade de classes, toxicodependência, violência juvenil, aids, desestruturação social, exclusão social etc.). E isso leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspetivando a profissão como algo próximo do trabalho social (TEODORO, 2006), e entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes (BAPTISTA, 2005). Todavia, reconhecemos que as funções que se exigem do

professor são as mais variadas, assumindo formas “mais sociais do que propriamente pedagógicas” (VIEIRA, 2006; VIEIRA; VIEIRA, 2007), deixando, muitas vezes, de estar ao alcance do poder de resolução deste profissional. Em alternativa, ou complementarmente, pode-se pensar em novos profissionais para atuar na escola a par dos docentes (VIEIRA, 1992).

Entendemos que a educação (e, obviamente, a educação escolar, entre outras) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação.

A mediação inclui, necessariamente, uma terceira pessoa, ou seja, desenvolve-se, no mínimo, numa interação triangular na qual o mediador funciona como um tradutor de culturas. A função da mediação é precisamente a de servir de ponto de encontro dos que são diferentes, sem cair na tentação de os homogeneizar.

Mediar significa buscar um terceiro lugar, em que aprender implica partir; significa transformar-se levando, desse modo, à emergência da terceira pessoa, uma terceira pessoa não acabada, não estática, sempre mestiça, mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias (VIEIRA, 2009).

Os problemas pedagógicos e de indisciplina na escola são, muitas vezes, vistos como problemas escolares, quando, na verdade, são problemas sociais que se revelam e se potenciam na escola (AMADO, 2000). A escolarização dos problemas sociais, ou a sua transformação em problemas escolares por consequência das tensões sociais, de que se ocuparam a psicologia e outras ciências, promoveu largamente uma visão da escola como uma instituição cujo funcionamento é redutível a comportamentos psicologicamente controláveis e, portanto, interpretáveis e reguláveis à luz de fatores individuais. Ora, o que se verifica é que a mediação não é apenas uma tarefa de relação entre indivíduos mas, antes, entre pessoas, portadoras de valores, socializadas em contextos de multiculturalidade e multiculturais, elas próprias, em termos de identidade pessoal.

Narrativas sobre mediação sociopedagógica: prós e contras dos PSTS na escola

No seio das comunidades escolares analisadas, encontramos duas visões sobre o papel e a importância do trabalho social. No decorrer das entrevistas, sobretudo dos professores, constatamos que existem opiniões controversas. Assim, há um grupo de professores que considera fundamental a presença de um PSTS, que assuma o papel de mediador entre a escola, a família e a comunidade (nomeadamente as instituições que se encontram ao dispor da instituição escolar). Esse técnico é valorizado pelos professores enquanto alguém que poderá potenciar recursos e encontrar a solução indicada para a resolução dos problemas sociais que afetam os alunos, impedindo-os de obter um desempenho escolar semelhante aos seus pares.

[...] [profissionais de outras áreas] são outros olhares, são outras formas de intervir [...] que trazem uma mais-valia significativa para se compreender melhor a situação das famílias, os alunos e desenvolver estratégias facilitadoras da integração ao processo dos alunos [...]. É claro que esses técnicos ajudam a compreender um pouco melhor essas transformações, essas mudanças que ocorrem e colaboram com os professores. (Manuel, psicólogo do TEIP).

[...] Ter técnicos de intervenção social a trabalhar nas escolas [...] é sempre uma vantagem, uma mais-valia. Mas devia ser para todos, não é só para alguns. Para a periferia só chegam a alguns. Há falta de recursos humanos, metem um psicólogo para o pessoal todo. É para a poupança e depois não dá. [...]. (Violeta, educadora de infância).

[...] É claro que [uma psicóloga ou uma assistente social] faz falta, se for para trabalhar em equipa. Se não for, não faz cá falta nenhuma. [...].

[...] Eu raramente aconselho psicólogas, porque das experiências que eu tenho tido ao longo da minha vida profissional, posso

dizer que tenho poucas [...] agradáveis. [...] Raramente um aluno me vai ao psicólogo e me traz uma opinião do psicólogo. Primeiro, querem sempre a minha opinião e passado 4 ou 5 ou 10 sessões é que vem o relatório da psicóloga que, ou repete as minhas palavras ou é contra mim. Vem o relatório da psicóloga a dizer que o professor não presta. Toda a culpa e mais alguma é do professor. [...]. (João, professor).

