

DA EDUCAÇÃO E DA MEDIAÇÃO DE TENSÕES SOCIAIS, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Ana Maria Vieira¹

Resumo: É hoje comum considerarmos a escola da sociedade ocidental como um microcosmos da sociedade, um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no gênero, na cultura, na(s) língua(s), na religião, no conhecimento, etc. A tensão, a indisciplina e os problemas sociais são parte substancial da vida fora da escola e na escola. O Educador Social é aqui sustentado como o profissional capaz de articular quer a perspectiva mais preventiva e a mais resolutive na mediação das tensões que emergem na escola enquanto instituição mais representativa da multiculturalidade social. A indisciplina e a violência deverão ser entendidas como processos socioculturais e não, apenas, como problemas de natureza pedagógica.

Palavras-chave: Educador Social. Mediação. Tensões Sociais. Indisciplina.

EDUCATION AND THE MEDIATION OF SOCIAL TENSIONS, VIOLENCE AND INDISCIPLINE IN SCHOOLS

Abstract: Western society school is nowadays commonly seen as a microcosm of society, a place and time for interactions between people of different ages, gender, culture, languages, religions, knowledge, etc. Tension, indiscipline and social problems are a substantial part of school life. The Social Educator is the professional able to effectively intervene in such situations by mediating the tensions that emerge in school as the most representative institution of the multicultural society. Indiscipline and violence should be seen as sociocultural processes and not only as pedagogical problems.

Keywords: Social Educator. Mediation. Social Tensions. Indiscipline.

1 DA CASA À ESCOLA: A PROBLEMÁTICA DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Embora as sucessivas reformas educativas implementadas em Portugal apontem para a necessidade de a escola acolher a todos, de ter de ligar a escola à comunidade, de dever envolver as famílias, de ter de respeitar os ritmos próprios de cada criança ou alunos, de ter de construir pedagogias flexíveis e diferenciadas, a verdade é que a presença da ideia de défice em relação à cultura da escola continua, ainda hoje, a ser o discurso dominante. A explicação dos professores sobre a ausência das famílias no

1 Doutora em Ciências da Educação, professora Adjunta da ESECS-IPL e investigadora do CIID-IPL. ana.vieira@ipleiria.pt

diálogo com a escola assenta muito no apontar da incapacidade de estas desempenharem o seu papel. Trata-se, efetivamente, de uma postura demasiadamente centrada na escola como inquestionável:

A reflexão educativa tem sido contaminada pelo ‘escolocentrismo’ para analisar os mecanismos de aprendizagem na escola. O interesse incidia, quase exclusivamente, na actividade do professor ou nas sequências desenvolvidas dentro da escola. [...] A perspectiva social e cultural da aprendizagem em toda a escola mostra a importância das actividades educativas desenvolvidas fora do horário formal de ensino; evidencia a importância do relacionamento a quatro – a criança/escola/família/bairro – no progresso cognitivo dos alunos. Ao colocar a interacção escola/ambiente no centro de aprendizagem, tornando um centro de recursos da comunidade local para a escola pública, é dada uma oportunidade séria a um grande número de alunos para aprender e ter sucesso na escola (CHAVEAU; CHAVEAU, 1989, p. 66).

Provavelmente, o escasso sucesso da materialização dos discursos sobre a relação da escola/família/comunidade deve-se, também, à escassa cultura de cidadania da população portuguesa e a algumas barreiras socioculturais.

Poucos são os estudos em Portugal que rompem com esse vetor unidirecional em que a “ligação à família, à comunidade” continua a partir duma posição hegemônica e intocável da escola. Muito poucos mostram a necessidade do trabalho em rede, com carácter multipolar, com desenvolvimento da pedagogia social no contexto escolar, como é exigido nos processos de mediação sociocultural e mediação sociopedagógica que aqui exploraremos. E, de fato, no trânsito cultural entre a casa e a escola, entre as famílias e as salas de aula, muitos processos de transformação podem ocorrer, o que urge conhecer para trabalhar sobre o ponto de vista da pedagogia social (CARIDE, 2005; BAPTISTA, 2008; VIEIRA, 2011) e não, unicamente, da pedagogia escolar. Entre a escola e o lar (VIEIRA, 1992), a criança e o adolescente que vivem no aluno vão-se metamorfoseando como estratégia de integração e de sucesso nestes dois palcos da sua vida. Alguns não precisam de grandes metamorfoses identitárias (VIEIRA, 2009). Outros precisam se tornar em “outro” quando entram no outro contexto (GOFFMAN, 1993). E outros não o conseguem fazer, ou, simplesmente, nem tentam. Se são considerados alunos difíceis na sala de aula, porque se comportam de maneira pouco própria à “forma escolar”, então rebelam-se e assumem o perfil de indisciplinados e agressivos que lhes é desenhado pela escola, primeiramente, pelo simples fato de não terem se adaptado. Eis, pois, porque o palco dos territórios educativos não é fácil de mediar apenas com o trabalho dos docentes.

