

ANA MARIA SOUSA NEVES VIEIRA

EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL:

A emergência de novos papéis sociais na escola

Dissertação de Doutoramento

Vol. I



**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
VILA REAL, 2011**

Este trabalho foi expressamente elaborado como dissertação original para efeito de obtenção do grau de Doutor em Educação, sendo apresentado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Educação e Psicologia

EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL:

A emergência de novos papéis sociais na escola

Dissertação de Doutoramento

Vol. I

Orientadores:

Professor Doutor Américo Nunes Peres
Professor Doutor José Antonio Caride Gómez

FCT – SFRH/BD/74656/2010

Vila Real, 2011

“Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.”

Saint-Exupéry

Resumo

Apresenta-se, nesta tese, um estudo comparativo entre três territórios escolares que integram práticas de mediação sociopedagógica: um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e dois Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Destes, um é muito construído através do empenho dos docentes e do desenvolvimento do projecto educativo; outro é implementado mais com o apoio de entidades externas como é o caso do Instituto de Apoio à Criança (IAC). Nos três casos, há educadores sociais, animadores e assistentes sociais a trabalhar, diariamente, com os professores sem que, necessariamente, haja grande entrosamento uníssono em torno do projecto educativo.

A educação escolar é, cada vez mais, uma questão social e não apenas de natureza pedagógica. O aumento da diversidade dos públicos origina políticas diversificadas das respostas escolares. Por isso se procura, aqui, compreender como são geridas as novas tensões sociais na escola, se com outros profissionais ou se, apenas, com professores a trabalhar em rede.

O espírito de abertura da escola à comunidade parece obrigar a um trabalho socioeducativo que nesta tese denominamos de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola. O professor, por muito multifacetado que seja, nem sempre está preparado para este tipo de trabalho, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo.

Parece ser necessário criar condições materiais que permitam às escolas dotar-se de equipas de Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) que, em conjunto com os professores, respondam à multiplicidade de solicitações e responsabilidades que são pedidas à escola.

O futuro das escolas passará, provavelmente, pela mediação sociopedagógica e pelas parcerias destas com outras instituições. É também nesta rede que estes profissionais sociais poderão desempenhar um papel fulcral. Mas isto implicará um reforço no investimento em recursos humanos afectos aos sistemas de educação públicos, como acontece já, em parte, no caso dos GAAF e dos TEIP.

Abstract

This thesis presents a comparative study between three school territories integrating socio-pedagogical mediation practices: a Priority Intervention Educational Territory (TEIP) and two Student and Family Support Offices (GAAF). Among these, one is very built through teachers' efforts and development Educational Project; another one is implemented most with support from outside agencies such as the Office of Child Support (IAC). In all three cases, there are social educators, animators and social workers working daily with teachers beneath the lack of major connection around the Educational Project.

School education is increasingly a social issue beyond its pedagogical nature. The growing public diversity originates diversified policies from school responses. That is why we seek here to understand how contemporary social tensions in schools are managed either with other professionals or just with networking teachers.

The openness spirit from school towards the community seems to impose a socio-educational work, which, in this thesis, we call as socio-pedagogical mediation and social work at school. The teacher, however much multifaceted he can be, is not always prepared for this type of work, although the volunteerism attempts to develop it.

It seems necessary to create the material conditions that enable schools to equip themselves with Social Work Superior Technicians (TSTS) teams capable of, together with teachers, answer to the multiple requests and responsibilities asked to schools.

Schools' future will probably pass by socio-pedagogical mediation and their partnerships with other institutions. It's also on this network that these social professionals could perform a crucial role. But this will entail an investment increase in human resources allocated to public education systems, as it happens, partly, with GAAF and TEIP cases.

A duas estrelas do céu que, a partir de agora, brilharão muito mais forte transbordando de
orgulho.

Aos meus filhos, Inês e Pedro, o meu orgulho e, sem dúvida, a melhor e mais perfeita obra da
minha vida.

Ao Ricardo, companheiro de uma vida de lutas, alegrias, tristezas, derrotas e vitórias.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um muito obrigado aos meus orientadores Professor Doutor Américo Peres e Professor Doutor António José Caride, por terem confiado em mim e acreditado no meu projecto e por me terem deixado traçar o meu caminho, auxiliando-me sempre que necessário.

Estou muito grata ao CIID (www.ciid.ipleiria.pt) por todo o apoio e, em particular, pelos seminários que foram fundamentais para o meu crescimento e amadurecimento.

Agradeço aos colegas que participaram nos seminários do CIID com os quais fui trocando impressões, saberes, dúvidas, angústias, medos e alegrias ao longo de toda esta investigação.

Quero deixar um agradecimento muito especial à Tânia Coelho e à Tânia Silva pela disponibilidade demonstrada e pela ajuda que me deram sempre que a elas recorri.

Agradeço, também, a todos os sujeitos que são alvo de estudo neste trabalho.

Muito obrigado à FCT pelo apoio concedido a este doutoramento.

Agradeço à Inês e ao Pedro pela compreensão que mostraram sempre que as rotinas familiares do dia-a-dia eram alteradas porque a mãe estava a escrever/acabar a tese. À Inês que telefonava e perguntava: “Então, já entregaste?” Agora já, Inês, já está. Ao Pedro que preocupadamente avisava: “Olha que primeiro está a saúde!” Terminei, Pedro!

Finalmente, agradeço ao Ricardo pelo apoio incondicional que sempre me deu ao longo de todo este processo. Apoio sem o qual teria sido impossível terminar este trabalho. Sempre ao meu lado, ajudou-me a seguir em frente, nesta caminhada, mesmo quando muitas e muitas pedras iam surgindo e vedando o caminho. Com a sua cumplicidade, apanhei as pedras, uma a uma, e guardei-as para um dia construir o meu castelo. Foi também com a sua cumplicidade que percebi que o que não nos mata torna-nos mais fortes. Agora estou mais forte. Um grande, grande obrigado.

ÍNDICE

RESUMO	VIII
ABSTRACT.....	VI
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS, CÓDIGOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXI
ÍNDICE DE IMAGENS E TABELAS	XXII
ÍNDICE DE QUADROS	XXV
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1	
DA COMPLEXIDADE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	39
1.1. A PROBLEMÁTICA	39
1.2. A ESCOLA COMO UM MICROCOSMO DA SOCIEDADE.....	50
1.3. A PERTINÊNCIA DO ESTUDO	57
1.4. A PATOLOGIZAÇÃO DO SOCIAL: A DIFERENÇA COMO DEFICIÊNCIA	63
CAPÍTULO 2	
DA EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO.....	69
2.1. DA GESTÃO DA DIVERSIDADE	69
2.2. DAS TENSÕES NA ESCOLA	87
2.3. DO TRABALHO SOCIAL.....	99
2.4. DA MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	118
CAPÍTULO 3	
A ESCOLA, FUNÇÕES PEDAGÓGICAS E FUNÇÕES SOCIAIS	135
3.1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A MULTIPLICIDADE DE PAPÉIS DO PROFESSOR	135
3.2. A DIMENSÃO SOCIAL NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E PROJECTOS SOCIOPEDAGÓGICOS	145
3.3. A TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: O CASO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA.....	154
3.4. O CONTEXTO AMERICANO E A SUA <i>ACÇÃO AFIRMATIVA</i> : BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA	157
3.5. A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA NO PANORAMA EDUCATIVO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TERRITORIALIZAÇÃO POLÍTICA NA EUROPA.....	160
3.6. O GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA (GAAP): UM PROJECTO SOCIOPEDAGÓGICO	186
3.7. PROJECTO EDUCATIVO, TERRITÓRIO E RECURSOS SOCIOPEDAGÓGICOS.....	197
CAPÍTULO 4	
DA TEORIA E DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	205
4.1. DA TEORIA E DEFINIÇÃO DO QUADRO METODOLÓGICO	205
4.2. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DA SUA INTEGRAÇÃO	215

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA A MEDIAÇÃO	227
5.1. ÁREA DE ANIMAÇÃO: LICENCIATURAS E MESTRADOS	229
5.2. ÁREA DA CIÊNCIAS DAS EDUCAÇÃO: LICENCIATURAS E MESTRADOS	233
5.3. ÁREA DA EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA: LICENCIATURAS E MESTRADOS	240
5.4. ÁREA DA MEDIAÇÃO: PÓS GRADUAÇÕES E MESTRADOS.....	244
5.5. ÁREA DA PSICOLOGIA: LICENCIATURAS, PÓS-GRADUAÇÕES E MESTRADOS	247
5.6. ÁREA DO TRABALHO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: LICENCIATURAS, PÓS-GRADUAÇÕES E MESTRADOS ...	256
5.7. OUTRAS CIÊNCIAS SOCIAIS [ANTROPOLOGIA, CIÊNCIAS DA CULTURA, ESTUDOS CULTURAIS, GESTÃO CULTURAL E SOCIOLOGIA]: LICENCIATURAS E MESTRADOS LICENCIATURAS.....	266

CAPÍTULO 6

O TEIP DA PRAIA: CONTEXTO E REALIDADES.....	281
6.1. A COMUNIDADE DA PRAIA.....	281
6.2. O AGRUPAMENTO ESCOLAR DA PRAIA	283
6.3. DA IMAGEM DA ESCOLA DA PRAIA	284
6.4. O PROJECTO EDUCATIVO: A DIFERENÇA SOCIOCULTURAL NA ESCOLA	286
6.5. O PROJECTO TEIP	288
6.6. O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES SOBRE O TEIP	295
6.7. O TRABALHO SOCIAL DO PROFESSOR: SER PROFESSOR E SER MEDIADOR.....	329
6.8. OS TSTS E A MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO ESCOLAR	332

CAPÍTULO 7

O GAAF DO PINHAL: CONTEXTO E REALIDADES.....	339
7.1. A COMUNIDADE DO PINHAL	339
7.2. A ESCOLA SECUNDÁRIA DO PINHAL	340
7.3. DA IMAGEM DA ESCOLA	341
7.4. O PROJECTO EDUCATIVO: A DIFERENÇA SOCIOCULTURAL NA ESCOLA	343
7.5. O PROJECTO GAAF.....	345
7.6. O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES SOBRE OS GAAF	357
7.7. O TRABALHO SOCIAL DO PROFESSOR: SER PROFESSOR SER MEDIADOR.....	386
7.8. OS TSTS E A MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO ESCOLAR	388

CAPÍTULO 8

O TRABALHO SOCIAL NA CALÇADA: CONTEXTO E REALIDADES	393
8.1. A COMUNIDADE DA CALÇADA	393
8.2. O AGRUPAMENTO ESCOLAR DA CALÇADA	393
8.3. DA IMAGEM DA ESCOLA	394
8.4. O PROJECTO EDUCATIVO: A DIFERENÇA SOCIOCULTURAL NA ESCOLA	396
8.5. O TRABALHO SOCIAL NO GAAF E NA OFICINA DE COMPORTAMENTO.....	397
8.6. O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES SOBRE OS GAAF	406
8.7. SER PROFESSOR SER MEDIADOR: O TRABALHO SOCIAL DO PROFESSOR.....	435
8.8. OS TSTS E A MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM CONTEXTO ESCOLAR	438

CAPÍTULO 9

TRABALHO SOCIAL E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA: ANÁLISE COMPARATIVA DE TRÊS CASOS.....	443
9.1. DAS ESCOLAS E SEUS TERRITÓRIOS.....	443
9.2. DOS PROFESSORES.....	446
9.3. DOS PROJECTOS EDUCATIVOS.....	454
9.4. DO TRABALHO SOCIAL E DA MEDIAÇÃO NA(S) ESCOLA(S)	457
CONCLUSÕES E PROSPECTIVA	465
FONTES E BIBLIOGRAFIA	475
BIBLIOGRAFIA	477
WEBGRAFIA	513

Índice de acrónimos, códigos, siglas e abreviaturas

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ADSER – Associação para o Desenvolvimento Social e Económico da Região, Marinha Grande
ASAE – Autoridade de Segurança Alimentar e Económica
CACE – Cultura, Animação, Cidadania e Educação
CAE – Centro de Área Educativa
CAF – Componente de Apoio à Família
CASA – Centro de Apoio Social ao Aluno
CEF – Cursos de Educação e Formação
CERCILEI – Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Leiria
CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados
CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades
CPCJP – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo
DGIDC – Direcção-Geral de Inovações e Desenvolvimento Curricular
DREC – Direcção Regional de Educação do Centro
ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
ESEL – Escola Superior de Educação de Leiria
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
GAD – Gabinete de Apoio Disciplinar
GFEN – Groupe Français D’ Education Nouvelle
IAC – Instituto de Apoio à Criança
IDT – Instituto da Droga e da Toxicodependência
IPJ – Instituto Português da Juventude
IPL – Instituto Politécnico de Leiria
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NEEP – Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
PCA – Programas Curriculares Alternativos
PEPT 2000 – Programa Escola para todos no ano 2000
PETI – Plano de Eliminação do Trabalho Infantil
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
RSI – Rendimento Social de Inserção

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TSTS – Técnico(s) Superior(es) de Trabalho Social

UC – Unidade Curricular

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma do Agrupamento de Escolas da Praia	288
Figura 2 - Organograma da Escola do Pinhal.....	350
Figura 3 – Organograma do encaminhamento dos alunos da Escola da Calçada	405

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Trata todos da mesma forma?</i>]	298
Gráfico 2 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos consoante as características culturais dos alunos</i>]	299
Gráfico 3 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos</i>].....	299
Gráfico 4 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos aleatórios</i>]	300
Gráfico 5 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a troca dos elementos de cada grupo</i>]	300
Gráfico 6 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a aprendizagem cooperativa</i>]	301
Gráfico 7 - Carências Económicas	302
Gráfico 8 - Famílias desestruturadas	303
Gráfico 9 - Condições de habitabilidade	303
Gráfico 10 - Quais os motivos que pensa levarem ao absentismo?	308
Gráfico 11 - Tem alunos com dificuldades de relacionamento. Se sim, quais?	309
Gráfico 12 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"	310
Gráfico 13 - Se já contactou instituições de apoio/intervenção social quais foram	311
Gráfico 14 - Se sim, quando o faz?	313
Gráfico 15 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?	318
Gráfico 16 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Trata todos da mesma forma</i>]	360
Gráfico 17 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos consoante as características culturais dos alunos</i>]	360
Gráfico 18 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos</i>].....	361
Gráfico 19 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Forma grupos aleatórios</i>]	361
Gráfico 20 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a troca dos elementos de cada grupo</i>]	362
Gráfico 21 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a aprendizagem cooperativa</i>]	363

Gráfico 22 - "Se sim, qual/quais?"	364
Gráfico 23 - Carências Económicas	365
Gráfico 24 - Famílias Desestruturadas	365
Gráfico 25 - Condições de habitabilidade	366
Gráfico 26 - Quais os motivos que pensa levarem ao absentismo?	371
Gráfico 27 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"?	372
Gráfico 28 - Se sim, quando o faz?	375
Gráfico 29- Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando	378
Gráfico 30 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?.....	380
Gráfico 31 - As suas turmas são culturalmente heterogêneas (diferentes etnias, países, hábitos sociais, níveis de linguagem)?	407
Gráfico 32 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Trata todos da mesma forma</i>]	409
Gráfico 33 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [Forma grupos consoante as características culturais dos alunos].....	409
Gráfico 34 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos]	410
Gráfico 35 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Cria grupos aleatórios</i>]	410
Gráfico 36 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a troca dos elementos de cada grupo</i>]	411
Gráfico 37 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula? [<i>Promove a aprendizagem cooperativa</i>].....	411
Gráfico 38 - Carências Económicas	413
Gráfico 39 - Famílias Desestruturadas	414
Gráfico 40 - Condições de habitabilidade	414
Gráfico 41 - Quais os motivos que pensa levarem ao absentismo?.....	419
Gráfico 42 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"?	420
Gráfico 43 - Se sim, quando o faz?	422
Gráfico 44 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando	425
Gráfico 45 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?.....	427

Índice de Imagens e Tabelas

Tabela 1 - Nº de ocorrências no Agrupamento de Escolas da Praia.....	283
Tabela 2 - Hetero/Homogeneidade das turmas: explicitação por parte dos professores	297

Tabela 3 - Se sim, qual/quais?.....	302
Tabela 4 - Estratégias a utilizar para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos - no caso de resposta afirmativa.....	304
Tabela 5 - Se respondeu não, assinale em que medida(s)?.....	305
Tabela 6 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/ meios usa para ajudar o aluno?.....	306
Tabela 7 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades?	307
Tabela 8 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos.....	311
Tabela 9 - Pertinência das acções de formação para os docentes na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos	313
Tabela 10 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando.	315
Tabela 11 - Assinale, na escala crescente de 1 (nada) a 5 (muito) em que medida a vinda dos Pais/Encarregados de educação à escola é importante para o desempenho escolar dos seus filhos	317
Tabela 12 - Importância do envolvimento dos Pais/Encarregados de educação no desempenho escolar dos alunos: Justificação dos professores	317
Tabela 13 - Comunicação entre a escola e a família do aluno: Justificação dos professores.....	319
Tabela 14 - Opinião dos docentes acerca do programa TEIP	319
Tabela 15 - Aspectos da relação entre o programa TEIP e o sucesso académico dos alunos	322
Tabela 16 - Temas a abordar na formação sobre o TEIP	323
Tabela 17 - Estratégias para implementar a interculturalidade no contexto escolar	323
Tabela 18 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Reuniões com todo o Agrupamento].....	324
Tabela 19 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Festas de Final de Período].....	325
Tabela 20 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Formações/Seminários]	325
Tabela 21 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Encontro por iniciativa própria]	326
Tabela 22 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/ solidariedade intercultural	326
Tabela 23 - Profissão dos pais/encarregados de educação dos alunos do ensino diurno	341
Tabela 24 - Oferta Educativa Formativa da Escola Secundária do Pinhal.....	342
Tabela 25 - Justificação, por parte dos profissionais, à questão "Explicite" [De que forma as suas turmas são culturalmente heterogêneas].....	358
Tabela 26 - Estratégias apontadas pelos profissionais para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos – no caso de resposta afirmativa.....	367
Tabela 27 - Motivos apontados para a não resolução dos problemas sociais dos alunos.....	368

Tabela 28 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/meios usa para ajudar o aluno?	369
Tabela 29 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades?	370
Tabela 30 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos	373
Tabela 31 - Pertinência das acções de formação para os docentes, na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos	375
Tabela 32 - Forma como os professores vêem o trabalho dos profissionais do GAAF na resolução dos problemas sociais dos alunos	376
Tabela 33 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos encarregados de educação à escola do seu educando	378
Tabela 34 - Se possível, justifique a resposta	381
Tabela 35 - Que mais-valias espera deste projecto?	382
Tabela 36 - Contributo do GAAF para o sucesso académico dos alunos	383
Tabela 37 – Temas a abordar na formação sobre o GAAF	384
Tabela 38 - Estratégias de implementação da interculturalidade no contexto escolar	385
Tabela 39 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/solidariedade intercultural	386
Tabela 40 - Ocorrências disciplinares	394
Tabela 41 - Hetero/Homogeneidade das turmas : Explicitação por parte dos professores.....	408
Tabela 42 - "Se sim, qual/quais?"	412
Tabela 43 - Estratégias apontadas pelos profissionais para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos – no caso de resposta afirmativa	415
Tabela 44 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/meios usa para ajudar o aluno?	417
Tabela 45 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades?	418
Tabela 46 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos	421
Tabela 47 - Pertinência das acções de formação para os docentes, na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos	423
Tabela 48 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando	425
Tabela 49 - Assinale, na escala crescente de 1 (nada) a 5 (muito) em que medida a vinda dos pais/encarregados de educação à escola é importante para o desempenho escolar dos seus filhos	426
Tabela 50 - Se possível, justifique a resposta	427
Tabela 51 - Que mais-valias espera deste projecto?	428
Tabela 52 - Contributo do GAAF para o sucesso académico dos alunos	429
Tabela 53 - Temas a abordar na formação sobre o GAAF	430
Tabela 54 - Estratégias de implementação da interculturalidade no contexto escolar	431

Tabela 55 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a reuniões com todo o agrupamento como tipologia de trabalho conjunto.	432
Tabela 56 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a festas de final de período como tipologia de trabalho conjunto.	432
Tabela 57 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a formações/seminários como tipologia de trabalho conjunto.	433
Tabela 58 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a encontro por iniciativa própria como tipologia de trabalho conjunto.	433
Tabela 59 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/solidariedade intercultural.....	434
Tabela 60 - Questionários recebidos em cada território educativo	447

Índice de Quadros

Quadro 1 - Saberes dos Mediadores Sociopedagógicos.....	118
Quadro 2 - Perfis de Território correspondentes aos objectivos da medida TEIP	177
Quadro 3 - Entrevistas realizadas no Agrupamento de Escolas da Praia	223
Quadro 4 - Entrevistas realizadas no Agrupamento de Escolas da Calçada	224
Quadro 5 - Entrevistas realizadas na Escola do Pinhal	224
Quadro 6 - Entrevistas realizadas no IAC	225
Quadro 7 - Análise comparativa das estratégias de trabalho social e de mediação adoptadas nos três territórios	459

Introdução

O interesse pela temática da educação social e da mediação já vem de muito longe e resulta de muitas reflexões ao longo de mais de vinte anos de vida profissional como professora de Matemática e Ciências da Natureza no Ensino Básico. Talvez o facto de ter passado pelas licenciaturas de Sociologia e Antropologia, na minha vida académica, me tenha tornado mais sensível a algumas questões, mais reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia e mais atenta aos relacionamentos entre as pessoas. Nunca aceitei nada como dado adquirido e sempre questioneei tudo o que me era apresentado como tal. Digamos que me considero uma pessoa insatisfeita que, persistentemente, procura ir mais longe.

Como professora sempre me interroguei, de alguma forma, sobre as funções da escola e dos professores e, desde sempre, olhei para cada aluno não como mais um aluno, mas como uma pessoa que traz uma história consigo, que está integrado num contexto social, numa família, que tem os seus valores, as suas vivências e as suas experiências que urge considerar e trabalhar no campo escolar. Conscientemente, tenho procurado valorizar essas vivências e experiências de vida que em cada aluno são sempre muito diferentes, fazendo questão de as trazer para dentro da sala de aula, tornando-as uma mais-valia para o ensino/aprendizagem curricular, mesmo na própria Matemática¹.

Alguma frustração e revolta sempre me acompanharam, ao longo de todo este percurso. Primeiro, por me sentir impotente, como professora, perante algumas situações que acompanhei com alguns alunos; segundo, por outras situações, mesmo dramáticas, que me marcaram profundamente no meu percurso profissional e pessoal. Por outro lado, a frustração

¹ Digo na “própria Matemática” porque há hoje grandes discussões em Portugal sobre a aprendizagem em contexto e alguns autores (Crato, 2006) defendem que o ensino e a aprendizagem não têm que ser feitos em contexto, opinião com a qual discordo. Se não quisermos construir alunos papagaios que sabem de cor (ou que não sabem) temos de explorar o *background* cultural de cada um, numa busca do sentido da novidade escolar para o aluno. Claro que as “crianças poderiam aprender a contar através da memorização, mas isso não faria sentido, pois não perceberiam o que recitavam” (Araújo, 2006; *apud* Dehaene, 1997: 181).

foi crescendo por não conseguir fazer compreender aos que me rodeavam, e que apenas viam o aluno como mais um, que cada aluno é uma pessoa, que muitos tinham histórias dramáticas vividas em contexto escolar e que até eram uns heróis e que a escola e os professores tinham que ser diferentes para com eles (Perrenoud, 2008).

É por estas razões que assumo, por vezes, a par da investigação, um posicionamento interventivo. Efectivamente, embora me dedique particularmente a estudar as representações que os Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) no domínio de três territórios, a verdade é que, desde o primeiro capítulo, vou assumindo uma postura quase próxima da reivindicação de outros profissionais sociais para trabalharem na escola a par dos professores. Claro que os objectivistas tenderão a ver esta minha confissão como um obstáculo epistemológico à construção de conhecimento científico. Tal não é o meu entendimento pois a auto-vigilância intelectual que fui fazendo a propósito desta consciência de mim mesma (Silva, 1986) foi uma constante em busca da objectividade possível, assumindo, ainda, que a neutralidade é impossível. Isabel Baptista lembra-nos que “*o acto educativo é um acto axiológico por excelência. A ideia de uma educação neutra é totalmente absurda*” (Baptista, 2005: 88). Fazendo alguma transposição para a investigação, ainda que a diferença subsista, naturalmente, direi que, na investigação sobre processos educativos, a própria presença, sensibilidade e forma de questionar o real educativo, quando feito por um educador, se aproxima também desta máxima.

Seria fundamental, no meu entender, criar uma empatia com os alunos, de modo a que eles percebessem que são únicos e importantes para nós professores. É necessário ir ao seu encontro e tentar criar uma relação para além da tradicional relação pedagógica professor/aluno que não se coaduna com a realidade de hoje. Em vão! Não me ouviam, nem entendiam o que eu queria dizer. Achavam que não tinham que saber nada do que se passava fora da escola. Era o ensino virado para si próprio e para dentro da escola e dos seus muros, sem nenhuma ligação ao mundo exterior, um mundo que, afinal, gira a cada segundo e que se torna cada vez mais apelativo para os miúdos, ao contrário do que acontece com a escola que, não acompanhando as transformações da sociedade, se pode tornar menos apelativa e mais aborrecida. Havia, tantas vezes, o sentimento do “aluno coitadinho”, mas não era disso que eu falava. Daí a minha frustração e revolta: falávamos linguagens diferentes, não valia a pena, comecei a pensar. Os professores alimentavam e exerciam uma profunda separação entre a escola e as experiências de vida destes meninos, como se fosse possível o aluno deixar à porta

da escola uma parte de si e como se não discriminasse, negativamente, dizendo querer tratá-los todos como iguais.

Claro que essa é a atitude mais cômoda e mais fácil de ter no dia-a-dia, mas gera, em consequência, exclusão, discriminação e várias injustiças. Essas posturas demonstram mesmo uma atitude arrogante e de distanciamento por parte dos professores que, cada vez mais, vão cavando um fosso profundo entre a escola e o mundo real. A escola dos nossos dias, dita “para todos” não pode, de modo algum, passar ao lado desta evidência, esquecer que todos somos diferentes e ignorar essa diversidade cultural e pessoal, quer se trate de alunos, professores, funcionários ou outros agentes educativos. Não há como ignorar essa diversidade. Este é o primeiro passo a dar, reconhecer que na escola todos são diferentes mas não desiguais, para depois tentarmos aprender a lidar com essa diversidade sem hierarquizar, discriminar ou excluir.

E foram estas preocupações que encaminharam os interesses desta investigação para a mediação sociocultural em contexto escolar, para a interculturalidade, para a mediação sociopedagógica, para a educação social, a inclusão/exclusão social, a escola inclusiva e o necessário estreitamento da relação escola-família-comunidade numa forma biunívoca.

Naturalmente que, com este trabalho, não se pretende, de modo algum, apresentar soluções nem receitas mas, antes, procurar compreender e trazer algumas reflexões para a (re) construção da escola contemporânea, dar mais um contributo sobre o equacionamento destas questões e, por que não, abrir caminhos para outros estudos que venham a ser feitos em futuras investigações. Até porque dúvidas e inquietações continuam e continuarão sempre a existir. E são estas dúvidas e estas inquietações, constantes, que “fazem girar o mundo”, que fazem avançar o conhecimento e que dão sentido à vida.

A “escola para todos” trouxe mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores. Alguns conseguem dar conta dos vários papéis sociais que tal implica. Quem são estes professores? Outros reivindicam novos profissionais na escola para lidar com as questões sociais e com o trabalho com a comunidade, o contexto familiar e sociocultural dos alunos, por entenderem que ultrapassam as suas funções.

Resumidamente apresenta-se, nesta tese, um estudo comparativo entre três territórios escolares que integram práticas de mediação sociopedagógica: um Território Educativo de

Intervenção Prioritária (TEIP) e dois Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), um construído de baixo para cima, através do empenho dos docentes e desenvolvimento do projecto educativo, outro implementado de cima para baixo, com o apoio de entidades externas como o Instituto de Apoio à Criança (IAC) onde há educadores sociais, mediadores sociopedagógicos e assistentes sociais (TSTS, designo estes técnicos, ao longo da investigação por Técnicos Superiores de Trabalho Social – TSTS) a trabalhar diariamente com os professores sem que, necessariamente, haja um grande entrosamento uníssono em torno do projecto educativo.

O aumento da diversificação dos alunos fez crescer a discussão sobre as funções da escola (Peres, 1999 e 2010). O movimento de inclusão tem vindo a emergir nos discursos e em algumas práticas escolares (Barroso, 2006; Caride, 2005; Cortesão, 2000; Freitas, 2006; Magalhães e Stoer, 2006; Peres, 1999; Rodrigues, 2006a; Skliar, 2006) e pretende integrar e promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos. A inclusão social não se aplica apenas a jovens com deficiências, mas a todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual (Declaração de Salamanca, 1994). A escola tornou-se *“prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social”* (Carvalho e Baptista, 2004: 14). O educador social surge, assim, essencialmente, como um mediador social (Almeida, 2009; Baptista, 2005; Cardoso, 2006; Peres, 1999).

Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, mediadores e outros profissionais sociais na escola? (Garcia Molina e Marí Ytarte, 2002; Peres e Vieira, 2010). O aumento da diversidade de públicos origina políticas diversificadas das respostas escolares. Alguns autores falam da gestão local do currículo (Barroso, 2006; Canário, 2001) que permita a passagem do ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem. Esta mudança vai implicar alterações profundas nas formas de trabalhar dos professores. Surge, assim, um novo modelo do professor intercultural, multicultural intermulticultural, multi-intercultural de acordo com diversos autores (Cardoso, 2006; Cortesão, 2000; Peres, 1999; Stoer, 1994; Vieira, 1999; entre outros). Para Perrenoud (2000), a grande questão da pedagogia diferenciada deve passar por tentar levar em conta as diferenças sem deixar que cada sujeito se feche na sua singularidade, no seu nível na sua cultura de origem.

O espírito de abertura da escola à comunidade, apregoado por sucessivos despachos, decretos e legislação variada, após a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, obriga a outro trabalho socioeducativo que nesta tese denominamos de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola. O professor, por muito multifacetado que seja, nem sempre está preparado para este tipo de trabalho, embora por vezes o tente fazer por voluntarismo.

É necessário criar condições materiais que permitam às escolas dotar-se de equipas de profissionais sociais (educadores sociais, técnicos de serviço social, mediadores, outros trabalhadores sociais...) (Anexo 1.2) que, em conjunto com os professores, respondam à multiplicidade de solicitações e responsabilidades que são pedidos à escola actualmente (Peres e Vieira, 2010). O futuro das escolas passará, provavelmente, pela mediação sociopedagógica e pelas parcerias das escolas com instituições. É também nesta rede que estes profissionais sociais desempenharão um papel fulcral (Caride, 2005). Isto implicará um reforço no investimento em recursos humanos afectos aos sistemas de educação públicos, como acontece já no caso dos GAAF e dos TEIP.

Os principais objectivos da investigação que esta tese encerra são:

- recolher representações sociais dos professores sobre as tensões e problemas sociais reflectidos em três territórios escolares do distrito de Leiria;
- perceber se os professores destes territórios concebem a sua profissionalidade como capaz de intervir ao nível dessas tensões e novos problemas sociais e educativos, mediante uma formação na carreira;
- ou se, pelo contrário, os professores idealizam a entrada de novos profissionais para trabalhar nas escolas, designadamente assistentes sociais, educadores sociais, mediadores culturais, outros cientistas sociais, e outros TSTS para além dos psicólogos que já existem em algumas escolas.

Mais especificamente, pretende-se comparar o trabalho social e de mediação sociopedagógica desenvolvido em três territórios escolares do distrito de Leiria: num projecto pedagógico de escola que originou um GAAF, como é o caso do Agrupamento da Calçada²; num Projecto implementado pelo IAC – Instituto de Apoio à Criança –, que originou o GAAF da Escola Secundária do Pinhal; e no Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP – do Agrupamento de Escolas da Praia.

² Os nomes usados quer para os Territórios Escolares, quer para os professores, quer para os Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) são pseudónimos.

Ao longo dos capítulos que encerram a dimensão empírica da investigação e, particularmente, no capítulo n.º 9 e na conclusão, pretende-se apurar que aprendizagens se podem retirar das experiências e projectos educativos que contemplam já algum trabalho social e de mediação sociopedagógica nas escolas apresentadas.

Particularmente, pretende-se responder às seguintes perguntas: como vêm os professores do ensino básico e secundário a potencial entrada de técnicos de trabalho social nos quadros das escolas³? Precisarão as escolas também de assistentes sociais, educadores sociais, animadores, entre outros, para fazer trabalho de mediação pedagógica? Ou, antes, de formação de professores/educadores para estas funções, tanto mais que os lugares para a função tradicional do docente estão praticamente esgotados?

Considerando que a preocupação da investigação está centrada na particularidade e na compreensão contextualizada dum fenómeno relativamente recente, optamos por desenvolver uma metodologia que se apoia mais numa recolha qualitativa que nos permita ver, desocultando (Stoer e Cortesão, 1999), o único e o singular das escolas estudadas no que respeita aos grandes objectivos prosseguidos na tese de doutoramento: o caso de um TEIP e de dois GAAP, dois de um agrupamento escolar com 1.º, 2.º e 3º Ciclos, outro de uma escola de Ensino Secundário.

A problemática é construída mais por objectivos do que por hipóteses a verificar (Bell, 1997). Claro que a(s) hipótese(s) são sempre fundamentais, mas não no sentido positivista e verificacionista para confirmar, infirmar ou rejeitar (Boavida e Amado, 2006; Bogdan, 1994; Guerra, 2006; Vieira, 2003).

Não partimos absolutamente vazios de teoria para o terreno, no sentido duma etnografia clássica (Caria, 2003), nem nos situamos no pólo oposto de construção apriorística de hipóteses a verificar. O ponto de partida, neste caso, é o estudo de situações reais em escolas portuguesas, concretamente do distrito de Leiria, para auscultar da necessidade de formação e inclusão de profissionais de mediação sociopedagógica para tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar. Se haverá na escola espaço para outros profissionais que não apenas professores, foi sempre a questão orientadora de toda a pesquisa.

A investigação insere-se na área das Ciências da Educação, numa perspectiva sócio-antropológica e situa-se numa perspectiva essencialmente compreensiva, na esteira de Max

³ Esta foi a questão de partida (Quivy e Campenhoudt, 1992) com que começámos a investigação. Ao longo do trabalho de campo, outras perguntas, entrelaçadas com esta se foram levantando.

Weber, afastando-se de concepções essencialistas. Contrariamente ao paradigma positivista de Durkheim, interessa aqui dar relevo ao mundo subjectivo, “*o da consciência, da intuição, dos valores*” (Vieira, 1999a: 34), como forma de procurar os significados que os sujeitos atribuem ao seu comportamento, e não em busca do comportamento *per se*. Surge, assim, uma identificação com Max Weber que se recusa falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais.

Usa-se uma metodologia de enfoque etnográfico, com recurso a entrevistas abertas livres ou não estruturadas (Bell, 1997; Bogdan & Biklen, 1994); as entrevistas como “conversas” e entrevistas etnográficas (Atkinson e Silverman, 1997; Burgess, 1997; Spradlay, 1979; Vieira, 2003 e 2010), a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e TSTS para compreender como são percebidas pelos diferentes actores sociais as novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes ou em desenvolvimento.

Realiza-se uma análise de conteúdo, tipo qualitativo, das entrevistas (Guerra, 2006), com o objectivo de comparar os modos de representação da inclusão de TSTS na escola por parte de cada um dos entrevistados. Trata-se, essencialmente, de um estudo de multi-casos, que permite ao investigador estar implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares, assentando sobretudo na interacção de factores e acontecimentos. Segundo Bell (1997: 23), o estudo de caso é “*muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância*” e, por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático se pode obter uma ideia completa desta interacção. Há, essencialmente, uma intenção de querer ver a escola por dentro (Woods, 1987) privilegiando a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assuma como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos actores e o(s) lado (s) oculto(s) ou menos visíveis da(s) escola(s).

A metodologia, que será apresentada e discutida, de forma autónoma, no capítulo 4, abrange resumidamente, a análise documental dos projectos educativos dos três territórios escolares em estudo (dois GAAP e um TEIP); a análise documental dos relatórios das escolas disponíveis no IAC (Instituto de Apoio à Criança); trabalho de campo com observação directa e participante nos três territórios escolares; o inquérito por questionário aos professores dos três territórios escolares; entrevistas em profundidade, e de carácter etnográfico, a professores, a TSTS e a gestores pedagógicos dos três territórios escolares com o intuito de fazer uma

análise comparativa entre os três territórios escolares no tocante ao trabalho social e à mediação sociopedagógica aí desenvolvida.

A tese está organizada em 9 capítulos que, na sua globalidade, pretendem remeter sempre para a problemática central da mediação sociopedagógica na escola, encerrada no título “Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola” que contém, por um lado, a ideia da escola e da complexidade a que se assiste hoje, resultante da “escola para todos”; e, por outro lado, a análise de projectos que pretendem promover a convivência com essa complexidade sociocultural sem permitir que o conflito se instale, o que, muitas vezes, constitui o produto mais visível do processo do encontro entre diferentes. Claro que o conflito é natural mas, por vezes, tem de ser resolvido pela mediação. Contudo, a mediação de conflitos é apenas um dos muitos tipos de mediação a que a escola contemporânea é “obrigada” hoje a recorrer (Correia e Silva, 2010; Costa, 2003; Freire, 2010).

Fazendo, simultaneamente, uma revisão bibliográfica que procura fugir à colagem sucessiva de extractos sobre o que pensam alguns autores acerca da diversidade cultural, inclusão e exclusão, tensões sociais na escola e mediação, os capítulos 1, 2 e 3, respectivamente sobre a complexidade da escola contemporânea, sobre a problemática da educação e mediação e sobre as funções pedagógicas e sociais da escola, ao mesmo tempo que desenvolvem a problemática da tese, procuram mostrar como a mesma tem sido tratada por diversos autores em teses de mestrado, doutoramento, livros e outros estudos.

O primeiro capítulo – Da complexidade da escola contemporânea – mostra a diversidade social e cultural que, quando não respeitada e mediada, gera tensões e potenciais e reais conflitos, tais como indisciplina (Almeida, 2009; Amado, 2000; Barros, 2010; Coimbra, 2003; Correia e Silva, 2010; Demazière, 2010; Freire, 2010; Gonçalves, 2003; Menezes, 2003; Moniz, 2008; Nascimento, 2003; Silva 2003; Tiago, 2010), violência ou o *bullying*. Gera-se, também, exclusão, caso os professores e/ou a escola não tenham projectos de inclusão e desenvolvimento de funções sociais, para além do ensino/aprendizagem, que nesta tese analisamos através do conceito da mediação sociocultural em contextos escolares.

O capítulo 2 – Da educação e mediação – passa em revisão vários autores e conceitos que remetem para os usos da diversidade cultural em contexto educativo, a função pedagógica, a função social, a inclusão e os vários tipos de mediação para, finalmente, apostar na mediação sociopedagógica que não se reduz, apenas, à resolução de conflitos, como é vulgar ouvir-se

nos discursos de hoje (Vieira, 2011). A montante, a mediação sociopedagógica procura pôr em diálogo os interlocutores e construir terceiros lugares entre as margens por onde passam os sujeitos, sejam estes alunos, professores e outros actores sociais da comunidade educativa, como forma de negociação e de hermenêutica multitópica⁴ para a negociação de posicionamentos e para a construção do entendimento e respeito mútuos.

O terceiro capítulo, intitulado “A escola, funções pedagógicas e funções sociais”, especifica, justamente, que a escola não tem apenas uma função pedagógica, como lhe é atribuído tradicionalmente, e que é inevitável desempenhar funções sociais mais especializadas e formalizadas, para que a escola possa ser, efectivamente, “para todos”. Discute, portanto, até que ponto essa função social pode ser desenvolvida apenas com os actores tradicionais da escola, ou seja, os professores e o corpo não docente, ou se, em alternativa, implica ter projectos educativos que afectem professores a gabinetes de apoio social, constituídos, para além de professores, por TSTS: técnicos de serviço social, educação social, animação sociocultural, mediação, psicologia etc., para desempenharem essas necessárias funções sociais, vitais tais como a função pedagógica, dentro do processo educativo que exige mais que simplesmente tolerar a diferença.

Nesta linha, pretende-se dar conta, também, em termos comparativos, quer seja do ponto de vista histórico quer seja do ponto de vista de diferentes políticas educativas de diferentes países, da transformação da escola para responder ao total dos seus públicos, como seja o exemplo dos currículos alternativos, a educação compensatória, as tutorias interculturais, a gestão flexível do currículo, os GAAF e os TEIP e seus antecedentes históricos de inspiração americana, inglesa e francesa. Far-se-á, aqui, um bosquejo histórico da emergência dos territórios educativos assente em políticas sociais e educativas que idealizam um maior envolvimento das comunidades com a escola através da territorialização da educação e da constituição de territórios educativos, sejam, ou não, de intervenção pedagógica prioritária, para a materialização de políticas de discriminação positiva, apresentando os casos americano, inglês e francês como precursores dos TEIP em Portugal (despacho 147-B/ME/96, anexo 1.3 e despacho normativo nº 55/2008, anexo 1.4).

⁴ Conceito construído a partir da “hermenêutica diatópica” usada por Boaventura Sousa Santos (1986), entre outros. Pretende-se, nesta tese, mostrar que, na mediação sociocultural e sociopedagógica, os interlocutores potenciais geradores de tensões e conflitos situam-se numa rede de proveniência cultural que vai para além de dois contextos, dois lugares, dois modos de pensar que se procura pôr em diálogo, geometria cognitiva cara ao dualismo cartesiano. Por isso, multitópica em vez de, apenas, diatópica.

O quarto capítulo – Da teoria e dos procedimentos metodológicos – depois de discutir a teoria e o enquadramento epistemológico onde se inscreve o trabalho empírico, mais de escuta do que de verificação, como referimos já, mais de aprendizagem com a prática e com os três agrupamentos escolares estudados do que com a indicação de receitas, por isso uma metodologia mais interpretativa e hermenêutica do que verificativa de hipóteses traçadas aprioristicamente, aponta os procedimentos que foram usados na investigação em curso: os de recolha e análise documental, os do trabalho de campo em 3 contextos escolares, com entrevistas etnográficas realizadas aos professores, aos directores de escola e aos TSTS que habitam os gabinetes destes territórios.

O capítulo 5 – A formação no Ensino Superior para a mediação – encerra uma pesquisa documental e uma análise sobre o que os vários cursos da área das ciências sociais e humanas, para além da formação de professores, que põe a tónica na saída profissional de ser educador/ser professor, indicam nas saídas profissionais ligadas à mediação e quais aqueles que, particularmente, contêm unidades curriculares ligadas à mediação. Procuramos perceber até que ponto a formação profissional e, neste caso, a formação de índole superior, nas universidades e politécnicos do país, antevê e prepara os alunos para esta dimensão da mediação, seja ela mais da mediação de conflitos ou da mediação sociocultural aplicada ao contexto pedagógico e escolar.

O capítulo 6 – O Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da Praia – apresenta o caso concreto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) no Agrupamento de Escolas da Praia.

O capítulo 7 – O Gabinete de Apoio à Família e ao Aluno (GAAF) do Pinhal – apresenta o caso do Gabinete de Apoio à Família e ao Aluno (GAAF) de uma escola secundária, a escola do Pinhal, a primeira onde assistentes sociais fizeram estágio na região de Leiria.

O capítulo 8 – O Trabalho Social na Calçada – apresenta o caso de trabalho social que tem vindo a emergir, desde há alguns anos, neste território, de baixo para cima, por envolvimento e interesse manifesto de alguns professores do quadro. Mostra-se, aqui, a importância do empenho e do envolvimento dos actores sem estarem condicionados, necessariamente, por legislação imposta de cima e por enquadramentos jurídico/metodológicos, como é o caso dos GAAF tutelados pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC), ou do TEIP tutelado pelo Ministério da Educação. O Agrupamento de Escolas da Calçada, através de uma “oficina de comportamento”, tem vindo a preocupar-se com essa

função social da escola e, contudo, não se identificou com o projecto do GAAF que começou, mas que “teve sol de pouca dura”.

Finalmente, o capítulo 9, Trabalho Social e mediação sociopedagógica, análise comparativa de três casos, discute os aspectos comuns entre os três contextos estudados e as limitações, vantagens e desvantagens da inclusão de técnicos de trabalho social nos projectos educativos, apresentando alguns sucessos e fracassos. Exploram-se aqui os ensinamentos que se podem retirar para a reelaboração de novos projectos educativos a disseminar por mais escolas, para que, efectivamente, as funções sociais da escola sejam uma realidade, igualmente estruturadas como a função pedagógica e para que, efectivamente, a escola seja para todos e para que, ainda, a escola se adapte a todos os alunos e não apenas para que todos os alunos se adaptem à cultura hegemónica da escola (Pierrehumbert, 1992).

Segue-se a conclusão e as fontes e bibliografia. Os apêndices, instrumentos construídos (guiões de entrevista, entrevistas, sinopses de entrevistas, quadros, gráficos e tabelas), bem como os anexos (legislação ligada à mediação e aos territórios educativos) são apresentados em volume autónomo com o seu próprio índice orientador.

Por último, é de referir que as traduções que se encontram nesta tese são da responsabilidade da autora.

Capítulo 1

Da complexidade da escola contemporânea

A escola “para todos” diversificou ainda mais os alunos e passou a exigir outro tipo de respostas com vista à inclusão social. Desenvolvemos, de seguida, esta complexidade sociopedagógica em torno de quatro pontos autónomos: a problemática; a escola como um microcosmos da sociedade; a pertinência do estudo; e a patologização do social: a diferença como deficiência.

1.1. A problemática

A escola é um dos pilares fundamentais da *“criação e desenvolvimento dos Estados-Nação europeus e, no caso português, do Estado laico e monárquico, primeiro, e laico republicanos e multiétnico, depois, cujas funções manifestas se identificavam, essencialmente com a instrução e a socialização”* (Silva, 2003: 60). Mas parece que a escola não acompanhou o desenvolvimento da sociedade e que o hiato entre a vida na escola e a vida para além da mesma está a ampliar-se.

“Com tantos baluartes tradicionais da economia ocidental a aparecerem cada vez mais precários, no contexto de um mercado global em expansão, os sistemas escolares e os seus professores estão a ser incumbidos de tarefas onerosas relativas à regeneração económica” (Hargreaves, 1998: 27).

Como nos lembra Américo Peres, a sociedade e a escola contemporâneas são cada vez mais complexas e multiculturais e é inevitável repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (Caride, 2009; Jares, 2007; Machado, 2002; Peres, 2010b; Torres, 1996; Touraine, 1998; V/A, 2008). Vivemos num

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

Urge, pois, articular a educação e o desenvolvimento comunitário (Caride, 2007). Urge construir pontes e ligar a educação à sociedade e vice-versa. E *“sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem”* (Peres, 2002: 4).

Como refere Isabel Freire, na sua tese de doutoramento⁵, ao reflectir sobre a indisciplina na escola, que considera um fenómeno multifacetado:

“A entrada generalizada na escola pós-primária das classes sociais desfavorecidas sob o ponto de vista económico, social e cultural, aliada à falta de adaptação ou, pelo menos, à reacção excessivamente lenta das escolas e dos sistemas educativos em geral a este fenómeno demográfico, trouxe consequências arrasadoras a nível do sucesso escolar e em simultâneo, quer o agravamento, quer o aparecimento de novos problemas disciplinares” [...]. Estes factos criaram uma necessidade crescente de aceder a uma melhor compreensão da vida escolar nas suas múltiplas dimensões e, de um modo muito particular, aos aspectos que se prendem com a qualidade de vida nas escolas, pelos reflexos que esta pode ter não só no quotidiano de alunos, professores e demais educadores, como seguramente terá no desenvolvimento de novas gerações” (Freire, 2001: 18).

A escola, enquanto espaço social (Sanches, 2009) e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. É assim que temos hoje, diariamente, a comunicação social a dar conta das frequentes tensões e dos conflitos na escola ou à volta dela de que o *bullying* passou a ser, nos últimos tempos, a parte mais visível, porque das mais comentadas actualmente. A escola é, assim, cada vez mais, um microcosmos da sociedade (Vieira, 2007b; Vieira e Vieira, 2006 e 2007): *“Os professores apontam que as crianças de hoje são, geralmente, mais difíceis do que outrora. Mencionam problemas ligados à falta de*

⁵ FREIRE, Isabel (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares: dois estudos de caso*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, Lisboa: FPCE/UL.

respeito pelas pessoas e pelo material, crianças que amadurecem muito rápido, que são desabusadas, corrompidas” (Tardif e Lessard, 2007: 153).

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (Forquin, 1993; Silva, 2007), como em Portugal dá bem conta Resende (2008:97):

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

Neste paradigma, a função do professor poderá passar a ser, essencialmente, a de um mediador de aprendizagens (Cortesão, 2000; Silva, 2007; Teodoro, 2006)? E o professor tem sido, de facto, um mediador? Em que sentido? No sentido da construção das aprendizagens ou também no sentido intercultural (Baudrit, 2009a e b)? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de conflitos, de culturas, um mediador intercultural, portanto, e um mediador sociopedagógico? (Vieira, 2011).

Isa Monteiro Silva afirma que o professor, efectivamente,

“no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida” (Silva, 2007: 119).

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

Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica. A escola tem considerado a diferença apenas do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar. Poucas vezes se tem reflectido politicamente sobre o que deve e pode mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar (Baptista, 2005 e 2008; Caride, 2009; Correia, 1998; Correia e Matos, 2001; Cortesão, 2003; Iturra, 1990a e b; Leite e Fernandes, 2008; Magalhães, 1998; Peres, 1999a e b, 2006; Silva, 2001; Souta *et al.*, 1992; Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999; Stoer, Cortesão e Correia, 2001; Vieira, 2011).

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

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

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

Por isso, também, é necessário conhecer muito bem o sistema de comunicação entre a família e a escola (Perrenoud, 1995: 90). É que a diferença que se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusiva da ordem individual, no sentido psicológico da coisa. A diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade individual e grupal que se recriam em cada sujeito (Vieira, 2009b) numa mestiçagem caleidoscópica: *“Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço”* (Jares, 2007: 42). Mas a diferença é também social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (Vieira, 1992; Perrenoud, 1995). Ter em conta quer essas diversidades quer esse processo complexo de pensar o processo educativo “entre”, seja entre a escola e a família, seja entre a escola e a comunidade, seja entre a comunidade e a escola, é ter de estar sensibilizados e preparados para a tensão permanente (Tardif e Lessard, 2008). Como refere Restrepo (1999:142), *“A diversidade faz parte da vida e pode ser um factor de conflitualidade: «Conviver num ecossistema humano implica ter sensibilidade para reconhecer a diferença,*

acolhendo com ternura os momentos que o conflito nos oferece para alimentarmos o crescimento mútuo»”.

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

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

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

Gerir essas diferenças, de forma não desigual, é implicarmo-nos num trabalho de negociação que denominamos aqui de mediação escolar e sociopedagógica:

“Por vezes, os professores, ao terem de trabalhar com todos os alunos numa sala de aula, sentem dificuldade em comunicar com eles. Foi esta realidade que deu origem ao regresso do método tutorial ao cenário educativo (Baudrit, 2000a). Com efeito, nos Estados Unidos, nos anos 60, uma importante vaga de imigração fez com que os professores americanos se vissem muitas vezes confrontados com alunos provenientes de outras culturas, e que nem sequer falavam a língua da escola. Nestas condições, como se podiam então entender? O que é que os professores podiam transmitir aos alunos? Face a esta dificuldade, Peggy e Ronald Lippitt tiveram a ideia de recrutar tutores que fossem capazes de comunicar com estes alunos. Originários do mesmo país, mas já residindo nos Estados Unidos há alguns anos, estes jovens tinham tido tempo suficiente para se familiarizarem com a nova cultura e para aprenderem inglês. Eram pois as pessoas com mais recursos susceptíveis de poderem ajudar os alunos recém chegados com dificuldades de integração no sistema escolar americano” (Baudrit, 2009a: 12).

Efectivamente, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária do aluno é vital mas nada fácil, por vezes. Como diz Almeida (2004: 46) *“Os mediadores profissionais, sobretudo aqueles que do ponto de vista funcional e de competências, estão mais próximos dos utentes e do seu contexto geográfico e social de proveniência, desenvolvem esforços de articulação e de promoção de redes de proximidade, articulando redes de solidariedade formal e informal. Estabelecem contactos com familiares, amigos, vizinhos, [...]”.*

Por outro lado, a frequência da escola para todos tem como consequência directa a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, do desemprego, da desigualdade de classes, toxicodependência, violência juvenil, sida, desestruturação social, exclusão social, etc.). E isto leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspectivando a profissão como algo próximo do trabalho social

(Cardoso, 2006; 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, 1998 e 2005). Em alternativa, ou complementarmente, pode-se pensar em novos profissionais para actuar na escola a par dos docentes (Cardoso, 2006; Correia e Silva, 2010; Freire, 2010; Rodrigues, 2006; Silva, 2003 e 2010; Veiga Simão, Caetano e Freire, 2009; Vieira, 1992, 2007b, 2010 e 2011; Ytarte, 2010). Como regista Isabel Freire (2010: 59), *“No caso da educação escolar a complexidade de hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que aquela coloca tem levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas”*. Como refere, também, David Rodrigues (2006: 311), a propósito de *“Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”*, *“a escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim necessita de ser uma “organização diferenciada de aprendizagem [...]”*.

Mas, vale a pena questionarmo-nos, como refere, Isabel Baptista (2005: 62), *“[...] onde fica então a autoridade, a identidade, da organização escola quando a sociedade reclama condições para uma aprendizagem contínua, protagonizada por todas as pessoas, em todas as circunstâncias da sua vida? Neste novo cenário, qual é a diferença, o sentido e o valor de ser professor? Em que medida continua a ser pertinente o modo escolar de ensinar a aprender?”*.

Sabemos que a diversidade cultural é uma facto, ainda que seja mais invisível para alguns do que para outros. Stephen Stoer e Luíza Cortesão (1999) designaram de daltonismo cultural a atitude etnocêntrica que leva a considerar os outros como não cultura ou, então, como deficiência cultural. A diversidade cultural sempre existiu nas escolas públicas:

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

Talvez por isto, são hoje exigidas à escola e ao professor inúmeras funções como profissional (Tardif e Lessard, 2005). Espera-se, por parte das comunidade, da(s) família(s) e

do próprio Estado enquanto legislador, que os professores dos ensino básico e secundário tenham, entre outras missões, a de educadores, bons transmissores de conhecimento e de valores, instrutores, animadores, mediadores entre a escola, a família e a comunidade, construtores do sucesso educativo para todos e de futuros promissores e de qualidade de vida para todos. Não raras vezes, é-lhes pedido, também, que contribuam para o combate à discriminação, e que actuem com vista à construção de uma escola e de uma sociedade cada vez mais inclusivas.

Falando sobre a renovação da educação como espaço público, António Nóvoa, num capítulo de um livro recente que trata do “Ofício de Professor”, onde se defende que o ensino *“se tornou um trabalho especializado e complexo, uma actividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”* (Tardif e Lessard, 2008), defende que urge fazer o debate em torno de algumas interrogações:

“Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence, sem que, ao mesmo tempo, elas se fechem na “sua” escola? Como conseguir que a educação responda às aspirações e aos desejos de cada um sem ao mesmo tempo renunciar à integração de todo numa cultura compartilhada? As soluções do passado não respondem mais às questões do presente” (Nóvoa, 2008: 225).

Há hoje vários estudos em Portugal que mostram que muitos dos problemas classificados como indisciplina escolar são tensões sociais entre os novos públicos da escola (Amado, 2000: 418; Amado e Freire, 2002). Quanto ao papel do professor, nestas matérias, trata-se, provavelmente, de muita função para um professor só (Cortesão, 2000b; Teodoro, 2006). Alguns professores aceitam passivamente esta representação social multifacetada que os outros têm dele enquanto docente e fingem, tantas vezes, ser o que verdadeiramente não são. *“A face que apresentamos ao mundo exterior, raras vezes é a verdadeira”* (Fast, 1984: 61). É até possível que muitos destes professores usem tantas máscaras quantos os papéis sociais acima enunciados, sem nunca verdadeiramente os desempenharem tal qual as expectativas. Como nos recorda Erving Goffman (1993: 291), *“uma vez que a realidade com que o indivíduo se encontra cometido é momentaneamente inapreensível na sua totalidade, o indivíduo terá de se valer das aparências disponíveis. E, paradoxalmente, quanto mais o indivíduo se encontra empenhado numa realidade a que a percepção não lhe faculta acesso, mais a sua atenção se concentrará nas aparências”*.

Outros docentes, provavelmente, porque estão mais instalados no sistema e, talvez por isso mesmo, mais seguros profissionalmente e, portanto, capazes de veicular um eu

porventura mais autêntico, dizem, simplesmente e não raras vezes, que “eu sou professor, não sou psicólogo nem assistente social...”

Há ainda, porventura, outro tipo de professores que, ou porque vive uma condição profissional mais frágil e, assim, procura tudo incorporar nos seus papéis sociais, ou porque se sente sensibilizado, motivado para ir além do mero processo de ensino-aprendizagem, assume essa complexidade de papéis e apresenta-se a si próprio “*e à sua actividade perante os outros, as maneiras como orienta e controla a impressão que os outros formam dele, as diferentes coisas que poderá fazer ou não fazer enquanto desempenha perante os outros o seu papel*” (Goffman, 1993: 9) como um profissional completo, como um eu mestiço (Jares, 2007; Laplantine e Nouss, 2002; Vieira, 2009b), um eu composto (Maaloouf, 1999), ou um eu híbrido (Hall, 2003; Magalhães, 2001; Magalhães e Stoer, 2006a e b; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

Parece ser verdade que, neste último tipo de professores, muitos há que convivem relativamente bem com a multiplicidade de papéis sociais que lhe são cometidos quer pelas representações sociais quer pela legislação. Estes, terão, provavelmente, incorporado um *habitus* professoral que se alonga para além das paredes da sala de aula (Bourdieu, 1997b e 2002; Perrenoud, 2002; Vieira, 1999a e b). Mas é facto que à escola são hoje pedidas soluções por vezes mais sociais do que simplesmente pedagógicas. E estará o professor capacitado para as abraçar todas? Terão todos incorporado esse *habitus* professoral, essa disposição de trabalhador social para além da sala de aulas? E se não o incorporaram será possível a profissionalização docente fazê-lo? Muita pergunta para responder e a que, provavelmente, pelo menos no caso das duas últimas, não adiantaremos respostas neste estudo, pois isso levaria a focalizar a nossa investigação no estudo biográfico dos professores mais multiformes e interventores sociais para além da sala de aula.

Mas mesmo que haja vontade de tudo abraçar, a questão é que parece ser duvidoso, ser humanamente possível desempenhar todas essas funções com qualidade e eficácia. Mesmo que o docente se entregue voluntariamente para além do tempo exigido por lei, a verdade é que se trata de algumas funções algo específicas, que exigem formação também específica, e que, em consequência, podem não ser viáveis de desempenhar por um único professor, por muito global, glocal (Robertson, 1999), multifuncional e plurifacetado que seja:

“Pedimos à educação que cumpra objectivos distintos, às vezes contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social. Insistimos

muitas vezes num discurso de prestação de serviços a um “cliente”, cuja identidade nem conseguimos definir claramente: numa certa perspectiva, o cliente é o aluno. Em outra, são as famílias. Numa terceira, a comunidade no seu conjunto que paga a educação e exige a formação de cidadãos competentes e de trabalhadores eficientes. Contentar todos esses clientes não é tarefa fácil” (Nóvoa, 2008: 229).

Além destes papéis, o professor é, como se sabe, um funcionário público, ou trabalhador no domínio privado, com várias funções administrativas (Tardif e Lessard, 2005). Em casa, ele tem que preparar aulas, planificar actividades a médio, longo e curto prazo, corrigir testes, trabalhos práticos, fazer a respectiva avaliação, etc:

“De um lado, assistimos a um aumento dos controles e da burocratização da escola e do trabalho escolar. Trata-se de racionalizar ao máximo o ensino, de torná-lo eficiente e instrumental. Diversos meios são utilizados: agravamento do currículo, multiplicação das avaliações, competição, lógica de mercado entre as escolas, salário por mérito, tratamento tecnológico do trabalho baseado numa pretensa base de conhecimentos, etc. De outro lado, tem-se uma visão aparentemente mais comunitária e humanista do ensino. Privilegia-se o retorno à base, o investimento na comunidade local como pólo de decisão e a imputabilidade dos atores (*empowerment*, profissionalização dos docentes), a descentralização, o desenvolvimento de projetos de estabelecimento e a concessão de uma margem de manobra importante, inclusive sobre o plano curricular” (Tardif e Lessard, 2005: 150).

Para além desta faceta, há ainda essas funções de trabalho social emergentes, uma vez que os problemas sociais estão cada vez mais representados na escola, sendo que nem todos os professores estão preparados, cientificamente, ou mesmo sensibilizados, do ponto de vista desse *habitus* enquanto gramática de atitudes, em conformidade com Pierre Bourdieu, para essa assumpção: *“Os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objectivos são possíveis ou mesmo desejáveis para além com a sua posição social e que outros são inalcançáveis. Esse conhecimento prático iria, aos poucos, incorporando-se e transformando-se em disposições para a acção”* (Nogueira e Nogueira, 2004: 54).

Quando se trata dum director de turma, aí a necessidade dessa predisposição e capacidade de acumulação de papéis sociais e de responsabilidades várias é ainda mais notória. Dir-se-á que este docente tem crédito lectivo distribuído para essas atribuições, mas não é líquido que as possa realizar todas com sucesso. A questão não é apenas de ter tempo ou não, de ter ou não créditos atribuídos para o desempenho de tais tarefas. Há, evidentemente, questões objectivas de temporalidade e de condições logísticas, da preparação para o desempenho de determinadas funções, através de cursos de formação contínua ou outros, mas, há, também, as dimensões subjectivas que dizem respeito à disponibilidade mental e ao *habitus* não

escolástico (Bourdieu, 1997) que não está incorporado nas “mentes culturais” (Iturra, 1990a e b) de todos os professores.

Ariana Cosme e Rui Trindade (2007: 13) referem que *“as escolas são hoje chamadas a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas. É inevitável que assim seja, apesar de ser necessário reconhecer que algumas das reivindicações que têm tido a instituição escolar como alvo são, porventura, excessivas e, como tal, são imprevidentes no momento em que tendem a descaracterizar a instituição escolar como uma instituição de natureza cultural”*.

Do ponto de vista teórico, quando a interacção escola família é pouco consistente e precisa ser aprofundada, por exemplo, é vulgar dizer-se que *“se não vai Maomé à montanha vai a montanha a Maomé”*. Mas, parece ser verdade que há algumas dificuldades em colocar alguns professores a interagir e a trabalhar fora da sala de aula. A sala de aula tem sido, por natureza e historicidade, o espaço sagrado do professor. E levar a montanha a Maomé implicaria que os docentes estivessem preparados, sensibilizados, com o dito *habitus* incorporado, e que se disponibilizassem para sair do reino da sala de aula, da escola em geral, e se atrevessem a buscar o entendimento dos alunos e seu contexto em ambiente não escolar; quer dizer, na vida social (Benavente, 1987 e 1992; Correia, 1999; Cortesão, 2001; Iturra, 1990b; Nóvoa, 1992b e c; Peres, 1999; Souta, 1997; Stoer, 1992; Stoer e Silva, 2005; Vieira, 1998 e 1999a).

A investigação empírica de que damos conta nos capítulos 6, 7 e 8 mostra-nos que o território escolar não pode, provavelmente, nos dias de hoje, funcionar apenas com os professores como profissionais a par dos não docentes. O trabalho do professor tem, efectivamente, de estar direccionado para a dimensão pedagógica, mas não pode descurar, no entanto, todas as outras dimensões sociais e culturais. Por isso, afirmamos que, em qualquer situação, o professor deve ser um mediador e servir de ponte entre, por exemplo, outros profissionais que trabalhem na escola para que, em conjunto, se consiga construir o ideal dos projectos da escola contemporânea: o trabalho em rede.

A escola é, como frequentemente se diz, um microcosmos da sociedade e, como tal, contém e convive com todos os problemas inerentes à realidade social do mundo contemporâneo. Isto, por si só, é razão suficiente para admitir, pelo menos, a necessidade de reflexão sobre a inclusão de um conjunto mais alargado de profissionais sociais na escola

como discutirmos no capítulo 2 onde faremos a revisão bibliográfica sobre os estudos realizados neste âmbito.

É na escola, porque a escola faz parte da realidade social, que se reflectem muitos dos problemas sociais do mundo de hoje. Os professores da escola contemporânea passaram a ver-se confrontados com situações que fogem à função tradicional do professor (Barbieri, 2003). Por isso, é de admitir a emergência de estruturas que permitam que o espaço escolar seja munido com determinados profissionais que actuem noutras vertentes diferentes da vertente pedagógica, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspectiva diferente das realidades de cada aluno e que procurem, fora da escola, se necessário for, ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Estes profissionais especializados são fundamentais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar que se atinjam determinadas situações limite que poderiam ser evitadas antes da gota de água transbordar e gerar a tempestade do conflito, da violência ou do bullying. Por isso discutiremos, também no capítulo 2 e, em geral, ao longo de toda a dissertação, a necessidade de se pensar na mediação a montante dos problemas e não só, apenas, na resolução dos mesmos.

Comungamos com Carlos Cardoso (2006: 33) para quem *“A educação não se faz só com professores. A sua qualidade está cada vez mais dependente de intervenções a montante da sala de aula. São aí necessários mais e melhores profissionais. O espaço entre sociedade e sociedade/família e o professor/escola, tornou-se cada vez mais amplo e complexo, exigindo intervenção de agentes educativos especializados”* e com Henriot Van Zanten (1990) que refere, a propósito do papel dos docentes, que há muito que os professores não são os únicos agentes socializadores das crianças, havendo novos profissionais e agentes educativos que pretendem articular o meio local com o território escolar entre os quais os profissionais do trabalho social.

A propósito da diversidade de tarefas desempenhadas pelos docentes, António Nóvoa defende que é preciso redefinir o sentido social do trabalho docente e que isso levanta alguns dilemas:

“A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Agastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas. É verdade que uma tal evolução levaria a uma

maior abertura das escolas e dos docentes, que seriam mais vulneráveis ao olhar público. Mas essa «vulnerabilidade» é condição necessária para o favor social e a afirmação profissional” (Nóvoa, 2008: 228).

1.2. A escola como um microcosmo da sociedade

Nas sociedades contemporâneas ocidentais, a escola constitui um espaço particularmente rico para a observação social, quase como que uma amostra representativa da sociedade global: *“As escolas são micro-sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios”* (Freire, 2010: 59).

Pelo seu carácter obrigatório e universal nas sociedades ditas ocidentais, a escola acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de uma dada classe etária, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. Mais do que, porventura, em qualquer outra instituição social, a escola integra⁶ todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade. Nesse espaço social (Sanches, 2009) cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação activa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (Jares, 2007; Vieira, 2009a e b).

Paulo Delgado (2007: 155), num trabalho sobre o acolhimento familiar, refere que *“o processo de integração das crianças na escola gera em certos casos alguma discriminação, que não visa forçosa e assumidamente a sua exclusão mas que é o resultado de um tratamento diferenciado. São «os meninos da assistência», pois não são filhos das famílias que os acolhem e acaba-se por saber a sua procedência”*. Este é um dos muitos exemplos sociais em que a escola procede, tantas vezes, de forma cega ou envolta na ideia do aluno padrão.

Neste sentido, Dannequin (1989: 89) refere que

“Cada vez mais professores ou directores de escolas passaram a reconhecer a necessidade de trabalhar com parceiros exteriores à escola. O isolamento dos professores, sozinhos numa turma ao longo do ano, é também uma das causas do mal-estar da profissão docente

⁶ 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.

e contribui frequentemente para atrapalhar os melhores projectos educacionais por desânimo; nenhuma acção é repetida por outros professores (daí a importância de formar uma equipa na mesma escola) e os recursos locais são ignorados ou subutilizados. Assim, quando os centros sociais que ofereciam actividades durante vários anos em torno de livros, leitura e informática, foram "descobertos" pelas escolas ao redor, quando coordenador de ZEP, um animador ou um professor falou com os pais para se reunirem”

A propósito destas dinâmicas e, em particular, sobre o carácter mutável e inacabado das identidades, concordamos com Gimeno Sacristán (2001: 93) quando afirma que

“O direito à diferença cultural não pode apelar à defesa de uma pureza da própria cultura diante da dos outros, que nem existiu nem existe; nem deve tentar evitar estes fenómenos de globalização, porque contribuem de forma espontânea para a mudança e a diversificação que são inerentes às culturas vivas, de maneira tão natural como é o facto de terem uma especificidade própria. Entrar em contacto com os outros não implica perder a identidade nem renunciar àquilo que nos é próprio, necessariamente, mas é motivo para revermos a visão que temos do que é nosso”.

Assim, ao contrário das conceptualizações primordialistas e fixistas das identidades (Vieira, 2009b), entendemos que o espaço escolar é um espaço de (re)criação identitária quer dos alunos quer das famílias e comunidades, um espaço de encontro intercultural (Cardoso, 2006; Peres 1999b e 2002) e, também, de muitos desencontros, mas vida social real na qual se deve aprender a receber bem os outros (Baptista, 2000) e a saber conviver com eles sem ser de costas voltadas, em gueto ou em forma escolar uniformizadora e assimilacionista (Bourdieu, 2005; Cardoso, 1996a, 1996b e 2006; Lahire, 2002; Perrenoud, 2000 e 2001). Nesta linha, Isabel Baptista (2010: 33) critica as concepções egológicas:

“Em nosso entender, esta crise generalizada de confiança, em nós mesmos, na vida e na própria condição de estar ligado, constitui sintoma de uma crise mais radical e de natureza antropológica que obriga a questionar as concepções de humano subjacentes que nos têm servido de referência. Com efeito, as identidades pessoais e colectivas encontram-se em boa medida reféns de concepções essencialistas e egológicas, conducentes a práticas relacionais bem intencionadas e até compassivas mas incapazes de estabelecer pontes de interacção ou de gerar história comum com o outro”.

A escola ou o território escolar são, assim, como que uma miniaturização da vida social. Seja com a intervenção directa de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, esse espaço constitui-se num potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, no sentido de aprender a viver com o outro sem se tornar no outro mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro. O pensamento é que precisa de treinar-se para ser mestiço e não monolítico e sempre autocentrado (Laplantine et Nouss, 2002).

A propósito do entrosamento da escola com a comunidade e vice-versa, na busca de uma efectiva educação social (Marques, 1988 e 1997; Miguéns, 2008; Montadon e Perrenoud, 1987; Silva, 2001, 2003a e b), não se trata, simplesmente, de trazer para a escola os agentes sociais da comunidade envolvente para animar tempos de lazer⁷ enquanto a família não chega ou mesmo ajudar a resolver os deveres escolares⁸:

“não se trata de fazer uma "escola depois da escola", ou interferir com os métodos de ensino dos professores, mas para proporcionar atendimento individualizado às crianças que o solicitem e um lugar onde podem jogar sozinhos, com os outros, com ou sem a ajuda de um adulto. Por seu lado, os professores falam do que se comprometem, nas escolas são lançados convites para visitar uma exposição depois de uma viagem da escola ou ir a uma peça de teatro montada por CM2. Um funcionário da Câmara é convidado para um conselho de escola...” (Dannequin, 1989: 90).

A complexidade do cruzamento cultural nos espaços escolares, entronca-se, ainda, em Portugal, com a co-existência, por uma lado, de um ensino obrigatório e gratuito, público ou privado e, por outro, por um movimento paralelo de colégios e escolas privadas, com um ensino elitista e selectivo que, provavelmente, constrói trajectos e projectos de sucesso económico mas, por outro lado, separa as crianças, jovens e adultos da socialização multicultural, problemática, por vezes, contrastante tantas vezes, mas que, mediada de certa forma, pode ser um laboratório rico de aprendizagem e educação social para a vida de todos os dias (Cardoso, 2006; Jares, 2002b e 2007; Souta, 1999; Vieira, 2011). Mas,

“Permanece a variável poder no contexto das crescentes interacções globais. A ruptura com os constrangimentos relativistas pressupõe abertura, comunicação, partilha e solidariedade; pressupõe a democratização das instituições, a promoção da igualdade de oportunidades reais (não só formais-legais) e o investimento na construção de uma sociedade multicultural e de cidadanias solidárias, feitas da igualdade de direitos e de deveres” (Cardoso, 2006: 135).

O envolvimento dos pais, das famílias, das autarquias, dos agentes ligados à animação, à saúde à solidariedade, etc. na construção e implementação do projecto educativo é vital para o seu real sucesso e traz benefícios para todas as partes, para todas as margens, para a escola e o outro lado da mesma, lados considerados margens de um rio mas que, em boa verdade, são partes de um caleidoscópio cultural complexo (Vieira, 2009b), que é o próprio território educativo enquanto construção social (Vieira e Vieira, 2011). E traz, inclusivamente, maior desempenho escolar dos alunos, como lembra Dannequin (1989: 103):

⁷ Vulgo actividades de tempos livres.

⁸ Vulgo TPC.

“Hoje, no entanto, a escola precisa de olhar ao seu redor, para ter apoio para consolidar as aprendizagens que proporciona às crianças, usando os recursos e as infra-estruturas externas tal como os actores sociais envolvidos, de uma forma ou de outra, no campo da infância. O melhor desempenho académico das crianças passa por uma boa integração das famílias no bairro e a escola é uma componente da vida do bairro, aberta ao exterior, que pode ser utilizada por pessoas – crianças, mas também adultos – como um pólo em torno do qual são construídos os conhecimentos elaborados com a colaboração de todos”.

Trata-se de uma mudança paradigmática no seio da escola: o tradicional conceito de escola constrói-se como um território educativo inscrito num território geográfico que, sendo periférico ou não, pobre ou não, precisa sempre de intervenção diferenciada como resposta a um projecto educativo também ele diferenciado e único,⁹ mesmo sem ser classificado ou inventariado como Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP. O território educativo passa a conter o território escolar bem como as famílias e a(s) comunidade(s) e, de forma complexa, logo não redutível à soma das partes, idealizam, planificam e executam o projecto enquanto obra de todo o território educativo que se quer afirmar no contexto local, regional e nacional, e preparar os alunos para a sociedade contemporânea. O território escolar (ou a escola) é considerado o espaço de excelência, uma vez que todos os alunos têm de passar por lá, para muitas das mediações a realizar em face das sinalizações diversas realizadas por qualquer das partes constitutivas do território educativo. Nas palavras de uma das mediadoras entrevistadas,

“Um dos objectivos dos gabinetes era tentar aglutinar estes trabalhos todos e eleger como, digamos, o paciente identificado como se diz na gíria médica, aquele garoto. E à volta de quem é que se trabalha... sempre, com uma consciência muito clara, de que a escola pode ser o espaço de mediação por excelência. Porque eles vão todos à escola, faltando mais ou, faltando menos...”

[...]

Fazer da escola o espaço... centralizar a problemática daquela família na escola, porque eles, de uma forma ou de outra, têm miúdos; uns no jardim-de-infância, outros na escola primária, outros... seja lá onde for, têm miúdos. E os que não estão na escola estão fora dela, por razões que são negativas. E, neste momento, ainda mais sentido faz, para mim, isto com a escolaridade até ao 12º ano. Temos muito tempo de trabalhar com a família, a partir da escola. Os gabinetes eram este... O apoio ao aluno e à família tinha essa vertente” (Apêndice F 3.1.).

Nesta perspectiva, a Escola é considerada como que a “capital” de um território abrangente para com todos servir a todos. É um espaço de excelência para detectar problemas económicos, sociais e familiares. Dessa centralidade está bem ciente Rita, uma educadora de

⁹ O referido caleidoscópio cultural.

infância, ex técnica do IAC, e promotora de vários projectos de mediação sociopedagógica em GAAF.

“Quem sabe se a família está bem, se a família está mal, se receberam, se pagam ou, se não pagam, é a escola. [...], a escola sabe isso tudo. Os garotos mais pequenos, que trazem lanche para a escola, basta a gente abrir a lancheira para perceber como é que a família está e se recebeu há pouco tempo ou não, se tem rendimento ou se não tem rendimento. A gente abre a lancheira, quando a coisa está boa, são bolycaos para dentro, quando chega ao final do mês, não há nada para comer. À escola se for dada, também, essa..., [...] é uma... função que é inerente ao nosso trabalho como professores. Porque, antes de mais, a gente tem que perceber se os garotos estão em condições de aprender, ou não. E para eles estarem em condições de aprender, há um conjunto de condições, de procedimentos que têm que estar assegurados. Isto são coisas tão simples como, por exemplo, a alimentação. Nós não temos só os pequeninos a chegar à escola sem comer, temos garotos que estão, toda a manhã, na escola, sem comerem nadinha! Por isso, é que eles, às vezes, se portam tão mal nas salas, estão cheios de fome! Às vezes, o problema até nem é uma questão de não haver. Se a gente não se levantar a horas e se não houver uma organização [familiar], os nossos filhos também não comem (Rita, educadora de infância e ex técnica do IAC, cf. Apêndice F 3.1.e F4.1.).

Rita diz que os pais e encarregados de educação preocupam-se com o pequeno-almoço das crianças mas depois, quando maiores, já não há tanto essa preocupação:

A maior parte das famílias não faz isto, ou já saíram para ir trabalhar, ou ficam na cama a dormir e os miúdos vêm, literalmente, em jejum. Nós preocupamo-nos com isso quando eles são pequeninos, no jardim-de-infância, na escola primária... ainda lhes vamos dando o leitito... Mas isso não acaba quando eles saem da escola primária... E, depois, quando eles chegam à escola e estão montes de horas sem comer nada? Para já não aprendem, porque o nosso cérebro para funcionar precisa, no mínimo, de glicose e, depois, estão muito desassossegados, muito irrequietos porque estão cheios de fome. Eu acho que nós, às vezes, andamos à procura de grandes coisas, de inventar, ali, uma grande teoria que ande à volta das coisas, quando são coisas tão simples, que fazem parte do nosso dia-a-dia e, que nós, às vezes, não paramos para pensar nelas” (Rita, educadora de infância e ex técnica do IAC, cf. Apêndice F 3.1.e F4.1.).

Para Jares, também a aposta passa pela criação de redes de apoio que podem servir de recursos didácticos e serem uma boa estratégia para integrar a escola na comunidade:

“Pretendemos conseguir escolas que sejam por si próprias *comunidades de apoio*, que alunos e professores sintam como suas – senão se cumpre esta condição é porque algo está mal – construindo um sistema de relações de apoio mútuo, respeito e afecto. As escolas têm que ser uma referência de convivência e de respeito na comunidade em que estão inseridas. Para isso, é imprescindível que as escolas se abram não só às famílias, mas também às pessoas, instituições e associações da comunidade que possam colaborar na complexa tarefa educadora” (Jares, 2007: 149).

Trata-se, também, de mudança de paradigma no tocante ao lugar do aluno no processo educativo. O aluno passa a ser considerado também sujeito e não apenas objecto da educação e/ou socialização. Neste prisma, o território educativo deve conhecer a pessoa que mora no

aluno e, para todas as mediações, tem em conta a sua dimensão familiar, sociocultural e pessoal:

“Ter em conta a «perspectiva» do aluno é descobrir que a educação não pode ser mais uma tentativa de moldar um objecto, domesticar ou colonizar um selvagem. Os *tempos mudaram*, ouvi dizer a um deles; e essa mudança exige que o processo educativo seja cada vez mais um diálogo, onde a criança ou jovem tenha uma palavra activa, construtiva e respeitada sobre as *práticas* (de um ponto de vista técnico, relacional e afectivo) e sobre os *conteúdos* (currículo formal e informal) desse mesmo processo. De contrário, não há educação nem socialização possível, mas crescimento em conflito, em desencontro, em perturbação a todos os níveis” (Amado, 2000: 448).

De contrário,

“A instituição escolar continua a seleccionar social e sexualmente os seus alunos. As desigualdades escolares mantêm-se e, em algumas subpopulações, tendem a agravar-se. E este estado de situação faz reduzir os investimentos escolares prolongados das famílias e dos próprios alunos, nomeadamente quando as suas histórias pessoais são insistentemente marcadas por maus resultados no aproveitamento escolar. Por outro lado, é comum ouvir-se dos professores, bem como de outros comentadores, que na escola de hoje as apostas escolares são marcadas pelo desinteresse dos alunos. Este desinteresse manifesta-se por uma menor propensão ao estudo e trabalhos escolares.

Por outras palavras, estas vozes críticas tendem a comparar a escola de hoje com a escola de ontem. As diferenças são relatadas a partir da memória que se constrói a partir de temporalidades distintas” (Resende, 2008: 108).

A propósito deste tópico do capítulo 1, A Escola como um microcosmos da sociedade, e a propósito da tomada de consciência desta representação microssociológica da sociedade na escola, uma das estratégias organizacionais mais vulgarizadas no sistema educativo tem passado pelo estreitar da relação escola/família/comunidade. Passa, pelo menos, pelo discurso. Multiplicam-se as associações de pais e, contudo, há muitas escolas onde “*a entrada dos pais até é proibida... e até se dão ao luxo de pôr isso na entrada dos portões! “Proibida a entrada a pais”, tipo como se fossem cães... [risos]*” (representante do IAC, encarregada de educação e educadora de infância – Apêndice F 3.1. e F 4.1.).

Do ponto de vista desta encarregada de educação, os pais estão muito pouco na escola, quer ela seja pública, quer ela seja privada. Efectivamente, por vezes, esta expressão, quase mágica, “relação escola/família/comunidade” não vai muito além de um discurso que mascara uma ilusão charmosa relativamente ao desejo explicitado pela Lei de incluir novos actores sociais na governação da escola. Trata-se, muitas vezes, mais de uma arquitectura de fachada, no sentido da aparência explicitada pela Lei, do que, propriamente, de alterações de conteúdo ou de novos protagonistas na gestão escolar (Diogo, 1998; Marques, 1997 e 2001; Rocha,

2005; Silva, 2003a; Stoer e Silva, 2005; Vieira, 2005). E quanto é necessário concretizar essa parceria, quer em termos de gestão quer em termos pedagógicos:

“Porque é assim: se os pais reclamarem, a escola, digamos, a gestão escolar, dá sempre razão aos pais. Eu não digo os conselhos executivos, mas se os pais avançarem para as DREC, para os CAE, os pais têm sempre razão e, às vezes, não têm... Dão-lhes sempre razão, eu acho que é para os calar. Pronto, dão-lhe razão, «a senhora fica calada e tal...»” (Apêndice F 3.1 e F 4.1).

Contudo, ainda do ponto de vista desta mãe, que é também educadora de infância, não existe uma relação sustentada entre a escola e a família:

“Não existe, e a prova é que eu, por exemplo, tenho uma filha num colégio, que se presumia ser bastante mais próximo, e não conheço a maior parte dos professores... Eu, por acaso, até conheço, porque ainda outro dia, fui com ela numa peregrinação e acabei por conhecer muita gente... Mas, a maior parte dos pais, não conhece os professores. Conhece o director de turma e ponto final. O director de turma é que gere ali aquelas relações e a gente, às vezes, nem tem problemas nenhuns com o director de turma; temos é com o professor de isto ou daquilo..., em relação ao qual não temos acesso. E geram-se conflitos, geram-se coisas que são mal explicadas... não há comunicação” (Apêndice F 3.1 e F 4.1).

Não é fácil entrar na escola, tem que se deixar documentos de identificação, à porta, e isto cria barreiras na comunicação entre a escola, os pais e a família, em geral. Do ponto de vista desta entrevistada, este procedimento deveria ser explicado aos pais:

“devia ser explicado aos pais, «nós não estamos a duvidar de si, é uma questão de segurança!». Eu acho que, muitas vezes, os pais quando chegam dizem: «Mas eu tenho que deixar um documento?! Mas, isto é a escola do meu filho!» Mas, por outro lado, o senhor que está à porta também não é obrigado a conhecer os pais todos. Mas tudo isto tem que ser explicado e tem que ser bem interpretado. Depois, temos o director de turma que é só um interlocutor e, muitas vezes, a gente não consegue ter acesso ao resto dos professores [...]” (Apêndice F 3.1 e F 4.1).

Há, por vezes, uma certa invisibilidade social no tocante ao outro lado da escola. Há professores que pensam agir correctamente, quer do ponto de vista ético, quer do ponto de vista pedagógico, quando se centram apenas na vida escolar do aluno:

“O professor ou a professora que afirma aos colegas, por exemplo numa reunião de avaliação, que não lhe interessa ou não tem tempo para ouvir explicações relacionadas com a situação familiar e pessoal de um aluno, porque só lhe compete avaliar os resultados académicos, está a simplificar a situação caindo num grande erro e fugindo do problema, e não exerce o seu papel de tutor/a e educador/a. É uma das situações que revelam que o sistema educativo, em algumas ocasiões, reforça as injustiças que atingem um número considerável de estudantes” (Jares, 2007: 162).

É, pois, vital construir pontes e articulações entre a escola e os suportes socioculturais dos alunos. E o trabalho em rede é um caminho a materializar onde a educação escolar terá de ser, também, educação social, como afirma Peres (2010: 20-21).

“Em nossa opinião, para que a escola seja efectivamente uma escola democrática e para todos, por todos e com todos, deve estar aberta à diversidade e inclusão – exigindo repensar a sua estrutura interna (normas, gestão participativa, apoios educativos, recursos, curriculum, espaços, tempos, etc.) e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas em parceria com outras instituições educativas, sociais e culturais, desenvolvendo projectos vertebrados num permanente diálogo cívico entre a escola e a comunidade. A pedagogia social em articulação com a pedagogia escolar joga, aqui, um papel importante. Há que encontrar dinâmicas de aprendizagens comunitárias capazes de estimular e criar a participação activa das populações, tanto a nível individual como colectivo”.

1.3. A pertinência do estudo

Depois de ter exposto, na introdução, as principais motivações que me levaram a escolher uma tese em Educação, não centrada totalmente na escola mas, antes, ancorada no território educativo como espaço físico e social da construção não só do projecto educativo de escola e seu desenvolvimento curricular mas, também, da pedagogia social como ferramenta epistemológica (Baptista, 2005, 2007, 2008a e b; Caride, 2003, 2005 e 2009; Carvalho, 2008; Carvalho e Baptista, 2004) para a construção de actividades de mediação sociopedagógica, cabe agora, aqui, falar da importância deste estudo não só para a comunidade dos intelectuais das ciências da educação e das ciências sociais e humanas mas, também, para todos os interessados em pensar, comparativamente e relacionalmente, os pontos fortes e fracos de três casos concretos onde através do trabalho em equipa com professores e TSTS, se faz mediação sociopedagógica buscando um lugar epistémico que não esteja, sempre, centrado na escola ou na sala de aula como espaços intocáveis:

“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. De modo semelhante, estudos sobre a diferenciação de performances escolares entre indivíduos ou grupos sociais eram quase sempre limitados ao quadro institucional para a transmissão de conhecimento.

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 e Chaveau, 1989: 66).

Em boa verdade, embora as reformas educativas apontem para a necessidade de a escola todos acolher, de ter de se ligar a escola à comunidade, de dever envolver-se as famílias, de se ter de respeitar os ritmos próprios de cada criança ou alunos, de se ter de construir pedagogias flexíveis e diferenciadas, a verdade é que a presença da ideia de défice em relação à cultura da escola é uma constante: *“Os professores tendem a explicar a ausência das famílias no diálogo com a escola por incapacidade de estas desempenharem o seu papel”* (Vieira, 2005: 144).

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:

“E aqui pode-se entrar num processo tipo «pescadinha de rabo na boca». É que as barreiras (socioculturais) que existem entre docentes e pais de meios populares são exactamente as mesmas que se colocam a propósito da relação entre estes pais e grande parte das direcções das AP, dado que estas são controladas essencialmente por pais de classe média, quando não mesmo por outros professores. Os próprios locais de reunião são as escolas... Não são, pois, os professores que têm de entender aquelas barreiras. Este entendimento deve também ser extensível aos dirigentes das AP sob pena de estas se arriscarem, como acima dávamos conta, a funcionar em circuito fechado com os professores e não com e para os pais (a favor das crianças e jovens, entenda-se). Ou as AP encontram estratégias de generalização da participação dos encarregados de educação ou a relação escola-família pode tornar-se mais um meio de reprodução social e cultural” (Silva, 2005: 156).

Parece que a “ligação à” (à família, à comunidade...) parte sempre duma posição hegemónica e intocável da escola. Poucos são os estudos que rompem com este vector unidireccional e mostram a necessidade do trabalho em rede, com carácter multipolar, como é exigido nos processos de mediação sociocultural e mediação sociopedagógica que aqui estudamos. Por isso, a primeira citação bibliográfica, neste ponto, sobre a pertinência desta investigação, é de um estudo francês sobre bairros e suas escolas, que critica, justamente, a posição pouco neutra dessa relação desejada que se veio a materializar, em parte, em França, nos ZEP, que são antecessores dos TEIP (Chaveau e Chaveau, 1989; Zanten, 1975, 1987, 1990 e 1992).

Também os actuais modelos de formação inicial de professores não parecem ter respondido ainda aos desafios de uma escola 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 (2008: 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 a nível psicológico (Amado, 2000; Freire, 2001). Resultam, também, de um fenómeno mais vasto e complexo exprimindo-se na intensificação das interacções e também na proliferação de culturas específicas, organizadas cada vez mais autonomamente.

Assim, a questão da disciplina/indisciplina é um fenómeno psico-socio-cultural complexo, e, portanto, irreduzível à sua dimensão psicológica. A indisciplina é, pois, irreduzível a uma expressão comportamental redutível a traços de personalidade ou a perturbações de ordem psicológica que se traduzam, episodicamente em factos fora da normalidade (Correia e Matos, 2001: 2).

Actualmente, qualquer política de inclusão tem que ter em conta questões que são de ordem epistemológica e também de ordem social, cultural e política e não apenas de ordem psicológica. Todo o reducionismo, seja de que ordem for, é criticável. Não que as abordagens particulares ou disciplinares não sejam importantes para o entendimento e construção de todo o processo de inclusão. São, seguramente, o problema coloca-se quando se reduz o processo, que é complexo, a uma única dimensão e se faz dela o foco para prosseguir com as políticas de inclusão (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

Tudo indica que deverá aumentar ainda mais a diversidade de públicos escolares a frequentar o ensino básico e secundário. Desde o final dos anos 80 que Portugal tem vindo a transformar-se num país de acolhimento de imigrantes, fenómeno que teve o seu início com a descolonização e com a entrada de Portugal na União Europeia. Portugal transformou-se,

assim, num país de imigração, ainda que não tenham desaparecido os fluxos de emigração (Marques, 2009)¹⁰.

Com a entrada de milhares de estrangeiros em Portugal, uma imigração económica, acentuada com a entrada de populações da Europa de Leste, *“reforça-se a matriz multicultural marcada desde há séculos por minorias tradicionais como a comunidade cigana, a judaica e a própria comunidade de surdos (que se exprime numa língua própria, a língua gestual portuguesa)”* (Souta, 1997: 36).

Por fim, esta multiculturalidade migrante e étnica acede à escola obrigatória (Peres, 1999a, 1999b e 2006) que repensa hoje 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: 37).

Além de, em termos sociais, termos de ser 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. E é isto que urge fazer, algo que é preciso mas que não é fácil. Como diz Wolton (2004: 12), com a coabitação cultural, estamos no fio da navalha. Por um lado, se for possível estabelecer a ligação a um projecto político democrático, pode instalar-se um modelo de comunicação cultural relativamente pacífico. Mas, por outro lado, se a ligação entre coabitação e projecto político não puder ser construída, resulta o triunfo dos guetos culturais. Em nenhum dos casos se pode fugir a um debate, simultâneo, sobre a coabitação cultural e os seus problemas, e sobre as relações entre identidade, cultura e comunicação.

Em consequência, as exigências ao nível das tarefas quotidianas bem como no desempenho profissional do professor irão aumentar. E poderá o professor continuar a ser o protagonista de toda a cena educacional na escola? Lucília Salgado, 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»”* (1990: 105). Muita gente parece não acreditar hoje na escola: *“Nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança”* (Barroso, 2001: 201-222).

¹⁰ Como José Carlos Marques refere, “eles continuam a partir” (Marques, 2009).

Na escola interagem docentes, não docentes, alunos, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes. É na interacção destes actores que se constrói a identidade da comunidade escolar. Esta comunidade é um sistema aberto ao exterior e, por conseguinte, influenciada por este. Esta heterogeneidade, por vezes, traz tensões e mesmo conflitos, dos quais temos de fazer uma leitura contextualizada com o espaço físico e social e com o tempo. Os sujeitos que interagem e originam tais tensões e potenciais conflitos são agentes portadores de uma cultura e de uma narrativa que precisa ser compreendida a partir dos mesmos, quer dizer, numa perspectiva émica (Bogdan e Biklen, 1994; Vieira, 1999a e 2003; Vieira e Vieira, 2006a e b; Wilson, 1977; Wittrock, 1990). Ou, por outras palavras, numa perspectiva hermenêutica:

“A hermenêutica diz respeito à compreensão e a compreensão diz respeito ao sentido e este é atribuído e captado através de signos, nomeadamente os signos da linguagem. [...] Na perspectiva hermenêutica, a questão epistemológica em torno do par objecto/sujeito do conhecimento deixa de fazer sentido” (Casal, 1996: 49-50).

Tendo em conta a frase célebre, *“todos os alunos têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”*, de Boaventura Sousa Santos, num programa televisivo, Prova Oral, RTP1, 30 de Maio de 1995, se alguns alunos não se sentem bem na escola, uma vez que esta por vezes continua “indiferente à diferença” estes questionam-se sobre o sentido da educação que lhes é imposta, fazendo-o, muitas vezes, de modo turbulento e agressivo (Amado, 2000).

Também Alfredo Veiga Neto (2005: 57) diz que *“entendemos que na escola devem caber todos, com todas as suas diferenças a serem respeitadas”*. E acrescenta que o problema está *“na construção de uma escola que preserve as diferenças culturais de cada grupo, compreendendo que as diferenças dão-se num mundo de lutas, posições e significados”* (idem: 65).