Por outro lado, constata-se a existência de outro grupo de professores que não se encontra sensível aos problemas sociais que afetam os alunos, menosprezando-os, não considerando relevante a presença de um mediador (papel assumido pelo PSTS) na comunidade escolar. Desse modo, valorizam somente a componente pedagógica, ou seja, parece importar-lhes apenas o domínio cognitivo do aluno. Assumem a escola como um espaço apenas para professores. De facto, constatamos que o papel que o PSTS pode desempenhar na comunidade escolar é, muitas vezes, menosprezado pelos professores: muitos encaram a sua presença no contexto escolar como uma “invasão” do seu espaço profissional.

[...] A desvantagem, no caso de eles [técnicos de intervenção social] cá estarem, era se [...] se intrometessem nos meus serviços, no meu desempenho... [...]. Me querer ultrapassar ou querer ser mais do que eu, ou querer que eu fizesse aquilo que eles querem e não a minha perspetiva. [Que] Não houvesse conjugação de perspetivas, isso é que seria uma desvantagem. [...].

[...] A haver estas entidades [equipas de intervenção social na escola], devia de haver uma ligação com os professores da escola. [...].

[...] havendo esses técnicos, deve haver uma colaboração aberta. Neste momento, na escola, não há; no Agrupamento de Escolas, não há. [...]. (João, professor).

Esta é uma pista que fica por explorar neste artigo: até que ponto os professores que, de alguma maneira, já

fazem mediação social e escolar, poderão ser reconfigurados enquanto quadros profissionais, não propriamente de ensino, mas de trabalho sociopedagógico nas escolas, tanto mais que, atualmente, Portugal tem professores excedentes e as escolas têm problemas sociais emergentes, decorrentes do aumento da multiculturalidade na sociedade e na escola (VIEIRA, 2009; PERES, 1999).

Mas há professores que sentem que não têm competência (dizem não ter formação para tal) para assumir esse papel. Constatámos que, muitas vezes, tentam remediar situações, não encontrando soluções definitivas para os problemas sociais que afetam seus alunos:

[...] Tive lá uma criança que estava num Lar e que foi retirada para a avó. O pai estava preso e a mãe era toxicod dependente e estava grávida. Ela contou-me tudo, dizia que não gostava dos bófi as, porque a tinham retirado à noite dos pais. Mas depois, em casa da avó, nem tinha cama para se deitar. Um dia, chegou à escola e contou que tinha ido dormir a casa da tia... dormiu numa gaveta. Essa criança fez-me muita confusão, sempre a perguntar-me como era a família. Ela estava sempre a pedir para ir comigo, mas não podia... (Violeta, educadora de infância).

Nos dois contextos escolares estudados, mesmo antes da integração de estagiários de Serviço Social em ambos os agrupamentos escolares, os professores foram procurando ser eles próprios os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos, que iam percebendo não serem apenas de uma ordem meramente pedagógica.

[...] os professores sempre fizeram esse trabalho social. O professor não se pode nunca limitar, muito mais sendo um professor da escola da Mata, nunca poderá chegar ali, dar a sua matéria e vir embora. [...] É necessário perceber se o aluno comeu; se aluno não vem com uma camisola... será que ele a tem? Ter consciência [de], por exemplo, quando pede

um trabalho de casa, perceber se ele vive com mais 10 ou 12 pessoas num T1... [...] (Luís, coordenador do TEIP).

Essa sensibilidade dos professores, da situação dos alunos, é algo já antigo. [...] (Manuel, psicólogo do TEIP).

Existe, de facto, uma grande fatia de professores que entende o PSTS, também ele multifacetado e complexo, como capaz de conhecer melhor os meios sociais dos alunos e suas famílias, procurando aumentar sua interação com a Escola.

[...] a sensibilidade que eu tenho relativamente ao GAAB, à uniformização do GAAB e, depois, às dinâmizações desenvolvidas, é que foram extremamente úteis, porque havia alguém que, de facto, chegava mais próximo das famílias, com mais rapidez, e isso foi, provavelmente, o fator mais determinante na resolução dos problemas. [...].

[...] O GAAB intervinha junto dos pais, trabalhava com os pais, sensibilizava os pais para um problema maior e fazia com que [...] o pequeno papel dos pais fosse valorizado, tanto para as próprias crianças e para os pais [...]. (Amândio, diretor do Agrupamento de Escolas da Calçada).