Apesar das várias tentativas políticas pedagógicas e organizacionais de entrosamento entre a escola e a família, muito trilho há, ainda, para percorrer. Também os atuais modelos de formação inicial de professores não parecem ter respondido ainda aos desafios de uma escola cada vez mais diversificada. A preparação para a diversidade

cultural dos públicos que acedem à escola hoje parece continuar a ser relegada para plano secundário. Como diz Perrenoud (2001, p. 25),

De um ponto de vista psicanalítico e antropológico, é normal que os professores prefiram certos alunos, aqueles que os gratificam, compartilham o seu respeito pelo conhecimento, pelo outro, pela higiene, pelos objectos, pelas regras de saber viver, pelas coisas bonitas, pelo trabalho bem feito, pela sinceridade e pela honestidade, pelos códigos estabelecidos entre pessoas convenientes e de boa vontade. Os alunos que rejeitam a escola, sem o saber rejeitam também o professor e os seus valores, os que se aborrecem e o magoam, os que fazem barulho e o perturbam, os que recusam sua ajuda ou tentam enganá-lo e o desconsertam, etc. Ora, os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob os aspectos de dificuldades cognitivas puras. Como causas ou consequências, existem neles todo o tipo de atitudes, de maneiras de ser no mundo que interpelam o professor não como técnico das situações didáticas e dos processos de aprendizagem da multiplicação ou do pretérito simples, mas como pessoa que tem valores, hábitos e até mesmo manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e opções, egoísmos e entusiasmos.

Por isso, as problemáticas da indisciplina na escola, do insucesso, da incomunicação etc. não podem ser analisadas única e exclusivamente em nível psicológico (AMADO, 2000; FREIRE, 2001). Essas problemáticas resultam, também, de um fenômeno mais vasto e complexo, exprimindo-se na intensificação das interações e também na proliferação de culturas específicas, organizadas cada vez mais autonomamente. É aí que entrará, também, o Educador Social.

A questão da disciplina/indisciplina na escola é um fenômeno psico-socio-cultural complexo, e, portanto, irreduzível à sua dimensão psicológica. A problemática da indisciplina não se pode reduzir a uma expressão comportamental assente em traços de personalidade ou a perturbações de ordem psicológica que se traduzem, com alguma regularidade, em fatos fora da normalidade (CORREIA; MATOS, 2001, p. 2).

A multiculturalidade migrante e étnica que acede cada vez mais à escola obrigatória obriga a que se repensem os modelos educacionais e pedagógicos para lidar com a diversidade: “a população estudantil, numa escolaridade obrigatória de 9 anos, é cada vez menos homogénea e mais plural, não só sob o ponto de vista sexual e de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade” (SOUTA, 1997, p. 37). Se urge, em termos sociais, sermos capazes de alojar com dignidade as famílias, também em termos pedagógicos é preciso garantir uma flexibilidade nos métodos de ensino para as crianças imigrantes de forma a garantir-lhes o sucesso educativo. Como refere Wolton (2004, p. 12), com a coabitação cultural, estamos no fio da navalha. Por um lado, se for possível estabelecer a ligação a um projeto político democrático, pode instalar-se um modelo de comunicação cultural relativamente pacífico. Mas, por outro lado, se a ligação entre coabitação e projeto político não puder ser construída, resulta no triunfo dos guetos culturais. Em nenhum dos casos se pode fugir a um debate, simultâneo, sobre a coabitação cultural e social, os seus problemas, e

sobre as relações entre identidade, cultura e comunicação e suas implicações nas tensões sociais e na disciplina das escolas. É neste diálogo que nos parece vital a participação do Educador Social.

Em consequência do aumento da multiculturalidade na escola, as exigências no nível das tarefas cotidianas e as relativas ao desempenho profissional do professor irão aumentar. E poderá o professor continuar a ser o protagonista de toda a cena educacional na escola? Lucília Salgado (1990, p. 105) recorda-nos que “Paul Lengrand dizia, em 1976, em Hamburgo, que o desenvolvimento educativo não se pode restringir ao quadro profissional dos professores ‘porque estes nunca saíram das escolas’”. Qual, portanto, o papel do educador social na escola contemporânea? Procuraremos, durante este texto, responder também a algumas dessas questões.