Esta tendente abertura da escola, primeiro no discurso, depois em algumas práticas inclusivas, veio criar situações novas e alertar para novos problemas sociais, que até aí não eram muito frequentes, e que hoje fazem parte do quotidiano de muitos territórios escolares. As crianças e os adolescentes que ingressam hoje na escola foram socializados com diferentes valores, são portadores de vivências muito diferentes e têm interesses e formas de estar na vida muito mais heterogéneos que há 20 ou 30 anos atrás.

Para Paulo Freire (2006: 41-42), ensinar exige reconhecer a identidade cultural: *“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos*

educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado”.

A escola apresenta-se, hoje, como um novo espaço de múltiplas relações pessoais, sociais e culturais, onde não faz sentido pensar na (re)construção de uma identidade monolítica (Vieira, 2011).

Não podemos pensar mais nos jovens exclusivamente como alunos. A escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais cuja coesão já não é assegurada através do “tratamento cirúrgico” daqueles que transgridem uma ordem, que, por se entender como uma ordem “natural”, não carecia de justificação (Correia e Matos, 2001: 102).

E poderemos ficar indiferente às diferenças? Segundo Perrenoud (2002), pelo contrário, deve-se focar a atenção na diferenciação intencional, com intuito de beneficiar os alunos, com discriminações positivas, procurando atenuar as desigualdades, criando alternativas para ajudar os alunos com mais dificuldades no acompanhamento da lógica da escola moderna. Perrenoud refere, ainda, a diferenciação involuntária, que é feita de modo inconsciente, provocando efeitos negativos, reforçando as desigualdades e o aumento do fracasso escolar.

Por vezes, o professor faz a diferença de modo inconsciente (Bourdieu, 1989; Perrenoud, 1993), favorecendo os favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos, porque, sem se aperceber, dá mais atenção a uns do que a outros, é mais distante com uns do que com outros. Por isso é importante que se apele à reflexividade dos professores. É fundamental que os professores tenham atitudes reflexivas e de pesquisa quotidianamente, mesmo sobre as suas práticas sociais e educativas.

O aumento da diversidade de públicos continuará a originar, provavelmente, políticas diversificadas para as respostas escolares. Alguns autores falam da gestão local do currículo (Barroso, 2005; Canário, 2001; Leite, 1996b) que permita a passagem do ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem. Esta mudança implica, paralelamente, alterações profundas nas formas de trabalhar dos professores e levanta alguns limites à flexibilidade profissional do docente.

Eis aqui, por outras palavras, a razão da nossa problemática, que consiste em perceber como percebem os docentes os novos mecanismos de mediação que algumas escolas implementam, como forma de fabricação de um território educativo com trabalho em rede

para a mediação de tensões, de resolução de conflitos e da construção de pedagogias diferenciadas.

Perrenoud (2000) diz que as pedagogias diferenciadas não voltam as costas ao principal objectivo da escola que é garantir que todos os alunos atinjam uma cultura de base comum. Pelo contrário, considera que as diferenças criam situações de aprendizagem óptimas para cada aluno. Para este autor, a grande questão da pedagogia diferenciada é *“como levar em conta as diferenças sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível na sua cultura de origem?”*.

Toda esta complexidade do acto educativo, na actualidade, faz com que se multipliquem as funções do professor. Alguns autores (Teodoro, 2006) afirmam, mesmo, que a profissão de professor se está a aproximar cada vez mais da profissão de trabalhador social. Pede-se muito à escola e aos professores responsabilizando-os por quase tudo. Vários estudos têm questionado se o alargamento forçado das funções do professor não estará nas causas do grande mal-estar existente na profissão. Numa obra dedicada ao “Mal-estar docente”, Esteve (1992: 34) sintetiza bem esta questão:

“Os mais diversos autores são unânimes em assinalar que nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e exigências sobre os professores, com uma rápida transformação sobre o contexto social, que se traduziu numa modificação do papel do professor, o que constitui uma importante fonte de mal-estar para muitos deles já que não souberam ou simplesmente não aceitaram acomodar-se às novas exigências”.

Num paradigma da pluralidade na unidade, da diversidade de agentes a intervir no território educativo, pensar diferente e sentir diferente deve ser encarado como uma fonte de crescimento e enriquecimento tal como uma troca de experiências de vida e não como algo a corrigir, ou, mesmo, como uma patologia, como exploramos no ponto seguinte.

Mas como gerir a diferença social e cultural na escola? Só com professores? Com ou sem educadores sociais e outros TSTS na escola? Responder a esta questão, em três territórios educativos concretos, é um dos objectivos principais desta tese cuja pertinência penso estar, agora, justificada.

1.4. A patologização do social: a diferença como deficiência

Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, a integração e coexistência na escola de grupos culturalmente heterogéneos e as metodologias mais adequadas para enfrentar a diversidade da população escolar são preocupações que se colocam cada vez mais aos

professores. A diversidade cultural na sala de aula não pode ser vista como um obstáculo ao ensino. “Ao tratar todas as crianças como «iguais em direitos e deveres», conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares” (Perrenoud, 2001: 18). Trata-se de ver a escola ou, melhor, o sistema escolar, como fabricante(a) do sucesso e do insucesso escolar (Iturra, 1990 a e b; Benavente, 1990 b). Ao agir de forma “indiferente às diferenças” (Bourdieu, 1966), a escola segrega, guetiza os diferentes da norma escolar, e reproduz, assim, a estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1975), transformando a diferença em deficiência.

Há ainda hoje um senso comum residual, mesmo em muitos profissionais da educação, que continua a ver a diversidade como patologia social.

Mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto fundamental para a concretização de uma “escola para todos” (Baptista, 2008; Caride, 2007 e 2009; Costa, 2003; Jares, 2004 e 2007; Peres 2010; Souta, 1999; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004; Vieira, 2010).

A ideia da mediação de conflitos, as pedagogias inclusivas, inter/multiculturais e flexíveis são voz corrente nos teóricos da educação e no discurso quotidiano de professores e outros agentes educativos (Peres, 1999; Perrenoud, 2002; Silva, 2010; Skliar, 2006; Stoer e Cortesão, 1999; Stoer e Magalhães, 2006).

Contudo, entre a intenção e a concretização, entre o dizer e o fazer, vai, por vezes, demasiada distância e alguma contradição. É vulgar ouvirmos falar do professor mediador (Baptista, 1998; Benavente, 2008; Carvalho, 2008; Cunha, 1997; Freire, 1974, 1983, 2005 e 2006; Marques, 1997; Peres, 2006; Pires e Mateus, 1999; Six, 1990; Teodoro, 2006; Teodoro e Sanchez, 2006; Torrego, 2003; Vezzulla, 2005; Vieira, 1999 e 2011; Ytarte, 2010; Zeichner, 1993) mas, provavelmente, o sentido da mediação descai mais para a visão do problema no aluno em si, como se duma essência se tratasse, do que para a mediação das tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogêneas, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista comportamental (Correia e Silva, 2010; Neves, 2003, 2009 e 2010). E a montante do conflito na escola, que existe, é facto, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado, quer por professores quer por profissionais sociais, quer mesmo por alunos mediadores (Freire, 2010; Silva, 2010; Vieira, 2010a, 2010b e 2011; Vieira e Vieira, 2006b). Mas não se trata de abolir as tensões

inevitáveis a qualquer vida em grupo: *“O conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucionado. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento. Discutir essas diferenças, aduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável”* (Costa, 2003: 10).

O insucesso escolar dos alunos foi, durante bastante tempo, explicado como um problema do aluno ou da sua família. Este facto era explicado através do património genético do aluno, de problemas psicológicos, de ausência de dons para os estudos ou das condições socioeconómicas da família, ou seja, o meio cultural (G.F.E.N., 1974).

Embora alguns estudos mostrem que pode existir alguma relação entre as condições socioeconómicas da família, é o seu modo de vida, os seus valores, as suas crenças que se traduzem em determinadas formas de educação, de interpretação das normas sociais ou da própria realidade, que têm um peso maior no desempenho escolar dos alunos (Benavente, 1990b; Benavente *et al.*, 1994 e 1987; Cortesão, 2001; Cortesão e Pinto, 1995; G.F.E.N., 1974; Iturra, 1990a e b; Vieira, 1992).

No trabalho de campo nos três territórios escolares de que damos conta nos capítulos 6, 7 e 8, seja em Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP), seja em Territórios que reivindicam gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares para fazer apoio ao aluno e à família (GAAF), temo-nos concentrado no modo como os professores e directores concebem a prática dos profissionais sociais que reivindicam para dentro da escola em conjugação com o papel educativo dos docentes.

Numa conversa sobre a multiplicidade de funções que um professor tem de desempenhar, um director dum Agrupamento de Escolas que há muito tem sustentado uma “Oficina de comportamento” como espaço de mediação sociopedagógica, e que tem um discurso onde o professor é considerado como o primeiro mediador, dizia: *“o professor tem que, forçosamente, ser um mediador; o professor tem de ser um gestor de conflitos. Está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas [...]”* (Amândio, director e professor, Apêndice C 3.5. e C 4.5.).

Muitos professores entendem que esse trabalho de mediação, que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, convém (re)lembrar, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é, antes de mais, sociocultural. Mas não é líquido que mesmo esses

técnicos, que existem nos TEIP e nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno.

Uma ex professora da escola da Calçada referiu a importância de se pensar texto e contexto de mãos dadas: *“Já tinham um GAD [gabinete de apoio disciplinar] constituído só por professores que recebia os alunos expulsos da aula. Mas começaram a ver que as questões disciplinares tinham causas sociais e que não tinham capacidade, nem tempo, nem formação para tratar assuntos com toda essa amplitude”*. Portanto, o aluno não pode ser pensado apenas a partir da escola ou da sala de aulas:

“[...] A ideologia neoliberal assenta os comportamentos e as aprendizagens sociais mais a nível individual que sociológico, tal como tradicionalmente se fez e se continua a fazer. A proposta neoliberal opta precisamente pela explicação psicologista, porque desta forma coloca no indivíduo as responsabilidades da sua situação. [...]

Perante esta visão, sem esquecer a componente pessoal, propomos analisar estas possíveis situações a partir do contexto familiar, social e cultural que as origina. Não pretendemos esquecer as responsabilidades ou opções pessoais na vida; o que propomos é apenas analisá-las a partir do contexto em que surgem para obter uma explicação mais completa das suas causas e, assim, ter mais possibilidades de acertar nas soluções. Analisar os comportamentos individuais separando-os das suas conjunturas familiares e sociais, além de nos induzir a uma grande probabilidade de erro, também supõe em muitas ocasiões uma certa violência” (Jares, 2007: 162).

No contexto do TEIP estudado no capítulo 6, tem-se assistido a uma tentativa de alteração da representação de patologização das tensões e questões disciplinares, como nos refere um dos professores responsáveis:

“Os psicólogos, hoje em dia, são perfeitamente aceites na escola. Mas, inicialmente, havia aquela ideia estigmatizada que era para tratar daqueles casos dos malucos, dos que não «batem bem» e vão para o psicólogo. Hoje em dia, procuramos mudar esta atitude. O psicólogo está ali para trabalhar com os directores de turma e com outros técnicos. Evitamos que se fale em enviar ao psicólogo sempre que surge algum caso mais complicado. Tudo deve ser resolvido em rede” (apêndice B 3.2. e B 4.2.).

Rita, a técnica do IAC já referida noutros trechos, refere que

“Nós temos muitas escolas onde, seguramente, 80% dos miúdos não sabe que tem um psicólogo [...]. E não quer lá ir porque [ironiza] são todos malucos os que vão ao psicólogo. E, a maior parte das vezes, a gente tem um gabinete de psicologia (desarmamos logo, nunca se devia chamar gabinete de psicologia, particularmente, com a ideia do senso comum do que é a psicologia) ao lado do gabinete do director. Aquilo é mau presságio [risos]. [...].

É que, toda esta orgânica é importante na relação que os miúdos estabelecem com os espaços, com as pessoas, com a escola... Depois, a certa altura, aparece o psicólogo montado num cavalo branco, a fazer testes vocacionais, que nunca vão ser [risos]... [...]

Há honrosas excepções mas, a maioria dos psicólogos não tem uma atitude cooperativa em relação a outros técnicos. A questão é que um psicólogo, numa escola, se quiser fazer um trabalho em condições, sozinho também não consegue. E, depois, durante anos, o que tem vindo a acontecer é que eles escudam-se, enfiam-se dentro do gabinete. [...].

[...] E, depois, é aquela lógica, este vai à psicóloga não pode ir ao GAAF e, se vai ao GAAF, também não vale a pena ir à psicóloga e, se vai ao GAAF e depois, passa a ir à psicóloga, tem que deixar de ir ao GAAF. Isto não funciona assim. [...]” (Apêndice F 3.1. e F 4.1.).

Alterar esta visão sobre o psicólogo, sobre o assistente social, sobre o animador e sobre o mediador como o enfermeiro das patologias sociais implica mudanças que não são fáceis de operar (Benavente, 1990b; Correia, 1989; Teodoro, 2006; Thurler e Perrenoud, 1994). Esta mudança implica uma alteração paradigmática:

“A mudança de paradigma do nível de análise dos processos de mudança em educação resulta, em grande medida, de se saber hoje que os processos de mudança são sempre locais ou que as instituições não mudam sozinhas, mudam-nas as pessoas” (Teodoro, 2006: 59).

No estudo que Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo fazem sobre a política TEIP, expressa no título “Escola e Exclusão Social, esta questão da persistência em coisificar o aluno e os problemas, está bem clara:

“Os alunos e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem ou, pelo contrário, são encarados como o obstáculo principal à acção educativa?” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 140).

Se, efectivamente, o aluno diferente for enviado, sistematicamente, para o psicólogo da escola, ou para o GAAF, dos efeitos da intenção de mediar tensões e diversidades pode resultar, por vezes, uma visão do TEIP ou do GAAF mais perto de qualquer coisa como um hospital de problemas sociais do que de uma escola para todos que constrói estratégias de diferenciação pedagógica e social.

Capítulo 2

Da educação e mediação

Este capítulo pretende, grosso modo, fazer uma clarificação dos principais conceitos usados ao longo da tese. Fá-lo em quatro momentos: “Da gestão da diversidade”, “Das tensões na escola”, “Do trabalho social” e “Da mediação em contexto escolar”, cada um com os seus subpontos particulares.

2.1. Da gestão da diversidade

Neste primeiro andamento faz-se, dentro de dois tópicos autónomos, uma breve clarificação conceptual de como a diversidade cultural tem sido tratada na escola, um primeiro sobre a factualidade da multiculturalidade e das potencialidades da interculturalidade; outro sobre a problemática da inclusão/exclusão no campo educativo e o papel do professor na flexibilização curricular para que o currículo possa fazer sentido para todos os alunos.

2.1.1. Da multiculturalidade na escola

As sociedades contemporâneas passam hoje por grandes transformações, resultado do avanço e da socialização das novas tecnologias de comunicação, das migrações nacionais e internacionais, da globalização económica e cultural e da “descoberta” de outras diferenças socioculturais que se imaginavam longínquas, mas que agora nos batem à porta. O estranho, o diferente, já não são apenas os outros de outros tempos e de outras paragens longínquas mas, também, o colega de profissão, o colega de turma e o vizinho do andar de baixo (Augé, 1994).

Estas transformações não passam indiferentes aos agentes sociais socializados em contextos de alguma regularidade e certeza que agora se sentem inseguros, apáticos e com medo do futuro incerto (Peres, 1999b; Souta, 1997a).

A discussão sobre o papel da escola, em particular, e da educação, enquanto política social, numa sociedade cada vez mais multicultural, instalou-se no discurso dos políticos, nas políticas públicas e mesmo nas conversas de família quando à mesa de jantar discutem os quotidianos complexos trazidos pela caixinha mágica¹¹. Nesta perspectiva, Stavenhagen (1996: 219) assinala que

“Grandes são os desafios postos à educação num mundo cada vez mais multicultural. Agora que os habitantes do planeta começam a ser mais sensíveis à mundialização há uma ideia que surge abruptamente: «se calhar, o meu vizinho não é exactamente igual a mim». Para muitos esta descoberta pode ser um choque porque põe em questão concepções tradicionais de vizinhança, de comunidade e de nação até aí imutáveis; sem alterar as relações estabelecidas, de há longa data, com os outros e assinala o aparecimento da diversidade étnica na vida quotidiana”.

Face à diversidade cultural e complexidade do mundo contemporâneo, compete também à escola fabricar estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Peres, 2002; Vieira, 2009b). A escola tem de responder, de forma permanente, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea (Iturra, 1990a e b; Unesco, 1996; Souta, 1997; Peres, 1999b; Cardoso, 2002).

Com o incentivo ao olhar atento sobre a diversidade cultural e ao trabalhar de forma positiva com a mesma ganham também os professores pois as pedagogias centradas no ensino homogeneizador e repetitivo passam agora a ser repensadas e enquadradas no âmbito dos 4 pilares para a educação do século XXI, propostos pela Unesco (1996): a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

O tratamento da diversidade cultural na sala de aula tem sido tratado por inúmeros autores (Amado, 2000; Arends, 1995; Cardoso, 2006; Cortesão *et al.*, 2005; Freire, 2001; Iturra, 1990a e b; Leite, 1996; Peres, 1999; Silva, 2001; Souta, 1997; Stoer, 1992; Stoer e Cortesão, 1999; Vieira, 1992; Vieira e Vieira, 2007; Zanten, 1990, entre outros) e tem sido objecto de várias experiências pedagógicas inscritas em inclusão cultural, diversidade cultural, educação multicultural, educação intercultural, educação inter/multicultural, etc.

O espírito de abertura da escola à comunidade, apregoado por sucessivos despachos, decretos e legislação variada após a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema

¹¹ Referimo-nos, metaforicamente, à televisão.

Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, obriga a outro trabalho: socioeducativo e de animação cultural (Peres, 2007), de educação social (Carvalho e Baptista, 2004), etc. que nesta pesquisa denominamos, na maior parte das vezes, para não cair no dualismo “social e pedagógico” de sociopedagógica (Azevedo, 1996; Muzskat, 2003; Vieira e Vieira, 2011).

Mais que nunca, uma das principais funções do professor é veicular ferramentas que ajudem a formar a identidade pessoal e cultural dos alunos na sua relação com os outros, portanto, na interculturalidade da vida quotidiana na escola e fora da escola (Cotrim, 1995:15).

“... a educação intercultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhe os meios para diversificar as suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu meio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais”.

A existência de um panorama cultural, cada vez mais diversificado, é uma realidade à qual o professor não pode nem deve estar e ficar alheio. Dentro da sala de aula, as realidades heterogêneas são um contexto presente: *“A população estudantil, numa escolaridade obrigatória de 9 anos, é cada vez menos homogênea 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: 37).

Por multiculturalidade entendemos a co-existência, num mesmo território, de vários indivíduos com diferentes origens étnico-culturais. Os crescentes fluxos sociais e migratórios têm larga influência neste contexto, sendo que cada vez mais, em virtude destas acções (sejam trocas comerciais, circulação de bens e serviços, sejam condições político-sociais e económicas) a diversidade cultural tem sido crescente.

Na educação, o fenómeno da multiculturalidade tem despoletado muita discussão, escrita e teorização, pois onde durante muito tempo existiu uma certa homogeneidade cultural, passou a constar agora uma forte heterogeneidade. E nem sempre esta diversidade é um factor de sucesso. De acordo com Ferreira (2003: 49) *“um grande número dos alunos pertencentes a minorias étnico-culturais tem grandes dificuldades na escola e não beneficiam com o facto de viverem em comunidades monoculturais. Esta situação tem-se vindo a manter, em muitos países da Comunidade Europeia, apesar da variedade de projectos desenvolvidos nas escolas que visam a promoção de uma educação de carácter intercultural e a formação dada aos professores”*.

No âmbito destas dificuldades encontradas por alunos de minorias étnico-culturais, encontramos factores como dificuldades socioeconómicas; comportamentos ambivalentes (onde a escola funciona como orientadora dos comportamentos a seguir e que muitas vezes é diferente da cultura familiar); a marginalidade social (muitas vezes não se confere ao indivíduo de uma minoria étnico-cultural a “capacidade” ou “competência” para desempenhar determinada função na sociedade, seja a nível social ou profissional); a discriminação que pode ter diversas motivações: religiosa, física, linguística ou até mesmo nos comportamentos identificados e característicos das culturas; o insuficiente conhecimento da língua do país de acolhimento, ou seja, a barreira linguística é um forte impedimento de integração e interacção social; a orientação bicultural (este fenómeno é característico do período da adolescência, onde o contacto com duas culturas pode levar a crises de identidade): o adolescente encontra-se em fase de identificação e adopção das suas referências (Ferreira, 2003).

Nas sociedades contemporâneas e, em particular, em Portugal, o fenómeno da multiculturalidade na escola é, assim, cada vez mais notório (Banks, 1989; Souta, 1997), esteja ou não associado aos fluxos migratórios. As políticas educativas, a escola e as suas pedagogias não podem ficar indiferentes a esta factualidade. Mas não tem sido esta a posição dos Estados modernos pois as

“políticas sociais, culturais e educativas adoptadas pelos estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios reflectem, directamente, estas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar bons cidadãos respeitadores das leis que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para com o estado-nação” (Stavenhagen, 1996: 220).

Efectivamente, os estados-nação modernos formaram-se em volta de uma ideologia moderna assente na ideia de homogeneidade cultural e de nacionalidade. Isto fez com que muitos grupos culturais, religiosos, linguísticos, étnicos, etc. fossem assimilados, guetizados ou, simplesmente, desaparecessem. Perante o fracasso monocultural destas políticas, disfarçadas, por vezes, de multiculturalismo, há autores que preferem falar de intercultural¹² para potenciar a ideia de troca e de cultura dinâmica e inacabada (Abdallah-Pretceille, 1986a e b; Camilleri, 1989a e b, 1991, 1993; Clanet, 1990; Cotrim, 1995; Ferreira, 2003; Peres, 1999b; Perotti, 1997; Vieira, 1999). Mas não basta mudar de nome¹³, é preciso mudar de práticas. Como diz Peres (1999b: 118),

¹² Essencialmente os de influência francófona mas não só.

¹³ De resto, o multiculturalismo é uma palavra que reveste significados muito diferentes conforme os contextos

“Não basta condenar a escola assimilacionista e advogar o pluralismo como uma visão idealizada da sociedade e da escola. É imperioso assumir uma posição crítica e ética face à cultura organizativa, curricular, pedagógica e didáctica, desvelando os interesses políticos, sociais, culturais e económicos ocultos. [...] É necessário repensar as finalidades e funções da escola, questionando a escola democrática liberal, centrada numa lógica de dominação e reprodução, sem abertura à resistência e produção, por forma a que ninguém se sinta excluído ou marginalizado”.

Outros autores preferem manter-se fiéis ao conceito americano de multiculturalismo (Banks, 1989; Cardoso, 1996a e b; Guerra, 1996; Santos, 2003; Souta, 1997, entre muito outros) sendo críticos em relação ao multiculturalismo perverso que em nome da tolerância segrega e cria guetos incomunicáveis. Outros, ainda, preferem o conceito de inter/multicultural para salvaguardar o respeito pela diferença e pela educação baseado em algum relativismo cultural e, simultaneamente, uma educação para uma cultura dinâmica e mestiça (Cardoso, 2006; Cortesão, 2000b; Leite e Pacheco, 1995; Leite, 1996b; Peres, 1999a e b; Silva, 2003a; Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999). Mas o importante é que essa educação plural, adjectivada de multicultural ou de intercultural, seja capaz de dar resposta, *“simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas com a sua cultura própria. Levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo”* (Stavenhagen, 1996: 221).

Esta perspectiva intercultural em educação está ligada a questões sociais e políticas bem contextualizadas. De acordo com Jordán (1996), a perspectiva intercultural, antes de estar ligada a questões pedagógicas surge ligada, nos Estados Unidos da América, a combates sociais, políticos e ideológicos, a partir de movimentos reivindicativos de algumas minorias étnico-culturais. A diversidade cultural co-existe mas os ideais pluralistas estão longe de serem atingidos:

“grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. [...] Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram activos durante estes anos a impressionar os poderes públicos a favor da recuperação da sua identidade cultural e, inclusive, do respeito pelas suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam frequentemente a experimentar nos nossos dias” (Jordán, 1996: 11-12).

Esta tensão entre o global e o particular está hoje presente nos discursos sobre a “escola aberta às diferenças”. Para Cristina Machado, o ensino deveria optar por uma estratégia de

troca cultural e por “*um aproveitamento dessa cultura da «massa desfavorecida» de nossa sociedade*”, como refere Machado (2002: 26):

“Assim, os alunos da camada desfavorecida poderiam compreender e relacionar o que estão aprendendo com exemplos de suas próprias vidas, o que lhes tornaria o aprendizado mais fácil, uma vez que se realizaria no ensino o aproveitamento útil de suas tradições. Desse modo, o aluno teria mais ânimo para aprender, já que estaria “vivenciando” seu cotidiano, isto é, colocaria em uso a sua “herança cultural”.

É função da escola trabalhar para colmatar estas problemáticas sociais, com soluções adequadas a cada diferença: “*a escola deve reconhecer plenamente o multiculturalismo, e o igual valor de cada cultura. É necessário admitir o relativismo cultural. A Escola deve favorecer uma abertura dos alunos em relação à diversidade de culturas*” (Ferreira, 2003: 51).

O fundamental deste debate passa pela articulação entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos que acedem à escola ocidental, obrigatória para todos (Benavente *et al.*, 1987; Iturra, 1990a e b). Contudo, apesar dos discursos e das reivindicações, o respeito pela diferença, por vezes, fica apenas por uma certa folclorização e comemoração da diversidade¹⁴. A cultura da escola pública está ainda longe de ser permeável aos contextos das crianças e jovens das comunidades e sociedades onde se insere. Por isso, Gimeno Sacristán (1995: 97) fala da cultura escolar como monocultural:

“A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (excepto os elementos do exotismo) o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros problemas que parecem incómodos”.

A escola deverá desenvolver competências multiculturais¹⁵ onde não existam preconceitos raciais, culturais, religiosos, ideológicos, etc., alargando a consciência cultural do indivíduo e mudando a sua forma de perceber a realidade, compreendendo que a sua visão não é universal, percebendo que existem percepções divergentes, de outros grupos étnico-culturais. E não basta uma aula sobre a matéria quando se constata que há crianças de outros grupos étnicos na sala de aula (Candau, 2002; Hall, 2003; Peres, 1999b; Vieira, 2011).

Em termos de intenção, o multiculturalismo, ainda que com diversas conotações de sentido, “*apregoa uma visão de vida e da fertilidade do espírito humano, na qual cada*

¹⁴ Comemoração do “Dia X” do “Dia Y” com traje e gastronomia contextualizados com a cultura e/ou religião. A alusão às outras culturas fica por esse dia, (re)memorizado como algo de exótico.

¹⁵ Luís Souta (1997) fala de literacia multicultural.

indivíduo transcende o marco estreito da sua própria formação cultural e é capaz de ver, sentir e interpretar por meio de outras tendências culturais” (Machado, 2002: 37). Mas as pessoas, em geral, e mesmo os teóricos que estudam a diversidade cultural, não agem nem respondem de igual forma, já que, como dizia Machado (2002: 42),

“Alguns responderão que a educação é responsável pela direcção da sociedade, na medida e que é capaz de direccionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos que compreendem a educação como instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade: para esses, a educação pode e deve servir de meio para a efectivação de uma nova concepção da sociedade”.

Por interculturalidade entende-se a interacção entre diferentes origens étnico-culturais, onde não existem fronteiras que delimitem a diversidade. De acordo com Muñoz (1999, *cit. in* Ferreira, 2003: 59) “... *o intercultural visa a construção de uma articulação entre detentores de culturas diferentes*”. Segundo Lipiansky (1999, *cit. in* Ferreira, 2003: 51) “... *a reflexão sobre interculturalidade não se pode limitar às crianças migrantes.*” Assim, mais uma vez, compreende-se que caiba à escola, como elemento preponderante e activo de educação, alguma responsabilidade na criação de contextos benéficos para boas práticas inter e multiculturais e que procure dar resposta a contextos de diversidade cultural pois a

“A educação intercultural implica uma pedagogia centrada no aluno, que tire partido da diversidade do público escolar; uma pedagogia activa e interactiva que implica uma forte ligação ao real e uma abertura ao meio envolvente; uma pedagogia que tenha em conta a aprendizagem da descentração e que contribua para o desenvolvimento de competências no domínio da competência intercultural” (Ferreira, 2003: 62).

Como nos recorda Américo Peres, numa entrevista ao jornal “*A Página*”, em 1999, consoante sejam utilizados na Europa ou na América, respectivamente, a interculturalidade e a multiculturalidade são conceitos que, antes de mais, “*dizem respeito à valorização da identidade de cada pessoa, preconizando uma cultura da diversidade*” (Peres, 1999a). E na sua tese de doutoramento, Peres (1999b: 49) defende que

“Há que reconhecer que a identidade tem que ser construída a partir da diversidade, apesar das eventuais situações de angústia e desespero a que somos confrontados quando, em presença do outro e do seu universo cultural, temos que garantir a nossa própria identidade. Em última análise, trata-se de um jogo de sedução entre o medo provocado pela unidade e diversidade e a esperança que as mesmas encerram”.

Américo Peres é adepto de uma concepção dinâmica de cultura e de identidade. Por isso, não basta que as culturas habitem juntas; que as culturas coexistam, lado a lado. Na obra «Educação Intercultural: Utopia ou Realidade», Américo Peres (1999a) “*defende a*

*necessidade de entrosamento entre as pessoas; que elas convivam e, em última análise, aprendam umas com as outras, de uma forma crítica, livre e democrática. Só assim a Escola contribuirá para a formação de cidadãos conscientes e habilitados a transformar os contextos em que se integram”*¹⁶.

Canclini (2004: 101), numa obra dedicada a estudar mapas de interculturalidade¹⁷ coloca bem esta questão da necessidade de construir pontes, também entre as várias áreas do conhecimento social, tal como entre as culturas que, tantas vezes, estão justapostas como se de ilhas isoladas se tratasse:

“Confirmamos que os objectos de estudo das ciências sociais não podem ser identidades separadas nem culturas relativisticamente desligadas, nem campos absolutamente autónomos. As evidentes interacções entre eles não se entendem se as concebemos como simples justaposição. Num tempo de globalização, o objecto de estudo mais revelador, mais questionador das pseudo-certezas etnocêntricas ou disciplinares é a interculturalidade [...] Estudar a cultura requer, então, converter-se num especialista de inter-acções”.

Por isso, Peres considera bem actual o pensamento de Paulo Freire, defendendo a necessidade da crítica em geral e da crítica ao espartilho, em particular, para transformar o mundo. Na sua opinião,

“Se assim não for, continuaremos a fazer a teoria da reprodução: quem já está bem continua a estar, e àqueles que não têm voz – e são muitos, infelizmente – nunca lhes é dada a possibilidade de pensarem e transformarem a própria realidade. Nesta perspectiva, uma pedagogia intercultural – ou multicultural, como lhe chamam nos EUA – não é mais do que o respeito por todos os indivíduos, criando-lhe condições efectivas para que tenham uma vida digna. E aqui, mais uma vez, o Paulo Freire tem razão: a educação deve ser, primeiro, a leitura do mundo; depois, pode ser a leitura dos textos. Ou seja, para transformarmos o contexto em que vivemos, temos de o saber interpretar” (Peres, 1999a).

Boaventura de Sousa Santos, num texto de finais do século XX, (Santos, 1997), evidencia bem a complexidade do fenómeno da globalização onde distingue quatro formas de produção: o localismo globalizado que surge quando um fenómeno local é globalizado com sucesso; o globalismo localizado que é caracterizado pela imposição de práticas a países que interessa aos grupos e países mais poderosos; o cosmopolitismo respeitante à defesa dos interesses comuns dos grupos excluídos na sociedade.

Num texto mais recente, do início desta década, Sousa Santos (2003: 33) faz uma reflexão sobre as possibilidades dum multiculturalismo emancipatório, assinalando que

¹⁶ Palavras do entrevistador a Américo Peres em entrevista ao jornal “*A Página*”, 1999, ano 8 nº 83.

¹⁷ *Diferentes, Desiguais e desligados* (2004).

“A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levantado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essa forma de mobilidade e de hibridação e das dinâmicas do sistema-mundo capitalista que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no facto de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo para com elas” (Santos, 2003: 33).

E como se opera a gestão da diversidade cultural na escola? Basta uma simples reforma? De que tipo? Que ligações deve a escola estabelecer com a(s) cultura(s)? Candau (2008: 13) afirma que

“a problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projectos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violências escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras. [...] O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar (Candau, 2005) para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais actuais e as inquietudes de crianças e jovens” (Candau, 2008: 13).

Toda esta problemática, não totalmente nova, implica pensar a educação e a cultura não como entidades separadas mas num contínuo ou, melhor, num processo onde educação e cultura não surjam separadas mas, antes, se sobreponham como se de camadas de cebola se tratasse. A escola é um espaço e um tempo de cruzamento de culturas, atravessado por encontros e desencontros de pontos de vista, por tensões e conflitos não só internos, mas, também, entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, entre a escola e a sociedade em geral. Partindo desta constatação como normalidade e não como deficiência (Vieira e Vieira, 2011), a educação não pode ser pensada como monocultural e praticável num processo homogeneizador (Lopez, 2009). Na perspectiva de Gimeno Sacristan (2001: 123-124),

“uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projecto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo «normalizando-o» e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. [...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo o que é diferente a padrões unitários ou «segregando-a» em categorias fora da «normalidade» dominante”.

A alternativa que defendemos passa, como temos vindo a frisar, por uma educação intercultural, simultaneamente inclusiva de todas as diferenças e transformadora de todas as diferenças, não numa única identidade, mas numa identidade de sujeitos compósitos capazes de habitar vários contextos culturais (Baptista, 2010; Caride, 2009; Hall, 2003; Maalouf, 1999; Peres, 2006; Serres, 1993; Vieira, 2009).

Mas neste paradigma nada se consegue com soluções rápidas, a não ser emplastos (Abdallah-Pretceille, 1996b: 168) de minimização do problema. No Ensino Básico e Secundário não basta pensar a educação intercultural de uma forma disciplinar, seja em que área for. A educação intercultural, como atitude, filosofia e prática tem de ser transversal e manifestar-se nos vários tempos e espaços escolares, e não só, sendo que

“Aquilo que se torna necessário estruturar e desenvolver, em contextos educativos, formais e informais, é uma aprendizagem do descentramento na forma de ver e estar no mundo, que aumente não só o reconhecimento da diferença como a faculdade de comunicação com o outro, tanto em situações de cooperação como de conflito. Só esse processo educativo será capaz de ir transformando tanto autóctones como migrantes em pessoas intrinsecamente plurais” (Mendes, 2006:137).

Em termos da formação de professores e educadores, é necessário articular a formação inicial com a contínua e duvidar dessas formações rápidas que especializariam, facilmente, qualquer docente para lidar com a diversidade cultural e tirar partido dela a nível pedagógico. A este propósito, José António Torres González (2002: 245) refere que

“a conexão entre a formação inicial e a permanente é imprescindível. Na opinião de Montero (1989), não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional. Pela especial importância dessa etapa, os formadores de professores têm diante de si um difícil desafio”.

Enfim, trata-se, também, de irmos aprendendo com a prática e de aprendermos a encontrar formas contextualizadas que contribuam para a formação de professores críticos, analíticos e reflexivos dotados de

“uma atitude positiva para dinamizar o processo integrador, num plano de formação que parta do desenvolvimento de atitudes próprias a pessoas reflexivas. O professor crítico e reflexivo, em sua prática docente, será um intelectual comprometido com a criação de um conhecimento crítico (Giroux e McLaren, 1990), mediante o qual questionará os problemas que surgem em sua prática pedagógica e acção educativa cotidiana na sala de aula para, depois de analisá-la, buscar melhorá-la ou transformá-la (Schön, 1992)” (Torres González, 2002: 259).

2.1.2. Da diferenciação pedagógica e da inclusão/exclusão

A escola parece hoje mais familiarizada com as problemáticas sociais que a envolvem e que, conseqüentemente, nela emergem:

“A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo trabalho. As mutações (ou «metamorfoses») verificadas no mundo do trabalho estão no cerne de fenómenos de dualização social (Dubet e Martucelli, 1998) que configuram o que se convencionou chamar a «nova questão social» (Castel, 1995; Rosanvalon, 1995) de que a exclusão constitui o componente central” (Canário *et al.*, 2001: 147).

Assim, como vimos no ponto anterior, face à evidente multiculturalidade na escola, torna-se urgente reflectir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (Rosales, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade. Neste sentido, não deverá esquecer-se que

“a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (Carvalho e Baptista, 2004: 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (Rosales, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exactamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente e o “aluno-padrão” não existe.

Podemos considerar a aprendizagem cooperativa como uma boa estratégia para fomentar a educação intercultural na sala de aula. Se a escola pode ser considerada um microcosmos da sociedade, como vimos no primeiro capítulo, então a escola e a sala de aulas podem ser espaços de aprendizagem da convivência (Jares, 2007) e de saber viver juntos, assumindo como normal, as diferenças e as igualdades entre os humanos.

John Dewey é considerado um dos precursores da aprendizagem cooperativa, a propósito do que escreveu na sua obra clássica, *Democracia e Educação*, em 1916, uma obra em que, segundo Arends (1995: 365),

“A concepção de educação de Dewey era a de que a sala de aula deveria espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real. A pedagogia de Dewey exigia aos professores que criassem, dentro dos seus ambientes de aprendizagem, um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos e processos científicos”.

O papel do professor, ao orientar uma aula de aprendizagem cooperativa é o de mediador de aprendizagens (cf. Neste capítulo o ponto “O professor como mediador”) sendo que “*O tempo é gasto a ajudar os alunos a trabalhar juntos e não a apresentar e a demonstrar os materiais de aprendizagem*” (Arends, 1995: 384).

O professor constitui grupos heterogêneos e estimula a troca de conhecimentos e a aprendizagem intragrupos e intergrupos e premeia as equipas que alcançarem critérios predefinidos: “*o sucesso da equipa depende das aprendizagens individuais realizadas por cada um dos seus membros. Com efeito, ao melhorarem os desempenhos escolares, os alunos trabalham para a sua equipa, quer sejam bons, médios ou fracos. O essencial não é tanto «fazer alguma coisa em equipa, mas aprender alguma coisa em equipa»* (Slavin, 1995, in Baudrit, 2009: 74).

Se é verdade que este sistema de aprendizagem parece remeter, também, para a competição e, não apenas, para a cooperação, a verdade é que a competição saudável faz parte, também, da vida social. Neste sentido, ensina a aprender a perder e a ganhar funcionando como um bom modelo de aprendizagem da cidadania democrática que considera a heterogeneidade cultural e o trabalho entre pares como estratégias privilegiadas para a aprender a respeitar e a conhecer o outro, nas suas diferenças e semelhanças e a reduzir o estereótipo e os preconceitos (Cochito, 2004). Claro que, também aqui, tem de ser pensada uma formação para os professores menos familiarizados com a educação intercultural e aprendizagem cooperativa porque, efectivamente, não basta reunir rapazes e raparigas ou alunos com características étnicas diferentes para que automaticamente se rompam estereótipos e se estabeleçam laços de amizade e cooperação entre eles:

“As políticas não segregacionistas apelam, com efeito, à constituição de turmas heterogêneas de um ponto de vista étnico ou cultural. E, mais ainda, levam alguns professores a introduzir o estudo das culturas no ensino. Assim, nas turmas, os alunos podem conhecer-se melhor, ter uma ideia das tradições e dos estilos de vida próprios das respectivas culturas de origem de cada um dos colegas (Townsend & Brittan, 1973;

Forehond & Ragosta, 1976). Além disso, a aprendizagem cooperativa está baseada em trabalho de pequenos grupos, privilegia as interações e as trocas de saber entre alunos.” (Baudrit, 2009: 79-80).

Os trabalhos sobre os mecanismos que levam a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares fizeram Perrenoud interessar-se por temas como o ofício de aluno, o trabalho pedagógico nas escolas, a formação do professor, as políticas de educação e de formação e, também, o quotidiano dos professores e dos alunos. Na obra *“Pedagogia diferenciada: das intenções à acção”*, Perrenoud (2000) refere as pedagogias diferenciadas como forma de garantir o objectivo da escola que é de que todos os alunos atinjam uma cultura de base comum. A grande questão da pedagogia diferenciada é, justamente, a de como ter em conta as diferenças de cada aluno sem deixar que cada um se feche na sua singularidade e exclusivamente na sua cultura de origem.

O insucesso escolar do aluno tem sido explicado, na maior parte das vezes, como um problema do próprio aluno ou da sua família, o que não é verdade (Benavente *et al.*, 1994; Canário, Alves e Rolo, 2001; Iturra, 1990a e b; Vieira, 1992; Zanten, 1990). Essa explicação para o insucesso assenta na ideia de incapacidade ou na situação socioeconómica da família. Porém, embora possa existir alguma situação em que isto se coloque, não se pode generalizar e, muito menos, transformar esta situação numa relação de causa/efeito. Raul Iturra (1990b), ao estudar o insucesso escolar numa aldeia da Beira Alta, dá conta da interiorização do «ser incapaz» por parte das crianças e suas famílias de responder à «cultura nacional» e, por isso, intitula um livro de *“A construção social do insucesso escolar”* que dá conta do insucesso da escola em vez do insucesso das crianças.

O título dum outro livro *“Fugirás à escola para trabalhar a terra”* (Iturra, 1990a) remete, justamente, para essa ideia de desalento, por parte das crianças e dos seus pais, em conseguirem ter sucesso na escola, ainda que o sucesso na vida camponesa local lhes sorria. Reproduz-se essa profecia e o imperativo desse título – fugirás... – uma vez que as crianças preferirão optar pela cultura local, relegando para segundo lugar a importância da escola: *“Efectivamente, só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto, a questão central da escola é a construção do sentido”* (Canário, Alves e Rolo, 2001: 152).

Gera-se, assim, uma auto-exclusão, por vontade própria (Canário, Alves e Rolo, 2001; Magalhães e Stoer, 2006a; Neves, 2003) quando os alunos e suas famílias optam por investir

na produção e reprodução social local (Iturra, 1990a e b) e renunciam à lógica da escola (Benavente *et al.*, 1994).

Na escola, como vimos, abunda hoje a heterogeneidade cultural e os alunos com diferentes religiões, modos de vida, e experiências culturais diversas constituem da realidade das escolas de hoje. Neste sentido, poderá a escola ficar indiferente a estas diferenças? Segundo Perrenoud (2008), pelo contrário, deve-se utilizar a diferenciação intencional, em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos com menos rendimento escolar.

A adequação da situação didáctica ao grupo com que se está a trabalhar é fundamental, podendo o caminho usado funcionar num grupo noutro não. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar um aluno, para Perrenoud (2008), é orientar as actividades para que o aluno use situações didácticas o mais significativas possível para o seu background cultural (Iturra, 1990a e b; Vieira, 1992).

Trata-se de uma personalização-individualização no contexto biográfico de cada aluno e não de construir um currículo para cada um. Desta forma, o professor deve procurar que o grupo de alunos se consciencialize das suas diferenças de modo a construir uma identidade ao mesmo tempo colectiva e cooperante.

Praticar o ensino diferenciado implica pôr de parte uma série de preconceitos: rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc. Assim,

“O currículo, como *sequência organizada de experiências formativas*, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades (Perrenoud, 1984 e 1993d). [...] Se um professor nunca se perguntou com quais critérios trata os pedidos dos alunos, ignorando alguns, levando os outros mais ou menos a sério, ele não domina a parcela de desigualdade que, nas interações didáticas, está relacionada ao simples facto de que ele só ouve de forma regular e real, uma parte de seus alunos e não se dirige a todos do mesmo modo e com a mesma frequência” (Perrenoud, 2008: 25-26).

Diferenciar é disponibilizar-se para construir estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. As incertezas serão uma constante e as receitas não servem aqui. Também a avaliação deve ser diferenciada e essencialmente qualitativa.

Mas diferenciar não deverá ser pondo autonomamente todos os semelhantes numa turma alternativa. Isso, em parte, é o que se fez com os currículos alternativos. Trata-se, antes, de flexibilizar, curricularmente, de forma a que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno.

Perrenoud (2008: 26-27) dá, mais recentemente, a seguinte definição possível de diferenciação do ensino: *“diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele”*.

O desafio que se põe à escola de hoje é o de receber, ensinar e lidar com todos estes alunos sem impor uma cultura homogeneizante (Rosales, 2009; Peres, 2009), para que ninguém se sinta excluído, ou desenquadrado num espaço que é de todos e para todos, especialmente, aqueles alunos que não se reconhecem na cultura da escola. Em boa verdade, defender a não exclusão é apostar numa boa utopia, de facto. Mais, uma sociedade sem exclusão acaba por ser uma ilusão (Canário, Alves e Rolo, 2001). Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, duas faces da mesma moeda e um não pode existir sem o outro. Inclusão é, em última instância, a luta contra as exclusões. Considerados, assim os conceitos, é de admitir que sempre existirá a luta por uma educação mais inclusiva. Se as exclusões sempre existirão, a inclusão não pode ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é, assim, sempre um processo de construção (Cosme, 1998; Rosales, 2009).

Actualmente, qualquer política de inclusão tem que ter em conta questões que são de ordem epistemológica, social, cultural e política e não apenas de ordem psicológica. Qualquer reducionismo, seja de natureza económica ou epistemológica, é criticável. Não que as abordagens particularistas não sejam importantes para todo o processo de inclusão. O problema é quando se reduz o processo, que é complexo (Candau, 2007), a uma única dimensão e se faz dela o centro para prosseguir com as políticas de inclusão (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

A propósito da gestão da diversidade na escola, vale a pena convocar e citar a Declaração de Salamanca (1994: 11-12) que defende que

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa

organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades”.

Incluir todos, nas suas diferenças, possibilita aumentar o conhecimento, as aptidões cognitivas, bem como a dimensão social e pessoal, concebendo oportunidades para que os alunos aprendam em conjunto, fazendo da(s) diversidade(s) a principal fonte de aprendizagem. A escola inclusiva deve, assim,

“ser para todos [...] todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. [...] Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando” (Teodoro e Sanchez, 2006: 70-71).

Criar novas situações de aprendizagem perante a diferença passa a ser um desafio para a escola e para os professores que devem aproveitar esta situação para desenvolver a sua criatividade. Na opinião de Teodoro e Sanchez (2006: 75-76),

“Não será uma escola que selecciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Aprender a trabalhar com a diferença, para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo. É preciso mudar o olhar sobre a escola e repensar o papel que a educação pode desempenhar na qualidade de vida do Homem”.

Mas incluir não é tolerar o outro. Não se trata de tolerar. Trata-se de respeitar. Respeitar é bem diferente de tolerar. Tolerar não basta. Tolerar só pode ser o primeiro degrau da escada do respeito para com os outros (Vieira, 2011). Como reforça Skliar (2006: 30), “*Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo – ou sobrevivendo – nessa «condição» de diversidade de alteridade*”.

José António Caride (2003: 6) refere que tal objectivo

“obriga os professores a estarem atentos às realidades que o circundam, às notícias, às inquietações que surgem neles próprios e nos alunos [...]. Penso que hoje, mais do que nunca, sabemos quais os referentes que devemos ter em comum e estamos conscientes de que só podemos construir uma verdadeira educação a partir da realidade em que nos inserimos”.

João Barroso (2006), num artigo intitulado “Incluir, sim, mas onde?”, deixa-nos uma reflexão a propósito da perda de sentido da escola:

“O combate à exclusão na escola exige não só novos modos de regulação, mas também novas formas de organização. O desafio que se coloca hoje no combate à segregação e à exclusão é a criação de “espaços de recuperação da sociabilidade perdida”. Espaços nos

quais se refaçam as redes de solidariedade que permitem a vida em comum. Espaços que recuperem o sentido da vida cotidiana e permitam a integração por meio de redes de relações sociais entre os habitantes de uma mesma localidade ou território”.

Por isso há que pensar nas tensões sociais não apenas de forma centrada na escola (Correia e Matos, 2001)¹⁸ mas, também, nos problemas que cria “*a instituição escolar aos alunos*” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66).

Por outro lado, Tiago Neves fala-nos do direito à exclusão, no sentido em que, à luz duma cidadania de direitos e deveres o sujeito possa, em determinado contexto, não querer estar incluído¹⁹ e, portanto, deverá ter o direito à exclusão: “*A escola só deve ser inclusiva para quem quiser ser incluído. Caso contrário, perpetua-se, diga-se o que se disser, a lógica da imposição de um arbitrário cultural àqueles que querem estar fora da escola e perpetua-se um modelo de educação que serve os interesses de quem quer tudo incluir para tudo controlar, para tudo vigiar*” (Neves, 2003:117).

Para Mónica Santos e Marcos Paulino, “*a educação inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neo-liberal de «capacitação»*” (Santos e Paulino, 2008: 14):

“Por meio do convívio com a diversidade e utilizando-se de toda a sua riqueza, espera-se ajudar na formação de indivíduos mais críticos para «decidir» e não para «servir» (Giroux, 1997). A igualdade então deixa de ser sinónimo de homogeneização (Santos, 2003), sendo resignificada, indo além da garantia ao acesso e abrindo caminhos para que os indivíduos realmente possam fazer as suas próprias escolhas, decidir seus próprios rumos” (idem: 14).

Já discurremos, acima, sobre a necessidade da diferenciação pedagógica como forma de construir uma escola inclusiva.

Cabe agora uma necessária alusão, ainda que breve, ao valor das palavras e, neste caso, ao sentido dos conceitos de Inclusão/exclusão, apesar de já termos referido não existirem um sem o outro.

Retomamos, assim, Rui Canário, que tem sido uma boa referência ao desenvolvimento desta tese, não só pela discussão em volta do rigor destes conceitos bem como, também, pelos estudos realizados sobre a territorialização da educação que é abordada nesta investigação a par da mediação aí desenvolvida, como a dimensão central, em termos empíricos. Referindo a importação do conceito de exclusão social da sociologia para tantos domínios políticos e

¹⁸ Os autores falam de escolocentrismo.

¹⁹ José António Caride (2009: 30) fala do “direito a ter direitos”.

sociais, Canário (2003: 92) alerta para o perigo de utilização do termo enquanto problema para

“grupos sociais definidos de forma tão diversa como: pequenos agricultores e camponeses; idosos e pensionistas; deslocados e refugiados; minorias étnicas; crianças, sobretudo órfãs e pertencentes a famílias ditas desestruturadas, desempregados; trabalhadores desqualificados e com empregos precários; trabalhadores de média idade despedidos no âmbito de processos de reestruturação empresarial; analfabetos formais ou funcionais; portadores de doenças socialmente estigmatizadas (como a Sida, a tuberculose ou a hepatite B); indivíduos com incapacidades mentais ou físicas; mulheres em situação de monoparentalidade [...]”.

O conceito fica, assim, abrangente de tanto fenómeno que fica gasto, e com pouca utilidade e valor conceptual. A banalização e coisificação de todos estes processos, sem serem explicados em termos de tensão ou conflito social, leva ao uso e abuso do conceito de exclusão social que surge, assim, mais como uma “novidade de linguagem” do que “novidade em termos de factos sociais” (Canário, 2003: 92).

Jean-Michel Belorgey, no prefácio à obra de Gilbert Clavel, sociedade da exclusão, refere que o conceito de exclusão “*se afirmou progressivamente, no terreno político e no terreno sociológico, apesar da concorrência de outros conceitos (marginalidade, inadaptação e pobreza)*” (Belorgey in Clavel, 2004: 14). Ainda sobre a discussão da juventude do conceito de exclusão social, o próprio Clavel começa por dizer que “*desde há cerca de 20 anos, o termo «exclusão social» tende a substituir o de «pobreza» para traduzir algumas formas de disfuncionamento da sociedade moderna*” e acrescentando que a palavra exclusão não tem o mesmo sentido para todos os que a usam, reforçando a ideia de Rui Canário (2003) sobre a perda de rigor epistemológico desta noção operatória.

Já, antes, a antropóloga Martine Xiberras (1996 [1993]) tinha referido que

“o fenómeno da exclusão põe assim um primeiro problema de ordem epistemológica: é impossível delimitá-lo face à hiperescolha, que existe, das fronteiras mais estreitas aos horizontes mais vastos. [...] O fenómeno da exclusão põe assim um segundo problema de ordem metodológica: poderemos nós associar nesta categoria todos os exemplos sociais que se constroem à volta da exclusão?” (Xiberras, 1996: 22).

Urge, pois, pensar nos fenómenos de exclusão e nos ditos «problemas sociais» como processos de tensão e fabricação situados e contextualizados ao invés de coisificados. A escola é um dos mais interessantes contextos para construir a exclusão/inclusão. O futuro dos jovens de hoje depende da formação obtida e do emprego conseguido, estatuto social e recursos para concretizar um projecto de vida. Mas, como recorda Clavel (2004: 101, “*esta equação não parece funcionar para as populações mais vulneráveis (desempregados de*

longa duração, beneficiários do RMI²⁰, famílias monoparentais...), para as quais se constata uma taxa de insucesso escolar importante” (Clavel, 2004: 101). Em Portugal, tem havido alguns trabalhos de investigação (Benavente *et al.*, 1994; Iturra, 1990a e b, entre outros) que mostram que a desilusão e o fracasso repetidos em conseguir alterar a trajectória social e as condições de existência, em resultado, simplesmente, do sucesso escolar, têm construído mais vontades de fugir da escola para a condição social e cultural de partida do que para nela continuar, sofrendo com a descontextualização curricular e a violência simbólica (Bourdieu, 1989). Clavel (2004: 101) refere que

“Nos bairros desfavorecidos, o peso da cidade-gueto acaba por se impor. Tais comportamentos relativamente à escola são, no nosso entender, o produto de determinações objectivas, factores de exclusão: urbanização, condições de habitabilidade, nível de recursos, situação relativamente ao emprego, qualidade dos laços familiares... Mas este processo de exclusão está instalado no próprio sistema escolar que funciona como um campo relativamente autónomo em relação aos outros campos sociais”.

É como se a escola fosse apenas para quem já lá anda, e lá consegue andar, e não para a melhoria de vida, a mobilidade social e alteração de projectos dos outros. É como se, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1975), a escola fosse um lugar de educação apenas para os seus destinatários legítimos, já que para os mais desfavorecidos e distantes, da mesma, além de construir a vontade de dela partir, serve, também, para uma certa «desculturalização» (Clavel, 2004) ou para o renunciar à cultura de origem, como acontece com os «oblatos» (Vieira, 1999a e b, 2009b, 2011). “Fugir da escola para trabalhar a terra”, metaforicamente falando (Iturra, 1990a), dá origem a outro processo de exclusão social, a auto-exclusão:

“A auto-exclusão é a forma última da exclusão social. Este modo simbólico da exclusão tem uma eficácia bem maior do que os constrangimentos e as violências físicas ou materiais. [...] Mas é verdade que a profundidade desta forma de interiorização negativa permanece relativa: inúmeros comportamentos violentos, agressivos ou delituosos, «a raiva», ou o «ódio» manifestados pelos jovens dos subúrbios traduzem formas de resistência à auto-exclusão, que inibem o desejo de aderirem à cultura dominante” (Clavel, 2004: 114).

2.2. Das tensões na escola

Embora esta tese não seja, propriamente, sobre as questões da indisciplina ou da violência na escola, mas, antes, sobre o trabalho social e a mediação que se faz ou se pode fazer nas

²⁰ Subsídio correspondente ao Rendimento Mínimo Garantido no contexto político e actual português (2010).

escolas²¹ a verdade é que seria pintar de cor-de-rosa as escolas de hoje se, ao falarmos de mediação, não houvesse referência aos fenómenos da indisciplina, violência e *bullying*²² nas escolas. Tanto mais que estes fenómenos ultrapassaram, em Portugal, a dimensão da discussão interior nas escolas e chegam aos jornais, no dia-a-dia, e mesmo à Assembleia da República²³.

Nos pontos relativos a esta matéria, fazemos uma leitura e revisão bibliográfica, relativamente rápida, com particular enfoque sobre os investigadores portugueses, mas não só, com trabalho recente nesta matéria, ainda que, nem sempre, haja espaço para citá-los. Estamos a falar de Almerindo Afonso (1991), Amado, (2000), Amado e Freire (2002 e 2009), Barros (2010), Barroso (1996 e 2003), Blaya (2008), Caldeira (2007), Canavarro (2007), Correia e Matos (2003), Costa (2003), Debarbieux (2007), Delamont (1987), Estrela (1992), Estrela e Ferreira (2001), Freire (2001), Guerra (2005), Hargreaves *et al* (1975), Lima (2006), Negreiros (2003), Neves (2003), Trindade (2003) e Woods (1980)...., alguns, retomados, à frente, a propósito da mediação sociopedagógica e da vida interior das escolas, outros que, não tratando de forma particular a temática da indisciplina na escola, a tratam de forma implícita, como é o caso de Jares (2002a e b, 2004, 2006, 2007), quando defende um pedagogia da convivência ou de outros que trabalham, de alguma forma, sobre a problemática do como “viver juntos quando somos diferentes”²⁴ e da educação para a paz. Referimo-nos, essencialmente, a Aguado (2006), Baptista (2009 e 2010), Fernandes (2010), Gimeno Sacristán (1998), Lopes e Peres (2010), Maalouf (1999), Moniz (2008), Oliveira (2009), Peres

²¹ Neste caso, em três territórios educativos, de uma forma comparada.

²² Contudo, o *Bullying* será tratado algo superficialmente. Com efeito, dada a complexidade do fenómeno, a escassa investigação sobre o mesmo e, por assumirmos que não é sobre ele que incide a investigação mas, antes, sobre o trabalho social e mediação que três territórios educativos fazem, apresentamos apenas uma breve caracterização.

²³ Nos momentos finais de redacção desta Tese, podemos dar conta de uma proposta de Lei apresentada pelo governo, em 20 de Janeiro de 2011, à Assembleia da República, que defende a criação de um novo crime público: *bullying* e agressões na escola. A proposta sugere que maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais, seja contra alunos, professores ou pessoal não docente, passem a ser punidos com pena de prisão de 1 a 5 anos. As ofensas graves à integridade física têm uma moldura penal entre 2 e 8 anos de prisão e, em caso de morte, o agressor pode ser condenado a 10 anos de prisão. Encarregados de educação e familiares dos alunos até ao 3.º grau podem também ser condenados até 5 anos de prisão no caso de agressão a professores, alunos ou funcionários. Contrariamente a esta proposta criminalizadora da violência em contexto escolar, o partido político Bloco de Esquerda (BE) defende que se deve investir na prevenção reforçando os auxiliares da acção educativa e a formação para a gestão e prevenção de conflitos para professores e pessoal não docente, assim como a criação de equipas multidisciplinares com capacidade de intervenção e acompanhamento personalizado de situações problemáticas.

²⁴ Conceito retirado, de empréstimo, da obra de Alain Touraine (1998).

(1999b, 2009 e 2010), Pernas e Iglesias (2010), Rodríguez (2004), Santos Guerra (1994 e 2005), Seijo (2003), Silva (2007), Smith e Scharp (1994), Trindade (2003) e Ytarte (2010)²⁵.

Antes, porém, revisitaremos trabalhos e autores consagrados, no âmbito da relação escola-família, essencialmente os que discutem as tensões, diálogos e anti-diálogos que esta política educativa levanta, no domínio da prática às instituições e agentes sociais em jogo.

2.2.1. Dos encontros e desencontros entre a família e a escola

A relação entre a família e a escola não pode ser vista apenas como uma relação entre duas instituições, tipo espaço para a socialização primária e espaço para a socialização secundária (Silva, 2010). A relação entre a família e a escola deve ser vista, também, como uma relação entre culturas (Silva 1996 e 2003a; Silva e Vieira, 1996). Mas a relação entre estes dois mundos pode ser uma relação entre culturas mais ou menos próximas ou mais ou menos distantes, privilegiando alguns alunos em detrimento de outros, em termos de continuidade relativamente à cultura de origem e em termos de sucesso educativo (Marques, 2007; Sá, 2007; Seabra, 2007; Silva, 2003a; Silva I, 2007). Esta continuidade e/ou descontinuidade cultural pode fazer emergir mais ou menos diálogos ou anti-diálogos entre estes dois contextos (Stoer e Cortesão, 2005; Silva, 2002 e 2003; Vieira, 2005) fazendo emergir, por vezes, indisciplina e violência no território escolar em resultado da incomunicação cultural (Amado, 2000; Freire, 2001; Vieira, 1992). Como referem Correia e Matos (2001: 92),

“Assiste-se hoje, com efeito, a uma tendência para que o agravamento dos problemas sociais seja sempre imputado aos défices de qualificação daqueles que estão mais directamente envolvidos nestes problemas: o agravamento dos fenómenos de exclusão social seria uma consequência da desqualificação das suas principais vítimas, a xenofobia e o racismo derivariam da agregação de comportamentos pessoais pouco propensos ao desenvolvimento de atitudes tolerantes de aceitação da diferença, os conflitos armados resultariam dos défices de uma educação para a Paz, o desequilíbrio ecológico seria, por sua vez, o corolário da ausência de uma educação ambiental consequente. Estes problemas sociais contribuem, por isso, para um alargamento das áreas de intervenção da escola, ao mesmo tempo que colocam a escola e os seus profissionais perante missões

²⁵ Quem iniciar a leitura deste tópico das tensões na escola pode ficar na expectativa de que se vai falar sistematicamente dum fenómeno de violência na escola, de que muito se fala hoje na comunicação social e de que pouco se sabe em termos de estudo científico, o *bullying*. Mas, na verdade, como fomos reiterando, a problemática aqui desenvolvida não é esta, em particular. Mesmo assim, há já vários livros disponíveis, quer em língua portuguesa, quer em língua estrangeira, sobre esta temática. Mas seria fastidioso elencar aqui o que já foi escrito sobre o fenómeno *bullying*, uma vez que tínhamos que nos situar na revisão bibliográfica mais de estudos sobre a mediação na prevenção e resolução deste e doutros problemas sociais na escola do que, propriamente sobre as suas causas e formas de ocorrência. Isto já para não falar das limitações espaciais, entre outras.

impossíveis que, por se acrescentarem aquelas que tradicionalmente lhes são atribuídas, contribuem para que os tempos e os espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários”.

A relação Escola-Família não é, na prática, entre um código cultural homogêneo e um outro código cultural também homogêneo como algum senso comum parece interiorizar. As famílias são elas próprias heterogêneas, os filhos são eles próprios diferentes dos pais, fazendo com que o espaço familiar seja, também, um palco de tensões, diálogos e anti-diálogos, passando-se o mesmo no território escolar (Lahire, 1995), pelo que a complexidade da relação escola-família não pode ser tratada de uma forma simples, ainda que biunívoca. Candau (2007: 61) fala da alteração conceptual de cultura. Transita-se

“De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente, para qual a contribuição dos antropólogos é especialmente significativa, em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.” (Candau, 2007: 61).

O cruzamento de culturas através dos sujeitos que as transportam e as recriam no comportamento é, assim, muito diversificado. Os diferentes agentes sociais do processo educacional vivenciam múltiplas combinações entre os diferentes universos culturais. Contudo, como é sabido, «a forma escolar» assenta num padrão e numa prática monocultural favorecendo a emergência de mais anti-diálogos do que diálogos com alguns alunos que acedem à educação escolar, bem como com as suas famílias. Por isso, é fundamental *“procurar conhecer o «ponto de vista» dos alunos”* (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66). Por isso, é preciso perceber qual é o lugar-centro a partir do qual se tecem os discursos, se criam as classificações e estereótipos: *“essas descrições são construídas a partir da perspectiva de identificar os problemas que os alunos colocam à escola e aos professores. Mas a perspectiva contrária aparece-nos como bem mais interessante e produtiva, ou seja, que problemas cria a instituição escolar aos alunos?”* (Canário, Alves e Rolo, 2001: 66).

Gimeno Sacristán coloca bem a questão destas descontinuidades complexas que podem produzir conflitos sociais de forma *“consciente ou inconsciente”*. Jean-Claude Forquin analisa a relação desigual entre estes dois contextos entre os quais viaja, física e intelectualmente, o aluno. Esta relação, embora complexa, acaba por ser reduzida, por vezes, a uma oposição simples baseada na deficiência cultural e diferença cultural:

“A cultura dos grupos cujas crianças se encontram frequentemente em situação de fracasso ou de inadaptação escolares não tem de ser descrita como uma cultura «pobre», nem como uma «cultura da pobreza» (cf. O. Lewis, 1961 e também E. Leacock, 1971, C.

Valentin, 1968), mas como uma «outra» cultura que não tem menos valor ou legitimidade do que a cultura «dominante», mas que se encontra em ruptura em relação a ela” (Forquin, 1993: 127).

O projecto de estreitamento e de interacção entre as famílias e as escolas não pode passar apenas pela burocracia, pela entreaajuda em termos de infraestruturas, pela fixação da relação na letra da lei (Marques, 2007; Silva, 2007; Zanten, 1975; Zanten e Anderson-Levit, 1992a). O discurso e a relação/comunicação têm de ser “diatópicos” (Santos, 1997), não podem partir do pedestal ou do estrado professoral para as populações desvalorizadas e tratadas como deficitárias. Como referem Canário, Alves e Rolo (2001: 140), *“Nas zonas ditas «difíceis» (como é o caso dos TEIP) a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos de sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa. Não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade em relação aos aprendentes”*.

Por outro lado, a relação pedagógica entre professor e aluno é também uma relação entre culturas (Silva, 2003; Vieira, 2009b) e entre sujeitos portadores de diferentes culturas num *eu* composto (Maalouf, 1999; Vieira, 2009b) e plural (Lahire, 2002). E existe uma grande distância cultural, por vezes, na relação pedagógica (Perrenoud, 2008: 56): *“Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal”* (idem: 57).

Por uma questão de identificação, por vezes pouco consciente, temos tendência a simpatizarmos mais com os mais semelhantes connosco, seja nas dimensões mais materiais, tipo indumentária, seja nos pontos de vista e visões do mundo. E os alunos que não sentem a simpatia tenderão a responder na mesma moeda. Na escola dificilmente se amam os que não gostam de nós. Não se gosta dum professor que não sabe o nosso nome, ou que o troca, ou que não sorri quando nos vê. Por isso é preciso apostar numa séria reflexão, por parte dos professores e educadores, para se romper com este obstáculo intercultural: *“Paradoxalmente, a questão do intercultural, tão em voga hoje em dia, corre, ao mesmo tempo, o risco de sensibilizar os professores à diversidade das culturas e de fazer surgir um fenómeno novo. Na verdade, para o professor de classe média ou alta, é tão difícil compreender uma criança da classe popular quanto um pequeno turco”* (Perrenoud, 2008: 57).

A escola de hoje é valorizada de modos diferentes pelas famílias e pelos alunos. Existem alunos que detestam andar na escola e que apenas lá vão porque são obrigados. A escola não

lhes diz nada (Zonabend, 1982). Há ainda outros alunos que vão à escola porque encontram o que não têm em casa, como seja a comida, o carinho, a protecção, o ambiente, o conforto, etc., muito embora não gostem das aulas. Finalmente, há alunos que frequentam a escola porque gostam e porque são incentivados pela família. De forma semelhante, o mesmo acontece com as suas famílias. A algumas, a escola apenas interessa porque não têm onde deixar os filhos quando vão trabalhar.

É esta realidade complexa e caleidoscópica, que é a escola e a sua relação com as famílias: diferentes alunos com diferentes interesses, vivências, culturas e línguas muito diversificados no mesmo espaço (Zanten, 1990) onde é preciso saber gerir de forma igualitária o relacionamento com todos e entre todos. Trata-se de uma função muito complexa mas que se apresenta tão complicada quanto aliciante. Como referem Correia e Matos (2001: 92), *“se esta invasão da escola pelo social não é um fenómeno novo, a verdade é que esta definição do social não só contribuiu para uma invasão do social pela escola como também para que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação se tivessem transformado em missões impossíveis”*.

Voltamos a repetir a pergunta que nos acompanha desde início: conseguirão os professores dar conta de todos estes processos de mediação que a escola contemporânea não pode ignorar? Ou necessitará de técnicos de trabalho social e de mediação sociocultural para acompanhar os professores e directores de turma na mediação sociopedagógica com os alunos em «carne e osso», com as famílias e as comunidades?

Pedro Silva (2007: 15) salienta bem a tónica colocada na dimensão física desta relação, quando se pede a presença dos pais na escola, salientado que a letra da lei parece estar morta e que alguns pais não sabem como participar:

“No meio de tanta letra (morta) sobressai a (dupla) ideia de que o sistema enferma de maleitas, ao mesmo tempo que ninguém se entende quanto à sua cura...”

Algumas irregularidades, todavia, tem sido possível encontrar nesta plêiade de medidas para todos os (des)gostos. Entre elas, a do crescente apelo (em boa parte teórico mas com tradução legislativa) a um progressivo estreitamento de relações entre escolas e famílias, quase sempre mais entendido como o incentivo à presença física dos encarregados de educação nos recintos escolares (independentemente de se saber porquê e para quê), do que revelando a preocupação com o que se passa na vertente lar, incluindo o equacionamento por parte das escolas de eventuais meios de apoio ao apoio que tantas vezes solicitam para casa e a que tantos pais gostariam de corresponder e nem sempre podem ou sabem como”.

Para Teresa Seabra (2007: 140), *“a polémica em torno das interrelações escola-famílias esteve «adormecida» até aos anos sessenta do século passado, dado estarem os papéis de ambas as instâncias educativas suficientemente separados, cabendo à escola e aos professores instruir e dar o sentido universalista à educação das novas gerações: «este sistema não dava lugar aos pais e autoridade dos mestres não era contestada» (Dubet, 1997)”*. Esta autora acrescenta, ainda, que, à medida que a escola recolhe alunos mais diversos quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista social, e que prolonga a obrigatoriedade da escola básica, *“intensificam-se as clivagens entre os modelos de socialização das duas instâncias crescendo, concomitantemente, a dificuldade de comunicação entre elas”* (Seabra, 2007: 140).

Virgínio Sá (2007: 244) refere que a relação escola-família não inclui a participação das crianças neste processo, tornando-as *“um «terceiro excluído»: aquele sobre quem, mas não com quem, se celebram as referidas parcerias”*.

Hoje em dia, a escola e a família são quase “obrigadas” a comunicar e a cooperar por força da própria legislação (Don Davies, Marques e Silva, 1990; Marques, 2007). A comunicação entre pais e professores é, muitas vezes, feita através dos alunos, mesmo sem estes se aperceberem, e de forma inconsciente. Este go-between (Perrenoud, 1985) existe, muitas vezes, contra a própria vontade dos implicados. E é esse “go-between” que é, também, tantas vezes, o árbitro das relações entre os pais e os professores, produzindo resultados que, por vezes, podem não corresponder à realidade que se pretende transmitir.

“A divisão do trabalho educativo cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e comunicação muito mais denso e complexo do que entre a família e o mundo de trabalho dos adultos. Pais e professores vigiam-se mutuamente. Por vezes, concertam as suas atitudes educativas; noutras ocasiões ignoram-se ou praticam um “diálogo de surdos”. No entanto, mesmo quando as relações directas são cortadas ou reduzidas à sua mais simples expressão, pais e professores permanecem interdependentes e continuam a comunicar através da criança” (Perrenoud, 1985: 93).

Se uma criança, por exemplo, volta da escola deprimida ou triste, os pais desconfiam que qualquer coisa de diferente se tenha passado. Se se desleixam com os deveres, com a mochila e os cadernos diários, com os livros, se não estudam ou passam a não mostrar interesse em falar da escola, os pais ficam atentos e procurarão saber se se passa alguma coisa na escola.

Se, por outro lado, o professor começa a ver o seu aluno sempre cheio de sono, com fome, mal vestido, doente, sem material de trabalho, etc., então *“a criança deixa de ser um*

mensageiro para se tornar na própria mensagem que, sem querer, exprime o seu meio familiar por aquilo que é” (Perrenoud, 1985: 110).

O aluno circula, assim, entre dois mundos, podendo manipular a informação dada de um lado para o outro, podendo fingir que se esquece, podendo simular sentimentos, etc. “ *A criança go-between dirige as suas próprias estratégias; corre riscos, arquitecta projectos; gera conflitos e alianças; discute, negocia, decide, do mesmo modo que qualquer adulto*” (Perrenoud, 1985: 112).

Em síntese, 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, 2009b). Outros precisam de 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 escola”, então rebelam-se e assumem o perfil de indisciplinados e agressivos que lhes é desenhado pela escola primeiramente pelo simples facto de não se terem assimilado. Eis pois porque o palco dos territórios educativos não é fácil de mediar apenas pelos docentes. A este propósito, Silva (2010: 77) refere que

“Também a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projecto educativo tem levado – quer como causa, quer como consequência – a uma relação mais estreita com, entre outros, a comunidade, os *mass media* e as TIC, a par de mais requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de docentização parental”.

Contudo, apesar das várias tentativas políticas pedagógicas e organizacionais de entrosamento entre a escola e a família, muito trilha há, ainda, para percorrer. Esta relação complexa, como dissemos, reduz-se, para alguns autores, a

“Uma mera retórica da escola de massa (Araújo, 2000), estando, longe da expressão do exercício pleno e crítico de cidadania. Por isso, vários especialistas questionam-se sobre a natureza e qualidade desta relação: Cleópâtre Montandon e Philippe Perrenoud (1987), denominam-na como «um diálogo impossível»; Serge Honoré (1980), como uma «relação necessária e difícil»; Cristina Gomes da Silva (1993), como «cooperação desconfiada»; Cristina Rocha (1996), como uma «colaboração conflitual»; Pedro Silva (2001), como uma «relação armadilhada»” (Gonçalves, 2003: 113).

2.2.2. Da indisciplina e da violência na escola

Até aos anos 70 a indisciplina era considerada, essencialmente, do ponto de vista do aluno (Estrela, 1992), como se tratasse de uma essência do estudante manifestada em comportamentos anti-sociais e conotada com perturbações de carácter psicológico que não era adaptada ao contexto da “normalidade” social. Neste 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: 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 violência nas escolas. Negreiros (2003: 73) recorda que

“Farrington (1987; 1990), por exemplo, mostrou que rapazes agressivos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, vivendo em meios sócio económicos desfavorecidos, apresentavam uma probabilidade muito elevada de serem condenados, de se tornarem delinquentes crónicos ou de ficarem numa situação de desemprego ao atingir a idade de 32 anos [...] As crianças com níveis mais elevados de comportamentos agressivos pertenciam a estratos sociais economicamente desfavorecidos. Além disso, os efeitos da situação económica pareciam estar largamente associados a acontecimentos geradores de stress bem como às crenças sobre agressão”.

Por outro lado, outros autores defendem a necessidade de desconstruir esta correlação quase transformada em causa-efeito, reivindicando a necessidade de compreender não só o sujeito como portador de uma cultura não sintonizada com a cultura hegemónica da escola bem como a historicidade do fenómeno da violência, normal em todas as sociedades (Amado, 2000; Barroso, 2003; Correia e Matos, 2003; Neves, 2003; Sebastião, 2003; Trindade, 2003). Tiago Neves (2003: 119) defende *“a assunção de uma atitude pragmática em vez de uma atitude moralista que nos faz condenar a priori tudo aquilo que consideramos violento – até porque a definição do que é violento não é necessariamente óbvia e unânime”*.

Para José Alberto Correia e Manuel Matos (2003: 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”*.

Isabel Freire sintetiza bem as abordagens a este fenómeno, quer da indisciplina, quer da violência na escola como tendo evoluído de *“uma ênfase mais psicológica e centrada no*

aluno para uma ênfase mais pedagógico-institucional e fenomenológica, ou seja, mais centrada no professor e na escola como agentes de prevenção, e nas inter-acções entre os diferentes protagonistas da relação pedagógica e os significados que estes lhes atribuem” (Freire, 2001: 19), como é o caso concreto dos estudos realizados sob a égide do interaccionismo simbólico (Delamont, 1987; Hargreaves *et al.*, 1975; Woods, 1980).

Rui Trindade (2003: 61) chama a atenção para a necessidade de se olhar para a violência da e na escola,

“Entendendo-a, nomeadamente, de forma articulada com uma determinada ordem escolar. Neste caso, não é tanto a violência, ou o que se sente como violência que importa discutir. A questão é de outra natureza e obriga-nos a tentar compreender a configuração da trama onde a mesma se tece. É neste sentido que considero a problemática da violência como algo que não poderá ser entendido como um factor exterior à escola. Isto é, ela deve ser algo que a escola terá que problematizar para se interpelar, interpelando o mundo, e não para se assumir como uma instância de profilaxia social, papel que, de facto, não é seu, embora, por vezes, o assuma”.

Especialista destas problemáticas, João Amado explica a indisciplina na aula não como coisa em si mas como processo relacional consequente de determinadas interacções pedagógicas cujas responsabilidades *“têm de ser divididas entre professores, alunos, instituição e família, não sendo ignorados, também, os factores de ordem sociopolítica”* (Amado, 2000: 316). A propósito da necessidade de compreender a indisciplina, Amado (2000: 448) refere:

“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: 448).

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

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

Além das dimensões ligadas à interacção pedagógica apontadas na sua investigação por professores e alunos, e resultantes de responsabilidades atribuíveis, quer às pessoas, quer aos

grupos, ainda este autor, sublinha que “*não deixam de ser referidos também outros factores organizacionais, familiares e políticos, que hão-de ser tidos como outras tantas portas abertas para explicações e interpretações que ultrapassam (e completam) as que dependem da experiência imediata dos actores e das suas idiossincrasias*” (Amado, 2000: 318).

A violência é um conceito também amplo e, por vezes, difícil de definir. Queremos deixar bem claro, não só aqui, bem como ao longo de toda a tese, que a tensão e o conflito social são um facto e uma constante resultante de toda a interacção social (Amado, 2000; Correia e Matos, 2003; Correia e Silva, 2010; Freire, 2001; Gonçalves, 2003; Magalhães, 2003; Menezes, 2003; Neves, 2003, entre outros). Já a violência, do nosso ponto de vista, prende-se com a escala, de carácter físico ou não, com que a tensão ocorre.

Isabel Freire (2001: 21) refere que a violência assume diversas formas onde se podem identificar diversos tipos de agressores, vítimas e contextos: “*Podemos distinguir a violência externa, que é praticada por pessoas mais ou menos exteriores à escola (pais e outros familiares, ex alunos, outros jovens) e a violência interna, ou seja, aquela que é praticada por alunos, professores ou outros membros da própria escola*”

No tocante à problemática desta Tese, é importante salientar que a violência não pode ser indiferente à educação escolar, ainda que a escola tenha grandes dificuldades em lidar com a mesma, seja de uma forma preventiva, ao nível primário, junto de crianças desde o pré-escolar, passando pela prevenção precoce em termos secundários, até à dimensão resolutiva do fenómeno que mais não tem feito que a expulsão dos alunos da forma escolar. Como refere Isabel Freire (2001: 29),

“Em Portugal, este tem sido o quadro dominante – os alunos que com alguma sistematicidade criam problemas de violência, ou mesmo apenas outras formas de indisciplina menos graves do que a violência, acabam por ser afastados do próprio sistema, sem qualquer acompanhamento. Muitas vezes, vêm a percorrer os caminhos da marginalidade e já nessa conjuntura acabam por seguidos em instituições, tradicionalmente chamadas de reabilitação e mais recentemente de reinserção social, ligadas ao poder judicial, as quais se confrontam com enormes dificuldades para dar resposta aos problemas específicos e gravíssimos aos jovens que servem”.

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

“Ainda por cima, aqueles meninos, com mais de 15 anos, que a gente consegue manter na escola, para a generalidade das escolas e dos grupos docentes até deviam sair, não

estão lá a fazer nada. Nós tentamos agarrá-los, mantê-los, mantê-los, mantê-los... É claro que estes miúdos geram sempre confusão e eu dizia muitas vezes: «É preferível eles estarem na escola a inquietar-nos a alma, do que andarem a partir os vidros aos nossos carros e a roubar os rádios! Oh pá, deixem-nos estar na escola!» (Apêndice F3.1).

Eis aqui um espaço bem concreto da necessidade de trabalho social em termos de educação social que não só de intervenção social a ser feito na escola mas, obviamente, 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 (Azevedo, 2007; Baptista, 2009; Caride, 2007; Peres, 2009). Isabel Freire sublinha bem a dificuldade da escola em realizar esta 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 (Shaw, D. S. *et al.*, 1996; Brendtro & Long, 1995; Hughes *et al.*, 1997; Ellis, R. A., 1998; Gorman-Smith & Tolan, 1998; Duncan, D. F., 1996; Veiga, F. H., 1999)” (Freire, 2001: 28-29).

A violência é resultado de atitudes de agressões físicas ou psicológicas (Blaya, 2008). Esta pode atingir vários níveis. O *bullying* é, pelas consequências que produz, possivelmente o nível mais elevado de violência (Barros, 2010). 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, normalmente, alunos tímidos, introvertidos e de estrutura física fraca. Vivem em silêncio e aterrorizadas com este fenómeno, que vai afectando vários aspectos da sua vida como sejam: os resultados escolares, o isolamento na escola e em casa, a auto-estima, 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 ciclo do Ensino Básico (Barros, 2010).

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 indirecto, 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).

O *bullying* será, possivelmente, um fenómeno tão antigo quanto a escola, muito embora passasse mais despercebido. Provavelmente, não era pensado como hoje, divulgado como agora pelos meios de comunicação social e, provavelmente, o seu grau de crueldade não seria tão grande. Além disso, o público escolar era muito menor, menos heterogéneo, o que também poderia ser um motivo para que estas situações se registassem em menor número.

2.3. Do trabalho social

Investimos, agora, em dois espaços autónomos, sobre alguma conceptualização da noção de Trabalho Social, sua autonomia, enquanto campo, e suas imbricações com outras áreas socioeducativas: “da educação social e da intervenção social”, por um lado e “da mediação social à mediação sociopedagógica”, por outro.

2.3.1. Da educação social e da intervenção social

A educação social, pensada não como um curso de licenciatura específico, ou outro, mas, antes, pensada como área, como um campo, é transversal a muitas profissões (Capul e Lemay, 2003). Ultrapassada a supremacia do estruturalismo em França, e não só, que muito influenciou as escolas de Ciências Humanas e Sociais em Portugal, assistimos ao regresso do actor (Touraine, 1996) e do nível individual e local. Como referem Capul e Lemay (2003: 15), *“As correntes de pensamento actuais reaproximam-se do local e do individual, voltam a dar importância aos sujeitos e aos actores, abandonam os sistemas para regressar ao terreno. Logo, trata-se de um modelo que prevalece num certo momento, mas que não é único, isto é, que não detém nenhum exclusivo”*.

José Antonio Caride, ao discorrer sobre a emergência da pedagogia social em Espanha, começa por dizer que as expressões de educação social e de pedagogia social começam a estar presentes em vários domínios ligados a contextos *«pedagógicos e sociais»* (Caride, 2005: 219) e fala de Luis Parral Cristóbal (1899), catedrático e advogado, considerado pioneiro que se refere *“de forma implícita à educação social como «a aprendizagem de direitos e deveres”* (Caride, 2005: 219).

De acordo com Isabel Baptista (2000), os educadores sociais situam-se num espaço profissional entre os educadores-professores, *«com quem partilham o saber pedagógico»* e os

trabalhadores sociais com quem «partilham os mesmos territórios de intervenção». Os educadores sociais estão, assim, “*especificamente preparados para desenvolver uma acção educativa em espaços socio-comunitários. É aqui que o seu trabalho se cruza com o de outros trabalhadores sociais*” (Baptista, 2000).

A educação social, como campo de intervenção, usa modelos teóricos de diferentes disciplinas: “*história, sociologia, direito, etnologia, economia, psicologia, biologia, psiquiatria, psicanálise, etc.*” (Capul e Lemay, 2003: 15). Carvalho e Baptista (2004: 7) circunscrevem, assim, a educação social:

“A educação social surge, actualmente, como um domínio de ponta. Enquanto plataforma agregadora de perspectivas disciplinares e de projectos de intervenção, ela estabelece relação entre o saber próprio do universo da pedagogia – esta, tradicionalmente ligada à educação escolar – e a experiência da acção no terreno do trabalho social. Assim, ela impulsiona, cada vez mais, novos horizontes para a investigação e para um importante conjunto de profissionais”.

Por outro lado, se considerarmos a educação social como prática da pedagogia social (Caride, 2005), ela “*capacita as pessoas para a vida fugindo de uma perspectiva de comodismo que significa adaptação a um mundo dado. Antes pelo contrário, o que busca é o desenvolvimento pleno e autónomo das pessoas, cultivando as diversas dimensões humanas (afectiva, social, intelectual, física)*” (Gradaílle e Iglésias, 2010: 70).

A função do educador social apoia-se no “amor-vocação para uns, profissão-tecnicidade para outros” (Fustier, 1972: 25). “*No fundo cabe aos educadores sociais criar e alimentar os espaços de mediação necessários a uma socialização feliz*” (Batista, 1998). A educação social é, assim, portanto, uma profissão de interacções e de relações com as pessoas com quem trabalha, procurando sustentar a sua autonomia, como já defendia Paulo Freire (2006) na sua Pedagogia da Autonomia. Mas temos mais que uma definição de educador:

“Uns insistem no comprometimento pessoal e nas «qualidades do coração»; as outras querem caracterizar uma metodologia de comunicação que, para além das qualidades necessárias, permite desembocar no estatuto de «prático da relação».

Ultrapassando estas querelas, pode, sem dúvida, considerar-se que a profissão de educador se caracteriza essencialmente pela possibilidade de partilhar períodos de vida com uma criança, um adolescente, um adulto – ou um grupo de crianças, de adolescentes, de adultos – para lhes permitir melhor situarem-se perante eles próprios e perante a sua envolvente” (Capul e Lemay, 2003: 95).

Capul e Lemay (2003: 97-104) caracterizam a relação profissional do educador social em sete dimensões:

1. a escuta, que pressupõe a decodificação de um discurso e a empatia;

2. a aceitação da pessoa com as riquezas e os seus limites, que remete para o respeito mas não, necessariamente, para a aceitação de todos os seus actos;
3. o esforço para pôr em jogo atitudes de antecipação que remete para a crença na mudança dos sujeitos rompendo com a força do determinismo social;
4. a retenção, que remete para a acção educativa de jovens que conseguem reestruturar-se quando encontram um adulto empático, seguro, embora distanciado dos seus problemas, que pode dar *«sentido ao inteligível e estruturar assim um universo que se tornou cataclísmico»*;
5. a afirmação da lei, que implica, para além da empatia, a coerência para *«representar uma lei»*;
6. o duplo olhar, que remete para o olhar sobre si mesmo no acto de escutar o outro, interrogando-se *«sobre o que é e sobre o que faz no seu encontro com o outro»*;
7. a perspectiva sistémica, em que o educador terá de considerar o *«conjunto de componentes da realidade da pessoa: a sua família, os seus pares e amigos, a escola, a vizinhança, a comunidade, o meio de trabalho, etc.»*.

Carvalho e Baptista (2004: 93), a propósito da necessidade de escuta, por parte do educador, afirmam que,

“Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está directamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência das respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção. Para isso, terá de promover relações inter-pessoais baseadas no princípio ético da distância óptima. Ou seja, numa distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade”.

Fernando Canastra (2009: 2031), num texto sobre o papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas refere que o educador social visa

“acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adoptando como estratégia privilegiada a dinamização de projectos educativos prioritários (Sáez e Molina, 2006). A sua principal ferramenta é a «investigação-acção» (Caballo Villar e Fraguera Vale, 2007), uma vez que a sua aproximação ao «terreno» passa pela capacidade de pôr em circulação as vontades, as sinergias e os recursos disponíveis, e organizados numa postura de projecto, num determinado contexto social e/ou laboral”.

É vital que a educação social aconteça, quer na escola, quer fora da escola. De resto, fugimos ao dualismo “formal/não formal” com que alguns autores arrumam a educação social *versus* aquela que, não sendo social, seria a escolar. Mesmo na própria escola, a educação

social tem que acontecer, seja de uma forma transdisciplinar, multidisciplinar, nos vários projectos, mais ou menos de sucesso, mais ou menos fracassados, da área escola, da formação pessoal e social, do desenvolvimento pessoal, na área de projecto, etc. A educação social deverá ocorrer, quer seja de uma forma transdisciplinar, quer seja de uma forma disciplinar (Cardoso, 2006), seja por parte dos professores-educadores, seja por parte de um educador social profissional (Canastra, 2008) inserido em equipas multidisciplinares de mediação sociopedagógica.

Mesmo quando o professor ensina História ou Geografia, ou Matemática, ou outra área disciplinar, a chamada educação para a cidadania é, de alguma forma, a educação social necessária à educação para os valores, a educação para viver em sociedade, que é viver com o outro, que não é vivermos só connosco mesmos, que é aprender a viver com o outro, e é, pois, assim, aprender a conviver (Baptista, 2010; Caride, 2009; Jares, 2007; Peres, 2010; UNESCO, 1996). É desta forma que concebemos a área da educação social e é assim que falamos dela ao longo de toda a Tese.

A formação de um profissional, claro está, tem de ser assumida para toda a vida e não apenas para um determinado tempo biográfico onde se adquiririam as competências fundamentais para o exercício da profissão: *“No caso concreto dos educadores sociais, acontece que estes têm que estar preparados para adquirirem novas competências de acordo com aquelas que são as exigências da própria sociedade, sob pena de a sua actividade perder todo o sentido”* (Carvalho e Baptista, 2004: 89).

Por outro lado, ainda, há outra ideia, que é mais ou menos habitual no “senso comum” das pessoas e dos profissionais em geral, que é considerar que, perante uma sociedade que é complexa, como vimos no capítulo 1, porque a diversidade abunda, porque os problemas abundam, tem de haver alguém capaz de resolver, magicamente, os problemas sociais. Trata-se de ver os gabinetes de Psicologia (SPO) ou os GAAF como espaços de enfermagem ou medicina social (Vieira e Vieira, 2011) e de pensar nos problemas sociais como doença e nos cuidados paliativos a ter com eles (Canário, Alves e Rolo, 2001).

Há, como sabemos, uma área chamada de serviço social, e não estamos agora a falar apenas da profissionalização, que engloba não só os profissionais superiores, técnicos superiores, mas que abarca, também, o voluntariado, o trabalho dos enfermeiros, dos médicos, do apoio, etc. que está mais perto da intervenção, enquanto resolução dos problemas detectados (Autés, 2000; Capul e Lemay, 2003; Chopart, 2000;). Esse trabalho de serviço

social está, enquanto área do Trabalho Social, mais próximo do “fim da linha”, da resolução dos problemas do que, propriamente, da prevenção e da educação, mesmo quando aplicado à Educação. Corresponde, maioritariamente, à política paliativa de que falam Canário, Alves e Rolo (2001: 63).

O Trabalho Social corresponde, do nosso ponto de vista, a uma área mais ampla, que integra as anteriores (a educação social mais ligada à prevenção e à formação; a do serviço social mais ligada à resolução)²⁶, e é, igualmente, um domínio importante dentro das escolas contemporâneas, como veremos nos três territórios educativos estudados nos capítulos 6, 7 e 8. O trabalho social pode englobar a dimensão mais educativa, mais construtora, preventiva, transformadora, mais próxima da educação social, definida atrás, alimentada pela pedagogia social (Capul e Lemay, 2003; Caride, 2005; Carvalho e Baptista, 2004; Baptista, 2008b) ou o trabalho social pode apostar mais na resolução dos conflitos, naquilo que Michel Foucault chamou de “ortopedia social” (Foucault, 1977), naquilo que temos vindo a designar de o profissional como o “médico social” ou o “enfermeiro social”; a área do Trabalho Social como o “hospital social”: o serviço social como hospital social para resolver os problemas (Vieira e Vieira, 2010 e 2011).

O Trabalho Social, tal como o concebemos aqui, será a área transversal a toda esta dimensão, mais preventiva ou, no extremo oposto, mais resolutiva, abarcando, portanto, uma perspectiva mais de educação social (formação, prevenção, animação, mediação e *empoderamento*) ou mais de resolução de problemas sociais, tipo o serviço social e a intervenção social clássicos, a tal política paliativa (Canário, Alves e Rolo, 2001: 63). Segundo Capul e Lemay (2003: 10), “*para uns, a designação «trabalhadores sociais» serve para comodamente designar um conjunto de subconjuntos (educadores, assistentes sociais, etc.). Para outros, ele deveria, englobando-as, substituir as denominações particulares*”.

Também o Trabalho Social se pode materializar em várias profissões ou ser exercido de forma transversal por cidadãos que, profissionalmente, abraçam outros domínios. É vulgar, às vezes, pensar-se em Trabalho Social como sendo exercido por titulares de um curso de educação social ou de serviço social, mas nem sempre corresponde a isso. Há outras áreas como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, o Direito, a Gestão, o Marketing, a Enfermagem, a Medicina, etc. onde podemos encontrar, de alguma forma, muitos profissionais superiores que, de alguma forma, fazem Trabalho Social.

²⁶ Embora, efectivamente, na prática, se trate dum contínuo inseparável entre estes dois pólos, com frequência considerados opostos enquanto modelo teórico.

No capítulo 5 da Tese, fazemos uma análise dos cursos superiores, em Portugal, que investem na formação para estas competências para percebermos o interesse que estas matérias têm despertado como objectivos e saídas profissionais nas licenciaturas e mestrados:

“A educação social autonomiza-se relativamente ao trabalho social pelo carácter pedagógico que determina os seus modelos de actuação, como vimos. Por outro lado, a educação social demarca-se da educação em geral, e sobretudo da educação escolar, pelo carácter não formal de uma intervenção direccionada para todas as pessoas, independentemente da sua situação na vida” (Carvalho e Baptista, 2004: 83).

Outro conceito vital que se prende com a educação e algumas formas de intervenção social, e que discutiremos, de forma particular, nos pontos seguintes deste capítulo, é o da mediação. Também aqui, não partimos do princípio de que a mediação só existe quando há profissionalização (Divay, 2010; Vieira e Vieira, 2011)²⁷. Claro que há mediadores a trabalhar que são formados em cursos do ensino secundário e pós secundário, para não dizer no ensino superior, onde também há pós-graduações e mestrados em mediação. O profissional da mediação pode ser formado para trabalhar, estritamente, por exemplo, com ciganos ou com indígenas no Brasil ou na América Latina. No Brasil há mesmo legislação para implementar a escola indígena, onde o professor/mediador deverá ter origem na cultura local. Há até várias experiências a decorrer em territórios indígenas em que se defende que esse mediador tem que ser um profissional com origem no grupo étnico com o qual se quer trabalhar, colaborar e praticar educação social.