As principais lacunas que os professores identificam prendem-se à ausência de comunicação entre os professores em geral e os TSTS envolvidos no GAAB.

[Relatando o caso de um menino que sinalizou como vítima de negligência]:

[...] A família da mãe daquele menino [...] era toda desestruturada, e a do pai era ... A criança andava ali toda numa bola. Só que este menino só foi atendido em Maio e o caso foi pedido em Janeiro ou Dezembro. E a psicóloga nem o conhecia. Não posso dizer que ela fez um bom trabalho ou não. [...] para ela me chamar o pai tive de ser eu a perguntar se ela já tinha chamado o pai ou não. Mas não sei o que ela fez, ele não melhorou nada. A assistente social só me disse que estava

a fazer o estudo, mas não sei se resolveu alguma coisa ou não. Esse menino tinha muitos problemas... mudava de casa de 3 em 3 meses, porque não pagavam a renda. [...]. (Violeta, educadora de infância).

Algumas respostas colocam a responsabilidade da resolução dos problemas sociais totalmente fora da escola:

O problema não é a falta de formação ou interesse dos professores; Estas questões passam pela família e não pela escola; [...] para isso existem instituições e os apoios especializados que deviam resolver cada caso por si; [...] porque há pessoas com formação específica para o fazerem.

O caso do professor Camilo, um mediador assumido

O professor Camilo concedeu-nos a oportunidade de termos uma longa conversa, uma entrevista etnobiográfica sobre as suas práticas de educador social para além de professor de matemática. Na sua narrativa assume-se como um mediador, um profissional capaz de ensinar contextualizadamente mas, também, capaz de resolver alguns problemas sociais na escola. Contudo, assume a necessidade premente de haver PSTS em alguns agrupamentos escolares.

Camilo (C) - [...] Portanto, vamos lá a ver: primeiro, é preciso saber onde é que está o problema, qual é o foco incendiário, depois é preciso arranjar meios... que... condigam com as carências notadas. É que não se pode alargar a todas as escolas, porque algumas escolas até nem necessitarão com urgência desses mediadores [PSTS] como outras necessitam. Portanto, nesta perspetiva...

Investigador (Inv) - Nessas escolas, o professor é o tal mediador suficiente para tudo?

C - Sim, até porque a população escolar tem outras características, porque o respeito pelo senhor professor é uma coisa que aqui desapareceu pura e simplesmente... eu tenho ucranianos que se ... [...]. O cigano e a sua filosofia de vida é algo de complexo, por natureza...[...] uma das coisas que se nota é que, muitas vezes, o professor afasta-se de uma briga, no meio do pátio. Eu como tenho muitos anos de gestão da escola, nunca me pude afastar da briga, não é? Tenho tido alguns dissabores na minha vida até por causa disso. Uma pessoa tem que intervir quando a situação está explosiva. A mediação de conflitos, por exemplo, é uma vertente nova no nosso país. Eu até estou a fazer formação, neste momento, nessa área. [...] Eu ainda sou também o professor, doa a quem doer, não tenho medo nenhum de o dizer, o professor do berro e do tabefe pedagógico, se necessário for. Isso fez parte da minha educação enquanto aluno, da minha formação [...]. Ser professor, neste momento, é acima de tudo ser mediador. [...] Tem que se ver é que antes, no pré-conflito, antes das coisas acontecerem, é preciso criar... o respeito pelo próximo... [...] Eu penso que, de facto, é absolutamente importante que os professores se sintam apoiados por outro tipo de técnicos que venham de fora.

[...] Um dia destes [...] eu tive um incidente com um cigano aqui há uns anos, que me entrou numa sala de aula e me bateu (um cigano pai) ... No início deste ano lectivo, comunicaram-me, mas primeiro perguntaram-me se eu não me importava de ser tutor de um aluno cigano, de um menino cigano. Por sinal, sobrinho do outro... E filho de um indivíduo que eu até conheço e com quem me trato por tu. Este garoto é um garoto que não sabe onde é que fica o Oceano Atlântico, é um garoto que não sabe que vive no século XXI, nem que nasceu no século XX... É um garoto altamente irrequieto e que atira tudo para o chão [...]. o sonho dele é ir viver para os mercados. Quer dizer, para mim seria um horror, levantar-me às 4 ou 5 da manhã para ir vender Para ele não! [...] O que é que acontece? Um dia destes, o garoto, que nem sempre vinha, não liga nenhuma, distrai-se por tudo e por nada. Então eu tive uma conversa com o pai. "Então como é que se porta lá o meu Jardel?" ... E eu