2 TENSÕES SOCIAIS, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Até aos anos 70, a indisciplina era considerada, principalmente, do ponto de vista do aluno (ESTRELA, 1992), como se tratasse de uma essência do estudante manifestada em comportamentos antissociais e conotada com perturbações de carácter psicológico que não era adaptada ao contexto da “normalidade” social. Nesse sentido, era “passível de intervenção terapêutica médico-farmacológica ou de seguimento em instituições de ensino especial. Esta abordagem foi sendo progressivamente substituída por uma outra mais ‘desculpabilizadora’ do aluno” (FREIRE, 2001, p. 15).

Ainda hoje muitos estudos realizados no âmbito da psicologia mostram a correlação entre alunos provenientes de meios socioeconomicamente desfavorecidos e a sua propensão para a indisciplina e a violência nas escolas.

Por outro lado, outros autores defendem a necessidade de desconstruir essa 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 hegemônica da escola como a historicidade do fenómeno da violência, normal em todas as sociedades (AMADO, 2000; CORREIA; MATOS, 2003).

Para José Alberto Correia e Manuel Matos (2003, p. 29),

A indisciplina é, então, uma questão que tem a ver com os ‘outros’, isto é, com aqueles que põem em causa o nosso princípio de identidade, porque o não reconhecem como seu, em primeiro lugar nas suas vidas e nas suas experiências e, depois, nas suas relações com as propostas pedagógicas que a escola faz”.

Especialista dessas problemáticas, João Amado explica a indisciplina na aula não como coisa em si, mas como processo relacional consequente de determinadas interações pedagógicas cujas responsabilidades “têm de ser divididas entre professores, alunos,

instituição e família, não sendo ignorados, também, os factores de ordem sociopolítica” (AMADO, 2000, p. 316). A propósito da necessidade de compreender a indisciplina, Amado (2000, p. 448) refere, ainda, que

Percebi que para se alcançar a ‘compreensão’ de um incidente disciplinar e da indisciplina em geral, há que considerar que não se trata de simples comportamentos de resposta a uma dada situação criada, mas que se trata de ‘acções’ realizadas em contextos que vão muito para além do simples desencadeamento de factos, implicando ‘a interpretação das situações’ por parte dos intervenientes em interacção – interpretação essa que, por sua vez, reflecte a pessoa dos ‘actores’, na sua história pessoal, no seu estatuto e na sua história das relações dentro desse mesmo grupo (AMADO, 2000, p. 448).

Nessa linha, temos, também, necessidade de pensar a indisciplina no plural. O conceito de indisciplina não corresponde a um fenómeno simples e monolítico (AMADO, 2000).

Também a violência é um conceito muito amplo e, por vezes, difícil de definir. Se a tensão e o conflito social são resultantes das interações (AMADO, 2000; CORREIA; MATOS, 2003; CORREIA; SILVA, 2010) sociais e não existem enquanto essências (entre outros), a violência, por seu lado, prende-se com a escala, de carácter físico ou não, com que a tensão ocorre.

Pensamos que a violência não pode ser indiferente à educação escolar, ainda que a escola tenha grandes dificuldades em lidar com ela, 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 resolutiva do fenómeno que mais não tem feito que a expulsão dos alunos da “forma escolar”. Como já dissemos, há a necessidade de uma pedagogia mais social, mais centrada nas culturas dos alunos enquanto pessoas provenientes de famílias e comunidades com projetos diferentes da cultura hegemônica. Provavelmente, a escola contemporânea não pode concretizar todos os seus objetivos sem trabalhar em rede com Educadores Sociais (VIEIRA, 2011).

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 Apoio ao Alunos e à Família (Gaaf) do Instituto de Apoio à Criança (Iac), dizia-nos, a esse 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 trabalho social, em termos de educação social, alimentada pela matriz da pedagogia social, um trabalho a ser feito com a comunidade e a sociedade, em rede. Uma rede que terá de ter técnicos de mediação e de educação social a partir da escola, mas, também, a partir da própria comunidade (BAPTISTA, 2009; CARIDE, 2007). Mas não é fácil a escola realizar essa missão isoladamente:

A escola isoladamente pouco poderá fazer neste âmbito, porque à partida não está vocacionada para esta função, porque não possui recursos humanos para a desempenhar e porque as raízes da violência têm um carácter psico-socio-cultural que extravasa de longe a própria escola (FREIRE, 2001, p. 28-29).

Também a violência é resultado de atitudes de agressões físicas ou psíquicas. Pode atingir vários níveis. O *bullying* é, pelas consequências que produz, possivelmente o nível mais elevado dessa violência. É um fenómeno que representa uma “luta” entre pares, mas, entre pares desiguais. Normalmente é exercido sobre quem está em desvantagem física ou numérica e parece ter um carácter regular, imprimindo muita crueldade aos submetidos: humilhação, perseguição e maus tratos físicos ou psicológicos às vítimas (DEBARBIEUX, 2007). É feito de um modo continuado e repetido e parece ter um carácter transversal relativamente à classe social, à etnia, à cultura, à religião etc.