Toda a educação é transformação dos sujeitos mediados e do próprio mediador (Freire, 1974, 1983, 2005a e b, 2006). Quando se defende que o mediador tem que ter uma origem cultural no grupo étnico que se pretende seja mediado, é para, de alguma forma, melhor conviver connosco (cultura ocidental) e nós com eles. O mediador será um bom tradutor de culturas (Geertz, 1989).

Não estamos, pois, a falar da mediação, apenas e exclusivamente, quando há um mediador profissional no processo. Para Tiago Neves (2010: 42) *“pensar na assistente social como mediadora, no professor como mediador ou no polícia como mediador afigura-se difícil: todos eles exercem outras missões que não estritamente a da mediação e, como tal, funções de mediação que desempenhem estarão quase sempre subjugadas à sua missão principal e provavelmente orientadas para a satisfação das necessidades dessa missão*

²⁷ Tiago Neves (2010), pelo contrário, fala de um certo abuso em se falar de mediadores mesmo quando os técnicos não tiveram formação específica para o efeito. Considera exagerado falar de mediação só porque alguém desempenha algumas tarefas de trabalho social. Considera a mediação como um tipo específico de intervenção social.

principal”. Mas, por outro lado, como exemplificámos já, a mediação é uma actividade fundamental em muitas profissões e que se alimenta da ideia da comunicação, que é diferente da de informação.

Comunicar significa buscar um entendimento, um código comum entre quem emite e quem recebe e, vice-versa, porque a comunicação é dialógica (Freire, 1983; Santos 1997). A mediação, portanto, é considerada, aqui, como uma filosofia de acção social que aposta numa política não monolítica, em que há apenas um ponto de vista, o lugar de quem fala mas, antes, numa filosofia que aposta na negociação entre as partes que não são só as partes de um conflito terminal (AA.VV., 2003; Capul e Lemay, 2003; Carvalho e Baptista, 2004; Vieira, A., 2010; Vieira, R., 2010 e 2011). Como vimos, a vida social implica um encontro de diferentes de que resultam tensões e problemas, habitualmente. E as crianças e os jovens têm que ser socializados na realidade, que é uma realidade de tensões onde a mediação tem que ser sempre a prática dessa filosofia mediadora no dia-a-dia e, também, onde o mediador externo aparece apenas quando é obrigatório que tal aconteça, para ser externo às partes envolvidas e representar o terceiro lugar, desejavelmente neutro (Almeida H., 2004, 2009; Almeida V., 2010; Capul e Lemay, 2003; Carvalho e Baptista, 2004; Torremorel, 2008). Pensar no mediador apenas quando se está perante uma especialização de alguns trabalhadores sociais, não admitindo que a intervenção social feita por um assistente social possa ser mediadora é radicalizar a posição e cair no dito de Boaventura de Sousa Santos (1986) para quem o *“excesso de especialização faz do especialista um inculto especializado”*.

De forma similar, o papel do pai e da mãe como educadores é sempre (pelo menos, desejavelmente) um papel de mediadores. O professor, mesmo no acto de ensinar, numa dimensão mais cognitiva, como vimos, tem que ser também um mediador, ou, pelo menos, deverá ser o mediador que constrói um novo conhecimento, um terceiro conhecimento (Serres, 1993), em cima dum conhecimento pré-interiorizado que é o conhecimento da criança. Portanto, um mediador de conhecimentos (Capul, 2005; Tardiff e Lessard, 2007; Vieira A., 2010; Vieira, R., 2010 e 2011). O educador social, mesmo o que vai trabalhar com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos, e que pretende ressocializar, reeducar, que pretende ajudar a construir um projecto para não voltar a cair no mesmo contexto problemático, tem que trabalhar com “o outro”. Nesse sentido, ele tem que usar uma prática mediadora (Garcia Molina e Marí Ytarte, 2002).

O próprio assistente social, ou o psicólogo, nessa implementação do trabalho social, mais de cariz preventivo ou mais de cariz resolutivo, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida.

Talvez, por isso mesmo, o educador social se sente, tantas vezes, multicaracterizado e, em consequência, sem ter uma resposta pragmática sobre o que faz quando se apresenta aos outros que querem saber de si (Goffman, 1993). O Educador Social, de acordo com Capul e Lemay (2003: 109), *“queixa-se, frequentemente, que as suas funções são pouco nítidas porque está sempre a meio caminho entre um pedagogo, um trabalhador social, um substituto parental, um representante da Lei e um terapeuta”*.

Émile Durkheim deixou-nos uma distinção que se tornou clássica, entre a pedagogia e a educação, que se mantém viva e útil, ainda hoje, ao considerar a pedagogia como sendo da ordem da reflexão e da elaboração, e a educação como estando mais do lado das práticas e da acção (Durkheim, 1975). A educação social surge-nos, muitas vezes, identificada com a educação para além da escola, embora, efectivamente, toda a educação seja social, como nos ensinou Durkheim.

Portanto, mesmo um professor que ensina Inglês ou Astronomia deve, para além do ensino cognitivo, contextualizar conteúdos escolares com a vida, as sociedades e as culturas, promovendo, assim, educação social, materializada numa educação para a cidadania, o que faz com que *“não seja possível reduzir a actividade docente a uma actividade meramente técnica”* (Baptista, 1998) uma vez que todo o professor e educador vive uma relação interpessoal entre espaços de mediação: o da escola e o da casa; o de hoje e o de ontem, o saber possuído e a novidade, etc. José António Caride (2003: 6) coloca bem esta questão da relação com o educando ao dizer que

“O primeiro compromisso e a primeira responsabilidade dos professores é para com quem está diante dele, o aluno, o grupo de alunos, com os quais desenvolve quotidianamente a sua prática educativa. Para isso é necessário também recuperar a imagem da educação como uma prática quotidiana – com todas as exigências inerentes a essa prática –, mesmo em função do que é emergente, não só daquilo que antecipamos”.

O trabalho do educador insere-se nos domínios das crianças, adolescentes, jovens e idosos, mas não só; abrange os conceitos tradicionais de “educação permanente”, “popular”, “educação de adultos”, “dos pais”, etc., mas está, também, para além deles, em termos transversais e globais (Capul e Lemay, 2003: 14”).

A pedagogia social, que José Antonio Caride exprime como «*referente científico da educação social*» (Caride, 2005: 37) apresenta intervenções e finalidades que promovem o desenvolvimento humano e a qualidade de vida. Para o efeito, ela tem de enfrentar as situações de risco que inibem ou dificultam a integração social, especialmente dos mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência, e o compromisso de conquista de uma sociedade mais igualitária, justa e unida (Caride, 2005).

Como referem Quintana e Saéz, “*a pedagogia social, situada no contexto das ciências sociais e das ciências da educação, é, enquanto disciplina com uma vocação prática, a ciência da educação social*” (Carvalho e Baptista, 2004: 56).

De igual forma se situa José António Caride para quem “*a pedagogia social constitui a matriz da educação social (2002), devendo, enquanto tal, funcionar como saber profissional de referência dos educadores sociais*” (Carvalho e Baptista, 2004: 59).

Caride enumera seis grandes áreas de intervenção da Pedagogia Social: a educação permanente, a formação laboral e ocupacional, a educação no/para o tempo livre, a animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário, a educação especializada e a educação cívico-social: “*A pedagogia social surge-nos deste modo valorizada simultaneamente como um saber profissional, uma ciência em construção e uma filosofia de acção, onde as práticas de mediação ganham especial importância*” (Rodrigues, 2010: 320). De acordo com Isabel Baptista (2008),

“Neste sentido, o termo «social» junta-se ao termo «pedagogia» designando um objecto de estudo e um território de acção específicos mas também, ou sobretudo, um objectivo: o de encontrar estratégias de mediação humana que ajudem a «fazer sociedade». Pode-se dizer que a pedagogia social nasce de uma relação de hospitalidade originária entre a esfera educacional e a esfera da solidariedade social, correspondendo nesse plano a um espaço novo, a um «terceiro lugar» ou «lugar-comum»”.

Isabel Baptista (2010: 39) defende a inserção da pedagogia social nos planos curriculares como forma de “*dar expressão aos ideais de humanidade e de cidadania num tempo que pede mais paz, mais solidariedade, mais justiça e mais coesão social*”.

Joaquim Azevedo considera a pedagogia como “*um racional-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social*” (Azevedo, J., 2010: 14). “*[...] A pedagogia surge-nos como um campo de conhecimento e sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade de cada ser humano [...]*” (Azevedo, J., 2010: 18).

Duas palavras, agora, mais especificamente sobre a profissionalização do trabalho social, seja ele o mais preventivo, seja o mais resolutivo e paliativo.

Sophie Divay (2010: 119), referindo-se ao contexto francês, diz que a mediação se dividiu em muitos campos, tais como a “mediação familiar, jurídica, cultural, etc.” e cita um recenseamento de 1997 onde surgem mais de “*quatro dezenas de designações de empregos contendo o termo mediação*”. Em consequência, na sua noção de profissionalização, comunga com Claude Dubar (2003: 8) para quem a especialização de um domínio passa pela «*aquisição de uma qualificação ou de uma competência específica*» e junta

“a assalarição em empregos clássicos dos mediadores que eram, até à actualidade, contratados no âmbito de contratos atípicos e precários, financiados pelos poderes públicos. A profissionalização não supõe, por conseguinte, o acesso ao estatuto de *profissão* (oposto a *ocupação*), com as particularidades e privilégios que o caracterizam, mas simplesmente um conjunto de disposições e estratégias que visam fazer com que um ofício ou uma actividade nova chegue, ao mesmo tempo, à viabilidade económica e um nível de reconhecimento institucional e simbólico que lhe permita assumir um lugar na divisão do trabalho” (Divay, 2010: 119).

Esta autora (Divay, 2010: 140) considera que a mediação social em França “*depende muito das políticas públicas e situa-se na encruzilhada do tratamento social do desemprego e das dificuldades nos subúrbios*”:

“A profissionalização da mediação social releva até agora um processo descendente ou «from above» (Evetts e Wilson, 2005) impulsionado por decisões políticas e acções formais como a criação de diplomas, o financiamento de empregos apoiados e a intervenção de actores institucionais que trabalham para o reconhecimento e a legitimação da mediação.

Os mediadores estão ausentes deste processo de profissionalização. Tudo se passa como se a precariedade dos seus estatutos de emprego não lhes oferecesse a possibilidade de se implicarem na estruturação de um grupo profissional. Não se constituíram em associação, não têm porta-voz para os representar nas reuniões institucionais ou aquando de manifestações públicas” (idem, 2010: 140).

Para Élisabeth Maure (2003)¹, o campo de intervenção social é apresentado como um campo onde os limites não são visíveis e variam consoante as configurações locais e as evoluções das modalidades da acção pública. Aparece como um sistema local de actores público e privados e não como um sistema institucional cuja acção é legitimada por uma lógica de públicos.

Os trabalhos de “presença social” permitem uma escuta social imediata e pressupõe um contacto directo com o público nos “lugares de proximidade e de quotidianidade”. Não implicam nem acompanhamento permanente, nem tratamento. Exercem funções de acolhimento, aconselhamento e orientação. São os chamados “trabalhos de primeira linha”.

No patamar seguinte estão os trabalhos de acolhimento e os trabalhos de rua. Os trabalhos de acolhimento estão ligados a equipamentos sociais e dois modelos: o modelo de “auxiliar social” (tarefas de avaliação, orientação, instrução de dossiês e organização de procedimentos) e o modelo de animação (relacionamento dos vários actores, difusão das informações, detecção de pedidos e mediação social). Os trabalhos de rua são os mais recentes – algumas funções: por ex. mediação entre os habitantes de um bairro e organismos doadores, serviços municipais para resolverem problemas da vida quotidiana... Baseiam numa *“função de mediação e de regulação de proximidade [...] aliando-se o técnico e o social”* (Maurel, 2003: 42).

A pressão existente sobre as profissões sociais clássicas levou a um maior distanciamento e a uma menor presença física destes profissionais nos espaços da vida quotidiana. Os chamados trabalhos de “presença social” aparecem como resposta a esta situação, ocupando os espaços deixados vazios pelos profissionais sociais clássicos:

“Há uma reorganização dos conteúdos dos empregos e a criação de cadeias hierárquicas que alteram os critérios de qualificação de um lugar de trabalho. [...] As tendências parecem ser de duas ordens principais: tentativa de qualificação das tarefas de primeira linha e especialização das tarefas de intervenção” (Maurel, 2003: 55).

Michel Autés (2003: 255), numa investigação sobre as metamorfoses do trabalho social, refere que as transformações na *“construção social das profissões e nas actividades quotidianas dos profissionais, não são uma geração espontânea de novas práticas, mas dependem das evoluções que se produzem no seio das políticas públicas”*. Considera que não se pode considerar, à partida, que o trabalho social seja construído como um campo já delimitado, uniforme e perfeitamente conhecido.

As transformações no seio das profissões giram em torno de 3 linhas (Autés, 2003: 256): 1 – uma passagem da lógica do projecto à lógica do serviço; 2 – a instalação de uma fractura entre profissões de contacto directo e profissões ligadas aos procedimentos formais ou de organização; 3 – a tendência para a separação das profissões entre acção individual de reparação e acção colectiva de desenvolvimento.

Finalmente, o Trabalho Social é considerado ainda uma organização social frágil e situando-se na intersecção entre instituições e indivíduos. Contudo, ao ocupar uma posição de fronteira com o conjunto de outros campos da sociedade, esta fragilidade constitui-se na sua própria eficácia. Assim, para Autés (2003: 257), esta posição atribui ao trabalho social uma dupla posição: *“O termo «trabalho social» está longe de designar um campo unificado. Ele*

foi construído segundo genealogias separadas (o serviço social, a educação social, a animação), tendo, cada geração, os seus próprios eixos de clivagem e as suas tradições históricas”.

2.3.2. Da mediação social à mediação sociopedagógica

A mediação é hoje um conceito que atravessa vários discursos em várias áreas de interesse. Segundo Isabel Freire (2010: 60), *“Pela falta de uma terminologia consensual, designamos de mediação social ou socioeducativa aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a comunidade e família, prosseguindo a finalidade de contribuir para o sucesso educativo dos alunos em situação de dificuldades escolares”.*

Facilmente se ouve falar de mediação familiar, sociocultural, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural²⁸, entre outras (Almeida, 2009; Bonafé-Schmitt, 2000b e 2010; Capul e Lemay, 2003; Collard, 2010; Correia e Caramelo, 2010; Costa, 2003; Cunha, 2004; Cunha e Lopes, 2001; Demazière 2004 e 2010; Devay, 2010; Freire, 2010; Giménez, 2001; Neves, 2010; Oliveira e Galego, 2005; Schnitman e Littlejohn, 1999; Six, 1990).

A mediação educativa, escolar e mediação sociopedagógica são, também, conceitos cada vez mais veiculados por parte dos profissionais da educação e nas intenções de alguns projectos educativos (Alaoui, 2002; Brandoni, 1999; Caetano, 2005; Caetano e Freire, 2006; Caride, 2005; Fuentes, 2002; Johnson e Johnson, 2001; Leite, 2002; Menezes, 2003; Molina e Ytarte, 2002; Peres, 2010; Vieira e Vieira 2010 e 2011; Ytarte, 2010; entre outros). Inclusivamente, hoje, há vários cursos superiores, pós graduações, mestrados e algumas unidades curriculares optativas ou obrigatórias em licenciaturas da área das ciências sociais e humanas que expressam esta intenção ou incluem esta matéria nos seus currículos, como exploramos e mostramos no capítulo 5. Além do ensino superior, há outras formações de nível pós secundário, cursos profissionais e outros, não associados a qualquer grau académico, que preparam para o exercício da mediação²⁹:

²⁸ Um pouco menos de Mediação Intercultural de ponto de vista explícito. Contudo, isto não significa que este tipo de mediação não esteja presente em algumas “vozes” que se distanciam, conscientemente, ou não, da “simples” resolução de conflitos.

²⁹ Isabel Freire (2010) faz uma boa síntese dos projectos de mediação desenvolvidos em Portugal, a partir dos anos 90 do século passado, quer ligados ao insucesso escolar e ao trabalho infantil, quer ligados ao crescente aumento da multiculturalidade portuguesa resultante do aumento dos imigrantes provenientes quer da Europa do Leste, quer das ex colónias portuguesas, quer da América latina, dando particular ênfase ao “Secretariado

“A mediação tem-se revelado um processo que valoriza a condição humana e que é capaz de impulsionar mudanças. Ela constitui simultaneamente um modo alternativo de intervenção cujo sentido se elabora no quotidiano face a actores diversos e em contextos concretos, um processo dinâmico que rejeita o modelo de “deficit” em favor de uma pesquisa política e prática comprometida com experiências transformadoras. Como processo, a mediação constitui um desafio a todos os que intervêm no campo social” (Almeida, H. 2000: 100).

Quando nos referimos à mediação, enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, bem como a uma filosofia hermenêutica, trata-se, essencialmente, de assumir a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado e Herraz, 2006; Arends, 1995; Peres, 1999a e b, 2010; Vieira, 2011) como tradução sistemática de interesses das partes numa interacção e por vontade dos implicados (Sousa, 1997). Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social emerge como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica³⁰ com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interacção. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas (*empowerment*).

Ao trabalhar com as diversidades, isto é, com outras identidades (Baptista, 2010; Vieira, 2009; Arends, 1995; Candau, 2007), e ao procurar formas de ajuda à emancipação, a mediação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, em vários domínios, desde as Ciências Jurídicas, à Gestão, Psicologia, Antropologia, Sociologia e a temas transversais aplicados à educação.

Em Portugal, os programas comunitários ligados à inserção profissional de grupos sociais desfavorecidos evidenciaram a emergência da mediação. Foram criados vários projectos com espaço para a mediação em associações culturais e organizações sociais (Almeida, 2010; Freire, 2010).

Embora esteja conotada com práticas conciliadoras, a mediação tem-se vindo a afirmar como um modo alternativo de resolução de conflitos (Bonafé-Schmitt, 2000 e 2010; Cunha, 2004; Seijo Torrego, 2003; Six, 1995), como um modo de regulação social (Bonafé-Schmitt, 2000 e 2010) ou um “*método de desenvolvimento social e cultural*” (Azevedo, 2007; Caride, Freitas e Callejas, 2007; De Briant e Palau, 1999; Paillet, 2002), que assume diversas formas consoante a situação, o perfil do mediador e da representação que este tem de todo o processo.

Entreculturas”, criado em 1991 que originou vários projectos de mediação, influência, em parte, das experiências ocorridas na Bélgica onde, desde 1990 já havia formação de mediadores.

³⁰ Diatópica, no dizer de Boaventura Sousa Santos (Santos, 1997).

É sempre difícil eleger alguns trabalhos ou autores como fundadores duma área de estudos. Mas, se revisitarmos alguns clássicos da Filosofia, precursores das Ciências Sociais e Humanas, encontraremos neles preocupações dialógicas e de mediação sociocultural. Vejamos um exemplo. Michel de Montaigne [1533-1592] (cf. 1993) nos seus ensaios sobre educação reclamava a individualização do ensino: *"Aqueles que, segundo o costume, se propõem com o mesmo método e semelhante disciplina dirigir vários espíritos de tão diversos tipos e capacidades, não é maravilha que, numa multidão de crianças, dificilmente encontrem duas ou três que tirem do ensino o fruto que deviam"* (pp. 42-43). *"É indício de azia e indigestão vomitar os alimentos tal qual se engoliram. O estômago não fez o trabalho se não tiver mudado o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu para digerir"* (p. 43). Trata-se de um bom tópico de reflexão para as questões do insucesso escolar e da massificação da escolaridade, bem como para questionar o propósito da universalização do modelo escolar.

Para Maria Torremorell (2008), o papel transformador e humanizador da mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal. Trata-se de um debate iniciado, mas muito aberto, ainda (Baptista, 2009; Caride, 2003; Correia e Silva, 2010; Freire, 2010).

A mediação pressupõe um avanço na desejada coesão social. Inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos. Mas este processo não é automático. Como refere Torremorell (2008: 8): *"[...] não deduzimos que os processos de mediação, por si só, venham a construir a ponte social para um futuro mais humanizado, mas sim que tais processos talvez assentem uma das pedras que nos ajudarão a cruzar o rio e ambos os sentidos"*.

Por vezes há uma visão simplista da mediação aplicada a nível comunitário, penal, familiar, laboral, escolar, internacional. Tal pode levar-nos a considerar como uma via secundária de condução de conflitos, sendo a principal a via legal. Se for feita uma reflexão mais pormenorizada, descobrem-se os inumeráveis valores compreendidos no processo de mediação (Bonafé-Schmit, 1992b; Cunha, 2004; Jares, 2007).

Há uma grande dispersão teórica relativamente ao âmbito da mediação: *"indefinição conceptual, improvisação ideológica, confusão terminológica e mistura incongruente de procedimentos; situação que se explica, por um lado, pelas raízes, que poderíamos qualificar*

de populares dos processos de mediação e, por outro, pela apropriação multidisciplinar deste fenómeno” (Torremorell, 2008: 9).

Para Six (1990: 11), *“a mediação sempre existiu. Sempre houve, nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces da fraternidade”*. A figura do mediador está, assim, ligada a uma pessoa razoável e amante da justiça com capacidade para dialogar e utilizadora de um senso comum relacional, que lhe dá capacidade para participar em conflitos alheios sobre os quais exerce uma acção reestruturante.

Burgess e Burgess (1997) referem que a mediação na China remonta a mais de dois mil anos. Mas é só a partir dos anos 60 e 70 (na área anglo-saxónica) que se começa a falar mais explicitamente de mediação, nos meios pacifistas, propiciado pelo crescente interesse nos estudos dos conflitos. A partir daqui, o conceito alastra para o Canadá, América latina e Europa. Em Espanha as primeiras associações de mediação surgem nos finais dos anos 80 e no início dos anos 90. Mas a mediação não é uma profissão nova, para Deborah Kolb (1983) que lhe chama a *“segunda profissão mais velha do mundo”*.

Começa então a ser preocupante o facto de o conceito de mediação ser utilizado em todas as circunstâncias, podendo abarcar quase tudo. Não existe ainda uma definição universal e absoluta do conceito de mediação. E *“esclarecer o que é ou não a mediação, originou, até agora, mais controvérsias do que pontos de acordo. As diferentes conceptualizações são seriamente questionadas por boas – e menos boas – práticas que põem em causa até os aspectos tidos como essenciais”* (Torremorell, 2008:16).

Não há dúvida que, desde o seu início, a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista e os objectivos do processo são, efectivamente, expressos pelo binómio ganhar-ganhar. Burgess e Burgess (1997) defendem que a mediação é um dos principais métodos de resolução alternativa de disputas. Horowitz (1998) fala num processo informal, onde existe um *“terceiro”* neutro sem poder de imposição de uma resolução, apenas ajudando as partes a alcançar um acordo. Para Six (1990), a mediação *“é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte”*, onde surge *“um terceiro”*, cujo objectivo é ajudar a chegar a um acordo. Bush e Folger (1996) referem-se à mediação como *“um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidar com as circunstâncias difíceis e ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito”* (Torremorell, 2008: 17).

Adam Curle (1995) reporta-se ao âmbito internacional falando num processo que *“contribui para o acordo político ao mesmo tempo que cura as feridas do ódio e começa o processo de transformação da inimizade em irmandade”* (Torremorell, 2008: 17). Finalmente, existem vários autores que colocam a tónica da mediação no campo da comunicação humana. É o caso de Diez e Tapia (1999), Giró (1998) e Cobb (1997) que referem simplesmente que *“mediação é comunicação”*.

Considerando a mediação como uma alternativa, esta implica a existência de vias principais para lidar com os conflitos. Mediação e justiça têm funções claramente diferenciadas: *“a mediação [...] está destinada a dar coesão às nossas sociedades plurais em vez de segregar pessoas [...] evita a utilização de qualquer forma de violência, inclusivamente de violência juridicamente administrada, para avançar no conflito. [...] Não tem que se imiscuir na regulação dos direitos fundamentais das pessoas”* (Torremorell, 2008: 18). A mediação, como processo de cooperação e inter-relação entre as pessoas, pode tornar-se num meio indispensável para existência de comunidades humanas, baseadas na prática efectiva de valores de convivência e, por isso, *“não é lógico chamar alternativo ao que é primordial”* (idem: 19).

Quando se tenta aglutinar a mediação ao sistema judicial, acontece que a primeira fica subordinada à segunda. Isto sucede nos países em que a mediação vive *“à sombra”* do sistema judicial, acabando por ser prescritiva em determinados pressupostos. Daí a proposta de Torremorell (2008: 19): *“a nossa proposta clara e contundente aponta para erradicar o qualificativo de alternativa que, como é fácil de comprovar, acompanha muitas das definições de mediação”*.

Por outro lado, a expressão *“resolução de conflitos”* reporta-nos, muitas vezes, ao conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão *“gestão de conflitos”* não pretende acabar com os conflitos (coisa impossível), mas sim resolvê-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas. É esta ligação a chave da mediação (Gutiérrez, 1998).

Quanto à presença do terceiro termo, *“o terceiro”* refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: *“A estrutura ternária*

implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (Torremorell, 2008: 23) e é para eles um ponto de referência comum.

No que respeita à questão da neutralidade em mediação, que é um dos aspectos mais polémicos da mediação, quando se fala do mediador, é verdade que o mediador tem de *“manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objectivo de garantir que o processo não se vicie, nem se actue com base em preconcepções”* (idem: 23), mas também é verdade que *“nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto”* (Galtung, 1995 in Torremorell, 2008: 23-24). Assim, passou-se, mais recentemente, a falar de imparcialidade em vez de neutralidade, embora alguns autores continuem a achar tal uma abstracção. Há, ainda, autores que em vez de falarem em imparcialidade – não tomar partido por ninguém – falam em “multiparcialidade”, ou seja, tomar partido por todos. Tal implica atitudes independentes e empáticas por parte do mediador. Contudo, segundo muitos autores, a empatia não é neutra.

O único interesse do mediador é assegurar que os pares mantenham o controlo das decisões sobre o resultado, sendo esta ideia defendida por vários autores. Assim, *“Queira ou não, o mediador encontra-se integrado no processo, não no conflito, e a sua principal preocupação consiste em conseguir a horizontalidade e o intercâmbio comunicativo”* (Torremorell, 2008: 25).

José António Caride (2007: 17) refere que a mediação, no sentido mais convencional,

“é geralmente apresentada como uma prática social orientada para a resolução de conflitos, fins eminentemente conciliatórios, que deverão levar a acordos entre indivíduos, grupos, instituições, etc., em questão. Isto tem sido entendido e propagado desde os tempos antigos, usando o termo para se referir às várias formas de resolver o discrepâncias em termos de negociação, arbitragem e/ou consenso.

Os benefícios da mediação têm sido historicamente reconhecidos e enfatizados como uma forma institucionalizada de acção social de intervenção, destacando-se a sua capacidade de dar respostas alternativas para os problemas ou situações críticas da vida política, cultural, trabalhista, jurídico ou económica e, especialmente, desde os anos oitenta do século passado, também de natureza educativa, demonstrando o valor das suas abordagens e metodologias de âmbito socioeducativo”.

Existem, também, perspectivas e conceitos mediadores mais actuais nos teóricos das Ciências Sociais e, em particular, da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia, quando tratam do posicionamento face à relação sujeito-estrutura ou ao dito agenciamento (Almeida,

V., 2010; Cortesão, 2000; Costa, 2003; Guerra, 2006; Neves, 2010; Silva *et al.*, 2010; Vieira, 2010 e 2011).

As Ciências da Educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Neste contexto, emergem as discussões sobre a necessidade do mediador e sua profissionalização no sistema de educação e de formação (Baptista, 1998a e b; Correia e Caramelo, 2010; Correia e Silva, 2010; Freire, 2010), uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar (Almeida, V., 2010). Para Helena Almeida (2009: 118),

“A mediação potencia a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando operacionalizada no domínio social e cultural. Por exemplo, os profissionais que trabalham com grupos de ciganos, luso-africanos e africanos imigrados em Portugal, deparam-se com pessoas marcadas pelas múltiplas diferenças culturais com a sociedade de acolhimento, tais como diferenças de identidade étnica, de cultura, de padrões de comportamento e organização social. [...] Essas diferenças tendem a ser reconfiguradas como desigualdades, tendem a induzir ou até a justificar, assimetrias, privações e marginalizações a que os membros daqueles grupos são sujeitos. O que dificulta ou mesmo impede a realização dos seus direitos pessoais, o desenvolvimento de sentimentos de autoestima e respeito, a sua inserção familiar, social, laboral, profissional, cívica e a sua relação com as instituições, as normas e as rotinas da sociedade englobante”.

Bonafé-Schmitt (2010) inscreve-se numa 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 um certo poder de gerir conflitos. Face a este reducionismo, concordamos com Tiago Neves (2010: 39) quando diz que

“pensar a mediação como forma de intervenção social exige não perder de vista o factor que está na sua origem: o conflito” A mediação, segundo esta visão, está intrinsecamente ligada ao conflito e só existe porque este existe também. Para outros (Six, 2003), o papel do mediador não se esgota na resolução de conflitos. Esta é mesmo uma ideia muito redutora da mediação. Além disso, o conflito é visto como algo a controlar. Ora, o conflito deve ser visto como inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal.

Na mesma linha, José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (2010: 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 interacções 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”.

Esta diversidade de domínios da mediação é igualmente encontrada nas áreas de intervenção: *“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 e Silva, 2010: 9).

Demazière (2010: 104) refere a força que a mediação, em França, obteve no domínio Jurídico:

“esta profusão de designações de funções que são outras tantas alternativas em torno da mediação é o sinal de uma força de atracção deste termo no campo profissional, como se se tratasse de uma fonte de legitimidade. De facto, a mediação desenvolveu-se, inicialmente, em França e noutros locais, no domínio jurídico, onde obteve um reconhecimento inegável nomeadamente no regulamento dos conflitos familiares (Bonaffé-Schmit, 1992; Guillaume-Hofnung, 1995)”.

Juan Carlos Seijo Torrego (2003: 6) refere que as escolas começam a sentir necessidade de recursos para poderem responder à crescente diversidade, aos interesses divergentes e a outras questões, com que, diariamente, se defrontam e que dão origem a uma multiplicidade de divergências, tensões e situações conflituosas. Argumentando que o objectivo das *“instituições educativas é a socialização, e se os conflitos e as diferenças entre as pessoas fazem parte das nossas relações sociais, então o sistema educativo deve assumir que esse processo de socialização terá de incluir o enfrentar de problemas de convivência, a resolução de conflitos”*.

Embora considerada uma área emergente, muitos são já os trabalhos de mediação e de investigação sobre o processo de mediar, pelo que seria fastidioso continuar a elencar mais definições e posicionamentos teóricos. Terminamos este ponto “da mediação social à mediação pedagógica”, apresentando um quadro da autoria de Américo Peres (2010: 22), inspirado por Xesus Jares, sobre o que considera serem as competências dos Mediadores Sociopedagógicos: *“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
. Saberes pessoais; . Saberes provenientes da formação académica; . Saberes provenientes da formação profissional para a mediação sociopedagógica; . Saberes provenientes dos programas e projectos pedagógicos usados no trabalho; . Saberes provenientes da sua própria profissão, em diferentes situações e contextos.	. 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, projectos, técnicas, estratégias, histórias de vida, etc.; . A prática do ofício em diferentes situações, contextos, experiência entre pares, diálogo interprofissional, etc.	. 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).

Finalmente, nas palavras de Capul e Lemay (2003: 113), *“a mediação é, portanto, esta arte do “entre-dois” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar”*.

2.4. Da mediação em contexto escolar

Apresentamos de seguida uma clarificação conceptual mais específica sobre a mediação em contexto escolar, arrumada em três itens: “o professor como mediador”; “da mediação sociocultural em contexto escolar”; e “à laia de conclusão: da mediação intercultural e da mediação preventiva”.

2.4.1. O professor como mediador

O professor é, por excelência, um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento (Cosme e Trindade, 2007). Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor é, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral.

Paulo Freire (2003, 2005a e b, 2006) insistiu na ideia de que não é possível ensinar sem aprender e sem escutar. Na “Pedagogia da Autonomia”, falando dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, Paulo Freire (2006: 23) refere que *“não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*; e que a questão da identidade cultural, *“de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado”* (Idem: 42).

Teodoro e Sánchez (2006: 80), inspirados em Vigotsky, defendem uma educação ecológica, no sentido da globalidade dos sujeitos, defendendo o papel de “ajudante” do professor e do grupo, isto é, de mediadores de aprendizagens.

“À ideia de alguém que ensina (professor) um outro (aluno) qualquer coisa que ele não sabe (numa perspectiva behaviorista do ensino) segue-se a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, fazendo interagir saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor (perspectiva construtivista). Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vigotsky, 1985), numa perspectiva ecológica de desenvolvimento”.

Na verdade, Vigotsky [1896-1934] é, também, do nosso ponto de vista, um precursor da ideia do professor como mediador de conhecimentos. Para Vigotsky, o professor é o mediador entre o aluno e o meio social. O professor precisa de contextualizar o ensino com a realidade própria da criança. Esta ideia não está muito longe do que Piaget [1896-1980] defendia, ao dizer que o indivíduo não pode construir um conhecimento novo sem uma estrutura anterior, uma aprendizagem prévia que sirva de alicerce ao novo conhecimento (Piaget, 1970). Vigotsky (2002) defende que o sujeito não pode ultrapassar um nível de conhecimento sem ter um conhecimento anterior cognitivamente relacionado que ligue e suporte a informação nova.

Para Rosa Marí Ytarte (2010: 101), uma investigadora da área da mediação intercultural, a mediação socioeducativa seria, então, *“a acção educativa cujo ponto de partida é estar disponível para discutir a relação entre as identidades, dar voz e ouvir as razões a esses “outros” a quem chamamos de diferentes. Entenda-se que para que uma acção seja mediadora de comunicação, ela terá que se basear na premissa de que todos os participantes devem sentir-se igualmente bem-vindos e reconhecidos pelo que são”*.

Isa Silva (2007: 119), num artigo muito recente, fala da «mediação de aprendizagem» e defende que o professor é, por natureza, um mediador entre o conhecimento e o educando, *“arquitecto de pontes entre saberes e pessoas. [...] Mas as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida”*.

A propósito da relação entre ensinar e aprender que, de alguma forma, tem paralelismo com a simetria vendedor/comprador (Dewey), António Nóvoa pensa a profissão de professor comparativamente com outros profissionais, salientando que o professor está dependente da vontade e cooperação do aluno para aprender, relação processual e interdependente, ao contrário de outros profissionais:

“Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da «colaboração» do aluno: «um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno» (Labaree, 2000: 228). Ninguém ensina a quem não quer aprender. Em 1933, John Dewey declarou, numa comparação provocadora, que, do mesmo modo que não é possível ser um bom vendedor se não há ninguém que compre, não é possível ser um bom professor se não há alguém que aprenda. O problema se torna ainda mais complicado se consideramos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar” (Nóvoa, 2008: 229).

E mais complicada se torna a função de professor, se pensarmos que, para a tal mediação global, ele tem, ainda de trabalhar com o meio físico e social, vulgo comunidade³¹ que vai muito para além da relação educadores-educandos no espaço escolar. O professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. E isto obriga ao envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação criando projectos comuns que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de género, etária, etc. Marí Ytarte (2010: 106) considera que

“a mediação socioeducativa em contexto escolar tem uma dimensão colectiva, já que o seu objectivo não se centra exclusivamente em melhorar o clima de convivência ou resolver os conflitos existentes entre indivíduos e grupos, mas procura, também, promover um encontro no tempo que promova a participação e a coesão social. Os programas que se desenvolvem na actualidade sobre mediação social fazem referência a estes objectivos e aplicam-se em âmbitos tão diversos como: a saúde, a educação, a

³¹ Na verdade, comunidade é um dos outros conceitos que foram ficando gastos pelo uso e abuso feito sem referência às suas origens e significado. Usamos aqui o conceito, no sentido escolar do mesmo, sendo certo que, em bom rigor, não há comunidade escolar, se usarmos a definição de Tönnies; há, sim, uma heterogeneidade de grupos sociais que vivem justapostos, ou mesmo em interacção, e que colocam os seus filhos na escola.

habitação, o trabalho, a família, o bairro e a dinamização comunitária, a cultura e os tempos livres, o associativismo, entre outros” (Ytarte, 2010: 106).

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 projecto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se numa mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, também, onde alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, mediadores de conflitos em conjunto com o docente.

Mas, provavelmente, regressando à problemática enunciada na introdução e desenvolvida no primeiro capítulo, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador. Esta perspectiva mediadora ampliada desde a escola até à comunidade/sociedade e vice-versa, tem exemplos precedentes, que vale a pena citar:

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

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

Vale a pena debruçarmo-nos aqui, também, sobre as tutorias desenvolvidas pelos professores no seu trabalho de proximidade interpessoal e intelectual, experimentadas em vários países, a partir dos anos 50 e 60 do Século XX, consideradas pioneiras da mediação em educação, uma vez que, em parte, foram transportados para a filosofia escolar do “Processo de Bolonha” que está a uniformizar a Europa em torno duma unidade pedagógica comum: os ECTS³².

³² ECTS – European Crédits Transfer System. As tutorias estudadas por Baudrit, contudo, são entre alunos. Mas não deixa de ser uma forma de mediação em contexto escolar onde a terceira pessoa, por estar mais próxima do contexto dos envolvidos na tensão, tem vantagens na entrada do mundo cultural do outro. No caso do processo

Alain Baudrit, a propósito do trabalho dos professores em contextos pedagógicos problemáticos, reflecte sobre as tutorias feitas entre alunos como formas de construir uma pedagogia intercultural e mesmo estratégias de mediação pedagógica entre pares:

“Presentemente, o método tutorial parece ter um papel a desempenhar na sociedade ao nível das relações sociais ou, mais concretamente, da sua reabilitação. Este método, que se baseia na mediação inter-individual e na relação interpessoal, situa-se precisamente entre ambas, representado, por um lado, por um individualismo envolvente e, por outro, por uma mundialização galopante. Por isso, há todo o interesse em sensibilizar, desde muito cedo, nomeadamente no âmbito escolar, os alunos para este género de comportamentos por meio de uma tutoria recíproca ou da entreajuda” (Baudrit, 2009: 18).

Os professores tinham, por vezes, dificuldades no ensino e na relação com alguns alunos e turmas. Os alunos oriundos de meios sociais mais desfavorecidos e os alunos filhos de imigrantes eram, habitualmente, os que mais “problemas” lhes levantavam. Surgiu a ideia de, em determinados períodos, deixarem estes alunos com outros, os tutores, um pouco mais velhos, admitindo a hipótese de que a comunicação se faria mais facilmente entre eles. Desta forma, os primeiros beneficiaram da ajuda fornecida pelos segundos, em termos de proximidade de código cultural, valores e linguagem e passaram a ter mais sucesso na escola. A distância cultural entre alguns professores e alguns alunos é, por vezes, tão grande que a incomunicação é quase uma certeza. Baudrit (2009: 82) refere que

“As virtudes da cooperação são cada vez postas em evidência pelo seu mérito em aproximar pessoas com culturas de origem diferentes. [...] Não basta juntar alunos brancos e alunos negros para se estabelecerem laços de amizade, para se provar uma certa proximidade socioemocional. Par tal, é requerida uma condição suplementar, que implica a instauração de um contexto cooperativo, no qual encontramos, apesar de tudo, os limites da hipótese do contacto”.

Estas experiências mostram-nos que a separação dos alunos em grupos mais ou menos homogêneos, tipo multiculturalismo separatista, o que aconteceu, em parte, em Portugal, com os currículos alternativos, não fomenta a troca e o crescimento intelectual mas, antes, distancia os alunos, do ponto de vista cognitivo e cultural, e aumenta as tensões entre os mesmos não só na sala de aulas por haver separação de alguns amigos mas, também, nos recreios, quando se encontram alunos de turmas/grupos diversos. Daí concordarmos plenamente com Alain Baudrit (2009: 86) quando defende que

“Não basta pôr lado a lado alunos de diversas origens para se estabelecerem mais intercâmbios e contactos. Tem de haver uma vontade suplementar para os incitar à cooperação, às tarefas conjuntas, à organização colectiva. E isto não se deverá ao facto de

de Bolonha, tem havido alguma dissonância entre as intenções e a prática. Condicionada pela economia, a pedagogia não tem conseguido fazer tutorias com um docente para um grupo restrito de alunos.

haver professores que acreditam no que fazem, que já estão convencidos dos bons fundamentos desta abordagem educativa? Não serão, afinal de contas, professores que já adquiriram uma certa cultura de tutoria intercultural”.

Daí concordarmos com Américo Peres (1999 a: 10) quando diz que este é o objectivo da educação intercultural que o professor deve promover:

“E é isso que está implícito na concepção da educação intercultural - respeitar o outro, valoriza-lo e aprender com ele, sem me colocar numa posição de superioridade, porque, efectivamente, todos podemos aprender uns com os outros. Nesta perspectiva, a função do professor é passar a mensagem de que a Escola é, talvez, o melhor local onde se pode praticar a interculturalidade. Nas escolas, apesar de haver sexos diferentes, e etnias, religiões e condições sociais diferentes, podem desenvolver-se projectos comuns, que respeitem e valorizem todos os implicados. A educação intercultural é um projecto complexo. Mas é um projecto que está aí, não pela globalização numa perspectiva mercantilista, mas enquanto pensar global e agir local” (Peres, 1999a).

Há outras experiências de tutoria a decorrer, recentemente, no sistema educativo português, e que, no limite máximo das boas intenções, ocorreriam numa relação de um para um, com um professor para um aluno que tenha necessidades educativas especiais, que tenha dificuldades de integração na escola ou na turma, comportamentos perturbadores, nas aulas ou noutros espaços da escola.

Vejamos, de seguida, um extracto de uma entrevista realizada a um professor da escola da Praia (Vol. II, Apêndice B 3.6. e B 4. 6.) a propósito de uma tutoria:

César (C) – *É o D [nome do pai do aluno]. É o gajo que juntou aí os burros para fazer uma manifestação, no Verão...*

Investigador (I) – *Relativamente a esse caso, tu eras tutor?*

C – *Eu sou tutor este ano de 3 alunos.*

I – *Os TEIP é que constroem 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 Adile, um Marroquino, eh, pá e o Adile foi um aluno com um certo sucesso ... aqui na escola, depois de ter sido meu tutorado.*

I – *Explica-me melhor, esse tutor...*

C – *... é um acompanhante de estudos que faz 45 minutos, geralmente, numa semana. O que é pouquíssimo!! O que é que eu faço? Colaboro com ele nos trabalhos de casa...*

I – *Isso é uma actividade do projecto educativo, ou é o pai que vem pedir para o filho ter um tutor?*

C – Não, não, não, é o director 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...

I – Então isso há em todas as escolas?

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

I – E esse é um dos exemplos de sucesso de mediação?

C – De alguma forma, mas o Adile 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 espectacular. 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...

I – 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, mesmo sem estarem num território Educativo de Intervenção prioritária?

C – Apesar de..., atenção, nós acabamos por não ter contacto nenhum com a família...

I – 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 Pedrógão... vendia na feira de Monte Redondo, “nos 29”. E esse processo foi um processo giríssimo. 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.

Esta experiência mostra-se interessante mas o César refere a falta de tempo.

Outros docentes falam de falta de formação em mediação. As expectativas são muitas vezes elevadas criando, às vezes, algum desânimo com os resultados finais, o que não aconteceu neste caso.

Contudo, de novo a falta de formação e de capacidade de onipotência de um professor só: se um aluno é muito pouco assíduo, primeiro é necessário conseguir fazê-lo frequentar as aulas. Só depois se parte para a definição de novos objectivos, com o cuidado de manter a assiduidade anteriormente alcançada.

Seria necessário 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, em primeiro lugar, o conselho de turma, depois 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 se torna demasiada.

De novo, os limites da capacidade humana dum profissional multifunções e quase visto como um “super-homem”.

2.4.2. Da mediação sociocultural³³ em contexto escolar

Isabel Freire (Freire, 2010: 62-63) dá conta, num artigo recente, da emergência da necessidade de animadores/mediadores, patente em projectos e despachos conjuntos do ministério do trabalho e solidariedade, do ministério da educação essencialmente desde 1990, como mecanismos de prevenção do abandono escolar e do trabalho infantil. A autora expressa bem a necessidade da entrada, no mundo do trabalho, em particular no campo educativo, de Técnicos Superiores de Trabalho Social, que temos designado de TSTS.

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 acção educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural (Almeida, 2010; Guadalupe, 2002; Oliveira e Galego, 2005; Schnitman e Littlejohn, 1999). A escola, que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, ela própria mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão na mesma.

O ideário da “escola para todos” tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se, 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 (Peres, 2002 e 2004; Silva. P., 2010; Vieira, 2009), promovendo os valores da convivência (Jares, 2007) e da hospitalidade (Baptista, 2010).

³³ Embora usemos expressões diferentes, ao longo da tese, para falarmos de coisas semelhantes, como mediação sociopedagógica, mediação escolar, etc., optamos aqui, no título, para ter uma dimensão mais aberta, por usar o conceito de mediação sociocultural que é o conceito sociológico que traduz bem a articulação entre o indivíduo e a sociedade (Almeida, 2010). Consideramos, no entanto, que toda a mediação sociopedagógica é, também, sociocultural, mas em contexto educativo, seja escolar ou não escolar.

Deste 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 (AA. VV., 2003; Aguado e Herraz, 2006; Baptista, 2008; Camines e Carbonell, 2008; Caride, 2005; Peres, 1999a e b, 2010; Silva 2003 e 2010; Vieira, 2011; Vieira e Vieira, 2006; Marí Ytarte, 2011), dos professores, de carácter estruturante e não meramente de forma optativa (Peres, 1999b). 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 objectivos e aos conteúdos inter/multiculturais (Cardoso, 1996a e b, 2006; Cortesão, 2000a e b, 2006; Peres, 1999a e b, 2002, 2006, 2010; Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999; Stoer e Magalhães, 2006; Vieira 1999a e b), 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, 1999b; Perrenoud, 2002; Vieira, 2011; Zeichner, 1993).

O carácter simultaneamente interdisciplinar e prático dos Técnicos Superiores de Serviço Social, de Educação Social ou de Mediação Escolar, os que designámos de TSTS, faz deles agentes com competências específicas no que respeita à inserção da escola em dinâmicas de desenvolvimento que implicam a articulação cooperante entre agentes da educação formal, informal e outros agentes sociais e económicos, tendo em vista a construção de pontes interculturais entre a escola e a vida activa (Carvalho e Baptista, 2004).

Actualmente, em Portugal, são inúmeras as solicitações ao recurso da mediação para os mais diversos serviços, tendo-se generalizado a utilização do conceito sem que exista consenso e uma regulação forte da figura do mediador, no que concerne ao campo de actuação, formação, habilitações ou estatuto profissional.

O campo de acção do Técnico Superior de Trabalho Social (TSTS) nas instituições direccionadas para a educação formal foi, durante muito tempo, circunscrito a certo tipo de situações consideradas problemáticas ou mesmo patológicas e de carácter mais ou menos residual. Na expansão da escolaridade que torna cada vez mais visíveis as dificuldades de comunicação entre a cultura escolar e as culturas de origem de um número significativo de crianças e jovens, a função educativa torna-se num trabalho cada vez mais complexo, requerendo saberes e competências que, apesar de diversificados, só adquirem eficácia na condição de comunicarem entre si.

O TSTS, 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 colectivos, promovendo a comunicação entre os diversos agentes socializadores, e ser esse mediador sociocultural e sociopedagógico.

A construção duma comunidade educativa, através da constituição de equipas 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, são, muitas vezes, vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e potenciam na escola (Amado, 2000; Canário, 2001; Vieira, A., 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 à luz de factores individuais.

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

Actualmente, abre-se um campo vastíssimo de actuação em mediação aos TSTS, nomeadamente na dinamização de equipas interdisciplinares, empenhadas não só na investigação dos factores 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 extra-escolares. 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 TSTS se podem constituir como mediadores na comunidade escolar, uma vez que são promotores de mudanças e intervenções assentes nos contextos sociais locais dos alunos. As acções 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 trabalhador Social, esse TSTS, também ele multifacetado e complexo, trabalha, então, em equipas multidisciplinares, no sentido de conhecer os meios sociais dos alunos e suas famílias, procurando aumentar a interação e o conhecimento mútuo entre a Escola e os lares.

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

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

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

Numa Tese de Mestrado, defendida recentemente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Basílio Almeida (2009) aproxima-se de algumas das nossas interrogações quando pretende aprofundar a problemática da mediação socioeducativa, tendo, como objecto de estudo, “as percepções e concepções de mediação socioeducativa de ‘actores de terreno’” e de “teóricos das Ciências da Educação”, procurando conhecer o que ambos preconizam acerca de *práticas de mediação*”. Dela sublinhamos a perspectiva dialógica e o trabalho de rede como base fundamental da mediação sociocultural em contexto escolar: “*Em síntese salienta-se como ideia-chave a de que a mediação socioeducativa se enquadra numa perspectiva dialógica, onde cabem as diferentes visões e subjectividades, e sustenta-se em processos cooperativos e de trabalho em rede possibilitando estabelecer relações colaborativas favorecedoras de intervenções educacionais mais adequadas aos interesses, expectativas e necessidades dos diferentes «públicos»*” (Almeida, B., 2009: 101).

Há cerca de 20 anos que em Espanha se pratica a mediação como método de resolução de conflitos, nomeadamente a nível da mediação familiar. Este tipo de resolução de conflitos revela-se bastante mais rápida do que a via judicial, que normalmente é bastante mais lenta. A mediação começou por ser feita a nível laboral e só mais tarde chegou ao nível familiar (Serrano, 2004). Contudo, como sustenta Driss Aloui (2002: 75), com quem concordamos, a mediação, mais que uma técnica é “*uma forma de estar em sociedade onde o conflito é inevitável, é um desafio relativamente às situações conflituosas do quotidiano, é um incentivo*

para um pensamento reflexivo, é em última análise, "um modo de regulação social que apela para outra forma de racionalidade diferente da que marcou a nossa sociedade moderna".

E é esta linha de investigação que temos vindo a cursar, não só no âmbito do desenvolvimento do doutoramento bem como em pós graduações, seminários e cursos breves. Efectivamente, contrariamente à mediação como resolução de conflitos, que emerge sustentada numa visão 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: 321).

Embora a literatura sobre a mediação sociocultural e, em particular, sobre a mediação sociopedagógica, seja escassa em Portugal e só a partir da década de 90 do século passado tenha emergido com mais relevo, associada, muitas vezes, no caso da mediação preventiva, a projectos decorrentes do Secretariado Entreculturas, criado pelo Ministro da Educação de então, Eng.º Roberto Carneiro, quase sempre com ligações à educação intercultural, já se podem encontrar alguns estudos portugueses, algumas teses de mestrado e de doutoramento, bem como projectos de investigação sobre a matéria, em algumas universidades e politécnicos e seus centros de investigação, como é o caso da FPCE da Universidade de Lisboa, a FPCE da Universidade do Porto, a Universidade Católica do Porto, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, a Escola Superior de Educação de Portalegre, o ICE – Instituto das Comunidades Educativas, entre outros³⁴.

Foram muito importantes para esta pesquisa, desde o início, os textos e abordagens dos meus orientadores, Américo Peres e José António Caride, sobre a Educação Intercultural, a Pedagogia Social de Isabel Baptista, Adalberto Dias de Carvalho e Joaquim Azevedo, sobre a Educação Social, a Ética e a Pedagogia Social como dimensões antropológicas da aprendizagem e da convivência humana, os trabalhos de mediação de Isabel Freire e de José Alberto Correia, João Caramelo e Tiago Neves sobre a problematização da profissionalização da mediação e sobre as competências dos mediadores.

³⁴ Evitamos aqui listar nomes de pessoas e centros ligados a estas universidades e politécnicos, para não correr o risco de hierarquizar o que não é hierarquizável e para não discriminar, pela ausência, algum nome menos divulgado pela literatura mas que integra igualmente estes centros, escolas e institutos.

2.4.3. À laia de conclusão: da mediação intercultural e da mediação preventiva

Quando pensamos em mediação, seja ela de que tipo for – usando várias definições, de vários autores – estamos a falar de que a passagem entre o ponto A e o ponto B, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista intelectual, uma passagem do conhecimento da pessoa A para a pessoa B, não se faz como se de um sistema de vasos comunicantes se tratasse. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento, a transferência de informação não decorre de um processo mecânico. Não se trata de uma cabeça cheia a despejar para uma cabeça vazia (Montaigne, 1993 [1533-1592]). Implica sempre um processo de mediação.

A mediação implica construir um terceiro lugar, como diria Michel Serres, na sua obra “O terceiro instruído” (1993). Esse terceiro lugar pode ser ocupado por uma mesma pessoa que emite e recebe informação, se conseguir desempenhar o papel de mediador, entre o ponto A e o ponto B, metaforicamente falando, para quem se situar, por exemplo, em línguas e culturas distintas, estilos cognitivos diferentes, ou contextos diferentes em interacção. A tradução é, neste sentido, um acto de mediação. E esta tradução pode ser feita por quem emite (num dado momento), no caso concreto, o professor ou o educador, ou por uma terceira pessoa identificada, literalmente, pelo tradutor. O que se pretende dizer é que o acto de ensinar a aprender implica a mediação pedagógica (Freire, 1974, 2005a, 2006), por um lado, para motivar; e a mediação científica, que implica que o que é dito terá de fazer sentido na cabeça de quem emite e de quem é suposto receber outro tipo de tradução (*ibidem*). Quer dizer, o mediador faz uma tradução pedagógica, para estimular e criar empatia; faz uma mediação cognitiva e uma mediação (inter)cultural.

Em síntese, qualquer professor contemporâneo deverá ser um mediador pedagógico, um mediador de aprendizagens (Cosme e Trindade, 2007). Mas, também, um mediador de tensões entre os vários alunos e entre si e os alunos. Um mediador, também, de conflitos, quando a discórdia e a (des)identificação atinge esse limite. Mas, claro, 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 director de turma a quem compete estar mais próximo das famílias e fazer a mediação com elas e a comunidade, seja uma forma preventiva e construtiva de projectos colectivos, seja de uma forma resolutiva.

Neste sentido, tudo o que classificamos como mediação sociopedagógica, ou mediação escolar – sublinhamos conscientemente esta dimensão porque nem sempre está presente nos

agentes sociais – é, também, uma mediação sociocultural. A escola contém o social em si. As pessoas, professores e alunos, nem sempre se lembram disso: a escola é um microcosmos da sociedade, como desenvolvemos no capítulo 1 e é, ela própria, uma das instituições da sociedade.

Na investigação empírica, referiremos dois tipos de projectos, em três territórios escolares, de implementação da mediação e de forma institucional. Por um lado, os TEIP, que remetem para territórios, para populações consideradas prioritárias, de intervenção prioritária; por outro lado, temos os GAAF que, de alguma forma, não sendo implementados tão de cima para baixo (*top to down*), porque estão mais ligados aos professores, estão também ligados a gabinetes de mediação estruturada. Desejavelmente, o projecto educativo não deve estar desligado de todas estas valências.

Um projecto educativo bem arquitectado, que tenha professores preocupados com uma “escola para todos”, levará, sempre, a desenvolver vários processos de mediação que podem passar, ou não, por TEIP, GAAF e/ou por outros gabinetes ou serviços de apoio aos alunos e professores. O projecto educativo é, pensamos, vital para a harmonização das partes, porque, de contrário – e podemos olhar às entrevistas e ao trabalho de campo apresentado nos capítulos 6, 7 e 8 -, cai-se, facilmente, na “patologização” daquele que tem dificuldades em aprender; na patologização dos alunos dos TEIP e dos GAAF (Canário, 2001; Correia e Caramelo, 2003; Vieira e Vieira, 2011; Zanten, 1990), quando os gabinetes de atendimento, com professores ou com outros TSTS, trabalham autonomamente e desligados da filosofia orientadora do território educativo.

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

“Temos, assim, aquilo que poderíamos designar por uma perspectiva conservadora – a mediação enquanto «ortopedia social» (Correia e Caramelo, 2003: 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 e Caramelo, 2003: 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: 124) situa na década de 90 a emergência do intercultural que 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: 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 procurar vias de tradução intercultural (Peres, 1999, 2010; Vieira, 2011; 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: 103).

Ainda que sem referir-se, propriamente, à mediação, na sua obra sobre a educação intercultural, Américo Peres sublinha bem a ideia da tónica a colocar na educação intercultural como estratégia preventiva de preparação para os contextos multiculturais das sociedades contemporâneas, ao invés de a pensar para resolver os problemas que emergem:

“Neste sentido, pensamos que a educação intercultural – um dos grandes desafios que se põe à educação, neste fim de século – pode ser o começo da mudança necessária: socializar no plural e educar para o futuro. Dar rosto à educação. Reconstruir uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa, mas preventiva, isto é, de preparar activamente para a vida social e multicultural” (Peres, 1999: 72).

Como fomos dizendo desde o início, a escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interacções entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialectos, 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.

Os humanos, 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 conhecimento, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica, de mediação sociocultural e de mediação intercultural. Todas elas, também, ao serviço de resolução de problemas e conflitos que, inevitavelmente, habitam junto de nós, entre nós e em nós, entre os outros, construídos por nós e pelos outros. Mas, também, parece-nos ter ficado claro que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. Como dissemos e voltamos a frisar, antes de entrarmos no próximo capítulo, 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.

Capítulo 3

A escola, funções pedagógicas e funções sociais

Este capítulo pretende reflectir sobre as funções sociais da escola a par do trabalho pedagógico e apontar, paralelamente, a complexidade de papéis dos professores de hoje e de práticas e projectos educativos quer nacionais quer internacionais. Discutem-se, em sete compassos, “A escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor”, “A dimensão social na escola: experiências e projectos sociopedagógicos”, “A territorialização das políticas educativas: o caso das políticas de educação prioritária”, “O contexto americano e a sua acção afirmativa: breve abordagem histórica”, “A discriminação positiva no panorama educativo: algumas contribuições da territorialização política na Europa”, “O GAAP: um projecto sociopedagógico” e “O projecto educativo, território e recursos sociopedagógicos”.

3.1. A escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor

São, por vezes, algo genéricas e até pretensiosas, as funções escolares elencadas, quer pelo senso comum, quer mesmo por um projecto educativo de determinada escola (Cosme e Trindade: 2007). Miguel Zabalza (1991: 37), ao falar da função da escola, considera 3 eixos, o pessoal, o instrutivo e o social:

“A um nível muito geral, podemos adiantar que a escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura; representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo”.

Muitos autores defendem, hoje, inspirados fundamentalmente nas ciências cognitivas (Tardif e Lessard, 2007), a possibilidade de definir a docência como um trabalho essencialmente cognitivo baseado no tratamento de variada informação. Contudo, a relação

entre ensino e aprendizagem é também uma relação entre pessoas e entre culturas (Iturra, 1991 e 1994; Vieira, 2011) e, portanto, resulta num trabalho social interactivo sobre e com os seres humanos (Goffman, 1993). Tardif e Lessard (2007: 33) põem bem a tónica nas componentes do trabalho interactivo:

“Negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o Humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afectividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interactivo”.

O professor, para além do desencanto actual com as reformas dos sistemas educativos, essencialmente com as que põem a tónica na dimensão tecnocrática e produtiva, para além da reconhecida crise da instituição escolar (Hamon e Rotman, 1984; Lima, 2004; Nóvoa, 1992c), tem, ainda, que considerar as profundas alterações das sociedades e culturas contemporâneas que se reflectem no espaço escolar (Thurler e Perrenoud, 1994), como vimos no primeiro capítulo, que obrigam a escola e os professores a dotarem-se de outros recursos, de outros profissionais e de outras formações e competências:

“Perante tal estado de coisas, autores houve como Claude Merazzi (1983) que defenderam a tese de que nas actuais circunstâncias um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores é certamente a capacidade de viver e assumir situações conflituosas. Colocando como nova exigência da formação de professores a sua preparação para enfrentar conflitos” (Esteve, 1992: 35).

Já na década de 80 se discutiam, em Portugal, os pesos das diversas áreas científicas e pedagógicas a colocar na formação dos professores essencialmente a relação entre a dimensão científica e a dita mais profissional, do tipo pedagógico:

“A progressiva valorização da pedagogia na formação dos professores contribuiu por certo para uma expressiva difusão entre os professores de uma concepção “crítica” da educação (que valoriza sobretudo na função educativa a criatividade, a iniciativa e autonomia pessoal), de uma concepção evolutiva de escola, de uma concepção tolerante de autoridade do professor, de uma pedagogia para todos, aberta à vida e eminentemente cultural na sua dimensão extracurricular. Mas não conseguiu diminuir as relações ainda distantes dos professores com os encarregados de educação” (Braga da Cruz, Manuel *et al.*, 1989: 1246).

Provavelmente, hoje, são menos discutíveis as posições teóricas que apelam à formação sociocultural, para além da pedagógica, para o exercício da profissão de educador ou professor (Benavente, 1990a; Nóvoa, 1992e; Peres, 1999; Vieira, 1992), com vista à

construção do sucesso para todos, considerando que o insucesso escolar resulta não só da prestação do aluno mas, também, do próprio fracasso da escola (Benavente *et al.*, 1994; Iturra, 1990a e b; Pierrehumbert, 1992). Vale a pena olhar ao questionamento que Perrenoud (2007: 18) faz a propósito da escola e da forma como gere as diferenças:

“As crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar. De repente, a escola é questionada ela é que deve mudar. [...] Ao tratar todas as crianças como «iguais em direitos e deveres», conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares” (Perrenoud, 2007: 18).

Por isso, o professor tem de trabalhar não apenas centrado na sala, nem apenas na escola mas, também, na família e na comunidade em sentido bilateral (Lima, 2002a e b; Marques, 1997; Silva, 2001). Perrenoud (1987: 50) afirma mesmo que a família e a escola “*são duas instituições condenadas a cooperar*”.

A propósito da formação de professores,

“esperam-se, ao mesmo tempo, profissionais com uma qualificação específica para uma função e, também, possuidores de competências flexíveis para a adaptação a outros desempenhos, no domínio alargado em que exercem a sua profissão. A necessidade de formar professores com disposição para desempenhos para além da docência, parece ser uma condição de sobrevivência profissional e, sobretudo, uma condição do perfil de quem vai ter de intervir numa sociedade com necessidades, cada vez mais multifacetadas, no campo da educação” (Cardoso, 2006: 19-20).

No tocante aos pontos de vista da pedagogia clássica, o enfoque recai exclusivamente sobre a relação professor/aluno e no que se passa no interior da sala de aulas: “*a maioria deles ignora o papel educativo do contexto sociocultural e a influência da relação escola/meio ambiente nas competências dos alunos*” (Chaveau e Chaveau, 1989: 55).

Mas sempre houve professores que trabalharam muito ligados ao mundo fora da escola, aos contextos socioculturais dos alunos, como, por exemplo, os professores do 1º Ciclo que tinham/têm uma ligação mais forte com os contextos familiares, conhecendo muito bem a comunidade onde a escola está/estava inserida. Mas também sempre houve e há professores que, por falta de sensibilidade, capacidade, preparação, vontade e sabe-se lá por que razão, que falta investigar, sempre viveram muito virados para as quatro paredes da sala de aula, ignorando o contexto em que cada aluno está inserido fora da escola e que é fundamental conhecer para chegar até ele intelectualmente, cognitivamente e emotivamente (Ogbu, 1992). Ensinar “*é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Como*

os professores vêem essas crianças e esses jovens com os quais trabalham?” (Tardif e Lessard, 2007: 150). Para António Nóvoa (2008: 229-230), emergem hoje

“novos sentidos para o trabalho docente, levando à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas sob as formas ‘saber relacionar e saber relacionar-se’. O «novo» espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais. A formação dos mestres deu pouca atenção a essa «família de competências» expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem uma grande parte do futuro da profissão. Em certo sentido, é a própria concepção do trabalho pedagógico, tal como ela se desenvolveu nas escolas no século XX que é questionada. Estamos diante de uma transição fundamental nos processos identitários dos docentes”.

Provavelmente, a função pedagógica tradicional dos docentes, imbricada com funções sociais que foram desenvolvidas espontaneamente e voluntariamente (Vieira e Vieira, 2006)³⁵, por vezes, e por tantos docentes, em consequência das suas disposições altruístas e voluntaristas (Abram, 1984; Bourdieu, 2002; Freire, 1983, 2005 e 2006; Freire, 2010; Josso, 2002; Lahire, 2002; Perrenoud, 2001 e 2003; Tardiff e Lessard, 2007), terá de ser pensada numa nova identidade profissional do professor:

“Nestas circunstâncias, atrever-me-ia a afirmar que o ensino de qualidade hoje existente, onde quer que ele aconteça, é fundamentalmente produto do voluntarismo de um professorado que, face à tentação do abandono e do demissionismo, malbarata energias e entusiasmo suprimindo com a sua actividade a falta de meios existente. E considero que esta afirmação se aplica a todos os níveis de ensino” (Esteve, 1992: 25).

O “novo” professor terá de assumir, cada vez mais, uma postura de mediador sociopedagógico, se quiser continuar a ter utilidade (Araújo, 2006; Brandoni, 1999; Cardoso, 2006; Carvalho e Baptista, 2004; Cortesão, 2000; Ferreira, 2002; Freire, 2010; Milburn, 2000; Teodoro, 2006) tendo de ter, a par de outras, uma formação antropológica e sociológica, de educação intercultural e de mediação sociocultural, independentemente de precisar, ou não, também, de trabalhar conjuntamente com TSTS e outros mediadores de que já falámos e que exploraremos mais profundamente neste capítulo: *“o amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou, pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária para orientar-se à docência. Esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afectivo para com o «objecto do trabalho»: os alunos”* (Tardiff e Lessard, 2007: 151). E desta competência pouca gente fala. Américo Peres (1999b: 241) recorda-nos que

³⁵ Ver as questões ligadas ao que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias, explorado no jornal “a Página da Educação”, n.º 156, p. 17.

“[...] o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, «um pau mandado» nas mãos de uma administração controladora e burocrática que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas. Por outras palavras: o professor é uma espécie de «cão de guarda» do sistema educativo que não utiliza a sua mais-valia – o saber, o saber pedagógico, didáctico e relacional – e não tem capacidade colectiva para participar em projectos interdisciplinares inovadores, limitando-se ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa dos seus próprios fracassos e ainda como economia de tempo”.

O relatório “A situação do professor em Portugal”, coordenado por Braga da Cruz, resultante de uma comissão constituída por vários professores universitários para fazer o estudo da situação do professor não universitário em Portugal refere que

“A maioria dos professores afirma que o é por vocação ou escolha inicial, sendo porém significativo o número dos que aceitaram entrar na profissão por ausência de alternativas ou por último recurso. A referência à vocação cresce nos primeiros graus de ensino e, sobretudo, entre o sexo feminino e entre os professores católicos, enquanto no ensino preparatório e secundário prevalecem como razões de escolha da profissão as qualificações docentes. Mas há razões de carácter económico (custos e duração da formação) e social (sexo, idade e *status*) que determinam grandemente a escolha profissional e o grau de ensino.

Muitos são os professores do ensino pós-primário que decidem ser professores antes de iniciar o curso, e muitos são também os que deram aulas pela primeira vez ainda quando estudantes.

[...] Significativo é também que cerca de um quinto dos professores tenha temporariamente interrompido a actividade docente, na maioria dos casos ou por problemas de colocação e destacamento ou por necessidade de acabar cursos.

Maior é contudo a percentagem dos que dizem que abandonariam a profissão, se tivessem oportunidade de o fazer, que se manifesta sobretudo entre os professores do pós-primário, e que se acentua quando pioram as condições de trabalho e de residência dos professores.

A permanência no nível de ensino embora determinada pelas condições de vida e por factores de ordem administrativa é devida acima de tudo a uma opção pessoal” (Braga da Cruz, Manuel *et al.*, 1989: 1226).

Manuela Teixeira (1995: 109), colocando-se numa “*perspectiva da sociologia da acção em que ao professor é reconhecida margem de manobra para levar, tão longe quanto possível, as estratégias que decorrem do seu projecto pessoal*”, analisa algumas funções dos docentes:

- a) O professor como pessoa: uma função de relação, onde convoca Paulo Freire e a sua máxima de que ninguém educa ninguém mas que todos nos auto-educamos em confronto (idem: 110). Desenvolve aqui a ideia de que o professor deve ser ele mesmo já que aquele que o não faz porque usa uma máscara para dar uma outra imagem de si

“podia, possivelmente, ser substituído, com vantagem, por uma televisão educativa ou por um computador que tivesse uma boa base de dados” (idem: 111);

- b) O professor com os alunos – uma função de promoção. Aqui explora o aforismo latino que lembra que *“para ensinar latim ao João é preciso conhecer o João. Para chegar a uma relação com outrem é preciso primeiro reconhecer esse outrem, como pessoa – um ser único e irrepetível”* (idem: 112);
- c) O professor e os outros professores: uma função de cooperação onde dá conta da dificuldade de cooperação com o grupo de pares;
- d) O professor e os pais: uma função de complementaridade. Aqui refere as investigações que têm mostrado que a colaboração entre professores e as famílias tem efeitos muito positivos não só para os alunos, mas também, para os pais e os professores;
- e) O professor e os outros trabalhadores da educação: uma função de descoberta onde fala da importância dos auxiliares de educação;
- f) *O professor e a comunidade: uma função de extensão onde dá conta de como a “acção educativa transcende as paredes da escola para se transformar numa acção educativa a exercer no meio”* (idem:122).

Maurice Tardif e Claude Lessard (2007: 111), na sua obra sobre o trabalho docente, dedicam um capítulo inteiro a falar da carga de trabalho dos professores, depois de analisarem as características da organização escolar e do modo como elas marcam o trabalho docente. Começam por perguntar *“O que faz um professor exactamente? Quais são as condições de sua carga de trabalho? E como ele a vê?”*. Referem que o trabalho dos professores pode ser analisado do ponto de vista administrativo ou do ponto de vista das exigências reais do seu trabalho diário. As «condições de trabalho» correspondem a

“variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido [...]”

A análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos” (Tardif e Lessard, 2007: 111-112).

Estes autores, considerando o trabalho do professor como um trabalho «parcialmente elástico», que leva a situações, como por exemplo, de levar o docente a pensar no fim-de-

semana num aluno com dificuldades ou com problemas disciplinares, investem, também, na carga informal de trabalho que não é mensurável em termos quantitativos. Além das aulas, que o senso comum representa como a função única do professor (Vieira, 1999b), ele tem, ainda, muitas outras solicitações:

“A recuperação, atividades para-escolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico [...] a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas” (Tardif e Lessard, 2007: 133).

Como nos recorda, também, José Manuel Esteve (*apud* Merazzi, 1983), o professor tem vindo a ser solicitado, no quadro das transformações sociais, em geral, que têm reflexos na escola, a assumir diversos papéis sociais, por vezes até contraditórios, o que contribui para o seu mal-estar docente:

“Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma selecção, no final do curso, no quadro, da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adoptar o papel de juiz que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno facilitando o aparecimento e desenvolvimento da sua própria autonomia; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Uma vez, pede-se ao professor que atenda prioritariamente às necessidades individuais dos seus alunos; e, outras, impõe-se-lhes uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, como peões ao serviço das exigências políticas ou económicas do momento (Merazzi, 1983).

[...] Por outro lado, aparece aos olhos dos seus alunos como um representante da sociedade e da instituição” (Esteve, 1992: 38).

Trata-se, portanto, de uma acelerada mudança social que tem impactos na escola e na vida dos professores: “*o professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. E tal mudança apenas principiou, pois como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe*” (Esteve, 1992: 38).

Também Luiza Cortesão (2000) chama a atenção para o mal-estar que se tem instalado na profissão docente, devido à dificuldade em lidar no dia-a-dia, e na prática educativa, com uma grande diversidade de papéis sociais resultante da escola de massas. A escola, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, vê-se agora, cada vez mais, perante a diversidade de públicos e de culturas numa mesma sala de aula e perante

discursos que apelam ao respeito pelas diferenças (André, 2006; Candau, 2000; Mantoan, 2008; Ogbu, 1992 e 1993; Padilha, 2004a e b; Peres, 2004a e b; Tavares, 1998).

Se a acção reguladora do sistema escolar premiava ou excluía aqueles que se encaixavam, ou não, nos padrões normalizados da instituição, e as situações de exclusão ou saída precoce da escola respondiam à procura de mão-de-obra barata de que o sistema tinha necessidade, hoje em dia, estes excluídos, na maioria dos casos, não vão fazer parte desta mão-de-obra barata, mas passarão a ser socialmente excluídos (Cortesão, 2000: 18).

Com o desenvolvimento e globalização dos mercados, passou-se a exigir competição e a culpar a escola por não dotar os alunos desta capacidade. A escola passou a ser o “bode expiatório”, da situação de crise dos países:

“Por outro lado, atente-se no conjunto de orientações emanadas da Comissão Europeia sobre a educação e a formação, das quais destacamos as consignadas nos Livros Brancos «Crescimento Competitividade, Emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI», (1993), e «Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva», (1996). Nesses dois livros, a educação e a formação são-nos claramente apresentadas como essenciais ao crescimento, à competitividade, ao emprego e à coesão social. Aliás, logo no preâmbulo do segundo dos livros referidos, afirma-se o seguinte: [este livro] «põe em prática o livro Branco «Crescimento, Competitividade, Emprego», o qual sublinhou a importância que reveste para a Europa o investimento imaterial, em particular na educação e na investigação. Este investimento na inteligência desempenha de facto um papel essencial para o emprego, a competitividade e a coesão das nossas sociedades.» Como se vê, é a economia que parece pautar o conjunto das mudanças que as escolas terão de operar nos próximos anos, estando já a fazer-se sentir essa influência em alguns dos países mais desenvolvidos e que acima já referenciámos” (Costa, 2003: 63-64).

Em Portugal, no pós-guerra, em pleno Estado Novo, os professores eram formados para uma escola de carácter essencialmente selectivo. O sistema era extremamente centralizado e o currículo era único (Nóvoa, 2005 e 1992b). O professor da época foi considerado como “professor daltónico” (Stoer, 1994; Stoer e Cortesão, 1999), que não identificava a heterogeneidade dos grupos socioculturais com que trabalhava. Só depois do 25 de Abril de 1974 passou a haver preocupação em associar a educação a um projecto democrático (Teodoro, 1991). O mesmo defende José Resende quando diz que,

“No caso português, os efeitos da massificação escolar trazem consigo, nas décadas de 80 e 90 do século passado, o desenho de novos modelos educativos que tentam responder aos problemas encontrados no sistema escolar, nomeadamente os problemas do abandono escolar antes do cumprimento da escolaridade obrigatória e do insucesso escolar e educativo” (Resende, 2008: 57).

Contudo, não se alteram, de um dia para o outro, práticas enraizadas num desenvolvimento programático diacrónico e abstracto para muitas populações escolares,

manuais escolares e, muito menos, no ser e agir do professor (Abraham, 1984; Huberman, 1983; Josso, 2002; Nóvoa e Finger, 1988; Perrenoud, 2003; Vieira 1999). Ainda que se comece a falar da necessidade de respeitar a diferença e de a integrar como potencial educativo, a verdade é que não se mudam comportamentos pedagógicos num curto espaço de tempo e sem metodologias reflexivas associadas (Cardoso, 2006; Nóvoa *et al.*, 1991; Peres, 1999b; Perrenoud, 1993; Pineau, 1983; Sousa, 2004; Zeichner, 1993). Efectivamente, a prática pedagógica *“não é uma mera concretização de receitas, modelos didácticos ou esquemas conscientes de acção, sendo dirigida pelo «habitus» do professor (esquemas de pensamento e de acção que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula)”* (Perrenoud, 1993: 12). Essas rotinas, que são grande parte das práticas pedagógicas, não são puras improvisações; elas resultam do que Bourdieu (2002) designou de “gramática de atitudes”. Por isso, *“a mudança das práticas passa por uma transformação do «habitus», mas também pela disponibilização de modelos de acção, resultando mais da modificação de constrangimentos e de possibilidades objectivas do que da difusão de ideias ou de métodos”* (Perrenoud, 1993: 12).

Essa mudança, ainda que nada fácil, passa por um incentivo aos professores para se tornarem investigadores para além de docentes. Investigadores de si e investigadores dos seus próprios alunos (Josso, 2002; Souza, 2004; Vieira, 1999). Exige conhecimento dos alunos:

“Este processo exige que os professores conheçam os seus alunos. Exige que eles tenham estudado as crianças com quem trabalham (recorrendo a diferentes processos simples de observação e pesquisa), e que tenham, portanto, conseguido produzir conhecimento sobre eles, sobre características grupais, socioculturais e até idiossincráticas que eles possuem” (Cortês, 2000: 45).

Este conhecimento deve ser usado pelos professores para repensar formas de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que respeitem os valores, que usem as competências que os alunos têm, seja qual for a sua origem social e étnica. É fundamental não esquecer que o

“O professor existe porque existem alunos. A sua actividade está, assim, centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador de aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor precisa de conhecer o aluno, conhecê-lo pelo seu nome, na sua história, no que para ele é significativo” (Teixeira, 1995: 112).

A formação de professores passa a debruçar-se sobre o interesse pelo conhecimento do contexto em que estes trabalham, dando atenção à diversidade presente no quotidiano. Procura incutir nos professores uma atitude reflexiva (Schön, 1983) e crítica da sua própria

actuação. A diversidade passa a ser olhada, pelo menos do ponto de vista do discurso, mais como um recurso do que como um obstáculo (André, 2006; Mantoan, 2008; Peres, 1999b). Trata-se de

“Um clima de trabalho informado de forma diferenciada, em diferentes níveis de ensino, porque responde de forma aproximada a problemas, porque vai ao encontro de interesses, de características sócio culturais e etárias dos diferentes tipos de alunos, porque é desafiadora e estimulante do seu desenvolvimento, terá provavelmente uma maior possibilidade de os implicar na construção do seu próprio saber, no seu desenvolvimento global e no fortalecimento da consciência dos seus direitos como cidadãos. Será portanto lícito poder esperar que esta situação possa contribuir para que, de algum modo, se dilua o mal-estar educativo actualmente existente e que, como se viu, parece em grande parte ser decorrente do fosso que na escola existe entre as propostas educativas oficialmente estabelecidas e problemas, desejos e saberes dos alunos” (Cortesão, 2000: 79).

António Teodoro (2006:8), num estudo sobre a “atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente”, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, apresenta uma proposta do que pode e deve ser o professor do século XXI: *“um militante de justiça social e um investigador na sala de aula”*.

Mas, para isso, é preciso tempo. Tempo para pensar, inclusivamente, tempo de ócio para poder criar. E muito do tempo é consumido em reuniões prolongadas a discutir sempre a mesma coisa:

“Eu penso que, de facto, é uma coisa excessiva, a carga administrativa e burocrática... Eu tenho esperança que a gente vá começando a guardar os papéis de uns anos para os outros e, para o ano, a gente já não tenha que fazer tantos... [risos]. Também, não podemos andar sempre a fazer o mesmo... Eu acho que o problema que temos, neste momento, temos...”

Há dias li uma circular que veio da ministra, que definia que as reuniões não podiam ter mais de determinado tempo de duração. Vejam bem onde isto chegou...! Para a ministra falar disto...Porque, a maior parte das vezes, as pessoas estão ali só para se chatear umas às outras, não é? Às vezes dizem-me assim: “Ah, eu estive, não sei quantas horas, numa reunião...”, e eu pergunto: “Mas a fazer o quê?” Será que não há uma alma que diga assim: “A ordem de trabalhos é esta. E a gente tem que se despachar, que temos mais que fazer!” E, depois, fica toda a gente saturada e nada se decide e dizem: “ Isso, depois a gente vê!”, “Oh pá, não é nada, vamos já decidir isso agora!” Eu acho que as escolas têm que começar a ter algum bom senso e nem tudo tem que ir a reunião. Porque isto das democracias...! Alguém também tem que decidir, nas nossas costas, qualquer coisita, não é? É complicado de gerir tudo isto” (Rita, educadora de infância e ex técnica do IAC – cf. Apêndice F 3.1 e F 4.1).

Considerando que se pede tudo à escola e os professores são responsabilizados por quase tudo, Teodoro fala do alargamento das funções dos professores, tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Isso implicará um recentrar na especificidade do papel do professor nas actividades de ensino. Se tal ocorrer,

“ser professor não será seguramente um ofício em risco de extinção, mas antes uma actividade que poderá (re)assumir a sua centralidade no processo educativo, tendo progressivamente como destinatários toda a população e não apenas crianças e jovens” (Teodoro, 2006: 23).

Seria preciso apostar em cursos de banda larga *“que, salvaguardando uma especificidade de formação, abranjam o desenvolvimento de competências aplicáveis a diversos sectores de um domínio alargado de intervenção. Nunca, como agora, a intervenção num sector específico, pode ser bem realizada desconhecendo ou desvalorizando a realidade social alargada em que ocorre”* (Cardoso, 2006: 28). Este autor defende que

“O conhecimento e a reflexão acerca dessa realidade, desafia e promove a flexibilidade e a disposição dos futuros diplomados para a formação ao longo da vida e para eventuais intervenções noutros sectores, para além da docência. A profissionalização seria realizada em espaços sociais, cada vez mais amplos e mutáveis, incluindo a compreensão das relações complexas entre as variáveis que definem esses espaços. Esta compreensão constitui, cada vez mais, um elemento essencial de intervenções profissionais específicas e condição para a flexibilidade face às mutabilidades do mundo em que vivemos. Além disso, ajudaria a alargar perspectivas de saídas profissionais, atenuando o problema do desemprego docente” (Cardoso, 2006: 28-29).

Imbuídos desta convicção, de que um professor pode desempenhar outros papéis para além da leccionação, sem ser por voluntarismo e espírito de missão, de que urge fazer formação nos domínios das ciências sociais e humanas para a mediação sociocultural e sociopedagógica, resolvemos fazer uma investigação documental sobre as licenciaturas e mestrados de Instituições de ensino superior em Portugal para ver o que prevêem, em termos de conteúdos, objectivos e saídas profissionais, no tocante a esta matéria. Esta análise é feita no capítulo n.º 5, o primeiro da análise empírica da tese, remetendo-se as ferramentas de análise para o apêndice A.

3.2. A dimensão social na escola: experiências e projectos sociopedagógicos

Claro que a escola sempre teve funções pedagógicas e funções sociais. Basta pegar nas expressões do senso comum, tipo “vai à escola para seres um homem!” ou “a escola não prepara para a vida de amanhã” ou “a escola tem de se adequar às exigências da sociedade contemporânea”, para percebermos que estamos perante uma ideia de formação, preparação, transmissão mas, também, perante uma ideia de sociedade onde a escola continua a ser um

dos mecanismos que mais esperanças deposita na preparação para a vida futura (Resende, 2008).

No fundo, trata-se de pensar a escola como um território educativo, o que implica pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais potenciais parceiras e agentes do território educativo. Portanto, pensando desta maneira, deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva estas dimensões têm que funcionar em uníssono.

Mas a escola não é viva se se limitar a implementar os despachos e diplomas legais que lhes chegam. Ela, ou melhor, o território educativo deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações no âmbito sociopedagógico: *“O processo educativo não pode ser confundido com treinamento de atitudes esperadas, nem representação de saberes acumulados ou intromissão de valores socialmente aceitos, intervenções puramente externas ao acto de aprender que o indivíduo desenvolve desde que começa a abrir-se ao mundo em que vive. A educação é necessariamente crítica”* (Moraes e Machado, 2004: 389). Nesta linha, todo o território educativo funcionará como uma instituição inteligente que responde e reproduz mas, também, que produz. Produz ideias, projectos e trabalho de âmbito sociopedagógico. Também os pais, assim, já não são apenas chamados para saber da avaliação dos filhos e do seu comportamento disciplinar (Silva, 2003) mas, também, para

“partilhar decisões pedagógicas e de gestão da escola. A construção colectiva do projecto pedagógico da escola é o resultado duma interlocução de saberes e pontos de vista diferenciados. Assim, todos os canais de interlocução dentro da escola e dentro da rede devem ser desobstruídos e dinamizados para que de fato a escola seja pública. Tanto os conceitos de escola quanto as instâncias representativas na Rede não podem ser encarados como apêndices, auxiliares da função educativa da escola, mas constituintes mesmo do processo educativo. Este se realiza, bem ou mal, à proporção que é assumido ativamente por todos os componentes da comunidade escolar [...]. Da mesma forma que o processo educativo da pessoa não tem um termo, a *Escola Viva* está sempre em construção para que possa ser viva, pois sua identidade se constrói à medida que a comunidade, com todas as suas diferenças, a assume como coisa sua” (Moraes e Machado, 2004: 392).

Não pretendemos, aqui e agora, enumerar as teorias e metodologias relatadas na História da Educação, ou apontar reformas de ensino para perceber qual ou quais deram ou dão mais ênfase à dimensão social da escola ou que assumem uma posição sociopedagógica e não apenas pedagógica ou social.

Para quê, então, este ponto que agora iniciamos designado por “a dimensão social na escola: experiências e projectos pedagógicos” depois de termos falado da complexidade e multiplicidade dos papéis do professor no ponto anterior? *“No caso da educação escolar a*

complexidade de hoje caracteriza os sistemas educativos e os desafios que aquela coloca tem levado à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas” (Freire, 2010: 59).

A ideia é situarmo-nos, agora, um pouco, sobre algumas experiências e projectos sociopedagógicos recentes que têm vindo a ser implementados em Portugal, no sentido de estreitar a relação da escola com os seus públicos e no intuito de construir uma escola não hegemónica, para todos, essencialmente “localizada” no Portugal que é, cada vez mais, multicultural (Bastos e Bastos: 1999; Gusmão, 2004) e no sentido de construir políticas e práticas sociais também a partir de fora para dentro. Quanto à educação escolar, a dúvida mantém-se sobre que escola construir, por exemplo, para as periferias

“das grandes cidades do mundo [...] que enfrentam uma série de desafios em relação à violência, ao desemprego, ao racismo, à miséria e à ausência de serviços e bens públicos. [...]

Neste contexto, a educação assume um papel de relevância: o de integrar no tecido da sociedade aqueles sujeitos vistos como «desenquadrados sociais», cujas vidas se encontram marcadas por «condutas e culturas rebeldes, lazeres marcados por excessos e transgressões» (Pais, 1999a citado por Gusmão, 2004: 59).

Apesar da escola não poder ser considerada

“uma associação (devido ao carácter não voluntário da adesão dos seus membros e à existência de fins e regras cuja definição lhes é exterior), foi obrigada, pela força das necessidades e circunstâncias da sua evolução histórica e social, a desenvolver outras funções. Entre essas funções, constata-se a prestação “voluntária” (porque não prevista nas obrigações funcionais dos seus membros) de bens, serviços, ajuda e apoio que configuram outro tipo de organizações que não as inicialmente desenhadas para as actividades de ensino e aprendizagem” (Barroso, 2006: 287-288).

Este autor considera que a escola contemporânea encerra e dinamiza múltiplas actividades sociais entre as quais “*a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e intergeracional, a acção comunitária*” (Barroso, 2006: 290):

“Se, desde o início da escola pública, as actividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” [...], com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras actividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores.

A situação actual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores, muitas vezes, são simultaneamente educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina, etc. (idem: 290).

Apresentaremos, de seguida, um esboço de retrato de alguns projectos³⁶ com uma forte componente social, que antecederam o TEIP e o GAAF do IAC, que são estudados em pormenor nos pontos 5 e 6 deste capítulo e, com exemplos práticos, nos capítulos 6, 7 e 8. A ideia não é nem escrever uma história rigorosa destes projectos nem apontar-lhes críticas nem pontos fortes e fracos mas, tão só, marcar presença com alguns dados legislativos sobre exemplos claros de intervenção social a partir da escola ou de instituições educativas.

Os Currículos Alternativos surgem a 19 de Junho de 1996, com a publicação do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, no DR, II Série, n.º 140³⁷.

O projecto dos currículos alternativos surge enquadrado na LBSE que declara o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A mesma Lei de Bases define, ainda, como primeiro objectivo do ensino básico «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, *“a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação [...] desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados”*.

Na escola contemporânea, caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são diversificados, os estabelecimentos de ensino deverão procurar ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às

³⁶ Currículos Alternativos, Gestão Flexível do Currículo, Secretariado Entre Culturas e ACIDI.

³⁷ http://www.apm.pt/files/65035_Historia_dos_Curriculos_Alternativos_46403f4fd8a56.pdf, consultado em 18 de Novembro de 2010.

necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

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

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

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

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

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

À formação escolar foi acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considerasse “*pedagogicamente aconselhável, que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral ou,*

ainda, a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possua” (Desp. N.º 32/SERE/91).

De acordo com Delgado (2007: 73-74),

“Os currículos alternativos devem ser entendidos como uma derradeira solução perante a ameaça real, face ao insucesso acumulado, de abandono da escolaridade básica. A sua implementação adequada, quanto ao momento, conteúdo e metodologia de ensino, pode contribuir para aumentar o sucesso educativo, melhorar a assiduidade e reduzir o abandono, diminuir os problemas disciplinares e criar um melhor relacionamento entre alunos e professores.

Por outro lado, os currículos alternativos são criticados pela produção de um sucesso académico que não tem correspondência no saber adquirido, o que se reflecte, nomeadamente, na incapacidade de progressão de estudos [...].

A gestão flexível dos currículos é apontada como um instrumento privilegiado de combate à exclusão e ao abandono, ao permitir a gestão do currículo regular nacional, adaptando-a às situações diferenciadas”.

Não cabe aqui falar aprofundadamente das vantagens e desvantagens dos currículos alternativos identificados com turmas diferenciadas, nem dos sucessos e insucessos que tal projecto educativo colheu. Isso seria tema de uma outra investigação que, quiçá, urge realizar. De qualquer forma, aproveitamos para marcar a nossa presença e dizer que somos apologistas de currículo diferenciado (Perrenoud, 1993 e 2000), que discutimos no capítulo 2, mas que o entendemos como uma flexibilidade curricular para cada aluno em processos de ensino e aprendizagem conjuntos e não separados como “avenidas de pouca liberdade” (Azevedo, 1994) sem pontes para alterar a trajectória escolar futura. De resto, também em França houve experiências similares e *“assistiu-se a uma multiplicação das secções e das classes especializadas no tratamento dos alunos abandonados pelo sistema central e cujos diferentes níveis são trazidos com a ajuda de um vocabulário que varia consoante os períodos e as reformas escolares: turmas de acolhimento ou de transição, turmas transformadas ou aligeiradas, turmas de iniciação ou de aperfeiçoamento, turmas práticas ou CPPN (suprimidas actualmente), etc.”* (Clavel, 2004: 107), experiências que foram criticadas por manterem os alunos separados em rectas paralelas com pouca possibilidade de se cruzarem: *“a bela continuidade da linha em patamares ou da pirâmide escolar é um mito para todos os que abandonam o sistema”* (Clavel, 2004: 108).

O que cabe aqui, como dissemos, é o enunciar de algumas experiências e projectos com uma vertente sociopedagógica explícita.

A Gestão Flexível do Currículo emergiu com o Despacho 4848/97 (2.^a série) de 30 de Julho e com o n.º 9590/99 (2.^a série), de 14 de Maio, no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio³⁸.

O projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do Ensino Básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. Os dois primeiros anos de desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo, envolveram 34 estabelecimentos de ensino, o que levou o Ministério a actualizar os princípios que regulamentam e orientam estes projectos. Vale a pena situarmos no anexo ao Despacho n.º 9590/99 (2.^a série), de 14 de Maio, assinado por Ana Benavente, na altura Secretária de Estado da Educação e Inovação:

1. Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.
2. O projecto de gestão flexível do currículo pretende promover:
 - a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
 - b) A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;
 - c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores;

³⁸ http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8707, consultado em 18 de Novembro 2010.

- d) Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

Face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos, o Ministério da Educação criou o Secretariado *Entreculturas*, em 1991³⁹.

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

“O projecto educação intercultural *Entreculturas* é uma política voltada para a diversidade cultural, que busca em seus aspectos mais relevantes: articular a escola com a família; solidariedade do corpo docente no projecto-escola (projecto educativo); valorização e sociabilidade fomentado entre as crianças; elevado esforço dos professores para facilitar a aprendizagem (consequentemente ao fraco domínio da língua portuguesa); atitude tolerante perante a diversidade existente e gestão dos conflitos” (Gusmão, 2004: 289).

O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. existe, enquanto instituto público, desde Maio de 2007, dependente da Presidência do Conselho de Ministros e representado pela Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural, Dr.^a Rosário Farmhouse. A equipa proveniente do Secretariado *Entreculturas* integra, desde Março 2004, o ACIDI, inserindo-se, actualmente, no Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural (DAADI)⁴⁰, tendo em vista um alargamento do campo de intervenção e a introdução de novas valências e dimensões de trabalho.

O ACIDI colabora na concepção de políticas públicas de interesse para a integração dos cidadãos imigrantes e de minorias étnicas. Como grande objectivo, o ACIDI pretende promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões dos residentes em Portugal.

Para além das variadas experiências que se vão desenrolando no terreno, a título individual, por parte de professores mais proactivos e preocupados com a efectiva ligação da escola às famílias e às comunidades, ou como implementação de projectos educativos e como inovações de docentes, seja em trabalho disciplinar, seja transversalmente, há também, a

³⁹ <http://www.entreculturas.pt/>, consultado em 18 de Novembro de 2010.

⁴⁰ http://www.oss.inti.acidi.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=54&lang=pt consultado em 18 de Novembro 2010.

registrar, os diplomas, despachos e legislação diversa que vão contribuindo para legitimar a dimensão social na escola.