disse: "Vê se dás lá um aperto ao garoto!", "Ó pá, tu chega-lhe pá, tu chega-lhe!", dizia-me o pai. "Oh pá, eu não vou bater ao puto por dá cá aquela palha". Bem, conclusão da história, [...] o moleque mais novo empurrou toda a gente para ir ver o que é que havia para comer... nem com licença, nem... Bem, havias de ver o pai a pôr sal nas batatas!! "Queres mais sal?", "Quero"... O pai é que convidava o filho a dizer que queria mais, o fulano não sabe que o sal faz mal à saúde! Estás a ver? O gaiato a correr, a empurrar pessoas que estão a comer, a aleijar pessoas... [...] Bom... o tutor é um acompanhante de estudos que faz 45 minutos, geralmente, numa semana. Com o aluno, o que é pouquíssimo!! O que é que eu faço? Colaboro com ele nos trabalhos de casa...

[...] Eu acabei por me dar razoavelmente bem com o pai, por minha iniciativa pessoal, porque o pai vendia... vendia na feira [...]. E esse processo foi um processo girríssimo. Quando ele tinha um problema de provocação dos gajos aqui do bairro, ou coisa que o valha, vinha ter comigo, muito nervoso, par eu facilitar as coisas. Vinha-me fazer queixas a mim. Foi uma ligação espantosa, mexeu comigo aquela experiência.

[...] Não, não... eu não mudei. Mas eu penso que o meu estilo já era um estilo adequado a um professor dum TEIP... [...] O conflito quase nunca avisa que vai surgir... aqui o professor também é um equilibrista, ele está em cima da corda bamba quando surge o conflito. C - Eu sou tutor, este ano, de 3 alunos.

Inv - Os TEIPS é que constituem essa figura do tutor?

C - O tutor... mesmo quando não éramos TEIP (eu já fui tutor e, aliás, suponho que até com algum sucesso). Daí que me tenham pedido para eu ser tutor deste garoto... isto muitas vezes parece que estou aqui a lavar a minha manta dourada, mas não. Tive um aluno que foi aqui um bocadinho problemático na escola, o Adair, um marroquino, eh, pá e o Adair foi um aluno com um certo sucesso... aqui na escola, depois de ter sido meu tutorado.

Inv - Explica-me melhor, esse tutor...

Inv - Isso é um projeto do projeto educativo, ou é o pai que vem pedir para ter um tutor?

C - Não, não, não, é o diretor de turma que vai propor ao pai, porque considera que ele reúne condições para ter uma figura não parental, que o oriente a estudar, que o oriente a manusear um livro...

Inv - Então isso há em todas as escolas?

C - Há em todas as escolas, isso é de lei. O Adair, quando foi meu tutorando, não havia TEIP, pura e simplesmente.

Inv - E esse é um dos exemplos de sucesso de mediação?

C - De alguma forma, mas o Adair nunca tinha pegado num livro com pinturas do Leonardo Da Vinci, não é? Nunca tinha folheado um Atlas. Quando eu fui com ele ao Google para o gajo me ver a cidade onde nasceu e onde ia passar sempre 2 meses a trabalhar durante o ano, que nos lixava o trabalho todo, porque a família queria... fez uma colagem a mim, que foi uma coisa espetacular. A ligação foi tão forte ou tão pouco que, um belo dia, resolveram trazer-me um presente de Marrocos. Então trouxe-me uma camisa com lantejoulas, que não me servia nem com os braços assim. Era um número pequenito... [risos]

Inv - Achas que esse papel de tutor é também um exemplo concreto de potencialidade da lei, pelo que eu estou a ver, para estimular alguns professores a serem mediadores interculturais, sem estar num território Educativo de Intervenção prioritária?

C - Apesar de... atenção: nós acabamos por não ter contacto nenhum com a família...

Inv - Mas, o aluno traz a família na cabeça dele.

C - Claro, claro. Eu acabei por me dar razoavelmente bem com o pai, por minha iniciativa pessoal, porque o pai vendia no [...]... vendia na feira de [...], nos 29. E esse processo foi um processo girríssimo. Quando ele tinha um problema de provocação dos gajos aqui do bairro, ou coisa que o valha, vinha ter comigo, muito nervoso, par eu facilitar as coisas. Vinha-me fazer queixas a mim.