As vítimas de *bullying* são, na maioria das vezes, alunos tímidos, introvertidos e de estrutura física fraca. Vivem em silêncio e aterrorizados com esse fenómeno, que vai afetando vários aspectos da sua vida, como os resultados escolares, o relacionamento na escola e em casa, a autoestima, a exclusão, o abandono escolar e, em alguns casos, o suicídio. O *bullying* não surge apenas nos graus mais elevados de escolarização, mas, também, nos níveis mais baixos, como no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

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 (DEBARBIEUX, 2007). A presença de um educador social nas escolas, para mediar não só os espaços/tempo de recreio e os de sala de aulas, em trabalho conjunto com os professores e diretores de turma e de escola, mas, também, a transição da criança entre a família, a comunidade e a escola parece fundamental numa escola que é cada vez mais complexa porque representativa de toda a complexidade social.

O *bullying* será, possivelmente, um fenómeno tão antigo quanto a escola, muito embora passasse ontem mais despercebido que atualmente. Provavelmente não era pensado como hoje, divulgado como agora pelos meios de comunicação social e, quiçá, o seu grau de crueldade não seria tão grande. Além disso, o público escolar era menor, menos heterogêneo, por isso menos complexo e, provavelmente, menos suscetível de gerar tensões e *bullying* com tanta frequência.

3 O EDUCADOR SOCIAL E A MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA

A expressão “resolução de conflitos”, na escola ou em geral na vida social, reportamos, muitas vezes, ao conceito de eliminação dos conflitos. É algo utópico e edílico. Já a expressão “gestão de conflitos” acaba por ser mais razoável porque não pretende acabar com os conflitos (coisa impossível), mas sim, antes, mediá-los, resolvê-los temporariamente. Para isso, a mediação deverá ser vista não apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada na comunicação e nas relações interpessoais, com problemas complexos, mas, também, como uma atitude cultural a par do manejo dessas técnicas. É esta ligação a chave da mediação.

Bonafé-Schmitt (2010) inscreve-se nessa linha de mediação social que parece esgotar-se na mediação de conflitos, quer seja mediação de bairro, quer seja mediação escolar recorrendo a técnicas de regulação de comunicação e de negociação, concedendo aos mediadores de bairro ou de escola certo poder de gerir conflitos.

Para outros (SIX, 2002), o papel do mediador não se esgota na resolução de conflitos. Esta parece ser uma ideia muito redutora da mediação. Além disso, o conflito é visto como algo a controlar e não a erradicar como se de um vírus se tratasse. Ora, ao contrário, o conflito deve ser visto como inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social dos envolvidos, o que pode representar até uma riqueza no relacionamento pessoal.

Na mesma linha, José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (2010, p. 9) dão conta do

[...] conceito de mediação associado a modalidades alternativas de resolução de conflitos – familiares, laborais, escolares, sociocomunitários, interculturais, entre outros –, a modalidades de formação – orientadas para a autonomia, desenvolvimento, participação e transformação pessoal e socioprofissional –, a modalidades de prevenção de conflitos e promoção de interações inter-individuais e sociais, a modalidades de educação para a mudança social e cultural e para o exercício da cidadania, a estratégias e/ou dispositivos específicos de aprendizagem.

Essa diversidade de domínios da mediação é igualmente encontrada nas várias áreas de intervenção social: “desde a mediação familiar, à mediação judicial, mediação laboral, mediação de conflitos, mediação intercultural, mediação escolar, mediação comunitária, mediação cultural, mediação educacional, mediação formadora, entre outras” (CORREIA; SILVA, 2010, p. 9).

Embora considerada uma área emergente, muitos já são os trabalhos de mediação e de investigação sobre o processo de mediar, pelo que seria fastidioso elencar aqui mais definições e posicionamentos teóricos. Optamos, para finalizar este tópico, por apresentar um quadro da autoria de Américo Peres (2010, p. 22), inspirado em Xesus Jares, sobre o que considera serem as competências dos Mediadores Sociopedagógicos

de que o Educador Social é um bom exemplo: “Tudo isto foi referido por Jares e outros autores que, partindo da pedagogia da esperança, continuam a acreditar que a educação, a cultura e a formação dos educadores, dos professores e dos profissionais de mediação sociopedagógica e cultural podem enfrentar os novos riscos e desafios colocados pela globalização”.