Os TEIP⁴¹, de que falaremos, particularmente, no ponto 5 deste capítulo, é um bom exemplo de medidas *top down* que privilegiam o trabalho social na escola e a mediação sociocultural e sociopedagógica. O Despacho nº 147/96, de 8 de Julho prevê o recurso a animadores/mediadores no desenvolvimento dos projectos das escolas abrangidas pelo mesmo:

“Esta perspectiva de abertura do sistema educativo a novos postos de trabalho é alargada com a publicação ainda no mesmo ano do Despacho Conjunto nº 132/96, de 27 de Julho, que aprova a execução de um programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, no qual se prevê, igualmente, a função de animador/mediador. Pretende-se com este diploma conjugar as necessidades sentidas no campo educativo, designadamente nas comunidades culturalmente diferenciadas e, simultaneamente, dar resposta aos problemas sentidos no mercado de trabalho com o avolumar do número de jovens desempregados pertencentes a culturas minoritárias, no sentido de estancar ou, pelo menos, atenuar a exclusão social. Nesta linha, vem a ser o Despacho Conjunto nº 304/98, de 24 de Abril, o diploma que, explicitamente, reconhece a figura do mediador. Nele se determina que, ao abrigo do Despacho nº 132/96 se reconheça o desempenho das funções do mediador cultural para a educação, e que cabe ao Ministério da Educação definir essas funções e o perfil adequado ao seu exercício. Estabelece, ainda, um abaixamento do nível de escolaridade exigido para o desempenho destas funções (a partir daqui não seria exigido o 11º ano de escolaridade). Os diplomas publicados nos anos 1999 e 2000 vêm regulamentar algumas dimensões laborais dos mediadores socioculturais (remuneração, continuidade, avaliação do desempenho, etc. – Despacho Conjunto nº 942/99, de 3 de Novembro); o grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais (criado por Despacho Conjunto nº 1165/2000 da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação) propõe para a definição do perfil profissional do mediador sociocultural que este tenha mais de 18 anos, possua no mínimo o 6º ano de escolaridade obrigatória e demonstre disponibilidade e capacidade para o diálogo intercultural com cidadãos de diferentes origens (Oliveira e Galego, 2005)” (Freire, 2010: 62-63).

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

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

⁴¹ Em 1996, publica-se o Despacho nº 147/96, de 8 de Julho, onde se definem os TEIP.

3.3. A territorialização das políticas educativas: o caso das políticas de educação prioritária

As “políticas de educação prioritária”, veiculadas um pouco por toda a Europa, embora de inspiração americana, como veremos adiante, encerram um conjunto de medidas de combate ao insucesso escolar, reunindo conceitos como “políticas de compensação”, de “acção afirmativa” ou de “discriminação positiva”, cujas correlações entre si variam consoante os contextos onde são empregues (Frاندji, 2009: 17-18). Estas políticas emergiram sobretudo a partir da década de 60 do século passado, frutífera no que respeita à emergência de novas ideologias no plano da educação, influenciando sobremaneira as práticas internacionais e europeias no contexto escolar.

Actualmente, temos vindo a assistir em Portugal à criação de políticas que conjugam políticas de discriminação positiva e sua aplicação num território específico. No plano da educação, existem várias experiências que têm tentado contribuir para a igualdade de oportunidades entre populações com mais ou menos acesso a recursos facultados por uma sociedade dominante. Contudo, a busca da igualdade de oportunidades tem sido gradualmente substituída pelas estratégias de luta contra a exclusão social que as políticas educativas põem em prática em territórios que as culturas minoritárias ocupam.

“[...] falar em território [...] implica falar de uma identidade de pertença territorial, uma solidariedade territorial e vontade de autonomia territorial e, também, da importância de articular diferentes perspectivas espaciais, tais como, espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço de comunicação e informação, espaço político e administrativo, espaço lúdico, espaço ideológico e espaço geográfico. [...] estas formas espaciais são permeáveis a desarticulações e contradições que possibilitam a emergência de outras lógicas, outras identidades e solidariedades originando, provavelmente, novas formas territoriais” (Barbieri, 2003: 49-50).

O termo *território* é um elemento cada vez mais visível na constituição e implementação das políticas públicas, numa conjuntura política que prevê a crescente implicação dos actores de nível local e regional nas decisões, no planeamento e no desenvolvimento das comunidades, constatando-se uma gradual emancipação do Estado nestas tarefas, tradicionalmente suas, descentrando o seu poder para outras entidades que considera legítimas nesta missão. A este propósito, João Barroso e João Pinhal (1996: 11), referem que a

“«descentralização» é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do ‘local’, um lugar de negociação/ uma instancia de poder/ e um centro

de decisão. Que não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objectivos”.

Para Helena Barbieri (2003: 51), *“O paradigma territorialista [...] pressupõe que a resolução dos problemas das pequenas comunidades envolve a inclusão de estratégias que conduzam ao reforço da identidade nacional, acompanhadas do restabelecimento de poderes de decisão dessas comunidades”*.

Enquanto espaço social, o território é uma construção social em permanente mutação, criado pelas relações sociais, pelas características geográficas e pelo dinamismo que estes factores, conjugados, fazem transformar em qualquer das direcções possíveis. A interacção, a complementaridade, a tensão e os conflitos são alguns dos temperos que constroem as representações sociais dos territórios.

A territorialização das políticas públicas surge por meio de directrizes visando colmatar necessidades específicas, tendo em conta as características de determinado território, contando, para tal, com a participação da população territorializada. Para António Figueiredo, esta territorialização política consiste na *“concepção e implementação de programas e projectos com impacto territorial relevante, cujas prioridades de intervenção são definidas em função de quadros estratégicos formulados para o território-alvo, com participação, formal ou informal, na sua elaboração de instituições e actores identificados com tal território”* (Figueiredo, 2004: 11).

No panorama da educação, em Portugal, a territorialização política é, no presente, uma forma de articulação entre o Estado e o local, para a concretização de ganhos em relação à qualificação de jovens e adultos, numa tentativa de ultrapassar as sequelas de uma história ditatorial que, por sua vez, colocam Portugal no fim da linha em relação à maioria dos outros países europeus⁴². Em pleno séc. XXI, o Estado procura, assim, impulsionado por medidas tomadas no plano internacional, atribuir aos actores locais parte das suas competências,

⁴² Curiosamente, hoje que revejo parte deste capítulo, 8 de Dezembro de 2010, foi notícia de todos os jornais que Portugal inverteu esta tendência de ficar sempre abaixo da grande maioria dos países, em termos de literacia quer na língua materna, quer na matemáticas e nas ciências da natureza. “O Diário de Notícias” de 8/12/2010 refere: «Bruxelas, 08 dez (Lusa) – A Comissão Europeia saudou hoje as conclusões do relatório “PISA 2009” da OCDE, divulgado na véspera, que, segundo Bruxelas, mostra “resultados encorajadores” e grandes progressos na área educativa em diversos Estados-membros da União Europeia, entre os quais Portugal.

O relatório “PISA 2009”, que testa os conhecimentos dos alunos de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências, coloca pela primeira vez Portugal “perto da média” dos países participantes no Programa Internacional de Avaliação de Alunos e na mesma categoria que os Estados Unidos, Suécia, Alemanha, Irlanda, França, Dinamarca, Reino Unido, Hungria e Taipei.

“O PISA mostra resultados encorajadores para diversos Estados-membros, que melhoraram substancialmente os seus desempenhos em certas áreas desde 2006, casos da Polónia, Grécia, Portugal, Itália, Espanha, Roménia e Bulgária”, observou hoje o executivo comunitário, numa nota divulgada em Bruxelas.»

alicerçando-se nas mais-valias que as comunidades locais, quando dotadas de mais poder representativo, podem transferir para a escola. A este respeito, Helena Barbieri (2003:49) refere, acerca do papel do Estado no processo de autonomização do território escolar, que o

“Estado surge como o organizador de um sistema de ensino propiciador da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. As competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições”.

Os pressupostos contextuais que caracterizam determinados territórios podem consistir um ponto de partida para a implementação de políticas educativas adequadas à população e às suas especificidades. Por meio do estabelecimento de critérios de avaliação, o diagnóstico das necessidades encontradas ao nível dos territórios pressupõe a implementação de medidas ajustadas, constituindo-se, segundo António Figueiredo (2004: 33), uma mais-valia inclusiva no âmbito da atribuição localizada de qualificações e de competências pessoais e profissionais

“finalmente, começa a tomar forma uma panóplia de instrumentos de políticas públicas orientadas para o combate às baixas qualificações numa linha de valorização profissional de jovens e adultos activos [...]. Medidas como os processos de educação-formação com dupla certificação, a introdução do ensino profissional nas escolas secundárias, a disseminação de cursos de especialização tecnológica, a generalização de processos de educação-formação para adultos e o up-grading do sistema de aprendizagem configuram um quadro muito favorável para a territorialização de políticas públicas orientadas para a batalha das qualificações, com incidência preferencial em territórios de forte desqualificação”.

A questão da territorialização das políticas educativas não pode, porém, ser estudada enquanto facto social autónomo da conjuntura económica e social existente no presente. Existe uma pluralidade de factores transversais que ajuda à sua compreensão (Canário e Matos, 2003; Baixinho, 2008), constatando-se que “[...] a territorialização das políticas educativas é contemporânea da crise económica e resulta de uma mutação económica, social e política que atravessa a escola” (Baixinho, 2008: 49).

A finalidade de inclusão social e de combate ao insucesso escolar, de que são revestidas as políticas educativas, não é assim linearmente interpretada pelos diversos autores, considerando que o poder político transporta, para além dessas, estratégias formais de alheamento estatal e de capitalização das responsabilidades nas comunidades locais. Canário e Matos (2003:4) desenvolvem este contexto, que apelidam de um “modelo de relocalização” que trouxe, inevitavelmente, contrariedades no domínio educativo:

“De um processo regulador exercido a partir de um controlo *a priori*, com base em normativos previamente estabelecidos, tende a evoluir-se para uma regulação exercida a

posteriori, a partir da avaliação dos resultados obtidos. Este modelo de realocização, justificado principalmente por razões de funcionalidade internas ao sistema, traduziu-se em problemas de desconcentração e de incentivo formal à responsabilização das instâncias locais nos produtos da acção educativa”.

Também Helena Barbieri (2003: 54) reflecte acerca das ambivalências embutidas na territorialização das medidas educativas, nomeadamente entre os objectivos almejados e os respectivos resultados, afirmando que “[...] a territorialização constitui-se num processo complexo e ambíguo que, muitas vezes, se baseia em pressupostos diferentes e cujos efeitos nem sempre coincidem com os enunciados no seu discurso”.

Por outro lado, é inequívoco o facto de as coordenadas da escola constituírem gradualmente um lugar privilegiado na comunidade, implicando uma crescente participação de diversas entidades que, em vez de rodear, começam a anunciar a sua implicação no processo educativo da escola e num projecto educativo mais concertador das características locais. Em termos gerais,

“poder-se-á dizer que a territorialização das políticas educativas consiste numa alteração das relações e papéis do estado, relativamente às formas de decisão política e de administração da educação, e à transferência de ‘poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais os alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão’ (Barroso, 1997; citado por Barbieri, 2003: 54).

3.4. O contexto americano e a sua *acção afirmativa*: breve abordagem histórica

Em 6 de Março de 1961, John Kennedy, então Presidente dos Estados Unidos da América, utilizou, pela primeira vez, o termo “*affirmative action*” – *acção afirmativa*⁴³, quando promulgou a *Executive Order* 10925, criando o *Committee on Equal Employment Opportunity* (Júnior, 2007: 58). O objectivo de uma política baseada numa *acção afirmativa* pretendia, de algum modo, minimizar as consequências da opressão e da discriminação que, ao longo dos tempos, vigoraram nos Estados Unidos, em relação a determinadas populações, nomeadamente a pessoas de origem ou descendência africana. Nesse acto legislativo, o Estado colocou-se, de modo particular, a favor da igualdade de oportunidades na área do trabalho. Aos empregadores federais, foi exigida a “*adopção de acção afirmativa de modo a*

⁴³ Na Europa, o termo *acção afirmativa* é frequentemente substituído por *acção positiva* ou *discriminação positiva*. São variados os autores que apostam nesta terminologia. Ver, a este propósito, uma tese de mestrado recente, de Ana Isabel Ribeiro (Ribeiro, 2008).

garantir que os empregados, durante a prestação de trabalho, são tratados sem levar em conta a sua raça, crenças, cor ou nacionalidade” (Schultz et al., 2000: 239). O *Civil Rights Act* de 1964 contempla esta nova conjuntura social, abolindo a segregação, nomeadamente nos panoramas do emprego, da frequência dos espaços públicos e, também, da educação. Em 1965, Lyndon B. Johnson veio promulgar a *Executive Order* 11246, aprofundando os princípios da lei anterior. No mesmo ano, profere um discurso sobre o processo de continuidade do movimento dos Direitos Civis:

“não é suficiente. Não se saram as cicatrizes de séculos, dizendo: ‘Agora, são livres de ir onde queiram, fazer o que desejam, e escolher os líderes que entendam’. Não se pode pegar numa pessoa que, durante anos, foi acorrentada, libertá-la, trazê-la para a linha de partida de uma corrida, e dizer-lhe ‘É livre de competir com todos os outros’, e ainda assim, acreditar que se foi completamente justo. [...] Esta é a próxima e mais profunda fase da batalha pelos direitos civis. Procuramos não só liberdade, mas oportunidade - não apenas equidade legal, mas capacidade humana - não apenas igualdade enquanto direito e teoria, mas igualdade enquanto facto e resultado” (Lyndon B. Johnson, 1965; citado por Spitzer, 2006: 9).

Para uma melhor compreensão do significado do termo *acção afirmativa*, podemos atender às duas definições que se seguem, quer numa acepção objectivante (Faundez, 1994) ou noutra mais ampla, mas exemplificativa (Bergmann, 1996:7; citado por Moehlecke, 2002: 197-207):

“A acção afirmativa consiste em tratar uma subclasse ou um grupo de pessoas de forma diferente com o objectivo de melhorar as suas oportunidades de obter um determinado bem ou para assegurar que obtenham uma proporção de certos bens” (Faundez, 1994: 3).

“Acção afirmativa é planejar e actuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Acções Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a actividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente” (Bergmann: 1996: 7).

As medidas de acção afirmativa, largamente implementadas através de programas específicos ou a partir de quotas destinadas a minorias populacionais, favoreceram a integração destas nos domínios profissional e escolar, em detrimento, em certa medida, dos membros da população dominante. O facto de os critérios de facilitação, no acesso a vagas em instituições escolares e públicas nas áreas indicadas, serem baseados na pertença étnica, racial, religiosa ou de género, levou à coexistência, como certos autores depreendem, de uma redundância perante o *Civil Rights Act* de 1964, que tinha já determinado a proibição das

condutas segregacionistas com base nesses mesmos critérios. Não sendo permitida a discriminação de pessoas por determinadas características, essas mesmas características não deveriam ser passíveis de tratamento diferente, ou estaria a incorrer-se em idêntica forma de discriminação – assente na *inversibilidade* do público-alvo – que passa a ser, neste caso, a cultura dominante: “*Não se pode negar que este processo teve alguns entraves, dentre os quais se destaca o aumento das animosidades raciais na sociedade em geral e, conseqüentemente, a produção de reacções negativas entre os brancos e os negros*” (Sanger, 2008: 334).

Podemos, nesta continuidade, encontrar-nos perante dois tipos de discriminação, segundo dois olhares interpretativos: a “discriminação positiva”, para os concordantes das medidas de acção afirmativa, uma vez que, no seu horizonte, é vislumbrada a concessão de mais direitos a quem, historicamente, menos tem deles usufruído; e a “discriminação invertida”, para muitos que constatarem que estas medidas vêm, por outro lado, discriminar a restante população e alterar os valores pelos quais a sociedade dominante americana se rege (Faundez, 1994: 4). No entanto, para lá do sentimento de discriminação inversa, são também directamente apontadas, entre outras, as conseqüências negativas da queda da produtividade económica, das dúvidas em torno da sua consistência legal e da diminuição do nível de exigência no ensino superior (Pincus, 2003: 35).

No que toca à área específica da educação, para além da conseqüente queda dos parâmetros de exigência em relação aos alunos, Filipa Perdigão (2000:14-15) revela que os primordiais objectivos da escola foram profundamente transformados:

“Os problemas levantados pelo multiculturalismo, cuja raiz ideológica pode ser encontrada nos movimentos em defesa dos direitos cívicos e nos programas de acção afirmativa [...] afectam não só o mundo académico como grande parte das escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos. [...] A democratização da educação e a sua conseqüência massificadora levou a alterações dos currículos e à diminuição dos padrões de qualidade, bem como a uma nova noção de prioridades pedagógicas. Substitui-se a fasquia da excelência [...] pelo objectivo de resolução dos problemas da pobreza e do racismo através da igualdade de oportunidades educacionais”.

A prática de certas medidas de discriminação positiva constituiu, nos Estados Unidos, uma fonte de inspiração no desenvolvimento de experiências norteadas pelos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, um pouco por todo o mundo. Constituiu um valioso legado de novas formas de abordagem à diversidade e à diferença – que continua a constituir, hoje, uma problemática geradora de diversos posicionamentos teóricos. Podemos

afirmar que a América originou clivagens nas formas de pensamento de muitos autores europeus que pensaram a educação, influenciando mudanças na consciência política.

De entre os países determinados a seguir estas tendências, faremos, de seguida, uma breve aproximação aos casos da Inglaterra e da França, cujas políticas educativas têm sido seguidas, de perto, por alguns dos seus vizinhos e, nomeadamente, por Portugal, cujas políticas educativas para a acção afirmativa abordaremos, também, ainda neste capítulo.

3.5. A Discriminação positiva no panorama educativo: algumas contribuições da territorialização política na Europa

Passaremos em revista, de seguida, em três subpontos autónomos, as políticas de discriminação positiva na Inglaterra, França e Portugal.

3.5.1. O caso inglês: as EAZ – Education Action Zones

Em Inglaterra, nos finais dos anos 60, alguns trabalhos de investigação, no âmbito da educação, davam conta da importância do background familiar no sucesso escolar dos alunos (Kuroda, 1998). Em 1966, o relatório Coleman – *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966) evidenciou o papel preponderante da família sobre os factores escolares e constituiu uma influência notável no campo da investigação em educação; no ano seguinte, foi publicado o Relatório Plowden – *Children and their Primary Schools* (Plowden, 1967), que, tal como o anterior, concedeu especial importância à relação entre o insucesso escolar e as características do meio envolvente da criança, como é bem nítido na introdução da obra: “[...]tem vindo a desenvolver-se uma consciência crescente da importância, para o indivíduo, da sua família e background social [...]” (Plowden, 1967: 1).

Houve dois relatórios que foram fundamentais na investigação sobre estas matérias:

“O primeiro é o ‘Equality of Educational Opportunity’ (Coleman et al., 1966). Este é comumente designado por ‘Relatório Coleman’. O segundo é o ‘Relatório Plowden’ (Peaker, 1971). Ambos relataram a descoberta surpreendente de que o desempenho académico dos alunos não é determinado pelos factores da escola, mas por ‘factores pré-escolares’ como o background familiar dos alunos” (Kuroda, 1998: 79).

Tendo em conta a investigação levada a cabo nos campos da Sociologia e da Educação⁴⁴, com alguma inspiração americana (Smith, 1987: 24), os Relatórios Coleman e Plowden conduziram à implementação de medidas de acção afirmativa, procurando garantir que, nas escolas, fossem conduzidas actividades com os objectivos de igualdade e equidade entre populações multiculturais. Estas investigações foram, assim, o pano de fundo de novas metodologias, antecedendo a criação das EPA (*Educational Priority Areas*), uma política educativa de “discriminação positiva” dirigida aos contextos escolares apontados como desfavorecidos:

“O programa *Education Priority Areas* (EPA) [...] foi a primeira incursão na discriminação positiva de estudantes, direccionando recursos adicionais para as escolas nas áreas mais necessitadas. De acordo com Silver e Silver (1991), a criação das EPA foi o primeiro paralelo real na Inglaterra da investigação e da política dos EUA, que une a pobreza e a educação [...]” (Storey, 2007: 34).

“Ao princípio, já aceite, de que necessidade especial requer ajuda especial, deve ser dado novo fôlego. Pedimos ‘discriminação positiva’ em favor de tais escolas e das crianças que as frequentam, muito além de uma tentativa de igualizar recursos. As escolas em áreas carenciadas deve dar-se prioridade em muitos aspectos. O primeiro passo deverá ser elevar as escolas com padrões inferiores aos da média nacional; o segundo, torná-las deliberadamente melhores. A justificação é que os lares e os bairros de onde muitas das suas crianças vêm prestam pouco apoio e estímulo à aprendizagem. As escolas devem fornecer um ambiente compensador. As tentativas feitas até agora no âmbito do sistema educativo para o fazer não têm sido suficientemente generosas ou sustentadas porque as dificuldades, impostas pelo meio ambiente, não o têm permitido explicitar, suficientemente. Terão de o fazer” (Plowden, 1967: 151).

Assumindo, assim, a lógica do “dar mais a quem menos tem”, e tendo em consideração o conteúdo dos estudos anteriormente mencionados, a Inglaterra foi desenvolvendo, a partir das EPA, mecanismos educativos de combate ao insucesso escolar e às desigualdades sociais, através do concessão de meios humanos e financeiros suplementares, primeiramente nas escolas primárias. A contratação de auxiliares de acção educativa, de professores, o investimento na melhoria das estruturas físicas e a criação de novos equipamentos sociais destinados à primeira infância foram, entre outras diligências, as prioridades encontradas, perspectivando a sua realização no prazo de 10 anos – entre 1968 e 1978 (Plowden, 1967: 441).

⁴⁴ Considerando, como referência, o trabalho de Basil Bernstein (1973: 363), que afirmou, no âmbito da sua teoria da educação que “o *curriculum* define o que conta como conhecimento válido, a *pedagogia* define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a *avaliação* define o que conta enquanto realização válida do conhecimento por parte daquilo que foi ensinado”.

Todavia, segundo Plewis (2000: 94) “as EPA não foram um grande sucesso. Uma das razões para esta falta de sucesso pode ser atribuída à ‘falácia ecológica’.” Tendo em conta estudos feitos nos princípios da década de 70, o mesmo autor conclui que “algumas pessoas que viviam em circunstâncias favoráveis frequentavam escolas EPA e, muito importante, a maioria dos alunos em desvantagem não frequentava escolas EPA”. Não obstante o espírito optimista combinando inovação e vontade de combater as injustiças sociais que despontou na década de 60, as EPA acabaram, conforme o sucintamente exposto, por não vingar como se ambicionava, acabando por ser diluídas noutras políticas educativas.

Na década de 90, bebendo daquela sua experiência anterior e olhando às políticas educativas francesas, que entretanto puseram em prática as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP), a Inglaterra criou as *Education Action Zones* (EAZ). As primeiras 25 EAZ foram lançadas entre Setembro de 1998 e Janeiro de 1999. Em 2002, o número de EAZ ascendia já aos 73, envolvendo 1444 escolas, correspondendo a um total de 6% dos alunos ingleses. Composta de 2 a 3 escolas secundárias e correspondentes escolas primárias, cada EAZ englobava perto de 20 escolas e recebia cerca de £750.000 anuais do fundo do *Department for Education and Skills* (DfES), esperando-se que conseguisse, junto dos parceiros da comunidade local, receber mais £250.000 durante a duração total dos projectos, de 3 anos, extensível por mais 2 (o que aconteceu na maioria dos casos). Nesta lógica de territorialização e de atribuição de poderes e responsabilidades aos actores locais, foi criada uma entidade à qual cabia desenvolver e avaliar um plano de acção local – o *Education Action Forum* (EAF), constituído por pais, professores, empresários locais, representantes da comunidade e voluntários no combate ao insucesso escolar. As escolas contempladas pelo programa poderiam contornar o currículo escolar, concentrando-se na melhoria da literacia e numeracia, se o EAF assim o entendesse como melhor estratégia, podendo compensar os professores com salários mais elevados, constituindo uma medida que poderia ser adoptada tanto para recrutar como para manter os profissionais com melhores requisitos.

Era esperado que as EAZ conseguissem, de algum modo, aproveitar os recursos locais e que o empreendedorismo pudesse facilitar as melhorias escolares. Após o período de desenvolvimento das novas medidas nas EAZ, as escolas deveriam tornar-se auto-suficientes no que diz respeito às práticas estabelecidas no decurso do programa. Todavia, enfrentariam dificuldades não contempladas pelo governo. Muitas escolas situadas em zonas consideradas prioritárias optaram por não aderir ao programa, encontrando sérias dificuldades em

estabelecer uma rede de parceiros. A finalidade de dinamização escolar, a atingir através do envolvimento dos actores locais, não seria, assim, alcançada. Por outro lado, em muitas destas escolas, os apoios que chegariam a receber dos parceiros eram claramente insuficientes e em formas alternativas à monetária, limitando a capacidade de gestão das escolas.

Apesar das diferenças e do tempo (perto de duas décadas) que separam a prática das EPA e das EAZ, Plewis refere que *“ironicamente, as EAZ podem ser encaradas como uma solução dos anos 60 para um problema dos anos 90”* (Plewis, 2000: 94). Em 2001, o governo inglês viria anunciar a descontinuidade do programa EAZ, englobando as EAZ melhor sucedidas num novo programa, semelhante, constituído em 1999 – o *Excellence in Cities* (EiC), direccionado, à partida, especificamente para escolas secundárias com percentagens elevadas de alunos em desvantagem.

Para melhor compreender estes resultados, importa referir um estudo levado a cabo pelo OFSTED (*Office for Standards in Education*), analisando as escolas à luz de ambos os programas EAZ e EiC. Tentando compreender o facto de alguns contextos escolares desfavorecidos mostrarem, comparativamente, resultados muito diferentes, nomeadamente o sucesso de uns e o insucesso de outros, a conclusão do estudo aponta para uma estreita relação entre os níveis de sucesso dos alunos e a qualidade dos serviços prestados pelas escolas: *“apesar das desvantagens que estas escolas enfrentam, muito poderia ser feito com sacrifício e dedicação para elevar padrões e aspirações. [...] o relatório concluiu que muitas escolas ainda não estavam a melhorar, e que a necessidade de intervenção na escola, no plano local e nacional, manteve-se”* (OFSTED, 2004: 1).

A tónica da problemática do sucesso/insucesso escolar aponta, agora, para a qualidade e eficácia dos sistemas escolares, tomando-se este facto como pertinente no âmbito do programa *Excellence in Cities*⁴⁵ que, englobando vários subprogramas, preconiza enquanto protagonista a figura do tutor – um profissional dedicado exclusivamente ao trabalho directo com os alunos. Estes

“valorizaram mais o facto de um adulto na escola estar a fazer tempo para eles e mostrar um verdadeiro interesse no seu desenvolvimento. Alguns alunos, que eram muitas vezes indisciplinados o contexto de sala de aula, foram preparados para ouvir, esforçar-se, e fazer o seu melhor para agradar ao tutor. Isso trouxe os progressos académico e pessoal que, por sua vez, inspiraram maior esforço e sucesso. Comentários como estes eram típicos: «Pode-se realmente falar com ele. Ele é paciente e ajuda-me a entender os factores-chave que eu preciso saber. Ele não me faz sentir mal se eu não conseguir à primeira. É relaxante – faz-me acalmar um pouco. Conversamos sobre como agir na sala

⁴⁵ Cf. <http://www.standards.dcsf.gov.uk/studysupport/impact/eics/>.

de aula para que eu me possa conter e não me armar em frente aos meus colegas», «Ela está sempre lá para ti: dá-me confiança». «Eu realmente gostaria, mas eu não posso falar com minha mãe em casa. A minha tutora é como uma irmã mais velha e ajuda-me muito. Eu quero mesmo esforçar-me para não a decepcionar» (OFSTED, 2004: 47).

Um grupo de investigadores da University of London Institute Education (Power *et al.*, 2004) levou a cabo outra pertinente investigação, financiada pelo Economic and Social Research Council, intitulado *Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones*. Foram estudadas seis EAZ – três em grandes áreas urbanas, duas em cidades de menor dimensão e uma em meio rural. Entre outras, chegaram à conclusão de que, apesar terem sido sentidas melhorias na participação e no envolvimento dos pais, as EAZ não conseguiram atingir as mudanças desejadas. A conquista de determinados objectivos num curto espaço de tempo foi um dos motivos apontados para o desvio do desenvolvimento de actividades que eram consideradas mais importantes numa perspectiva de longo prazo: *“iniciativas podem demorar tempo a germinar, e os que trabalham nas zonas tiveram dificuldade em conciliar a necessidade de estratégias inovadoras para reduzir as desigualdades com a pressão de objectivos a curto prazo”* (Power *et al.*, 2004: 469).

Em relação ao conteúdo curricular, apesar de as EAZ estarem dotadas de uma certa flexibilidade, com a hipótese de adaptar a gestão curricular às necessidades do contexto escolar, o mesmo estudo vem dizer que as diferenças de currículo entre as escolas EAZ e as restantes não conseguiram ser significativas: *“O Currículo Nacional manteve-se maioritariamente intacto, e os desenvolvimentos nacionais, tal como o foco crescente na literacia e numeracia e uma introdução mais ampla de opções vocacionais, significava que havia poucas diferenças entre a oferta formal oferecida nas escolas em zona e nas escolas fora da zona”* (Power *et al.*, 2004: 461).

Por outro lado, nas várias escolas EAZ estudadas, a aquisição de novos e inovadores recursos materiais foi uma aposta contemplada na gestão dos recursos provenientes do programa. Contudo, a forma de aproveitar estes recursos é variável nas EAZ estudadas, bem como a preparação dos profissionais em relação ao uso destas novas tecnologias:

“No pólo mais conservador, uma turma de 11 anos sentou-se em frente ao seu novo computador preenchendo folhas de papel sobre como utilizar um computador. No extremo mais radical, observámos uma aula extremamente interactiva de matemática em que um *smartboard* foi utilizado com sucesso para estimular a participação estudantil na aprendizagem. Na maioria das escolas EAZ, no entanto, apenas uma minoria do pessoal tinha experiência na utilização de *smartboards*. Embora os fundos extra tenham proporcionado os recursos materiais, muitas escolas tiveram dificuldades na manutenção do financiamento e na formação adequada do pessoal” (Power *et al.*, 2004: 461).

A actuação dos EAF (*Education Action Forums*) não se mostrou dinâmica como se queria, ou envolvente, num sentido mais profundo, dos representantes das várias áreas locais, formando uma parceria interessada em discutir e actuar no âmbito da política EAZ. A forma como foram conduzidas estas assembleias/fóruns não teve em consideração a experiência e a participação que poderia advir dos ‘leigos’ locais, assumindo o carácter da “forma escolar” que lhe é invariavelmente reconhecido:

“não encontramos nenhuma experiência com novas formas de participação cívica. As reuniões [...] foram controladas por aqueles que administram a zona num nível quotidiano e compreendiam geralmente apresentações formais e exposição de relatórios do trabalho em andamento. O enquadramento das agendas deixou pouco tempo para a discussão aberta ou introdução de novas questões. Os representantes do sector voluntário e da comunidade sentiram frequentemente pouco interesse em participar nas reuniões porque as agendas raramente incluíam questões relevantes para si. O problema da participação de pessoas ‘leigas’ na administração da educação, é claro, não é exclusivo para EAZ, e nossos resultados reflectem o que já é conhecido sobre as práticas de gestão das escolas” (Power *et al.*, 2004: 468).

Em relação à prática de estratégias visando o envolvimento com a área empresarial, os autores referem que

“a escala de envolvimento directo empresarial nas iniciativas curriculares, visitas a escolas, tutoriais, ou locais de trabalho foi relativamente pequena. [...] houve pouca demonstração de que as empresas tinham a capacidade, energia, criatividade e *know-how* para transformar a educação em áreas socialmente desfavorecidas através da forma radical inicialmente prevista” (Power *et al.*, 2004: 462).

Os professores das EAZ estudadas adoptam posições por vezes contraditórias em relação ao envolvimento e à aceitação dos meios e/ou fins para atingir os objectivos propostos pelo programa EAZ. Aos que mostram uma postura de envolvimento, os investigadores nomeiam de ‘*insiders*’; àqueles que mostram não se interessar e alienar-se, chamam-lhes de ‘*outsiders*’ (Power *et al.*, 2004: 465).

Concluiu-se que as transformações ocorridas nas percepções dos pais não foram acompanhadas de mudanças consistentes quer em termos de sucesso escolar dos alunos, ou em termos de práticas de ensino dentro das salas de aula: “*O impacto da política nas zonas foi limitado e desigual. Houve casos de inovação e de mudanças positivas na percepção dos pais, mas estes não foram acompanhados de melhorias consistentes no desempenho dos alunos ou incorporaram mudanças de práticas na sala de aula*” (Power *et al.*, 2004: 469).

Por outro lado, as dificuldades encontradas em conseguir desenvolver práticas inovadoras na escola prenderam-se, também, com as exigências do estabelecimento de metas em pouco espaço de tempo: “*aqueles que trabalham em zonas experienciaram dificuldades em conciliar*

a necessidade de estratégias inovadoras para reduzir as desigualdades com a pressão de metas de curto prazo” (Power et al., 2004: 453).

Apesar de terem existido limites à implementação das medidas desejadas com o Programa EAZ, a experiência favoreceu a dinamização das políticas educativas e a abertura da escola a novos interlocutores da comunidade local: *“embora o impacto da política em determinadas localidades tenha sido limitado, pode ter contribuído para uma reorganização das políticas de educação e, em particular, para uma erosão de alguns dos ‘velhos’ binários em torno dos quais têm sido tradicionalmente estruturadas as alianças” (Power et al., 2004: 453).*

Um estudo publicado em 2003, pela OFSTED, concluiu que as EAZ alargaram alguns horizontes e conheceram outros tantos limites aos objectivos a que se propuseram, consoante factores tão discrepantes como a idade dos alunos nas escolas “prioritárias” ou as características individuais de cada aluno:

“No geral, apesar de algumas actividades inovadoras, sólidas relações de trabalho e melhoria da gestão, os programas EAZ têm tido apenas um sucesso parcial e variado. A realização dos alunos aumentou com mais sucesso nas escolas primárias do que nas escolas secundárias [...]. Iniciativas patrocinadas pelas EAZ tiveram um efeito sobre as vidas dos alunos envolvidos nos mesmos, principalmente pela ampliação de oportunidades e aumento da motivação. Tem havido uma série de êxitos individuais notáveis. No entanto, o efeito das iniciativas não tem correspondido, geralmente, às ambições definidas nos planos das zonas e tem sido modesto em termos de efeito sobre o sucesso” (OFSTED, 2003: 17, 67).

3.5.2. O caso francês: As ZEP – Zones d’ Education Prioritaire

A par das descobertas dos relatórios Coleman e Plowden em Inglaterra, também em França surge o interesse pelo tema da pedagogia diferenciada, impulsionada, entre outros que lhes deram continuidade, por Bourdieu e Passeron, cientistas sociais que a fundamentaram no que consideraram os *“limites do igualitarismo republicano em matéria escolar”* (Ferhat, 2010). Recorde-se que, em 1970, estes autores publicam *A Reprodução*, uma obra assente na denúncia da escola enquanto instituição reprodutora da estratificação social, valorizando sobremaneira os símbolos e os significados da classe social dominante (Bourdieu e Passeron, 1975)⁴⁶.

Em França, as Zones d’ Éducation Prioritaire (ZEP), surgiram ao abrigo da circular nº 81, de 1 de Julho de 1981, pelo esquerdista Alain Savary, então Ministro da Educação. A partir do

⁴⁶ Tradução brasileira.

conteúdo desse primeiro documento oficial, as ZEP inscrevem-se numa prática política “contra a desigualdade social”. Através da concessão de meios suplementares em estabelecimentos de ensino oficiais, o âmbito desta política visa combater o insucesso escolar e as premissas que o reproduzem. Podemos dizer, assim, que o intuito das ZEP não foi combater, em si, apenas a problemática do insucesso escolar, generalizado um pouco por todas as instituições escolares, mas procurar intervir nas zonas escolares onde o insucesso surge maioritariamente associado a problemas mais amplos, que poderão, para além de prejudicar o aluno, reflectir-se numa perspectiva macro-social, pondo em causa a estabilidade e a ordem social. Se bem que estas políticas não tenham surgido directamente com o objectivo da prevenção social a esse nível, *“esta dimensão não pôde ser excluída da sua orientação geral”* (Zanten, 1990: 191).

Para que as ZEP começassem a funcionar em 1982, foram mobilizadas diversas entidades do panorama educativo, ao nível regional, no sentido da realização de um levantamento de informações acerca das especificidades de cada território escolar, baseado em vários critérios de ordem cultural, económica e profissional em relação à população estudantil, alertando-se para o facto de os recursos a afectar deverem incidir sobremaneira nas comunidades educativas com maiores necessidades de intervenção. A mobilização dos actores foi, de certa forma, espontânea, e os docentes, de uma forma geral, aplaudiram esta iniciativa.

A partir de 1984, quando o esquerdista Alain Savary⁴⁷ sai do poder, as ZEP conhecem uma franca diminuição do interesse por parte da política de direita e, gradualmente, a consequente desmobilização dos personagens envolvidos no terreno. A cor política dos ministros da educação nacional foi um vector fundamental para os sucessivos arranques e paragens abruptas da política ZEP. Em 1990, num novo ambiente esquerdista, as ZEP ganham novamente vigor, ressurgindo com mais-valias de melhor administração e coordenação, e de outras medidas extraordinárias, como a diminuição dos alunos por turma e mais-valias aos profissionais afectos ao programa. É criado o Observatório das Zonas Prioritárias (OZP), uma associação independente, da qual fazem parte professores, quadros superiores e investigadores que, em conjunto, estudam e avaliam as ZEP, buscando a reflexão e a reciclagem de saberes e metodologias aplicáveis à educação prioritária. Passados dois anos, houve novo regresso da direita ao poder e novo menosprezo constatado em relação às ZEP.

⁴⁷ Foi nomeado Ministro da Educação, em 1981, por François Mitterrand.

Para melhor representarmos a primeira década da realidade ZEP, atentemos no estudo levado a cabo por Agnès Zanten, publicado em 1990, onde são investigadas algumas escolas primárias de duas *Zones d'Education Prioritaire*, cuja principal diferença territorial se situa, à partida, no binómio rural-urbano.

Tanto no contexto urbano como no rural, a autora estuda o tecido social da periferia dos estabelecimentos de ensino, onde se encontram enquadrados bairros sociais que, segundo diz, são discriminados pelos residentes das freguesias onde surgiram, devido às construções sociais que são elaboradas a partir de determinadas características ou de terminologias que lhes são correntemente relacionadas, entre as quais se encontram a “habitação social”, a “delinquência juvenil”, ou o “insucesso escolar”. A diversidade étnica e de nacionalidades é, também, um factor entre características preponderantes nos “outros”, cujos percursos escolares e profissionais parecem, muitas vezes, precocemente delineados num percurso social descendente:

“Se os bairros populacionais e os estabelecimentos escolares que escolhemos para o nosso estudo em meio urbano têm qualquer coisa em comum, é, em primeiro lugar, a sua má imagem junto dos habitantes das freguesias onde se encontram e da população da região, em geral. Esta imagem constrói-se a partir de elementos díspares e estereotipados – H.L.M. [equivalente à comumente designada «habitação social»], estrangeiros, ‘casos sociais’, ‘insucesso escolar’, delinquência juvenil – cujo conjunto forma o já quadro clássico que os meios de comunicação social apresentam em relação às populações das periferias das grandes cidades e das escolas ‘problemáticas’” (Zanten, 1990: 59).

As escolas classificadas de ZEP são, segundo o que a autora constata, aquelas que acolhem as crianças dos meios mais desfavorecidos, nomeadamente as residentes nos bairros sociais, filhas dos habitantes não qualificados ou de imigrantes, pertencentes às classes populacionais mais pobres: “De uma forma geral, constatamos que os estabelecimentos classificados como Z.E.P. são aqueles onde estão concentradas as categorias mais desfavorecidas da população dos dois concelhos: locatários das H.L.M. [habitações sociais], imigrantes, operários e trabalhadores não qualificados” (Zanten, 1990: 71).

As escolas públicas e privadas separam, então, dois públicos muito diferentes, contribuindo para a distinção directa entre uns e “outros”. Dependendo da localização da residência, o aluno fica restringido à frequência de uma determinada escola. Assim sendo, uma das alternativas a essa restrição consiste na aposta nos estabelecimentos privados, o que põe de parte, desde logo, essa possibilidade por parte das famílias economicamente carenciadas: “As diferenças de público entre estabelecimentos estão evidentemente relacionadas com a segregação espacial que existe em ambas as freguesias, mas que é

reforçada pela ruptura em sectores impostos pelo mapa escolar [que afecta o aluno ao estabelecimento de ensino onde a família está domiciliada]” (Zanten, 1990: 71).

Ao contrário do que acontece noutras escolas, as associações de pais e a participação dos mesmos nos assuntos escolares dos seus filhos não são significativas nas zonas de educação prioritária: *“Algumas associações de pais funcionam em torno dos estabelecimentos escolares, mas o seu âmbito exclui razoavelmente as escolas que pertencem às zonas de educação prioritária [...] Diferentemente do meio rural, constatamos, por exemplo, uma participação muito mais reduzida nas actividades das escolas primárias”* (Zanten, 1990: 77, 115).

Por outro lado, segundo a mesma autora, o papel central do professor na educação das crianças é cada vez mais repartido com pais, trabalhadores sociais e membros da comunidade envolvente. O território escolar já não é apenas circunscrito ao actor principal de “outrora”, sendo que esta tendência parte principalmente do exterior da escola e dos interessados em nela intervir: *“O professor nunca foi o único agente socializador das crianças, mas ocupava um lugar central. Hoje, novos grupos reivindicam um lugar crescente no plano educativo e disputam com os representantes da escola a sua supremacia no cenário local”* (Zanten, 1990: 135).

Quanto à população residente nos bairros sociais, os professores alegam que os pais não têm as competências desejáveis para assumir uma relação dialogante com a escola, sendo até os responsáveis pelo insucesso escolar dos seus filhos. Os termos ‘privação cultural’ e ‘cultura da pobreza’ englobam características familiares potencialmente desalentadoras para o percurso escolar das crianças:

“Na cidade como no campo, os pais dos alunos deveriam ser os principais interlocutores dos professores. Nos bairros populares, no entanto, os professores estimam que a maioria deles [pais] não tem capacidades para cumprir esse papel. Muito pelo contrário, os pais seriam perspectivados enquanto primordiais responsáveis pelas dificuldades escolares da sua prole. Nos Estados Unidos, nas instituições estudadas por J. Ogbu, R. Rist ou G. Rosenfeld nos finais dos anos 60, o uso das noções de ‘privação cultural’ ou de ‘cultura da pobreza’ para descrever o contexto familiar foi largamente propagado. Devido à falta de ambição, à falta de interesse pela escola, aos deficits linguísticos dos pais, a influência da família é quase unanimemente considerada nefasta para o futuro escolar e social das crianças” (Zanten, 1990: 170).

Em relação ao espaço de acção do professor, Agnès Zanten refere que quem está verdadeiramente a “invadir” o espaço do professor são os profissionais do Trabalho Social. Os trabalhadores sociais encontram, cada vez mais, um local de trabalho na comunidade

escolar, interferindo directamente na dinâmica tradicional da escola e desempenhando papéis cada vez mais relevantes na educação das crianças e jovens. Na sua opinião,

“se a supremacia dos professores nestes bairros no domínio educativo parece estar um pouco enfraquecida pelas iniciativas recentes de um certo número de ‘parceiros tradicionais’, é sobretudo a emergência de outros grupos da área da infância e juventude que, nos últimos anos, está a minar os alicerces do seu poder. Este conjunto muito heterogéneo compreende assistentes sociais, animadores, responsáveis de associações, voluntários. Sem pretensões de substituir os professores, estes novos actores não ensinam menos, de uma forma ou de outra, no projecto da escola e dos seus representantes, propondo novas abordagens para as crianças em dificuldade” (Zanten, 1990: 176).

Considerados, pelo menos no plano discursivo, como autênticos parceiros dos professores, é facto que estas duas categorias de profissionais não mantêm uma relação de proximidade ou trabalho em conjunto. Os professores afastam-se de um campo de acção mais vasto, concentrando-se na essência da sua profissão, com alguma preocupação em delinear limites entre o seu trabalho e o dos trabalhadores sociais. Por seu lado,

“os trabalhadores sociais – assistentes sociais, professores, médicos da escola – fazem parte, para os professores destes bairros, de uma determinada categoria de «parceiros», especialistas do despiste e tratamento das famílias problemáticas. No entanto, apesar de todos os membros do corpo docente inquiridos considerarem o seu trabalho como útil, ou mesmo indispensável, têm pouco contacto com eles [trabalhadores sociais]. Para alguns, essa falta de relação não é, por si, um problema, porque os professores devem simplesmente fazer o trabalho que é deles e que envolve apenas um envolvimento com as crianças e jovens no local designado para esse fim. [...] Embora o discurso sobre estes interventores seja muito pobre, percebe-se claramente, na maioria dos docentes, a preocupação de estabelecer os limites entre si e os trabalhadores sociais [...]. Os trabalhadores sociais, por sua vez, estão longe de conformar-se ao papel que lhes é reconhecido pelos professores” (Zanten, 1990: 178).

Os profissionais do Trabalho Social caracterizam-se pela sua proximidade com um meio educativo mais vasto, que engloba naturalmente o contexto familiar. No entanto, essa abordagem ao meio implica uma relação mais espontânea e maior abertura, configurando ao trabalhador social uma imagem que evoca maior cumplicidade, ao contrário do que reflecte, na maioria das vezes, a representação do professor. O facto de o seu campo de intervenção não implicar a apropriação de um espaço formal para o efeito, como o é a sala de aula, faz emergir um forte contributo para a conversação espontânea com os alunos e a família: *“Eles [os trabalhadores sociais] caracterizam-se, assim, como pessoas com uma visão muito mais realista e mais completa, das famílias e dos jovens, que os professores. Esta visão é apresentada enquanto causa e consequência de uma escuta mais atenta e mais livre daquilo que os pais, as crianças e os jovens têm a dizer sobre si próprios”* (Zanten, 1990: 178).

A imagem que os trabalhadores sociais têm dos professores é, no entanto, pouco satisfatória. Estes profissionais denotam que os pedidos dos professores servem apenas as suas próprias necessidades, responsabilizando-os, por vezes, pelos problemas escolares que os alunos enfrentam. Os técnicos do Trabalho Social, por sua vez, beneficiam de um contacto mais próximo das crianças e das famílias e, nelas, fazer a recolha de elementos positivos que sirvam para as reabilitar, capacitando-as para a participação autónoma no projecto de vida das crianças:

“Muitos [trabalhadores sociais] sentem que os professores não querem senão tirar partido do seu trabalho, chamando-os apenas quando precisam, sem dar nada em troca ou procurar superar as dificuldades [das crianças e jovens] à saída do sistema educativo: «O que eles nos pedem é para resolver os problemas que enfrentam. [...]» Alguns destes trabalhadores chegam ao ponto de questionar a responsabilidade dos professores nas dificuldades escolares das crianças. [...] O que os distingue dos professores, pelo menos no discurso, é a preocupação na «proximidade das famílias», em ficar do lado das famílias ou crianças e jovens. O objectivo prioritário passa a ser o de «reabilitar famílias», ou seja, com base em elementos positivos – as redes de solidariedade entre certos grupos ou as elevadas aspirações que os pais estrangeiros têm para os seus filhos – proporcionar-lhes os meios para desempenharem eles próprios um papel activo no futuro escolar dos seus filhos” (Zanten, 1990: 180).

O intuito das ZEP não foi combater, em si, apenas a problemática do insucesso escolar, generalizado um pouco por todas as instituições escolares, mas procurar intervir nas zonas escolares onde o insucesso surge maioritariamente associado a problemas mais amplos. A experiência ZEP teve como inspiração as medidas políticas equivalentes nos Estados Unidos e em Inglaterra, postas em prática sobretudo em bairros sociais problemáticos, limítrofes de grandes cidades:

“As políticas educativas que precederam a iniciativa das zonas de educação prioritária em França e nas quais esta se inspirou particularmente [...] visaram sobretudo bairros sociais, especialmente os guetos das grandes cidades como Londres, Nova Iorque, Chicago ou Liverpool. A análise das motivações dos decisores, dos objectivos e das acções levadas a cabo para a sua execução revela que [...] o ‘insucesso escolar’ é aí mais evidente, relacionado a um certo número de fenómenos como as tensões raciais, a droga, a delinquência e, nos casos mais extremos, a rebelião e a revolta, ameaçando a ordem social” (Zanten, 1990: 191).

As mudanças ocorridas a partir da criação da ZEP de Retiers são consideradas, pelos seus actores, como insuficientes às transformações mais intensas, que ambicionavam. A durabilidade do projecto limita as aspirações destes profissionais: *“Os membros desta aliança [do Município Retiers] teriam querido, no entanto, que a política ZEP não consistisse apenas na oportunidade de algumas concessões pontuais, mas o ponto de partida para mudanças mais profundas”* (Zanten, 1990: 199).

Pode dizer-se que o impacto da ZEP, na comunidade local de Retiers, ao nível do associativismo, veio reforçar a participação dos vários agentes comunitários e fortalecer o desenvolvimento de novas iniciativas:

“Quanto aos outros grupos que procuram intervir no meio local, como associações culturais e desportivas, os representantes dos pais dos alunos ou os trabalhadores sociais, a ZEP aumentou, para a sua maioria, e para uma fracção da população, a importância do seu papel a nível local, suscitando exigências mais elevadas em relação a si próprios e aos poderes públicos, e o desenvolvimento de novas actividades [...] Quanto aos não docentes, aprovaram, de uma forma geral, a ideia de adaptar as actividades educativas aos traços específicos da população” (Zanten, 1990: 208-215).

Em 1998, o relançamento das políticas ZEP conhece novo alento e tira partido de novas metodologias de organização e de acção. Através da publicação do relatório *Moisan*, a avaliação dos efeitos das ZEP faz sobressair a questão custo/benefício e as opiniões acerca dos reais *findings* desta política divergem. São criados os *Réseaux d'Education Prioritaire* (REP) [Redes de Educação Prioritária], e a directriz das equipas ZEP prevalece num conhecimento fundamentado nos trabalhos desenvolvidos até então e na experiência dos actores, mais conhecedores das necessidades dos alunos e das famílias.

Por outro lado, em 2004, um estudo publicado pelo *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) [Instituto Nacional de Estatística e dos Estudos Económicos], reportando-se à avaliação das ZEP entre 1982 e 1992, teve bastante impacto quando anunciou que “o estabelecimento das ZEP não teve nenhum efeito significativo no sucesso dos alunos” (Bénabou, Kramarz e Prost, 2004: 18).

A opinião geral que predomina, hoje, em relação à eficácia das ZEP, gira em torno de duas alegações controversas. Se, por um lado, certos autores defendem a intervenção dirigida ao aluno enquanto axioma central desta política educativa, tendo atenuado significativamente as consequências de um percurso escolar envolto em condições sociais e escolares degradadas, por outro lado há quem sustente que as regalias com as quais o governo dota os actores em ZEP são o principal motivo da sua mobilização, compreendendo privilégios que asseguram maior número de postos de trabalho nas escolas, prémios monetários anuais e de beneficiação por antiguidade em ZEP.

Entre os investigadores portugueses, destacamos a opinião de Rui Canário (2008: 79), que relaciona as experiências francesa e portuguesa:

“As políticas de discriminação positiva de base territorial, como é o caso das ZEP, em França, ou dos TEIP, em Portugal (Canário et al., 2001), revelaram-se decepcionantes quanto à sua capacidade de corrigir ou atenuar as desigualdades, situando-se, como refere

ironicamente Gérard Chauveau (1999), entre a «discriminação positiva» e a... «discriminação»”.

3.5.3. O caso português: os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção prioritária⁴⁸

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

Conforme o Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, a aplicação de medidas de compensação educativa foi prevista através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, *“traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de aprendizagem”* (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho). Estas medidas, segundo o mesmo Despacho, encontram-se directamente apontadas a *“grupos específicos de alunos do ensino básico”*, aos quais estão associados, no plano escolar, o *“insucesso”*, *“problemas de integração”*, *“risco de abandono”* e *“dificuldades condicionantes da aprendizagem”*, o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular (*idem*).

Apesar de o discurso de contextualização legal deste Despacho fundamentar estas medidas com a realidade de um *“elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural”*, que considera existirem de modo particular *“em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes”*, exigindo aos estabelecimentos de ensino a prossecução de *“pedagogias diferenciadas de modo a equilibrar as diferenças”*, entendemos que estas “diferenças” são aqui expostas enquanto características não apenas fora de um “padrão comum”, mas que implicam igualmente dificuldades de aprendizagem, devendo ser compensadas com medidas curriculares alternativas. De facto, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural não consta dos objectivos da medida política educativa que viria a ser desenvolvida nesse mesmo ano – a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como, de resto, refere Maria José Casa-Nova (2004: 8), *“uma medida política que poderia ter sido potencialmente promissora ao nível da atenção à diferença cultural, pela ausência desta dimensão no seu articulado,*

⁴⁸ <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/5.html>.

revelou não ser esta uma das suas preocupações, servindo aquela apenas como referencial negativo para a delimitação destes territórios”.

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

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

O processo de reorganização escolar que configura a medida TEIP visa, por meio do estabelecimento de uma rede de parceiros, “*a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos*” e “*a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação*”. O incentivo para o estabelecimento de parcerias surge como forma de optimização de “*meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo*”, podendo “*contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas*” (Despacho nº 147-B/ME/96). Em relação ao exposto, Helena Barbieri (2003:67) apreende duas leituras:

“por um lado, a valorização do papel do local na concepção e implementação de políticas educativas e, por outro o reconhecimento de que os problemas que actualmente se colocam à escola, passam por ela mas ultrapassam-na nas suas reais capacidades de resolução, exigindo condições políticas e estruturais que promovam intervenções amplas e articuladas, recursos diferenciados e tempo (para aprender, para ensaiar novas formas e modos de organização, para negociar”.

Lançados no ano lectivo de 1996/1997, os primeiros 34 TEIP vieram, tal como os que se constituíram, posteriormente, procurar adensar a panóplia de medidas de apoio às populações mais desfavorecidas, no seguimento de medidas mais abrangentes (Barbieri, 2002: 62), cujos objectivos se propõem combater a pobreza e a exclusão social no plano da educação. O contexto do seu surgimento releva especial atenção ao desenvolvimento de acções no plano

local e de ordem associativa, numa perspectiva que reúne dois pressupostos essenciais à sua eficácia: a coordenação entre a política económica e a política social (Madeira, 1996). Barbieri (2003: 64) defende que a política TEIP em Portugal “*emerge num contexto em que se recoloca, com grande pertinência, a questão do contributo da educação no combate à desigualdade social. Neste âmbito, os TEIP são pensados como “instrumentos” concebidos para enfrentar problemas de abandono e insucesso escolar em “territórios” onde se acentua a concentração de problemas de exclusão social*”.

Com o intuito de discriminar positivamente a população e atenuar os maus resultados escolares, os TEIP circunscrevem um espaço de intervenção educativa, para onde são chamados de responsáveis diversos actores locais, procurando reconhecer novas formas de associativismo. Os problemas sociais dos alunos são o mote de partida para o insucesso e outras problemáticas escolares, pelo que a estratégia adoptada com esta medida procura interligar causas e resultados, e concertar uma panóplia de problemas e de diferenças, descomprometendo, assim, o sucesso escolar dos mesmos. Helena Barbieri (2003: 43-44) refere que

“Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [...] enfatizam nos discursos educativos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo. Neste contexto, prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias. Por um lado, esta medida supõe uma política de discriminação positiva e, por outro, supõe uma delimitação espacial de problemas sociais e escolares pressupondo uma intervenção que ultrapasse a dimensão escolar”.

Uma das finalidades da medida TEIP consiste na numa melhoria da coordenação e articulação entre os vários ciclos de ensino. De facto, a implementação do programa TEIP pressupõe “*a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos de ensino básico e da educação pré-escolar, [...] facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos*” (Despacho nº 147-B/ME/96).

Por outro lado, cada TEIP deverá, obrigatoriamente, desenvolver um Projecto Educativo atendendo, entre outras demandas, a participação de entidades de nível local, na qualidade de parceiros, incluindo “*autarquias locais, associações culturais e associações recreativas*” (*idem*). As orientações legislativas para a concepção do Projecto Educativo de Escola (PEE), ocupando um lugar fundamental no âmbito da política TEIP, são de ordem indispensável. Segundo Helena Barbieri (2003: 44), o PEE “*não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projectos e intenções que compõem determinado TEI*

[...]”, revestindo-se de um “*carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades*”. Na sequência desta leitura, a mesma autora refere que o PEE “*exprime a interpretação de um mandato político, [...] as intenções educativas da comunidade educativa e local a que se refere, constituindo-se ainda no documento que vai legitimar o TEIP enquanto organização educativa*” (Barbieri, 2003: 66).

Na criação do PEE, ressaltamos aqui o dever de cada TEIP em estabelecer uma diversificação da oferta formativa, nomeadamente recorrendo ao estabelecimento de currículos alternativos, para que as especificidades dos alunos sejam tidas em conta através de alternativas de ensino inovadoras em vários domínios do conhecimento. Por outro lado, o projecto educativo deverá ser igualmente elaborado tendo em vista o diagnóstico e propostas de resolução das necessidades encontradas no território educativo, bem como a promoção de um trabalho em rede com a comunidade local (Despacho n.º 147-B/ME/96). Desta forma,

“um Projecto Educativo é sempre uma construção, que no caso dos TEIP exige um esforço acrescido, bem como a necessidade de enfrentar novas situações, novas relações, novas negociações que se estabelecem entre a acção e a interacção dos diversos actores sociais em presença. [...] Não se trata apenas, e como era no caso do projecto educativo de escola, de um instrumento de planeamento organizacional definindo a política educativa da escola, mas de um instrumento de planeamento organizacional que vai definir a política do território” (Barbieri, 2003: 62).

Para o seguimento destas directivas, a Lei contempla os TEIP com meios especiais. Para além dos apoios financeiros, a negociar entre o TEIP e a respectiva Direcção Regional de Educação, segundo o conteúdo de cada projecto educativo, encontram-se recursos adicionais. Deste leque de mais-valias, destacamos aqui, sucintamente, a dispensa ou redução do horário lectivo (de alguns órgãos de direcção e professores, respectivamente); a afectação de recursos humanos adicionais, nomeadamente de professores, de equipas Serviços de Psicologia e Orientação Profissional (SPO) e Educação Especial (EE) e de novos actores educativos – o caso dos animadores e/ ou mediadores, ainda que se encontrem mencionados no campo das “possibilidades” de intervenção nos TEIP (Despacho n.º 147-B/ME/96).

Por outro lado, no âmbito dos TEIP, apesar dos esforços e dos incentivos ao desenvolvimento de um PEE que consiga ter em conta as exigências de uma colectividade de instituições, partindo de uma lógica particular que visa o geral, nem sempre esta tarefa é facilmente exequível:

“há uma passagem de um projecto perspectivado na lógica de um estabelecimento de ensino, para uma lógica colectiva, envolvendo vários níveis de ensino e outras

instituições da comunidade traz dificuldades acrescidas à sua construção, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem sido como uma instituição dentro de uma “redoma” voltada para dentro de si e, muitas vezes, desvinculada do real” (Barbieri, 2003: 44).

No seguimento das primeiras experiências TEIP, foram desenvolvidos vários contributos teóricos acerca da implementação destas novas políticas educativas. Helena Barbieri estudou o modo como os objectivos instituídos pelo despacho 147-B/ME/96 emergem nos PEE dos TEIP que incluiu na sua investigação de mestrado. Neste seguimento, expôs quatro perfis, que têm por base os quatro objectivos centrais enunciados nessa legislação, cujo relacionamento se explicita de seguida no quadro II :

Quadro 2 - Perfis de Território correspondentes aos objectivos da medida TEIP

Objectivo Central da medida TEIP (Despacho 147-B/ME/96)	Perfil de Território (Helena Barbieri, 2002, 2003)
1.º – A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;	Território Pedagógico-Escolar
2.º – Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;	Território Gestão-Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino
3.º – A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;	Território Ligação Vida-Activa
4.º – A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.	Território Parceria

Fonte: Barbieri, (2002). Adaptação própria.

Helena Barbieri (Barbieri, 2003: 67) conclui que, por parte dos territórios escolares, as interpretações da lei não são unânimes, e denuncia “*as próprias limitações desta medida*”. Os PEE identificados enquanto “Território Parceria”, não obstante sublinharem “*a interactividade de diferentes parceiros a nível local [...]*”, avaliam de forma diferente o âmbito do termo “parceria”: “*esta interactividade pode assumir diferentes contornos – o Território Parceria ‘em construção’; [...] enquanto ‘recurso na lógica escolar’; [...]*”, ou “*[...] como ‘agrupamento escolar’*” (Barbieri, 2003: 68). Os PEE estudados, ao nível do Território Pedagógico-Escolar, “*ênfatisam e reforçam a forma escolar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas*”, mas revestem alguma dificuldade em questionar e introduzir mudanças dentro da escola”. Quanto ao perfil de Território Ligação Vida Activa, os PEE “*ênfatisam a procura de iniciativas e dinâmicas com vista a uma ligação da escola com o mundo do trabalho*”, apesar de esta ser uma vertente que “*surge com menor frequência*”,

principalmente nos territórios educativos onde a escola não é considerada como mais-valia para o futuro profissional do jovem (Barbieri, 2003: 68). Finalmente, o perfil Território Gestão – Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino é o mais evidenciado entre os PEE analisados, evidenciando *“a gestão de recursos humanos e materiais, a ligação e a articulação entre os estabelecimentos de ensino e a respectiva articulação entre os diferentes ciclos de ensino básico”* (idem: 69).

Todavia, como salienta a autora, estes perfis não se encontram isoladamente nos PEE, mas sim misturados, associados, mesclados: *“[...] estes perfis são construções que, em termos reais, não existem isoladamente, nem é possível identificar rigidamente determinado projecto com determinado perfil. Pelo contrário, o que encontramos são associações e convergências entre os diferentes perfis”* (ibidem).

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

“Relativamente à implementação e desenvolvimento dos TEIP, [...] houve, inicialmente, um grande envolvimento e apoios [...]. Actualmente, quase que já não se fala em TEIP. Na maioria dos casos, os ‘Agrupamentos’ tomaram o lugar dos TEIP, dando prioridade a uma perspectiva administrativa, em detrimento da perspectiva pedagógica. [...] há experiências, dinâmicas e relações que se foram aprendendo e estabelecendo, mas que não tiveram tempo para ser consolidadas e apreendidas pelos actores educativos e sociais que nelas se envolveram e desenvolveram, porque novas orientações foram tomando lugar” (Barbieri, 2003: 59).

Mais recentemente, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Programa TEIP foi relançado e encontra-se a decorrer, designando-se, agora, como TEIP de segunda geração ou, comumente, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro Programa⁴⁹. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola, abrangendo, em 2010, 105 territórios escolares, no domínio das

⁴⁹ No capítulo 6 desta tese é analisado o TEIP da Praia (nome fictício) que tem o projecto a decorrer desde 2008/09 e que já tinha experimentado o TEIP em 1996/97.

cinco Direcções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve⁵⁰.

Através do Despacho Normativo nº 55/2008, o Programa TEIP2 propõe-se cumprir, entre os seus objectivos centrais, melhorar a *“qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos”*; combater o *“abandono escolar”* e as *“saídas precoces do sistema educativo”*; criar *“condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa”*; fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os *“parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil [...]”* em *“áreas geográficas problemáticas”*; constituir a escola enquanto promotora do *“desenvolvimento integrado”* da comunidade, através da *“qualificação, reconhecimento e certificação de competências”* e da *“animação cultural”*⁵¹.

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

A própria legislação pode suscitar no leitor atento e reflexivo uma dupla percepção da medida TEIP:

“Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

50 Informação disponível online, Ministério da Educação:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Paginas/RelancamentodoPrograma.aspx>, consultado em 19 de Outubro de 2010.

51 Ver Despacho Normativo n.º 55/2008.

Perante o exposto, são considerados social e economicamente degradados os territórios educativos onde existem, não necessariamente em conjunto, manifestos de *violência*, de *indisciplina*, de *abandono*, de *insucesso escolar* ou de *trabalho infantil*. Antes de existir intervenção social, é necessário inventariar os motivos pelos quais é a mesma é considerada necessária. O diagnóstico social de certos territórios, patente no Despacho em questão, não deixa, contudo, de ser amplamente generalizado, para além de direccionado, sobretudo, para os particularismos negativos que alguns autores interpretam desde 1996, ao abrigo da primeira legislação TEIP. Interessa, pois, definir os conceitos de violência, indisciplina, abandono escolar e trabalho infantil, para que possamos, no discurso legal, compreender objectivamente o que une os diferentes territórios educativos que o Despacho Normativo n.º 55/2008 contempla.

Outro exemplo de ambiguidades que podemos encontrar através de fontes oficiais pode constatar-se no seguinte facto: enquanto o Despacho Normativo n.º 55/2008 refere, como objectivo central TEIP, a *“progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos [...] com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas”*, no website do Ministério da Educação/DGIDC, querendo descrever, por outras palavras, o mesmo objectivo, o termo encontrado para equivaler às “áreas geográficas problemáticas” é o de “território educativo”. Continua a evidenciar-se uma dupla discriminação à luz da sigla TEIP que essencializa o problema no espaço territorial e idealiza tudo poder transformar a partir das políticas educativas. O problema é que tais pedagogias, sem serem acompanhadas por outras acções de natureza política e económica, pouco conseguirão mudar em termos estruturais. Estaremos, novamente, perante *“o ponto de vista do défice”* de que nos falaram Canário, Alves e Rolo (2001, 57): *“É difícil fundar uma acção educativa pertinente e contextualizada, numa relação de negatividade. [...] o diagnóstico que nos é proposto [...] surpreende pela sua uniformidade, marcada por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas”*.

A experiência francesa, com as ZEP, tinha já induzido o mesmo sentimento de rotulagem que a sigla TEIP provoca: *“referindo-se às ZEP, A. Van Zanten salienta o facto de esta política ter contribuído para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ter tido simultaneamente um efeito perverso associado ao “rótulo” ZEP que acentuou a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos destes estabelecimentos, reforçando assim a segregação já existente”* (Barbieri, 2003: 64-65).

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

Um dos estudos de caso que efectuámos aponta a medida TEIP como indesejada nos seus territórios escolares, precisamente devido ao conflito que sobressai da sigla TEIP⁵². Decididos a promover a imagem da escola, acreditam que a implementação da medida TEIP nas suas escolas levaria, no entanto, ao objectivo inverso. Uma escola/agrupamento TEIP é uma escola que, desde logo, denigre a imagem que se quer fortalecer. No Agrupamento de Escolas da Calçada, por exemplo, com uma população muito semelhante à do Agrupamento de Escolas da Praia⁵³, o director parece ter bem consciência do estigma que o nome TEIP introduz, ao dizer que prefere resolver as questões sociais da escola através de outros meios, designadamente, concorrendo a outro tipo de projectos e afectando professores e TSTS aos gabinetes criados sem ter de usufruir dos benefícios económicos conferidos às escolas que integram a lista dos TEIP. Para o Prof. Amândio, a diferenciação pedagógica que entende como necessária não passa necessariamente por um território de intervenção prioritária...

“pelo contrário, em vez da escola se fechar num território, num TEIP, não, não, a minha ideia é que a escola é que se deve abrir, deve ir aos parceiros e colocar o que precisa. Nós temos alunos CEF a estagiar aí nas empresas todas e temos que ir lá, quer dizer, a escola não se fecha aqui. [...] Eu acho que a escola deve procurar nos parceiros e para fora respostas. Não sou favorável à criação do TEIP para a escola da Calçada, honestamente. Não sou porque vejo as potencialidades da escola, vejo as potencialidades dos docentes que lá trabalham e dos alunos, não desfazendo dos TEIP que existem, obviamente, nem quero estabelecer nenhuma comparação de tipo nenhum, nem dizer que é melhor ou que é pior. Não reconheço que o TEIP viesse trazer algum benefício, para além daquilo que a escola da Calçada agora tem. Provavelmente, iria beneficiar de uma

⁵² Vejam-se os capítulos 6, 7 e 8.

⁵³ Ver capítulo 8 comparativamente com o capítulo 6.

imagem eventualmente mais denegrida, do que aquela que possa eventualmente ter. E o nosso objectivo é mudar a imagem. Recentemente, aprovámos um novo logótipo, já temos um novo logótipo onde queremos criar algumas questões que comecem a elevar a imagem da escola, bonés para os alunos, para as associações de pais comprarem... A minha visão de escola passa muito pela ligação com a comunidade”.

Por outro lado, o facto de estes Territórios serem designados de “educativos” chamou, desde o início, a atenção para uma descontinuidade entre o conceito e o significado, uma vez que educativas são todas as instâncias que dotam o indivíduo da probabilidade de adquirir o conhecimento – formal e não formal, nas dimensões espaciais e temporais que ocupa ao longo da vida. A constituição de Territórios Educativos assentaria, assim, num ideal de abertura entre a escola e a comunidade envolvente, ou seja, entre uma pluralidade de territórios de diferentes áreas e saberes, de diferentes organizações sociais, trabalhando em conjunto os meios para atingir os objectivos que, conjuntamente, definiram. Ainda que esta ideia utópica possa ter estado presente na mente dos decisores aquando da concepção desta medida educativa, o discurso legislativo e político mostra claramente que continua a existir um fosso entre o ideal e o real: *“podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária [...] as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”* (Despacho Normativo nº 55/2008, art.º 2º, n.º 1).

Da letra da Lei, podemos inferir que os TEIP integram escolas e agrupamentos de escolas. Por sua vez, estes territórios escolares são identificados a partir da análise dos “territórios” (não se faz menção a “educativos”) onde estão inseridos⁵⁴. Efectivamente, podemos observar que a expressão “territórios educativos” se encontra confundida com a de territórios escolares que, por sua vez, fazem parte de outro território mais amplo. Também Dora Castro e J. Adelino Costa (2009:4) consideram que os TEIP *“constituem associações de escolas que se reúnem com o propósito de operarem de forma mais eficaz e sintonizada em contextos social e economicamente desfavorecidos, inscrevendo-se nas políticas de compensação educativa”*. A este respeito, citamos o que já sublinharam Rui Canário, Alves e Rolo (2001: 40), a propósito do primeiro Programa TEIP:

“cada TEIP é sobretudo encarado como uma rede de estabelecimentos de ensino, na sua dupla vertente administrativa e pedagógica. [...] ao reduzir-se o educativo ao escolar torna-se ‘invisível’ uma multiplicidade de instituições que prosseguem finalidades educativas, em paralelo com as escola [...]. Esta ‘invisibilidade’ dos recursos locais não

⁵⁴ Aludindo ao território geográfico.

escolares, faz parte integrante de uma visão desvalorizada das zonas de intervenção a partir de um olhar escolar, marcado pelo etnocentrismo”.

Por outro lado, o esforço que o Estado faz em querer que os TEIP tenham autonomia e sejam como que “propriedade” local, nomeadamente através da descentração do poder, é assumido como uma forma não espontânea de colectividade. A medida TEIP é, efectivamente, uma medida política vertical descendente, o que, por si só, é uma razão para que a conjugação de esforços no sentido de criar um fortalecimento do associativismo seja encarada como uma obrigação para com a administração central, uma vez que a decisão, as orientações e os parâmetros de enquadramento desta medida são indicados a partir do de uma instância governamental superior. No entanto, parecem emergir alguns sinais de mudança, ao nível das entidades participantes na esfera escolar, e parece que os dois pólos se encontram, por meio de caminhos desiguais, dispostos a encontrar o objectivo de participação concertada no que respeita à educação. Como refere António Magalhães (2005: 12),

“a escola pública foi concebida pelo Estado moderno como uma forma de desenvolver indivíduos, de formar cidadãos e de preparar trabalhadores. Este é o triplo mandato clássico da educação. O que está a acontecer [...] é que esta escola, concebida numa lógica vertical, descendente, está a ser questionada pelas formas de cidadania reclamada a partir do local, das identidades de grupo e de pessoas e, até, de estilos de vida”

No que respeita à ligação entre ciclos e à diferença entre um TEIP e um Agrupamento de Escolas, a estrutura organizacional entre um e outro parece não sofrer alterações. Parafraseando Dias *et al.*,⁵⁵ (1998: 68), Castro e Costa (2009: 4) referem o seguinte:

“o TEIP é um modelo de organização e administração educativas que tem em conta a autonomia das escolas, através do (re)ordenamento da rede escolar, fomentando a incorporação do pré-escolar na própria rede, invertendo a lógica tradicional de três ciclos dispersos [...] entendendo a integração não só como um espaço físico-geográfico, mas também social, cultural e económico[...]”, no qual as escolas “[...] constituem unidades de um determinado território, sendo uma delas, a escola-sede, o centro à volta da qual “gravitam” as outras”.

A partir da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, a associação de escolas veio impor-se pelo Estado. Foram formados os Agrupamentos Horizontais, pela aglomeração de jardins-de-infância e de escolas do 1º Ciclo de Ensino; e, paralelamente, surgiram os Agrupamentos Verticais, inicialmente criticados por incluírem, para além daqueles, o 2º e o 3º ciclo de ensino. Segundo Castro e Costa (2009: 5), o Despacho nº 13313, de 2003, vem tornar “*compulsiva*” a formação destes agrupamentos, de modo que “*a gestão das escolas básicas passa pela organização dos estabelecimentos em rede piramidal com a*

⁵⁵ Dias, A. *et al.*, *Autonomia das Escolas. Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora, 1998.

criação dos Agrupamentos Verticais de Escolas”. Apesar de esta realidade favorecer “a articulação curricular entre os diferentes níveis educativos [...] leva a um maior controlo do sistema educativo e à rentabilização de recursos, de acordo com a eficácia e eficiência típicas das lógicas de mercado em curso”. Estes autores referem, ainda, que com a implementação do novo regime de autonomia das escolas, a partir do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, no qual é significativamente transformada a forma de gestão escolar, esta situação veio agravar-se por não assegurar a participação dos vários níveis de ensino nos órgãos de gestão dos Agrupamentos, provocando “a tendência para a imposição e a uniformização de procedimentos exercidos de forma vertical descendente, a centralização de poderes na escola-sede e a consequente dependência e subordinação das escolas periféricas” (Castro e Costa, 2009: 6). Como refere Barroso (1998),

“na sua essência, a política TEIP não considerou uma dimensão fundamental, no âmbito da associação de escolas, tendendo mais para um processo de descentralização, em que a “estrutura” é central e consistindo num reordenamento da rede e sistema escolar, em detrimento de um processo de territorialização, mais baseado num “dispositivo flexível”, com a finalidade de desenvolver redes e sistemas de escolas, passíveis de facilitarem a colaboração entre escolas, em diferentes áreas, e entre estas e o meio local” (Barbieri, 2003: 53).

Pedro Francisco, presidente do conselho directivo do Agrupamento da Praia na altura do TEIP1 (1996-99) dizia-nos, numa entrevista, em Maio de 2010, a propósito do conceito TEIP que

“o TEIP, pela designação, é Território Educativo de Intervenção Prioritária [...] porque, à partida, se reconhece que há ali um conjunto de dificuldades ou um conjunto de características que o distingue dos outros, porque senão não é Território, é um agrupamento normal ou, então, é apenas Território Educativo ou, então, Agrupamento/Território Educativo. Do que estamos a falar é de Território Educativo de Intervenção Prioritária e, quando a tutela diz que há Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, é porque a tutela reconhece que há alguma coisa que não está bem, ou que é necessário melhorar em determinadas [áreas] [...], quer seja nos resultados escolares, quer seja nos resultados de integração” (cf. Apêndice B3.7 e Apêndice B4.7).

Em suma, Inglaterra, França e Portugal tiveram, nas suas experiências, semelhanças relativamente ao entendimento, político, de certos territórios educativos como espaços de intervenção prioritária, onde consideraram urgente o desenvolvimento de medidas que, de forma célere, deveriam ser implementadas com eficácia e, da mesma forma, obter resultados eficazes. O investimento levado a cabo para a execução destas políticas, associado aos objectivos e à sua planificação dentro de prazos bem delimitados, deu conta da importância em recolher os frutos desejados e alargou possibilidades de intervenção no domínio da

educação. Em boa verdade, “*saímos, sem dúvida, do obscurantismo e da denegação dos factos que acolheram, por exemplo, o relatório Coleman (1966) ou as obras de Bourdieu e Passeron (1964, 1970) sobre os herdeiros e a reprodução*” (Perrenoud, 2002). Paralelamente aos meios financeiros de que foram dotados as ZEP e as EAZ, bem como, entre nós, os TEIP, foram constituídos objectivos e metas, e incentivada a sua monitorização e avaliação. Comparativamente, as experiências francesa e portuguesa, no final da década de 90, não encontram semelhanças muito significativas, tal como nos refere, também, Helena Barbieri (2003: 65):

“a semelhança entre as ZEP e os TEIP [situa-se] apenas ao nível dos princípios enunciados no Desp. 147/ME/96. As ZEP criadas em 1981 por Alain Savary, relançadas em 1992 e depois em 1998 parecem exprimir uma vontade política mais consistente, se comparadas com o caso português. [...] De especial, o que ficou dos TEIP foi uma experiência reduzida [...] que rapidamente foi abafada e interrompida pela constituição de agrupamentos onde a componente burocrática e administrativa se sobrepôs à componente pedagógica”.

No entanto, em 2010, encontramos-nos perante uma nova experiência TEIP, relançada há reduzido tempo e colocada em prática há menos de um ano. Importa, assim, estudar os pressupostos que fundamentam esta nova decisão política à luz da realidade que se nos coloca presentemente. Mas, como é natural, existe ainda pouca investigação sobre a nova medida TEIP. Para já, o Director do Agrupamento em TEIP estudado (Agrupamento de Escolas da Praia), o professor Jacinto⁵⁶ está satisfeito com o trabalho desenvolvido: “*O TEIP trouxe-nos aqui uma vantagem enorme em termos de recursos e, eu tenho pena que sejam só dois anos, e já passou um muito a correr*” (Apêndice B3.8 e B4.8).

O trabalho que temos vindo a efectuar, embora remeta sobretudo para o trabalho social na escola e para os projectos sociais e formas de intervenção que implicam processos de mediação nas comunidades educativas⁵⁷, poderá, ainda assim, dar conta de um cenário mais actual acerca do TEIP e configurar novas linhas de investigação⁵⁸.

Convém, ainda assim, retomar uma ideia interrogativa e orientadora que atravessa não só o título deste capítulo e o seu conteúdo mas que, obrigatoriamente, deve ser considerada ao longo da leitura de toda a tese e que foi bem frisada nos capítulos 1 e 2: se a escola é um microcosmos da sociedade, deverá ela ser chamada a resolver todos os problemas sociais?

⁵⁶ Ver capítulo n.º 6.

⁵⁷ Não remetendo exclusivamente para os projectos TEIP, mas incluindo-os, assim como outros, neste registo.

⁵⁸ Ver capítulo n.º 6.

António Nóvoa (2005: 16) afirma, a este propósito, que a Escola transborda hoje de funções pedagógicas e sociais:

“É possível contar a história da escola ao longo dos séculos XIX e XX a partir de uma permanente acumulação de missões e de conteúdos, uma espécie de transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.

O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade. Idêntica evolução conheceu a pedagogia, que se foi alargando a todas as dimensões da vida, generalizando uma “relação educativa” com as crianças, com os jovens e, agora, com os adultos.

O caminho do transbordamento conduziu-nos a um impasse. Será que existe alguma saída?”.

3.6. O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF): um projecto sociopedagógico

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) enquadram-se no âmbito da emergência de novos projectos sociais na escola. Apesar de muitas escolas e/ou agrupamentos de escolas disporem da existência de um GAAF, nesta tese estudam-se sobretudo os GAAF que surgiram através do incentivo do Instituto de Apoio à Criança (IAC), entidade que desenvolveu o conceito, em 1997, através do projecto SOS Criança e, em particular, dois destes⁵⁹.

Recentemente, uma aluna finalista da licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Coelho, 2008)⁶⁰ desenvolveu um projecto para o seu estágio, numa outra escola de Leiria, próxima das estudadas nesta Tese, com vista à criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, na Escola (GAAF). Sustentou o projecto da seguinte forma:

⁵⁹ Ver capítulos 7 e 8 onde se estudam os GAAF da Calçada e do Pinhal.

⁶⁰ Licenciada em Serviço Social em 2008.

“Actualmente, a sociedade apresenta grandes transformações, por isso, a Escola constitui-se, neste contexto, um parceiro importante e complexo. Assim, o trabalho desenvolvido por esta instituição torna-se fulcral não só pela diversidade relacional que sustenta mas, também, pela capacidade que possui em ampliar o campo do conhecimento dos «sujeitos que nela habitam» (Vieira, 2009).

Face à desagregação das células familiares tradicionais, a Escola tem, a seu cargo, uma diversidade de funções e finalidades pedagógicas cada vez mais alargadas. Neste sentido, a comunidade educativa e os pais/encarregados de educação estão responsáveis por trabalhar em equipa e partilhar as responsabilidades educativas das suas crianças.

Nesta linha, todas as respostas criadas em décadas anteriores, actualmente, podem não ser suficientes para fazer face às problemáticas com que nos confrontamos. Por isso, termos como a violência escolar, conflitos interpessoais no meio escolar, indisciplina, insucesso, abandono e absentismo escolar, problemas sócio-familiares e delinquência juvenil sejam conceitos frequentemente utilizados nos dias de hoje.

É com base nos conceitos anteriormente mencionados que se pretende criar o “GAAF: *Um olhar pr’além do Educar*”, direccionando o seu trabalho no sentido de dar resposta às problemáticas detectadas na comunidade escolar. Os objectivos gerais deste projecto são: promover o desenvolvimento equilibrado e global do aluno, desenvolvendo condições psicossociais e pedagógicas que contribuam para o sucesso do aluno, enquanto educando e indivíduo (criança/adolescente); e fomentar a relação aluno-família-escola com base no diálogo, tolerância, participação e solidariedade. Os objectivos específicos são: promover a participação activa dos pais e encarregados de educação na vida escolar do aluno; promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno; reduzir/prevenir situações de insucesso/absentismo escolar, violência escolar e comportamentos indisciplinados; e, despistar situações de risco;

[...] Este projecto pretende focar precisamente a forma como ambas as partes se interligam – escola-família-aluno, isto é, importa olhar para a criança como um sujeito detentor de um projecto único, como um ser humano original que possui um trajecto pessoal e familiar também único e que nem sempre consegue ultrapassar os obstáculos que, no seu percurso, se confronta. Neste sentido, emerge, de forma contínua, a reafirmação e a intervenção dos papéis assumidos pelas esferas familiar e escolar.

[...] De acordo com o Diagnóstico Social, o Agrupamento de Escolas D. [...] apresenta 83 retenções, ou seja, 83 crianças, das quais 34 pertencem ao 1º ciclo, 26 ao 2º ciclo e 23 ao 3º ciclo. Relativamente ao abandono escolar, o referido agrupamento apresenta um total de 3 crianças, da qual 1 é do 2º ciclo e 2 do 3º ciclo. Apesar de não ser o Agrupamento caracterizado com a maior taxa de abandono escolar, salienta-se que o insucesso poderá conduzir ao abandono escolar, daí considerar-se pertinente uma intervenção neste âmbito. [...] Segundo os dados do Diagnóstico Social do Concelho de Leiria, existiam, em 2004, 60 inscrições para habitação social, ou seja, 146 pessoas inscritas, a custos controlados. Pela modalidade de arrendamento verifica-se que é entre a faixa etária <15 anos que se verificam maiores inscritos, perfazendo um total de 96 inscritos. Constata-se também que 27 famílias, com filhos, apresentam inscrições para habitação social na modalidade de arrendamento, enquanto são 47 as famílias monoparentais inscritas para a mesma modalidade.

Da totalidade dos alunos a frequentar a EB 2,3 D. Dinis, 114 alunos são subsidiados, sendo que o subsídio escolar mais atribuído é o Escalão A. Verifica-se que o Escalão A encontra-se em maior número no 5º Ano, seguidamente no 6º e 8º Ano que possuem o

mesmo número de subsidiados. No Escalão B, considera-se também que o 5º ano é o ano de escolaridade que possui um maior número de alunos subsidiados.

Apesar de não constituírem os maiores valores de alunos subsidiados, torna-se pertinente actuar sobre esta área. Considera-se necessária a intervenção ao nível da família na gestão dos seus recursos bem como, na sua capacitação.

Embora a cidade de Leiria se encontre dotada de um vasto leque de associações desportivas, culturais e recreativas, IPSS, outros equipamentos de educação, associações juvenis, equipamentos de apoio à população com deficiência e a toxicodependentes, a idosos, reclusos, é importante que as partes se articulem umas com as outras, de modo a promover um trabalho o tão diversificado e eficaz possível. Uma forma de envolver a comunidade escolar, as famílias e as redes sociais é estabelecer parcerias e trabalhar em rede com essas diversas instituições (Coelho, 2008).⁶¹

Neste projecto, a equipa técnica do GAAF seria composta por dois Técnicos de Serviço Social, um deles o Coordenador do Projecto, uma Psicóloga, um Educador Social e uma Animadora Sociocultural, que desenvolveriam actividades diversas, animariam espaços criativos e empreendedores. Estes técnicos do GAAF pretendiam fomentar as competências sociais do público-alvo; sinalizar os casos em situação de risco; encaminhar alunos/famílias para as instituições competentes quando assim for necessário; fomentar a mediação escolar; articular com outras entidades promovendo sempre o bem-estar do aluno/familiar; prevenir o insucesso/abandono escolar; fomentar uma maior participação dos pais na comunidade educativa, bem como na sua formação; fornecer informações aos alunos, tipo aconselhamento, prevenção, prosseguimento de estudos, entre outros.

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) do IAC⁶²:

De uma forma mais orientada e quicá sustentada cientificamente, surgem os GAAF do instituto de Apoio à Criança (IAC). O IAC é uma instituição particular de solidariedade social, criada em 14 de Março de 1983. É uma associação sem fins lucrativos que tem como objectivo principal contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança encarada na sua globalidade, como total sujeito dos seus direitos nas diferentes áreas, seja na saúde, educação, segurança social ou nos tempos livres. Pretende, essencialmente, estimular e apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas da infância em Portugal. É

⁶¹ Coelho, Tânia (2008). GAAF: *Um olhar pr'além do Educar*, Projecto final para Unidade Curricular de Projecto, Licenciatura em Serviço Social, ESECS-IPL, documento policopiado.

⁶² Ver site do IAC: <http://www.iacrianca.pt/pt/mediacao-escolar>, consultado em 14 de Julho de 2010.

neste âmbito que surge o “SOS criança” titular deste projecto criado em 1988, com o intuito de dar voz às crianças e aos jovens que, em silêncio, vivenciaram angústias e sofrimento.

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

A primeira experiência GAAF do IAC surgiu em 1997, na Escola dos Esquilos, em Lisboa, por meio de esforços levados a cabo pelo Instituto de Apoio à Criança, pela Associação de Pais e pelo Conselho Executivo, com especial destaque para o empenho de uma das professoras (Pinto, 2007: 95). O projecto conseguiu, mais tarde, reunir a colaboração do Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) e das entidades autárquicas (duas Juntas de Freguesia), conseguindo financiar, deste modo, a colocação, na escola, da figura do animador de pátio e, posteriormente, a concepção da mediação escola-família (*idem*: 95), enquanto estratégias facilitadoras de prevenção do risco. Segundo a mesma autora, conduziram à “*diminuição da violência e dos roubos frequentes. A possibilidade de uma intervenção directa junto de alguns alunos [...] abriu caminho a uma maior integração destes mesmos alunos*” (*ibidem*). Paralelamente, o empenho no diálogo com as famílias levou a que aquelas se aproximassem da escola e à percepção do valor que a própria escola atribui ao projecto de vida dos alunos, tomando iniciativas para o seu sucesso educativo, nomeadamente de trabalho em rede com outras instituições da comunidade, visando uma acção concertada em várias dimensões da vida do aluno (Pinto, 2007: 95-96).

O trabalho em rede permitiu otimizar soluções ao nível de financiamento do GAAF e de formação dos técnicos, submetendo-se a uma avaliação rigorosa dos objectivos, estratégias e resultados. Os Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS), transmitindo a realidade social dos alunos aos Directores de Turma (DT) contribuem, assim, para que sejam encontradas soluções possíveis e mais ajustadas para tais particularidades. Os pressupostos para a intervenção dos técnicos do GAAF baseiam-se no clima de confiança e de proximidade com os alunos, revelando-se uma estratégia que permite diagnosticar e intervir no seio dos

problemas sociais que os alunos vivenciam, de modo a que o seu processo de integração social escolar seja alcançado.

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

Através do SOS Criança, o IAC desempenha funções de dinamização, de acompanhamento e de supervisão dos GAAF, situadas ao nível da mediação escolar, que pretende alcançar os objectivos de *“contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”* e *“constituir-se como um observatório da vida na escola, detectando as problemáticas que afectam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se reflectir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada”*. A mediação escolar do IAC realiza-se por meio de um *“modelo de apoio e supervisão aos GAAF”* e por um *“trabalho de parceria com os diferentes serviços de apoio existentes na escola, com os animadores que centram o seu trabalho no pátio e com os recursos da comunidade”*. A Mediação Escolar do IAC actua, entre outros, ao nível da dinamização e supervisão dos GAAF e da formação dos seus técnicos; do apoio e acompanhamento das situações sinalizadas nos GAAF; da sensibilização da comunidade e das suas instituições para as problemáticas existentes, bem como para o trabalho em parceria; e do atendimento psicológico e social às famílias.

Quanto aos GAAF, enquanto instrumento da mediação escolar do IAC, apresentam a finalidade de *“contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”* e têm como objectivos gerais atenuar situações de abandono, absentismo e violência escolares, de prevenir a ruptura da integridade física e emocional dos menores e o consumo de substâncias psicoactivas. No plano dos objectivos específicos do GAAF, o IAC faz saber que pretende *“contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança”*, bem como para o

“*desenvolvimento equilibrado das relações familiares*”; promover a ligação entre a escola e a família e entre os actores da comunidade escolar, como os alunos, os professores e os funcionários; “*articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola*”; e desenvolver e impulsionar a Rede de Apoio Social (RAS).

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

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

O propósito de integração social dos alunos surge como contraposição aos processos de exclusão social, uma vez que o GAAF emerge por meio do incentivo do IAC, em parceria com o Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC).

Segundo uma notícia do *Diário de Notícias*,

“Os GAAF existem há cerca de 10 anos e foram criados pelo IAC em parceria com o Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC). Neste ano lectivo, estão a funcionar 27 em todo o País, abrangendo 26 877 alunos. “Os GAAF assentam em quatro pilares: o aluno, a família, a escola e a comunidade”, explica Melanie Tavares, coordenadora da mediação escolar no IAC. Os resultados estão à vista. “Os níveis de violência diminuíram e mesmo as crianças mais violentas passaram a sentir-se mais integradas na comunidade escolar”, aponta o secretário-geral do IAC, Manuel Coutinho. Isto porque, “sobre estas crianças e as suas famílias é feito um trabalho pedagógico numa acção conjugada da comunidade”, diz. Estes gabinetes surgiram quando a linha SOS Criança, do IAC, começou a receber denúncias de violência na escola. “Os GAAF apareceram então com o grande objectivo de criar uma escola inclusiva”, lembra Manuel Coutinho. Cabe às escolas que tenham problemas pedir a sua implementação (ver caixa em cima). Por ano, o PIEC financia cinco novos gabinetes e é o IAC que assume a sua gestão nesse período. Depois de traçado um plano de intervenção, cabe a um dos parceiros do projecto gerir o GAAF. Entre as direcções das escolas, câmaras municipais, juntas de freguesia ou os centros de

saúde, têm sido maioritariamente as associações de pais a assumir essa gestão” (*In* Diário de Notícias, 12 Março 2010).

http://dn.sapo.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1517088).

Como apurámos em trabalho de campo no IAC, há GAAF onde actuam apenas psicólogos que fazem todo o trabalho de mediação, há GAAF onde trabalham professores com assistentes sociais, e há outros onde há professores, psicólogos e assistentes sociais.

A título de exemplo, a Junta de freguesia de Benfica financia três GAAF e numa das escolas envolvidas existe um GAAF e um TEIP. Neste caso, o psicólogo, segundo alguns professores, serve para resolver qualquer coisa que “saí fora do aluno formatado”⁶³. De facto, os alunos não são formatados pois são todos diferentes. E o professor deverá ter capacidade de mediação mas, provavelmente, o professor sozinho não consegue e, portanto, a escola, de uma forma geral, poderá ter gabinetes com psicólogos, com assistentes sociais e com outros mediadores. Os professores, em geral, consideram interessante este trabalho em rede. No inquérito por questionário que aplicámos aos docentes dos três territórios escolares,⁶⁴ aqui em análise, observa-se que estes vêem com bom grado a entrada de novos profissionais sociais na escola e seu sistema. E a legislação que introduz o psicólogo nas escolas (art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio⁶⁵), coloca também o técnico de serviço social a seu lado na equipa técnica de orientação educativa que surge *“como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida”* (Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, introdução, Anexo 1.2.).

Contudo, a história foi dando espaço ao psicólogo, foi formalizando e instituindo o psicólogo na escola e acabou por nunca instituir o lugar para outros técnicos. De resto, o nome e a filosofia inscrita na letra da Lei remetem, quase exclusivamente, para o trabalho psicológico. E o próprio texto começa, logo no segundo parágrafo, com o sublinhar da ideia da orientação educativa muito do ponto de vista psicológico, reiterada no título do capítulo I do mesmo Decreto-Lei: “Criação, natureza e atribuição dos serviços de psicologia e orientação”, título que ficou conhecido por SPO, sigla que é usualmente veiculada por docentes e outros técnicos de educação.

⁶³ Palavras da coordenadora do IAC, Lisboa, Julho de 2010.

⁶⁴ Ver capítulos 6, 7 e 8.

⁶⁵ Ver Anexo 1.2.

Acaba por ser o IAC e os GAAPF, em particular, a integrar os outros técnicos nestes processos que devem ser de mediação que não só de resolução de conflitos (Almeida, 2009; Correia e Caramelo, 1994; Peres, 2010; Vieira, 2010 e 2011; Vieira e Vieira, 2006a e b, 2007).

Estes projectos do IAC têm contribuído para mudar, ainda que lentamente, a ideia da diferença vista como patologia psicológica (Vieira e Vieira, 2010): “o aluno está desconcentrado, o psicólogo que trate dele! O problema é visto como estando unicamente no indivíduo, porque não há contexto na análise”⁶⁶.

Numa das entrevistas realizadas ao professor Amândio,⁶⁷ vê-se que se trata de um gestor com ideias e discurso brilhantes (Apêndice C3.5. e C4.5.), mas não deixa de enfermar por um certo olhar patologizante sobre o tratamento da diversidade na escola.