Foi uma ligação espantosa. Mexeu comigo, aquela experiência. E então vestidinho de camisinha de lantejoulas!! [risos]

Algumas notas conclusivas

Os professores e outros agentes educativos reconhecem a necessidade da existência de um mediador com formação específica na área social, elegendo o PSTS como o profissional mediador que pode desempenhar essa função. Porém, não existe um espaço profissional delimitado e linhas de intervenção próprias do trabalho social em contexto escolar, pelo que consideramos que a implementação de projetos como o TEIP e o GAAF são um bom caminho para a inclusão e experimentação de Profissionais Sociais no espaço escolar.

Um profissional isolado não produz grandes mudanças no sistema educativo. E um mediador sociopedagógico nunca poderá trabalhar sozinho. Urge a construção de redes de apoio social e de equipas multidisciplinares (que incluam profissionais de diferentes áreas, como assistentes sociais, psicólogos, professores, médicos, entre outros – os PSTS) para uma intervenção concertada, eficiente e resolutiva dos problemas que afetam os alunos das escolas contemporâneas.

Se, do ponto de vista teórico, é fácil falar de interdisciplinaridade e de equipas multidisciplinares no trabalho social na escola e na mediação social no processo educativo, a verdade é que, na prática, nem sempre o processo resulta pacífico. Por vezes há até choques de papéis entre os professores e os PSTS recentemente chegados a algumas escolas portuguesas, inseridos em projetos específicos, como é o caso do TEIP e do GAAF, como as narrativas sobre mediação dão conta.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP, 1990.
- AMADO, J. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores, 2000.
- ANDRÉ, J. M. *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagem em tempos de globalização*. Coimbra: Ariane Editora, 2005.
- BAPTISTA, I. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997.
- CAMILLERI, C. et al. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1993.
- _____; COHEN-EMERIQUE, M. (Dir.). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, 1989.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GELLNER, Ernest. *Pós-modernismo, razão e religião*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ITURRA, R. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- _____. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- _____. O processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, n. 1, p. 11-22, 1994.
- JARES, X. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- LADMIRAL, J-R; EIPIANSKY, E. *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. *A mestiçagem*. Lisboa: Piaget, 2002.
- MARQUES, R. Adaptar o currículo às diferenças étnicas e culturais. *Ler Educação*, n. 13, jan./abr. 1994.

- PASSEGGI, M. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M.; BARBOSA, T. (Org.). *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*, 5. São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-61.
- PERES, A. N. *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições, 1999.
- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- SCHUTZ, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.
- TEODORO, A. *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, 2006.
- VIEIRA, A. *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, 2011.
- _____. Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, Porto, n. 4, 2012.
- _____. et al. Educação e trabalho social na escola. *A Página da Educação*. Junho 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>>. Acesso em: 4 abr. 2012.
- _____. ; VIEIRA, R. Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*. Fevereiro 2007. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>>. Acesso em: 3 abr. 2012.
- VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- _____. *Histórias de vida e identidade: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.
- _____. *Identidades pessoais*. Lisboa: Colibri, 2009.
- _____. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.
- WIEVIORKA, M. *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995.

Da experiência à narrativa

Anelice Ribetto
Valter Filé

*Narrar é guerrilha contra o esquecimento
e a convivência com ele;
se a morte não existisse,
talvez ninguém relataria nada.*
(Claudio Magris, *Microcosmos*)

Começar um texto... narrar.

Começar um texto que entrelace a educação e a experiência de narrar... narrativas...

Narrar a educação. Narrar na educação.

Talvez, pensar a educação como a arte de ouvir e contar histórias, ou ainda, a arte de (en)tramar histórias, ou melhor, de conectar histórias e personagens. “Uma arte que se joga na criação autoral de nossas vidas como narrativas” (FILÉ, 2010). Pensar, talvez, que a educação é algo que tem a ver com a atenção às condições dramáticas que compõem os acontecimentos das nossas vidas, que guiam as histórias que contamos. Criar e recriar outras possibilidades de narrá-las, de recontá-las, de nos re-inventarmos a cada dia. E, dessa forma, talvez nossos investimentos possam evitar o destino da banalização do cotidiano, da banalização das histórias e das experiências vividas pelos sujeitos da educação.