Quadro 1 - Saberes dos mediadores sociopedagógicos

Saberes dos Mediadores Sociopedagógicos	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Sociopedagógico
<ul style="list-style-type: none"> . Saberes pessoais; . Saberes provenientes da formação académica; . Saberes provenientes da formação profissional para a mediação sociopedagógica; . Saberes provenientes dos programas e projetos pedagógicos usados no trabalho; . Saberes provenientes da sua própria profissão, em diferentes situações e contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.; . Formação académica Básica, Secundária e Superior; . Estabelecimentos de formação de mediadores sociopedagógicos, estágios, cursos de formação ao longo da vida; . Utilização das ‘ferramentas’ dos mediadores sociopedagógicos: programas, projetos, técnicas, estratégias, histórias de vida, etc.; . A prática do ofício em diferentes situações, contextos, experiência entre pares, diálogo interprofissional, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pela história de vida e pela socialização primária; . Pela formação e pela socialização pré-profissionais; . Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de mediadores sociopedagógicos; . Pela utilização das ‘ferramentas’ de trabalho e sua adaptação às tarefas; . Pela prática do trabalho e pela socialização profissional e interprofissional.

Fonte: PERES (2010).

Na escola contemporânea, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo se lhes juntarmos todas as mediações necessárias a implementar. O professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. Isso parece evidente. E isso obriga ao envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação criando projetos comuns que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de gênero, 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. Dessa forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se numa mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, por vezes, além de preventiva, de gestão de conflitos, em que alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, mediadores de conflitos em conjunto com o docente. Mas, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor. Seria necessária uma grande colaboração entre todos os serviços e recursos que possam estar envolvidos, quer sejam da escola, quer sejam exteriores a ela. A colaboração da família

é também vital. Dentro da escola, é preciso envolver o conselho de turma e os restantes serviços e recursos. É fundamental que o professor consiga estabelecer empatia com o(s) aluno(s) a seu cargo, sem com ele(s) e com os seus problemas se identificar, totalmente, já que, muitas vezes, a carga emocional pode se tornar demasiada. De novo os limites da capacidade humana de um profissional/professor multifunções, quase visto como um “super-homem” impossível de materializar.

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. E esse acompanhamento concretiza-se, de um modo particularmente significativo, no âmbito da mediação sociocultural (ALMEIDA, 2010). 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 que, provavelmente, é coisa impossível se deixada apenas a professores/educadores.

O ideário da “escola para todos” tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se, assim, uma questão ainda mais social e cultural e não apenas pedagógica. Nesta linha, o professor deverá ser o mediador de aprendizagens e da comunicação entre identidades e alteridades (VIEIRA, 2009), promovendo os valores da convivência (JARES, 2007) e da hospitalidade (BAPTISTA, 2010), mas tem necessidade de TSTS a trabalharem, em rede, consigo, como é o caso do Educador Social.

Desse ponto de vista, recusa-se a ideia da escola isolada da vida social (ALMEIDA, 2010) e advoga-se a necessidade de formação inter/multicultural, de mediação sociopedagógica (AGUADO; HERRAZ, 2006; BAPTISTA, 2008; CARIDE, 2005; PERES, 1999, 2010; SILVA 2010; VIEIRA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2006; MARÍ Y TARTE, 2011), dos professores, de carácter estruturante e não meramente de forma optativa (PERES, 1999). A inclusão de conteúdos relativos ao pluralismo étnico e cultural das sociedades contemporâneas nos currículos, o recurso a um conjunto de metodologias pedagógicas aplicadas aos objetivos e aos conteúdos inter/multiculturais (PERES, 2010; VIEIRA 1999), bem como a necessidade de operar sobre as próprias representações dos professores face às minorias étnicas e culturais, tem de ser matéria formativa para todos os professores (PERES, 1999; 2002; VIEIRA, 2011). Mas, mesmo assim, provavelmente, isso não chega. O professor, por muito intercultural que seja nas suas práticas pedagógicas, não pode ser “pau para toda a obra”. Vemos a inclusão do Educador Social nas escolas, ou nos territórios educativos, sejam ou não considerados prioritários, da responsabilidade do psicólogo que normalmente se preocupa mais com a vocação dos estudantes ou com distúrbios comportamentais, não enveredando por essa mediação sociopedagógica que obriga a mediações interculturais, familiares e comunitárias, como uma saída para a apregoada “escola para todos”.

O caráter simultaneamente interdisciplinar e prático dos Educadores Sociais faz deles agentes com competências específicas no que diz respeito à inserção da escola em dinâmicas de desenvolvimento que implicam a articulação cooperante entre agentes e processos de educação mais ou menos formais e outros agentes sociais e econômicos, tendo em vista a construção de pontes interculturais entre a escola e a vida ativa (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

O Educador Social, dispondo de uma formação teórica em ciências sociais e em educação social e mediação, reunirá boas condições para se constituir num agente catalisador de processos coletivos, promovendo a comunicação entre os diversos agentes socializadores, e ser esse mediador sociocultural e sociopedagógico.