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

Por outro lado, no dizer de António Nóvoa (2005: 17), a escola não pode tudo:

“E, por isso, parece-me imprescindível que ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo. Não quero separar o que está, inevitavelmente, ligado. Pretendo, sim, valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação duma matriz excessivamente escolarizante.

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

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

⁶⁶ Palavras da coordenadora do IAC, Lisboa, Julho de 2010.

⁶⁷ Director do Agrupamento de Escolas da Calçada, estudado no capítulo 8, onde também se viveu a experiência de implantação de um GAAPF do IAC.

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

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

É a esta questão (de que não basta apenas criar projectos que potenciem lugares de encontro entre famílias, professores, alunos e funcionários, etc., apoiados hoje pela entrada de profissionais de educação social e de animação e outros TSTS) que se refere Américo Peres (2010). Na sua opinião é preciso que os projectos correspondam efectivamente às necessidades das comunidades educativas já que:

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

A Escola da Calçada é uma escola multicultural, com uma imagem social de escola complexa, mas que, nas palavras do Professor Amândio, está a alterar-se em consequência do sucesso obtido no combate a essa imagem. Para este director, trata-se, apenas, de uma imagem, e as pessoas que lá trabalham, no seu entender, gostam de lá trabalhar. Amândio fala da necessidade de mediação, mas não está preocupado com o eventual fracasso do GAAF do IAC porque sente que tem outras vias organizacionais para desenvolver funções sociais a par das funções pedagógicas da escola. Afirmar que não precisa de ser TEIP para ter recursos para a complexidade da escola actual, porque a imagem da escola ainda iria ficar mais denegrida com a inserção nesse projecto “e nós, aqui com a oficina de comportamento, podemos resolver os problemas”.

De forma semelhante, a escola da Praia⁶⁸, que é sede de um TEIP, tem uma imagem terrivelmente conotada e estereotipada com a desordem social, por ser habitada por filhos de

⁶⁸ Ver capítulo 6.

“retornados”⁶⁹. Contudo, os professores e outros funcionários que aí trabalham sentem-se bem e gostam imenso de o fazer.

Relativamente à Escola do Pinhal⁷⁰, também o seu director, professor Carlos, defende a necessidade da inclusão de outros técnicos na escola por estarem mais sensibilizados para algumas funções sociais do que os professores:

“Não há varinhas de condão para resolver os problemas da educação. Creio eu... Há um trabalho que tem que ser feito de forma muito profunda, com bons diagnósticos, e depois com boas estratégias de mediação, e essencialmente de interpretação daquilo que cada um dos jovens tem e que nos diz, que nem sempre nós conseguimos fazer a leitura mais correcta... Este processo da tradução... nós nem sempre conseguimos traduzir aquilo que cada um deles representa e significa... É um processo que, às vezes, [...] ficamos pelas entrelinhas... e técnicos doutras áreas conseguem fazer este diagnóstico com mais profundidade, lendo coisas que nós, professores, não lemos... Nós estamos muito formatados para determinados processos e procedimentos, mas também podemos dizer o mesmo de qualquer outro profissional...” (Apêndice D3.4 e Apêndice D4.6).

O professor Carlos vê o GAAF como um espaço social mais próximo da epistemologia dos alunos (Iturra, 1997b): *“eles sentem que é um espaço de segurança. É um espaço onde eles podem... pedir ajuda, onde eles sentem que são ajudados.... E onde eles sentem que a ajuda é feita com discrição. Eu acho que isso é muito importante para eles”*.

Mais do que apostar nos resultados escolares dos alunos, Carlos entende que o papel do GAAF deverá enfocar nas

“questões sociais dos próprios alunos, nas questões motivacionais (e aí o papel do psicólogo é muito importante)..., numa situação que nem sempre os professores têm, que é a disponibilidade e a acessibilidade. Eu posso estar acessível e não estar disponível, e, portanto, aqui é muito interessante, porque a equipa... a equipa do GAAF, acaba por estar disponível e acessível, e, portanto, ter capacidade de fazer uma intervenção no momento certo e na hora certa. E todos nós percebemos qual é o impacto que tem um miúdo de catorze anos, quando ele diz que tem um problema... Ele, efectivamente, acha que tem um problema e nós, os adultos, às vezes, olhamos para ele e nem sempre o valorizamos como problema... [...] (e tendemos a dizer está bem, eu depois já falo contigo [...]) já vou tentar ajudar-te a resolver isso) [...] é pá, o teu problema era isso? [desvalorizando]”. (Apêndice D3.4 e Apêndice D4.6).

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

⁶⁹ Expressão usada para as pessoas que regressaram a Portugal vindas das antigas colónias ultramarinas.

⁷⁰ Ver capítulo 7.

O trabalho de campo realizado no IAC, as interacções e interpelações desenvolvidas, bem como a análise documental dos projectos aí arquivados, mostram não ser possível ver grande continuidade dos vários projectos do GAAF.

Obtivemos a informação que o que tem mais antiguidade é o Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, cujo projecto educativo de 2009/2011 se chama “Projecto Educativo TEIP2 - Construir o futuro numa escola para todos”. Como temos discutido, se o projecto educativo não contiver a harmonia entre as partes construtivas da escola, entre os potenciais GAFF, potenciais gabinetes, etc., tudo fica espartilhado e fragmentado. Neste caso concreto, o título do projecto é bem aglutinador. Não se chama apenas TEIP, nem se chama apenas projecto educativo, chama-se “Projecto Educativo TEIP2”, que contém um GAAF, dos mais antigos no país, o que mostra que só, efectivamente, de mãos dadas o mundo “pula e avança”.

O Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda fica na Calçada da Tapada, em Lisboa. O trabalho aí desenvolvido pela “mediação escolar” e o “SOS criança”, IAC, que hoje começa a dar frutos, teve início no ano lectivo 1996/97, quando os animadores do IAC chegaram à escola para, a título experimental, testarem essa metodologia. O projecto acredita que tem um efeito multiplicador, repetindo-se, cada vez mais, em outras comunidades escolares incluindo, também, cada vez mais, mais crianças e jovens. Passado o período experimental de quatro anos, os animadores do IAC, porque queriam trabalhar em rede, passaram a contar com o incondicional apoio das Associações de Pais, Conselho Executivo, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Junta de Freguesia, Centro de Saúde, PETI, Forças de Segurança, Instituto da Droga e da Toxicodependência, entre outras. Com esta nova filosofia de inclusão e responsabilidade partilhada, nasceu a mediação escolar, que promoveu a criação de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, e a redes de apoio social, instrumentos privilegiados cuja acção hoje é muito solicitada pela comunidade.

O IAC, através do SOS criança, tem vindo a actuar, em diferentes áreas não cobertas pelo Estado. Percebeu que a exclusão e o absentismo escolar eram indicadores que mostravam que a escola não conseguia encontrar solução para todos os seus problemas sociopedagógicos. É assim que faz sentido falar dos papéis sociais da escola para além do papel pedagógico que se tem vindo a emergir. A experiência de mediação no Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda mostra que alguns alunos

“não se integravam por razões sociais, outros por razões psicológicas, outros por razões culturais, outros, ainda, porque o sistema directa ou indirectamente, os excluía”. Através da mediação escolar, que se insere dentro da mediação social que se faz na escola,

aproximamo-nos da ideia da escola inclusiva, da escola para todos e com todos, que considera a comunidade escolar como um todo, na qual todos participam e são respeitados na sua especificidade. A mediação social a que fazemos referência designa, acima de tudo, uma nova praxis de trabalho social, comum a diversos actores sociais, num esforço de criar respostas de integração e transformação do campo social, tendo como objectivo a ressocialização dos indivíduos em situação de exclusão através de uma acção de restabelecimento dos laços sociais. A mediação escolar, ao partir do princípio que a escola não é só dos alunos, dos professores ou dos funcionários, mas sim de toda a comunidade, pretende que se faça um planeamento integrado, sistemático e sistémico do trabalho, envolvendo todos os parceiros e a própria população de forma contínua intervindo nas causas dos problemas, fazendo a optimização dos recursos existentes. Se é através da prevenção, instrumento privilegiado da educação social, levada a cabo pela mediação escolar, que se busca a um nível primário evitar a ocorrência de problemas, a um nível secundário tratar e/ou remediar esses mesmos problemas e a um nível terciário desenvolver um trabalho de reabilitação das sequelas causadas pelos problemas, é na comunidade e na família que se implantam as bases para o equilíbrio saudável das pessoas, daí que se deva realizar um trabalho conjugado, favorecendo a organização, o desenvolvimento, a maturação e a valorização do ser humano, dentro de valores éticos, que se pautam, em 1ª instância, pela valorização de vida” (Relatório do Teip2 – Construir O Futuro Numa Escola Para Todos, Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, projecto educativo de 2009/2011).

Com esta experiência pioneira, por acção da mediação escolar, o absentismo escolar diminuiu, a integração aumentou, a violência ficou mais controlada:

“Às solicitações da mediação escolar, as famílias responderam presente, quando pareciam alheados do papel fundamental que desempenham. É tempo de pensarmos na escola com todos, que considera a comunidade escolar como um todo na qual todos participam e são respeitados na sua especificidade. Com a mediação social, com o real trabalho de parceria, consegue-se obter respostas conjugadas de proximidade aos problemas e às populações que se revelam eficazes na solução de um conjunto de problemáticas” (Revista Projecto SOS Criança, mediação escolar, gabinetes de Apoio à Família e ao aluno, Fevereiro de 2005, Documento elaborado no Serviço SOS Criança, s/p).

3.7. Projecto educativo, território e recursos sociopedagógicos

O Projecto Educativo é um instrumento imprescindível em cada escola e/ou agrupamento escolar, dotado de enquadramento legal. E,

“Em vez de ser o Estado central a ditar quais os procedimentos mais adequados para eliminar do sistema escolar todo o desperdício e a ineficácia da sua actuação, e que se objectiva nos maus resultados globais, passa a ser a “comunidade escolar” a assumir essa responsabilidade, pois está mais próxima do problema e, por isso, está em melhores condições de tratar deles com mais eficácia e prontidão. Neste sentido, a autonomia das escolas é delineada como a medida de política educativa mais adequada para resolver (ou pelo menos para atenuar drasticamente) a questão das desigualdades escolares, das saídas precoces da escola, das elevadas taxas de insucesso geral ou, em particular em algumas das suas disciplinas, etc., quer nas escolas integradas nos agrupamentos de escolas, quer nas escolas não agrupadas” (Resende, 2008: 111).

O conceito surgiu na sequência da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que deu origem, por sua vez, ao regime jurídico de autonomia da escola através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, com o intuito de transferir progressivamente as suas atribuições e competências para as organizações escolares. O Projecto educativo decorre, então, da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que veio modificar a compreensão do ensino e instituir-lhe uma nova forma estrutural, na medida em que atribuiu a sequencialidade e a ligação entre os vários ciclos de ensino e, ao mesmo tempo, legitimar as escolas no seu próprio processo de gestão. Por outro lado, esta lei veio também alongar a escolaridade básica obrigatória, que passou a ser de 9 anos em vez dos, até então, 6 anos de escolaridade.

O conceito de projecto educativo surge, no art.º nº 2 do decreto-lei nº 43/89 (regime jurídico da autonomia da escola), relacionado com o processo de autonomização escolar. *“Associada à ideia de projecto educativo está a noção de que este contribui para uma gestão com vista a uma melhoria da qualidade da escola [...]”* (Barbieri, 2003: 60), traduzindo a autonomia da escola pela sua *“capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”* (Decreto-Lei nº 43/89). Por conseguinte, o mesmo Decreto-Lei designa, por projecto educativo, a *“formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”*.

A autonomia escolar é entendida como a valorização da escola e dos actores locais enquanto protagonistas no seu próprio projecto de desenvolvimento local. O Estado pretende, assim, que a comunidade local, incluindo organizações autárquicas, associações e as esferas familiares e escolares, desenhe, em conjunto e em conformidade com os seus valores, ideais e características específicas do território, tecido e dinâmicas sociais, o seu próprio projecto educativo. Este ideal é corroborado por Jorge Adelino Costa (2003: 1320), quando refere que se tornou

“fundamental o progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas. Estamos a reportar-nos a um modelo pedagógico que reconhece que o aluno é co-construtor do seu processo de aprendizagem, a uma concepção do professor que, como profissional, assume-se como agente de inovação e mudança, e a escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão”.

João Barroso, da Universidade de Lisboa, levou a cabo um estudo solicitado pelo Ministério da Educação, com o objectivo de auferir um programa para reforçar a autonomia das escolas, publicando o respectivo relatório – *Autonomia e Gestão das Escolas* – em 1997, defendendo “*um processo de autonomia gradual e contratualizada*” (Lima, 2004: 15). João Barroso (citado por Lima, 2004: 16) defende que “*Estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na ‘carta escolar’, mas sim, através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica*”.

Assim, sob a égide da autonomia escolar, e assumindo que, devido à “*grande diversidade que existe nos estabelecimentos de ensino, [...] é fundamental que sejam investidos de alguma autonomia*” (Barbieri, 2003: 61), as “Escolas Básicas Integradas” surgem, no plano da redefinição dos territórios escolares, como uma experiência inovadora, desencadeada no início dos anos 90, pretendendo incluir e articular os 4 ciclos de ensino – educação pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e 4.º ciclo, em termos de uma única unidade organizacional. Este constituiu o mote para a criação dos Agrupamentos de Escolas e para a efectiva implementação de um projecto educativo elaborado “por medida”, de acordo com as especificidades do contexto social onde estão integrados e das necessidades do público que integram.

Actualmente, o Projecto Educativo encontra-se actualizado ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. No seu art.º 3º, nº 2, alínea a) que o define assim: “*documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa*” (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Luís Carlos Nóbrega (2006: 153) explica, de forma clara, o contexto ideal de desenvolvimento do projecto, ou seja, as linhas orientadoras que deverão estar presentes e que precedem o processo de formação do projecto educativo de escola:

“Uma escola que pretende que as suas práticas sejam coerentes, necessita de construir e organizar um conjunto de guias de acção que influenciem articulada e racionalmente os elementos básicos de uma organização e que, ao mesmo tempo, sirvam de orientação às actuações de todos os intervenientes. [...] O projecto educativo é um desses instrumentos, provavelmente o mais importante, que coordena e regula a orientação das práticas educativas da escola”.

O cuidado na elaboração de projectos educativos tem vindo a aumentar: “*nas escolas, em particular, a metodologia de projectos tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas actividades em distintos níveis do seu funcionamento*” (Costa, 2003: 1320). Ao nível do seu conteúdo, o projecto educativo deverá reunir o conjunto de aspirações e das actividades susceptíveis de as concretizar, de acordo com os valores comuns a todos os agentes que fazem parte da comunidade educativa, uma vez que sua pretensão consiste na concertação local acerca das metas a atingir. O projecto educativo deverá reger-se, sobretudo, em consonância com o território educativo que constitui o contexto social local:

“é necessário que os membros da comunidade educativa (docentes, encarregados de educação, alunos, funcionários, autarquias, entre outros) partilhem determinados valores, sejam eles relativos a princípios didácticos, estratégicos, organizacionais, ideológicos, etc. Em consonância, é necessário elaborar, construir e desenvolver documentos onde, por um lado esses valores fiquem registados, servindo de referenciais a partir dos quais se estabelecem as articulações e a coerência entre as actuações individuais e colectivas, e, por outro, sejam instrumentos susceptíveis de concretizar as mudanças necessárias à construção de um ensino de qualidade. Estamos-nos a referir concretamente ao projecto educativo e projectos curriculares (de escola e de turma)” (Nóbrega, 2006: 151).

Adelino Costa (2003) fala-nos de três formas de interpretar a concepção de projectos organizacionais, entre os quais se encontram os projectos educativos de escola – “*entre a moda, o decreto e a estratégia de mudança*” (Costa, 2003: 1321). O termo “projecto”, bem como “projecto educativo”, banalizado pelo discurso corrente, poderá induzir à criação de projectos apenas pelo facto de este ser um comportamento organizacional recorrente:

“uma das primeiras questões que se pode colocar gira em torno da *moda* [...] ter um *projecto* não significará somente manter-se a par das tendências mais actualizadas do comportamento organizacional, caso contrário estar-se-ia fora de moda? Não pretenderão simplesmente os responsáveis organizacionais utilizar o projecto como “bandeira” para esconjuram uma certa inércia das suas organizações, dando-se, assim, “ares de modernidade”? [...] se são motivações desse tipo que prevalecem na elaboração dos projectos organizacionais, certamente que a concepção mais aproximada para estas situações seria a de “projectos-vitrina” (Barbier, 1993, p. 21), de “projectos-cartão de visita” (Costa, 1993) ou de “projectos *superstar*” como último grito de modernidade (Barroso, 1993). Esta é uma interrogação (e uma preocupação) que sempre se poderá colocar, de maneira especial, a partir do momento em que determinadas palavras, como acontece com *projecto* (e, concretamente, com *projecto educativo* da escola), são alvo de uma rápida “generalização retórica” e consequente “naturalização” [...]” (Costa, 2003: 1322).

Por outro lado, o facto de a constituição do projecto educativo ter advindo de uma obrigatoriedade legislativa, transporta-nos para o carácter coercivo da sua elaboração ou implementação:

“outras questões se podem colocar como a que diz respeito à *obrigatoriedade* do projecto: será que a elaboração de projectos pelas diversas organizações se deve exclusivamente a imposições legais? Estaremos simplesmente em presença do *projecto decretado*? [...] A viabilidade de funcionamento de determinadas organizações surge, assim, dependente (por imposição legal) da apresentação de determinados projectos. Porém, se o único factor que mobiliza as organizações para a concepção de determinado documento for a imposição legal (não estando convencidas do seu real valor), temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina. A *inovação por decreto*, conforme já foi tantas vezes demonstrada, não constitui, certamente, a melhor forma para conseguir a mudança” (Costa, 2003: 1322-1323).

Por último, o mesmo autor salienta a importância do projecto enquanto ferramenta legítima, caso siga as finalidades da “*inovação*” e do “*desenvolvimento sustentado das organizações*”:

“uma terceira questão se coloca: não constituirá o projecto organizacional um processo e um instrumento que começam a ser percebidos por variadas organizações [...] como *necessários* a uma maior qualificação do funcionamento e do desenvolvimento organizacional? Não constituirá o *projecto* uma estratégia crucial na construção dos processos de inovação e de desenvolvimento sustentado das organizações?” (Costa, 2003: 1323).

Mas é bem verdade que nem sempre é assim. Muitas vezes as escolas têm um projecto educativo, inclusivamente no sítio da internet, porque urge tê-lo. Mas não é líquido que o usem como guião teórico-prático do quotidiano das escolas. Por outro lado, no caso das escolas em programa TEIP, como é o caso do Agrupamento da Praia estudado nesta tese (cf. Capítulo 6) o projecto deve obedecer a orientações *top down*. De igual modo, os projectos educativos que abarcam projectos GAAF, como é o caso da escola do Pinhal (cf. Capítulo 7) e da Calçada (cf. Capítulo 8) deverão ter em conta as orientações do IAC e são avaliados pelas entidades financiadoras. E as prioridades e necessidades nem sempre assim são negociadas entre todos os parceiros:

“A partir do momento em que se coloca a questão da organização do território em termos escolares, de modo a responder tanto à necessidade de uma formação qualificada quanto à questão da procura social, a política educativa é técnica – ou tecnocrática – e extremamente centralizada, consistindo numa planificação quantitativa, apoiada em dados estatísticos sofisticados. Com a descrença na planificação centralizada e com a aceitação de que a escola não responde jamais de forma homogênea às necessidades de formação, a política educativa é explicada pelos termos prioridades, contratos e projetos, sendo caracterizada pela planificação descentralizada e contratualizada, pela definição (não negociada) das prioridades e dos objetivos nacionais e pela valorização dos órgãos periféricos no quadro da desconcentração e da descentralização” (Charlot, Beillerot e Prost, 1998; citados por Pacheco, 2000: 141).

Pedro Francisco, presidente do conselho directivo do Agrupamento da Praia na altura do TEIP1 (1996-99) dizia-nos, numa entrevista, em Maio de 2010 que

“Às vezes, falamos em projectos educativos, mas, se formos a ver, se calhar, às tantas, os projectos nem são tão educativos quanto isso... são projectos de intenções, faz-se apenas um documento de papel que vai estar ali e são não sei quantas páginas, desgasta os professores, [...] mas, de facto, as pessoas não se revêem naquele documento, portanto, isso do ponto de vista prático, tem pouco valor. Cumpre os requisitos legais, está tudo direitinho, chamem-lhe projecto curricular de turma, chamem-lhe projecto curricular de escola, chamem-lhe educativo... de facto, os projectos têm que ser de equipas e, quando digo equipa, é o tal território [...] que se revê naquele projecto e, portanto, tenta dar resposta às metas, aos objectivos, tenta dar resposta aos problemas que [...] inventariou ou, então, cumpre-se apenas o calendário e, depois, na prática [...] continua o mesmo... fazem-se relatórios... E este é que é o grande dilema, [...] já era um pouquinho assim em 1996, já sentia um bocadinho isso... se é o técnico A ou B que pega naquele projecto, é fabuloso!! Mas só funciona porque aquela pessoa acredita naquele projecto. [...] poderão ser projectos menos ambiciosos, [...] que dêem menos nas vistas, mas que, provavelmente, dêem mais resultados. Normalmente, os projectos têm a ver com o envolvimento... mas depois, quando chegamos à avaliação, queremos é os resultados... e se formos às metas dos projectos (e agora com a avaliação das escolas), diminuir ou melhorar... então os esforços têm que se canalizados para ali. As outras coisas são estratégias para chegar lá. Resumindo, ou são projectos de equipas em que as equipas acreditam, neste caso as escolas e os conselhos pedagógicos, ou então... Eu acho que continua a ser difícil, porque quem valida é o conselho pedagógico... se calhar, depois, até chegar às bases com todos os professores, essa é uma dificuldade” (cf. Apêndice B3.7 e Apêndice B4.7).

Como conclusão deste capítulo, que pretende explorar, em jeito de ensaio e revisão bibliográfica, as ligações entre as funções pedagógicas e sociais da escola actual, gostaríamos, ainda, de alertar para o facto de nem sempre as belas intenções sublimes de qualquer projecto se objectivarem em resultados práticos. A escola, apesar dos inegáveis papéis sociais desempenhados e da mediação sociopedagógica fomentada para a construção do sucesso escolar para todos, parece estar longe de ser para todos de igual forma e de ser efectivamente democrática. Como nos recorda António Nóvoa (2005: 15),

“Socialmente, ela continua prisioneira de falsas concepções democratizantes que, na verdade, reproduzem a “lógica dos herdeiros” e privam os mais fracos de adquirirem o indispensável “capital escolar”. A abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização.

Politicamente, ela está fechada em perspectivas centralistas que, no caso português, juntam a visão modernizadora da “engenharia do planeamento” à visão tradicional do “humanismo cristão”, assegurando a continuidade ministerial desde Veiga Simão (1970), se não mesmo desde Leite Pinto (1955)”.

Como refere Américo Peres (2010: 2) não há receitas para combater a cultura hegemónica e as formas de exclusão vigentes na sociedade. Mas, é

“imperioso desenvolver uma nova concepção de escola e de professor, ou seja, escolas e professores que promova sonhos e utopias para a instrução/educação. As escolas democráticas, inclusivas e interculturais são aquelas que combatem as desigualdades socioculturais e promovem o respeito pela diversidade cultural, questionando os discursos monoculturais e desenvolvendo práticas de justiça curricular, social e inclusão de todos os parceiros do processo educativo. Professores interculturais são aqueles que participam na construção de um sistema educativo que proporciona a igualdade para viver (educação e formação) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, convivência...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação permanente de conflitos entre pessoas e culturas diferentes”.

Para Carlos, director da escola do Pinhal, um apologista do poder do projecto educativo como filosofia orientadora do dia-a-dia da escola, o projecto educativo não é necessariamente o projecto do director.

“O projecto educativo tem de ser uma coisa que a escola tem de vivenciar por si só, tem de experienciar... depois, tem de saber fazer uma coisa que nem sempre nós fazemos nas escolas..., que é uma efectiva avaliação. Costumamos fazer diagnósticos ou, diria eu, entre aspas, partir de diagnósticos, às vezes, pré-feitos ou pré-concebidos na nossa cabeça, mas precisamos de ter bons diagnósticos, precisamos de ter capacidade dum bom planeamento, mas temos que ter, sobretudo, uma efectiva avaliação, e avaliações intercalares que nos permitam fazer pontos de situação... e inflectir, se for preciso..., e se for caso disso; o projecto educativo não é nada estático. O projecto educativo tem que ser uma estrutura, porque se ela for estática, então mais vale não ter. Ela tem que ser um documento simples, objectivo, com metas claramente definidas e com as estratégias e os indicadores... as estratégias com as quais eu vou concretizar estes objectivos, e os indicadores que me vão permitir validar..., intercaladamente, cada uma das situações; e depois, entendê-lo como dinâmico, aberto, e aberto à interacção e à intervenção de todos os outros. Só assim é que eu entendo o projecto educativo...” (Apêndice D3.4 e Apêndice D4.6)

Veremos de seguida, depois do capítulo da metodologia, em capítulo autónomo, no n.º 5, o interesse que esta questão do trabalho social na escola e da mediação sociocultural em contexto escolar tem merecido às Universidades e Institutos Politécnicos portugueses que desenham e (re)desenham, em alguns casos, os seus planos de estudos, objectivos programáticos e algumas saídas profissionais das suas licenciaturas, pós-graduações e mestrados para estas matérias.

Capítulo 4

Da teoria e dos procedimentos metodológicos

Apresenta-se, de seguida, o quadro teórico-metodológico que acompanhou toda esta investigação. Num primeiro andamento, explora-se a dimensão mais teórica, no segundo, “Dos procedimentos metodológicos”, a dimensão mais próxima das tarefas efectivamente realizadas.

4.1. Da teoria e definição do quadro metodológico

Como referido na introdução da Tese, o facto de ter sido professora no Ensino Básico, 2.º Ciclo, durante duas décadas, foi determinante, em termos motivacionais, para a escolha deste tema em análise. Serviu também para o aguçar da investigação em termos processuais, por parte de quem vivia as próprias tensões entre a continuidade curricular e as mudanças que se impunham, assim como as tensões entre os diferentes agentes educativos.

4.1.1. Da interpretação e compreensão em ciências da educação

Tal como refere Peter Woods (1989: 18), também comigo foram

“esses «problemas preliminares» e suas «redefinições» suscitadas pelo trabalho de campo (cf. Goetz & LeCompte, 1988: 173; Hamersley & Atkinson, 1994: 46 e ss.) que me motivaram a procurar «respostas» a partir da «observação da vida na aula», quer através da identificação das acções ditas «de indisciplina» e das acções que se lhe opõem, no contexto em que elas se verificam, quer tentando obter da parte dos protagonistas, professores e alunos, as «interpretações» e o «significado» que eles próprios atribuem a essas mesmas acções. Estavam, deste modo, criadas as motivações básicas para se proceder a uma *pesquisa de carácter etnográfico*. De facto, como diz Peter Woods, a etnografia «interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactivam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer

tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações»” (Amado, 2000: 190).

Nesta investigação não temos preocupações de generalização. O nosso estudo de caso múltiplo⁷¹, em três territórios educativos, tem como objectivo, essencialmente, descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processa a implementação de projectos inovadores e comparar experiências de mediação sociopedagógica em três territórios educativos.

Tal como é referido por Américo Peres (1999b), a metodologia é, ao mesmo tempo, uma lógica e uma heurística e deve servir, não apenas, para explicar os produtos da investigação científica mas, também, e, principalmente, o seu próprio processo. Entendemos, neste sentido, que não há um único caminho para produzir conhecimento e concordamos com Peres (1999b: 298) “*a complementaridade permite iluminar a realidade com outros olhos*”. Por isso, consideramos que a oposição metodologias qualitativas versus quantitativas é uma falsa questão e uma falsa oposição. Neste trabalho de investigação usamos questionários que são tratados de uma forma quantitativa. Contudo, os resultados numéricos, sejam números absolutos ou números relativos, mais não fazem do que descrever a realidade, neste caso concreto, alguns pontos de vista dos professores sobre a diversidade cultural e social na escola contemporânea. Mas esses números poderiam ser substituídos apenas por palavras. Não é o simples uso de quadros e/ou gráficos que altera o sentido das questões orientadoras da pesquisa e o paradigma principal onde se insere:

“Cada vez mais estou chegando à conclusão de que a essência do método científico não é a experimentação *per se*, e sim a estratégia conotada pela expressão *hipóteses concorrentes plausíveis*. Tal estratégia pode começar a procurar suas soluções com evidências ou pode começar com hipóteses. Em vez de apresentar essa hipótese ou evidência da maneira da confirmação positivista, independente do contexto (ou mesmo da corroboração pós positivista), ela é apresentada em redes ampliadas de implicações que (embora nunca completas) são cruciais à sua avaliação científica” (Yin, 2005: 7).

No nosso caso concreto, o paradigma privilegiado, e apesar dessa complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos, é o interpretativo ou fenomenológico, ou, ainda, de uma forma mais pobre e inscrito na lógica dos dualismos, o qualitativo que, conforme Bogdan e Birklen (1994: 11), assenta numa metodologia “de investigação” que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Mas não podemos falar de investigação qualitativa ou, no seu contrário, quantitativa, como se, efectivamente, fossem

⁷¹ Ou multicasos.

mesmo oposições pois, como já dissemos, “um pau tem sempre dois bicos” (Nicolescu, 2000). E se partirmos o pau a meio, dá dois paus, cada um com dois bicos.

Por isso, queremos deixar bem claro que não pretendemos cair numa dicotomia epistemológica reduzindo as alternativas de investigação a um, ou outro modelo epistemológico, eliminando as outras alternativas, os “terceiros excluídos” (Nicolescu, 2000).

Há, principalmente, duas tendências, entre os epistemólogos:

“Em primeiro lugar, aqueles que desqualificam a discussão sobre as tendências metodológicas por defenderem a existência de um único método científico que se afirmam na concepção da unidade da ciência e do método e na possibilidade da elaboração de um único conhecimento válido, o científico; em segundo lugar, aqueles que aceitam a existência de dois métodos científicos, um apropriado para as ciências exactas e naturais e outro válido para as ciências humanas e sociais. [...]”

Quem adere aos princípios da ciência empírico-analítica e do positivismo lógico, dificilmente aceita outras formas de elaborar conhecimento científico senão aquelas que se ajustam aos critérios dos procedimentos experimentais, correlacionais e estatísticos e ao raciocínio hipotético-dedutivo” (Filho e Gamboa, 2007: 91).

Nesta investigação, quer pelas questões colocadas de início, quer durante o processo de investigação, foi-se tornando cada vez mais vital o estudo dos significados e dos sentidos dentro dos contextos de significação, aproximando-se das perspectivas fenomenológicas e etnográficas, o que, como já dissemos, não nos impediu de usar alguma quantificação. Temos dúvidas se o uso da expressão cor-de-rosa “metodologia mista” nos resolve a questão. De resto, a própria pesquisa dita quantitativa não pode ser apenas definida por usar números. cremos que, principalmente, se pretende falar, ou de método experimental, ou de positivismo, ou de verificacionismo, quando a hipótese é colocada, previamente, e o trabalho investigativo deve prová-la, ou não:

“O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Se, por exemplo, faço um trabalho de pesquisa que pretende caracterizar os alunos que frequentam o curso noturno de formação para o magistério, embora eu use dados quantificáveis como idade, nível socioeconómico, trajetória escolar, ocupação, a leitura desses dados não necessariamente seguirá uma linha positivista. Nem eu afirmarei que os instrumentos são neutros ou que os métodos de amostragem me permitem generalizar os resultados rigidamente para a totalidade. Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão do mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos” (André, 2000: 24).

A propósito da necessidade de captar a complexidade dos fenómenos sociais, também José António Caride (2003b: 8) defende a pluralidade de olhares disciplinares: *“Referimo-nos concretamente a paradigmas ou «teorias» que constroem a sua identidade conseguindo novos ensaios tipológicos em nome da complexidade, do estrutural, do ecológico, da criatividade, do humanismo, do holístico, do sistémico, etc.”*.

Uma ideia que pode retirar-se dos trabalhos que se focalizam na dita investigação qualitativa, no âmbito de um determinado quadro epistemológico, é que os pressupostos teóricos não são verdades absolutas mas, antes, constituem instrumentos de leitura, questionáveis em muitas situações pela própria realidade e por outros investigadores.

A emergência de estudos qualitativos⁷² no campo da educação tem vindo a acentuar-se, progressivamente, em particular a partir dos anos sessenta, contrapondo-se aos estudos quantitativos. *“Dá-se hoje maior importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantofrenia das pesquisas sociológicas anteriores”* (Coulon, 1995: 7). Em Portugal, João Boavida e João Amado (2006: 224) preconizam que

“Estamos no tempo de uma pesquisa ecuménica realizada por uma nova geração de investigadores «igualmente preparados e leais às aproximações dos psicólogos, antropólogos, sociólogos, economistas e políticos»; o que está de acordo com o que defendemos relativamente à necessidade de uma investigação interdisciplinar e co-disciplinar. É o tempo da complementaridade dos paradigmas”.

Apesar de anteriormente existirem estudos e trabalhos de natureza qualitativa de grande qualidade, o facto é que só a partir dos anos sessenta do século XX estes estudos começaram a ter maior relevância no campo educacional, pelo que consideramos tratar-se duma abordagem relativamente recente.

Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), até então, o campo educacional era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, decorrentes do método científico. Posteriormente, o campo educacional alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais. Assiste-se ao que Lacey (1976) denominou por abertura da “caixa negra” das escolas aos etnógrafos que, apetrechados de um método adequado, penetraram nos esconderijos mais recônditos e secretos da escola a fim de os desvendar. Investigar a “caixa negra” da escola, recorrendo a metodologias qualitativas

⁷² Inevitavelmente, acabamos por usar a terminologia “Investigação qualitativa” resultante do tal pensamento dualista, porque, finalmente, temos de nos entender quando comunicamos. Mas isto não invalida a nossa posição expressa anteriormente.

(Vieira, 1992), pressupõe uma nova relação do investigador com o sujeito e com o contexto em que decorre a pesquisa. A investigação qualitativa, tal como a entendem Bogdan e Biklen (1994), está associada a outras expressões, nomeadamente às expressões “Investigação de campo” (Junker, 1960), “naturalista” (Guba, 1978; Wolf, 1979), “etnográfica” (Goetz e LeCompte, 1984), “interaccionismo simbólico”, “perspectiva interior”, “Escola de Chicago”, “fenomenologia”, “estudo de caso”, “etnometodologia”, “ecologia” e “descritivo”.

A investigação qualitativa não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis definidas *a priori*, formula-se, sim, com o objectivo de estudar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Um investigador que adopte metodologias qualitativas não parte dum quadro teórico com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses apriorísticas; pelo contrário, privilegia a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem sobre esses comportamentos. Sem partir de verdades absolutas, o investigador preocupa-se em compreender detalhadamente e aprofundadamente o que é que os sujeitos pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência (Bogdan e Biklen, 1994).

Por outro lado, as dimensões da cultura dificilmente são mensuráveis. Querer quantificar a crença num projecto sociopedagógico, ou noutro, é forçar a quantificação, a tal quantofrenia, já que o que mais nos interessa é, mais do que a busca as causas, a busca dos sentidos para os próprios actores sociais. Nesta linha, *“O objecto e o objectivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, compreender e «explicar» o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico”* (Casal, 1996:30).

A propósito da discussão da objectividade/subjectividade nas ciências sociais e humanas e, em particular, na educação, é importante assumirmos que a neutralidade é impossível. Claro que devemos evitar os obstáculos epistemológicos à construção do conhecimento na coisa educativa (Silva, 1986), e é claro que devemos buscar a objectividade. Mas é também claro que é impossível ser neutro na abordagem dos processos educativos, mais a mais quando o investigador é, ele próprio, um professor. Vale a pena citar aqui Henriot Van Zanten (1999: 54) que inventaria alguns posicionamentos do investigador face ao objecto de estudo: *“Não obstante, a posição do pesquisador pode variar entre o papel de observador o mais neutro possível e outro, de militante comprometido com uma causa, ou a um papel de perito ao lado*

dos responsáveis pela educação ou, finalmente, de um intelectual, capaz de construir um ponto de vista global sobre a evolução da realidade social”.

Assumir uma determinada posição/opção metodológica, pressupõe uma adequação da metodologia da natureza do problema de investigação e uma adequação entre essa opção metodológica e as posições epistemológicas do investigador.

Sendo a metodologia o caminho a percorrer para “alcançar” o conhecimento científico, o ponto de partida passa pelo quadro teórico que escolhemos para o nosso estudo. E é através desse *lugar* que iremos definir o caminho: a escolha das opções metodológicas.

Neste sentido, e considerando que a preocupação da nossa investigação está centrada na particularidade e na compreensão contextualizada dum fenómeno relativamente recente, optamos por desenvolver uma investigação que se apoia mais numa metodologia qualitativa e que nos permita ver, desocultando, o único e o singular das escolas estudadas no que respeita aos objectivos desta Tese de Doutoramento.

A investigação insere-se no campo da educação e permite situar-nos numa perspectiva essencialmente compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-nos de concepções *essencialistas*. Contrariamente ao paradigma positivista de Durkheim, interessa aqui dar relevo ao mundo subjectivo, “o da consciência, da intuição, dos valores” como forma de procurar os significados que os sujeitos atribuem ao seu comportamento e não em busca do comportamento *per se*. Surge, assim, identificação com Max Weber que se recusa em falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais.

Mas não definimos o estudo de caso como sendo de uso absoluto de metodologias qualitativas. De resto, tivemos já oportunidade de criticar o excesso de dualismo e a oposição binária presente em muitas teses em Ciências da Educação. Também não queremos dizer que somos mais perfeitos que os outros, usando um terceiro conceito, por exemplo, o de metodologia mista de qualitativa e de quantitativa, que surge, tantas vezes, como que uma profecia salvadora de uma epistemologia em ciências sociais e humanas. Simplesmente, dizemos que a construção do nosso objecto de estudo leva à compreensão e à interpretação do que ocorre no mundo dos agentes que habitam esses três territórios, o que leva a negar o verificacionismo onde a hipótese é construída aprioristicamente e confirmada ou infirmada, ou não, por métodos mensuráveis. Mas o paradigma compreensivo (Weber, 1977 [1904]) e interpretativo (Geertz, 1989, 1999 e 2001), que usamos em consequência da problematização feita, não nos impede de usar quantificações como ocorre no recurso aos questionários

aplicados nos três contextos em causa. Identificamo-nos com Pierre Bourdieu (1989 e 2005) quando defende a possibilidade de um “politeísmo metodológico”, quer numa mesma pesquisa quer ao longo de uma trajectória de vida, como foi o seu caso, onde, em função da problemática de cada investigação, o enfoque metodológico caiu, grosso modo, mais num ou outro pólo desse processo contínuo que é a investigação. Mas “Um pau tem sempre dois bicos” (Nicolescu, 2000). E entre esses bicos, os extremos, há sempre um pau, o tal processo que deve ser compreendido.

Portanto, no nosso caso concreto, não se trata, pois, de uma opção entre qualitativo versus quantitativo mas, antes, de buscar ferramentas diversas, num politeísmo metodológico, de que fala Bourdieu (2005). Por outro lado, tal como a Telmo Caria (2003: 23), não nos interessa essa guerra entre extremistas:

“Toda a discussão que partidariza os argumentos acaba por se eternizar numa guerra de fileiras: quantitativistas vs qualitativistas, objectivistas vs subjectivistas, positivistas vs interpretativistas... Deixamos essa arte bélica para quem tem mais gosto por alimentar discussões do que por fazer investigação. Mas sempre diremos que a etnografia é, mais do que um método, um modo de existir e um estilo de habitar as ciências sociais cuja singularidade é não estar em nenhum ponto intermédio destes pólos dicotómicos que acabámos de enunciar. Se estiver algures, é entre a arte e a ciência”.

Desta forma, em termos metodológicos, pretende-se, aqui, mais um quadro integrador que divisor. Um quadro que, “*como diz Schwandt, T. R. (1990: 276) ‘resiste à tirania do dogma metodológico’*” (Freire, 2001: 155). Yáñez Casal (1996: 29), debruçando-se sobre a metodologia compreensiva weberiana, refere que com as ciências sociais “*procura-se compreender as peculiaridades da vida que nos rodeia ‘dentro e fora de nós’, isto é, nas suas manifestações mais significativas e nos seus condicionalismos causais*”:

“A hermenêutica diz respeito à compreensão e a compreensão diz respeito ao sentido [e este] é atribuído e captado através de signos, nomeadamente os signos da linguagem. [...] Na perspectiva hermenêutica, a questão epistemológica em torno do par objecto/sujeito do conhecimento deixa de fazer sentido” (Casal, 1996: 49-50).

“O núcleo da problemática fenomenológica reside na ‘consciência’. Mas a consciência é sempre «consciência de algo»; por isso, a «intencionalidade» está sempre presente. [...] É na consciência que se constitui o sentido do mundo; é, portanto, a partir da consciência que se pode compreender «o mundo da vida»” (Casal, 1996: 37).

Por isso, e de acordo com o já referido, optou-se por realizar este trabalho a partir de uma perspectiva interpretativa ou hermenêutica. Mas, isto não significa, necessariamente, e uma vez mais, abandonar por completo os números ou a quantificação. De resto, procurámos diversificar as metodologias para cruzar vários ângulos de análise e, essencialmente, vários

olhares. Procurámos que a análise comparativa dos três territórios escolares não fosse feita apenas com o olhar dos internos: professores, TSTS, outros funcionários não docentes. Buscámos também o olhar de quem está de fora, neste momento, como é o caso do professor Pedro Francisco (Apêndice B3.7 e B4.7) e, em boa verdade, dos TSTS pois estão na escola há muitíssimo pouco tempo. Claro que há outros agentes externos que não foram ouvidos desta vez, como é o caso dos pais e encarregados de educação. Mas fá-lo-emos, cremos, na continuação futura desta pesquisa, como referimos na conclusão:

“Assim como parece vital ir fora da educação para pensar a educação (Pombo, 2000), do mesmo modo se impõe procurar fora da escola formas de pensar e compreender a problemática do conflito em contextos escolares. Não para desresponsabilizar os seus intervenientes, em resultado da sua contextualização em explicações mais amplas nem para eliminar a possibilidade de exploração de alternativas de transformação da situação, mas para permitir uma visão mais profunda e complexa, base da construção de um ponto de vista crítico que previna a precipitação em soluções ingênuas e imediatistas que apenas tocam a “espuma” de uma realidade onde as raízes da acção humana se encontram invariavelmente mergulhadas” (Coimbra, 2003: 25).

4.1.2. Do trabalho etnográfico

Vários estudos desenvolvidos no âmbito das Ciências da Educação, relativos a processos de ensino aprendizagem e em estudos antropológicos e sociológicos da escola enquanto organização, referem muitas vezes a utilização de métodos etnográficos, métodos qualitativos, observação participante, estudos de caso, estudos monográficos, interaccionismo simbólico, fenomenologia, paradigmas construtivistas, interpretativos, etc. Não sendo estes conceitos verdadeiros sinónimos uns dos outros, têm, no entanto, um denominador comum que é inserirem-se em abordagens epistemologicamente semelhantes (Erikson, 1989). Estas abordagens da escola, e dos seus territórios, vão, em primeiro lugar, para além da tradicional relação entre *inputs* e *outputs da análise sistémica das organizações*, a qual descurava todo o processo em que ocorrem os fenómenos escolares (Coulon, 1995), transformando a escola na caixa negra do sistema. Torna-se desafiador e, ao mesmo tempo, necessário, descobrir e compreender o que acontece, como acontece e porquê, neste espaço entre *inputs* e *outputs* de forma a podermos tomar opções que se adequem à realidade.

Os estudos etnográficos pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar, o que implica que o investigador tenha presente a cultura do grupo com quem trabalha, entendendo a cultura como um conjunto de padrões, de

comportamento e de crenças que permitam compreender o modo de agir dos elementos do grupo em questão (Geertz, 1983).

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através de observação directa e observação directa e participante, o investigador recorre, posteriormente, a outras técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolha de artefactos, gravações vídeo e áudio, etc. Peter Woods (1989: 18) considera que a etnografia

“Interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactivam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações”.

É esta preocupação, em ver o outro através do seu próprio olhar, em “*compreender o significado que os acontecimentos e as interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares*” (Bogdan e Biklen, 1994: 53), que nos move para desenvolver uma pesquisa desta natureza. Move-nos, ainda, a experiência acumulada como professora, investigadora e como animadora, tendo, de algum modo, já desenvolvido “práticas etnográficas” noutros contextos.

Contudo, mergulhar num contexto que nos é familiar tem as suas vantagens, mas tem, também, as suas limitações, o que pressupõe seguir as recomendações de Burgess (1997) e Hammersley e Atkinson (1994). Por isso procurei reflectir e sustentar uma vigilância crítica, sempre que visitava as escolas e os seus territórios, sempre que interagía com alunos ou que fazia uma entrevista com colegas de profissão, alguns ex colegas de escola, e outros professores conhecidos de paragens académicas e escolares.

As técnicas etnográficas, apesar de terem uma longa tradição nos estudos antropológicos e sociológicos, só recentemente se começam a implementar nas pesquisas sobre educação, facto que decorre da crescente preocupação de entender e buscar o processo e não apenas o produto da “coisa” educativa: “*as metodologias qualitativas têm-se vindo a impor [...] às quantitativas, o que implica um contacto directo e prolongado do investigador com a realidade a estudar*” (Vieira, 1998: 19). Estas metodologias permitem abordagens “*ricas em descrições: relações interpessoais, situações, factos do dia-a-dia, depoimentos, extractos de documentos, citações verbais, histórias de vida, etc.*” (*Ibidem*), o que significa que o papel do investigador que envereda por uma abordagem qualitativa é diferente do assumido por um investigador que se enquadre numa perspectiva verificacionista ou positivista. Telmo Caria (2003: 13) posiciona a etnografia como um ‘lugar de fronteira’:

“O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos ‘saberes-pensar de fora’, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos ‘saberes-fazer de dentro’. É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência”.

De acordo com a sua experiência de trabalho, Burgess (1997: 29) recomenda que em contextos familiares,

“Os investigadores deveriam constantemente pôr-se questões acerca dos contextos nos quais estão situados [...] deveriam descrever o mais detalhadamente possível o que observam [...] as observações deveriam ser regularmente revistas e cruzadas com outras actividades ou eventos que tivessem sido observados de forma que pudessem ser desenvolvidos temas, por sua vez relacionados com a perspectiva teórica que se adopta no projecto de pesquisa”.

E foi isso que procurámos fazer. No nosso caso concreto, não sabíamos o que íamos encontrar “do outro lado” da escola enquanto organização e dos professores enquanto profissionais, no caso concreto de dois territórios educativos, já que tinha leccionado, anteriormente, num deles, no primeiro ano da investigação para esta tese. Essa experiência permitiu, também, perceber a pertinência das questões para o inquérito por questionário e para as entrevistas. De igual modo, permitiu ter um conhecimento próximo do “outro” para adequar os procedimentos aos outros dois territórios educativos.

Optar por este paradigma de descoberta, constituiu, também, um desafio sobre o qual não há um controlo prévio. São os actores que no desfiar das suas narrativas nos permitem descrever e interpretar o lado oculto da escola e das suas práticas educativas formais e não formais.

Independentemente duma definição de estudo de caso mais ou menos abrangente, isto é, enquanto metodologia de investigação global ou enquanto metodologia de investigação particular há, no entanto, denominadores comuns nestas abordagens. Optar por esta metodologia implica a permanência do investigador no contexto, ou, pelo menos, visitas assíduas ao local onde decorre a investigação e durante um período de tempo considerável; pressupõe uma abordagem cultural da situação em estudo; sendo uma investigação de natureza empírica e sendo o investigador o principal instrumento desta pesquisa, torna-se necessário que este saiba estar simultaneamente “dentro e fora” tal como pressupõe a capacidade relacional e comunicacional do investigador para ter acesso ao contexto que

pretende estudar, desenvolvendo mecanismos de negociação e participação que lhe facultem o acesso pretendido.

Considerando o carácter descritivo, intensivo, analítico, holístico e particularista do estudo de caso, pensamos ser uma metodologia que se adequa ao estudo da escola e das suas peculiaridades (Lucke e André, 1986) e, mais ainda, à compreensão das múltiplas funções que alguns professores desempenham hoje na escola para além do trabalho de sala de aula.

Pelas considerações feitas até ao momento, verificamos que as características e a pertinência do estudo de caso condicionam a nossa opção metodológica, a qual se distancia dos pressupostos do paradigma positivista. Não querendo propriamente contrapor perspectivas nem entrar, de novo, numa discussão/reflexão quantitativo *versus* qualitativo - até porque admitimos ser possível conciliar estratégias metodológicas de ambas as perspectivas, consoante os objectivos e o tipo de investigação que se pretende realizar. Consideramos, no entanto, que optar por esta metodologia poderá ter as suas vantagens mas, também, limitações como com qualquer outra metodologia.

4.2. Dos procedimentos metodológicos e da sua integração

Considerando que nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009 fui professora no Agrupamento da Praia, um dos territórios onde se desenvolve este estudo dos TEIP, optámos por um contexto de investigação-acção dentro do estudo de caso.

4.2.1. Da Investigação-Acção no TEIP

De acordo com Cohen e Manion, (1989: 223, *in* Bell, 1997: 20-21), a investigação-acção baseia-se num

“procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo [...] durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Pareceu-nos pertinente o uso desta abordagem, no contexto do nosso trabalho, uma vez que

“A investigação-acção não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas devido ao facto de serem profissionais [...] a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo” (Bell, 1997: 22).

Para complementar esta investigação, utilizámos, inicialmente, questionários de modo a recolher um largo número de dados. De acordo com Bell (1997), uma das formas de complementar a investigação-acção é através de inquéritos. Neste caso, inquéritos por questionário, de modo a obter uma visão pessoal da opinião do indivíduo, mas recolhendo várias opiniões, ou seja, um grande número de dados. Segundo Bell (1997: 26),

“a informação pode ser recolhida em questionários preenchidos pelo inquirido [...] ou por meio de questionários, esquemas ou listas de verificação geridas pelo próprio entrevistador. Qualquer que seja o método seleccionado para recolha de informação, o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características”.

4.2.2. Do estudo de caso e da análise de conteúdo e de sentido

Não é o mais adequado dizer que um estudo caso constitui, ele próprio, uma determinada metodologia de investigação. O estudo caso constitui um desenho de investigação que pode ser desenvolvido no quadro de paradigmas metodológicos diferenciados, desde o mais verificacionista ao mais interpretativista. Pode, assim, ter objectivos bem diversos e utilizar uma diversidade de instrumentos e estratégias de investigação. O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que, no nosso caso, se baseia em trabalho de campo em três territórios educativos onde o cunho descritivo é o mais evidenciado. A ideia não é, propriamente, o investigador intervir sobre a situação mas, antes, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge, usando para isso múltiplas fontes e procedimentos de investigação desde a observação directa e indirecta, participante e não participante em entrevistas e a análise documental (Yin, 2005).

Nesta linha, o estudo caso, não sendo uma abordagem exclusiva do campo educativo, tem-se generalizado e tem sido usado, frequentemente, por investigadores que pretendem compreender em profundidade contextos de ensino e de aprendizagem. É assim que o consideramos como uma estratégia de investigação dentro de uma perspectiva interpretativa.

Assim, entendemos o estudo de caso como o estudo de uma entidade bem delimitada que pode envolver a observação minuciosa de um contexto, ou de um sujeito, ou até de um só tipo

de documentos. A ideia é conhecer, em profundidade, o «como» e os «porquês». Trata-se, assim, de uma investigação que se debruça, propositadamente, sobre uma situação específica, que se afigura como única em muitas características, procurando descobrir o que há nela de mais específico em termos de identidade organizacional. Realizar estudos de casos

“envolve uma situação completamente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não colaborar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você é a pessoa que pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir, como observador (ou mesmo como observador participante). Por conseguinte, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o único provavelmente a ser restringido” (Yin, 2005: 97).

No final da investigação faz-se um estudo comparativo entre três territórios educativos que demonstram ter preocupações de trabalho social para além da sala de aulas. Trata-se, portanto, essencialmente, de um estudo de multi-casos, pois permite ao investigador estar “pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares” (Lessard-Hérbert *et al.*, 1994: 169) e assenta sobretudo na interacção de factores e acontecimentos. Segundo Bell (1993: 23), o estudo de caso é “*muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância*” e, citando Nisbet e Entwistle (1980: 5), “*por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção*”.

Há, claramente, uma intenção de querer ver a escola por dentro (Woods, 1987), privilegiando a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assuma como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos actores e o(s) lado (s) oculto(s) ou menos visíveis da escola.

Segundo Guerra (2006: 62), “*todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo*”. Nas palavras de Jorge Vala (1986: 104), embora este autor seja, essencialmente, um quantitativista, a análise de conteúdo “*é uma técnica de tratamento de informação, não é um método*”.

4.2.3. Inquérito por questionário

Inicialmente, assumindo que os casos em estudo eram apenas três e que ao usarmos um questionário misto de perguntas abertas e fechadas, a tratar informaticamente, seria relativamente fácil aplicá-lo a todos os professores dos três territórios educativos, pedimos aos

directores dos agrupamentos para nos permitirem colocá-los na sala de professores, dando um prazo de duas semanas para o seu preenchimento. Os directores das escolas ofereceram-se, inclusivamente, para mediar esse processo de recepção dos questionários respondidos. Por isso não pensámos em qualquer amostragem. Assumimos toda a população – dos professores – como sendo o nosso universo de estudo.

A verdade é que, em dois dos casos, o total de questionários tratados é inferior a 50% dos docentes dos mesmos. Assim, no TEIP da Praia, os respondentes foram 89 em 120 docentes, o que perfaz 74%. Já no Agrupamento da Calçada e no Agrupamento da Praia, o universo de respondentes foi um pouco mais baixo: 49 em 130 (38%) e 55 em 130 (42%), respectivamente. A representação dos professores, no tocante à caracterização, aos dados relativos aos alunos, se considera que têm ou não problemas sociais, aos dados relativos aos encarregados de educação e aos projectos TEIP e GAAF (Apêndice B1, C1, D1) não é, assim, absolutamente “universal”. Mas pensamos que permitem a leitura que fizemos nos capítulos 6, 7 e 8, enquanto amostra por conveniência (Carmo e Ferreira, 1998). Estes dados foram completados com as entrevistas que buscaram a descrição e compreensão do mundo interior das pedagogias e trabalho e que mediação sociopedagógica se faz nestas escolas.

4.2.4. Entrevistas

Usou-se uma metodologia essencialmente qualitativa e etnográfica, com recurso a entrevistas abertas (Bell, 1997; Bogdan & Biklen, 1994), livres ou não estruturadas (Ribeiro, 2003); a entrevistas como “conversas” (Burgess, 1997) e entrevistas etnográficas (Hammersley e Atkinson, 1994), a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS), para compreender como são concebidas pelos diferentes actores sociais novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes, ou em desenvolvimento. De acordo com Georges Lapassade (1981), podemos distinguir três tipos de entrevistas:

1. A primeira tem em vista a elaboração de uma história de vida (uma autobiografia sociológica). O investigador procura experiências significativas na vida do entrevistado e o que este pensa dessas experiências.
2. A segunda tem a ver com o conhecimento de acontecimentos e actividades que não são directamente observáveis. Pede-se que se faça a sua descrição e o modo como foi interiorizado.

3. O terceiro tipo tem como objectivo recolher descrições duma categoria de situações ou de pessoas. O que se pretende é estudar um número elevado de pessoas num tempo breve, comparativamente com a duração de uma recolha fundamentalmente baseada numa observação participante.

De acordo com esta taxonomia, as nossas entrevistas enquadram-se, principalmente, no segundo tipo. Ainda assim, utilizou-se, inicialmente, a entrevista exploratória como uma forma de ajudar a constituir a problemática de investigação, pois poderiam surgir determinados aspectos pertinentes para o estudo que não foram, à partida, contemplados. Desta forma, articulou-se, de uma forma mais completa e eficaz, as leituras com a prática de investigação. Trata-se de uma entrevista não estruturada, nem programada de início. As categorias de análise não são estabelecidas *a priori* e foram emergindo durante o trabalho de campo. Com efeito, o objectivo era, justamente, construir algumas categorias para as entrevistas que vieram a ser realizadas mais tarde, com mais profundidade, as entrevistas etnográficas individuais (EEI), no sentido em que já éramos capazes de questionar a partir do próprio ponto de vista dos sujeitos entrevistados. Portanto, estamos, assim, longe do trabalho de testar hipóteses. Ao contrário, as construções teóricas são o resultado das trocas e interacções com os sujeitos estudados na situação e na implicação (Lapassade, 1991).

Segundo Bogdan e Taylor (1975), há uma grande proximidade entre a observação participante e a entrevista etnográfica individual. A diferença principal está ligada à situação em que a investigação se posiciona: a observação participante desenrola-se em situações ditas naturais; por outro lado, as EEI são instituídas em situações combinadas em função do objectivo da investigação, embora partam do mundo social observado (Lapassade, 1991).

Auscultou-se das necessidades sentidas pelos intervenientes de algumas escolas do território educativo, no tocante à mediação escolar, problemas de integração social, questões relativas à diversidade cultural na sala de aulas e na escola, questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, comunicação escola-família-comunidade etc. O carácter flexível *“deste tipo de abordagem, permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”* (Bogdan e Biklen, 1994:17).

Neste sentido, usamos as entrevistas etnográficas (cf. Spradley, 1979) que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o professor ou qualquer outro sujeito estudado, que se

auto-forma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (Woods, 1990 e 1999).

Assim, a entrevista aberta e etnográfica, porque as questões colocadas pelo entrevistador partem do mundo do entrevistado (Caria, 2003) e, concretamente, do âmbito das próprias respostas surgidas em ambiente de conversa (Burguess, 1997), põe a tónica na interacção, permitindo desocultar e aceder a interpretações e a uma auto-hermenêutica (Casal, 1996 e 2006; Josso, 2002). Neste sentido,

“a entrevista é considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993: 195-196) [que] «proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária». Nessa visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo, de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como um mero informante. [...] [mas] “a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo” (Szymanski, 2004: 10-11).

A reflexividade é ampliada sempre que duas pessoas se encontram a falar sobre um tema e se questionam mutuamente. Neste sentido, uma entrevista aprofundada, de carácter etnográfico ou não, é sempre uma forma de, além de buscar informação e conhecimento para uma investigação em curso, produzir, ao mesmo tempo, autoformação na medida em que se completa o conhecimento das partes envolvidas e se aumenta a reflexividade dos mesmos. Por isso, Heloisa Szymanski, assente em algum trabalho psicológico, designa estas entrevistas, que nós designamos de etnográficas na medida em que o entrevistador, mais do que fazer perguntas do seu próprio ponto de vista, fomenta a continuidade e a reflexão sobre os tópicos invocados pelo entrevistado, por entrevista reflexiva. A *“reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”* (Szymanski, 2004: 15).

As entrevistas que realizámos, a professores, directores de agrupamento, TSTS e a ex professores, sobre a mediação em contexto escolar, orientadas por um guião flexível (apêndices B2, C2, D2), foram gravadas em sistema digital e transcritas, integralmente, no mesmo dia, ou no dia seguinte, por forma a ter bem presente as outras dimensões do contexto em que elas ocorreram e diferentes linguagens usadas, como as hesitações, convicções e

dúvidas não só manifestadas por pausas mas, também, pela linguagem corporal (Apêndices B3, C3 e D3). Enquanto se fazia a transcrição, foram emergindo algumas categorias de análise, de alguma forma, próximas de algum tópico do guião. Contudo, dada a abertura da entrevista assumida pelo entrevistador e pelo entrevistado como uma conversa aberta que, às vezes demorou duas horas, emergiram, outras categorias, outras dimensões impossíveis de planificar pelo investigador antes do encontro ocorrido. Por isso, como dissemos, chamamos a muitas destas entrevistas abertas e semi-estruturadas, entrevistas etnográficas, porque a tónica do questionamento procurou ser feita a partir das palavras do entrevistado e não tanto das ideias previstas do guião.

Feitas as transcrições, foram lidas e relidas as entrevistas, sublinhados extractos da mesma, com diferentes cores, relativas às diferentes categorias consideradas, que vieram a ser colocados numa grelha de análise, elaborada de acordo com as propostas de Isabel Guerra (2006b), onde se colocaram, também, as interpretações possíveis, relativamente a cada extracto e a cada unidade de análise (Apêndices B4, C4, D4).

O texto final, que constitui os estudos de caso dos três territórios educativos, nos capítulos 6, 7 e 8, não resultou apenas da transcrição dos depoimentos mas, também, das observações realizadas no acto das entrevistas, registadas em caderno de campo, e das interpretações feitas a cada extracto das sinopses (ver sinopses nos Apêndices B4, C4, D4, F4).

Feita a primeira descrição, aquilo que Giorgi (1985) chama de trabalho «intradescritivo», procedeu-se a várias leituras do texto, procurando fazer ligações com a teoria orientadora e entre os vários casos e vozes ouvidas. Trata-se, assim, de um texto já mais denso, interpretativo e compreensivo, só possível depois da releitura do primeiro, que procura buscar «o oculto no aparente» como disse Paul Ricoeur (1978) a propósito da interpretação.

A fase da transcrição das entrevistas é um momento muito angustiante neste processo de investigação. Algumas transcrições chegaram a demorar 10 horas, com auxílio do software “F4” que permitia avançar e/ou recuar, milimetricamente, em cada momento da gravação, sendo que, no final, se nos colocava, quase sempre, a pergunta: O que é que eu vou fazer com isto? A pouco e pouco, e depois de algumas leituras sobre a transcrição e análise de entrevistas etnográficas (Atkinson, 1997; Beaud e Weber, 2007; Guerra, 2006; Spradley, 1979; Vieira, 2003), num misto de trabalho teórico e prático, fomos conseguindo, cada vez mais, tirar proveito da transcrição, para, simultaneamente, ir fazendo alguma categorização e análise. Como refere Beaud e Weber (2007: 153),

“a escrita, a anotação e a transcrição que transformam a pesquisa, as entrevistas e a impressões em documentos; que os tornam objetivos; que permitem o distanciamento, o recuo, a colocação às claras; a leitura crítica, por sua vez, vai recolocar estes documentos em seus contextos; vai referenciar e desvendar as alusões, os mal-entendidos, as contradições e as referências cruzadas; a classificação que organiza elementos tirados de documentos díspares e faz aparecerem relações invisíveis aos pesquisados, exteriores à inter-acção. [...] Inicialmente, a escrita, já praticada em seu diário de campo, irá transformar entrevistas em textos”.

Fomos aprendendo que uma boa entrevista etnográfica é, essencialmente, uma entrevista bem transcrita. Daí o nosso cuidado nessa tarefa e o tempo investido nas mesmas. *“Suas entrevistas serão tanto mais ricas e interpretáveis quanto sua transcrição for precisa e fiel: respeitando os silêncios, destacando as hesitações e subterfúgios, marcando as inflexões da voz, assinale as diferenças de tom, anote os gestos e mímicas que acompanharam a palavra, etc.”* (Beaud e Weber, 2007: 159).

Quivy e Campenhoudt (1995: 227) distinguem, de uma forma muito geral, duas categorias de análise de conteúdo: a análise quantitativa e a análise qualitativa. Na segunda perspectiva, que seria a que melhor se encaixaria no presente estudo, passa por uma análise intensiva (e não estatística), de forma a compreender *“o modo segundo o qual os elementos do ‘discurso’ estão articulados”*. Contudo, os autores ressaltam que esta separação não é clara e possível de distinguir facilmente, pelo que vários métodos recorrem a esta técnica como um todo, englobando as duas vertentes.

Guerra (2006b: 62-63) assume uma posição semelhante, referindo que a análise de conteúdo *“não constitui [...] um procedimento neutro, decorrendo o seu accionamento e a sua forma de tratamento do material de enquadramento paradigmático de referência [...], dos objectivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador”*.

Em alguns casos foi feita apenas uma entrevista; noutros, houve necessidade de fazer uma segunda, uma vez que a primeira ficou pela apresentação interpessoal e pela criação de empatia e confiança entre os interlocutores e pouco se aprofundou em relação às práticas e convicções do entrevistado sobre o papel da escola na mediação sociopedagógica. Em alguns casos o tratamento teve a forma do “tu”, pelo facto de investigador ter alguma proximidade com os entrevistados, por já terem sido colegas em alguns contextos anteriores.

Quadro 3 - Entrevistas realizadas no Agrupamento de Escolas da Praia

Nomes	Profissão	Habilitações Literárias	Local Formação Académica	Anos Serv.	Idade	Entrevista	
						1ª	2ª
Luís	Prof/ Coordenador TEIP	Mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia	-	18	44	04 Dez 2009	20 Julho 2010
Manuel	Psicólogo	Licenciatura em Psicologia	-	-	-	04 Dez 2009	-
Otilia	Animadora cultural	Licenciatura em Animação Cultural	Leiria	10	-	04 Dez 2009	20 Julho 2010
Isabel	Animadora socioeducativa	Licenciatura em Animação Socioeducativa	Coimbra	5	-	04 Dez 2009	20 Julho 2010
Odete	Assistente social	Licenciatura em Serviço Social	-	6	29	01 Dez 2009	-
Antónia	Professora do 2º ciclo Escola-sede	Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza	Leiria	17	40	01 Dez 2009	-
César das Neves	Professor do 2º ciclo Escola-sede	Licenciatura em Economia	Lisboa	31	56	04 Mai 2010	-
Pedro Francisco	Ex-Director/Prof. Escola-sede	Mestrado em Promoção e Educação para a Saúde	UTAD	22	46	11 Mai 2010	-
Jacinto	Prof/ Coordenador TEIP	Licenciatura em Educação Física; Pós-graduação em Organização e Administração Escolar	Lisboa/ Leiria	35	54	19 Julho	-

No território educativo da Praia foram entrevistados nove actores sociais, sendo que três deles foram entrevistados duas vezes.

Quadro 4 - Entrevistas realizadas no Agrupamento de Escolas da Calçada

Nomes	Profissão	Habilitações Literárias	Local Formação Académica	Anos de Serviço	Idade	Entrevistas	
						1ª	2ª
João	Professor 1.º Ciclo	Licenciatura em Ensino – 1º Ciclo	Castelo Branco	25	49	13 Nov 2009	04 Dez 2009
Violeta	Educadora de infância	Licenciatura em Educação de Infância	Évora	25	-	16 Nov 2009	-
Marília	Educadora de infância	Licenciatura em Educação de Infância	Leiria	33	53	18 Nov 2009	-
Aldina	Prof/Form. Educação Especial EB 2, 3 Calçada		-	27	47	06 Nov 2009	-
Amândio	Prof/Director Agrupamento	Licenciatura Educação Física	Leiria	-	-	24 Nov 2009	07 Julho 2010
Paula	Prof. 2º e 3º Ciclo Escola Calçada		-	23	46	19 Nov 2009	-
Filipe	Prof. 2º e 3º Ciclo Escola Calçada		-	28	-	19 Nov 2009	-
Ana	Professora do 2º ciclo	Licenciatura em Matemática	-	30		Maio 2009	-
Élia	Professora do 2º ciclo	Licenciatura em Inglês	-	30		Junho 2009	-
Sidónia	Professora do 2º ciclo	Licenciatura em Inglês	-	15		Junho 2009	-

No território educativo da Calçada foram entrevistados dez actores sociais, sendo que dois deles foram entrevistados duas vezes.

Quadro 5 - Entrevistas realizadas na Escola do Pinhal

Nomes	Profissão	Habilitações Literárias	Local Formação Académica	Anos Serv.	Idade	Entrevista	
						1ª	2ª
Isabel	Professora	-	-	-		Junho 2009	-
Fernanda	Professora	-	-	-		Junho 2009	-
Sónia	Assistente social	Licenciatura em serviço social	Leiria	3		Maio 2009	Abril 2010
Elsa	Assistente social	Licenciatura em serviço social	Leiria	3		Maio 2009	Abril 2010
Carlos	Director da escola	Mestre em Ciências da educação	Lisboa	20		15 Julho 2010	-

No território educativo do Pinhal foram entrevistados cinco actores sociais, sendo que dois deles foram entrevistados duas vezes.

Quadro 6 - Entrevistas realizadas no IAC

Nomes	Responsabilidades	Data da entrevista
Leonor	Coordenadora do IAC - Lisboa	Junho de 2010
Rita	Ex-coordenadora IAC - Coimbra	Setembro de 2010

Durante o trabalho de campo no IAC, foi entrevistada a responsável e uma mediadora sociopedagógica. Em resumo, e em termos mais práticos, agora, a investigação abraçou, essencialmente, os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Análise documental dos projectos educativos dos três territórios escolares em estudo (dois GAAF e um TEIP).
2. Análise documental dos relatórios das escolas disponíveis no Instituto de Apoio à Criança (IAC).
3. Estabelecimento de relações com informantes privilegiados nos três territórios educativos, em particular com o director e com os coordenadores dos projectos e dos gabinetes de mediação.
4. Análise da legislação orientadora do TEIP1 e TEIP2 como forma de ir pensando nas categorias de inquérito, quer nas que vieram a ser feitas por questionário, quer nas que vieram a ser feitas por entrevista.
5. Recolha bibliográfica sobre as áreas temáticas “diversidade cultural na escola”, “trabalho social e intervenção social na escola”, “pedagogia social e educação social”, “projecto educativo” e, em particular, sobre mediação sociopedagógica.
6. Estabelecimento com as pessoas responsáveis pelo IAC e calendarização das primeiras entrevistas como conversa (Bogdan & Bilklen, 1994).
7. Participação em seminários e cursos de mediação em educação para compreender os paradigmas actuais desta área. Neste domínio, acabei por realizar uma pós-graduação em mediação de conflitos em contexto escolar na Universidade Lusófona do Porto, no ano de 2009.
8. Trabalho de campo com observação directa e participante nos três territórios escolares.
9. Inquérito por questionário aos professores dos três territórios escolares.
10. Entrevistas em profundidade e de carácter etnográfico a professores, Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) e a gestores pedagógicos dos três territórios escolares.

11. Análise documental de relatórios de estágio de assistentes sociais, educadores sociais e animadores culturais realizados nos três territórios escolares.

Capítulo 5

A formação no Ensino Superior para a mediação

Como esta investigação diz respeito à comparação de projectos e território educativos onde a mediação sociopedagógica, ou sociocultural em contexto escolar, pretende ser teoria e prática quotidiana, propusemo-nos saber do interesse das Universidades e Institutos Politécnicos de hoje na inclusão desta matéria curricular nos seus planos de estudo. Com vista a termos uma radiografia de como os cursos superiores (Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado) têm preocupações de enquadrar a mediação sociopedagógica ou a mediação em geral, como saída profissional, fizemos uma análise de todos os planos de estudo dos cursos relativos às áreas das ciências sociais e humanas, bem como no âmbito das ciências da educação, com excepção dos específicos da formação de professores já que estes têm as saídas profissionais bem definidas embora, claro, possam colocar, ou não, a ênfase mais ou menos acentuada no professor como mediador.

Em particular, organizámos a pesquisa dentro das áreas da animação, ciências da educação, educação social e educação sociopedagógica, da mediação, da psicologia, do trabalho social e serviço social, e de outras ciências sociais, onde incluímos a sociologia e a antropologia, as ciências da cultura, estudos culturais e gestão cultural, que realizámos a partir das instituições de ensino superior, dos sectores público e privado.

A leitura é, necessariamente, incompleta e superficial, dado que utiliza apenas os dados que são disponibilizados por cada instituição de forma *online*. Claro que eventuais contactos com as instituições e responsáveis pelas unidades curriculares (UC) permitiriam construir juízos mais próximos do que efectivamente se faz no desenvolvimento curricular dos planos de estudo.

Contudo, dada a problemática em estudo, que se prende com a emergência de novos papéis sociais na escola, a ideia, aqui, é agarrar precisamente na divulgação que cada curso faz e na ênfase que coloca nas saídas profissionais e no seu plano curricular, relativamente a papéis sociais próximos da mediação em contexto escolar.

Por outro lado, o nome de uma dada unidade curricular (UC) não determina tudo. Algumas UC usam claramente o conceito de mediação no seu título e outras não. Mas, na verdade, a ênfase que se dá à mediação, enquanto processo construtor de pontes entre racionalidades diferentes, não resulta exclusivamente do nome da UC. Depende, também, dos conteúdos programáticos e do professor que a lecciona, pela sua identificação com a temática da mediação, etc. e isso seria objecto de outros estudos e outras teses, pois implicaria contactos e entrevistas com os actores sociais que habitam as várias Instituições de Ensino Superior em Portugal.

Como é compreensível, estas dimensões não puderam ser analisadas. Por outro lado, em bom rigor, extravasariam, também, o próprio objecto de estudo apresentado na introdução e desenvolvido particularmente no capítulo 1.

Os conteúdos das UC foram examinados apenas nos casos em que os programas estão disponíveis na Internet. Contudo, convém frisar, a sua disponibilidade é muito pouco frequente. Por outro lado, há outras UC que, não contendo o conceito de mediação no próprio título, remetem para a necessidade de falar em mediação. Pensemos numa UC com o nome de Educação Intercultural, a título de exemplo. Esta temática, mesmo sem análise de conteúdo do programa, obriga a pensar a construção de terceiros lugares e numa interpretação dialógica (Baptista, 2010; Peres, 2010; Fernández, 2010; Gradaílle e Iglesias, 2010; Serres, 2003; Silva *et al.*, 2010; Vieira, 2009 a e b e 2011; Marí Ytarte, 2010) pelo que é, sempre, um trabalho entre diferentes culturas, ou, se quisermos, uma mediação. Este tipo de UC é, neste exemplo, considerada como um contributo para a mediação como saída profissional ou, pelo menos, interesse profissional manifestado nesta área.

Em síntese, a intenção é, pois, analisar objectivamente as saídas profissionais dos cursos atrás apontados e os contributos que as UC dão ao estatuto de mediação em cada área sistematizada nas grelhas em anexo (Apêndice A).

De seguida, fazemos uma leitura desses quadros que se disponibilizam em anexo (Apêndice A) por áreas de actividade e por ordem alfabética das mesmas, e dos cursos (ao nível de licenciaturas, mestrados e pós graduações) que se incluem em cada uma: Animação

(Apêndice A1); Ciências da Educação, (Apêndice A2); (Educação Social e Educação Sociopedagógica (Apêndice A3) Mediação (Apêndice A4); Psicologia (Apêndice A5); Trabalho Social e Serviço Social (Apêndice A6); e Outras Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia) (Apêndice A7).

Quanto às pós graduações, na sua maioria, não se conseguem encontrar no sítio do acesso ao ensino superior. Estão, muitas vezes, restritas a cada instituição e, em particular, aos conselhos científicos das instituições de Ensino Superior.

5.1. Área de Animação: Licenciaturas e Mestrados (Apêndice A1)

Nas licenciaturas em Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e da Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, não é possível encontrar qualquer referência disponibilizada nos sítios *online* relativamente à mediação. Muito embora estes dois cursos informem, como saída profissional, o apoio/ou trabalho em escolas e jardins-de-infância ou serviços educativos, pelos profissionais de Animação Cultural, os objectivos não tocam a mediação nestas licenciaturas. De igual modo, não há nenhuma UC que remeta para a mediação ou tenha tal interesse explícito (www.esse.ipcb.pt, www.esev.ipv.pt, 20/04/10).

A licenciatura em Animação Cultural, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, contém uma UC – “Novas Mediações” – identificável e objectivamente remissível para a mediação. Pretende-se com esta UC aprofundar conceitos e estratégias em mediação e resolução de conflitos, conforme publicado no programa da unidade curricular disponível *online* no sítio do Instituto. Os objectivos do curso, apresentados na página *online*, enfatizam a necessidade dos conhecimentos e competências em mediação, numa licenciatura que pretende colocar os seus profissionais no palco da diversidade cultural (www.ipleiria.pt, 20/04/10).

A licenciatura em Animação Cultural da Escola Superior de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, não apresenta qualquer informação que remeta para a mediação. (www.esev.ipv.pt, 20/04/10).

Na licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária da Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, é possível a identificação de duas UC – “Interculturalidade e Políticas de Integração de Imigrantes” e “Mediação e Gestão de

Conflitos” – como lugares de formação em mediação no plano curricular do curso. Assim, poderão ser espaços férteis para a mediação sociopedagógica, tendo em conta a referência a estabelecimentos de ensino no campo das saídas profissionais. No entanto, na falta de um programa curricular disponível, estes juízos remetem-se à subjectividade dos interesses e dinâmicas individuais do professor que lecciona estas UC (<http://si.ese.ipsantarem.pt>, 21/04/10).

Na licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, são identificáveis duas UC – “Sociologia da Cultura e Interculturalidade” e “Relações Interpessoais e Gestão de Grupos” – que podem remeter para a mediação, pelas características subjacentes à concepção das palavras “interculturalidade” e “interpessoais”, assentando na reivindicação da pluralidade de relações e de diálogos.

No curso de licenciatura em Animação e Produção Cultural, da Escola Superior Artística do Porto, em termos de plano de estudos, só há, objectivamente, uma unidade curricular que remete para a mediação, isto a avaliar pelo título: “Comunicação e Mediação Intercultural”. A UC “Relações Interpessoais e Dinâmicas de Grupo” poderá, também, ser um espaço usado para a mediação, dependendo da forma como for desenvolvida e dos exemplos concretos escolhidos. Não nos foi possível fazer uma análise detalhada desta UC, dado o programa não estar disponível *online*. Por outro lado, nem os objectivos nem as saídas profissionais fazem qualquer referência à mediação (www.si.ips.pt, 20/04/10).

Nas licenciaturas em Animação Sociocultural, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas e Felgueiras, embora não se encontre explícito no plano curricular da licenciatura qualquer informação remissível para a mediação, esta aparece apresentada como objectivo e competência a alcançar no âmbito geral da formação académica, podendo ser explorada nas saídas profissionais indicadas, como é o caso do trabalho nas escolas. Na inacessibilidade ao programa das UC, não foi possível uma leitura mais profunda dos conteúdos das mesmas (www.isce.pt, <http://isce-felgueiras.com>, 20/04/10).

A licenciatura em Animação Sociocultural, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, apresenta no seu plano de estudos a UC – “Educação Intercultural e Cidadania” – assinalada pela sua componente objectiva na comunicação e no diálogo remissíveis para a mediação possível de ser concretizado no trabalho nas escolas identificado como saída profissional. No entanto, esta visão é restrita ao plano de estudos e ao título da UC

apresentado *online*, visto que os objectivos apresentados na página da licenciatura não se mostram relevantes para a mediação (www.utad.pt, 20/04/10).

Nas licenciaturas em Animação Sociocultural, da Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget de Almada e Vila Nova de Gaia, sublinha-se a UC “Sociologia da Educação e Educação Intercultural” pela configuração da nomenclatura. Dependendo da ênfase dada aos conteúdos abordados na UC, esta oferecerá mais ou menos recursos úteis para mediação sociopedagógica ao animador sociocultural que optar pela escola como saída profissional, identificada nas saídas profissionais do curso. Quanto aos objectivos da licenciatura apresentados no sítio *online* do curso, não é possível identificar quaisquer pontos de ligação à mediação. Salienta-se, ainda, a indisponibilidade do site e consequente impossibilidade de acesso aos programas das UC (www.ipiaget.org, 20/04/10).

Na licenciatura em Animação Sociocultural, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, é identificado na UC “Dinâmicas Multi/interculturais” a enunciação objectiva da temática da mediação, bem como nas saídas profissionais apresentadas: Mediador Sociocultural e Serviços Educativos. Ao nível de objectivos não é considerada nenhuma referência remissível para a mediação. Na inacessibilidade ao programa *online* das UC, a selecção feita restringe-se à amplitude subjectiva da nomenclatura que lhe é atribuída, existindo, contudo, um interesse específico espelhado no próprio nome (www.eseb.ipbeja.pt, 20/04/10).

Na licenciatura de Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, é possível identificar objectivamente uma UC, “Cidadania e Educação Social”, que remete para a mediação sociopedagógica, tendo como base o conteúdo programático da UC disponível *online* “[...] *capacidade de persuadir através do discurso e da cooperação; a capacidade de saber articular interesses e objectivos; a capacidade de estabelecer consensos que sirvam o bem comum; a capacidade de gerir conflitos até alcançar um desenlace positivo.*” A aquisição de competências inerentes à mediação nas escolas é apontada nas saídas profissionais (www.esecd.ipg.pt, 20/04/10).

Na licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, é possível assinalar uma unidade curricular – “Políticas Sociais e Inclusão” – e, tendo em conta os conteúdos programáticos disponíveis *online*, e objectivos apresentados, há uma referência sistemática à importância da intervenção para a inclusão:

“*Abordagem teórica à inclusão social*” “*Integração, segregação e coesão social.*” Estes conteúdos, em articulação com a prática profissional nas escolas, conforme sugerido nas saídas profissionais, sugerem a aquisição de competências profissionais compatíveis com o exercício da mediação. Quanto aos objectivos, enunciados pela licenciatura, não se identifica qualquer referência que objective a prática da mediação (www.eselx.ipl.pt, 21/04/10).

A licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, coloca a ênfase na mediação nos seus objectivos “*ensinar a pôr em prática a relação ou interacção dos actores sociais no seio dos grupos naturais*” sublinhando a importância da inclusão dos indivíduos nos grupos, fomentando as relações entre os intervenientes sociais. Esta função poderá ser potenciada no trabalho em escolas, apontado como saída profissional no *site* da instituição. A unidade curricular “Animação e Inclusão Social” pode, também, ser o ponto de engrenagem na formação académica da licenciatura para a inclusão e, por sua vez, para a mediação sociopedagógica. No entanto, devido à inacessibilidade do programa curricular *online*, as observações feitas à UC restringem-se ao título apresentado (www.esep.pt, 21/04/10).

Na licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra, identificam-se duas UC que, a avaliar pelo título, podem ser consideradas como possíveis fontes de formação em mediação sociopedagógica “*Educação ao Longo da Vida e Exclusão e Inserção Social; Modelos e Práticas de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local e Animação Comunitária*”. Nas saídas profissionais, “*Educador, formador e mediador de adultos*” e “*Técnico Superior de Inclusão Social*” parece evidente a ênfase dada à educação, inclusão e à mediação nesta licenciatura. Contudo, esta licenciatura não apresenta objectivos enquadráveis na mediação sociopedagógica. Na inacessibilidade ao programa e conteúdos das unidades curriculares, a análise restringe-se aos dados disponíveis apenas na página do curso (www.esec.pt, 21/04/10).

No mestrado em Animação de Programas Socioculturais e Educativos, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, não foi identificado na página *online* do curso qualquer informação ao nível de objectivos e UC remissíveis para a mediação, isto apesar do trabalho nas escolas ser identificado como uma das principais saídas profissionais (www.isce.pt, 21/04/10).

No mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, não se identifica, quer ao nível dos objectivos do curso, quer pelo plano de estudos apresentado *online*, qualquer componente que tenha como objecto a mediação, salientando-se apenas as escolas e o trabalho nas mesmas como saídas profissionais. Sem possibilidade de acesso aos programas das UC, não é possível percepcionar outras ligações à mediação (www.easeg.pt, 21/04/10).

Em síntese cabe dizer que na área da Animação, sobressaem, em termos de ligações explícitas à mediação, quer observando os objectivos, quer as saídas profissionais e conteúdos das UC quando estão disponíveis, as licenciaturas: Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria; Licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda.

Quanto aos mestrados, com excepção da identificação do trabalho nas escolas como saída profissional, não foram identificadas quaisquer ligações remissíveis para a mediação sociopedagógica.

5.2. Área da Ciências da Educação: Licenciaturas e Mestrados (Apêndice A2)

A licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, assinala a importância dada à mediação nas UC – “Educação e Formação de Adultos I e II” – nas quais é explicitada a importância conferida à mediação, na construção pessoal e social dos indivíduos, exposta nos conteúdos programáticos das UC *“acompanhar e mediar os seus processos de reconhecimento pessoal e social de saberes e competências ajudando a tornar bem sucedidas as suas transições e mudanças, ao longo da vida”*. A licenciatura reforça a perspectiva de formação para a mediação nas saídas profissionais onde sugere o “Educador, Formador e Mediador Socioeducativo.” Nos objectivos sugeridos pela licenciatura não são feitas referências à mediação (<http://www.uc.pt/woc>, 21/04/10).

A licenciatura em Ciências da Educação, da Universidade de Évora, não apresenta qualquer dado significativo quer ao nível dos objectivos quer no programa das UC que remeta

para a mediação sociopedagógica. Contudo, nas saídas profissionais é sublinhado o trabalho nas escolas (www.uevora.pt, 21/04/10).

A licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, remete objectivamente para a formação em mediação pela abordagem que é feita nos objectivos ao exercício de funções como a mediação social. Assinala-se, ainda, a UC opcional “Educação e Multiculturalidade” que coloca a ênfase na compreensão de políticas educativas assentes na diversidade cultural, na tentativa de “*construção de uma sociedade mais democrática*”. Esta UC apresenta, ainda, no seu programa, como competências a atingir, o reconhecimento da “*necessidade de uma abordagem multicultural na educação e na formação*”. A licenciatura faz nota, ainda, do trabalho nas escolas como saída profissional, possível palco para a mediação sociopedagógica, sustentada na formação académica para a educação multicultural (www.ie.ul.pt, 21/04/10).

Na licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, sublinha-se um particular interesse no plano de estudos e nos conteúdos programáticos da UC pela formação em mediação sociopedagógica. Salientam-se sete unidades curriculares mais ou menos direccionadas para a mediação: “Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano; Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Temas e Problemas da Educação Contemporânea; Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projectos de Mediação e de Formação; Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projecto I – concepção de projectos; Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: projecto II com Seminário de Acompanhamento; Mediação em Contextos Escolares (opção); Ecologia do Trabalho Social e Educação.” No preâmbulo dos objectivos da licenciatura é apresentado, como sumo interesse, a habilitação dos profissionais para um perfil de mediadores socioeducativos. As comunidades educativas, mencionadas nas saídas profissionais, são apresentadas como palco de formação privilegiado da mediação socioeducativa (<http://sigarra.up.pt>, 21/04/10).

Na licenciatura em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, é assinalada apenas uma UC – “Educação Familiar e Comunitária” – que remete subjectivamente para a mediação sociopedagógica. Na inacessibilidade ao programa da unidade curricular, a distinção desta UC cinge-se ao título que lhe é atribuído. São apontadas como saídas profissionais os estabelecimentos de ensino. Quanto aos objectivos, nenhuma

referência enunciada na página *online* da licenciatura se mostrou ligada à mediação sociopedagógica, muito embora seja mencionada nas saídas profissionais o trabalho em estabelecimentos de ensino (www.ulusofona.pt, 21/04/10).

A licenciatura de Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, contempla apenas uma UC, que remete objectivamente para a mediação sociopedagógica, – “Multiculturalismo e Políticas de Integração”. Contudo, perante a inacessibilidade ao seu programa curricular, a identificação remete-se à sua nomenclatura. A UC de Educação e Intervenção Social poderá ser palco para explorar a mediação sociopedagógica. No entanto, ambas as UC estão restringidas ao dinamismo e à forma como o professor possa abordar os conteúdos (www.fchs.ualg.pt, 21/04/10).

Na licenciatura em Ciências da Educação - Menor em Educação Social, Universidade da Madeira, é feita a apresentação objectiva dos seus conteúdos e objectivos em mediação sociopedagógica quando apresenta o trabalho em mediação entre as autarquias e as escolas. A licenciatura apresenta ainda uma UC – “Gestão de Projectos de Educação” – cujos objectivos apresentados conceptualizam a necessidade da inovação pedagógica e “*mudança nos contextos educacionais*”. Sem apresentação explícita de saídas profissionais, o trabalho nas escolas está implícito nos objectivos da licenciatura (www.uma.pt, 21/04/10).

O mestrado em Administração Educacional - Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém não apresenta qualquer informação, ao nível do programa das UC, identificável como pertencente ao processo formativo em mediação sociocultural (<http://si.es.e.ipsantarem.pt>, 21/04/10).

No mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias é identificada apenas uma UC – “Inclusão Social e Educativa” – que remete objectivamente para a mediação sociopedagógica. Na inacessibilidade ao programa da disciplina, a selecção da mesma reduz-se ao seu título que, *per se*, importa alguns dos conteúdos próprios da mediação sociopedagógica. Os objectivos do mestrado não dão relevância significativa à mediação (www.ulusofona.pt, 21/04/10).

No mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, são identificadas quatro unidades curriculares: – “Educação Intercultural” – que na inexistência de um programa curricular disponível, remete-

se a objectividade do título como potencialmente conducente à mediação sociopedagógica; “Mediação em Educação”, onde se pretende discutir “paradigmas e concepções de mediação”. Esta unidade curricular compreende a conceptualização da mediação enquanto “mediação de conflitos” bem como do papel do mediador socioeducativo, “Análise da Relação Pedagógica”. Nesta UC pretende-se conceptualizar o olhar da diversidade multicultural na escola. Objectiva também o “reconhecimento das diversas formas de mediação presentes na relação pedagógica”; “Aprendizagem e Desenvolvimento: Perspectivas Interculturais” – conceptualizar os contributos da psicologia do desenvolvimento relativamente à diversidade “sociocultural”. Pretende-se, ainda, construir respostas e formas de intervenção face à diversidade nas escolas (www.fpce.ul.pt, 21/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, remete para a mediação sociopedagógica em duas UC: “Metodologias de Intervenção em Educação” onde se pretende estimular a reflexão sobre as práticas de intervenção em contextos de exclusão e discriminação; e a UC “Cidadanias e Diversidade” onde se propõe, no conteúdo programático, uma abordagem às questões da exclusão e da diversidade sociocultural consideradas como estruturantes do próprio programa da UC (<http://sigarra.up.pt>, 22/04/10).

No mestrado de Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, apenas uma UC, “Pedagogia Social” remete para a mediação sociopedagógica. Contudo, na inacessibilidade ao programa da unidade curricular, a identificação restringe-se ao título. Nem no campo dos objectivos, nem nas saídas profissionais há remissões para a mediação sociopedagógica (www.ipleiria.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, identifica, nos seus objectivos, a importância em capacitar profissionais que se adaptem à diversidade escolar “*formar técnicos, [...] capazes de contribuir activamente para a resolução dos diferentes problemas educativos em ambiente escolar e extra-escolar*”. Foram identificadas quatro UC que remetem objectivamente para a mediação sociopedagógica quer ao nível dos objectivos quer nos seus conteúdos programáticos: “Educação e Inclusão”, que visa reconceptualizar as formas de intervir dos profissionais, “*reconstruir criticamente as perspectivas e disposições de intervenção dos profissionais nos processos de inclusão e de exclusão social com base no reconhecimento da heterogeneidade*”; a UC “Educação e Valores” que prevê a capacitação dos diversos profissionais da escola na elaboração de projectos educativos inclusivos e

actualizados *“estruturação de um projecto educativo global que contribua para o desenvolvimento pleno e harmonioso [...] a partir de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos dentro da interculturalidade e da multiculturalidade do nosso tempo”*; e a UC de “Intervenção Comunitária” que pretende capacitar para a promoção do diálogo entre indivíduos, *“Promover recursos de escuta e de diálogo crítico entre adultos e crianças, relativamente aos contextos de infância, e de educação formal e informal construídos entre elas e para elas”*. Quanto à UC “Educação para a Cidadania”, consideram-se relevantes os seus objectivos de formar profissionais que no âmbito da sua actividade profissional valorizem e respeitem a diversidade, *“que valorizem a dimensão humana do trabalho produtivo e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista. [...] Desenvolvimento pessoal e social, educação multicultural e intercultural”*. Não são mencionadas saídas profissionais (www.ua.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, remete para a mediação sociopedagógica nos objectivos gerais do mestrado que abordam a mediação sob a perspectiva e compreensão dos vários factores do processo cognitivo dos alunos: *“relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, e as exigências de nível cognitivo, social e instrumental presentes nas vias de educação e formação contemporâneas”*. Neste mestrado são identificadas duas UC que remetem para a mediação sociopedagógica: a UC “Educação e Multiculturalismo”, que tem como objectivos *“Compreender a importância de uma educação multi/intercultural”* e *“Compreender a importância da Educação na construção das identidades pessoal e social dos indivíduos”*; e a UC “Comunicação e Pedagogia”, que identifica, no conteúdo do seu programa, a *“Relação pedagógica: mediação”*. Não são feitas referências quanto às saídas profissionais (www.fcsh.unl.pt, 22/04/10).

No mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira, não foram encontrados quaisquer dados compatíveis com a mediação sociopedagógica, quer ao nível dos objectivos e conteúdos das UC, quer das saídas profissionais e das unidades curriculares (www.uma.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação e Formação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, não indica

qualquer conteúdo ao nível dos objectivos, saídas profissionais e UC que remeta para a mediação sociopedagógica (www.eseb.ipbeja.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, não identifica qualquer conteúdo que remeta para a mediação sociopedagógica nos objectivos, unidades curriculares e saídas profissionais (www.uma.pt, 22/04/10).

No mestrado em Ciências da Educação e da Formação - Via Científica, da Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, não são identificados conteúdos que remetam para a mediação sociopedagógica quer ao nível das UC, quer nos objectivos gerais do mestrado e nas saídas profissionais (www.fchs.ualg.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, remete, subjectivamente, para a mediação sociopedagógica através de uma unidade curricular, “Educação, Democracia e Participação” identificada apenas pelo seu título, dada a inacessibilidade do programa da UC (www.utad.pt/pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Animação Sociocultural, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, aponta para a mediação sociopedagógica nos objectivos gerais do mestrado. Pretende capacitar profissionais que incentivem o diálogo e a comunicação entre indivíduos, *“Promover o direito à Cidadania numa perspectiva plural, onde o multiculturalismo, a interculturalidade, a participação e a democracia sejam atributos assumidos e vividos no quotidiano”*. Ao nível das UC, é de salientar a “Comunicação Educativa” e a UC de “Teorias e Práticas de Inclusão”. Na inacessibilidade ao seu programa curricular, a selecção destas UC restringe-se ao título apresentado no sítio *online* do mestrado. Quanto às saídas profissionais, estas sublinham a importância da formação de profissionais capazes de intervir em contextos culturais e socioeducativos diversificados (www.utad.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação de Adultos, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, remete para a mediação sociopedagógica através de uma UC optativa do curso – “Educação Intercultural” – ainda que subjectivamente, pela inacessibilidade ao programa da UC. A sua selecção cinge-se às potencialidades do título. Não há outras especificações quer ao nível dos objectivos quer das saídas profissionais (www.utad.pt, 22/04/10).