A construção de uma comunidade educativa, por meio da constituição de equipes integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades socioculturais nos contextos escolares. Os problemas pedagógicos, e de indisciplina na escola, continuam, muitas vezes, a ser vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e potencializam na escola (AMADO, 2000; CANÁRIO, 2001; VIEIRA, 2010). 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 geríveis e, portanto, interpretáveis e reguláveis exclusivamente à luz de fatores individuais. Mas, cada criança, cada aluno, tem uma cultura e uma identidade pessoais auto e hétero construídas nos vários contextos culturais atravessados nas suas trajetórias de vida. E o Educador Social parece estar melhor preparado para entender essa dimensão holística de cada criança, adolescente ou jovem.

O Educador Social, enquanto 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. Mas o seu trabalho, como dissemos, não deverá ser, apenas, em territórios educativos considerados problemáticos, como se nos outros não houvesse, também, necessidade de mediação sociopedagógica.

Atualmente abre-se um campo vastíssimo de atuação em mediação aos Educadores Sociais, nomeadamente na dinamização de equipes interdisciplinares, empenhadas não só na investigação dos fatores estruturais geradores de abandono/sucesso escolares ou, mesmo, do “analfabetismo funcional”, como, ainda, na elaboração e implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e “extraescolares”. A resposta da escola constrói-se, de forma sustentada, se contar com equipas multidisciplinares que de forma coerente e concertada, desenvolvam um trabalho em todos os contextos de vida do aluno.

Tendo em conta o conceito de mediação referido, podemos afirmar que os Educadores Sociais podem-se constituir como mediadores na comunidade escolar, uma vez que são promotores de mudanças e intervenções assentes nos contextos sociais locais dos alunos. As ações que desenvolvem, enquanto mediadores, passam por lidar com situações conflituosas, com as famílias, com a comunidade e suas instituições, assim como com situações de risco.

O Educador Social, também ele multifacetado e complexo, trabalha, então, em equipas multidisciplinares, com outros TSTS, 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.

Efetivamente, contrariamente à mediação como resolução de conflitos, que emerge sustentada numa visão essencialmente jurídica, a mediação sociopedagógica deriva do encontro das ciências sociais com as ciências da educação, “sendo entendida numa perspectiva de promoção de laços sociais positivos, entre pessoas, instituições e comunidades, seja numa lógica de reforço de laços já existentes ou da criação de laços novos” (RODRIGUES, 2010, p. 321).

4 O EDUCADOR SOCIAL ENTRE A PREVENÇÃO E A GESTÃO DE TENSÕES E PROBLEMAS SOCIAIS: ALGUMAS NOTAS CONCLUSIVAS

Em síntese, agora, parece claro que qualquer professor contemporâneo deverá ser um mediador pedagógico, um mediador de aprendizagens. Também um comunicador atento à (in)comunicação entre os alunos e entre os alunos e si próprio. A escola pode, também, 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 de uma forma resolutiva. Mas, finalmente, pode a escola de hoje trabalhar sem o Educador Social a par, eventualmente, de outros TSTS nesse trabalho de mediação? Julgamos que não.

O que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar é, também, uma mediação sociocultural. A escola contém o social em si. As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso: a escola é um microcosmos da sociedade e é parte dela própria. Na investigação empírica que realizamos para o doutoramento (VIEIRA, 2011), e no livro construído a partir da mesma (VIEIRA, 2013), estudámos, afincadamente, dois tipos de projetos, em três territórios escolares, de implementação da mediação de forma institucional. Por um lado, analisámos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Teip), que remetem para espaços sociais considerados prioritários, por isso, de intervenção prioritária; por outro lado, estudamos os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família que, de alguma forma, não

são implementados tão de cima para baixo (*top to down*), porque estão mais ligados aos professores e menos a instituições externas à escola, estão também ligados a gabinetes de mediação estruturada. Desejavelmente, o projeto educativo não deve estar desligado de todas estas valências. Um projeto educativo bem arquitetado, que tenha professores preocupados com uma “escola para todos”, deverá levar ao desenvolvimento de 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, do contrário – e olhando olhar às entrevistas e ao trabalho de campo realizado –, cai-se, facilmente, na “patologização” daquele que tem dificuldades em aprender; na patologização dos alunos dos Teip e dos Gaaf (CANÁRIO, 2001; VIEIRA; VIEIRA, 2011; ZANTEN, 1990), quando os gabinetes de atendimento, com professores, com Educadores Sociais ou com outros TSTS, trabalham autonomamente e desligados da filosofia orientadora do território educativo.