O mestrado em Ciências da Educação - Orientação e Gestão dos Contextos, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - remete para a mediação sociopedagógica nos objectivos, *“tirar partido da diversidade do grupo em que se insere, para o enriquecer e tornar mais produtivo”*, aproximando-se, desta forma, mais do conceito de mediação.

No mestrado identificam-se duas unidades curriculares que, a julgar apenas pelo título, dada a inacessibilidade ao programa das UC, remetem para a mediação sociopedagógica: “Diversidade e Inclusão” e “Diferenciação Pedagógica Inclusiva”. Nas saídas profissionais não foram encontrados conteúdos relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ulusofona.pt, 22/04/10).

No mestrado em Educação e Sociedade, do ISCTE – IUL, são poucos os dados apresentados, no sítio *online* do mestrado, que remetam, em conteúdo, para a mediação sociopedagógica. Assinala-se uma UC de “Desigualdades sociais contemporâneas” que, na inacessibilidade ao programa da disciplina, torna-se impossível obter dados objectivos sobre os conteúdos explorados no âmbito da UC. Os objectivos do mestrado não apresentam qualquer conteúdo associável directamente à mediação sociopedagógica. Quanto às saídas profissionais, estas também não apresentam qualquer relevância para a mediação sociopedagógica (<http://iscte.pt>, 22/04/10).

Resumindo as descrições prévias, dizemos que na área das Ciências da Educação, identificam-se os cursos que, quer ao nível dos objectivos gerais do curso, quer nas saídas profissionais e nos conteúdos programáticos das UC (quando estes estão disponíveis no sítio *online* do curso), remetem para a mediação sociopedagógica. Sublinham-se, pelos conteúdos apresentados, as seguintes três licenciaturas: Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, que assinala a importância dada à mediação nas UC – “Educação e Formação de Adultos I e II” – nas quais é explicitada a importância conferida à mediação, *“acompanhar e mediar os seus processos de reconhecimento pessoal e social de saberes e competências ajudando a tornar bem sucedidas as suas transições e mudanças, ao longo da vida”*; a licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa e, por fim, a licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Quanto aos mestrados, são identificáveis três que remetem objectivamente para a mediação sociopedagógica: Ciências da Educação da Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro e mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

5.3. Área da Educação Social e Educação Sociopedagógica: Licenciaturas e Mestrados (Apêndice A3)

Na licenciatura em Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, da Escola Superior de Educação de Torres Novas, não foi possível extrair qualquer informação visto que o sítio *online* do curso se encontra em actualização (www.esetn.pt, 23/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, não foi possível visualizar qualquer informação relativa à licenciatura visto que o sítio *online* do curso não se encontra disponível (www.ipb.pt, 22/04/10).

A licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, remete para a mediação sociopedagógica nas saídas profissionais “*Mediador comunitário, trabalhando como agente de desenvolvimento local e comunitário; Mediador em processos de intervenção familiar e socioeducativa*”. Nesta licenciatura são identificadas três UC que remetem para a mediação sociopedagógica, isto, tendo em conta os conteúdos dos programas das unidades curriculares: “Dinâmicas de Grupos e Relações Intergrupais”, que refere “*Condições de emergência dos conflitos intergrupais e sua negociação*”; “Educação para a Cidadania” onde é abordado o conteúdo “*A educação para a multiculturalidade*”, a UC de “Antropologia Cultural e Social” que identifica como conteúdos a abordar “*Assumir a interculturalidade como base fundamental da comunicação, da educação, da intervenção e do desenvolvimento social*” e a UC de Culturas e Identidades onde a construção do eu intercultural é assumido como vital. Quanto aos objectivos não são identificáveis quaisquer conteúdos remissíveis para a mediação sociopedagógica (www.ipleiria.pt, 22/04/10).

A licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, remete para a mediação sociopedagógica em duas unidades curriculares optativas, “Acção Social Escolar” e “Minorias, Diversidade e Educação Intercultural”. Estas UC não

dispõem de programa e conteúdos *online* disponíveis. Não são feitas referências, no campo dos objectivos, relevantes para a mediação sociopedagógica. Quanto às saídas profissionais, estas realçam o trabalho nas escolas e espaços socioeducativos (www.esse.ipp.pt, 26/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, identificam-se três unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica: “Sociologia da Exclusão e Marginalidade Social”, “Dinâmicas de Grupos” e “Migrações, Identidades e Inclusão Social”. Contudo, apenas a UC “Dinâmicas de Grupos” dispõe de programa curricular *online*. Sublinha-se, nos objectivos desta UC, uma identificação clara com a mediação “*gestão de situações grupais e construção de contextos favoráveis ao desenvolvimento individual e colectivo, num clima de liberdade, aceitação, diálogo, mediação pela palavra, encontro e partilha*”. Nos objectivos gerais da licenciatura, não são feitas referências à mediação sociopedagógica. No entanto, nas saídas profissionais, é evidenciado o trabalho em departamentos de educação e cultura (<http://si.esse.ipsantarem.pt>, 26/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, é identificada apenas uma unidade curricular que remete subjectivamente para a mediação sociopedagógica “Psicologia da Dinâmica de Grupos”. Contudo, esta escolha, na inacessibilidade ao programa curricular da UC, restringe-se à nomenclatura da mesma. No campo dos objectivos não são feitas referências relevantes para a mediação sociopedagógica. Quanto às saídas profissionais, é mencionado o trabalho nas escolas (www.essev.ipv.pt, 26/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro, Universidade do Algarve, são identificadas duas UC que remetem subjectivamente para a mediação sociopedagógica: “Animação Comunitária” e “Metodologia da Intervenção Comunitária”. No entanto, na inacessibilidade ao programa das unidades curriculares, a sua selecção resume-se à leitura dos títulos. Quanto aos objectivos, não foram encontradas referências relativas à mediação sociopedagógica. As saídas profissionais apontam para o trabalho nas escolas (www.esse.ualg.pt, 26/04/10).

A licenciatura em Educação Social, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, identifica três UC que podem remeter para a mediação sociopedagógica: “Ética e Educação”; “Estratégias de Inclusão Social” e “Intervenção Socioeducativa com crianças e Jovens”. Contudo, a selecção destas UC confina-se à observação dos seus títulos, tendo em conta a

inacessibilidade ao programa *online* das UC. No campo das saídas profissionais é identificado o trabalho nas escolas. Quanto aos objectivos, não foram detectadas quaisquer referências à mediação sociopedagógica (www.uportu.pt, 26/04/10).

A licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, remete para a mediação sociopedagógica nos objectivos gerais do curso. Numa perspectiva analítica sobre a escola e os sistemas educativos, a licenciatura salienta a necessidade de uma formação de profissionais aptos para o trabalho nas escolas, mencionado como saída profissional, *“a confluência de diversas culturas em espaços urbanos, torna urgente um novo paradigma de educação para a intervenção social.”*, *“Curso em Educação Social afirma-se como uma área científica vocacionada para fundamentar e desenvolver projectos de intervenção pedagógica promotores da qualidade de vida em sociedade”*. Quanto às unidades curriculares, identificam-se: “Lusofonia e Multiculturalidade” e “Intervenção Socioeducativa”. A selecção das mesmas restringe-se ao seu título, na inacessibilidade de acesso ao programa curricular *online* das mesmas (www.easeg.pt, 26/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação Jean Piaget – Macedo de Cavaleiros, identifica-se apenas uma unidade curricular – “Sociologia da Educação e Educação Intercultural” – que pode remeter para a mediação sociopedagógica. Outras abordagens ao conteúdo da unidade curricular não são possíveis tendo em conta a inacessibilidade ao mesmo *online*. Quanto aos objectivos, não foram tidos como relevantes para a mediação sociopedagógica, a exemplo das saídas profissionais (www.ipiaget.org, 26/04/10).

Na licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, são identificadas duas unidades curriculares – “Famílias e Intervenção Socioeducativa”; “Educação e Intervenção Comunitária” – que remetem para a mediação. Contudo, na inacessibilidade ao programa das UC esta visão restringe-se aos seus títulos. Quanto aos objectivos gerais da licenciatura, são possíveis de remeter para a mediação, *“Identificar qualificadamente problemas socioeducativos e conceber projectos de intervenção adequados”*. As saídas profissionais apontam para o trabalho nas escolas (www.esepf.pt, 26/04/10).

A licenciatura em Educação Social, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, remete para a mediação sociopedagógica em duas UC – “Psicologia Social e Dinâmica de Grupos” e “Multiculturalidade e Minorias”. Todavia, na falta de um programa

curricular disponível, esta análise restringe-se aos títulos apresentados. Os objectivos da licenciatura não foram tidos como relevantes para a formação em mediação sociopedagógica bem como as saídas profissionais (www.isce.pt, 26/04/10).

O mestrado em Educação, Área da Inovação Pedagógica, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, não remete, nem ao nível dos objectivos, nem das saídas profissionais ou UC, para a mediação sociopedagógica. Quanto às UC, o seu programa *online* encontra-se indisponível (<http://si.esse.ipsantarem.pt>, 26/04/10).

No mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, identifica-se, no âmbito dos objectivos gerais do mestrado, a formação em mediação: “*desenvolve e avalia processos adequados de mediação nas transformações pessoais e sociais*”. Ao nível das saídas profissionais, prevê-se que os alunos do mestrado retenham a capacidade de mediação nos vários processos sociais e identitários, “*Educação para a cidadania [...] educação para a paz e a democracia*”.

Neste mestrado, sublinha-se o programa da UC “Formação, Trabalho e Exclusão Social” onde se faz uma análise dos factores conducentes à exclusão social e integração laboral de adultos “*análise crítica de diferentes contextos e factores que contribuem para a existência e manutenção de múltiplas desigualdades no acesso e usufruto de diferentes oportunidades*”; “*desenvolver e avaliar actividades educativas específicas para pessoas adultas em situação de desvantagem ou de vulnerabilidade*” (<https://woc.uc.pt/fpce>, 27/04/10).

O mestrado em Educação Social e Comunitária, da Universidade da Beira Interior, remete, objectivamente, para a mediação sociopedagógica nos objectivos gerais do curso que visam a capacitação dos mestrandos para a mediação, numa perspectiva inerente ao de inclusão social dos grupos e indivíduos: “*Desenvolver competências de integração social junto de grupos específicos [...] valorizando a participação dos indivíduos no grupo, na família e na comunidade [...] motivar a investir na melhoria da sua qualidade de vida [...]*”. No mestrado sublinha-se a UC “Pedagogia Social” que pretende desenvolver em conteúdo “*modelos de intervenção socioeducativa*”. Quanto ao campo das saídas profissionais destaca-se a Assessoria Pedagógica (www.ubi.pt, 27/04/10).

No mestrado em Educação Social, com especialização em Intervenção com Crianças e Jovens em Risco, do Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas, identificam-se

duas unidades curriculares com potencialidade de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica: “Intervenção Familiar e Prevenção da Maternidade na Adolescência” e “Intervenção com Crianças e Jovens Vítimas de Abuso Sexual”. A selecção destas UC restringe-se à leitura dos títulos das mesmas. O programa curricular do plano de estudos das unidades curriculares encontra-se inacessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso não são assinaláveis quaisquer informações que importem uma formação em mediação sociopedagógica. Ao nível das saídas profissionais, não são identificáveis quaisquer dados.

Concluiremos assinalando que na área da Educação Social e Educação Sociopedagógica, sublinham-se dois cursos de mestrado pela sua abrangência em mediação sociopedagógica, remetendo para esta, nos objectivos, saídas profissionais e pela amplitude da formação em mediação explícita nos conteúdos das UC: O mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, e o mestrado em Educação Social e Comunitária, da Universidade da Beira Interior.

Quanto às licenciaturas, embora não exista nenhuma que, em termos de objectivos, saídas profissionais ou especificidade de UC remeta substancialmente para a mediação sociopedagógica, é possível identificar duas licenciaturas que se aproximam bastante da mediação. Pela leitura dos conteúdos das unidades curriculares disponíveis *online*, salienta-se a licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e a licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

5.4. Área da Mediação: Pós Graduações e Mestrados (Apêndice A4)

Na pós-graduação Interdisciplinar em Mediação Familiar, curso da Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, desenha-se uma abordagem à mediação segundo a óptica da mediação para a resolução do conflito, conforme identificado nos objectivos da pós-graduação “*formação interdisciplinar em Mediação Familiar [...] com vista ao exercício profissional na resolução de conflitos familiares*”. Ao nível do plano de estudos, identificados apenas pelos títulos das UC, dada a inacessibilidade aos conteúdos das mesmas, verifica-se alguma diversidade na formação: “Mediação Familiar”, “Gestão e Mediação de Conflitos familiares”; “Mediação Intercultural” e “Comunicação Interpessoal”. Não são feitas referências às saídas profissionais (www.iscsp.utl.pt, 06/05/10).

A pós-graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, da Universidade Lusófona do Porto, sublinha, ao nível dos objectivos, uma mediação para a resolução de conflitos em contexto escolar: *“Reconhecer a mediação na escola como um instrumento de transformação dos conflitos [...] mediação como estratégia de intervenção precoce sobre fenómenos de conflitualidade”*.

Quanto aos módulos curriculares, estes expõem uma visão mais diversificada do conceito de mediação sociopedagógica. O módulo de “Problemas de convivência na escola: conflito, indisciplina e violência” aborda, numa perspectiva analítica, os problemas em contexto “escolar”; o módulo de “A mediação em contexto educativo” tem como objectivo fazer uma leitura da prática da mediação nos ensinos Básico e Secundário, numa óptica de *“resolução e transformação dos conflitos interpessoais”*; o módulo “A Escola, a família e a comunidade” propõe um olhar sobre as relações que se estabelecem nesta tríade; e o módulo “Programas de mediação e planos de convivência” convoca ao conhecimento dos princípios inerentes à implementação de técnicas de mediação dos projectos educativos. Quanto às saídas profissionais, não são feitas quaisquer referências (www.confap.pt, 06/05/10).

A pós-graduação em Mediação Intercultural, da Universidade Internacional, sublinha, nos seus objectivos, o estudo das tensões em vários contextos sociais privilegiando a mediação intercultural e a compreensão das diferentes práticas de mediação intercultural em Portugal: *“formar técnicos em mediação, com competência específica na área da mediação intercultural [...] o estudo aprofundado dos conflitos que as relações de cultura, etnia, [...] e género provocam nas sociedades contemporâneas”*. Identificam-se dois módulos curriculares no plano de estudos da pós-graduação que sublinham o estudo de conceitos e metodologias para a prática em mediação, “Gestão de projectos de intervenção social” que apresenta no seu programa: *“diagnóstico participado dos problemas com as comunidades, [...] construção de um projecto multicultural” que pode ser palco fértil na definição dos projectos educativos das escolas, privilegiando a educação intercultural e a UC de “mediação na(s) comunidade(s) escolar(es)”* e que insiste na ênfase da redefinição e promoção de programas escolares que preparem para a mediação entre pares e para a construção de uma escola inclusiva: *“[...] os problemas dos manuais, programas escolares e práticas pedagógicas monoculturais [...] formação de jovens mediadores interculturais”*. Não são feitas referências no âmbito das saídas profissionais (www.aulaintercultural.org 06/05/10).

Na pós-graduação em Mediação Familiar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, não se apresentam conteúdos *online* suficientes para uma leitura objectiva da informação que se resume à apresentação do título dos módulos: “Apresentação e contextualidade do conflito familiar”; “A Formação do Mediador”. Estes módulos escolhidos resultam apenas duma leitura dos títulos. Não são feitas quaisquer menções quanto a objectivos e saídas profissionais da pós-graduação. (<http://si.esse.ipsantarem.pt>, 06/05/10).

O mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa, Porto, refere, nos seus objectivos, a mediação como análise e observação das tensões sociais inerentes a uma sociedade multicultural *“desenvolvimento da capacidade de concepção e análise da sociedade, especificamente no que concerne à complexidade dos problemas que derivam das relações inter-culturais”*. Quanto à selecção das UC do plano de estudos, na inacessibilidade ao programa *online*, apenas nos podemos cingir à leitura dos títulos das unidades curriculares que podem eventualmente desenvolver as competências e conteúdos expostos nos objectivos gerais do mestrado. Assinalam-se, deste modo, as UC: “Processos Interculturais Contemporâneos”, “Migrações e Processos Educacionais”, “Conflitos Sociais e Mediação Intercultural” e “Comunicação Intercultural” como lugares curriculares passíveis de desenvolver a mediação. No campo das saídas profissionais não são apresentados quaisquer informações. (www.ufp.pt, 06/05/10).

No mestrado em Resolução de Conflitos e Mediação, da Fundação Universitária Iberoamericana - Instituto Piaget, pretende-se formar técnicos que sejam capazes de intervir ao nível da mediação enquanto metodologia na resolução dos conflitos: *“Formar profissionais para que possuam um conhecimento geral da teoria do conflito, das habilidades e técnicas necessárias ao enfrentamento construtivo de conflitos”*. Quanto às UC, na de “Processos de resolução e transformação dos conflitos” propõe-se uma aprendizagem ao nível da resolução e transformação de conflitos ao nível dos grupos e conflitos que impliquem várias partes; na UC de “Mediação” pretende-se planificar e explorar a definição dos conceitos de mediação, papel e funções do mediador, pré-mediação, alternativa de conflito entre outros. Quanto às saídas profissionais indicadas, nenhuma toma relevância para a mediação sociopedagógica (www.piaget-funiber.org.pt, 06/05/10).

Em síntese: Na área específica da mediação, identificam-se três cursos, um mestrado e duas pós-graduações: pós-graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, da

Universidade Lusófona do Porto; pós-graduação em Mediação Intercultural, da Universidade Internacional e mestrado em Mediação e Interculturalidade da Universidade Fernando Pessoa que oferecem uma formação em mediação que vai para além da especificidade em mediação para a “resolução de conflitos”. Trata-se de uma oferta de formação a um nível mais alargado do conceito de mediação, através da exploração de conceitos e teorias inerentes à mesma. Contudo, no âmbito da mediação sociopedagógica e da mediação sociocultural em contexto escolar, a temática incide substancialmente na resolução de conflitos.

5.5. Área da Psicologia: Licenciaturas, Pós-graduações e Mestrados (Apêndice A5)

A licenciatura em Psicologia, do ISCTE-IUL, contém três UC que remetem para a mediação sociopedagógica: Psicologia Social, Psicologia da Educação e Diagnóstico e intervenção, segundo os conteúdos dos planos curriculares disponíveis *on-line*. A nível dos objectivos e saídas profissionais, o site não apresenta nenhuma informação (<http://iscte.pt>, 22/04/10).

Em relação à licenciatura em Psicologia da Universidade dos Açores, Ponta Delgada, não conseguimos obter nenhuma informação, pois o site não abriu (www.uac.pt, 15/06/10).

A licenciatura em Psicologia, da Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, contém duas UC que podem, eventualmente, remeter para a mediação. Contudo, não tivemos acesso ao plano curricular. As UC curriculares são: Psicologia Social e Psicologia da Educação. Em relação aos objectivos da licenciatura e às saídas profissionais nenhuma informação remete para a mediação (www.esa.ualg.pt, 26/04/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade da Beira interior não nos dá qualquer informação que remeta para a mediação a nível dos objectivos gerais do curso, saídas profissionais e UC (www.ubi.pt, 27/04/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade de Évora inclui duas UC que podem remeter para a mediação. São elas: Psicologia Social e Psicologia Social de Grupos. No entanto, os planos curriculares não estão disponíveis no site. Relativamente às saídas profissionais e aos objectivos gerais do curso, não encontramos qualquer informação que remetesse para a mediação (www.uevora.pt, 21/04/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade da Madeira apresenta uma UC curricular “Psicologia da Educação” que pode remeter para a mediação. Contudo, os planos curriculares não estão disponíveis. Não encontramos qualquer ligação à mediação, quer nas saídas profissionais, quer nos objectivos gerais do curso (www.uma.pt, 22/04/10).

Na licenciatura em Psicologia do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu foi identificado, ao nível do plano de estudos, uma UC, “Psicologia educacional e escolar”, que pode remeter para a mediação, embora os planos curriculares não se encontrem disponíveis. Relativamente aos objectivos gerais do curso e das saídas profissionais, não encontramos nada que remetesse para a mediação (www.ipiaget.org, 11/05/10).

Na licenciatura em Psicologia do Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança não conseguimos obter qualquer informação, pois o site não abriu (www.unisla.pt, 11/05/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro não apresenta nenhuma informação *online* ao nível dos objectivos e saídas profissionais. Quanto às UC, na impossibilidade de acesso aos programas *online*, não foi possível qualquer outra leitura que remetesse, em conteúdo, para a mediação sociopedagógica (<http://www.utad.pt>, 07/05/10).

Na licenciatura em Psicologia, do Instituto Superior D. Afonso III, não são identificados, na página *online* da licenciatura, quaisquer dados que remetam quer ao nível dos objectivos quer das saídas profissionais para a mediação sociopedagógica.

Ao nível das UC, na impossibilidade de aceder ao programa *online* do plano de estudos da licenciatura, não foram possíveis outras leituras das UC, além dos seus títulos, que não remetem para a mediação (www.inuaf-studia.pt, 10/05/10).

As licenciaturas em Psicologia do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu e Almada não apresentam conteúdos *online* suficientes para uma leitura conclusiva da UC identificada. Esta selecção reduz-se à leitura do título da unidade curricular que pode, eventualmente, ser palco de formação em mediação – “Psicologia Educacional e Escolar”. Na inacessibilidade ao programa *online* das UC, não é possível qualquer identificação objectiva com a mediação sociopedagógica. Nas saídas profissionais registam-se a “Psicopedagogia e desenvolvimento da criança; Orientação vocacional e escolar” que remetem directa ou indirectamente para o trabalho nas escolas mas não

necessariamente para a mediação. Os objectivos apresentados não foram tidos como relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ipiaget.org, 11/05/10).

Nas licenciaturas em Psicologia, do Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria e de Vila Nova de Gaia, salientam-se duas UC, no plano de estudos das licenciaturas, ligáveis à mediação, a identificar apenas pelos títulos das mesmas: “Psicologia da Educação I e II; Orientação Escolar e Profissional I”. O programa das UC não se encontra acessível *online*. Relativamente às saídas profissionais, regista-se o trabalho nas escolas. Nos objectivos não é notificada qualquer informação relevante para a mediação sociopedagógica (www.unisla.pt, 11/05/10).

Na licenciatura em Psicologia do Instituto Superior da Maia não foram identificadas quaisquer informações no site *online* da licenciatura relevantes para a mediação sociopedagógica. Não foram identificados nenhuns dados ao nível dos objectivos, saídas profissionais nem plano e programa das UC disponíveis no site da licenciatura (www.ismai.pt, 11/05/10).

Na licenciatura em Psicologia do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, identifica-se apenas uma UC – “Psicologia Educacional” – como lugar possível de trabalhar a mediação em contexto escolar, reduzindo-se esta leitura ao seu título já que os programas das UC não se encontram acessíveis *online*. Quanto aos objectivos e saídas profissionais, não foram encontrados dados considerados relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ismat.pt, 11/05/10).

Na licenciatura em Psicologia, do Instituto Superior Miguel Torga, identifica-se uma UC – “Psicologia Educacional” – apenas pela leitura do título visto que o programa *online* da licenciatura não se encontra disponível. Não são identificados, quer ao nível dos objectivos, quer das saídas profissionais, quaisquer referências relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ismt.pt, 11/05/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões identifica apenas uma UC que remete para a mediação em termo de título: “Mediação e Gestão de Conflitos”. Contudo, na inacessibilidade ao programa *online* da UC, não é possível uma leitura mais objectiva desta unidade curricular. Não foram identificados ao nível dos objectivos e saídas qualquer referência que indicie a formação em mediação sociopedagógica (www.universidade-autonoma.pt, 12/05/10).

Na licenciatura em Psicologia, da Universidade Fernando Pessoa, verifica-se uma UC que remete para a mediação: “Psicologia do Trabalho e das Organizações”. Nesta unidade curricular a formação assenta a sua tónica na mediação como resolução de conflitos “*gestão de conflitos, negociação e mediação*”. Nas saídas profissionais salientam-se as instituições de apoio familiar e estabelecimentos de ensino, possíveis palcos para a mediação sociopedagógica. No âmbito dos objectivos, as referências explícitas na página da licenciatura não são tidas como relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ufp.pt, 12/05/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade Lusíada não apresenta, no seu programa curricular, qualquer referência que remeta para a mediação sociopedagógica, assim como nos objectivos gerais. No campo das saídas profissionais, é identificada a psicologia da educação como possível área de trabalho sobre a mediação (www.lis.ulusiada.pt, 12/05/10).

Na licenciatura em Psicologia, da Universidade Lusíada do Porto, identifica-se uma UC, ao nível do plano curricular da licenciatura, como espaço possível de desenvolvimento curricular da mediação: “Psicologia da educação”. Outras observações à relevância das unidades curriculares para a mediação sociopedagógica não são possíveis, tendo em conta a inacessibilidade ao programa *online* da licenciatura. No campo dos objectivos gerais da licenciatura não foi identificada qualquer referência à mediação sociopedagógica. Não são feitas referências quanto às saídas profissionais (www.por.ulusiada.pt, 12/05/10).

A licenciatura em Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias não apresenta um programa *online* das unidades curriculares que possibilite uma análise objectiva da licenciatura enquanto formadora para a mediação sociopedagógica. Nas saídas profissionais e nos objectivos gerais da licenciatura não são levantados quaisquer dados que remetam para a mediação sociopedagógica (www.ulusofona.pt, 12/05/10).

Na licenciatura em Psicologia da Universidade Lusófona do Porto foi identificada uma UC no plano de estudos como palco possível para trabalhar a mediação: “Psicologia da Educação”. Contudo, na impossibilidade de aceder ao programa, via *online*, e aos conteúdos das unidades curriculares, não são possíveis outras leituras da relação da licenciatura com a mediação sociopedagógica. O trabalho nas escolas é identificado como saída profissional da licenciatura. Quanto aos objectivos gerais da licenciatura, não foram identificados dados relevantes para a mediação sociopedagógica (www.ulp.pt, 14/05/10).

Na licenciatura em Psicologia da Universidade Portucalense Infante D. Henrique identificam-se, ao nível do plano de estudos da licenciatura, duas unidades curriculares com

eventual potencial para o trabalho da mediação: “Psicologia da Educação I e II”. Contudo, esta selecção restringe-se à leitura do título das UC visto que o programa das unidades curriculares não se encontra disponível *online* no site da licenciatura. Quanto aos objectivos, estes não sublinham qualquer informação na área da mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais salienta-se o trabalho na área da educação (www.uportu.pt, 14/05/10).

Na pós graduação em Psicologia da Educação, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, identifica-se, nos objectivos gerais do curso, a relevância dada à reflexividade e avaliação das “práticas educativas” e “procedimentos de mediação” com o objectivo de desenvolver uma resposta crítica às práticas educativas para o estudo das dinâmicas “*culturais e sociais dentro das escolas*”. No campo das saídas profissionais não são feitas quaisquer referências (www.esepf.pt, 17/05/10).

O curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, identifica, ao nível do plano de estudos do mestrado integrado, uma UC – “Aconselhamento, Relação e Comunicação Humana” – que remete para a mediação numa perspectiva do aconselhamento como forma de estimular relações interpessoais “*Compreender o Aconselhamento como forma de comunicação e relação humana*”, sublinhando, ao nível do programa da UC, o conteúdo “*Relações interculturais*”. Ao nível dos objectivos gerais da licenciatura, não foram encontrados dados relevantes para a mediação sociopedagógica. Quanto às saídas profissionais, é assinalada a intervenção na área da educação (<https://woc.uc.pt/fpce>, 17/05/10).

No curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, identificam-se quatro unidades curriculares ao nível do primeiro e segundo ciclos do curso que remetem para a mediação: “Psicologia Social” que assinala em conteúdo uma abordagem “*As relações intergrupos e a identidade social, sendo que um dos objectivos é o “estudo do conflito intergrupar”*”; “Psicologia Educacional” que propõe uma intervenção com base na reflexividade das leituras psicológicas que implique uma “*mudança no âmbito educativo*”; esta unidade curricular nomeia, ainda, em conteúdo, “*o desenvolver de competências interpessoais de auto-conhecimento e de auto-regulação*”. Na UC de “Mediação Familiar em Contextos de Risco” enfatiza-se o desenvolver de competências em situações de risco no contexto familiar, “*avaliação e intervenção em resolução de conflitos e em mediação familiar e comunitária*” e na UC de “Aconselhamento em contextos

educativos”, uma optativa, o programa curricular assume os seguintes conteúdos: “Questões de diversidade cultural” e “Condições facilitadoras para a comunicação”. As premissas ligadas à mediação assentam no princípio da situação/problema e do conflito, numa óptica de resolução de problemas. Quanto aos objectivos gerais do curso, não são identificadas quaisquer referências que remetam para a mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais, sublinha-se a Intervenção Educacional como uma das possibilidades para potenciar o trabalho em mediação sociopedagógica (www.fpce.ul.pt, 17/05/10).

No curso de Psicologia com mestrado integrado, da Universidade do Minho, foram identificadas duas unidades curriculares, ao nível do plano de estudos do curso, que remetem para a mediação. A UC “Psicologia e Diversidade Sociocultural” compreende o desenvolvimento de conceitos *“para a compreensão da diversidade humana onde “[...] Desenvolve a auto-reflexão e a auto-crítica de forma a conhecer os seus valores pessoais e a forma como eles afectam a própria vida e a sua relação com os outros”*. A UC “Estudos em Diversidade Sociocultural e Comportamento Vocacional” compreende a aquisição de competências para a avaliação e compreensão da diversidade cultural, *“Compreender os benefícios sociais e psicológicos do respeito pela diversidade sociocultural”*.

Nas saídas profissionais salienta-se a Psicologia Escolar e da Educação. Quanto aos objectivos gerais do curso, estes não são consistentes para afirmar uma formação em mediação sociopedagógica (www.uminho.pt, 17/05/10).

No curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, assinalam-se duas unidades curriculares, Psicologia da Educação I e II, que apresentam como objectivo explorar em conteúdo a sensibilização dos *“alunos para a importância da educação e dos valores educativos. [...] capacidade de avaliação, de intervenção e de investigação do processo ensino aprendizagem”*. Quanto aos objectivos do curso, estes remetem para o trabalho nos espaços escolares como locais de tensão e problemas sociais, nos quais é necessária uma intervenção multidisciplinar: *“Promover abordagens inter e transdisciplinares que enfatizem a complexidade dos fenómenos sociais e educativos”*; *“Incentivar a procura de soluções a partir de problemas socioeducativos identificados”*. A área da educação é referida como saída profissional, um espaço privilegiado para a mediação sociopedagógica (http://sigarra.up.pt/fpceup/web_page.inicial, 17/05/10).

No curso de Psicologia com mestrado integrado, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, registam-se nove unidades curriculares que podem remeter em conteúdo para a mediação sociopedagógica. “Introdução às Ciências da Educação” propõe um estudo e análise do impacto dos diferentes contextos sociais, das minorias e da multiculturalidade nos processos educativos; leitura reflexiva sobre a influência e relação entre “problemáticas educativas e a sociedade”, *“reflexão sobre as problemáticas educativas de minorias num sistema educativo massificado e globalizante.”*. A Unidade Curricular de “Interculturalidade e Cidadania” compreende uma abordagem à multiculturalidade e à diversidade na sociedade contemporânea *“aspectos relacionados com a diversidade cultural, a convivência num mesmo território de indivíduos de culturas diferentes e as assimetrias sociais [...]”. Problematisa-se as atitudes adequadas à cooperação e ao enriquecimento mútuo daqueles que partilham um mesmo território*. Na UC de “Qualidade e Educação Inclusiva” pretende-se reestruturar ferramentas e metodologias *“capazes de promover a qualidade nos processos educativos de indivíduos em formação”*. Na UC de “Intervenção Socioeducativa e Comunitária I e II” sustenta-se um conjunto de objectivos que visam a criação de projectos de intervenção socioeducativa. Esta Unidade objectiva também “Promover a compreensão e análise de processos educativos e de mediação pedagógica. A UC de “Organização Social das Aprendizagens Curriculares” objectiva a compreensão e análise dos sistemas educativos para uma revisão e reflexão sobre o sucesso escolar: *“Pretende-se ainda que possam participar na análise de práticas e no estímulo à reflexão psicopedagógica, com vista ao desenvolvimento de novas formas de organização social das aprendizagens curriculares”*. A UC de “Relações Interpessoais em Instituições Educativas” abrange a conceptualização da noção de conflito em contexto escolar: *“a sua realidade no quotidiano escolar e do seu valor enquanto instrumento de crítica e de formação pedagógica”*. Na UC de “Educação e Família” pretende-se estimular à reflexão sobre a articulação entre escola e família, “Conhecer os modelos de articulação escola - família e os benefícios dessa articulação no desempenho escolar dos filhos”. Por fim, surge a UC “Psicologia Comunitária” que propõe como competências a adquirir a mediação face à diversidade *“Facilitar mecanismos de valorização da diversidade nos contextos comunitários”*. Quanto aos objectivos, não existe qualquer registo que remeta para a mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais é salientado o trabalho em estabelecimentos de ensino (www.ispa.pt, 17/05/10).

No mestrado em Psicologia Comunitária, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, é apresentada, ao nível dos objectivos gerais do curso, a formação de profissionais adaptados às exigências e “vulnerabilidade dos indivíduos” constringendo situações de exclusão social. A nível das UC, são identificadas três que remetem para a mediação sociopedagógica: “Psicologia Comunitária I e II” que pretende a criação de condições favoráveis e dinamizadoras da diversidade *“desenvolvimento de contextos com base em pressupostos de Diversidade”*; “Comunidade e Educação”. Esta unidade curricular oferece aos alunos um conjunto de metodologias favoráveis à articulação entre comunidade e os diferentes contextos educativos *“analisar e perceber e intervir nas relações entre os diferentes contextos educativos e a comunidade”*. Por último, a UC *“Mediação e Resolução de Conflitos”* foi seleccionada apenas pela leitura do seu título já que o seu programa *online* se encontra inacessível. No campo das saídas profissionais não são apresentados quaisquer dados (www.ispa.pt, 17/05/10).

No mestrado em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores do ISCTE – IUL, Instituto Universitário de Lisboa, foram identificadas duas unidades curriculares – “Psicologia Social Comunitária” e “Desenvolvimento Emocional na Escola e na Família” – apenas pela leitura dos seus títulos visto que os programas das UC se encontram inacessíveis. Quanto aos objectivos, não são feitas quaisquer referências relevantes para a mediação sociopedagógica. Na área das saídas profissionais não foram identificados nenhuns dados (www.iscte.pt, 18/05/10).

No mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, do Instituto Superior da Maia, identificam-se, ao nível do plano de estudos, duas unidades curriculares: “Módulo de Orientação em Psicologia Escolar e da Educação” e “Modelos de Psicologia Escolar e da Educação”. Contudo, na inacessibilidade ao programa curricular das UC, esta selecção restringe-se à leitura dos títulos que pouco concretizam. Quanto aos objectivos gerais do curso, pretende-se que os destinatários conquistem competências de promoção e desenvolvimento das relações interpessoais nos contextos educativos *“intervenção com o objectivo de melhorar as condições de Qualidade de Vida, Relacionamento Interpessoal e Comunicação em contextos educativos.”* Nas saídas profissionais não são encontrados quaisquer dados (www.ismai.pt, 18/05/10).

No mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, não são identificáveis unidades curriculares, a julgar apenas pela leitura dos

títulos das UC no plano de estudos do curso. A inacessibilidade ao programa das unidades curriculares não possibilita outras leituras do mestrado. Quanto às saídas profissionais são apresentados os “estabelecimentos de ensino” e a integração em “equipas e projectos de intervenção socioeducativa” (www.ulusofona.pt, 18/05/10).

O mestrado em Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, apresenta apenas uma unidade curricular ao nível do plano de estudo como tendo potencialidades para a mediação: “Intervenção Psicopedagógica em Contexto Escolar”. Não são possíveis outras leituras devido à inacessibilidade ao programa *online* das UC. Quanto aos objectivos, não foram tomados quaisquer dados conclusivos para uma formação em mediação sociopedagógica. Não são feitas menções quanto a saídas profissionais (www.fchs.ualg.pt, 18/05/10).

O mestrado em Psicologia Educacional, do Instituto Superior D. Afonso III, identifica, ao nível dos objectivos gerais do curso, a importância do conhecimento das relações entre a criança e os contextos exteriores à escola para uma melhor avaliação do processo educativo da mesma, com o objectivo de *“fornecer aos professores e aos pais as estratégias a adoptar para favorecer o investimento/sucesso escolar”*. Quanto às saídas profissionais, não são feitas referências. Ao nível das unidades curriculares, na inacessibilidade ao seu programa curricular, não foram feitas quaisquer referências relativas ao plano de estudos do curso (www.inuaf-studia.pt, 25/05/10).

Fazendo a síntese, assinalamos que na área da Psicologia, dos trinta e seis cursos pesquisados e analisados sob a perspectiva dos três campos pré seleccionados (objectivos, saídas profissionais e plano de estudo das UC), somente seis são identificáveis com uma possível formação em mediação sociopedagógica: uma licenciatura – “licenciatura em Psicologia, da Universidade Fernando Pessoa” – que se identifica com a mediação numa resposta à resolução de conflitos, *“gestão de conflitos, negociação e mediação”*.

Quatro cursos com mestrado integrado remetem para a mediação: “curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Coimbra” que aborda alguns conteúdos no âmbito das suas UC tais como: “As relações intergrupos e a identidade social”, “Mediação Familiar em contextos de risco”, “Questões de diversidade cultural” e “Condições facilitadoras para a comunicação”; “curso de Psicologia com mestrado integrado, da Universidade do Minho”; “curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto” e o “curso de

Psicologia com mestrado integrado, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário”. Neste curso do ISPA é bem visível uma aproximação à mediação ou formação para a mediação nos vários contextos socioeducativos dando relevância prioritária à diversidade cultural “*reflexão sobre as problemáticas educativas de minorias num sistema educativo massificado e globalizante*”. Também no mestrado do ISPA, “mestrado em Psicologia Comunitária, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário”, essa ênfase à mediação está bem presente.

Contudo, num universo tão grande de cursos em psicologia, as referências sinalizadas são escassas e limitadas em conteúdos de mediação. Acrescenta-se, ainda, que, nesta área, os cursos parecem procurar o enriquecimento curricular do psicólogo, enquanto mediador sociopedagógico, no complemento “mestrado”.

5.6. Área do Trabalho Social e Serviço Social: Licenciaturas, Pós-graduações e Mestrados (Apêndice A6)

Na licenciatura em Intervenção Social e Escolar, da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo, é apresentada, ao nível dos objectivos gerais do curso e das saídas profissionais, a intervenção nos espaços socioeducativos como forma de prevenir e alterar situações de exclusão e marginalidade “*onde existem dificuldades de integração plena em ambiente educacional e social*”. Quanto às unidades curriculares, na inacessibilidade ao plano e programa das UC, torna-se impossível tecer outras conclusões à licenciatura em relação à mediação (www.ipiaget.org, 25/05/10).

A licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, não apresenta informações relevantes, quer ao nível dos objectivos gerais do curso, quer das saídas profissionais, para a mediação sociopedagógica. Ao nível das saídas profissionais é identificada a intervenção na área das crianças e jovens (www.ucp.pt, 25/05/10).

A licenciatura em Serviço Social, da Universidade dos Açores de Ponta Delgada, não identifica, quer ao nível dos objectivos, quer das saídas profissionais e unidades curriculares, referências ou conteúdos relevantes para a formação para a mediação sociopedagógica (www.uac.pt, 25/05/10).

A licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, identifica uma unidade curricular “Psicossociologia da Educação” que assinala a “*compreensão dos contextos sociais e dos processos de grupo e relações interpessoais que ocorrem nas escolas e salas de aula*”. Quanto às saídas profissionais, é identificada a “acção social escolar”. Ao nível dos objectivos gerais da licenciatura não são identificadas referências que remetam em conteúdo para a mediação em contexto escolar (www.uc.pt, 25/05/10).

A licenciatura em Serviço Social da Universidade da Madeira não apresenta informações, quer no campo dos objectivos, quer no programa das unidades curriculares, remissíveis para a mediação sociopedagógica. Quanto às saídas profissionais, é mencionado o trabalho nas escolas (www.uma.pt, 25/05/10).

A licenciatura em Serviço Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, identifica uma unidade curricular que compreende a intervenção em contextos socioeducativos – “Intervenção Social com Grupos” – que aprofunda nos seus conteúdos programáticos o “*serviço social de grupos Serviço Social de Grupos enquanto estratégia de intervenção socioeducativa*”. Esta unidade curricular apresenta potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica.

Quanto aos objectivos gerais da licenciatura e saídas profissionais, não se identificaram quaisquer dados relevantes para a mediação sociopedagógica (www.iscsp.utl.pt, 27/05/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, identificam-se três unidades curriculares ao nível do plano de estudos que poderão ser palco para o desenvolvimento da formação em mediação sociopedagógica: “Migrações e Interculturalidade”; “Negociação e Mediação”; “Dinâmicas de Grupo”. Contudo, na inacessibilidade ao programa do plano de estudos *online* não são possíveis outras leituras da formação em mediação neste curso. Quanto aos objectivos e saídas profissionais não foram identificadas quaisquer referências que remetam para a mediação (www.utad.pt, 27/05/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, assinalam-se três unidades curriculares – “Psicologia Social e Dinâmica de Grupos” e “Trabalho e Intervenção Comunitária I e II” – que podem ser palco de formação em mediação sociopedagógica. Contudo, o programa *online* do plano de estudos das UC encontra-se inacessível. Quanto aos objectivos e saídas profissionais não são identificadas

referências que remetam, quer objectiva, quer subjectivamente, para a mediação sociopedagógica (www.eseb.ipbeja.pt, 27/05/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, não se identificam quaisquer dados que remetam para a mediação em contexto educativo. Apenas ao nível das saídas profissionais se contempla o trabalho nas escolas, o que se torna uma possibilidade para a implementação de projectos de intervenção social, conforme extraído das saídas profissionais do curso: “*desenvolver actividades, projectos e programas de intervenção comunitária, de reeducação e de inserção social em instituições para crianças, jovens*”. Quanto aos objectivos gerais, este curso compreende o serviço social numa perspectiva da resolução de problemas; intervir nas situações problema “*do Homem da sociedade pós-moderna, pós industrial*”, “*promover a mudança social e a resolução organizacional e comunitária de problemas*” (www.esep.ipcb.pt, 04/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria não se identifica, ao nível dos objectivos gerais do curso, quaisquer dados que remetam para a mediação sociopedagógica. Contudo, ao nível das unidades curriculares, identificam-se duas UC que remetem para a mediação sociopedagógica: “Multiculturalidade e Educação Intercultural”, que compreende o estudo de uma “*sociedade cada vez mais heterogénea*”, “*conhecer técnicas de intervenção sociocultural que estabeleçam a ponte entre as culturas: as locais e as globais*”; e a unidade curricular “Dinâmicas de Grupos e Relações Interpessoais” que pretende “*explorar curricularmente a gestão das relações bem como a compreensão de fenómenos inerentes aos grupos interpessoais, o grupo e os fenómenos grupais: relações interpessoais (conflitos e sua negociação), formação de impressões e atracção interpessoal*”. Esta UC parece poder ser palco de formação em mediação sociopedagógica (www.ipleiria.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre identificam-se duas unidades curriculares com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica: “Intervenção Social e Comunitária e Psicologia Comunitária”. Contudo, o programa *online* das UC não se encontra acessível. No campo das saídas profissionais, assinala-se a área da educação, isto sem mais especificidades. Quanto aos objectivos gerais da licenciatura, não foram identificadas quaisquer referências que possam remeter para a mediação (www.esep.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, Instituto Politécnico de Viseu, identifica-se, apenas, ao nível das saídas profissionais, a área da educação. Quanto aos objectivos, não são feitas quaisquer referências à mediação em contexto escolar. Ao nível das unidades curriculares, não foi possível aceder ao plano de estudos e programa das mesmas (www.estgl.ipv.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, do Instituto Superior Miguel Torga, identifica-se apenas uma unidade curricular – “Psicologia Social e dos Grupos” – com aparentes potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa *online* do plano de estudos das UC não se encontra acessível. Quanto às saídas profissionais sublinha-se a área da educação. No campo dos objectivos não se identifica qualquer dado que remeta para a mediação em contexto escolar (www.ismt.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, não foram identificados quaisquer dados significativos para a mediação sociopedagógica ao nível das unidades curriculares. Quanto aos objectivos e saídas profissionais, não se encontram disponíveis quaisquer dados *online* (www.issp.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa, identifica-se uma unidade curricular ao nível do plano de estudos da licenciatura com potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica curricularmente: “Psicossociologia do Conflito, da Negociação e da Mediação”. Contudo, na inacessibilidade ao plano de estudos, não são possíveis outras leituras. Relativamente aos objectivos gerais do curso, não foram identificados quaisquer dados *online*. No campo das saídas profissionais sublinha-se o trabalho em estabelecimentos de ensino (www.ufp.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Universidade Lusíada, não se identificam quaisquer dados na página *online* do curso que remetam para a mediação sociopedagógica quer ao nível dos objectivos gerais do curso, quer nas unidades curriculares. Assinala-se apenas o trabalho nas escolas no campo das saídas profissionais (www.lis.ulusiada.pt, 07/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, identifica-se uma unidade curricular – “Serviço Social e Inclusão Social” – com potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociocultural. Contudo, a leitura feita à UC seleccionada restringe-se à leitura do seu título. O programa *online* das unidades curriculares encontra-se inacessível. Quanto aos objectivos gerais do curso, estes não

importam qualquer dado relevante para a mediação em contexto educativo. No campo das saídas profissionais, é mencionada a área da educação (www.ulusofona.pt, 08/06/10).

A licenciatura em Serviço Social da Universidade Lusófona do Porto não revela qualquer dado *online* na página do curso significativo para a mediação em contexto escolar, ou que importe algum conteúdo relevante para a formação em mediação sociopedagógica, quer a nível dos objectivos gerais do curso, quer ao nível das saídas profissionais e unidades curriculares. O programa curricular *online* do plano de estudo da licenciatura não se encontra acessível (www.ulp.pt, 08/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo, identificam-se duas unidades curriculares – “Teorias da Inclusão e Sociologia da Marginalidade” e “Psicologia Comunitária” – com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa *online* das UC encontra-se inacessível o que impossibilita outras leituras à formação em mediação na licenciatura. Quanto aos objectivos gerais do curso, não são identificáveis quaisquer dados relevantes que remetam para a mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais é identificado o trabalho nas escolas (www.iscet.pt, 08/06/10).

Na licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya, identificam-se duas unidades curriculares – “Comunicação e relacionamento interpessoal” e “Mediação Sociocultural” – com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sócio-cultural em contexto escolar. No entanto, esta leitura restringe-se ao visionamento dos títulos apresentados, visto que o programa do plano de estudos não se encontra acessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso e das saídas profissionais, não é possível importar qualquer conteúdo que remeta para a mediação sociopedagógica (www.ispgaya.pt, 08/06/10).

Na pós-graduação em Intervenção em Famílias e Redes Sociais, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, não se identificam quaisquer dados que possam remeter para a formação em mediação sociopedagógica. O programa *online* das unidades curriculares encontra-se inacessível *online* (www.ispa.pt, 08/06/10).

Na pós-graduação em Intervenção social nas crianças e jovens em risco social, da Universidade Lusíada – Lisboa, não se identificam quaisquer dados que anunciem formação

em mediação sociopedagógica no âmbito do curso. O programa *online* das unidades curriculares encontra-se inacessível *online* (www.lis.ulusiada.pt, 08/06/10).

Na pós-graduação em Protecção de Crianças em Perigo e Intervenção Local, da Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, identifica-se uma unidade curricular – “A criança, a Família e a Comunidade” – com potencialidade de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa curricular do plano de estudos das UC encontra-se inacessível *online*. Quanto aos objectivos, estes não importam quaisquer conteúdos significativos para a formação em mediação em contexto escolar. Não são feitas referências no campo das saídas profissionais (www.iscsp.utl.pt, 08/06/10).

No mestrado em Ciências da Família, especialização em Orientação e Mediação Familiar, da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, identifica-se uma unidade curricular – “Modelos de Educação e Intervenção Familiar” – com potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. No entanto o programa *online* do plano de estudos das UC não se encontra acessível.

Quanto aos objectivos gerais do curso, sublinha-se uma forte identificação da mediação como resolução de conflitos, “*mediação de conflitos junto das famílias, quer nas relações conjugais quer nas diferentes relações intergeracionais [...] gestão ou resolução positiva de conflitos familiares, de carácter preventivo*”. No campo das saídas profissionais não foram encontrados quaisquer dados (www.ucp.pt, 08/06/10).

No mestrado em Família e Sociedade, do ISCTE – IUL, não se identificam quaisquer dados que possam desenvolver formação em mediação sociopedagógica, tendo em conta uma leitura feita no âmbito dos objectivos gerais do curso, saídas profissionais e unidades curriculares. O programa *online* das unidades curriculares encontra-se inacessível *online* (www.iscte.pt, 08/06/10).

O mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa, incide concretamente sobre a mediação nos objectivos gerais do curso, referenciado a “*capacidade de concepção e análise da sociedade, especificamente no que concerne à complexidade dos problemas que derivam das relações inter-culturais [...] intervenção em gestão construtiva de conflitos inter-culturais*”. Identificam-se, ainda, ao nível das unidades curriculares, quatro UC com potencialidade de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica:

“Processos Interculturais Contemporâneos”; “Psicossociologia do Conflito, Negociação e Mediação”; “Conflitos Sociais e Mediação Intercultural” e “Comunicação Intercultural”. Contudo, o programa curricular do plano de estudos não se encontra acessível *online*. Ao nível das saídas profissionais não são feitas quaisquer referências (www.ufp.pt, 09/06/10).

No mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, identifica-se uma unidade curricular com potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica. Todavia, o programa curricular do plano de estudos das UC encontra-se inacessível *online*. A leitura feita às unidades curriculares restringe-se à leitura dos seus títulos. Quanto aos objectivos gerais do curso, não são feitas referências significativas para a mediação sociopedagógica. Ao nível das saídas profissionais, não são feitas quaisquer referências (www.esev.ipv.pt, 09/06/10).

No mestrado em Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, identificam-se três unidades curriculares com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica – “Grupos de Risco e Inclusão Escolar”; “Intervenção em contextos Educativos” e “Acção Social Escolar e Intervenção Comunitária”. No entanto, o programa curricular do plano de estudos das UC encontra-se inacessível *online*. Relativamente os objectivos gerais do curso e saídas profissionais, não foram identificadas quaisquer referências que possam remeter para a mediação sociopedagógica (www.esi.ipcb.pt, 09/06/10).

No mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, não se identificam quaisquer dados que possam desenvolver formação em mediação sociopedagógica quer ao nível dos objectivos quer das saídas profissionais e unidades curriculares (www.issp.pt, 09/06/10).

No mestrado em Política Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa, identificam-se duas UC que remetem curricularmente para a mediação sociopedagógica. A UC “Gestão e Mediação de Conflitos”, referência, no seu programa curricular, uma abordagem ao estudo do conflito, identificação dos tipos de conflito bem como “estratégias para a prevenção do conflito”, “*o conflito como processo social dissociativo e teoria da prevenção e resolução de conflitos*”. Por fim, sublinha-se, também, no plano de estudos do curso, a unidade curricular “Sociologia da Educação”, esta UC importa uma formação para a análise dos contextos educativos sujeitos a transformações e a

várias influências “*Desenvolver uma atitude reflexiva acerca do impacte da diversidade social e cultural na educação escolar e não escolar*”. A UC “Sociologia da Educação” aborda ainda o seguinte conteúdo programático: “*A problemática da diversidade sociocultural e da coesão social em contextos de modernidade tardia e o seu impacto na educação escolar e não escolar*”. Ambas as UC, acima assinaladas, remetem, pelo menos parcialmente, para uma formação em mediação, com potencialidade de desenvolverem, no âmbito da exploração dos conteúdos do programa curricular, a mediação sociopedagógica. Quanto aos objectivos gerais do curso, não são identificadas quaisquer referências que remetam para a mediação em contexto escolar. Não são assinaladas saídas profissionais neste mestrado (www.iscsp.utl.pt, 09/06/10).

No mestrado em Política Social, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, sublinham-se duas unidades curriculares – “Gestão e Mediação de Conflitos” e “Sociologia da Educação” – com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. Contudo, o programa curricular *online* do plano de estudos das UC encontra-se inacessível. Quanto aos objectivos gerais do curso e saídas profissionais não se identificam quaisquer dados (www.ipcb.pt, 14/06/10).

No mestrado em Riscos e Violência(s) nas Sociedades Actuais: Análise e Intervenção Social, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sublinha-se uma UC com potencialidades de desenvolver curricularmente a mediação sociopedagógica: “Modelos de Intervenção com Crianças e Jovens em Risco”. O programa curricular do plano de estudos das UC encontra-se inacessível *online*. A identificação da unidade curricular restringe-se às potencialidades do título da UC. Quanto aos objectivos gerais do curso, e saídas profissionais, não se identificam referências que remetam para a mediação sociopedagógica (www.ulusofona.pt, 14/06/10).

No mestrado em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa, identificam-se duas UC com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica – “Inclusão Social e Minorias” e “Sociologia das Migrações”. No entanto, o programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso, identifica-se um interesse pela reflexão e investigação em áreas como: “Gestão Construtiva de Conflitos, Negociação e Mediação” e “Inclusão Social e Minorias”. No campo das saídas profissionais não se identificam quaisquer referências (www.ufp.pt, 14/06/10).

No mestrado em Serviço Social, do Instituto Superior Miguel Torga, não se identificam quaisquer dados que possam desenvolver formação em mediação sociopedagógica, quer ao nível dos objectivos, quer nas saídas profissionais e unidades curriculares (www.ismt.pt, 14/06/10).

No mestrado em serviço Social, Universidade Lusíada de Lisboa, identifica-se apenas uma unidade curricular – “Mediação em acção social” – com potencialidade de desenvolver curricularmente a mediação em contexto educativo. O programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível *online*. A identificação da unidade curricular restringe-se à leitura do título da mesma. Quanto aos objectivos gerais do curso, não se identificam nenhuns dados que remetam para a mediação. No campo das saídas profissionais não é referenciado qualquer dado (www.lis.ulusiada.pt, 14/06/10).

No mestrado em Serviço Social, do ISCTE – IUL, Instituto Universitário de Lisboa, não se identificam quaisquer dados que possam desenvolver formação em mediação sociopedagógica quer ao nível dos objectivos quer nas saídas profissionais e unidades curriculares (www.iscte.pt, 14/06/10).

No mestrado em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya, identificam-se duas unidades curriculares ao nível do plano de estudos: “Comunicação e Relacionamento Interpessoal” e “Mediação Sociocultural”. Contudo, o programa curricular do plano de estudos das unidades curriculares não se encontra acessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso não são identificados quaisquer referências com relevância para a formação em mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais não são identificados nenhuns dados (www.ispgaya.pt, 14/06/10).

No mestrado em Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa, do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo, identificam-se duas unidades curriculares – “Mediação Comunitária, Escolar e Familiar: Resolução de Conflitos” e “Intervenção Socioeducativa junto de Menores em Risco e Conflito Social” – com potencialidades de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica. O programa curricular do plano de estudos das UC não se encontra acessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso e saídas profissionais não foram identificados quaisquer dados (www.iscet.pt, 14/06/10).

Em síntese: na área que designámos de Trabalho Social e Serviço Social, visitaram-se trinta e oito cursos que foram sujeitos a uma leitura sob três campos de análise pré-

seleccionados: objectivos, saídas profissionais e unidades curriculares. Dos trinta e oito cursos assinalados, só duas licenciaturas e um mestrado remetem mais claramente para a mediação em contexto escolar nas leituras feitas aos conteúdos programáticos das unidades curriculares do plano de estudos: a licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, que desenvolve curricularmente na UC de “Psicologia da Educação” apresentando a necessidade do estudo e “*compreensão dos contextos sociais e dos processos de grupo e relações interpessoais que ocorrem nas escolas e salas de aula*” e a licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria onde a UC de “Multiculturalidade e Educação Intercultural” investe na mediação sociocultural em contexto escolar.

O mestrado em Política Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa, compreende uma formação com ligação estreita à mediação. O mestrado apresenta ao nível do plano de estudos duas unidades curriculares que remetem para a mediação sociopedagógica. A UC de “Gestão e Mediação de Conflitos” que referencia no seu programa curricular uma abordagem ao estudo do conflito, identificação dos tipos de conflito bem como “estratégias para a prevenção do conflito”, e ainda a UC “Sociologia da Educação” que aborda ainda o seguinte conteúdo programático: “A problemática da diversidade sociocultural e da coesão social em contextos de modernidade tardia e o seu impacto na educação escolar e não escolar”.

Contudo, na área do Trabalho Social e Serviço Social, identificam-se ainda mais três licenciaturas e sete cursos de mestrado que apresentam unidades curriculares com potencialidade de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica, assim como objectivos gerais que compreendem uma formação em mediação. São estes, a licenciatura em Serviço Social, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com as UC a salientar: “Migrações e Interculturalidade” e “Negociação e Mediação”; a licenciatura em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa, com a seguinte UC: “Psicossociologia do Conflito, da Negociação e da Mediação” e a licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya onde se identifica a UC “Mediação Sociocultural”.

No mestrado em Ciências da Família, especialização em Orientação e Mediação Familiar, da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, identifica-se, ao nível dos objectivos gerais do curso, uma formação em mediação, “*mediação de conflitos junto das*

famílias, quer nas relações conjugais quer nas diferentes relações intergeracionais [...] gestão ou resolução positiva de conflitos familiares, de carácter preventivo”; no mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa, sublinha-se, ao nível dos objectivos gerais do curso, o adquirir de competências para a *“intervenção em gestão construtiva de conflitos inter-culturais”*; no mestrado em Política Social, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, sublinha-se a UC *“Gestão e Mediação de Conflitos”*; no mestrado em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa, identifica-se ao nível dos objectivos gerais do curso a *“Gestão Construtiva de Conflitos, Negociação e Mediação”* como competências a adquirir; no mestrado em Serviço Social, Universidade Lusíada de Lisboa, salienta-se a UC *“Mediação em acção social”*; no mestrado em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya, identifica-se a UC *“Mediação Sociocultural”*. Por fim, no mestrado em Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa, do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo, salienta-se a *“Mediação Comunitária, Escolar e Familiar: Resolução de Conflitos”*.

No entanto, as sinalizações feitas às unidades curriculares destes últimos dez cursos [três licenciaturas e sete mestrados] cingem-se à leitura das UC e à potencialidade identificada numa determinada unidade curricular de desenvolver conteúdos de mediação sociopedagógica curricularmente. Na sua maioria, os programas curriculares dos planos de estudos encontram-se inacessíveis online, o que impossibilita outras leituras ao próprio curso enquanto formador ou potenciador de uma formação em mediação sociopedagógica.

5.7. Outras Ciências Sociais [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia]: Licenciaturas e Mestrados Licenciaturas (Apêndice A7)

Na licenciatura em Antropologia, do ISCTE – IUL, identificam-se, ao nível dos objectivos gerais do curso, referências às questões da interculturalidade, ampliando a abordagem e estudo das relações entre indivíduos, grupos e comunidades: *“reflexão crítica sobre a diversidade social e cultural da humanidade, incluindo as suas relações interculturais”*. A busca deste objectivo pode potenciar uma formação em mediação. Quanto às unidades curriculares, não se identifica qualquer referência ao nível dos programas

curriculares do plano de estudos que remeta para a mediação sociopedagógica. No campo das saídas profissionais não se identifica qualquer dado que remeta para a mediação (www.iscte.pt, 15/06/10).

Na licenciatura em Antropologia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, não se identificam, na página *online* do curso, quaisquer dados que possam desenvolver formação em mediação sociopedagógica, quer ao nível dos objectivos gerais do curso, quer nas saídas profissionais e unidades curriculares (www.uc.pt, 15/06/10).

Na licenciatura de Antropologia, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, identifica-se apenas uma unidade curricular com potencialidade de desenvolver a mediação curricularmente: “Etnicidade e Nacionalismo”. Esta UC comporta uma reflexão sobre as relações multiculturais e a evolução das políticas e programas estatais referentes à multiculturalidade, “*Pluralismo étnico e etnicidade: estudos de caso. Multiculturalismo e políticas estatais: tendência e desafios*”. Quanto aos objectivos gerais da licenciatura, não se observam quaisquer referências com relevância para a mediação sociopedagógica. Não foram encontrados registos quanto a saídas profissionais (www.fcsh.unl.pt, 15/06/10).

Na licenciatura em Antropologia, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, identifica-se apenas uma unidade curricular que remete para a mediação sociopedagógica. A UC “Tensões e Conflitos Interculturais” propõe, ao nível dos conteúdos do programa da UC, uma reflexão aos conflitos e tensões inerentes aos “*choques de cultura e culturas*”, “*solucionar e antever situações de tensões e conflitos interculturais na actualidade*”. Quanto aos objectivos gerais do curso, e saídas profissionais, não se identificam quaisquer dados com relevância significativa para a mediação sociopedagógica (www.iscsp.utl.pt, 15/06/10).

Nas licenciaturas em Ciências da Cultura, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Universidade da Madeira, não se identificam quaisquer dados que possam apontar para o desenvolvimento de formação em mediação sociopedagógica, quer ao nível dos objectivos, quer nas saídas profissionais e unidades curriculares. O programa curricular do plano de estudos das UC encontra-se inacessível *online* (www.fl.ul.pt, 15/06/10; www.uma.pt, 15/06/10).

Na licenciatura em Estudos Culturais, da Universidade Fernando Pessoa, sublinha-se, ao nível das saídas profissionais do curso, a formação de profissionais aptos para “*formar*

especialistas ou profissionais do "simbólico" capazes de actuar na programação, mediação e intervenção sociocultural". Quanto às UC, não se identificam quaisquer referências relevantes para a mediação sociopedagógica. No campo dos objectivos não foram identificados quaisquer dados (www.ufp.pt, 15/06/10).

Nas licenciaturas em Sociologia, do ISCTE – IUL, Instituto Universitário de Lisboa, da Universidade dos Açores, da Universidade do Algarve, da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Évora, da Universidade do Minho, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, do Instituto Superior de estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada e Mirandela, da Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias não se identificam quaisquer dados que apontem para a formação em mediação sociopedagógica, quer ao nível dos objectivos gerais do curso, quer nas saídas profissionais, quer na leitura feita ao programa do plano de estudos das unidades curriculares. Os programas das Unidades Curriculares não estão acessíveis online para avaliar das potencialidades objectivantes para a mediação (<http://iscte.pt>, 15/06/10; www.uac.pt, 15/06/10; www.fe.ualg.pt, 15/06/10; www.ubi.pt, 15/06/10; <https://www.uc.pt>, 15/06/10; www.uevora.pt, 15/06/10; www.uminho.pt, 15/06/10; www.fcsh.unl.pt, 15/06/10; <http://sigarra.up.pt>, 16/06/10; www.iscsp.utl.pt, 16/06/10; www.ipiaget.org, 16/06/10; www.universidade-autonoma.pt, 16/06/10; www.ulusofona.pt, 16/06/10).

Na licenciatura em Sociologia da Universidade Lusófona do Porto, embora se identifique o trabalho nas escolas, no campo das saídas profissionais, não se verifica, ao nível dos objectivos gerais do curso e no plano de estudos, qualquer referência que remeta para o trabalho ou formação em mediação. Os programas curriculares não se encontram acessíveis *online* (www.ulp.pt, 16/06/10).

No mestrado em Estudos Culturais, da Universidade Fernando Pessoa, identificam-se duas unidades curriculares optativas – “Comunicação Intercultural” e “Conflito e Tensões Sociais” – com potencialidades para o desenvolvimento curricular da mediação sociocultural. O plano de estudos encontra-se inacessível *online*. Quanto aos objectivos gerais do curso e saídas profissionais não são feitas quaisquer referências que remetam para uma formação ou trabalho em mediação sociopedagógica (www.ufp.pt, 16/06/10).

No mestrado em Gestão Cultural da Universidade da Madeira, identifica-se a unidade curricular “Estudos Interculturais” que propõe um estudo de análise e reflexão sobre as práticas interculturais “na sociedade da mudança”. *“Numa sociedade cada vez mais globalizada, a cultura e o diálogo inter-culturas apresentam-se como um potencial de formação e de crescimento humano.”*. Esta unidade curricular apresenta potencialidades de desenvolver curricularmente a formação para a mediação sociopedagógica. Quanto aos objectivos gerais do curso, sublinha-se a necessidade de uma oferta de formação que capacite e apetreche os alunos para um diálogo intercultural, *“Dominar terminologias, metodologias, teorias e as problemáticas numa perspectiva multidisciplinar no âmbito da interculturalidade”*. Quanto às saídas profissionais, não são apontadas no site (www.uma.pt, 16/06/10).

Análise conclusiva

Em síntese: Na área das “outras Ciências Sociais” [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia], ao contrário do que se poderia esperar, por serem ciências que trabalham a sociedade, a cultura e a educação, não se verifica uma ligação directa à mediação, seja em geral, seja sociocultural, seja sociopedagógica. Não há um apontar claro para a formação em mediação, tendo como objecto de leitura os objectivos gerais apresentados pelo curso, saídas profissionais, plano de estudos e programas curriculares das UC quando disponíveis *online*.

No curso de Antropologia destacam-se somente dois cursos com maior potencialidade de desenvolver a formação para a análise e reflexão da prática da mediação sociopedagógica: a licenciatura em Antropologia, do ISCTE – IUL, Instituto Universitário de Lisboa, onde se identificam, ao nível dos objectivos gerais do curso, referências relativas às questões da interculturalidade, ampliando a abordagem e estudo das relações entre indivíduos, grupos e comunidades: *“reflexão crítica sobre a diversidade social e cultural da humanidade, incluindo as suas relações interculturais”*; e a licenciatura em Antropologia do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, onde se sublinha a UC “Tensões e Conflitos Interculturais” que propõe, ao nível dos conteúdos do programa da UC, uma reflexão sobre os conflitos e tensões inerentes aos *“choques de cultura e culturas”*, *“solucionar e antever situações de tensões e conflitos interculturais na actualidade”*.

As licenciaturas em Antropologia não comportam uma formação objectiva para a mediação sociopedagógica. Contudo, na sua prática multifacetada, o profissional em antropologia pode reflectir a prática em mediação sociocultural e sociopedagógica e contribuir para a construção de políticas educativas tendo em conta o estudo das relações interculturais presentes na formação curricular do antropólogo.

Quanto à licenciatura de sociologia, consegue-se uma análise e reflexão sobre alguns processos de mediação, principalmente no que concerne ao estudo das relações entre sistemas e agentes educativos, tendo como exemplo a licenciatura em Sociologia da Faculdade de Letras, Universidade do Porto com a unidade curricular “Sociologia da Educação” que enfatiza a análise e o estudo dos vários agentes que influenciam os processos educativos: *“assinalar a multiplicação de agentes educativos nas sociedades e sua complementaridade e/ou conflitualidade”*. Sublinha-se, ainda, a licenciatura em Sociologia, da Universidade do Minho, onde se identifica a unidade curricular optativa “Psicologia Social” que faz uma leitura sobre as relações interculturais, *“Reconhecer e compreender a complexidade social e a diversidade intercultural”*.

Nesta análise, são poucos os dados que ligam a Sociologia à mediação sociopedagógica. As unidades curriculares “Sociologia da Educação” e “Psicologia Social” aparecem como as únicas potenciais possibilidades identificadas para o desenvolvimento de uma formação em mediação sociopedagógica.

Quanto aos mestrados desta área [outras Ciências Sociais], destaca-se o mestrado em gestão Cultural, da Universidade da Madeira, que sublinha o estudo, análise e reflexão sobre as práticas interculturais: *“Numa sociedade cada vez mais globalizada, a cultura e o diálogo inter-culturas apresentam-se como um potencial de formação e de crescimento humano.”*.

Não se verifica, na área das outras Ciências Sociais [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia], uma formação consistente e objectiva para o exercício da mediação sociocultural e sociopedagógica.

Em jeito de conclusão, fazemos agora uma leitura geral da formação superior de profissionais para a mediação sociocultural e sociopedagógica em Portugal.

Foi efectuada uma recolha, leitura e análise de 161 cursos de licenciatura, pós graduação, mestrado e cursos de mestrado integrado da área de psicologia, de instituições públicas e privadas do ensino superior português, distribuídos e agrupados em sete áreas de formação pré seleccionadas [Animação (Apêndice A1); Ciências da Educação (Apêndice A2);

Educação Social e Educação Sociopedagógica (Apêndice A3) Mediação (Apêndice A4); Psicologia (Apêndice A5); Trabalho Social e Serviço Social (Apêndice A6); e outras Ciências Sociais e Humanas [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia] (Apêndice A7.).

Tendo como objectivo compreender a dimensão da formação superior em mediação sociocultural e sociopedagógica oferecida pelos cursos seleccionados e agrupados nas áreas supra citadas, fez-se uma leitura aos programas curriculares das UC (unidades curriculares) dos cursos quando disponíveis *online*.

Os dados recolhidos são insuficientes e omissos em muitas componentes. Obtidos nos sítios *online* das instituições de formação superior, estes dados contam com alguma irregularidade nas actualizações feitas às páginas *online* de alguns cursos, administradas por essas instituições, como sejam a insuficiência dos dados disponibilizados relativos aos cursos: plano de estudos dos cursos e programas curriculares das UC com alguma desorganização dos dados nas páginas *online* dos cursos.

Cingimo-nos à leitura e visualização dos objectivos, saídas profissionais, planos de estudo e programas curriculares das UC quando disponíveis *online*, inviabilizando outras leituras, outras análises à formação em mediação sociopedagógica presente nos cursos.

Tal como foi referido na nota introdutória à leitura dos quadros dos cursos, buscou-se a compreensão da formação em mediação, mediação sociocultural e sociopedagógica disponibilizada nas unidades curriculares dos cursos presentes nas sete áreas de formação já mencionadas. Convém recordar que a restrição feita ao objecto de estudo tomou como orientação a grande área das Ciências Sociais e Humanas. Com isto, não queremos dizer que outros profissionais de áreas diferentes, e distantes das Ciências Sociais e Humanas, não possam exercer funções de mediação, até mesmo outros profissionais. No entanto, o objecto de estudo direcciona-se aqui para os cursos do ensino superior e áreas que produzem maior potencial humano para o trabalho social na educação, neste caso, de mediação nas escolas, para além da formação de professores.

A entrada de novos profissionais de formações académicas distintas para o espaço escolar, além dos professores, cada vez menos monopolizadores do espaço escolar, é hoje uma realidade. As escolas tendem a abrir as portas a equipas multidisciplinares com formação superior, como veremos nos capítulos seguintes.

Na análise e leitura feitas às páginas online das instituições de 161 cursos de ensino superior, verificámos que apenas 28 destes remetem para a mediação, mediação sociocultural ou sociopedagógica. Isto porque, quer ao nível dos objectivos, quer nas saídas profissionais, quer da análise feita aos programas curriculares das UC dos curso, foi possível assinalar algum conteúdo e/ou alguma referência que identifique e associe determinado curso à possibilidade de uma formação mais direccionada para o exercício da mediação.

Na área da Animação (Apêndice A1), fez-se uma leitura a 18 cursos. Destacaram-se duas licenciaturas com potencialidade de desenvolverem uma formação ao nível da mediação: licenciatura em Animação Cultural da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, onde se pode ler, ao nível dos objectivos gerais do curso, a importância da mediação, como “*função indispensável, quer na gestão da difusão cultural, quer na programação das actividades das instituições [...] quer na construção de condições para a convivência*”. É de salientar, ainda, neste curso, a unidade curricular “Novas Mediações”, onde se pretende aprofundar curricularmente “*conceitos e estratégias em mediação e resolução de conflitos*”. A licenciatura em Animação Sociocultural da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, enfatiza, através da unidade curricular “*Cidadania e Educação Social*”, a “*capacidade de persuadir através do discurso e da cooperação [...] capacidade de gerir conflitos até alcançar um desenlace positivo*”. Esta unidade curricular, – “Cidadania e Educação Social” – poderá potenciar a formação para a mediação sociopedagógica a exercer nas escolas apontadas como saídas profissionais.

Quanto aos dois mestrados agrupados nesta área [Animação], à excepção do trabalho nas escolas, apontado nas saídas profissionais, não há nenhuma outra referência que os identifique como potenciais fontes de formação em mediação sociopedagógica.

Numa leitura conclusiva da área da animação, é possível observar que esta área, em termos gerais, não toma uma importância significativa na densidade da oferta de formação em mediação. Importa, ainda, salientar que a formação em mediação disponibilizada pelas duas licenciaturas remete para uma mediação para a resolução de conflitos.

Na área das Ciências da Educação (Apêndice A2) foram recolhidos e analisados 23 cursos dos quais se destacam seis reconhecidos na sua ligação à mediação, tornando-se uma das áreas com maior representatividade na formação para a mediação. Identificámos três cursos de licenciatura e três cursos de mestrado. A licenciatura em Ciências da Educação, da

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, apresenta, nos objectivos gerais, a formação de técnicos para o “*exercício de funções como a mediação social*”. Nesta licenciatura assinala-se, ainda, a UC opcional “Educação e Multiculturalidade” que coloca a ênfase na “*necessidade de uma abordagem multicultural na educação e na formação*”. A licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, assinala, nos seus objectivos gerais de apresentação, a formação de profissionais para o exercício de funções como “mediadores socioeducativos”, presentes também ao nível das saídas profissionais. Salienta-se, ainda, a UC Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Temas e Problemas da Educação Contemporânea; e ainda a licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Quanto aos mestrados, destacam-se o mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Análise e Intervenção em Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa; e, por fim, o mestrado em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, que apresenta como objectivos gerais do curso “*formar técnicos, [...] capazes de contribuir activamente para a resolução dos diferentes problemas educativos em ambiente escolar e extra-escolar*”. Regista-se ainda a unidade curricular “Intervenção Comunitária” onde se enfatiza a capacitação para a promoção do diálogo entre indivíduos, “Promover recursos de escuta e de diálogo crítico entre adultos e crianças.

Numa análise conclusiva à área das Ciências da Educação, é de salientar a expressividade desta área quanto à sua incidência sobre a mediação, inclusive a mediação sociopedagógica salientada quer ao nível das saídas profissionais, quer nos objectivos gerais de alguns cursos acima mencionados. Contudo, o mais significativo a referir é a amplitude dada à mediação, elevando-a para além da mediação para a resolução de conflitos, apostando na formação de profissionais capazes de promover e desenvolver projectos educativos inclusivos tendo em conta a multiculturalidade e diversidade inerentes a todos os contextos sociais incluindo o escolar. O pensar para a diversidade e com a diversidade é também prática inerente dos processos de mediação sociopedagógica tendo como exemplo a unidade curricular “Educação e Inclusão” que visa reconceptualizar as formas de intervir dos profissionais, “*reconstruir*

criticamente as perspectivas e disposições de intervenção dos profissionais nos processos de inclusão e de exclusão social com base no reconhecimento da heterogeneidade”.

Na área da Educação Social e Educação Sociopedagógica (Apêndice A3), dos 16 cursos registados, somente quatro remetem objectivamente para a mediação; duas licenciaturas e dois mestrados. A licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, remete para a mediação sociopedagógica nas saídas profissionais “Mediador comunitário, trabalhando como agente de desenvolvimento local e comunitário [...]; Mediador em processos de intervenção familiar e socioeducativa”. É de salientar ainda ao nível das UC a unidade curricular “Antropologia Cultural e Social” que identifica como conteúdos a abordar “*Assumir a interculturalidade como base fundamental da comunicação, da educação, da intervenção e do desenvolvimento social*” e a UC de Culturas e Identidades. Também a licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, remete para a mediação, como vimos atrás. Quanto aos mestrados, foram destacados dois como mais representativos da formação em mediação na presente área em análise [Educação Social e Educação Sociopedagógica]. O mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, sublinha, ao nível dos objectivos gerais, a incidência que este faz sobre a formação em mediação. Indicando o perfil que estes deverão obter, este profissional “*desenvolve e avalia processos adequados de mediação nas transformações pessoais e sociais*”. Ao nível das saídas profissionais prevê-se que os alunos do mestrado retenham a “*capacidade de mediação nos vários processos sociais e identitários*”.

Por fim, identifica-se, ainda, o mestrado em Educação Social e Comunitária, da Universidade da Beira Interior.

Embora a expressividade e incidência em mediação não seja tão representativa como na área das Ciências da Educação, a área da Educação Social e Educação Sociopedagógica, oferece uma formação em mediação no conceito igualmente alargado ao da interculturalidade, sem uma restrição explícita à mediação para a resolução de conflitos. Admitindo a diversidade sociocultural nas escolas como algo inerente às próprias, é admitido um processo de formação para a mediação sociopedagógica.

Em quarto lugar, fazemos uma leitura à área da Mediação (Apêndice A4), constituída por seis cursos, dois mestrados e quatro pós-graduações, dos quais se sublinham três, duas pós

graduações e um mestrado, pela sua clareza e maior expressividade da mediação sociopedagógica ao nível dos campos em análise [objectivos, saídas profissionais e unidades curriculares]. Importa, ainda, referir que a distinção e nomenclatura atribuída a esta área prende-se com o facto de serem cursos com elevada representatividade de formação em mediação, constituídos por cursos de mestrado e pós graduações, o que permite ver até que ponto implica que os profissionais das áreas restantes procurem nos cursos desta área específica de mediação formação superior para o exercício da mediação sociopedagógica tendo em conta a baixa expressividade de formação em mediação sociopedagógica nos seus cursos. Sublinhou-se a Pós-graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar, da Universidade Lusófona do Porto, que enfatiza, ao nível dos objectivos, uma mediação para a resolução de conflito em contexto escolar: *“Reconhecer a mediação na escola como um instrumento de transformação dos conflitos [...]; mediação como estratégia de intervenção precoce sobre fenómenos de conflitualidade”*. A Pós-graduação em Mediação Intercultural, da Universidade Internacional, sublinha, nos seus objectivos, o estudo das tensões em vários contextos sociais privilegiando a mediação intercultural e a compreensão das diferentes práticas de mediação intercultural em Portugal: *“formar técnicos em mediação, com competência específica na área da mediação intercultural [...] o estudo aprofundado dos conflitos que as relações de cultura, etnia, [...] e género provocam nas sociedades contemporâneas”*. Quanto às unidades curriculares, é assinalada a UC de “mediação na(s) comunidade (s) escolar (es)” que insiste na ênfase da redefinição e promoção de programas escolares que preparem para a mediação entre pares e para a construção de uma escola inclusiva: *“o problemas dos manuais, programas escolares e práticas pedagógicas monoculturais [...] formação de jovens mediadores interculturais”*.

Identifica-se, ainda, por fim, o Mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa.

Em termos gerais, estes cursos oferecem uma formação em mediação que vai para além da especificidade em mediação para a “resolução de conflitos”. Trata-se de uma oferta de formação a um nível mais alargado do conceito de mediação, através da exploração de conceitos e teorias inerentes à mesma. Contudo, no âmbito da mediação sociopedagógica e da mediação em contexto escolar, a temática incide substancialmente na resolução de conflitos em contexto escolar como é possível de identificar nos exemplos acima expostos.

A área da mediação torna-se, assim, uma boa possibilidade para os profissionais das restantes áreas do trabalho social encontrarem aqui uma formação superior complementar para o exercício da mediação sociocultural e sociopedagógica.

Na área da Psicologia, foram analisados 36 cursos dos quais somente seis foram identificados como remissíveis para a mediação sociopedagógica, uma licenciatura em Psicologia, da Universidade Fernando Pessoa que expressa nos seus objectivos a identificação com a mediação numa resposta à resolução de conflitos, “*gestão de conflitos, negociação e mediação*” e quatro cursos com mestrado integrado que remetem para a mediação. O “curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Coimbra” que aborda alguns conteúdos no âmbito das suas UC tais como: “As relações intergrupos e a identidade social”, “Mediação Familiar em contextos de risco”, “Questões de diversidade cultural” e “Condições facilitadoras para a comunicação”. Ainda o curso de Psicologia com mestrado integrado, da Universidade do Minho; curso de Psicologia com mestrado integrado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto e o curso de Psicologia com mestrado integrado, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário. E, por fim, o mestrado em Psicologia Comunitária, do ISPA, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, que coloca a ênfase na formação de profissionais aptos para a mediação nos vários contextos socioeducativos dando relevância prioritária à diversidade cultural “*reflexão sobre as problemáticas educativas de minorias num sistema educativo massificado e globalizante*”.

Contudo, num universo tão representativo de cursos em psicologia, as referências sinalizadas, associadas à mediação sociopedagógica, são escassas e limitadas em conteúdos. Acrescenta-se, também, que as licenciaturas em psicologia procuram no complemento “mestrado” o enriquecimento curricular do profissional de psicologia enquanto mediador sociopedagógico.

A expressividade da formação para a mediação sociopedagógica na área da psicologia é bastante reduzida, sendo que nos cursos identificados como potenciais fontes de formação em mediação restringem-se, na sua maioria, à mediação para a resolução e gestão de conflitos.

Na área do Trabalho Social e Serviço Social (Apêndice A6) realizou-se uma leitura e análise a 38 cursos, tornando-se a área de maior representatividade de cursos. Contudo, foram somente identificados três cursos que mostraram ter maior representatividade de conteúdos expressos nas unidades curriculares e objectivos gerais do curso, remissíveis para a mediação

sociopedagógica: licenciatura em Serviço Social, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e o mestrado em Política Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa.

São passíveis de identificação, ainda mais dez cursos, três licenciaturas e sete cursos de mestrado que apresentam unidades curriculares com potencialidade de desenvolverem curricularmente a mediação sociopedagógica, bem como ao nível dos objectivos gerais que compreendem uma formação em mediação. São estes a licenciatura em Serviço Social, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; licenciatura em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa; licenciatura em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya; mestrado em Ciências da Família, especialização em Orientação e Mediação Familiar, da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas; mestrado em Mediação e Interculturalidade, da Universidade Fernando Pessoa; mestrado em Política Social, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco; mestrado em Serviço Social, da Universidade Fernando Pessoa; mestrado em serviço Social, Universidade Lusíada de Lisboa; mestrado em Serviço Social, da Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário, Instituto Superior Politécnico Gaya; por fim o mestrado em Trabalho Social e Intervenção Socioeducativa, do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.

Contudo, os planos de estudos destes últimos dez cursos encontram-se inacessíveis online, o que impossibilita outras leituras ao próprio curso enquanto formador ou potenciador de uma formação em mediação sociopedagógica.

Por último, na área das outras Ciências Sociais e Humanas [Antropologia, Ciências da Cultura, Estudos Culturais, Gestão Cultural e Sociologia] (Apêndice A7), identificam-se 24 cursos nos quais não se verifica uma relação directa com a mediação, seja sociocultural seja sociopedagógica, ou o desenvolvimento para a formação em mediação.

Destacam-se dois cursos de Antropologia, licenciatura em Antropologia, do ISCTE – IUL, licenciatura em Antropologia, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. As licenciaturas em Antropologia não comportam uma formação específica e objectiva para a mediação sociopedagógica. Contudo, na sua prática

multifacetada o profissional em antropologia pode reflectir a prática em mediação sociopedagógica e contribuir para a construção de políticas educativas, tendo em conta o estudo das relações interculturais, presentes na formação curricular do antropólogo. Nas licenciaturas de sociologia, prevê-se uma análise e reflexão sobre alguns processos de mediação, principalmente no que concerne ao estudo das relações entre sistemas e agentes educativos, tendo como exemplo a licenciatura em Sociologia, da Faculdade de Letras, Universidade do Porto; licenciatura em Sociologia, da Universidade do Minho. Objectivamente, são poucos os dados que identificam o interesse da Sociologia na mediação sociopedagógica. As unidades curriculares “Sociologia da Educação” e “Psicologia Social” aparecem como as únicas possibilidades identificadas pelos cursos para o desenvolvimento de uma formação em mediação sociopedagógica. Identifica-se, ainda, o mestrado em gestão Cultural, da Universidade da Madeira que frisa um estudo de análise e reflexão sobre as práticas interculturais *“numa sociedade cada vez mais globalizada, a cultura e o diálogo inter-culturas apresentam-se como um potencial de formação e de crescimento humano”*.

Conclusivamente, não se identifica, ao nível da grande área das outras Ciências Sociais e Humanas grande aposta na formação para o exercício da mediação sociocultural e sociopedagógica em contextos educativos.

Concluimos, ainda, que a oferta de uma formação superior em mediação, seja ela sociocultural ou aplicada ao contexto escolar, como é o caso da sociopedagógica, está muito condicionada pela instituição de formação em que se escolhe seguir determinado curso. A oferta desta formação varia não só de área para área mas, sobretudo, de instituição para instituição de formação.

Compreendemos que a maioria das áreas e dos cursos que proporciona uma oferta de formação em mediação sociocultural e sociopedagógica reduz a intervenção e a formação à mediação para a resolução de conflitos, sobejamente presente na análise aos programas curriculares, planos de estudo e objectivos gerais dos cursos.

Nesta breve análise geral dos dados, observa-se o grande papel e influência da área da psicologia, quer na representatividade quantitativa de cursos em Psicologia, que remetem para a mediação numa mesma área, quer como pela prevalência de unidades curriculares de psicologia ou de grande componente curricular em Psicologia presentes em outras áreas e cursos. Muitas das unidades curriculares sinalizadas pela incidência em conteúdos privilegiados para uma formação em mediação sociopedagógica são eles, também,

estruturados segundo conteúdos e metodologias da própria Psicologia. A área da Psicologia acaba por monopolizar a formação em mediação. Uma mediação que, contudo, é muito fñcada numa óptica da resolução e transformação de conflitos e muito pouco no trabalho a montante deste. Estamos, assim, mais sobre a visão essencialista do conflito e muito menos sobre a dimensão preventiva e relacional da tensão, constante entre grupos e/ou pessoas como facto normal do encontro e desencontro de culturas que pode gerar, ou não, conflitos caso não haja mediação durante o processo da interacção.

Capítulo 6

O TEIP da Praia: contexto e realidades

Neste capítulo, tal como nos dois seguintes, faz-se a apresentação da comunidade e do agrupamento escolar, aborda-se os projectos educativos do território estudado, neste caso o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da Praia, e apresenta-se a imagem social da escola, o trabalho de mediação e o ponto de vista dos professores sobre o TEIP.

6.1. A Comunidade da Praia

A freguesia da Praia é a mais populosa do concelho de Leiria e é das que possui maior densidade populacional no distrito de Leiria. A sua área ocupa cerca de 19 km² no centro do concelho. A agro-pecuária, a indústria e o comércio são as principais actividades económicas. Actualmente, as indústrias espalham-se por toda a freguesia, criando empregos o que, consequentemente, tem levado a um grande aumento do número de habitantes.

A escola-sede do agrupamento localiza-se na freguesia da Praia, nos arredores da cidade de Leiria: *“A Praia é a maior freguesia do concelho. Foi aquela que nos últimos censos mais cresceu a nível nacional. É que a Praia é maior que Leiria, é maior que muitos dos concelhos. É maior que o concelho da Batalha, é maior que o concelho de Ourém, é maior que Alvaiázere, é maior que todos esses concelhos”* (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia, Apêndice. B3.7 e B4.7).

Um estudo realizado pela Comissão Social da Freguesia da Praia, referenciado no projecto educativo do agrupamento, detectou a existência de alguns problemas, a nível social, nesta freguesia. Os problemas detectados prendem-se com casos de violência doméstica, solidão e carências a nível dos idosos, falta de creches, falta de locais para animação dos

tempos livres dos jovens e falta de casas abrigo. As famílias desta comunidade são confrontadas com casos de alcoolismo, toxicodependência e desemprego. É também nesta freguesia que existe o Internato distrital masculino que recebe crianças e jovens com carências a vários níveis, económico, social, afectivo, etc. A escola serve, também, a população do Bairro que foi construído para albergar famílias de refugiados das ex-colónias. Como refere Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia,

“O Bairro era mesmo o Bairro, com toda a carga negativa... foi quando começaram a chegar.... Isto estamos a falar em 1982, salvo erro, 1983, é quando começam a chegar... a escola nem sequer era vedada... começam a chegar os primeiros refugiados e aquilo era... portanto, [a escola] não tinha paredes e, ao fim-de-semana... era um vandalismo completo! Na segunda-feira, lembro-me que um moço, de idade já avançada, que andava na escolaridade básica, aos fins-de-semana, as paredes eram pintadas pelo “Black”, era o maior lá da “cantareira” (Apêndice B3.7 e B4.7).

Ainda de acordo com o estudo referenciado anteriormente, há 95 famílias apoiadas pelo RSI. Por outro lado, o número de processos apoiados pela CPCJ tem vindo a aumentar entre as crianças desta comunidade. Este relatório refere-se, também, ao aumento de desemprego que se tem vindo a verificar nos últimos anos, tal como a toxicodependência entre os jovens. Por outro lado, é também indicado o aumento de imigrantes vindos de várias nacionalidades que se foram instalando nesta zona (fonte: projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Praia, 2009-2012:11).

O Bairro tem uma cultura muito específica que não corresponde ao que é espelhado na Comunicação Social,

“O bairro trazia alguns problemas era, de facto uma cultura distinta... eu lembro-me que os miúdos andavam na rua até tarde, não era problemático para as famílias porque eles estavam no bairro e se não estavam em casa, estavam em casa do primo, do vizinho, do amigo. Era uma determinada cultura, não havia problema, era assim a cultura... não é melhor, nem é pior... estavam ali ao pé deles... Agora do ponto de vista... Aliás eu assisto ... da minha prática e da conversa com ... assistimos já, infelizmente, um pouco por cada...em cada escola, problemas, se calhar bem mais graves que aqueles que se passam na Praia. É generalizado, basta assistir aí aos telejornais... a onda de violência... Isto tem a ver, do meu ponto de vista, com algumas dificuldades do ponto de vista social, do ponto de vista económico e depois.... A questão do acompanhamento das famílias e de alguma desestruturação das famílias.” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia Apêndice B3.7 e B4.7)

6.2. O agrupamento escolar da Praia

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e com o crescimento demográfico na freguesia da Praia, foi criada, no ano lectivo 1975/1976, a Escola Preparatória da Praia, complementando-se, assim, o ensino do 1.º Ciclo, existente desde 1855. No ano de 1996, é criado o Território de Intervenção Prioritária (TEIP) da Praia, fazendo também parte desse projecto a Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Praia. Com a criação do Agrupamento Vertical da Praia, em 1999, o número de escolas do 1.º Ciclo e de Jardins de Infância foi alargado para quinze.

O Agrupamento de Escolas da Praia serve, actualmente, três freguesias do concelho de Leiria, com alguma distância entre si, e é composto por vinte e cinco estabelecimentos de ensino, sendo onze jardins-de-infância, treze escolas do 1º Ciclo e a escola EB 2,3 da Praia, escola-sede do agrupamento.

O número de alunos que frequentava este agrupamento era, à data da elaboração do projecto educativo, de 2177. Destes, 514 frequentam a escola EB 2,3 da Praia. No ano lectivo de 2008/2009 foram registadas 247 ocorrências disciplinares na escola-sede .

De um levantamento e análise efectuados, a escola seleccionou as seguintes situações problema: insucesso escolar e qualidade do sucesso educativo, indisciplina e violência, número significativo de alunos com “português língua não materna”, meio socioeconómico e cultural desfavorecido, degradação do equipamento escolar, projecção da imagem das escolas na comunidade, comportamentos de risco e dimensão do agrupamento e distância entre algumas escolas e a escola-sede (fonte: projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Praia, 2009/2012).

Tabela 1 - Nº de ocorrências no Agrupamento de Escolas da Praia

Ano lectivo	Nº de ocorrências				
	Nível de ensino				
	Pré-escolar	1º CEB*	2º e 3º CEB**	Total	% de redução
2006/2007	0	0	286	286	0,0
2007/2008	0	4	248	252	11,9
2008/2009	0	6	241	247	2,0

* As evidências são constituídas por relatórios no processo dos alunos.

** Dados retirados dos Relatórios do Trabalho Desenvolvido pelos Directores de Turma - Relatório Final, de Julho de 2007 e de Julho de 2008.

Fonte: Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Praia, 2009/2012.

6.3. Da imagem da escola da Praia

A escola da Praia é uma escola que foi estigmatizada e referenciada como sendo “problemática” e com “mau ambiente”, pelo próprio Ministério da Educação. O director da escola, o professor Jacinto, diz sentir que *“Nós somos mais ou menos estigmatizados de forma injusta, eu acho, relativamente ao tipo de população escolar que temos. Há bem pouco tempo, tivemos aqui uma avaliação externa e eu tive uma discussão, no bom sentido, com os senhores inspectores que, de facto, também eles traziam essa imagem de escola difícil”* (Apêndice B3.8 e B4.8).

A isto não é alheio o facto de ser uma escola que abraçou já, pela segunda vez, um projecto TEIP. De momento decorre o TEIP2. Nas palavras do director,

“Não é uma escola fácil... mas eu diria que, hoje em dia, não haverá escolas fáceis. Somos estigmatizados pelo facto de aqui perto haver um bairro social..., por os alunos [institucionalizados numa entidade próxima] ..., que são crianças com problemas a todos os níveis, serem também todos nossos alunos, enfim, também por uma questão de factores sociais... que se prendem com o facto de a Praia ser a maior freguesia, se calhar, do distrito; de ter aqui dois ou três bairros dormitórios complicados, complicados no sentido de que... os pais dão pouco apoio aos nossos alunos” (Apêndice B3.8 e B4.8).

A população que o TEIP serve é uma população considerada difícil e que num passado mais ou menos distante parece ter criado alguns problemas na e à escola, o que veio fazer com que esta estigmatização se viesse a arrastar no tempo:

“quando estamos ao pé da... formação do gang... (aí não há ninguém que penetre com facilidade...). Nós temos um bairro razoavelmente complicado... aqui mesmo ao lado... onde eles tentam, por todos os meios, até porque há pouca vigilância, na minha opinião, ... sobre eles, que estão um bocadinho à solta, um bocadinho laços de guita... É muito difícil eles aceitarem esse tipo de apoios, essa entrada. Já há mesmo um tipo de gang instituído” (professor César, Apêndice B3.6 e B4.6).

O professor César tem 56 anos e exerce a docência nesta escola há cerca de 30 anos. Esteve 12 anos no conselho executivo e gosta de dizer que *“conhece extraordinariamente bem a população e o meio”*, sabe do que está a falar.

Hoje, dizem outros professores que lá trabalham, a situação já não é exactamente a mesma. No entanto, esta imagem de uma escola problemática continua: *“Os professores quando vêm para esta escola vêm aterrorizados [risos] ...”Eh pá, vou para a escola da Praia!” Depois chegam aqui e dizem, “Eh pá, afinal isto não é nada do que eu pensava que isto era! Isto é uma escola como as outras!”* (Luís, professor e coordenador do TEIP, Apêndice B3.2 e B4.2).

O Luís, professor e coordenador do projecto TEIP da escola da Praia, revela-se um grande entusiasta deste projecto. Uma das principais apostas da equipa TEIP é, segundo as suas palavras, “*passar para o meio onde [a escola] está envolvida uma imagem positiva...*”. A pluralidade do público-alvo e diversidade cultural é apontada como uma mais-valia. Além disso também se pretende utilizar o conceito de TEIP precisamente no sentido oposto ao que é habitual:

“...a própria designação TEIP já é por si estigmatizante e, de maneira que, nós contrariamos completamente aquela ideia da escola dos coitadinhos... dos alunos que não querem saber nada disto... Nós somos é uma escola que tem uma realidade muito própria, tem um público muito próprio e... e...a nossa filosofia, enquanto equipa TEIP, é... valorizar esta particularidade, ou seja, o facto de termos aqui alunos de... de... várias proveniências, alunos difíceis... é especializar-nos nesse tipo de alunos... e é aí que eu tenho certeza que nós somos bons. E, portanto, é essa imagem que nós temos que passar lá para fora. Aliás, nós aqui temos alunos que mais nenhuma escola em Leiria aceita. E isso faz de nós melhores do que os outros. Este é o entendimento...ou seja, nós aceitamos todos os alunos. Esta escola não rejeita nenhum aluno que... aqui venha inscrever-se ou que queira frequentá-la. E isso lança um desafio acrescido para quem dá aqui aulas...De maneira que é isso que nós estamos a tentar e... de certa forma a conseguir promover. Se ...não tens lugar noutro lado...vem para a escola da Praia que, na escola da Praia, consegues. A ideia é mais essa...” (Apêndice B3.2 e B4.2).

Esta é a mensagem que se pretende transmitir para fora da escola, actualmente, uma escola aberta a todos os alunos, sem excepção. Na verdade, todos os anos o número de alunos inscritos aumenta, o que nos leva a acreditar que este objectivo está a ser conseguido. Se, por um lado, há escolas que “escolhem” os seus alunos pensando em rankings, esta escola usa o projecto TEIP para a comunidade criar uma imagem positiva da mesma, tentando passar a ideia de que é a “verdadeira escola para todos”, utilizando a estigmatização no sentido oposto ao valor semântico da palavra.

Tal como nos TEIP estudados por Canário, Alves e Rolo (2001), também no caso do TEIP da Praia a imagem da população que o serve é mais negativa que a realidade. Tirando o caso de algumas famílias que estão no desemprego, o grosso da população tem o seu emprego e está integrada. Alguma fragilidade social pode levar ao refúgio no alcoolismo e toxicodependência. É pertinente, também, aqui, de novo, falar da possibilidade de dupla interpretação da sigla TEIP, como vimos nos capítulos 2 e 3. Por um lado, aposta em programas escolares para promover a inclusão e o sucesso de todos; por outro, coisifica o território como espaço desintegrado, como se a culpa do desemprego fosse exclusivamente do mesmo. Já Henriot-Van Zanten (1990: 59 e 71) havia sublinhado esta dimensão,

relativamente aos ZEP. Também, aqui as escolas têm uma má imagem social derivada da proveniência social e da composição cultural dos alunos.

6.4. O projecto educativo: a diferença sociocultural na escola

O Projecto Educativo (2009/2012) assenta na ideia de que a “Escola é um projecto em construção”. Este projecto refere, na sua introdução que *“a escola, através do seu Projecto Educativo antecipa o seu desenvolvimento, afirmando a sua identidade, reconhecendo as suas características próprias e colocando-as ao serviço das finalidades educativas a que se propõe”*. Pretende-se *“reflectir uma acção estratégica no cenário escolar e proporcionar aos seus diferentes actores o poder e a liberdade para construir novas realidades na comunidade educativa abrangida pelo agrupamento”* (p. 6).

O Projecto Educativo adianta, ainda, que procura ser

“uma expressão de acção intencional da comunidade educativa que constitui o agrupamento, não exclusivamente das suas escolas e jardins, mas também das famílias, empresas e instituições locais e dos diversos grupos sociais que a rodeiam”. “Sendo a Escola o local privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e aprendizagens, é na relação com os outros que os alunos vão aprender a valorizar atitudes e comportamentos e a construir referências para o modo de interagir em sociedade. Desta forma, deverá a escola proporcionar actividades educativas diversificadas e espaços com qualidade que favoreçam a formação de cidadãos responsáveis, críticos e activos” (p. 9).

Assim, o Projecto Educativo deste Agrupamento, para o triénio 2009/2012, surge com uma política própria, tendo em conta as características, os problemas e as exigências do contexto escolar e a comunidade educativa que o integra. Emerge de uma reflexão e análise conjuntas dos diferentes parceiros e pretende assumir-se como um elo aglutinador na consecução dos objectivos definidos para a obtenção das metas estabelecidas no Projecto TEIP 2 e no Plano de Acção da Direcção Executiva.

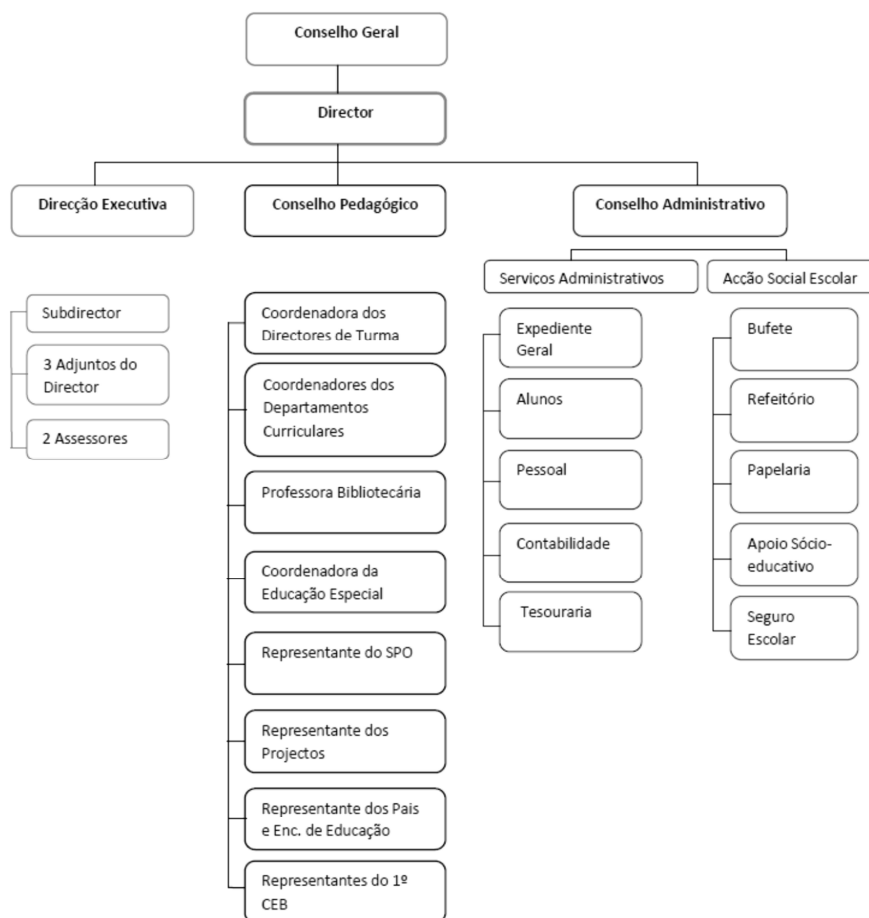
Tendo em conta os contextos dos diferentes estabelecimentos de educação e ensino, e os diferentes públicos-alvo aos quais se destina, procura reforçar a divulgação das boas práticas e criar estímulos para uma mudança sustentada: *“a configuração de um projecto educativo deve, assim, responder a uma necessidade sentida por parte da comunidade educativa, numa construção que se alicerça em olhares diferentes que há sobre a organização e o funcionamento do Agrupamento e no querer e no saber de cada um e de todos os parceiros educativos”* (Projecto Educativo Do Agrupamento de Escolas De Marrazes, Triénio 2009 - 2012: 11).

Pretende-se, com este projecto educativo, abranger o domínio demográfico, económico e social. O objectivo geral passa, também, por tentar resolver alguns dos problemas que, diariamente, vão surgindo nas escolas do agrupamento.

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Praia tem os seguintes objectivos: “reduzir o insucesso educativo; promover a qualidade do sucesso; minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; melhorar as condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos; promover o desenvolvimento vocacional e orientação escolar e profissional dos alunos; criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos; enriquecer as opções formativas do Agrupamento; criar respostas no âmbito da educação e formação para adultos; eliminar situações de insegurança na escola; melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola/família/comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação; projectar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade; fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade; melhorar a qualidade dos serviços prestados e promover a Educação Sexual em meio escolar”.

A escola-sede tem turmas de 2º e 3º ciclos, turmas dos cursos de educação e formação e turmas do Percurso Curricular Alternativo.

Figura 1 - Organograma do Agrupamento de Escolas da Praia



Fonte: Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Praia (2009-2012).

Analisando o organograma da escola, verificamos que o SPO está integrado na estrutura e é constituído por dois psicólogos. Com base no projecto educativo: *“O Serviço de Psicologia e Orientação desenvolve a sua acção no Agrupamento, sendo três os domínios considerados para a sua intervenção: apoio psicopedagógico a alunos e professores; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; e orientação escolar e profissional”* (p. 33).

6.5. O projecto TEIP

O Agrupamento de Escolas da Praia, identificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª Geração (TEIP2), foi referenciado no Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro de 2008 e relançado através do Decreto/Lei nº 8065/2009, de 20

de Março de 2009. A designação TEIP2, que vigora neste Decreto/Lei, é considerada de segunda geração pois já na década de 90 foram integrados, a título experimental, alguns estabelecimentos de ensino neste projecto, como é o caso do da Praia.

Os TEIP procuraram dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural, tendo como principal objectivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes.

Segundo Pedro Francisco, ex professor do agrupamento da Praia, actual técnico superior da Câmara Municipal, foi uma medida da política educativa que criou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em 1996/97. Na altura, foram envolvidas cerca de trinta escolas:

“com algum insucesso, escolas que apresentavam, também, alguns indicadores ligados à questão da multiculturalidade, de culturas distintas, comunidades muito... Não tinha apenas a ver com a questão do insucesso... Algumas com o insucesso e algumas outras com características particulares. Eu penso que esta foi convidada, mas convidada nesta perspectiva, de um trajecto que a escola percorreu... Na altura era a questão dos alunos provenientes das ex-colónias, era também a questão dos primeiros marroquinos da [...]... Portanto, a multiculturalidade era evidente...

o processo foi rápido e foi preciso desenvolver um trabalho muito rápido. Tivemos logo ali um processo... depois formalizou-se através de uma candidatura em que tínhamos que apresentar um projecto educativo, tínhamos dois ou três meses, sei que foi uma interrupção de Verão muito agitada e que tínhamos que desenvolver logo e tomar decisões que tinham a ver com a requisição de professores, que tinham a ver com este trabalho todo de articulação com os professores... O projecto educativo era apresentado à Direcção Regional do Ministério da Educação que depois validava, obviamente”. Depois, tivemos várias reuniões de acompanhamento de estruturas educativas... (Pedro Francisco; apêndice B3.7 e B4.7).

Instigado a pronunciar-se sobre os resultados alcançados (autonomia, vantagens financeiras, recursos humanos, etc.), Pedro Francisco reponde que

“no fundo é um projecto que deu consistência àquilo que já eram as nossas ideias do ponto de vista pedagógico e aí, dentro de um quadro legal, conseguimos enquadrar, porque isto...as experiências são muito bonitas... aliás a escola da ponte estava neste projecto e ainda hoje a teimosia pedagógica, é evidente com algum suporte, se calhar político pelo meio, ainda perdura. A experiência é uma das experiências de autonomia a nível nacional, portanto, surge aqui também, na altura, como TEIP. Isso é muito bonito essas experiências, mas tem que haver um quadro legal, porque senão incorremos em procedimento disciplinar, isto é muito, muito importante que se refira. Isto veio sustentar [...]. Do ponto de vista pedagógico foram dados passos muito significativos, fez-se a reestruturação de um conselho pedagógico, fez-se a reestruturação do departamento, foi colocar, o que era impensável, a primeira articulação de ciclos, os professores, por exemplo, do 2º ciclo a falar com os do 3º ciclo, “nós no 5º e 6º anos damos isto, nós no 7º vamos dar aquilo... Vamos privilegiar mais isto no 6º e aquilo no 7º”. Deixou de haver

departamentos do 2º e 3º ciclo separados. Articulámos logo os 2 ciclos num único departamento em todas as áreas. Não fazia sentido estar a articular com escolas do 1º ciclo, que estavam a 5 ou 10 quilómetros e não articular dentro da própria escola, quando os professores estão dentro da mesma “sala de professores” e, portanto, essa foi a primeira grande batalha e o primeiro grande desgaste do órgão de gestão, porque tivemos que articular e estruturar os departamentos a esse nível. Depois, os professores do 1º Ciclo passaram a ter assento no conselho pedagógico, e, como o território era grande, reestruturámos em três conselhos docentes (três professores coordenadores representantes de três grupos de escolas da freguesia, que tinham assento nas decisões pedagógicas e que traziam os assuntos do 1º Ciclo) e, nessa altura, não era muito fácil um professor do 2º ciclo estar a ouvir o que um professor do 1º Ciclo dizia, ou vice-versa, “isso não me diz respeito!”. Houve ali, assim, algumas tensões e algumas decisões difíceis de tomar.

Depois, articulou-se os professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática, isto em relação à articulação de conteúdos... Lembro-me que, no final do ano lectivo, a constituição de turmas era em conjunto, os professores do 4º ano começaram a reunir com os professores do 5º ano, que eram responsáveis pela constituição de turmas, no sentido de partilhar se a turma era de manter, se era de separar, no sentido de favorecer o percurso académico. Essas informações eram muito importantes. Depois, aquilo que hoje é considerado uma actividade de enriquecimento curricular, nós também achamos que é de enriquecimento curricular mas, deveria estar obrigatoriamente no currículo e, portanto, fazia parte do nosso projecto educativo o Inglês, logo no 1º Ciclo. O professor do 1º Ciclo era durante essas aulas um professor coadjuvante (já não me lembro qual era a figura), havia ali alguma duplicação de recursos mas, era no sentido, também, de que o professor de inglês não fosse um estranho. Na altura propusemos isso e foi aceite, nomeámos um coordenador (também, na altura era uma novidade), que era a professora Odete, que tinha saído do conselho directivo, e portanto, tinha experiência de gestão e fazia aqui a ligação entre o 2º Ciclo e os professores e as escolas do 1º Ciclo” (Apêndice B3.7 e B4.7).

Relativamente aos ganhos acrescidos com financiamento para contratações específicas e implementação de experiências pedagógicas, Pedro Francisco anui, mas diz, também que, por outro lado, O TEIP traz dinheiro mas *“inviabiliza-nos de concorrer a outros projectos, inviabiliza-nos de concorrer ao PEPT 2000, ao NONIO”*. Mas trouxe vantagens ao nível da possibilidade de destacamentos de professores que venham trazer mais-valias ao projecto educativo:

“vem possibilitar aqui uma outra situação que é aquilo que hoje se faz um bocadinho já com outro quadro legal, tem a ver com a possibilidade de destacamento de professores. Lembro-me que numa primeira fase uma professora do 1º Ciclo apresentou um projecto e, em conversa connosco, e nós aceitámos na perspectiva de que era um professor que ia para uma determinada comunidade específica e, portanto, à partida, sabia com o que contava e desenvolvia esse trabalho; e a possibilidade de nós podermos recrutar os professores. Nós propúnhamos sempre no final do ano e em conversa com os professores, aqueles que entendiam e que estavam disponíveis para continuar a colaborar. Portanto, nós tínhamos essa faculdade e isso era positivo no sentido da estabilidade do corpo docente. Levantava-se aqui um problema... que passava pelo perfil do professor mas, nuns casos era a questão do perfil mas, num segundo ano, não olhámos muito ao perfil. A administração abria uma porta mas só a deixava entreaberta, não a abria totalmente. O que é que eu quero dizer com isto? A administração dizia “sim senhora, proponham”, mas

os professores tinham que concorrer no concurso normal. E houve um determinado ano em que nós esperámos até final e o resultado dos concursos, ou seja, os destacamentos saíram no dia em que saíram o resultado dos concursos. Implicações: é que se o presidente do conselho directivo não tivesse aceite um professor ou, não o tivesse proposto para destacamento, ele por concurso nacional tinha ficado naquela escola e eu pergunto: qual era o ambiente para esse professor trabalhar, qual era o clima? Se eu, presidente do conselho directivo, tinha possibilidade de o ter reconduzido [...] a administração não resolveu isso a tempo e, depois por concurso [...]. Neste sentido abdicámos do perfil e apostámos na estabilidade docente (Pedro Francisco, Apêndice B3.7 e B4.7).

Relativamente à contratação de outros técnicos e de TSTS, viajando uma dúzia de anos atrás, este profissional que era, então, presidente do Conselho Directivo, refere que só no 2.º ano desse primeiro TEIP é que surgiram psicólogos na escola:

No primeiro ano nós tínhamos um conjunto de parcerias com o Instituto de Reinserção Social, etc. Houve aqui uma comunicação que correu menos bem, a meu ver. Fala-se muito da abertura à comunidade, mas, por exemplo, a estrutura educativa do Ministério da Educação não contactou os municípios, por exemplo. Então dizia: vão às Câmaras! Eu lembro-me, perfeitamente, de ter vindo com a coordenadora à Câmara de Leiria pedir uma audiência e, com alguma razão, o vereador da altura dizer: “Isto é tudo muito bonito, o Ministério faz os programas, mas depois, toma lá e vão pedir dinheiro à Câmara”. E isto porque a Câmara não tinha sido informada que uma escola ia ter um projecto TEIP. E isto também é importante, uma sensibilização para que as coisas não venham apenas por decreto (Pedro Francisco, Apêndice B3.7 e B4.7).

O objectivo principal do projecto deste segundo TEIP remete para a melhoria do sucesso académico dos alunos⁷³:

“...a aposta prioritária é no sucesso dos alunos...é melhorar os índices de sucesso. Essa é que é a aposta prioritária, tudo o resto é lateral...e todas as estratégias que foram implementadas e os projectos que foram construídos... é sempre no sentido de aumentar o sucesso educativo... [...] porque a ideia de insucesso e de TEIP muitas vezes está... ligada... (Luís, Apêndice B3.2 e B4.2).

Assim se justifica todos os gastos financeiros que foram efectuados no primeiro ano do TEIP, desde a aquisição de computadores, a melhorias no edifício, a compra de mais livros para a biblioteca, etc. A nível financeiro, o TEIP permitiu contratar mais professores, em desdobramento de turmas, nas disciplinas consideradas com mais dificuldades e onde se pretende maior sucesso e maior acompanhamento aos alunos (Matemática, Língua Portuguesa). Esta disponibilidade financeira permitiu, ainda, a contratação de recursos humanos especializados, duas animadoras e uma assistente social, e possibilitou, também, o

⁷³ Ao contrário do que foi analisado no capítulo 3 (os objectivos do TEIP, do ponto de vista da legislação, explorados paralelamente às investigações feitas sobre este projecto educativo), neste capítulo, referimo-nos não tanto à legislação (Despacho Normativo nº 55/2008) mas, antes, ao ponto de vista dos actores sociais. Com excepção das vozes dos alunos que, como já foi referido, são as mais ausentes, são aqui analisados os pontos de vista dos professores e dos TSTS sobre o TEIP.

estabelecimento de um protocolo com a Universidade Lusófona do Porto para a formação de pessoal docente, não docente e de alunos, em mediação de conflitos, incluindo acções de sensibilização para a comunidade educativa.

As potencialidades do TEIP são ainda direccionadas para a resolução de situações de conflito e indisciplina, tal como a animação dos tempos livres dos alunos. Na opinião do professor Luís, um dos mentores deste projecto, o facto de a escola ser TEIP só traz vantagens, não constitui um obstáculo, equivale, por exemplo, a conseguir recursos materiais e humanos impossíveis de obter de outra forma:

“Por exemplo, os estores da escola...o facto de sermos TEIP... Nós tínhamos umas condições...nós temos umas fracas condições, muito fracas mesmo...Mas, por exemplo, o facto de sermos TEIP... desta vez conseguimos verba para equipar todas as salas com estores eléctricos...o que é uma mais-valia, uma vez que temos os quadros inter-activos...em termos de projecção era uma necessidade...em termos de climatização era importante e se não fossemos TEIP, seguramente, não teríamos esse... esse recurso” (Apêndice B 3.2 e B4.2)

Ao analisarmos o projecto educativo da escola e o projecto do TEIP2, observamos que os dois se sobrepõem e, muitas vezes, se confundem, até, um com o outro. Há um grande entrosamento entre estes dois projectos, tornando-se num só, o que só traz vantagens:

“Há uma relação intrínseca, completa...o projecto educativo e o projecto TEIP tocam-se em quase tudo, tinha que ser... tinha que ser. Aliás o projecto educativo...eu participei enquanto coordenador TEIP na equipa que refez este novo projecto educativo, justamente para, depois, as coisas baterem certo...Mesmo agora, até em termos de avaliação do projecto, quando se faz a avaliação interna da escola...a avaliação que se faz do projecto TEIP toca em muitas valências com aquilo que se faz daquilo que foi o grau de consecução do projecto educativo” (professor Luís, (Apêndice B 3.2 e B4.2).

Quando esta ligação e identificação não se verificam, quando as mudanças sociopedagógicas não se inserem claramente dentro do projecto educativo enquanto unificador de experiências e das partes operacionais de uma filosofia a implementar, tudo fica mais fragmentado, desligado, artificial e pouco operacional⁷⁴.

Os objectivos gerais que o TEIP da Praia pretende alcançar são os mesmos do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Praia, enunciados no ponto três deste capítulo. As potencialidades consideradas pelo TEIP e pelo Projecto educativo são os mesmos já apresentados anteriormente. Estes dois projectos identificam-se e estão em perfeita consonância.

⁷⁴ Nos capítulos 7, 8 e 9, veremos que, apesar da inovação e da aposta de alguns elementos na concretização do GAAP como um gabinete integrado na escola, o sucesso da novidade pedagógica não se traduz em absoluto no sucesso da escola e do seu projecto educativo.

6.5.1. O trabalho social no TEIP

Quanto ao trabalho social na escola, e em relação à prática dos docentes, Luís afirma que, devido às características da população desta escola,

“os professores sempre fizeram esse trabalho social. O professor não se pode nunca limitar, muito mais sendo um professor da escola da Praia, nunca poderá chegar ali, dar a sua matéria e vir embora. [...]” . Justifica, dizendo: ” Porque há todo um conjunto de situações que ocorrem todos os dias: 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. Portanto, tudo isto tem de ser relativizado em função do público que temos. [...] isso é claro que fazemos” (Apêndice B 3.2 e B4.2)

Quando lhe falamos sobre o trabalho de profissionais de outras áreas, TSTS, na escola, diz, sem rodeios “*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” (Apêndice B 3.2 e B4.2).

Portanto, os TSTS revelam novas perspectivas acerca da realidade social e devem trabalhar em colaboração com os professores. São suas as palavras,

“ter uma equipa multidisciplinar a analisar os problemas, só enriquece, só facilita... Ter [...] duas animadoras culturais, no caso, cria uma visão que... eu não tinha, por exemplo, enquanto professor. No caso, vamos considerar estas três valências, o psicólogo... que nesta escola temos dois psicólogos, portanto, é perfeitamente aceite... é quase inevitável não se contar com ele nas reuniões de conselho de turma, na avaliação dos projectos, [...] A assistente social que também só está cá agora por causa do TEIP, cumpre aqui um papel que... estava ao cargo dos psicólogos até aqui, eles estavam, de certa forma, abafados no trabalho que estavam a fazer a tratar de questões de natureza social de... por exemplo, acompanhamento de alunos... um aluno tem um problema de assiduidade, por exemplo, há famílias perfeitamente disfuncionais que não acompanham minimamente os alunos, o director de turma já tem mais um apoio, reporta isso à assistente social, esta... sinaliza o aluno porque conhece e, esta parte é importante, porque conhece os meandros... sabe a que é que se há-de dirigir, faz a ponte muito mais fácil com a CPCJ, faz a ponte muito mais fácil com as instituições de inserção... comunica com essas instituições para perceber... se este problema é só da família em relação à escola ou se é da família em relação a toda a comunidade. Identificado o problema, a assistente social vai a casa do aluno... faz um acompanhamento diferente... e isso era completamente impensável de fazer... O professor não tem tempo, não tem hipótese nenhuma, nem... conhecimento, nem sabe que passos é que há-de dar e, portanto, nós sentimo-nos muito mais escudados, isto é uma vantagem muito... muito grande. Portanto, só vejo mesmo vantagens em sermos TEIP e em termos este... painel de colaboradores”(Apêndice B 3.2 e B4.2).

Também o professor Pedro Francisco refere que,

“estes técnicos especializados desempenham um papel primordial naquilo que eu considero o “braço direito” do director de turma. Porquê? Porque estes técnicos passaram a integrar os próprios conselhos de turma, quer os conselhos de turma disciplinares, quer os conselhos de turma de avaliação. Portanto, nesta perspectiva, eles constituem um auxílio. É evidente que, num determinado momento, também têm pareceres com os quais o professor não concorda com esses pareceres doutra área do conhecimento... mas isso é inerente aos trabalhos. Mas é melhor haver um parecer com o qual discordamos do que precisarmos de um parecer e não o termos. É a minha perspectiva. De facto, este é um assunto importante. O director de turma é o elo de ligação entre a escola e a família/escola e aqui o técnico especializado pode fazer também um trabalho...” (Pedro Francisco, Apêndice B3.7 e B4.7)

O GAAF é uma das valências deste projecto e, actualmente, é constituído por um psicólogo e uma assistente social. Pondera-se a inclusão, no futuro, neste gabinete, do que virá a ser o responsável pela mediação de conflitos, um dos professores que frequentou a acção de formação em mediação, promovida pela Universidade Lusófona do Porto. Esta acção de formação foi uma das actividades que o financiamento trazido pelo TEIP permitiu fazer. Na opinião do coordenador do TEIP, este gabinete ainda não faz parte da “cultura da escola”, ou seja,

“eu acho ainda que há trabalho a fazer [...] em relação aos professores, ou seja, os professores ainda não sabem aproveitar as potencialidades do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família... Este gabinete, neste momento, está subaproveitado... ele tem muito trabalho, está a produzir, etc., mas... em termos de cultura de escola, a escola não conta com esse gabinete, ou seja, [...] há colegas meus que às vezes têm problemas que são problemas tipicamente para serem tratados através da assistente social e não os encaminham para lá... esse canal comunicativo ainda tem alguns passos a dar... e é, sobretudo, uma alteração cultural... as pessoas saberem que há outras formas de trabalho em parceria” (Apêndice B 3.2 e B4.2).

Em termos de comunicação entre os vários agentes educativos dentro da escola, ainda existirá um caminho para fazer. Em relação às actividades desenvolvidas, já se pode falar de muitas, a título de exemplo:

“ [começaram] aulas para os encarregados de educação estrangeiros [...] com duas turmas de pais de alunos que vieram [...] marroquinos, ucranianos, russos, um espectáculo! De maneira que toda esta riqueza é que nos vai mantendo agora assim super ocupados, sempre com acções a começar, com resultados para analisar mas está a ser um princípio muito interessante. E a comunidade está a começar, agora, a sentir que realmente o TEIP existe e que traz mais-valias. Porque estas coisas não são assim evidentes, logo no primeiro estalido [...] o objectivo é promover a integração através da acção, ou seja, as pessoas têm de vir, participar, portanto o espaço da escola já começa a ser animado” (professor Luís, Apêndice B 3.2 e B 4.2).

Uma das suas preocupações reside na sustentabilidade futura deste projecto,

“Essa é... uma das grandes preocupações e, que é transversal ao projecto, é a sustentabilidade, ou seja, daqui a 2 anos isto acaba. A escola tem de ficar munida de... algumas ferramentas, por exemplo, quando apostámos na formação de professores em relação à mediação, garantimos a sustentabilidade, porquê? Os professores para além de terem sido inscritos voluntariamente nesta acção, foram seleccionados os professores que fazem parte do corpo docente da escola e professores com cargos ao nível da direcção de turma, com cargos ao nível de...mais destaque na escola. Portanto, sobretudo, professores que evidenciem também algumas competências para... a mediação, isto é apenas um exemplo” (professor Luís, Apêndice B 3.2 e B 4.2).

Findo o TEIP2, acabam os recursos que dependem de contrapartidas financeiras: professores, assessorias técnicas, assistente social e animadoras. Subsistirão os clubes criados e os recursos materiais obtidos e outras respostas provenientes do investimento na formação do pessoal docente (gabinete de mediação de conflitos). Jacinto, o director diz-nos que se não houver continuidade do TEIP, a maior parte das actividades em curso não terão sustentabilidade:

“Claro, há coisas cuja continuidade vamos conseguir garantir e há outras que não... Daquilo que depende de factores financeiros como a colocação de professores, deixa de existir, passamos a ter um regime normal e acabam as aulas com assessorias e este tipo de coisas... há outras para as quais nós vamos garantir alguma sustentabilidade e que vão ter continuidade, sem dúvida nenhuma... Os clubes agora criados, as actividades que vamos fazendo por aí...” (Apêndice B3.8 e B4.8).

6.6. O ponto de vista dos professores sobre o TEIP

A primeira parte do questionário aplicado aos docentes (apêndice B 1.) serviu para caracterizar os professores inquiridos, nomeadamente no que concerne ao seu sexo, idade, local de trabalho, experiência docente, ciclo em que lecciona, experiência docente neste agrupamento e situação profissional.

Quarenta dos 89 respondentes trabalham na escola-sede, o que não é de estranhar já que as restantes 24 escolas são do 1.º Ciclo ou de Jardins de Infância, que empregam menos quadros. Leccionam no Jardim-de-infância 17,98% dos docentes, no 1º Ciclo de ensino, 44,94%; 24,72% no 2º Ciclo e 12,36% no 3.º Ciclo. Relativamente ao género, predomina o sexo feminino: 76 professoras e 13 professores.

No tocante à idade, o grupo mais populoso é o dos 40 a 49 anos com 41 professores. Uma boa parte encontra-se, também, nos escalões etários 30 a 39 anos e superior a 49 anos.

Relativamente à experiência docente, a maior parte dos professores respondentes tem mais que 16 anos de serviço (64 em 89). Relativamente à situação profissional, 42,70 % pertencem ao quadro da escola e 38,20% são QZP (Quadro de Zona Pedagógica). A percentagem de contratados é de 16,85%.

Efectivamente, uma das vantagens do programa TEIP, foi poder abrir concurso específico para efectivar professores que ficam afectos a este projecto. Este procedimento, ainda que corresponda a uma diminuição dos professores contratados, levanta alguns problemas (e levantou, de facto, no processo de concurso iniciado em Março de 2009, pois não permitiu que a escola pudesse incluir nos seus quadros especialistas sobre mediação sociopedagógica e professores com provas já dadas no contexto do TEIP dos Marrazes, como inicialmente o Conselho Executivo admitiu, em nome do que se previa ser a autonomia da escola por esta estar ligada a este projecto).

Efectivamente, muitos professores, ligados emocionalmente e pedagogicamente ao TEIP da Praia, não puderam entrar neste concurso “a nível de escola” e específico para esta escola, em concreto, não por não terem preparação e currículo para o efeito mas, antes, por não serem ainda professores vinculados a um QZP. Em consequência, estes docentes foram colocados noutras escolas, algumas distantes geograficamente deste agrupamento para onde vieram efectivar docentes com preparação científico/pedagógica, nalguns casos, muito inferior aos que daqui partiram para outras escolas. E tudo isto legitimado pela própria Lei. Efectivamente, a legislação é bem clara, nesta matéria, ao indicar áreas de acção prioritária, onde se prevê a colocação de técnicos de mediação e ao dizer que “*com o princípio de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integram o TEIP2, a concepção e organização do respectivo projecto educativo deve corresponder às seguintes prioridades do desenvolvimento pedagógico: [...] dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade*” (Despacho Normativo n.º 55/2008 – Vol. II, Anexo 1). Nos anos lectivos de 2009/10 e 2010/11, essa indicação não foi considerada prioritária, uma vez que a escola preferiu contratar outros professores, ainda que não tivessem formação em mediação e adequada à especificidade do trabalho num TEIP.

A segunda parte do questionário reporta-se à caracterização que os professores fazem das suas turmas, nomeadamente no que concerne à sua heterogeneidade. Esta parte revela, assim, as concepções dos professores relativamente à diversidade cultural das suas turmas e a forma

como esta é gerida pelos mesmos. Mostra as opiniões relativamente aos problemas dos alunos e o modo como actuam para os ajudar a resolvê-los.

Foi solicitado aos professores que, mediante os parâmetros apresentados, caracterizassem os seus alunos de acordo com a situação socioeconómica e familiar, bem como a nível cognitivo (dificuldades de aprendizagem) e factores condicionantes do sucesso ou insucesso escolar.

Relativamente às características socioculturais dos alunos, 59,55% dos professores (53 em 89) considera as suas turmas culturalmente heterogéneas. 19 docentes descreve as suas turmas como sendo mais ou menos heterogéneas (21,35%) e 17 docentes consideram as suas turmas como sendo culturalmente homogéneas (19,10%).

As justificações dos professores prendem-se, essencialmente, com o facto de terem nas suas turmas alunos de nacionalidades ou etnias distintas. Poucos consideram as vivências e as experiências pessoais e sociais dos alunos, ainda que alguns o tenham referido. Alguns professores referiram, também, ter turmas heterogéneas por incluírem alunos com diferentes hábitos sociais, níveis de linguagem e diferentes anos de escolaridade.

Para uma melhor percepção do entendimento dos professores no que respeita à heterogeneidade de uma turma, segue-se uma análise das respostas abertas dadas a esta questão da hetero/homogeneidade das turmas.

Da resposta aberta à questão da heterogeneidade cultural das turmas foi feita uma análise do sentido das respostas e foram elencadas seis categorias, que apresentaremos na tabela 2.

Tabela 2 - Hetero/Homogeneidade das turmas: explicitação por parte dos professores

Categorias	Nº de respostas	%
Escassa visibilidade da heterogeneidade	3	3,37
Alunos provenientes de outros países e praticantes de diferentes religiões	27	30,34
Dificuldades socioeconómicas	2	2,25
Diversidade construída pelo próprio projecto educativo	1	1,12
Idades e linguagens diversificadas e hábitos sociais diversos	13	14,61
Todas as turmas são heterogéneas	2	2,25
Sem resposta	41	46,07
Total	89	100,00

Quando se pede aos professores para explicitarem em que níveis e por que razão as suas turmas são culturalmente heterogéneas, a maioria dos respondentes centra-se na constatação de que os alunos são provenientes de outros países e praticam diversas religiões (27 em 89):

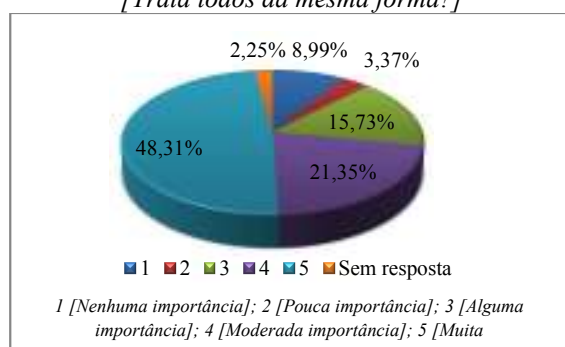
“Alunos portugueses, russos, cabo-verdianos. Diferentes credos religiosos. Diferentes etnias”.

A segunda categoria de respostas mais evidente é a de *Idades e linguagens diversificadas e hábitos sociais diversos* (13 em 89): *“São compostas por alunos de diferentes etnias, estratos sociais, níveis de cultura, educação e linguagem”.*

De salientar que, de entre os 89 respondentes, há três que apontam para um certo daltonismo cultural (Cortesão, 1990; Stoer e Cortesão, 1999; Peres, 1999b) pois parecem ter uma *escassa visibilidade de heterogeneidade cultural das turmas*. No extremo oposto, há dois respondentes que parecem ver o mundo social como um arco-íris cultural (Cortesão, 2006), na medida em que assumem que *todas as culturas são heterogêneas*.

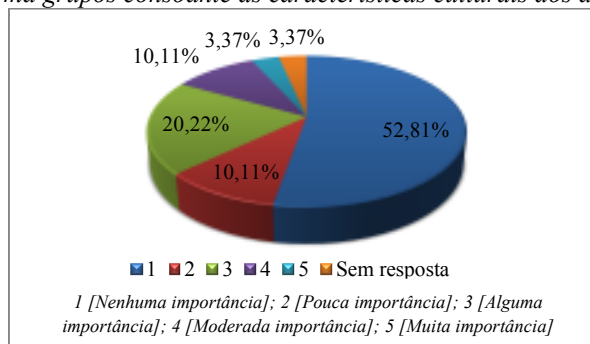
Relativamente à forma como cada professor gere a diversidade cultural na sala de aula, surgiram os seguintes resultados, em função da importância atribuída, numa escala crescente de 1 a 5.

Gráfico 1 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Trata todos da mesma forma?]



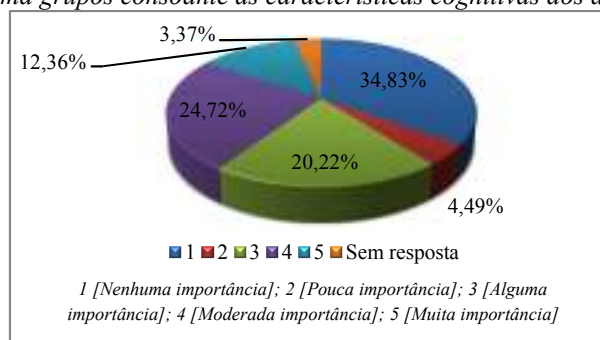
Em relação ao grau de importância atribuído, 48,31% dos professores considera muito importante tratar todos os alunos da mesma forma. 15,73% acham que este aspecto tem alguma importância na gestão da diversidade cultural, mas não muita. Apenas 8,99% não consideram que tratar todos da mesma forma seja uma boa gestão da diversidade cultural na sala de aula. Dois professores não responderam a esta questão.

Gráfico 2 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Forma grupos consoante as características culturais dos alunos]



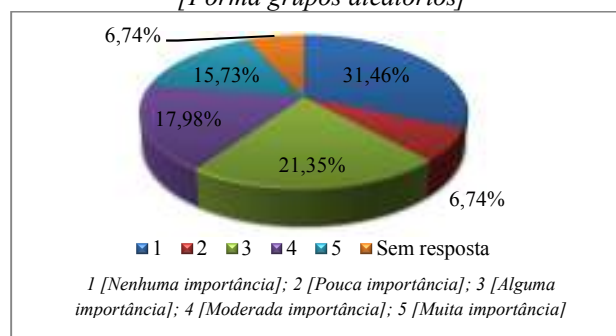
É possível verificar, em função do grau de importância manifestada na escala crescente de 1 a 5, que 52,81% não consideram importante a formação de grupos consoante as características culturais dos alunos, 20,22% consideram que este aspecto tem alguma importância e apenas 3,37% revela que é muito importante formar grupos tendo em conta este facto. Seis dos inquiridos 6,74% não responderam a esta questão.

Gráfico 3 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos]



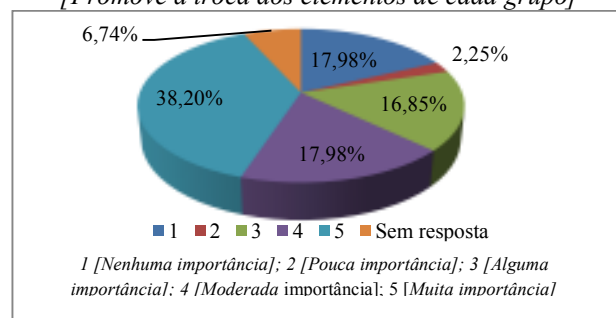
Quanto à formação de grupos, tendo em conta as características cognitivas dos alunos, 34,83% não dão importância a este tipo de formação de grupos, enquanto para 24,72% dos inquiridos formar grupos é importante. Um total de 12,36% assume esta questão como muito importante. Encontram-se num ponto intermédio relativamente a esta questão 20,22%, considerando que formar grupos consoante as características cognitivas dos alunos tem alguma importância. As opiniões dos professores parecem dividir-se neste aspecto. É de salientar, ainda, que 6,74% não responderam a esta questão.

Gráfico 4 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Forma grupos aleatórios]



No que concerne à importância da formação de grupos aleatoriamente, manifestada através de uma escala crescente de 1 a 5, a opinião dos professores não é unânime. Com efeito, 38,20% não formam grupos de forma aleatória, por considerarem que tal é pouco ou nada importante na gestão da diversidade cultural na sala de aula (6,74% e 31,46%, respectivamente). A percentagem de 21,35% considera que fazê-lo tem alguma importância, enquanto 33,71% revela que formar grupos de forma aleatória é de moderada e muita importância para gerir a diversidade cultural na sala de aula (17,98% e 15,73%, respectivamente). Também nesta questão 6,74% dos inquiridos não respondeu.

Gráfico 5 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Promove a troca dos elementos de cada grupo]

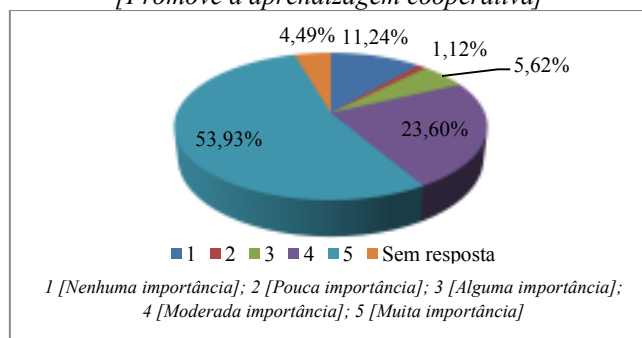


A promoção da troca dos elementos de cada grupo parece ser, na opinião da maioria dos professores, um aspecto importante para a gestão da diversidade cultural na sala de aula.

De facto, 20,22% considera que trocar os elementos de grupo não é importante. Pelo contrário, 73,03% considera que promover a troca dos elementos de cada grupo tem importância, sendo que, deste grupo, 56,18% considera mesmo que esta troca é importante (38,20% atribui muita importância e 17,98% moderada importância). Mais uma vez, 6,74%

dos inquiridos não respondeu a esta questão. Admitimos estarmos sempre perante os mesmos docentes que não manifestam opinião, mesmo tratando-se de questões de resposta fechada.

Gráfico 6 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Promove a aprendizagem cooperativa]



No que respeita à importância da promoção da aprendizagem cooperativa, manifestada através de uma escala crescente de 1 a 5, a maioria dos professores está em consonância. Com efeito, 53,93% dos professores é da opinião de que promover a aprendizagem cooperativa é muito importante, 23,60% atribui moderada importância à esta questão. Há, ainda, 11,24% que não concorda com esta pedagogia nem a acha importante para a gestão da diversidade cultural na sala de aula.

Apenas um professor manifestou a importância da partilha de experiências na gestão da diversidade cultural na sala de aula. A análise desta questão, incluída no inquérito por questionário, não se revelou operativa pelo que não é feita qualquer análise.

Dos 89 inquiridos, todos são da opinião de que na escola é possível detectar problemas relacionados com a vida familiar dos alunos.

Em relação ao grau de importância atribuído, na escala de 1 a 5, à detecção, por parte da escola, dos problemas relacionados com a vida familiar dos alunos, 69,66% dos inquiridos considera que detectar estes problemas é muito importante, enquanto, uma minoria, 5,61%, dá pouca ou nenhuma importância a este aspecto. 93,26% dos respondentes considera que nas suas turmas existem alunos com problemas familiares e sociais e 6,74% consideram que não.

De entre os problemas familiares e sociais existentes nas turmas, distinguem-se quatro grandes categorias: carências económicas, condições de habitabilidade, famílias desestruturadas e outros. Das respostas obtidas, 79 mostraram a existência de problemas associados a famílias desestruturadas, 74 referiram a presença de problemas relativos a carências económicas, 30 revelaram haver problemas associados a condições de

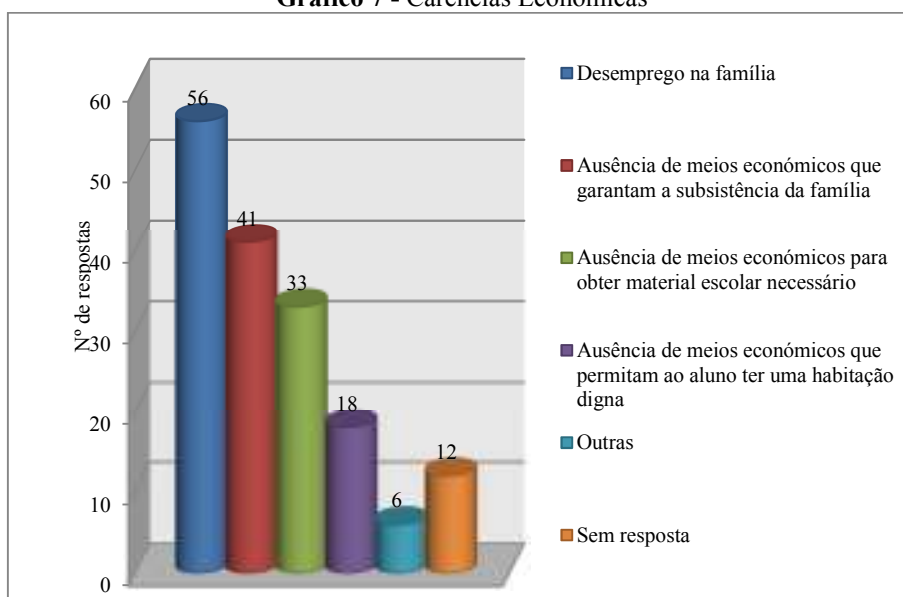
habitabilidade e 4 mostraram outro tipo de problemas (monoparentalidade; dificuldade na gestão dos recursos familiares; toxicodependência). Existem, ainda, 6 respostas sem especificação.

Tabela 3 - Se sim, qual/quais?⁷⁵

Categorias	Nº de respostas	%
Carências Económicas	74	83,15
Condições de habitabilidade	30	33,71
Famílias desestruturadas	79	88,76
Outras	4	4,49
Sem resposta	6	6,74

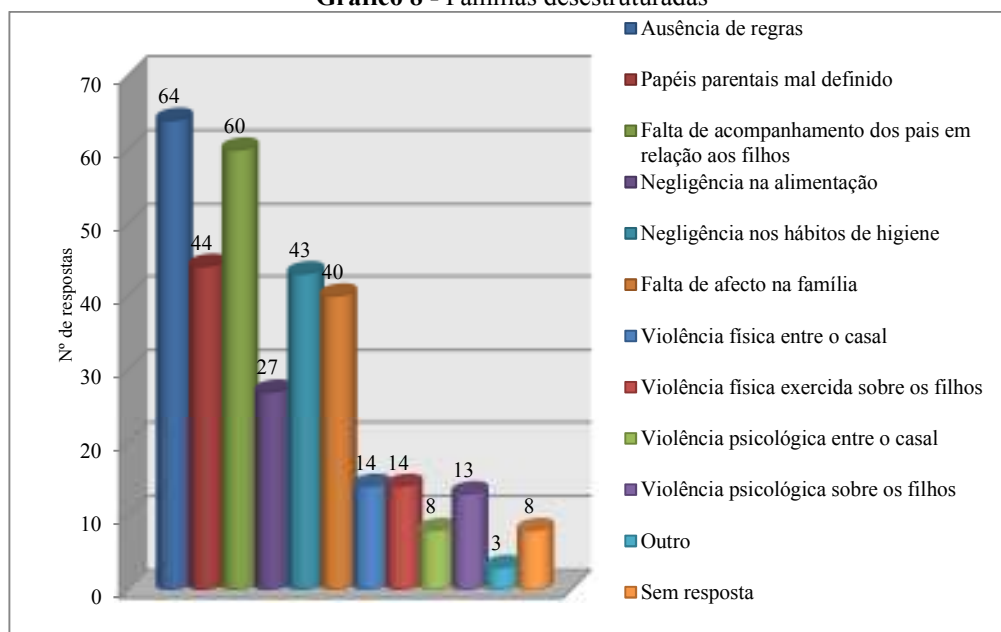
Os respondentes foram convidados a pronunciar-se sobre como se manifestam as carências económicas. Como se depreende do gráfico seguinte, “o desemprego na família” surge como o fenómeno mais apontado para evidenciar as carências económicas (56 em 89), seguido da “ausência de meios económicos que garantam a subsistência a família” (41 em 89) e da “ausência de meios económicos para obter material escolar” (33 em 89).

Gráfico 7 - Carências Económicas



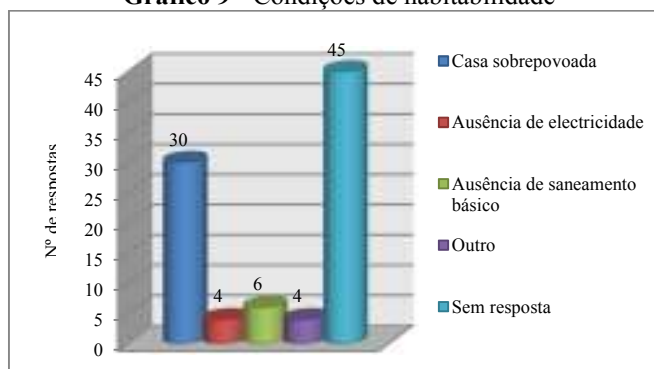
⁷⁵ Uma vez que a pergunta prevê mais que uma opção, o total de respostas é superior ao número total de inquiridos.

Gráfico 8 - Famílias desestruturadas



Relativamente aos dados recolhidos neste item, é possível observar uma grande disparidade de respostas. É perceptível a existência de vários factores associados à desestruturação familiar, sendo que a “ausência de regras” foi o factor mais apontado pelos professores (64 em 89). Também a “falta de acompanhamento dos pais em relação aos filhos”, mereceu um elevado número de respostas, sendo apontado como um dos principais motivos para a existência de famílias desestruturadas (60 em 89). Interessa, ainda, indicar “os papéis parentais mal definidos” (44 em 89), “a negligência nos hábitos de higiene” (43 em 89) e “a falta de afecto na família” (40 em 89). Outros indicadores, apontados em menor quantidade, mas ainda consideráveis, são “a negligência na alimentação” e “vários tipos de violência”. Uma reduzida parte das respostas sugere a “institucionalização de alguns jovens”.

Gráfico 9 - Condições de habitabilidade



A “casa sobrevopoadada” é o indicador mais forte na concepção das condições de habitabilidade (30 em 89). A “ausência de electricidade” e “saneamento básico” bem como a “falta de condições de higiene sanitárias” são os indicadores menos frisados (4 em 89 e 6 em 89, respectivamente). Dos 89 inquiridos respondentes, 45 não assinalam qualquer indicador das condições de habitabilidade, levando a uma interpretação algo ambivalente: ou a questão está mal formulada e pouco disse ao respondente que optou por deixar em branco, ou estamos perante “a prova” de que os professores, mesmo os do TEIP, sabem pouco sobre o outro lado do aluno, o da família, o da habitabilidade, o das características da sua casa, ainda que tal caracterização faça parte do dossier do Director de Turma, que acompanha o processo do aluno e que, todos os anos lectivos, é actualizado. A ser assim, estaríamos perante o divórcio do trabalho organizacional e administrativo do Director de Turma na caracterização do alunos como pessoas com vida social para além das escolas e os seus objectivos de potencial mediador entre a família e a escola, pois os professores pouco parecem conhecer desse trabalho produzido.

Relativamente “à preocupação, na prática diária, em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos”, verificamos que 93,26% dos professores respondeu afirmativamente, ou seja, revela preocupações na sua prática diária em ajudar nos problemas sociais dos alunos. Apenas 6,74 % dos docentes afirma não ter essa preocupação.

Tabela 4 - Estratégias a utilizar para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos - no caso de resposta afirmativa

Categorias	Nº de respostas	%
Ajuda directa ao aluno (documentos SASE)	12	13,48
Contacto/Comunicação com os Encarregados de educação e com os órgãos de gestão da escola	26	29,21
Comunicação/ Encaminhamento social para entidades competentes	21	23,60
Incentivo à Educação para a Saúde	5	5,62
Mediação da relação Escola-Família	5	5,62
Referência a todas as categorias	2	2,25
Diálogo em grupo de turma	4	4,49
Sem resposta	14	15,73
Total	89	100,00

Ao analisarmos a tabela acima, observamos que dos 89 docentes inquiridos, 75 respondeu à questão e os restantes 14 não deu qualquer tipo de resposta.

A maior parte dos professores inquiridos responde que se preocupa com a resolução dos problemas sociais dos seus alunos (83 em 89). À pergunta “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos?”, apenas seis professores referem não ter essa preocupação. Convidados a explicitarem as estratégias utilizadas na resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria opta por respostas que integramos na *categoria Contacto/Comunicação com os Encarregados de educação e com os órgãos de gestão da escola* (26 em 89). Uma resposta bem elucidativa desta categoria é a seguinte “Contactar directamente com os alunos e encarregados de educação e solicitar apoio às diferentes estruturas (psicólogos, conselho executivo, etc.)”. Uma categoria também bastante usada nas respostas abertas é a *Comunicação/Encaminhamento social para entidades competentes* que colhe 21 respostas no total de 89: “*Através do contacto com associações de protecção de crianças e menores em risco, através de encaminhamento para técnicos especializados*”. Além dos seis inquiridos que responderam “*não se preocupar com a resolução dos problemas sociais dos alunos*”, há oito que assumem essa preocupação mas que não apresentam qualquer estratégia usada. Quatro dos respondentes assumem que basta o diálogo com a turma para resolver os problemas sociais, indiciando uma auto-representação de professor amplo, complexo e capaz de resolver todos os problemas emergentes na turma: “*Diálogo em grupo*”.

Tabela 5 - Se respondeu não, assinale em que medida(s)?

Categorias	Nº de respostas	%
Por falta de tempo	1	1,12
Por falta de preparação	2	2,25
Por falta de vontade	0	0,00
Outro	2	2,25
Sem resposta	84	94,38
Total	89	100,00

Os docentes inquiridos que afirmaram não desenvolver estratégias para a resolução dos problemas sociais dos alunos, apresentam para isso, as seguintes razões: *Falta de tempo, de preparação, de existência de organismos próprios para a resolução dos problemas e porque é complicado entrar no íntimo da família*. Dois docentes optaram por colocar cruz em “outras [medidas]” explicitando: [a] “*Existência de organismos próprios para resolução de problemas*” e “*Porque é complicado entrar no íntimo da família e da casa*”.

Analisando as respostas dos docentes relativamente a esta questão, observa-se que a grande maioria (86 em 89) considera existir uma relação causa/efeito entre os problemas

sociais dos alunos e o seu desempenho escolar. Apenas três dos docentes inquiridos afirmam não existir essa relação.

Em certas alturas, grande parte dos professores (77,53%) diz não ter tempo nem preparação para ajudar os alunos quando detectam algum problema. 13,48% dos professores afirma não ter tempo nem qualquer tipo de preparação para ajudar os alunos, quando existe algum problema, 8,99% os que afirmam ter tempo e preparação necessária para ajudar os alunos quando detectam algum problema. Em síntese, a grande parte dos professores (88 em 89) assume, assim, não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais na escola, indiciando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola que não apenas professores. Contudo, não deixa de ser curioso que oito professores admitem, pelo contrário, ser capazes de dar conta destas questões enquanto profissionais da educação. Vestem, assim, a camisola de um profissional da educação amplo, complexo e multifacetado.

Tabela 6 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/ meios usa para ajudar o aluno?⁷⁶

Categorias	Nº de respostas	%
Apoio Psicológico	40	44,94
Articulação com a Família	59	66,29
Articulação/ Encaminhamento para meio institucional (CPCJ, entre outras instituições)	39	43,82
Outro	7	7,86
Sem resposta	5	5,61

Boa parte dos professores (66,29%) recorre à articulação com a família para ajudar os alunos quando apresentam algum problema, 43,82% recorre à articulação/encaminhamento para algum meio institucional, como é o caso da CPCJ e 44,94% dos respondentes recorre ao apoio psicológico dos alunos. Sete professores apresentaram, ainda, outros meios que utilizam para ajudar o aluno quando apresenta algum problema: consulta de desenvolvimento; trabalho específico, directo com a criança; articulação com o Agrupamento de Escolas; as instituições de caridade da terra; protocolo com a unidade de saúde familiar de Santiago e articulação com o director de turma; em determinados casos, o diálogo com os alunos; contactos com o agrupamento.

⁷⁶ Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos.

Um professor considera que seria importante ter formação em alguma área – a Psicologia, 16 professores consideram fundamental a contratação de pessoal especializado a fim de ajudarem os alunos na resolução dos seus problemas, um professor referiu que seria importante ter formação na área da psicologia e dois professores não especificaram a área onde gostariam de ter formação, embora o tenham admitido. 92,13% dos professores considera ter na sala de aula alunos com dificuldades de aprendizagem, 7,87% responderam que não têm alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de aula.

Tabela 7 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades? ⁷⁷

Categorias	Nº de respostas	%
Casos de necessidades educativas especiais	56	62,92
Falta de capacidades cognitivas do aluno	46	51,69
Falta de acompanhamento da Família na Escola	60	67,42
Desvalorização da Escola	42	47,19
Diversidade Cultural	13	14,61
Integração social	10	11,24
Falta de material escolar	20	22,47
Falta de requisitos	22	24,72
Interesses divergentes dos escolares	42	47,19
Indisciplina	39	43,82
Barreira linguística	18	20,22
Falta de comunicação Escola-Família	24	26,97
Outro	4	4,49
Sem resposta	3	3,37

Através da análise da resposta a esta questão, percebemos que os professores apresentam várias razões para justificar as dificuldades de aprendizagem reconhecidas nos alunos. 60 respostas atribuem a dificuldade de aprendizagem dos alunos à falta de acompanhamento das suas famílias na vida escolar, 56 afirmam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos devem-se ao facto de se tratar de alunos com necessidades educativas especiais, 46 referem que a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos deve-se à falta de capacidades cognitivas dos mesmos, 42 assinalam existir uma desvalorização da escola, o que contribui para a dificuldade de aprendizagens dos alunos; o mesmo número de respostas atribui essas dificuldades aos interesses divergentes dos escolares, 39 apontam a questão da indisciplina como a razão principal das dificuldades de aprendizagem dos alunos, 24 atribuem as dificuldades de aprendizagem dos alunos à falta de comunicação entre a escola e a família, 22

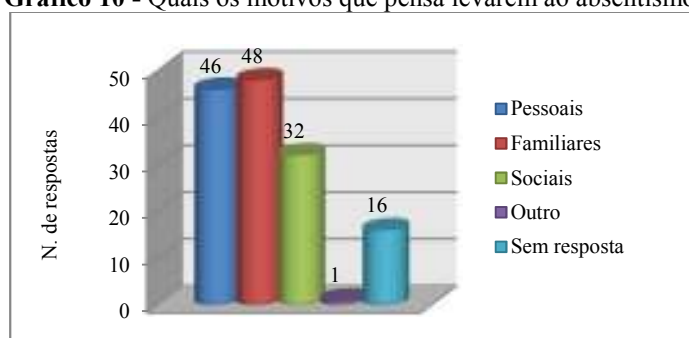
⁷⁷ Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos.

mostram existir falta de requisitos por parte dos alunos, o que lhes dificulta o processo de aprendizagem.

A falta de material é a razão apontada em 20 escolhas de respostas como sendo uma das causas que dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, também a barreira linguística, na opinião de 18 professores contribui para dificultar este processo, 13 professores respostas referem-se à diversidade cultural como sendo a razão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, dez respondentes consideram que a integração social poderá, também, ser uma das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Quatro professores nomearam, ainda, outras razões: três referiram falta de concentração e um referiu o não interesse pela escola por parte da família como causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Três professores não responderam a esta questão.

Quando são interrogados sobre o absentismo escolar, 33,71% responde que, na sua escola, muitos alunos faltam às aulas e 66,29% responde que, na sua escola, não existe absentismo por parte dos alunos.

Gráfico 10 - Quais os motivos que pensa levarem ao absentismo?



Quando questionados sobre as razões do absentismo escolar, os professores inventariaram várias: 48 professores apontaram as razões familiares; 46 professores atribuem o absentismo escolar às razões de ordem pessoal. Os problemas sociais são nomeados como a razão do absentismo escolar por 32 professores e um professor acrescentou, ainda, os problemas culturais. 16 docentes não responderam a esta questão.

Relativamente às questões de carácter pessoal, 38 professores afirmam que os alunos demonstram desinteresse pelas actividades escolares, o que faz com que deixem de ir à escola; 32 profissionais afirmam que existe uma desvalorização da escola; 19 professores afirmam que os alunos apresentam um comportamento perturbador, a mesma percentagem de

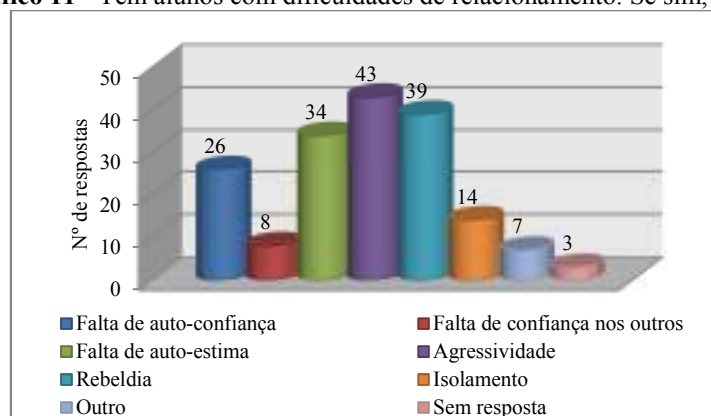
professores refere existir uma dificuldade na aprendizagem, responsável pelo insucesso dos alunos. Um professor acrescentou, ainda, as fracas expectativas que os alunos têm para o futuro, como sendo a causa do absentismo escolar. Um total de 18 professores não respondeu a esta questão.

Em relação às razões de carácter familiar, 35 profissionais afirmaram existir uma desvalorização da escola por parte da família, o que faz com que os alunos se desinteressem pela mesma, 33 professores afirmaram existir falta de acompanhamento familiar, 24 professores nomearam as reduzidas expectativas que os familiares têm em relação ao aluno como sendo uma das causas do absentismo por parte dos alunos, 26 professores afirmam existirem disfunções familiares que perturbam o percurso escolar do aluno, levando-o a faltar várias vezes à escola e três professores afirmaram existir trabalho infantil, o que desmotiva os alunos relativamente à escola. 15 professores não responderam a esta questão.

No tocante às razões de carácter social que levam a o absentismo escolar, verificamos que 23 professores afirmam existir problemas de delinquência, 19 professores referem o desemprego existente na família, 14 professores fazem referência à pobreza, dois professores nomearam outras razões: a falta de formação cívica e a falta de competências. 31 professores não responderam a esta questão.

58 professores afirmaram existir alunos na sua sala de aula com dificuldades de relacionamento. Em contrapartida, 31 professores sublinharam não existir nenhum aluno na sua sala de aula que demonstre dificuldades em se relacionar com o outro.

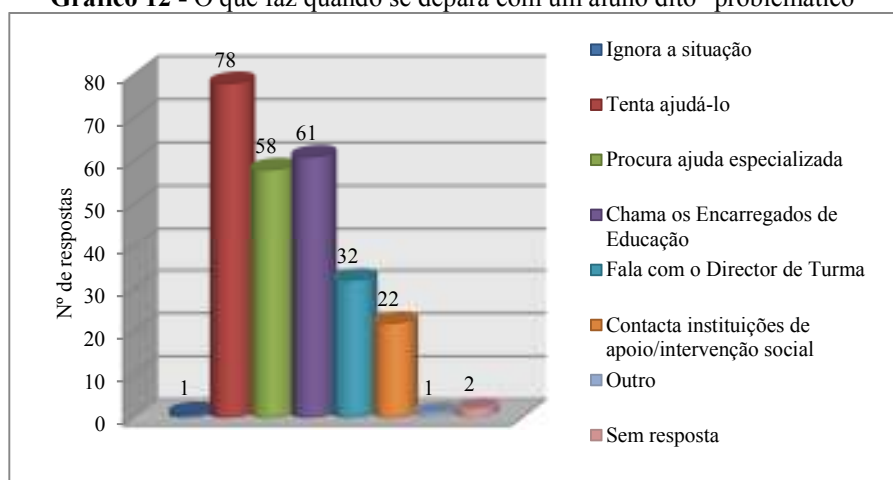
Gráfico 11 - Tem alunos com dificuldades de relacionamento. Se sim, quais?



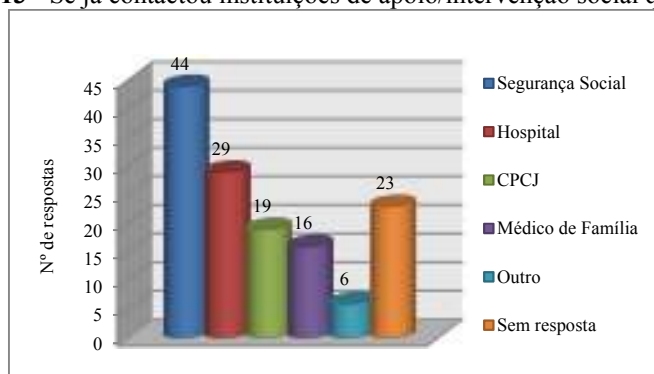
Do total dos inquiridos, 43 afirmam que as dificuldades de relacionamento prendem-se com a agressividade dos alunos, a rebeldia é apontada por 39 professores, 34 professores

dizem que a falta de auto-estima também influencia essa dificuldade, também a auto-confiança é apontada por 26 professores; 14 professores afirmam que o isolamento dos alunos contribui para a dificuldade que estes têm em se relacionar com o outro e que devido a este isolamento, surge a falta de confiança nos outros, como causa apontada por oito professores. São, ainda, apresentadas, outro tipo de dificuldades, nomeadamente a falta de imposição de regras, hábitos e educação, hiper-actividades e alterações comportamentais, perturbações comportamentais, desafio e oposição, falta de educação e acompanhamento dos pais, falta de regras sociais, e desinteresse da família.

Gráfico 12 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"



Para 78 professores quando estão que perante um aluno “problemático” dizem que tentam ajudá-lo; 61 optam por chamar os encarregados de educação; 58 professores procuram ajuda especializada para auxiliar o aluno; 32 falam com o Director de Turma; 22 contactam instituições de apoio/intervenção social. Um professor acrescentou, ainda, que quando deparado com um aluno “problemático” procura uma aproximação maior em termos de afectividade com essa criança. Dois professores não responderam à questão. O que é evidente, portanto, nesta questão é que um grande número de respostas aponta para a aposta no aluno. Iguais números significativos são a aposta na procura especializada e na chamada do encarregado de educação para a ajuda na resolução dos problemas.

Gráfico 13 - Se já contactou instituições de apoio/intervenção social quais foram

São 44 os professores que afirmam ter estabelecido contacto com a Segurança Social; 29 professores já contactaram com o Hospital; 19 professores contactaram o CPCJ; 16 professores afirmaram já ter contactado o médico de família. Seis professores contactaram outras instituições, como o caso do psicólogo escolar, do IPSS, do médico de apoio à escola através do Centro de Saúde e da Protecção de Menores. Um professor afirmou também que não sentiu necessidade em contactar qualquer instituição. A segurança social é, efectivamente, a instituição apontada como a mais contactada para apoio à intervenção social na escola.

A maioria dos docentes, 87,64%, afirma que a escola não tem condições para resolver os problemas sociais dos seus alunos. Apenas 12,36% dos docentes inquiridos afirma que a escola tem condições para solucionar os vários problemas sociais existentes.

Tabela 8 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Incapacidade total de resposta por parte da Escola	4	4,49
Falta de recursos e formação adequada dos docentes para responder aos problemas sociais	25	28,09
Confia parcialmente nas capacidades da escola	3	3,37
A escola tem apoio psicológico, articula com a família e faz encaminhamento institucional	3	3,37
Incapacidade de resposta das instituições que estão em rede com a escola e deficiente articulação com a família	11	12,36
O professor é considerado um bom recurso como mediador sociopedagógico	4	4,49
Não sabe	2	2,25
Sem resposta	37	41,57
Total	89	100,00

Apesar de ter fortes semelhanças com a análise da questão: “na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos? E “que estratégias

usa?”, atrás trabalhada, a presente pergunta “na sua opinião, a escola como instituição, nas condições actuais, tem capacidade e meios para resolver problemas sociais dos seus alunos?” põe a tónica no reconhecimento das capacidades e recursos da escola e não do próprio professor. A avaliar pelos resultados (78 em 89) respondem que a escola não tem capacidade e meios para resolver os problemas sociais dos seus alunos. Pode-se inferir que alguns professores acreditam em si próprios como potenciais mediadores e promotores da resolução de problemas sociais (ver análise à questão “estratégias utilizadas para a resolução de problemas sociais dos alunos”), o que já não acontece quando pensam na escola como instituição. Outros há que, dizem que “os docentes não têm formação, nem motivação para resolverem os problemas «externos» à escola. Faltam recursos materiais e financeiros” (25 respostas). Cerca da quarta parte dos respondentes (25 em 89) refere a falta de recursos e formação adequada dos docentes para responder aos problemas sociais bem sublinhado no exemplo da seguinte resposta: *“a escola necessita de mais psicólogos, pois os existentes não conseguem observar todos os alunos. Eram necessários mais professores de Educação Especial para acompanhar individualmente certos alunos”*.

Com alguma representação, ainda, surgem respostas categorizadas em *incapacidade de resposta das instituições que estão em rede com a escola e deficiente articulação com a família* (11 em 89), cujo conteúdo aponta para a falta de redes e a falha na comunicação entre a escola, a família e as instituições sociais em geral: *“normalmente procura-se apoio nas instituições sociais. A escola detecta os problemas e encaminha-os para as instituições. Só que a burocracia destas nunca, ou raramente, levam a qualquer solução”*.

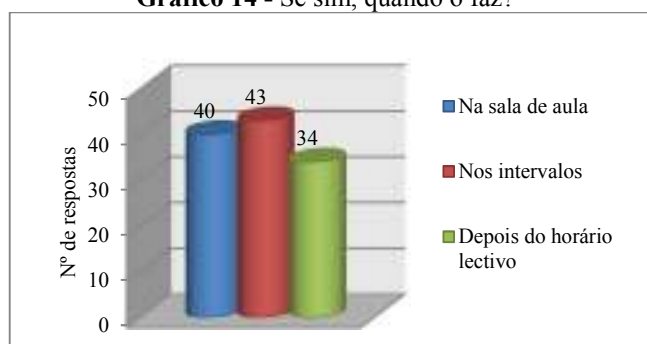
De referir, ainda, que há dois (2 em 89) professores que assumem que *não sabem* quando lhes é pedido que justifiquem a resposta dada sobre a capacidade da escola ter meios para resolver problemas sociais dos seus alunos.³⁷ dos respondentes optam por deixar a justificação em branco (37 em 89).

A maioria dos professores (59,55%) sente-se capaz de ajudar os alunos a resolver os problemas sociais com que se deparam. No entanto, um número significativo de docentes (33,71%), não sente essa capacidade. De referir, também, que 6,74% dos docentes não respondeu a esta questão.

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

mas parecem remeter o fracasso relativamente à intervenção social para o sistema, as instituições e redes de comunicação.

Gráfico 14 - Se sim, quando o faz?⁷⁸



De acordo com as diferentes respostas obtidas nesta questão aos docentes inquiridos, e tendo em conta que alguns dos docentes fazem a sua intervenção em diferentes locais, observa-se que 40 docentes optam por fazer a sua intervenção na sala de aula, 43 docentes consideram os intervalos o momento ideal para intervir e 34 docentes fazem-no também depois do horário lectivo.

A maioria dos docentes (69,66%) gostaria de frequentar acções de formação sobre a temática da “resolução de conflitos sociais dos alunos na escola”; 30,34% dos docentes não considera de grande importância a frequência destas acções de formação. Veremos, de seguida, as justificações que os docentes apontam neste âmbito.

Tabela 9 - Pertinência das acções de formação para os docentes na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Aprender com os profissionais da área social	9	10,11
Maior orientação/formação	20	22,47
Formação para todos (professores, pais e profissionais sociais)	4	4,49
A resolução de conflitos sociais dos alunos não compete apenas à escola mas também às famílias e às instituições sociais	9	8,99
Outros	4	4,49
Sem resposta	43	48,31
Total	89	100,00

⁷⁸ Uma vez que a pergunta prevê mais que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos.

Quando se pede aos docentes se gostariam de frequentar acções de formação de forma a capacitar para a resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria responde afirmativamente, 62 em 89.

Responderam, negativamente, à questão 27 professores, alguns dando respostas dentro da categoria que criámos: *A resolução de conflitos sociais dos alunos não compete apenas à escola mas também às famílias e às instituições sociais*. Algumas respostas elucidativas deste posicionamento de que os professores e a escola não bastam para a resolução de problemas emergentes na escola que já não são meramente pedagógicos e disciplinares mas, antes, sociais são: “*esse não é o papel principal do professor*”; “*o papel do professor não deve substituir o papel da família*”; “*antes da formação será necessário criar um quadro legal apropriado*”. 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*”. Há ainda vários casos que responderam negativamente à questão enunciada no quadro anterior, não apresentando qualquer tipo de justificação e dois dos respondentes referem não precisar de formação por já estarem a frequentar um mestrado na área, 2 em 89.

Dos 62 professores que responderam afirmativamente à questão “gostaria de frequentar uma acção de formação que o ajudasse a resolver estes problemas sociais dos alunos?”, a maior parte das justificações foi enquadrada dentro da categoria *maior orientação/formação*. Com efeito, 20 respondentes admitem que a formação é sempre bem-vinda: “*Necessidade de saber dar melhores respostas às necessidades dos alunos*”; “*obviamente que sempre que se frequenta uma acção de formação se traz mais-valia para o grupo*”; “*gostava de saber como resolver da melhor forma problemas de violência verbal e física dirigida dos alunos aos alunos e também aos adultos. Já fui alvo mais do que uma vez de violência física e verbal*”.

Bem relevantes, são, também, do ponto de vista numérico e substancial, as categorias: *aprender com os profissionais da área social*; e *a resolução de conflitos sociais dos alunos não compete apenas à escola mas também às famílias e às instituições sociais*, ambas com nove respostas. As respostas destas duas categorias parecem indiciar um pensamento comum de alguns professores (neste caso, 9+9=18) que vêem com bom grado, e como solução para a resolução dos problemas sociais da escola, o recurso a profissionais sociais que não sejam

necessariamente professores, como é ilustrado com os exemplos que se seguem: “*considero que não deve ser o professor só por si a dar resposta aos problemas sociais dos alunos, tendo em conta a sua carga horária. Considero pertinente que se dê formação neste aspecto aos pais e apoios para a resolução dos seus problemas e que técnicos especializados os apoiem*”; “*uma acção de formação nesse tema seria uma mais-valia para os profissionais empenhados, no entanto parece-me completamente impossível dado que cada dia que passa estamos mais absorvidos com tanto trabalho na escola, acções de formação obrigatórias para podermos atingir os créditos necessários a cada patamar e como seres humanos temos família e necessidade de descansar*”; “*deve haver pessoal especializado nesta área. Não devem ser os professores a abranger todos os sectores*”;

Quanto ao desejo, ou não, da existência de profissionais especializados na escola para resolver os problemas dos alunos, podemos constatar que a totalidade dos professores inquiridos (89) gostaria que a escola tivesse mais pessoal profissionalizado para resolução dos problemas sociais dos alunos.

Quanto aos técnicos que os docentes gostariam que existissem na escola, emergem o psicólogo (73 escolhas), o assistente social (70 escolhas), o educador sócio-cultural (38 escolhas) e o animador sócio-cultural (28 escolhas). São, ainda, sugeridos terapeutas da fala, técnicos de saúde e um responsável pelos encarregados de educação na opção de resposta ao questionário “outros”.

Tabela 10 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando.

Nível	Nº de respostas	%
1	2	2,25
2	0	0,00
3	2	2,25
4	23	25,84
5	62	69,66
Total	89	100,00

Na terceira parte do questionário aplicado aos professores inquiriu-se sobre a importância da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, a frequência com que o fazem, os motivos e a importância da sua participação no sucesso dos alunos. O grosso da população inquirida concentrou-se no parâmetro cinco (muita importância) com 62 em 89 escolhas. Apenas duas respostas saem fora desta evidente

tendência ao escolherem o parâmetro um (nenhuma importância). Podemos pois dizer que há um olhar com interesse na relação da escola com a família em termos da educação como processo intercultural e como necessidade de mediação em que a mesma ocorre e em que a família e a escola assumem um papel vital.

Relativamente à participação dos encarregados de educação nas questões relacionadas com a vida escolar dos alunos, 51 professores consideram que são poucos ou alguns os encarregados de educação que acompanham o seu educando. Todavia existem 23 respondentes que referem que a maioria dos pais/Encarregados de educação participa nestas questões. Por outro lado, observa-se que uma pequena parte do universo em análise (5,62%) considera que todos os encarregados de educação têm um papel activo na vida escolar dos educandos.

Quando questionados sobre motivo pelo qual os encarregados de educação se deslocam à escola, 57,30% dos professores afirmaram que os encarregados de educação se deslocam à escola apenas quando são solicitados, 39,36% afirmou que os encarregados de educação se deslocam à escola por iniciativa própria. Embora em menor representatividade alude-se que dois respondentes assinalam que constam ambas as situações.

Quanto às razões consideradas para explicar o absentismo dos encarregados de educação relativamente à deslocação à escola verifica-se que 76 professores afirmam que estes não se deslocam à escola devido à falta de tempo/disponibilidade, 62 dos professores inquiridos atribuíram a taxa de absentismo dos encarregados de educação relativamente à deslocação à escola à falta de interesse dos mesmos. Também relacionado com este assunto, 15 profissionais enunciam o sentimento de incapacidade de ajudar os filhos, seis professores referem que os encarregados de educação demonstram algum desconforto perante os professores; e cinco afirmam que muitos não se deslocam à escola porque sentem que não têm que interferir nos assuntos da escola. Vários professores apresentaram diversas justificações relativamente a este assunto: *transferem para a escola toda a responsabilidade da educação dos filhos; difícil resposta pois desde à muito tempo que os incentivo à participação e nem sempre consigo. Só quando faço tipo marcação para participarem numa actividade específica; a educação está alicerçada na escola, esse é o ponto de vista dos encarregados de educação; demissão da sua função de educadores, remetendo para a escola esse papel; desvalorização da escola; pensam que a escola existe para dar a educação que eles não dão em casa; pensam que a escola existe para dar a educação que eles não dão em casa.*

Tabela 11 - Assinale, na escala crescente de 1 (nada) a 5 (muito) em que medida a vinda dos Pais/Encarregados de educação à escola é importante para o desempenho escolar dos seus filhos

Nível	Nº de respostas	%
1	0	0,00
2	0	0,00
3	3	3,37
4	28	31,46
5	58	65,17
Total	89	100,00

Quando solicitados sobre a importância do “envolvimento os pais/encarregados de educação com a escola”, 58 dos 89 entrevistados responde que é muito importante (5 na escala de 1 a 5), o que corresponde a 65,17% dos entrevistados. Nenhum dos respondentes considera que esse envolvimento não tem qualquer importância e apenas três optam por assinalar a categoria 3 numa escala de 1 a 5 (3,37%).

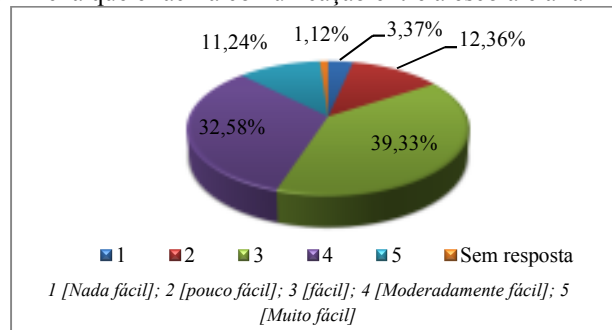
Tabela 12 - Importância do envolvimento dos Pais/Encarregados de educação no desempenho escolar dos alunos: Justificação dos professores

Categorias	Nº de respostas	%
Mostra (des)interesse dos pais	16	17,98
Responsabilização dos pais no desempenho escolar	13	14,61
Aumenta a motivação e a confiança dos alunos	15	16,85
Permite a inter-ajuda e cooperação necessárias	6	6,74
Fundamental com alunos problemáticos	1	1,12
Sem resposta	38	42,70
Total	89	100,00

Solicitados a justificarem a sua escolha, 17,98% dos docentes situa-se na categoria de “mostra (des)interesse dos pais”. Um número significativo de respondentes (14,61%) é mais específico nesta resposta e assinala a importância da responsabilização dos pais no desempenho escolar. Um dos respondentes refere que tal envolvimento é fundamental com alunos problemáticos. É possível perceber que grande parte dos professores considera importante a presença dos encarregados de educação na escola porque é uma forma de mostrar interesse pela vida escolar dos seus filhos. Ao fazê-lo, os alunos sentem-se mais motivados nas tarefas escolares, empenhando-se mais e obtendo resultados mais positivos. Ao verem que os pais se interessam pela escola, os filhos seguem as suas pisadas e sentem-se apoiados. Quando os pais/encarregados de educação não se deslocam à escola, os professores

afirmam que existe um maior desinteresse dos alunos nos assuntos escolares, apresentando resultados menos positivos⁷⁹.

Gráfico 15 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?



O grosso dos professores (39,33%) situa-se numa posição intermédia entre o nada fácil e muito fácil. Quando se pergunta se é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno, inscrevem-se na categoria do “fácil” (39,33%); consideram moderadamente fácil, 32,58% das respostas; consideram ser muito fácil (11,24%); assumem não ser nada fácil, 3,34% e 12,36% dos professores refere ser pouco fácil a comunicação entre a escola e a família.

Solicitados a justificar a sua resposta, uma parte dos professores (13 em 89) põe a tónica na falta de interesse e/ou interesse por parte dos pais: evocando que se torna difícil estabelecer uma comunicação entre a escola e a família do aluno porque os encarregados de educação não se mostram interessados e disponíveis em participar na vida escolar do seu educando. Outra das justificações apresentadas, pelos respondentes (7 em 89), foca a variedade de meios utilizados para estabelecer a comunicação, nomeadamente: a caderneta do aluno, o caderno do aluno, o contacto telefónico, a carta registada, a colocação de recados e avisos nos placards da escola, a convocação de reuniões, a disponibilidade do professor em atender os pais/encarregados de educação em qualquer altura.

Uma dificuldade enunciada pelos docentes é justificada pelo escasso domínio da lógica escolar por parte dos pais (4 em 89). A dificuldade que os encarregados de educação têm em dialogar com os professores é considerada como barreira à comunicação entre a escola e a família (2 em 89). 52 professores não apresentam qualquer justificação. Há, ainda, oito

⁷⁹ Ideia que vai ao encontro dos trabalhos de investigação nesta área, essencialmente desenvolvidos por Don Davies (Davies, Marques e Silva, 1990), Pedro Silva (1996, 2003 a e b), Ramiro Marques (1988, 1997, 2001), Steven Stoer e Pedro Silva (2005).

respostas algo evasivas/redundantes que não apresentam fundamento claro do que se pretende argumentar nesta questão.

Tabela 13 - Comunicação entre a escola e a família do aluno: Justificação dos professores

Categorias	Nº de respostas	%
Resposta evasiva/Redundante	8	8,99
Se os pais têm tempo e/ou interesse	13	14,61
Se os professores tiverem tempo e espaço	3	3,37
Se houver domínio da lógica escolar por parte dos pais	4	4,49
A utilização de recursos materiais (caderneta escolar; telefone; placards informativos;) ajuda	7	7,87
Lógicas culturais diferentes impedem a comunicação (escola e família)	2	2,25
Sem resposta	52	58,43
Total	89	100,00

Este tópico resultante da análise da parte IV do questionário (Apêndice B1) reflecte as concepções que os docentes têm acerca do programa TEIP.

Analisaremos, agora, os diferentes contactos e experiências que os professores têm ou tiveram com este projecto, bem como as diferentes sensibilidades que têm acerca de um programa com este cariz e a sua pertinência na conjuntura actual do sistema educativo português.

A maioria dos professores inquiridos (85,39%) afirma estar familiarizado com o programa TEIP. Apenas uma pequena percentagem (13,48%) desconhece o programa em causa.

Tabela 14 - Opinião dos docentes acerca do programa TEIP

Categorias	Nº de respostas	%
Resposta positiva mas circular	24	26,97
Descrença	2	2,25
Falta de informação	5	5,62
Potencialidades na resolução de problemas sociais	20	22,47
Resposta positiva mas crítica	4	4,49
Sem resposta	34	38,20
Total	89	100,00

Quando confrontados com a familiarização da designação TEIP, a maioria dos respondentes respondem que sim (76 em 89), que está familiarizado. Contudo, é de salientar que há 12 docentes deste agrupamento que assumem não estar familiarizados com o programa

que já aqui foi implementado, pela primeira vez, no TEIP 1. De salientar, ainda, que um dos respondentes não responde.

Arrumando as diferentes respostas em cinco categorias (cf. tabela 14), verifica-se que a maioria dá uma resposta positiva, apresentando uma opinião sobre o projecto, algo superficial e tautológica (24 em 89). Este tipo de respostas (*“É bastante importante e vantajoso”*; *“Traz mais-valias para os alunos”*) denuncia algum senso comum por parte dos respondentes e desconhecimento da substância do programa TEIP.

Igualmente relevante é a categoria *“Potencialidades na resolução de problemas sociais”* que colhe vinte respostas (20 em 89). Nesta categoria, encontram-se as respostas mais pensadas e contextualizadas: *“Penso que deveria ajudar os seus alunos num clima de paz e segurança, reduzindo o número de alunos por turma, por exemplo”*; *“Pode ser benéfico se se der um grau de autonomia que permita a pessoa certa, no local certo. Por outro lado, «não se fazem omeletas sem ovos» ou seja, se possibilitar maior número de profissionais com outras competências será benéfico”*. Os respondentes categorizados neste grupo parecem ser os que têm mais conhecimento da filosofia e das potencialidades do programa TEIP no trabalho educativo com populações socialmente estigmatizadas e consideradas difíceis na lógica escolar. A primeira resposta citada neste domínio indicia uma crença do respondente na autonomia do projecto que permitirá a divisão de turmas e a possibilidade de, em consequência, ter um trabalho mais personalizado/individualizado com vista ao sucesso numa escola “para todos”. A segunda resposta desta mesma categoria alvitra a necessidade de incluir outros profissionais na escola, com outras competências para além do professor, já que *“não se fazem omeletas sem ovos”*.

Vale a pena considerar, aqui, a problemática enunciada no capítulo 1 e conceptualizada e revista no números 2 e 3, onde se considera a escola como um microcosmos da sociedade, dificilmente gerida e animada apenas por professores. Efectivamente, embora uma grande parte dos respondentes denote não saber o que é o TEIP, (12 respondentes assumem não estar familiarizados com a designação TEIP) a verdade é que este programa tem como objectivo não só uma intervenção educativa com os alunos, intra-escola, mas, também, uma intervenção com os alunos fora da escola e famílias de onde são provenientes: *“a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades onde se inserem”* (Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho – cf. Anexo 1 – TEIP 1). Este Despacho, depois de enumerar os

quatro objectivos centrais (de que citámos o quarto), apresenta três prioridades de desenvolvimento pedagógico que são inequívocos em relação ao trabalho sociopedagógico para: a) *a prevenção do absentismo e abandono escolar*; b) *formação de pessoal docente e não docente bem como da comunidade*; c) *articulação estreita com a comunidade local* (Despacho 147-B/ME/96, de 8 de Julho – cf. Anexo 1).

A legislação relativa ao que temos designado de TEIP 2 (a tutela também usa, por vezes, a expressão 2ª geração, de acordo com o Despacho normativo 55/2008), que complementa a anterior, é bem clara, sobre esta matéria do trabalho da escola com as famílias e as comunidades, ao dizer que “as escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade explicitamente orientadas para: a) a qualidade do recurso e dos resultados escolares dos alunos; b) a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) a transição da escola para a vida activa; d) intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (Despacho normativo ° 55/2008, Vol. II, Anexo 1).

Dos docentes que assumiram não estar familiarizados com a designação TEIP, apenas um refere o que pensa sobre o programa, apresentando uma resposta algo evasiva, 34 profissionais não apresentam qualquer opinião sobre o projecto mesmo quando assumiram anteriormente estar familiarizados com o programa TEIP. Para além das respostas evasivas e que denotam falta de informação e alguma descrença (“*Estou ainda pouco informada acerca do mesmo*”; “*Utópico*”; “*Não irá trazer grandes alterações às práticas já usadas*”), há quatro respondentes que têm efectivamente um olhar positivo sobre o programa, não deixando, contudo, de ter uma posição crítica sobre o mesmo: “*É um projecto interessante. Existirão de certeza outros agrupamentos mais prioritários que não são TEIP*”; “*Deveria também englobar/dar resposta aos alunos com NEE de carácter permanente, dado que estes fazem parte da escola que se quer inclusiva e que dê respostas a todos*”. Estes respondentes assumem que, provavelmente, os problemas sociais que afectam algumas escolas, em particular, existem em muitas mais outras instituições que não só nas englobadas neste programa TEIP. Alguns destes professores salientam a importância de considerar a especificidade das NEEP’s no próprio programa TEIP.

A maioria dos docentes (60,67%) nunca trabalhou num projecto TEIP, contudo uma parte significativa dos respondentes (38,20%) afirma que já participou num destes projectos. Apenas um dos professores não respondeu a esta questão.

Tabela 15 - Aspectos da relação entre o programa TEIP e o sucesso académico dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Apoios e programas direccionados à resolução de problemas sociais dos alunos	16	17,98
Turmas mais reduzidas conduzem a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos	6	6,74
Sem informação referente aos TEIP	2	2,25
Maior leque de recursos humanos (técnicos especializados) e financeiros	14	15,73
Maior adequação aos interesses dos alunos	9	10,11
Sem resposta	42	47,19
Total	89	100,00

Quando se questiona os inquiridos; “pensa que um TEIP pode ser benéfico para o sucesso académico dos alunos”, a esmagadora maioria responde positivamente (78 em 89). Contudo, verifica-se que 11 em 89 dos profissionais não concordam que um TEIP possa constituir um benefício para o sucesso académico dos alunos. Convidados a justificar a sua resposta, salienta-se que nas 47 respostas obtidas, a maioria dos inquiridos responde afirmativamente à resposta anterior e justifica (30 em 89), e que nenhum dos docentes que respondera negativamente à questão anterior justificou a sua resposta. Constata-se que a categoria mais evidente é a dos *apoios e programas direccionados à resolução de problemas sociais dos alunos* (16 em 89): *“Identificados os problemas dos alunos pode proporcionar aos alunos outras alternativas facilitadoras de sucesso”*. A segunda categoria com maior relevância faz referência a um maior leque de recursos disponibilizados pela escola, nomeadamente recursos humanos e financeiros (14 em 89). Alguns exemplos usados com justificação são: *“os alunos têm à partida mais técnicos especializados para dar resposta à maior parte das situações que se apresentam”*; *“no recrutamento de mais professores e pessoal especializado nas diferentes áreas (psicologia, serviço social, etc.)”*. É de referir, ainda, que dois dos oitenta e nove inquiridos afirmam não possuir informação referente aos TEIP.

Cerca de 60% dos docentes considera importante ter formação relativamente ao programa TEIP. Contudo, uma parte significativa dos docentes inquiridos (40%) afirmou não sentir necessidade de qualquer tipo de formação para este projecto.

Tabela 16 - Temas a abordar na formação sobre o TEIP

Categorias	Nº de respostas	%
Gestão de conflitos	7	7,87
Estratégias para combater problemas de aprendizagem	2	2,25
Problemas sociais (abandono escolar; indisciplina;)	6	6,74
Objectivos, finalidades, estratégias/metast a alcançar do Programa TEIP	2	2,25
Sem referência de temas	5	5,61
Sem resposta	67	75,28
Total	89	100,00

A maioria dos docentes concorda que sente necessidade em ter formação acerca do Programa TEIP (53 em 89). Todavia, quando colocados a sugerir temas a abordar numa formação acerca do mesmo, verifica-se que um elevado número não manifesta a sua opinião (68 em 89). Constatase que os temas mais sugeridos são a “gestão de conflitos” (7 em 89) e os problemas sociais (6 em 89). De salientar, ainda, que apesar dos 67 docentes não exporem a sua opinião, verificam-se outros cinco que respondem à questão, pois não nomeiam qualquer tipo de tema, referindo não possuir qualquer interesse em sugerir temas para formação para o programa em causa.

Dos docentes inquiridos, 82 dizem que há uma relação directa entre um currículo contextualizado e o sucesso dos alunos. Apenas sete dos docentes inquiridos não consideram esta relação um factor de sucesso.