E é sobre esse olhar que temos de refletir, criticamente, tendo em conta as vozes dos profissionais entrevistados nos três contextos (SILVA et al., 2010, p. 81):

Temos, assim, aquilo que poderíamos designar por uma perspectiva conservadora – a mediação enquanto ‘ortopedia social’ (CORREIA; CAMELO, 2003, p. 173) – e uma perspectiva crítica – a mediação enquanto promotora da mudança social. No primeiro caso, temos a frequente redução do conflito social a um problema de comunicação ‘na notoriedade da mediação não está ausente a tendência para reduzir a conflitualidade social aos défices de comunicação entre os indivíduos ou entre as instituições’ (CORREIA; CAMELO, 2003, p. 178). No caso da relação escola-família, por exemplo, esta perspectiva pode assentar num pressuposto do défice cultural das famílias de meios populares e/ou minorias étnicas, levando a mediação a produzir um efeito de escola-espelho (SILVA, 2003) e, assim, a reproduzir, na prática, as desigualdades sociais. A perspectiva crítica, por sua vez, pode aproximar-se de uma postura intercultural, promovendo a ponte entre culturas e relações sociais mais igualitárias.

Pensando as políticas sociais e educativas do século XX, Américo Peres (2006, p. 124) situa na década de 90 a emergência do intercultural que se caracteriza como promovendo

[...] a justiça e a solidariedade, lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação’. Um paradigma que aposta no respeito e na valorização da diversidade, ‘negociando e resolvendo os conflitos de uma forma pacífica e não violenta – liberdade para conviver, igualdade para viver e educar de uma forma plural. Aceita-se e valoriza-se a diferença [...] criando pontes para o diálogo multicultural, ético e crítico.

Na mesma linha humanista, Isabel Baptista (2010, p. 41) frisa que

Só colocando a paz no coração da subjectividade e da vida em comum poderemos atingir a utopia social do século XXI, a de uma 'sociedade educativa' onde todas as pessoas tenham verdadeiro acesso aos recursos necessários ao pleno exercício dos seus direitos e dos seus deveres de cidadania. Daí a necessidade de uma 'pedagogia de convivência' (JARES, 2007) ao serviço de autênticas culturas de cooperação, justiça e solidariedade.

Assim, a escola contemporânea deverá também procurar vias de tradução intercultural (PERES, 1999, 2010; VIEIRA, 2011, 2013; MARÍ YTARTE, 2011).

A educação acontece em várias situações sociais, não apenas na escola. Por outro lado, a perspectiva intercultural a partir da qual pretendemos apresentar a mediação educativa requer a pensar escola num contexto mais amplo, o ambiente imediato e a própria sociedade que a constitui (MARÍ YTARTE, 2010, p. 103).

Como temos dito e escrito, a escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no gênero, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do eu e do nós, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Idealizar uma socialização num caldo de cultura homogêneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real.

As pessoas, e, portanto, neste caso, também os alunos e professores, têm que ser preparados, desde muito cedo, para a vida em comum, para gerir tensões, conflitos, para aprender e viver a hospitalidade como compromisso ético (BAPTISTA, 2005 e 2010). Assim, claro que a escola precisa de mediação pedagógica, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica, de mediação sociocultural e de mediação intercultural. Todas elas estão, também, ao serviço da gestão e 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 claro que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. Como dissemos, a mediação sociocultural em contexto escolar existe a montante dos conflitos, 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, como se deseja para toda a vida social, em que o papel do Educador Social se torna insubstituível.

O Educador Social é o profissional capaz de articular nos territórios educativos quer a perspectiva mais preventiva, quer a mais resolutiva na mediação das tensões e problemas sociais que emergem na escola enquanto instituição mais representativa da multiculturalidade social, em que a indisciplina e a violência deverão ser entendidas

como processos socioculturais, e não, apenas, como problemas de natureza pedagógica, como se de uma essência se tratasse.

REFERÊNCIAS

- AGUADO, Teresa e HERRAZ, Mercedes. Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. **Portularia**, Vol. VI, 1, Universidade de Huelva, 2006.
- ALMEIDA, Vítor. **O Mediador sociocultural em contexto escolar** – contributos para a compreensão da sua função social. Mangualde: Edições Pedago, 2010.
- AMADO, João. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa Editores, 2000.
- AUTÉS, Michel. As metamorfoses do trabalho social. In: CHOPART, Jean-Noël (Org.). **Os novos desafios do trabalho social, dinâmicas de um campo profissional**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 255-278.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. **Cadernos de Pedagogia Social**, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2008, p. 7-30.
- BAPTISTA, Isabel. Educabilidade e laço social, ética e política da alteridade”, In: Novos desafios educativos e cidadania social. **Revista de investigação educacional**. Porto: UCP Editora, 2009.
- BAPTISTA, Isabel. Educação, Justiça e Solidariedade na Paz. In: PERES, Américo Nune; VIEIRA, Ricardo (Coords.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Amarante: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 32-42.
- BONAFÉ-SCHIMTT, Jean-Pierre. Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In: CORREIA, José Alberto; SILVA, Ana Maria Costa. **Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2010, p. 45-58.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. **Escola e Exclusão Social**. Lisboa: Educa, 2001.
- CANASTRA, Fernando e MALHEIRO, Manuela. O papel do educador social no quadro das Novas mediações socioeducativas. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 2024-2033.
- CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel. **Da educação à intervenção social**, Vol. I e II. Porto: Porto Editora, 2003.
- CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogia social**. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.
- CARIDE, José Antonio. Mediar y/o Educar. **A Página da Educação**, 172, ano 16, Novembro, 2007, p. 17.
- CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA Isabel. **Educação Social**. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004.
- CHAVEAU, Gérard; CHAVEAU Rogovas. L'enfant, le milieu local et les savoirs scolaires. In: CHAVEAU, Gérard; DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.). **École et quartiers**. Paris: Editions L'Harmattan, 1989, p. 55-68.

CHOPART, Jean-Noel (Org.). **Os Novos Desafios do Trabalho Social- Dinâmicas de um campo profissional**. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Org.). **Violência e Violências da e na Escola**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2003.

CORREIA, José Alberto; SILVA, Ana Maria Costa (Orgs.). **Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2010.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola: Um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Isabel Pimenta. **Percursos disciplinares e contextos escolares: Dois estudos de caso**. Tese de Doutoramento, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2001.

FREIRE, Isabel Pimenta. A mediação em educação em Portugal. In: CORREIA, José Alberto; SILVA, Ana Maria Costa. **Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2010, p. 59-70.

GOFFMAN, Erving. **A Apresentação do eu na vida de todos os dias**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

JARES, Xesus Rodriguez. **Pedagogia da Convivência**. Porto: Profedições, 2007.

MARÍ Y TARTÉ, Rosa. Mediación socioeducativa desde una perspectiva intercultural. In: PERES, Américo Nunes; VIEIRA, Ricardo (Orgs.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 100-115.

MAUREL, Élisabeth. Da observação à tipologia dos trabalhos sociais. In: CHOPART, Jean-Noël (Org.). **Os novos desafios do trabalho social, dinâmicas de um campo profissional**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 35-62.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural – Utopia ou Realidade?** Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola. Porto: Profedições, 1999.

PERES, Américo Nunes. Educação Intercultural e Formação de Professores. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Como abordar... A escola e a diversidade cultural**. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 120-132.

PERES, Américo Nunes. In Memoriam Xesus Jares Rodriguez. In: PERES, Américo Nunes; VIEIRA, Ricardo (Orgs.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 14-29.

PERRENOUD, Phillippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Éditions Saint-Martin/ Paris: Edilig, 1983.

RODRIGUES, Cláudia. A mediação sócio-pedagógica: uma perspectiva de transformação. In: PERES, Américo; VIEIRA, Ricardo (Orgs.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 319-329.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SALGADO, Lucília. O Outro lado da educação – para além do instituído. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29, 1990, p. 105-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, 1997, p. 11-32.

SILVA, Pedro et al. Mediação Sociopedagógica na Escola: conceitos e contextos. In: PERES, Américo Nunes; VIEIRA, Ricardo (Orgs.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 75-99.

SILVA, Pedro. Pais, Professores e Associações de Pais. In: STOER, S.; SILVA, P. **Escola-Família, uma relação em processo de reconfiguração**. Porto: Porto Editora, 2005, p. 149-156.

SIX, Jean-François. **Les mediateurs, économie e société**. Paris: le cavalier Bleu, 2002.

SOUTA, Luís. **Multiculturalidade e Educação**. Porto: Profedições, 1997.

VIEIRA, Ana. **Educação e Mediação Sociocultural**. Porto: Profedições, 2013.

VIEIRA, Ana. **Educação e Mediação Sociocultural**: a emergência de novos papéis sociais na escola, Vila Real: UTAD, tese de doutoramento em publicação, 2011.

VIEIRA, Ana; VIEIRA Ricardo. 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, 2011, p. 317-335.

VIEIRA, Ana. Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAF e TEIP. In: PERES, Américo Nunes; VIEIRA, Ricardo (Orgs.). **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 296-318.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. Educação e Trabalho Social na escola. **A Página da Educação**. 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>>.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. A patologização da diferença em territórios escolares. **A Página da Educação**, 190, série II, 2010, p. 48.

VIEIRA, Ricardo. **Entre a escola e o lar**. Lisboa: Escher, 1992.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade**. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1999.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades Pessoais**. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais. Lisboa: Colibri, 2009.

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

VIEIRA, Ricardo. **Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação**. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL, 2011.

WOLTON, Dominique. **A Outra Globalização**. Lisboa: Difel, 2004.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès. **L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.