Tabela 17 - Estratégias para implementar a interculturalidade no contexto escolar

Categorias	Nº de respostas	%
Promoção do diálogo aluno-família-escola	2	2,25
Participação dos Pais/EE de Educação na vida escolar do seu educando	3	3,37
Promoção da diversidade cultural (desenvolvimento de projectos inter/multiculturais; exposições; aulas conjuntas, etc.)	13	14,61
Partilha de experiências	17	19,10
Descrença	1	1,12
Sem resposta	53	59,56
Total	89	100,00

Cerca de setenta por cento dos inquiridos afirma preocupar-se com a partilha de saberes nas diferentes culturas escolares (69,66%). Os restantes professores dizem não adoptar essa

estratégia (30,34%). Convidados a justificar “de que forma” implementam a interculturalidade no contexto escolar, verifica-se que a maioria dos respondentes opta pela “partilha de experiências”, pelo contacto directo com os alunos, através da troca de saberes, de conhecimentos. Uma resposta elucidativa desta categoria é: promover “*intercâmbios de interesses, partilha de experiências, [...], através da realização de trabalhos*”; “*no dia-a-dia, na diversidade de actividades, na partilha de vivências, em situações específicas*”. A segunda categoria mais saliente nesta questão direcciona-se para a promoção da diversidade cultural, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos inter/multiculturais, realização de exposições, aulas conjuntas (13 em 89): “*através do desenvolvimento de projectos que visem o conhecimento de diferentes culturas*”; “*promoção e valorização da diversidade cultural, a partir de actividades que estimulem o respeito pelo outro*”. A maioria dos docentes, 80,90%, afirmou existir trabalho conjunto nas escolas do agrupamento, 19,10% refere que não.

Tabela 18 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Reuniões com todo o Agrupamento]

Nível	Nº de respostas	%
1	6	6,74
2	9	10,11
3	17	19,10
4	21	23,60
5	16	17,98
Soma (Respostas)	69	77,53
Sem resposta	20	22,47
Número de casos	89	100,00

Dos docentes que responderam a esta questão (69 em 89), relativamente à opção “reunião com todo o agrupamento” a maioria dos docentes (21 docentes) afirmou ser uma questão importante; 16 docentes tratam esta questão como muito importante; 17 docentes referem ser uma questão de alguma importância. Nove docentes afirmaram que a questão acima debatida tem pouca importância e seis docentes sublinham mesmo ser uma questão sem importância. Observamos, ainda, que 20 docentes não responderam a esta questão.

Tabela 19 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Festas de Final de Período]

Nível	Nº de respostas	%
1	9	10,11
2	6	6,74
3	23	25,84
4	24	26,97
5	7	7,87
Soma (Respostas)	69	77,53
Sem resposta	20	22,47
Número de casos	89	100,00

A maioria dos professores (24 em 89) considera esta actividade de importância moderada no âmbito do desenvolvimento do trabalho cooperativo nas várias escolas do agrupamento; sete docentes consideram mesmo de extrema importância, essa estratégia intercultural; 15 docentes atribuem pouca ou nenhuma importância a esta estratégia. Os restantes 23 docentes que responderam a esta questão consideram a actividade em causa de alguma importância.

Tabela 20 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Formações/Seminários]

Nível	Nº de respostas	%
1	5	5,62
2	3	3,37
3	19	21,35
4	21	23,60
5	15	16,85
Soma (Respostas)	63	70,79
Sem resposta	26	29,21
Número de casos	89	100,00

Para 21 professores a realização de formações/seminários é moderadamente importante. Dos docentes que responderam à questão, 15 consideram-na de extrema importância. Verificamos, também, que oito dos docentes atribuem pouca ou nenhuma importância a actividades deste género (3 e 5, respectivamente). Os restantes 19 docentes que responderam a esta questão consideram que esta estratégia tem alguma importância.

Tabela 21 - De que tipo? (Indique na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], o grau de importância que atribui) [Encontro por iniciativa própria]

Nível	Nº de respostas	%
1	6	6,74
2	3	3,37
3	17	19,10
4	21	23,60
5	8	8,99
Soma (Respostas)	55	61,80
Sem resposta	34	38,20
Número de casos	89	100,00

No tocante ao encontro por iniciativa própria, verificamos que a maioria dos docentes atribui moderada importância (21 em 89) e oito docentes consideram-na muito importante.

Verificamos, também, que seis docentes não consideram “os encontros por iniciativa própria” importantes, ou consideram-nos pouco importantes (3 em 89). Dos restantes 17 docentes que responderam a esta questão dão-lhe alguma importância.

Existe uma forte preocupação, por parte dos professores, em reforçar as questões de tolerância e solidariedade interculturais. Dos 89 docentes inquiridos, 69 responderam afirmativamente (77,53%). Relativamente aos restantes docentes inquiridos, 16 responderam que “não” (17,98%) e quatro não responderam (4,49%).

Tabela 22 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/ solidariedade intercultural

Categorias	Nº de respostas	%
Ações de formação; debates; dinâmicas de grupo; actividades sensibilizadoras; Colóquios	28	31,46
Conhecimento das diferentes culturas e seus hábitos culturais	5	5,62
Os docentes reforçam a tolerância/solidariedade intercultural no contexto escolar	3	3,37
Respeito pela diversidade multi/intercultural	5	5,62
Sem resposta	48	53,93
Total	89	100,00

De acordo com os dados recolhidos, existe uma forte preocupação, por parte dos docentes, em reforçar as questões de tolerância e solidariedade interculturais. Do universo em estudo (89 inquiridos), 69 responderam afirmativamente. Face à questão anterior, é pedido aos docentes que justifiquem a sua resposta (de que modo reforçam as questões de tolerância e solidariedade interculturais). De acordo com os dados recolhidos, dos 89 docentes inquiridos, cerca de metade do universo de estudo (41 em 89) respondeu a esta questão. Relativamente às

sugestões dos 41 respondentes, a categoria, com maior número de respostas, é: *Acções de formação; debates; dinâmicas de grupo; actividades sensibilizadoras; Colóquios* (28 em 89). Os inquiridos consideram reforçar estas questões através do trabalho conjunto, abordando estes temas através de acções de formação, acções de sensibilização, debates na escola, reflexões em grupo, etc. Outras das estratégias apresentadas passam pelo “conhecimento das diferentes culturas e seus hábitos culturais” (5 em 89); promoção do respeito pela diversidade multi/intercultural (5 em 89); e reforço das questões relacionadas com a tolerância e solidariedade intercultural (3 em 89).

Após o tratamento e análise dos dados recolhidos, através de inquérito por questionário (Apêndice B1), podemos obter um retrato da visão dos professores acerca das práticas inclusivas e da suas percepções acerca da multi/interculturalidade. Apesar de existirem visões díspares sobre as temáticas inclusivas, foi perceptível que a maioria dos professores tem conhecimento destas práticas, nomeadamente ao afirmarem conhecer o programa TEIP. É de referir que a maioria dos professores inquiridos tem menos de 10 anos de serviço neste Agrupamento (embora com uma larga experiência docente), situando-se na faixa etária dos 40 a 49 anos.

Ainda que grande parte do questionário distribuído fosse composto por questões fechadas, foram contempladas questões abertas que davam a possibilidade de averiguar uma dimensão mais pessoal daquilo que os professores pensam sobre os seus alunos, nomeadamente a nível da diversidade cultural existente na sala de aula. Podemos avaliar que poucos professores entendem a diversidade cultural como um conjunto diversificado de experiências, desde as condições socioeconómicas à dimensão étnico-cultural. Para muitos professores, diversidade cultural apenas se cinge à existência de mais do que uma nacionalidade na sala de aula: *“por vezes há outra diversidade, menos evidente, mais escondida, mas igualmente importante e que é a diversidade das origens sociais, a diversidade do comportamento das famílias, a diversidade das capacidades dos alunos. E esta diversidade tem também de ter uma resposta”* (V/A, 2008: 24).

Ao questionarmos sobre a gestão da diversidade cultural na sala de aula, muitos foram os professores que responderam tratar todos da mesma forma. Assim, é perceptível o fraco conhecimento da diferença e do respeito por esta. Contudo, também podemos perceber que ao afirmarem tratar todos da mesma forma, julgam não estar a discriminar, acabando, possivelmente, por excluir, pois não concebem a diferença como algo positivo e a explorar.

Quanto à implementação da aprendizagem cooperativa ou da sua mais-valia em sala de aula, a maioria dos professores considera ser muito importante. Entre este item e o item sobre a gestão da diversidade cultural em sala de aula, parece-nos haver uma discordância pois a promoção da aprendizagem cooperativa passa justamente pelo conhecimento e aceitação da diferença: *“ao usar-se a aprendizagem cooperativa não significa que o sentimento de pertença a uma turma ou classe não seja importante; pelo contrário, deve procurar desenvolver-se um sentimento de pertença, de identidade da turma, mas valorizando-se as diferenças individuais existentes”* (Freitas & Freitas, 2002: 26).

Uma das inferências que se podem realizar relativamente a esta recolha de dados é que a maioria dos professores parece estar atenta à situação económica e às condições de habitabilidade dos alunos.

Outro factor que mereceu atenção foi verificar que os professores conhecem os meios (legais ou outros) para auxiliarem os seus alunos, no caso de necessitarem de acompanhamento ou intervenção a nível social. Neste aspecto, realçamos o facto de os professores demonstrarem um forte interesse pela realidade extra escolar dos alunos, o que lhes permite estar mais alerta para problemáticas que possam afectar o comportamento e o sucesso das aprendizagens dos alunos a nível escolar. Para além da maioria dos professores responderem existirem problemas sociais nos alunos das suas turmas, também é um facto que a maioria assume que só às vezes está disponível para ajudá-los. Foram identificadas algumas estratégias (referidas em quadro ao longo do trabalho).

Após a recolha dos questionários, pudemos ainda verificar que a maioria das questões abertas não foram respondidas pelos docentes, o que não nos permite avaliar as suas considerações sobre os assuntos. Espera-se que as entrevistas realizadas neste contexto colmatem algumas destas omissões.

É de referir, ainda, a fraca adesão do corpo docente em responder aos questionários. Dos 162 entregues, apenas 89 foram respondidos.

Os resultados mostram que não foram salientadas muitas práticas inclusivas, sendo que a razão mais apontada para o insucesso dos alunos passa pela falta de acompanhamento da família escola e pelas necessidades educativas especiais.

6.7. O trabalho social do professor: ser professor e ser mediador

César, um dos professores da escola da Praia que entrevistámos, professor do 2.º Círculo e que vivenciou o TEIP1, enquanto membro do conselho executivo, e que acredita na eficácia do TEIP2, é peremptório quanto à necessidade de TSTS na escola mas, também, sobre a necessidade de os professores se assumirem, também, como mediadores, no sentido preventivo, mediadores de aprendizagem e de tensões a montante do conflito, como desenvolvemos no capítulo 2:

“Ser professor, neste momento, é, acima de tudo, ser mediador! [...] Mesmo antes do conflito! Aliás, o que se deve criar é condições... para que não haja conflito! [...] Tem que se ver é antes, no pré-conflito, antes de as coisas acontecerem, criar... o respeito pelo próximo... coisas que nós sempre dissemos, mas muitas vezes foram ficando ligeiramente para trás”(César, Apêndice B3.6 e B4.6).

Vejamos uma experiência que este mesmo professor nos conta, que constitui um bom exemplo de mediação, que pode ter sucesso, em alguns casos, que se enquadra nas tutorias feita por alguns professores:

“Eu já fui tutor e, aliás, suponho que até com algum sucesso. Daí que me tenham pedido para eu ser tutor deste garoto [...]. Tive um aluno que foi aqui um bocadinho problemático na escola, o [...] foi um aluno com um certo sucesso ... aqui na escola, depois de ter sido meu tutorado. [O tutor] é um acompanhante de estudos que faz 45 minutos, geralmente, numa semana, o que é pouquíssimo!! O que é que eu faço? Colaboro com ele nos trabalhos de casa... [...] é o director de turma que vai propor ao pai, [...] O ... nunca tinha pegado num livro com pinturas do Leonardo Da Vinci, nunca tinha folheado um Atlas... Quando eu fui com ele ao Google para “o gajo” 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 espectacular. 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...” (professor César, (Apêndice B3.6 e B4.6).

Este papel de tutor é também um exemplo concreto de potencialidade da Lei, que pode estimular alguns professores a serem mediadores interculturais, sem estarem, necessariamente, num TEIP:

“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 giríssimo. Quando ele tinha um problema de provocação dos gajos aqui do bairro, ou coisa que o valha, vinha ter comigo, muito nervoso, para eu facilitar as coisas. Vinha-me fazer queixas a mim. Foi uma ligação espantosa, mexeu comigo aquela experiência” (professor César. Apêndice B3.6 e B4.6).

Relativamente ao trabalho social na escola, desempenhado por técnicos especializados, diz-nos que são precisos, não só do seu ponto de vista, mas, também, do ponto de vista de muitos colegas do 2.º Ciclo, já que no 1.º Ciclo poderão não ser tão facilmente aceites:

“eu penso que, de facto, é absolutamente importante que os professores se sintam apoiados por outro tipo de técnicos que venham de fora. Um professor do 1º Ciclo geralmente não aceita isto tão bem. Nós, professores do 2º Ciclo, principalmente, nós do 2º Ciclo... (e falo por muita gente), entendem isto muito melhor... apesar de sermos os mais velhos, porque há muita gente nova, também no 1º Ciclo, hoje em dia. Apesar de sermos os mais velhos, somos aqueles que temos capacidade para aproveitar melhor, eventualmente, essa cooperação [...] O professor do 3º Ciclo, a esse nível, é menos permissivo. Acabam por ser também um pouco permissivos... talvez não tanto como nós do 2º ciclo...” (Apêndice B3.6 e B4.6).

Pedro Francisco, antigo professor da escola e um dos mentores do TEIP1, dá-nos a sua opinião relativamente ao trabalho social na escola:

“O professor tem capacidade, mas é manifestamente insuficiente só por si... aliás é comum dizer-se que o professor é simultaneamente professor, é pai, é mãe, é psicólogo, é... O professor é capaz, mas necessita claramente de outros técnicos. Na altura [TEIP 1] nós caminhamos... aliás o quadro legal caminhou para aquilo (penso que era mais ou menos esta a figura) de equipas multidisciplinares e nessas equipas multidisciplinares entrava o professor de apoio, o professor de ensino especial, o técnico de serviço social, o assistente social, o psicólogo ... na altura, caminhou-se para a presença de psicólogos nas escolas. Foi aí que começou a questão dos serviços de psicologia e orientação, foi um quadro legal que permitiu obter financiamento para recrutar esses agentes [...] “Até porque se há famílias que regularmente vão ou iam à escola, em muitos casos não era tão fácil estabelecer esta ligação e a comunicação escrita não funcionava, por exemplo. Eu no meu trabalho e na qualidade de director de turma também cheguei a ir ao bairro muitas vezes falar com pessoas ou com encarregados de educação, cheguei na qualidade de presidente do conselho directivo a ir com outro director de turma a outras localidades” (Apêndice B3.7 e B4.7).

Para a professora Antónia, que também entrevistámos, a existência de TSTS na escola é uma necessidade apenas para o que chama de “escolas problemáticas”:

“Pelo que sei, essas novas parcerias têm dado bons resultados, embora também existam escolas onde não é necessário, porque os professores também devem ter um bocado dessa função, e não se justifica, em escolas que não são tão problemáticas, a existência de pessoas especialistas nisso” (Apêndice B3.5 e B4.5)

Acrescenta, ainda, que

“essa situação, de existirem outros técnicos na escola, não tem sido bem encarada por parte de alguns [professores], porque há algum tempo colocavam-se muitos profissionais nas escolas que não eram competentes: eram competentes como auxiliares, ou enfermeiros, ou psicólogos, mas não tinham qualificações pedagógicas para lidar com crianças, [...] não falavam a mesma língua. [...] É por isto que eu penso que hoje não são bem aceites outros técnicos além dos professores nas escolas” (Apêndice B3.5 e B4.5).

Por um lado, esta docente parece ter um olhar sobre os TSTS apenas como “médicos ou enfermeiros sociais” (Vieira e Vieira, 2011), que têm uma função paliativa em “escolas problemáticas”. Por outro lado, alerta-nos, indirectamente, para a dificuldade em se obter sucesso com a introdução de TSTS na escola se não houver um trabalho coordenado destes com os professores. Isto já não é só uma opinião. Temos ouvido outras semelhantes e temos constatado, no nosso trabalho de campo, nos três contextos aqui em análise, que a ligação dos TSTS com os professores e com o projecto educativo é vital (cap. 3). E estes *feedbacks* dos agentes que habitam a escola são fundamentais enquanto avaliação para fazer novas adequações e acreditar na melhoria efectiva das inovações escolares. Para esta professora é fundamental que,

“o trabalho, que tem sido desenvolvido em parcerias, tenha sempre alguém disponível para outros problemas. Além de que facilita imenso o trabalho dos professores e a todos os que interagem com os alunos. Isto, até porque cada vez mais acho que os pais não participam na vida dos filhos, não se interessam por isso, deixam esse papel para os professores e para a escola” (Apêndice B3.5 e B4.5).

O professor César, um entusiasta do projecto TEIP, conclui, a propósito de alguns insucessos, com alguma mágoa: “[Um TEIP] é sempre um centro de disponibilidades espantoso, espantoso. Há sempre um bocadinho mais de vontade para fazer isto aquilo ou aqueloutro.” No entanto, isso não o impede de fazer algumas críticas, “mas um TEIP precisava de uma equipa muito mais complicada como se fez com os ZEP em França com trabalho social de apoio a estes bairros sociais complicados como nós temos aqui um mesmo à porta [...] foi uma experiência com alguma piada. Alguns dos [alunos] que nós tratámos não deixaram de passar, na mesma, pela prisão-escola⁸⁰. Esses foram os alunos do nosso primeiro TEIP e foram bem mais que aquilo que eu gostaria que fossem...” (Apêndice B 3.6 e B4.6). Há nesta mensagem a ideia e o acreditar no alargamento do trabalho do TEIP ao contexto social dos alunos, a uma educação e intervenção social no meio de onde os alunos são oriundos. O professor César identifica-se com a escola da Praia, com o projecto educativo e com o trabalho que o TEIP tem vindo a desenvolver. De alguma forma, sempre teve a preocupação de ser um professor mediador.

Quanto à transformação que o TEIP pode estar ou não a efectuar em alguns professores, quando se refere a si próprio, é peremptório: “Não, não...eu não mudei. Mas eu penso que o

⁸⁰ A uma “meia dúzia” de km da escola da Praia, situa-se um estabelecimento prisional, designado, localmente, por “prisão-escola” por receber jovens que vão, também, para além da punição, receber formação, ressocialização e aprendizagem de uma profissão.

meu estilo já era um estilo adequado a um professor dum TEIP...eu cheguei a levantar-me às 6 da manhã para andar à procura de garotos que fugiam do Internato, com o Director” (Apêndice B 3.6 e B4.6). Este docente privilegia, acima de tudo, o relacionamento com os seus alunos, a empatia, o envolvimento e o conhecimento das suas proveniências sociais. Na verdade, depois de falarmos com ele e de conhecermos a sua atitude na escola como professor e o modo como se envolve com os alunos, parece-nos desempenhar, efectivamente, um papel de professor mediador.

Em relação às transformações que o TEIP pode operar nos seus colegas ele acrescenta: *“Não tenho dúvidas nenhuma* [que alguns professores estejam a transformar-se por estarem envolvidos no TEIP]”. Para César, este projecto permitiu desenvolver em alguns professores uma reflexividade que não tinham. Outros professores continuaram e continuarão resistentes à mudança, diz-nos depois.

6.8. Os TSTS e a mediação sociocultural em contexto escolar

A Otília e a Isabel são as duas animadoras a trabalhar no Agrupamento de Escolas da Praia, no âmbito do TEIP. Quisemos saber quais as actividades que desenvolviam no agrupamento. Disseram-nos que a maior parte das actividades eram realizadas com o 1º Ciclo. Fazem dinamização e promoção da leitura com o projecto *aLer+*, dinamizam o clube de teatro e realizam outras actividades pontuais como “o dia aberto”, o “sarau”, etc. A falta de transportes constitui um obstáculo:

“Nós vamos [às outras escolas], porque há sempre a questão do transporte... e o agrupamento é muito grande... depois fazer deslocar, por exemplo, os alunos da ... para cá, tinha que haver transporte e não há... [...] A única escola que veio cá foi o 1º ciclo da Praia e foi o jardim-de-infância da Praia, porque é aqui mesmo ao lado e, eles vêm a pé” (Isabel, Apêndice B3.3 e B4.3).

Na biblioteca, fizemos projectos pontuais de animação de leitura..., depois, nas escolas, no 1º ciclo, fizemos, também, a exploração... dependendo das idades das crianças, havia uma ou outra actividade adaptada à sua realidade, também com base em livros... Aliás, de uma forma ou de outra, fosse uma actividade de música, ou de higiene, ou ...de teatrinho de sombras, todas tinham um livro atrás... [...] Na maioria das vezes, eles teriam de nos mandar de retorno, alguns trabalhos, textos que eles fizessem, sei lá..., concursos de poesia... Normalmente, tínhamos sempre o livro como base” (Otília, Apêndice B3.3 e B4.3).

Em relação à interacção dos alunos com as animadoras referem que têm um papel também importante no consciencializar os alunos para a importância de terem sucesso nas

várias disciplinas: *“nós temos aquela coisa de sermos o amigo deles, mais próximo..., vamos perguntando: “Então como estão as notas?”... e puxando, assim, de vez em quando, as orelhas: “Vejam lá...” e alguns: “Ai se, calhar, vou ter não sei quantas negativas”... e a gente: “Não podes!”...”* (Isabel, Apêndice B3.3 e B4.3). Otília, a outra animadora acrescenta que são, simultaneamente, amigas dos alunos mas, também, adultos com alguma autoridade: *“para eles...,temos uma certa autoridade... Mas, nós somos as amigas, não somos as professoras... e isso, de alguma forma, ajuda-nos a motivá-los também... não estou a dizer que os professores não o façam... Mas temos outras ferramentas para os motivar do que... propriamente os professores”* (Apêndice B3.3 e B4.3).

É com orgulho que dizem, relativamente ao relacionamento com os alunos, que parece que um dos seus sucessos passa pela dimensão relacional e afectiva que têm com os alunos classificados como “mais difíceis”, “mais problemáticos”, etc.

“de uma forma geral, nós podemos dizer, isto, pode parecer um bocadinho pretensioso mas, temos algum orgulho nisto... em conseguirmos ter mesmo boas relações com eles [alunos]... “[...] os alunos do CEF [considerados os mais problemáticos] são os nossos aliados, aqui na escola. Quando fazíamos as sessões de cinema, lá em baixo, no bar... algumas sessões de cinema, karaoke...ou concursos de dança... os alunos do CEF são os que nos ajudam a pôr ordem lá, a montar os cenários, os espaços... “[...] Quando foi a festa do “CACE” aqueles meninos pareciam... “Ó dona, o que é que queres que eu faça?”... Tiraram mesas das salas, arrumaram tudo, deixaram tudo arrumado... Foram impecáveis... No Sábado, às 8 da manhã, já cá estavam..., foram os últimos a sair..., espectaculares” (Otília, Apêndice B3.3 e B4.3).

O papel das animadoras passa, assim, por criar uma certa cumplicidade com alunos, através de uma relação de ajuda, confiança e de amizade. Os professores parecem sentir o seu espaço invadido o que tem dificultado e criado um certo fosso com as animadoras que, com o tempo, esperam que tal deixe de existir. Tentam justificar a atitude dos colegas pelo modo com entraram na escola,

“nós “aterrámos” aqui a meio do ano [em Novembro de 2009], não fomos as reuniões, no início do ano... [...] As pessoas nem sabiam, propriamente, quem nós éramos, nem o que estávamos aqui a fazer..., nem sabiam o nosso nome..., éramos as animadoras... e, achavam, também, que eram mais umas animadoras que vinham para a biblioteca..., se calhar, ainda não estavam consciencializadas...” (Otília, Apêndice B3.3 e B4.3).

A Isabel diz que no início sentiu-se como uma “intrusa”. Sente-se pelas suas palavras que ainda não estão à vontade na escola, dizem mesmo que *“é raro [irmos à sala dos professores] ...! Eventualmente, vamos para a sala dos computadores...”* (Apêndice B3.3 e B4.3). Parecem existir espaços e territórios exclusivos dos professores, onde os outros profissionais que chegaram agora à escola, não se atrevem ainda a entrar. Fica a esperança de que os

colegas/professores aprendam a valorizar o seu trabalho e passem a aceitar as animadoras como uma mais-valia na escola que é de todos.

Um dos maiores sucessos que parecem ter tido durante este ano lectivo foi a realização do “dia aberto à comunidade”, que apesar de alguns obstáculos foi conseguido,

“nós escolhemos aquele dia [20 de Março]..., também tinha a ver com o projecto TEIP, uma vez que é uma escola muito multicultural... dia 21 era domingo e era o dia Mundial da Luta contra o Racismo, depois era o dia mundial da Primavera e, também, o dia Mundial da Poesia... e nós achámos: “Porque não fazer neste fim-de-semana?” Entretanto, não foi muito bem visto [pelos professores], porque havia notas para dar..., era quase o final do 2º período..., foi muito... complicado. Mas, felizmente, correu bem, vieram cerca de 700, 800 pessoas à escola, num dia em que choveu muito” (Otilia, Apêndice B3.3 e B4.3).

Esperam que este sucesso tenha sido o início da conquista dos professores do agrupamento, especialmente da escola-sede, *“alguns [professores] da escola-sede também vieram... E acho que foi, a partir daí, que eles tiveram consciência... Depois foi o sarau, e como já englobou actividades com a escola-sede, os professores também já estiveram a trabalhar nisso, e [já aderiram mais]”* (Isabel, Apêndice B3.3 e B4.3). Mas têm plena noção de que mudar posturas profissionais e mentalidades é muito difícil e que a escola tem sido um espaço fechado para outros profissionais além de professores, funcionários e, em algumas escolas, psicólogos. A Otilia e a Isabel têm consciência que dificilmente ficarão no agrupamento quando o TEIP2 terminar. Para elas, dois anos não chega para nada, *“O primeiro é um ano de adaptação, de conhecimento e, quando começamos a conhecer e a poder fazer coisas como deve ser, puf... acabou...”* (Otilia, Apêndice B3.3 e B4.3). Esta é, na sua opinião, uma grande desvantagem destes projectos.

O TEIP na escola da Praia permitiu também a entrada no agrupamento de uma assistente social, a Odete. Esta profissional parece ter uma opinião muito consistente sobre as dificuldades de exercer o trabalho social quer na escola quer fora dela. Segundo a entrevistada, os assistentes sociais não têm tido grandes oportunidades de trabalho nas escolas, apesar de a lei prever a existência destes profissionais, assim como de psicólogos, nestes espaços. Apesar de tudo, os psicólogos foram conseguindo entrar em algumas escolas mas, ainda existem muitos agrupamentos sem nenhum psicólogo. O agrupamento da Praia é uma excepção pois tem dois técnicos de Psicologia.

Quanto à falta de formação e incapacidade dos professores para resolver determinada questão ligada à sua área, ela é vista como normal, uma vez que a formação dos docentes não é intervir no social:

“O D.T. [Director de Turma], coitado, faz o melhor que pode... Se calhar, até sabe algumas informações que foi aprendendo ao longo da experiência de vida, mas não é para isso que ele cá está [...] os D.T. são os mais sobrecarregados com [...] problemas, para os quais não estão preparados [...] Às vezes, uns [Directores de Turma] mais interessados que outros, ainda tentam saber, mas pronto... é um esforço deles, não é o trabalho deles. Eu também não saberia ir dar aulas de Matemática, ia ser uma coisa linda” (Apêndice B3.4 e B4.4).

Para esta TSTS, cada profissional deverá desempenhar as tarefas inerentes à sua área de formação. Esta assistente social assume o seu trabalho como um complemento ao trabalho dos professores. Referindo-se às suas funções, no agrupamento, especifica,

“eu é que estou a fazer a articulação. Antigamente, os directores de turma é que tinham de fazer tudo... eu vim para lhes tirar a batata quente da mão, ou seja, os professores, normalmente os directores de turma é que fazem isso: eles fazem sinalizações e passam-me a bola a mim, ou seja... tudo que seja contactos com a família, serviço domiciliário para ver o que se passa, contactar com os técnicos da comunidade, por exemplo “é uma família com carências”, “não tem casa”, “não tem rendimentos”, eu vou orientar... Vou atender essa família e indicar onde se devem dirigir, contactar o técnico X, ou Y e Z, ir não sei onde, fazer algo”(Apêndice B3.4 e B4.4).

Parece existir uma complementaridade entre o trabalho do professor e da assistente social e uma boa aceitação, por parte dos professores, das suas funções. Talvez porque esteja mais claro para os docentes o que é que cada um faz. Dizemos isto porque, no tocante ao papel das animadoras, ouvimos, em trabalho de campo, algumas vezes, conversas de colegas do 1.º Ciclo que não viam o TEIP e as animadoras como grande sucesso. Essas conversas permitem perceber, também, que as mudanças potenciais do PE e do TEIP podem ficar mais centradas, visíveis e reconhecidas como tal, na escola-sede. Essas professoras do 1º Ciclo dizem, claramente, que *“ainda não demos pelo TEIP. Percebemos apenas que há duas animadoras que vão às escolas fazer actividades com os alunos. Contudo, na nossa escola, estão a ir uma ou duas vezes por ano. E isso não dá nada!”*. Outra professora acrescenta que, *“além do mais, elas pensam que a gente não sabe nada de animação. Não nos dizem nada, aparecem e fazem actividades por vezes desenquadradas do nosso desenvolvimento curricular. Penso que isto assim não leva a nada”*. A outra colega diz que *“mesmo os alunos e os seus os não sabem o que é o TEIP!”* Provavelmente, haverá razões objectivas para que esta escassa deslocação dos TSTS às escolas do agrupamento exista. De facto, uma coisa é o público-alvo e os recursos estarem concentrados na escola-sede, outra é assumir o agrupamento escolar e querer intervir em todo o território escolar e educativo sem, simultaneamente, haver uma rede organizada de transportes e comunicação diversa entre as partes, as escolas da periferia, que às vezes ficam

como ilhas adjacentes ao continente, que é a escola-sede, como, de resto, foi assumido pelas animadoras (vol II, Apêndice B3.3 e B4.3).

Por seu lado, a Odete, a assistente social do TEIP, diz possuir competências para encaminhar e resolver determinadas questões que os professores não têm, fazendo com que os problemas não cheguem a situações limite e isto parece ser compreendido e bem aceite pelos professores e dá os seguintes exemplos:

“[No caso de uma criança estar a faltar à escola há um mês] [...] sei exactamente para onde mandar [o caso/processo] e o que fazer... [...] Imaginemos [...] [que] há uma mãe solteira, que o pai não contribui. [...] Eu vou orientar isso mesmo: informar a senhora para ir aos serviços do Ministério Público. Há uma série de orientações que podem ser feitas logo aqui, não sobrecarregando as técnicas da comunidade, e não deixando levar a pontos extremos, [até as pessoas] não terem casa, roupa, alimentação, ou seja, prevenindo estas situações-limite. Tudo isto tem de se articular com os colegas da comunidade” (Apêndice B3.4 e B4.4).

Odete diz não se sentir nada rejeitada pelos professores, bem pelo contrário, sente que eles precisam dela e que a assistente social tem um função muito bem delineada na escola, que se articula perfeitamente com os docentes.

Os educadores sociais, na sua opinião, são peças fundamentais no domínio da intervenção social, com tarefas muito específicas e que conduziram a resoluções e respostas mais eficazes ao longo do tempo. Os assistentes sociais e educadores sociais têm funções diferenciadas. Certas competências sociais das famílias poderiam ser facilmente adquiridas através da intervenção dos educadores sociais. Ao contrário do que acontece com os assistentes sociais, o contacto daqueles profissionais com as famílias acontece de forma mais directa:

“Às vezes subestimam-se um pouco [os educadores sociais] e existe uma rivalidade grande [entre assistentes e educadores sociais], mas eu acho, de facto, que cada um tem o seu papel, e eles também têm um papel muito importante, se calhar até mais importante do que o nosso, porque, de facto, eles estão lá em casa, são eles que vão ensinar competências... Eu não vou ensinar ninguém a fazer a comida, por amor de Deus...” (Odete, Apêndice B3.4 e B4.4).

Do ponto de vista da Odete, o assistente social – como é o caso dela – tem uma acção mais de intenção no “final da linha” ao passo que o educador social tem uma acção mais de prevenção, mais pedagógica, de mudança social, e, portanto, de pedagogia social e educação social da própria família, aproximando-se da clarificação conceptual que fizemos, relativamente a esta matéria, no capítulo 2. Para esta assistente social,

“o ponto negativo do TEIP é ser um projecto... Isso é um ponto negativo. Aquilo que está ser proporcionado a determinadas escolas, devia ser proporcionado a todas, porque se há uns que se inserem em medidas do TEIP, há outros que não se inserem nestas medidas,

mas que não deixam de ser problemáticos. Devia ser uma coisa permanente [...]” Acrescenta ainda “Em Portugal, os nossos projectos, como são de curta duração [...] não dá para fazer um trabalho em condições, que realmente um dia se possa dizer que foi um trabalho realmente bom, bem feito, e hoje estamos a colher os frutos – não, nunca os vamos colher, porque quando, finalmente, está quase a dar frutos, o projecto é cortado, termina e fica tudo estragado... acabou”(Apêndice B3.4 e B4.4).

Na opinião desta profissional este projecto é o iniciar de um trabalho que não chega nunca a ser terminado, portanto tornando-se ineficaz, “*o social não se muda em dois anos*”.

Relativamente ao TEIP1, quisemos saber o que é que o professor Pedro Francisco, enquanto dinamizador deste projecto, acha que as famílias foram buscar a mais à escola, o que é que ganharam com este projecto. A sua resposta foi a seguinte:

“eu penso que ganharam, ganharam mais do ponto de vista... das aprendizagens também, porque os miúdos, não tenho dúvidas nenhuma, passaram por experiências riquíssimas... Do ponto de vista das famílias, porque houve um envolvimento maior, nesses projectos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam...os miúdos participavam em projectos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de actividades que envolvia a própria comunidade adulta em que também eles traziam aspectos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronómico (agora já não me recordo qual exactamente o nome do projecto)” (Apêndice B3.7 e B4.7).

Quando perguntamos ao mesmo professor, se o TEIP1 alterou mentalidades, práticas ou transformou alguns docentes, a sua resposta é rápida:

“Mudou as mentalidades e a prova disso é que foi dos primeiros Territórios a ser Agrupamento de Escola, não tenho dúvidas nenhuma. O processo dos Agrupamentos de escolas também foi um processo gradual e ali foi automático, quanto mais não seja, não tenho dados, nem me lembro do ponto de vista dos resultados dos alunos, não seria legítimo da minha parte estar a falar disso, mas do ponto de vista dos professores, a esse nível a resposta está dada no percurso normal da organização, do modelo organizativo e do trabalho de equipa. O corpo docente era estável na escola da Praia e é. Em 10 anos, é evidente que alterou. Mal seria se não tivesse alterado... Mas mantém a filosofia de Agrupamentos e para resolver problemas vão beber a uma experiência que... tinha 10 anos, quase” (Apêndice B3.4 e B4.4).

Relativamente às vantagens e desvantagens de as escolas terem outros técnicos a trabalhar com os professores, Pedro Francisco, que, como dissemos, foi um grande impulsionador do TEIP1 e agora está afastado da escola por ter abraçado a carreira de técnico superior da educação na Câmara Municipal, refere a importância do TSTS como “braço direito” do director de turma:

“Podemos aqui sintetizar outras. É a possibilidade de, do ponto de vista científico, e também sobre outro olhar, tentar retirar alguma situação, algum conhecimento do aluno que, depois, permita estabelecer um quadro em que o professor se situe melhor na sua planificação das aulas, na abordagem aos alunos, na abordagem dos conteúdos, no seu relacionamento...Aliás, aqui há uma outra situação porque...eu esqueci-me, há bocado,

de dizer que quando falamos do professor, falamos do professor de uma determinada área, mas estamos a esquecer o professor director de turma. E estes técnicos especializados desempenham um papel primordial naquilo que eu considero o “braço direito” do director de turma. Porquê? Porque estes técnicos passaram a integrar os próprios conselhos de turma, quer os conselhos de turma disciplinares, quer os conselhos de turma de avaliação. Portanto, nesta perspectiva, eles constituem um auxílio. É evidente que, num determinado momento, também têm pareceres com os quais o professor não concorda com esses pareceres doutra área do conhecimento... mas isso é inerente aos trabalhos. Mas é melhor haver um parecer com o qual discordamos do que precisarmos de um parecer e não o termos. É a minha perspectiva. De facto, este é um assunto importante. O director de turma é o elo de ligação entre a escola e a família/escola e aqui o técnico especializado pode fazer também um trabalho social particular e global muito interessante...” (Pedro Francisco, ex professor da escola da Praia, Apêndice B3.7 e B4.7).

Insistimos sobre a eventual falta de consenso entre TSTS e os professores e perguntámos:

“[...]

Inv – ...pode não haver consenso entre o professor e os outros técnicos...?!

P – Exactamente, de qualquer forma isso também é pacífico, apesar de não se passar assim. De facto, os professores e os técnicos estão todos ao mesmo nível, todos são portadores de um parecer ou de uma opinião, a decisão é de um colectivo que se chama conselho de turma. Sabemos que, na prática, há algum receio de “melindrar” o professor A ou o técnico B. De facto, cada professor é proponente apenas de uma nota e o conselho de turma, na globalidade, é que é o responsável pela atribuição das notas aos alunos, e isso... passaram 10 anos mas, eu tenho consciência, hoje, da qualidade de encarregado de educação, que ainda continua... a ser assim: O aluno tem 18 a todas as disciplinas, numa disciplina tem 14, alguma coisa se passou, mas o conselho de turma, dificilmente averigua para não melindrar o colega. Mas de facto, do ponto de vista da

Inv – Então, mas o psicólogo e/ou o assistente social vai a todos os conselhos de turma?

P – Participava, participava nos conselhos. Elaborava relatórios, em alguns casos... e emitia os pareceres e entregava ao director de turma. Se, por acaso, não fosse possível estar em todos, pelo menos naqueles supostamente mais problemáticos, ou que requeria uma atenção mais privilegiada, ele estava...

I – Do teu ponto de vista, a maior parte dos professores idealiza uma escola com outros técnicos para além dos professores?

P – Sim, não tenho dúvidas. Aliás, idealiza e faz tudo o que estiver ao seu alcance para angariar esses recursos, quer através do estabelecimento de parcerias, quer através de abdicar de algumas horas supostamente os técnicos de educação a favor de...

[...]”

(Apêndice B3.7 e B4.7).

Capítulo 7

O GAAF do Pinhal: contexto e realidades

Depois de apresentada a comunidade do Pinhal, a escola e a sua imagem social no exterior, avalia-se da eficácia do projecto GAAF na gestão da diferença sociocultural na escola e capta-se o ponto de vista dos professores sobre o mesmo. No final discute-se o trabalho dos Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) na escola e as interações destes com os professores em geral e, em particular, com os que assumem mais objectivamente papéis de mediação.

7.1. A comunidade do Pinhal

A cidade do Pinhal situa-se a cerca de 12 quilómetros da capital de distrito, Leiria. O desenvolvimento desta cidade está ligado à indústria do vidro, actividade que desempenhou e desempenha um papel extremamente importante, em termos económicos, sociais e culturais nesta cidade. Hoje, o Pinhal é um importante e dinâmico pólo industrial da região do país. A indústria transformadora é o principal sector de actividade económica, estando a indústria concentrada em torno de três sectores: vidro, produtos metálicos/moldes e plásticos. O associativismo tem aqui uma grande visibilidade. Também o sector terciário (comércio e serviços) teve, nos últimos anos, um crescimento significativo. A população activa está, maioritariamente, ligada às indústrias e transformação (73%) (Fonte: Projecto Educativo da Escola Secundária do Pinhal, 2007/2010).

7.2. A Escola Secundária do Pinhal

A origem da Escola Secundária do Pinhal, como quase tudo no Pinhal, está ligada à Real Fábrica de Vidros, criada em 1769. GS fundou, no século XVIII, uma escola para ensinar a ler, a desenhar e ensinar música aos trabalhadores. Em 1920 é criada a Escola de Vidreiros. É esta escola que, com a ajuda de CD, então Administrador da mesma fábrica, é transformada na Escola Industrial de GS, inaugurada em 1925. Em 1931, eram ministrados os cursos de Pintor de Vidros, de Lapidador de Vidros e de Vidreiros.

Em 1948, são acrescentados aos cursos em funcionamento, os cursos de Formação de Costura e Bordados, Complementar de Aprendizagem de Vidraria, de Formação de Serralheiro e Complementar de Aprendizagem de Comércio. Em Junho de 1959, foi inaugurado um novo edifício. Neste, pensado para quinhentos alunos, passou a funcionar a Escola Industrial e Comercial, onde eram leccionados os cursos de Comércio, Serralharia Mecânica, Costura e Bordados e o Ciclo Preparatório. Este último transfere-se, em 1972, para uma nova escola criada para o efeito, a Escola Preparatória do Pinhal.

No início da década de 70, além dos Cursos Industriais e Comerciais, diurnos e nocturnos, começou a funcionar uma Secção do Liceu de Leiria, com o 2º Ciclo do Ensino Liceal. Entretanto, a população escolar foi crescendo e, em 1972, nasceu o Curso de Formação Profissional para a Indústria de Moldes Metálicos – Especialidade de Fresagem, o curso de Fresadores, como passou a ser conhecido.

A partir do 25 de Abril de 74, deu-se a fusão dos dois ramos de ensino, sendo os liceus e escolas técnicas transformados em escolas secundárias. A Escola Secundária do Pinhal, planeada para quinhentos alunos, era frequentada pelo dobro, com as inevitáveis dificuldades de funcionamento. Com a degradação dos pavilhões pré-fabricados, tornou-se cada vez mais necessário a construção de um novo edifício. Em 1981 foi criado um novo ano, o 12º Ano, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, instituiu a escolaridade mínima para 9 anos, o que veio traduzir-se num aumento substancial de alunos, nesta escola.

No ano lectivo de 1987/88, entrou em funcionamento a Escola Secundária que, em 1991, se passou a chamar Escola Secundária do Pinhal.

Hoje, a escola é frequentada por 1244 alunos. Destes, 924 frequentam o ensino diurno e 320 frequentam o ensino nocturno. Muitos alunos da escola, cujas idades se situam, aproximadamente, entre os 14/15 e os 21 anos, moram em zonas consideradas problemáticas e

são provenientes de famílias disfuncionais, com baixas competências parentais e alguns filhos de toxicodependentes.

Relativamente à profissão dos pais/encarregados de educação dos alunos do ensino diurno (cf. tabela 23), predomina a profissão de operários (49,8%) dos pais e dos serviços das mães (37,7%).

Tabela 23 - Profissão dos pais/encarregados de educação dos alunos do ensino diurno

Ano	Operários (%)		Serviços (%)		Funcionários Públicos (%)		Desempregados (%)		Técnicos especializados (%)		Quadro superior (%)		Empresários (%)		Reformados (%)		Domésticos (%)		Não responde (%)	
7º ano	4,2	1,4	0,8	3,7	1,0	0,8	0,0	0,3	0,3	0,3	0,0	0,1	1,3	0,3	0,2	0,0	0,0	1,4	0,6	0,3
8º ano	3,2	1,1	0,5	0,7	0,3	0,3	0,0	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	0,0	0,1	0,0	0,5	0,8	0,3
9º ano	4,3	1,8	1,3	4,2	0,0	0,4	0,2	0,7	0,6	0,3	1,0	0,4	0,8	0,3	0,3	0,4	0,0	0,7	1,0	1,0
Cecos	3,5	2,1	1,6	2,6	0,2	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	0,2	0,1	0,0	1,5	1,4	1,0
10º ano	12,0	4,7	3,2	7,0	2,2	3,6	0,8	1,9	3,0	1,0	1,1	0,7	2,4	1,9	0,5	0,7	0,0	3,0	2,2	0,8
11º ano	12,8	5,2	3,5	10,4	1,9	3,4	0,3	1,1	1,8	0,0	2,4	0,7	1,6	0,8	0,5	0,5	0,0	2,3	1,3	0,7
12º ano	9,9	3,6	3,5	9,0	1,4	2,9	0,3	0,7	1,9	0,5	1,8	0,3	1,8	0,1	0,8	0,4	0,0	1,4	0,6	0,4
Totais	49,9	19,9	14,4	37,6	7,0	11,4	2,1	5,8	7,8	2,1	6,5	2,2	8,5	3,7	2,4	2,3	0,0	10,8	8,0	4,4

Legenda:

	Pai
	Mãe

Fonte: Projecto educativo da Escola Secundária do Pinhal 2007/2010.

No que diz respeito ao abandono escolar (os últimos dados são de 2006/2007) a taxa é de 4%, sendo também a taxa de retenção, de 4%.

Relativamente a situações de carácter disciplinar referentes a 2006/2007 foram instaurados 24 processos a 21 alunos (havendo alguns casos de reincidência), tendo sido aplicadas 10 medidas de repreensão registada, quatro medidas de integração e sete processos com um dia de suspensão, quatro com dois dias e um com cinco dias. Registou-se um total de 163 encaminhamentos para o GAAF, 67 no primeiro período, 79 no segundo e 17 no terceiro.

7.3. Da imagem da Escola

A Escola do Pinhal é uma escola que, pela sua situação geográfica e pelo seu historial (já foi uma escola industrial), sempre serviu uma população ligada à indústria vidreira, com vários cursos ligados a esta actividade. Ainda hoje, tem como oferta uma grande variedade de cursos profissionais tal como mostra o quadro que se segue retirado do projecto educativo.

Tabela 24 - Oferta Educativa Formativa da Escola Secundária do Pinhal

Ensino Diurno			
Nível/ Curso	Designação	Nº de Turmas	
		2006/2007	2007/2008
3º Ciclo (Ens. Regular)	7º, 8º, 9º anos	3, 2, 3	2, 3, 2
Cursos de Educação e Formação (Tipo 2)	Operador de Sistemas Informáticos	1	-
	Serralharia Mecânica	1	1
	Electricidade de Instalações	2	2
	Práticas Administrativas	-	1
Total 3º Ciclo		12	11
Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias	5,4,4	4,4,4
	Artes Visuais	1,1,1	1,1,1
	Ciências Socioeconómicas	1,1,1	1,1,1
	Ciências Sociais e Humanas	-	2
	Línguas e Literaturas	1,1,1	-,1,1
Cursos tecnológicos	Marketing	-, -,1	-
	Design de equipamento	1,1,1	-,1,1
Cursos profissionais	Técnico de Contabilidade	1,-,-	1,1,-
	Técnico de Design	-	1,-,-
	Técnico de Electromecânica	1,1,1	-,1,1
	Técnico de Museografia e Gestão do Património	-	1,-,-
	Técnico de Química Industrial	-	-
Cursos de Educação e Formação	Técnico de Maquinação e Programação CNC (Tipo 5)	1	1
	Técnico Administrativo (Tipo 6)	-	1
	Técnico de Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos (Tipo 6)	-	-
Curso Protocolar IIEFP - Técnico Apoio à Gestão		1	-
Total Turmas Diurnas		44	43
Ensino Nocturno			
Ensino Recorrente	Sistemas Unidades Capitalizáveis	5	-
	Sistema de Módulos Capitalizáveis - Ciências e Tecnologias	1,1,-	-,1,1
CNO – RVCC	Básico	Disponível	Disponível
	Secundário	-	Disponível

Fonte: Projecto educativo da escola do Pinhal

A professora Isabel, uma das nossas entrevistadas, indica “*problemas de maus-tratos, de negligência familiar, e por aí fora [...]*” como problemas sociais escolares predominantes (Apêndice D3.1 e D3.2).

Na opinião da professora Fernanda, outra das nossas entrevistadas, a escola do Pinhal apresenta problemas a nível de funcionamento e estruturação familiar, problemas de abandono escolar, filhos de pais toxicodependentes, alguns casos de negligência familiar, desvalorização da escola, por parte das famílias, elegendo o desemprego como um dos maiores problemas da comunidade.

7.4. O projecto educativo: a diferença sociocultural na escola

Segundo as palavras do director da Escola, o professor Carlos, o projecto educativo deverá envolver toda a comunidade e apostar na comunicação, como cimento aglutinador de todos os agentes educativos.

“Neste momento estamos em fase de construção do projecto educativo, [...] só conseguimos fazer, pelo menos na minha perspectiva..., um trabalho claramente em prol de toda uma comunidade, com uma clara aposta na comunicação. Temos que explicitar quais são os objectivos..., quais são as metas... e tem de haver, aqui, um envolvimento de toda uma comunidade” (Apêndice D3.4 e D4.4).

Este projecto educativo aponta para três grandes áreas de intervenção: criação de uma cultura de escola, aposta na relação pedagógica e organização de serviços e canais de comunicação:

“as nossas três grandes áreas - ou os nossos três grandes vectores de intervenção, que se vão centrar ao nível duma coisa que... chamámos, nesta fase ainda de lançamento e discussão do projecto educativo, ao nível da criação de uma efectiva cultura de escola; a segunda dimensão, [é] a aposta na relação pedagógica; e a terceira numa organização... em termos de organização de serviços e de canais de comunicação [...]. E, tudo isto..., para mim..., cada um destes vectores, ou destes três vectores, tem de focalizar-se numa coisa que é aquilo que todos nós aspiramos, em nome de uma escola pública que esteja ao serviço de todos e que seja uma escola efectivamente democrática, que é a qualidade” (Apêndice D3.4 e D4.4).

No início do projecto educativo da escola do Pinhal podemos ler: “*Entendemos por projecto educativo de escola (PEE) a expressão do modo como a comunidade educativa afirma a sua autonomia, constrói a sua identidade e define o sentido da sua acção. Na realidade, um projecto educativo assume-se como um instrumento privilegiado da autonomia da escola, um eixo a partir do qual toda a sua praxis pode ser pensada e justificada, supondo uma comunidade viva, capaz de se adaptar e, portanto, capaz de mudar*” (p 1).

Neste projecto educativo, a Escola Secundária do Pinhal, propõe-se, para o triénio 2007/10, facultar uma educação e uma formação de qualidade aos jovens e adultos, “*tornando-os cidadãos activos, empenhados e responsáveis pela construção do seu projecto*

de vida” (p 3). A escola assume ter uma permanente interacção com o meio envolvente. Define a sua visão assente em quatro vectores fundamentais: inovação, o que implica que *“a escola terá que assumir o seu papel de elemento promotor de uma cultura de modernidade como desafio para ganhar o futuro, promovendo a mudança de comportamentos e de atitudes, quer dos alunos e formandos, quer das práticas pedagógicas, quer da gestão”*; a qualidade: *“a implementação de uma cultura de qualidade deverá assentar, em primeiro lugar, na qualidade ao nível dos recursos humanos, materiais e físicos e também na qualidade ao nível dos procedimentos, através de uma organização executiva, administrativa e pedagógica eficaz, traduzindo-se na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, na perspectiva de uma formação integral”*; a cidadania: *“conscientes de que o desenvolvimento da cidadania se faz, preferencialmente, pela integração da escola na comunidade”*, a Escola Secundária do Pinhal *“pretende reforçar a sua intervenção no âmbito da promoção de valores éticos, como sejam o exercício da liberdade e da responsabilidade, o respeito pelo outro, a aceitação da diferença e a solidariedade”* o respeito pelo ambiente, e a promoção da saúde; e a abertura: *“a Escola pretende ver reconhecida e construir uma acção de relevância junto da comunidade envolvente. No cerne desta vertente, estão a prestação de um serviço de ensino adequado às necessidades do meio, bem como a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de projectos, a cedência de tecnologia em interacção com a comunidade envolvente. Assim, será fundamental criar um clima de abertura da instituição escolar para que, por um lado, a sociedade se aperceba da importância dos serviços e projectos desenvolvidos nesta escola e, por outro, esta instituição possa contribuir para colmatar a diversidade de necessidades do meio em termos educativos e formativos, organizando-se de forma a corresponder às motivações e expectativas de cada indivíduo”* (pp. 3, 4 e 5). Estes são os desafios a que a escola se propõe.

O projecto educativo inclui vários projectos entre os quais o GAAF. Este projecto tem como principais objectivos: *“promover a formação integral dos alunos; promover uma abordagem das situações de conflito com vista à implementação de atitudes adequadas no contexto escolar; apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem; promover a integração na comunidade escolar; prevenir o absentismo e o abandono escolar; apoiar e promover o encaminhamento de famílias e alunos, atendendo às suas problemáticas e promover interacções saudáveis no contexto escolar”*.

Mais à frente o projecto educativo indica a quem se dirige este projecto, qual a sua constituição e o seu funcionamento: “ *O GAAF está à disposição de todos os alunos, famílias e de toda a comunidade escolar, sendo constituído por uma equipa multidisciplinar. Este gabinete proporciona o atendimento e aconselhamento dos alunos, mediante sinalização ou de forma espontânea, desenvolvendo ainda outro tipo de metodologias, nomeadamente, acompanhamentos de pátio, acções de sensibilização, sessões interactivas de informação, dinâmicas de grupo, visitas temáticas à comunidade, entre outras. O GAAF funciona, actualmente, em articulação com Projecto Escolhas, no âmbito da Medida 1, que visa contribuir para a inclusão escolar e educação não formal de crianças e jovens provenientes de contextos socioculturais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social*” (pp. 25 e 26). Há aqui uma identificação da escola com o GAAF e um assumir deste gabinete como uma parte harmoniosamente integrada na mesma.

Faz-se, seguidamente, referência a uma nova valência deste projecto que são as acções de tutoria por parte dos professores que integram o projecto GAAF.

7.5. O projecto GAAF

Foi um estágio curricular das técnicas de serviço social, integrado no semestre terminal da licenciatura em Serviço Social da ESECS-IPL que precedeu a constituição do GAAF os seus actuais postos de trabalho:

“nós estamos aqui, na escola, devido a um estágio, ou seja, nós começámos o trabalho aqui na escola com um estágio, um estágio de Março a Junho [...]. Desse estágio, surgiu a possibilidade de fazer a candidatura ao programa Escolhas. E é devido ao Programa Escolhas que nós estamos aqui, a trabalhar mesmo como técnicas de serviço social na escola” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

A coincidência de que uma das técnicas do IAC ser familiar e amiga do director do CAE permitiu um protocolo rápido e a abertura de vagas para estágio que foram ocupadas por duas finalistas do curso de Serviço Social, no ano de 2005/2006, depois de acertado o ângulo da questão com o director do curso de Serviço Social da ESECS. Na região de Leiria, surgiram, assim, as primeiras estagiárias de Serviço Social a fazer trabalho social numa escola: a Sónia e a Elsa⁸¹. O GAAF da escola do Pinhal surge, desta forma, influenciado e orientado pelos objectivos traçados pelo Gabinete de Mediação do IAC, considerado “*um boa prática que se*

⁸¹ Uma vez mais, os nomes usados são fictícios.

aplica às instituições e, depois, cada uma, de certa forma, apreende vai... adoptando as estratégias” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Como foi referido no capítulo três, há uma filosofia do IAC que orienta a implementação destes GAAF:

“O GAAF é uma sigla nacional... são aquelas quatro pecinhas, que é a escola, família, aluno e comunidade... O GAAF são as quatro pecinhas que formam um puzzle [...]” (Elsa) “[...] Se queremos que seja um projecto de mediação e um gabinete de apoio ao aluno e à família, sim. Mas partimos sempre do pressuposto de que o pedido não pode ser externo à escola, ou seja, nunca é o IAC a ir oferecer a uma escola, porque isto não resulta. Tem de ser a escola a pedir. Já quando são as escolas a pedir, as coisas já não resultam muito bem, ou seja, não podemos ser nós, de forma autónoma, independente, a ir ao IAC e dizer: «Temos aqui uma escola, gostávamos que viessem até nós para fazer um GAAF»” (Apêndice D3.3 e D4.3).

O GAAF integra uma psicóloga e duas assistentes sociais. Há, também, outra “*psicóloga de vocação e orientação profissional*, [que trabalha] *mais a parte educacional*, [a] *vertente educacional* (Elsa). *E depois trabalha a questão das necessidades educativas, porque a escola não tem professores do ensino especial e ela trabalha em parceria com um grupo de professores*” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3). Relativamente à triagem para estas duas valências, ela “*é feita mais ou menos deste género: se é um aluno com necessidades educativas especiais ou se pertence a uma daquelas turmas que ela acompanha em orientação vocacional, é para ela*” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3). Relativamente à coabitação destas duas valências na mesma escola, foi preciso as TSTS usarem estratégias comunicativas para a sua própria aceitação:

“Nós tivemos graves problemas no início, relativamente a isso, porque [...] a determinada altura, como não havia comunicação... ou havia, mas uma comunicação a nível lateral, e não havia feedback, e nós percebemos que andávamos a acompanhar o mesmo miúdo” (Sónia). Teve que haver esta triagem [...] (Elsa). [...] Porque, depois, nós também já acompanhávamos o miúdo em contexto [fazíamos] acompanhamento psicossocial e acompanhávamos a família, e ela [a psicóloga externa ao GAAF] também estava a acompanhar o miúdo... Nós começámos a perceber que o miúdo vinha falar com a nossa psicóloga e com a outra psicóloga... Então, isto gerou aqui alguma polémica [...]. Também acontece nós, depois, fazermos sinalizações para ela, e depois... o feedback, é difícil...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Em termos de funcionamento, o IAC tem-se constituído como uma entidade supervisora:

“o supervisor técnico, digamos assim... No nosso caso, por exemplo, nós somos financiados pelo programa Escolhas [...], o nosso projecto consiste, para além da implementação de um gabinete de apoio ao aluno e à família, num outro conjunto de respostas... Nós, depois, apropriamos de acordo com a nossa realidade... Mas, por exemplo, os nossos supervisores, para além de ser o programa Escolhas, é o IAC... O IAC tem de perceber aqui se nós estamos a cumprir com as metodologias de intervenção, se estamos a respeitar os pressupostos deles...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Relativamente à avaliação, o projecto tem sido visitado bastas vezes pela coordenadora de Coimbra, que vem às reuniões onde são feitos balanços da eficácia do trabalho em grupo. Independentemente do IAC ser parceiro do projecto, há sempre dependência do financiamento Escolhas que avalia:

“É preciso arranjar uma fonte de financiamento, quer através do “Escolhas”, quer através da associação de pais dessa escola, que é possível, a associação de pais arranjar as quotas e ser para pagar aos técnicos. Neste momento, é sempre o programa Escolhas, mas há outras formas, há alguns anos foi o IDT (Instituto da Droga e da Toxicodependência) que financiava...” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

A filosofia do programa Escolhas assenta sobre o trabalho com minorias étnicas. Desta forma, as estagiárias de Serviço Social procuraram, ao construir o projecto, adaptar-se a esta dimensão:

“E, nós temos de nos enquadrar lá... Não, porque eles a determinada altura começam a voltar-se para o insucesso mas, nas nossas candidaturas vai sempre frisar as minorias étnicas. Por exemplo, na ficha individual de processo de cada destinatário, tem se é descendente de imigrante, qual é que é a sua nacionalidade... À coordenação deste programa são entregues “relatórios financeiros e relatórios técnicos” (Sónia). Há, ainda, uma “plataforma online onde, diariamente ou semanalmente, é colocado tudo o que se faz durante a semana” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

De contrário, não há financiamento. Por seu lado, o IAC tutela a supervisão e orientação pedagógica, mas não financia:

“A nível de financiamento, não há! Haverá uma ou outra excepção, mas isto também depende da direcção do IAC, que nos diz... [...] Eu estava a dizer que a nível do IAC poderá haver uma ou outra excepção que permita, por exemplo, um estágio profissional, em que o IAC seja aqui a entidade promotora, digamos assim, mas isto é só mesmo em situações excepcionais!” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

O Conselho executivo da Escola do Pinhal aceitou bastante bem o GAAF. O [Gabinete de Apoio Disciplinar] (GAD) antecedeu o GAAF “*o Conselho Executivo fez o pedido para a passagem de GAD para GAAF*” (Elsa).

Já com os professores, a aceitação não foi tão fácil. Estas técnicas de serviço social sentem que os professores as vêem como uma espécie de ameaça ao seu “território”:

“muitos [dos professores] parece que se sentem ameaçados, como se nós pudéssemos substituí-los em determinadas situações” (Elsa). “Não somos bem aceites porque somos vistas como uma ameaça. E a escola acaba por ser só aquela imagem do professor-aluno. «Estamos ali para transmitir conhecimentos, nada mais» [reproduzindo o pensamento do professor]. Esquece-se o aluno na sua totalidade, vê-se só a vertente pedagógica” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Os elementos do GAAF apresentaram-se aos pais e disponibilizaram-se a ajudá-los na resolução dos seus problemas:

“Em relação aos pais, nós tentámos arranjar meios de lhes comunicar que estavam Técnicas de Serviço Social na escola e que estávamos ali para ajudar. Alguns procuraram-nos, pediram-nos ajuda. Outros, porém, acho que desconhecem completamente a existência das Técnicas de Serviço Social e desconhecem o que é que elas fazem ali. Ou o porquê de elas ali estarem (Sónia). “[...] alguns vão-nos conhecendo através de visitas domiciliárias, que já fizemos, através do primeiro encontro do GAAF, que organizámos. E sempre que, por algum motivo, eles sejam chamados à escola, [...] o Director de Turma explica que existe um gabinete onde eles se podem dirigir sempre que precisem de resolver algum assunto ou que precisem de ajuda para resolver algum assunto” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

O trabalho técnico destas profissionais incide na “educação não formal”, no atendimento à comunidade educativa e na Mediação escola-família-comunidade:

“o nosso objectivo é dar algumas respostas diferentes daquelas [a] que os alunos estão habituados na escola. Um dos nossos grandes objectivos é a educação não formal, ou seja, é apostar em dinâmicas de grupo, visitas à comunidade, acções de sensibilização, secções interactivas de informação, ou seja, tudo o que seja não formal, de forma, também, a desenvolver competências, tanto pessoais como sociais. Ah, além disso, fazemos atendimentos a alunos, professores, encarregados de educação, fazemos visitas domiciliárias, temos também, a trabalhar connosco, uma psicóloga e uma animadora sócio-cultural” (Elsa). “[...] a nossa intervenção pauta-se pela integração, ou, melhor dizendo, a escola está inserida numa determinada comunidade e o aluno em determinada família e nós somos o elo de ligação entre a escola, a família e a comunidade. Fazemos a ponte mediadora entre estes elementos” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Um dos objectivos do GAAF é o desenvolvimento de competências sociais nos jovens *a par do* desenvolvimento das competências académicas que são consideradas como do domínio dos professores:

“o nosso objectivo é, também, desenvolver competências que eles não têm. Competências de saber deixar ouvir, que tem que meter o dedo no ar para falar. Pequenas coisas que muitos não têm, porque o insucesso e sucesso... tudo bem, que podemos também ajudar a nível destas competências, mas o professor tem o papel principal, em adoptar a matéria, tornar as matérias mais práticas... Agora nós, o nosso objectivo é desenvolver competências e tomada de decisão, não se deixar influenciar pelo outro, são estes tópicos que nós tentamos desenvolver nas dinâmicas” (Elsa).

Existe uma grande morosidade na visibilidade de resultados da intervenção do GAAF, nas palavras destas assistentes sociais:

“é um trabalho que não se vê de um mês para o outro, ou... é um trabalho a médio, a longo prazo... os resultados... e alguns professores não estão preparados, os professores pensam que nós falamos com... intervimos com determinado aluno e, ao fim de uma semana, já está tudo bem, mas não é assim, são coisas que levam o seu tempo e é preciso... e não é de um dia para o outro que as coisas se resolvem e, às vezes, falta este sentido aos professores, porque querem ver logo tudo resolvido, logo, de um dia para o outro, tudo resolvido” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

Relativamente ao modo de encaminhamento dos alunos para o GAAF, os alunos chegam de duas formas: *“Através da expulsão da sala de aula, são como que obrigados. Vêm acompanhados do professor com uma ficha de sinalização do professor que os expulsou. E acompanhados pelos funcionários. E vêm por forma voluntária. Quando solicitados pelo Director de Turma, um colega, um funcionário”* (Sónia), ou então, *“quando encaminhados pelo Conselho Executivo”* (Elsa).

A remuneração da equipa técnica é feita através do programa Escolhas, as actividades na comunidade são desenvolvidas com a ajuda dos parceiros e de outros apoios informais:

“Nós candidatámo-nos ao Escolhas para financiamento para recursos humanos, ou seja, o Escolhas paga-nos a nós, à equipa. [Para] As visitas à comunidade, as férias da Páscoa, recorremos aos nossos parceiros, porque nós, aquando aqui da candidatura ao projecto, tivemos que fazer uma rede de parceiros, temos cinco parceiros. No entanto, recorremos à comunidade, a Juntas de Freguesia, à Câmara, vamos sempre recorrendo à comunidade, pedindo ajudas, e é através desses apoios informais que conseguimos ajudas, ao nível de transportes, de entradas em determinados sítios” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

Para além das boas intenções da filosofia do GAAF, como mediação preventiva, não deixa de haver, aqui uma certa contradição de princípios: O GAAF acolhe os “excluídos” da sala dos alunos “disciplinados” – a própria sala de aulas. A outra forma de um aluno chegar ao GAAF é menos enquadrada nesse processo quase punitivo, já que os alunos que ali chegam são encaminhados pelo director de turma ou pelo conselho executivo:

“neste gabinete, juntam-se duas funções: nós temos a recepção aos alunos que são expulsos da sala de aula, e temos o acompanhamento de casos, das situações sociais que são sinalizadas por nós... por nós, pelo Conselho Executivo, pelo director de turma, pelo colega, e é assim, acaba por se fundir num só gabinete, num só espaço, e as pessoas acabam por não compreender muito bem” (Sónia).

Segundo a Elsa e Sónia os resultados começam a surgir, apontados pelos pais e pelos próprios alunos:

“já são seis meses, mais ou menos, de trabalho com determinado tipo de turma, e agora é que começam a surgir os primeiros efeitos. Tínhamos uma mãe, a semana passada, que, numa acção, dizia que o filho, em termos comportamentais, tinha um comportamento completamente diferente. Estava muito mais calmo e já sabia ouvir os outros, até os próprios alunos reconhecem isso. Quando nós, às vezes, estamos a fazer... fazemos uma paragem para avaliar, eles dizem-nos «Não terminem com as acções, porque nós, acho que nos conseguimos ouvir já uns aos outros, já conseguimos parar e respeitar um bocadinho o outro»». É assim... são pequenos passos, são passos que demoram muito tempo e que têm que estar todos no mesmo sentido. Não pode estar o aluno a puxar para um lado, o professor para o outro e nós para outro, e não conseguimos chegar a lado nenhum. Isso é uma intervenção em consonância” (Sónia).

Também a nível dos professores, elas reconhecem existir já algumas diferenças,

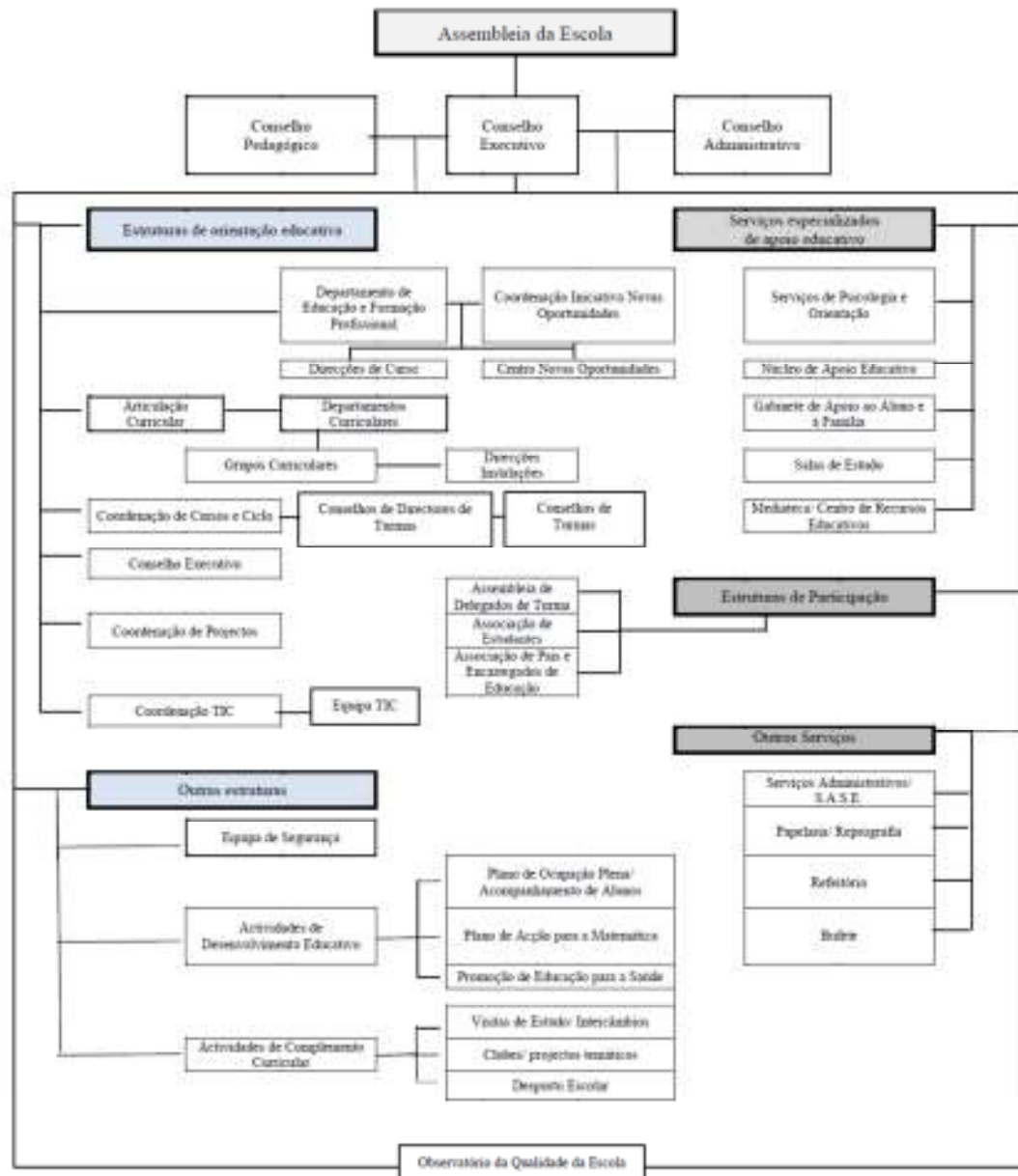
“Mas não estamos só a mudar os alunos, estamos também a mudar os professores, a própria escola está a mudar e, mesmo, é assim, os alunos podem não notar tão significativamente, mas os professores olham para ele de forma diferente, se calhar já conseguem perceber algumas das suas atitudes” (Sónia). “Já conseguem perceber o que é que existe por trás [...] a nível familiar, a nível social, económico... estes componentes todos influenciam, e muitos professores não percebem o que é que existe por detrás do aluno, vêem um aluno, uma pessoa inserida na escola, mais nada, esquecem-se que ele está inserido numa cultura, num social, numa política, é um bocadinho complicado, mas acho que aos poucos eles ficam mais sensíveis para estas questões” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

Parece ser desejável uma grande ligação do GAAF ao projecto educativo da Escola:

“No papel e na prática... Primeiro, nós não conseguimos avançar com nenhuma actividade sem que esteja no projecto educativo, porque, por exemplo, tudo o que envolve saídas... tem de estar aqui coberto pelos seguros... Nós temos pagamento para vencimentos, não significa que nós recebemos muito... mas não temos financiamento para actividades, nem para nada de...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

O projecto educativo da Escola inclui o GAAF na estrutura e no funcionamento da instituição, fazendo parte dos serviços especializados de apoio educativo, tal como se vê no organograma seguinte, retirado do projecto educativo por nós analisado.

Figura 2 - Organograma da Escola do Pinhal



Fonte: Projecto educativo da escola do Pinhal 2009/2011

7.5.1. Trabalho Social na Escola: O GAAP

O GAAP acompanha vários tipos de problemáticas: “*foram sinalizados diferentes tipos de casos, desde violência doméstica, violência entre o grupo de pares, bullying, abandono e absentismo escolar, gravidez na adolescência, problemas com consumos*” (Sónia). “*também chegou até nós um caso de indefinição na orientação sexual, absentismo escolar e insucesso escolar* (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

Sobre a importância do GAAF na Escola Secundária do Pinhal, o director diz-nos que com este gabinete se conseguem diagnósticos mais precisos e intervenção em profundidade:

“Com este gabinete, e com esta equipa multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efectivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de actividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover actividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar” (Apêndice D3.4 e D4.4).

Para que se pudesse fazer uma intervenção mais precoce, o projecto GAAF foi recentemente alargado a outra escola de onde transitam os alunos para a escola do Pinhal:

“Quando, em termos deste segundo projecto de GAAF, aqui em termos de escola, num processo de análise e de avaliação daquilo que conheço e... do funcionamento dos três primeiros anos, pessoalmente, me bati para que houvesse à outra escola – à escola GS. Fi-lo, porque também pressenti que quanto mais precoce for a intervenção, melhor... E portanto, o público junto de quem os técnicos do GAAF está a actuar, na GS, são os nossos futuros alunos..., e portanto nós estamos a antecipar-nos... e estamos a trabalhar para que, a partir dos doze anos, não tenhamos situações mais difíceis, que são aquelas que habitualmente nos chegavam e são aquelas para as quais os técnicos às vezes também têm que se reinventar, para conseguir encontrar as respostas... E portanto, há aqui um processo que eu acho que é um processo de grande interacção”(Apêndice D3.4 e D4.4).

Além disso, em relação à intervenção sócio-familiar, estes técnicos também trabalham com os irmãos de alunos que são acompanhados pelo GAAF, mesmo que estes frequentem outra escola. Relativamente, à aceitação dos TSTS por parte dos professores, no início, não parece ter sido fácil, funcionou como uma ameaça mas, depois, criou-se uma certa relação de confiança e hoje já trabalham professores e TSTS conjuntamente:

“Não foi fácil, inicialmente: os professores, ao princípio, entenderam que estas equipas eram equipas que lhes podiam invadir, um pouco, o seu campo de acção. E portanto, esta questão da confiança... é uma coisa que se tem que ir construindo, ao longo do tempo... Daí, eu também ter sentido a necessidade de manter uma equipa que já estava..., uma equipa que já tinha trabalho no terreno, porque esta questão... foi mais fácil, neste segundo projecto. E portanto, quando entramos para esta segunda fase, existe já, da parte do conjunto de professores, formas de se identificar com o GAAF, com o trabalho que é feito...; há professores que se oferecem para desempenhar funções juntamente com os técnicos, há um trabalho de colaboração..., há depois, a tentativa, em muitas circunstâncias, de participarem, também, com os próprios pais, e, portanto..., directores de turma chamarem pais e encarregados de educação e socorrerem-se dos técnicos do GAAF para fazer abordagens a questões que nem sempre o conseguiriam fazer sozinhos” (professor Carlos, Apêndice D3.4 e D4.4).

Este nosso entrevistado vê inúmeras vantagens na existência do GAAF na Escola,

“Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou, não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras.” O relacionamento das TSTS que estão no GAAF com os alunos é muito bom, “E por outro lado, os próprios alunos criaram, junto do gabinete e junto destes técnicos, uma grande interacção... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico” (professor Carlos, director, Apêndice D3.4 e D4.4).

No início, a Escola tentou resolver os problemas de indisciplina dos alunos, através de um gabinete disciplinar: *“A principal estratégia foi criar...um gabinete não é?! Que no início seria um gabinete disciplinar isto é...os alunos saíam...eram expulsos da aula, iam para ali, tentava-se saber o porquê das situações”* (professora Fernanda, Apêndice D3.2 e D.4.2). No entanto, constatou-se que a ajuda destes alunos teria que passar por outro projecto: *“começamos ao “desmontar” a situação, de alunos que...tinham problemas disciplinares, participações, etc, começamos a ver que por detrás destes alunos estavam...famílias deste género. Mas, resolver a situação a nível disciplinar do aluno não resolve a sua situação familiar, então se calhar temos que intervir mais a nível da família”* (professora Fernanda, Apêndice D3.2 e D.4.2). Continua, acrescentando, que na altura a escola se viu confrontada com a seguinte situação:

“e como é que nós estamos a apoiar a família? É muito complicado porque...para já, quando há situações que não conseguimos resolver nós...apelamos...ao trabalho da Comissão...de Protecção de Crianças e Jovens. ...que muitas vezes também não consegue resolver o problema e o problema passa para o tribunal. ...Por outro lado, quando a situação ainda não está...assim tão grave, tentamos chamar os pais, tentamos ver... o que é que podemos fazer a nível da família” (professora Fernanda, Apêndice D3.2 e D 4.2).

Por outro lado, as instituições demoravam muito tempo a responder os casos encaminhados pela escola. Essa morosidade alavancou a criação do GAAF: *“Agora temos o GAAF, não é? Até aqui, os miúdos, na maior parte dos casos, eram sinalizados à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Hoje em dia, como temos já cá o gabinete, portanto, as técnicas de Serviço Social tentam fazer uma abordagem a esses alunos, uma abordagem directa para tentarem desmontar a situação”* (professora Fernanda, Apêndice D3.2 e D4.2).

A professora Fernanda reconhece alguma incapacidade deste gabinete que, embora ampliando a ajuda à família, também não consegue resolver os problemas sociais e entrar no mundo e na família do aluno:

“mas isto resolve?. Não resolve! Porque nós podemos detectar os casos, mas a escola não pode resolver os problemas sociais das famílias dos alunos, não é? Nós não temos

capacidade para arranjar uma casa decente, para arranjar um trabalho aos pais, para, muitas vezes, lhes ensinar como é que devem educar um filho. Portanto, não conseguimos resolver o problema que está por trás da situação do aluno” (Apêndice D3.2 e D4.2).

E vai defendendo, ao longo do seu discurso, um trabalho em rede com equipas multidisciplinares:

“A intervenção multidisciplinar é muito importante, [...]. Pessoas que nos têm ajudado a organizar aqui o gabinete na escola, nos alertam para a necessidade de reunirmos com todas as entidades que existem aqui no Pinhal, para que quando detectamos um problema grave, cada entidade não esteja a tentar resolver o problema isoladamente. Porque isto são problemas que têm a ver com a escola, família, Psicólogos, Serviço Social, Câmara, tudo. Portanto, tem que haver realmente uma intervenção conjunta para se conseguir resolver alguma coisa” (Apêndice D3.2 e D4.2).

No entanto, acaba por confessar que, por muito que se faça, é muito difícil a escola resolver os problemas sociais dos seus alunos: *“eu acho que já conseguimos resolver algumas situações mas eu acho que é muito ambicioso nós querermos resolver problemas sociais, a escola não consegue. Não consegue resolver o problema do desemprego, da toxicodependência, não conseguimos resolver esses problemas”* (Apêndice D3.2 e D4.2).

A professora Isabel, outra nossa entrevistada, atribui muita importância ao GAAP, porque os alunos passam a ser vistos como pessoas com problemas pessoais para resolver:

“É verdadeiramente importante a existência do GAAP ou de uma instituição que tenha alguma intervenção do foro social. Porque, a escola, o modelo de escola que nós temos, é uma escola muito direccionada para a componente cognitiva. Mas, quando os alunos chegam à escola são pessoas. E, enquanto pessoas, a escola, até há muito pouco tempo, fazia muito pouco pelos alunos” (Apêndice D3.1 e D4.1).

Defende que os professores que estão a trabalhar no GAAP deveriam ser seleccionados, porque só quem é sensível a este tipo de questões é que deve trabalhar com elas, [...] *não devem ser seleccionados ao acaso, não deve ser para preencher horário, mas, porque, eles próprios, sentem alguma vocação a esse nível. Portanto, há aqui uma espécie de voluntariado, que deveria ser levado a sério. Porque, se a pessoa está aqui forçada e apenas para cumprir horário, então está mal* (Apêndice D3.1 e D4.1).

Segundo o director da escola, o GAAP intervém no domínio social e motivacional dos alunos e muito para além dos objectivos de sucesso escolar. Acrescenta que,

“Se pensarmos que o GAAP tem que ter uma resposta muito dirigida para os resultados escolares, acho que aí também enviesamos um pouco do que possa ser o papel do GAAP. O papel do GAAP tem que ser muito mais nas questões sociais dos próprios alunos, nas questões motivacionais (e aí o papel do psicólogo é muito importante), numa situação que nem sempre os professores têm, que é a disponibilidade e a acessibilidade. Eu posso estar acessível e não estar disponível, e, portanto, aqui é muito interessante, porque a equipa do

GAAF acaba por estar disponível e acessível, e portanto ter capacidade de fazer uma intervenção no momento certo e na hora certa, e todos nós percebemos qual é o impacto que tem um miúdo de catorze anos, quando ele diz que tem um problema..., ele efectivamente acha que tem um problema e nós, os adultos, às vezes olhamos para ele e nem sempre o valorizamos como problema e tendemos a dizer «está bem, eu depois já falo contigo...»[risos de ambos] ... «já vou tentar ajudar-te a resolver isso»; «eh pá, o teu problema era isso?» [desvalorizando]. Pronto. Mas aquele era efectivamente o problema dele, que era vivenciado à escala dele... e ele poder, no momento, partilhar com um grupo de técnicos sem preconceitos, que precisa disto ou daquilo, ou do outro, e ver que a resposta é uma resposta que o acalma, que o serena e que o tranquiliza... portanto, acho que por aí, é claramente uma mais-valia, porque efectivamente este jovem, dentro de uma sala de aula é uma bomba-relógio... E se ele não tiver a possibilidade de ver resolvidas algumas destas questões, antes de chegar ao contexto académico, portanto..., também não podemos esperar que ele faça a aprendizagem. Por isso é que eu acho que isto... é difícil separar os papéis..., e isto só faz sentido no funcionamento, claramente em rede e em articulação, todos conscientes da sua função, mas todos conscientes, também, que a soma das funções de cada um de nós é muito mais que o somatório da relação individual. E portanto, aqui, é claramente esse o impacto, que eu acho que... uma estrutura de GAAF consegue ter [...]” (Apêndice D3.4. 3 D4.4.).

Relativamente ao futuro do GAAF, o director da escola diz que este projecto tem boas probabilidades de poder continuar vivo.

“[numa reunião, em que estive presente] o Sr. Ministro da Presidência, que é quem coordena, depois, o programa escolhas, e quem supervisiona o Alto Comissariado, portanto, o ACIDI, e dizia ele que o programa escolhas e os GAAF e, portanto, este tipo de estruturas são cada vez mais apontados como boa prática, com reconhecimento quer ao nível da União Europeia, quer ao nível da própria ONU, e que, portanto, têm sido... alvo de estudo e de investigação por parte de técnicos estrangeiros. Estávamos nós nesta perspectiva da 4ª Geração, e ele diz que, neste momento, a 5ª geração vai ter de ser uma efectiva realidade, sabendo nós que passámos e temos [...], segundo os dados que ele nos dava hoje de manhã, 131 projectos que envolvem directamente 169 escolas, já, e portanto a tendência é ter poder, efectivamente..., crescer. E se pensarmos que, efectivamente, ao longo de três anos, para termos este tipo de estruturas, aquilo que se investe são 38 milhões de euros, também não é um valor tão significativo... É verdade que estes projectos deviam ter outras formas de sustentabilidade. [...] não deviam viver sistematicamente de boas vontades ou de... disponibilidades financeiras. Porque ou são necessários ou não são necessários. E se são necessários, temos efectivamente que apostar” (Apêndice D3.4 3 D4.4).

Em relação à obtenção de financiamentos, estão a ser desenvolvidos vários esforços, inclusivamente por parte de alguns professores, para garantir a sustentação do GAAF:

“a questão do financiamento é uma questão extremamente importante. E no caso concreto, aqui do nosso projecto, nós temos um conjunto de... parceiros que constituem o nosso consórcio... A Câmara Municipal foi um dos elementos que aderiu, inicialmente... As conjunturas políticas e os ciclos políticos conduzem às alterações das personalidades e das forças políticas e esta Câmara Municipal entende que neste primeiro ano não tinha dotação orçamental, porque se viu limitada a um conjunto de encargos que não contemplava a situação do GAAF. No entanto, a escola continua a fazer um investimento grande... A autarquia já disponibilizou e vai enviar uma parte da verba, não consegue ser a totalidade, no entanto, os próprios professores da escola – também é interessante

percebermos isto – os próprios professores da escola, no final do ano, também pressentiram esta situação e organizaram uma iniciativa que permitiu angariar mil euros... E, portanto..., no âmbito de uma coisa que fizemos aqui pela primeira vez, que foi a feira dos projectos, para divulgarmos os projectos que a escola tem, ao nível das áreas de projecto do 12º e do Ensino Básico, também trouxe os pais à escola; fizeram-se aí uma série de iniciativas que permitiu angariar fundos para o próprio projecto. São as tais formas que as escolas, às vezes” (Apêndice D3.4 3 D4.4).

Se tudo correr como se está a prever, a 5ª geração do projecto “Escolhas” será um realidade. A Escola está a tentar arranjar formas alternativas para sustentar o GAAF. Claro que, na opinião deste profissional, o ideal seria a escola ter capacidade para financiar o GAAF sem estar sempre dependente de financiamentos de projectos.

Este ano, o GAAF propôs-se incrementar algumas actividades entre as quais o “Projecto a tempo”, desenvolvido após o final do ano lectivo, com a colaboração de professores e técnicos do GAAF cujos objectivos contemplavam a promoção do sucesso escolar em casos de alunos com défices de aprendizagem acentuados e a promoção de actividades de natureza lúdica e desportiva:

“o GAAF tem um trabalho regular com aqueles que são sinalizados, e depois... tem um conjunto de actividades promovidas em função das inscrições deles. Por exemplo, este ano, fizemos uma coisa pela primeira vez aqui na escola, [...] o "projecto a tempo". E o “projecto a tempo” foi lançado como experiência, vamos ter de o reforçar... Temos miúdos que têm défices de aprendizagem muito acentuados. Que é que fizemos com estes miúdos? Pedimos aos conselhos de turma que os sinalizassem, que identificassem as áreas onde eles tinham défices de aprendizagem, e montámos, para estes jovens, ao nível do 7º e do 8º ano, programas académicos que se realizaram durante quatro semanas, até ao dia 16 de Julho. Mais quatro semanas depois de as aulas acabarem, eles permaneceram na escola. Durante as manhãs, eles tinham actividades de natureza disciplinar para desenvolver algumas competências, no domínio da Língua Portuguesa, da Físico-Química, da História e da Geografia, e depois..., da parte da tarde, a equipa do GAAF trabalhava, com eles, actividades de natureza lúdica... E desportiva... participavam no Cidnet, que é o espaço da informática, e foram fazendo, durante duas tardes semanais, formação e desenvolvimento de competências na área da informática... Os professores de Educação Física, em articulação também com o GAAF, promoveram sempre uma tarde de natureza desportiva: ou foram para o estádio, ou foram com as bicicletas para S. P. de M., ou foram passear, fazer circuitos pedestres no Pinhal, e também tinham uma ou outra tarde que estava mais virada para ateliês e aspectos mais criativos, [...] enquanto durante a manhã nós sensibilizámos os encarregados de educação e eles aderiram de forma muito positiva e favorável, durante as tardes eles participavam, em média, 25/26, e portanto mantiveram sempre esta actividade regular. Esgotado este projecto, o GAAF vai continuar a desenvolver as suas actividades durante o mês de Agosto” (Apêndice D3.4 e D4.4).

Outra actividade desenvolvida pelo GAAF é “promoção de um tempo de férias de qualidade” para manter os alunos ocupados com actividades criativas:

“para muitos dos miúdos com quem o GAAF trabalha..., quando ouvimos os pais também dizerem-nos isto, «se não fosse através do GAAF, o meu filho (ou a minha filha) não tinha hipótese de ter férias». Para eles terem férias, é poderem ter a possibilidade de fazer coisas diferentes, que não seja estarem em casa a ver televisão. E podem até nem sair... podiam até nem sair da cidade, mas só a possibilidade de fazer coisas diferentes, é poder estar num espaço, poder ver um filme e discutir um filme; poder fazer um ateliê na área da expressão plástica, poder estar a trabalhar com computadores (porque muitos deles não têm computadores em casa), portanto, ter acesso às tecnologias, isto é gerador da promoção de competências, mas também de acesso, a coisas que regra geral, estes meninos..., eles passam sempre por um acampamento, participaram também agora nas férias do INATEL, chegaram agora... E portanto, quando eu estava aqui a entrar, estava uma das miúdas, porque chegou à hora de almoço, e portanto não pôde ir a Lisboa assistir à entrega dos prémios, e eu perguntava-lhe «Então, correu tudo bem?» «correu, foi uma semana excelente. Mas já estava com saudades da escola» [sorri]. Portanto, as saudades da escola, não é, de certeza da escola enquanto escola-aulas [risos] As saudades da escola, é talvez da segurança que ela sente em estar com as pessoas com quem foi estabelecendo esta relação de proximidade” (Apêndice D3.4 e D4.4).

7.6. O ponto de vista dos professores sobre os GAAF

Na Escola do Pinhal foram distribuídos 130 questionários, dos quais apenas 55 foram preenchidos, sendo este o número de respondentes em análise. Este inquérito por questionário dirigido aos docentes da Escola do Pinhal está estruturado em quatro partes.

A primeira parte apresenta uma breve caracterização dos professores deste agrupamento no que se refere ao *sexo*, *idade*, *experiência docente* e a presente *situação profissional*. Relativamente ao sexo, constata-se que a maioria dos respondentes são do sexo feminino (34 em 55); contudo, não se observa grande discrepância em relação ao sexo oposto, que representam 21 dos respondentes. No tocante à faixa etária, a maior incidência de respostas diz respeito à faixa dos professores com 50 ou mais anos, com 41,82% das respostas (23 em 55), seguindo-se os inquiridos de “40 a 49 anos”, com 32,73% (18 em 55). Assume-se, assim, uma classe docente com uma experiência docente mais alargada.

Em relação à experiência docente, como se pode perceber a partir dos dados anteriormente mencionados, a incidência de respostas diz respeito aos profissionais com experiência igual ou superior a 26 anos 30,91% (17 em 55). Constata-se que 13 dos professores exercem a sua profissão há 21 – 25 anos (23,64%) seguindo-se com 11 respostas a faixa dos 16 a 20 anos (20%). Em menor número, 12 são os respondentes que assinalam desenvolver funções enquanto docentes há menos de 10 anos.

Nesta linha, relativamente à experiência profissional dos docentes na Escola do Pinhal, observa-se que a maioria deles estabelece um vínculo profissional há mais de 10 anos,

58,18% (32 em 55). Por outro lado, existem 22 que trabalham há menos de uma década na referida instituição (40%).

Quanto à situação profissional dos inquiridos, das hipóteses apresentadas – *Quadro*; *Quadro de Zona Pedagógico (QZP)*; e *Contratado* – a grande maioria dos professores encontra-se no “*Quadro*” (41 em 55), seguindo-se os contratados com 13 respostas. Ainda, em menor número, existe um professor vinculado pelo QZP.

A segunda parte do questionário, referente ao aluno e ao contexto escolar, pretende apresentar algumas das concepções dos professores relativamente às suas turmas, no que concerne à realidade cultural que envolve não só os alunos, mas, também, o trabalho que é executado para e com eles. Assim, as questões enunciadas nesta parte recaem na diversidade cultural das turmas, nos problemas dos alunos e da família, nas estratégias utilizadas para a resolução dos problemas sociais dos alunos, nos motivos associados ao absentismo escolar e na intervenção do GAAP na resolução dos problemas sociais.

No sentido de conhecer a opinião dos docentes relativamente à hetero/(homo)geneidade das turmas, perguntou-se aos profissionais: “*As suas turmas são culturalmente heterogéneas (diferentes etnias, países, hábitos sociais, níveis de linguagem)?*”. Neste sentido, constata-se que existe uma distribuição significativa das respostas. São 22 professores (38,18%) a assumir que as suas turmas são “*mais ou menos*” heterogéneas. 18 respondentes (32,73%) partilham da opinião contrária, evocando a homogeneidade das suas turmas. Há, ainda, 14 inquiridos (25,45%) que definem as suas turmas como culturalmente heterogéneas.

Tendo por base a anterior opinião dos inquiridos, pretendeu-se compreender a constatação da homo/(hetero)geneidade cultural dos seus alunos solicitando-lhes que justificassem a sua resposta. Assim, de acordo com as suas respostas, foram criadas categorias que tentaram ir ao encontro do sentido da resposta dada pelo inquirido.

Tabela 25 - Justificação, por parte dos profissionais, à questão “Explicite” [*De que forma as suas turmas são culturalmente heterogéneas*]

Categorias	Nº de respostas	%
Alunos de várias faixas etárias, diversos países, de diferentes etnias e de categorias socioeconómicas distintas	11	20,00
Escassa visibilidade da heterogeneidade	3	5,45
Níveis de linguagem e/ou hábitos sociais diversos	8	14,55
Sem opinião	1	1,82
Sem resposta	32	58,18
Total	55	100,00

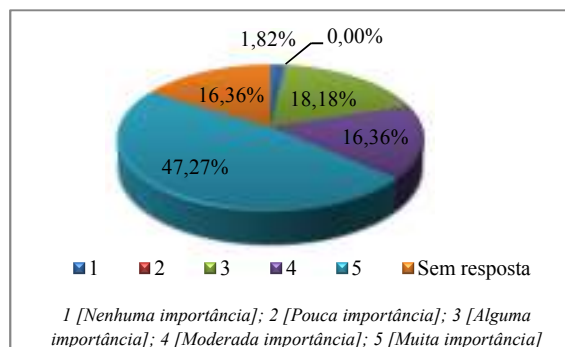
Observa-se que a representação dos docentes quanto à heterogeneidade cultural das suas turmas incide, de forma significativa, em questões como a proveniência de outros países, a etnia e a categoria socioeconómica dos alunos (11 em 55). De entre as várias respostas, recolheram-se algumas das vozes de profissionais que apresentam esta concepção: *“Nascido no estrangeiro, filhos de pais imigrantes”*; *“uma turma com uma aluna moldava e duas nascidas no Brasil; uma turma com uma aluna georgiana”*; *“Brasil, Ucrânia”*; *“Alunos de diferentes nacionalidades e de diferentes estratos socioculturais”*. Notoriamente, aspectos como a nacionalidade, a etnia e a classe socioeconómica parecem ser variáveis determinantes para distinguir a diversidade cultural dos alunos. Todavia, existem oito docentes que partilham da opinião que os *“níveis de linguagem e/ou hábitos sociais diversos”* são características da heterogeneidade cultural. Das oito opiniões apresentadas, aquelas que melhor evidenciam esta ideia são: *“Hábitos sociais, comportamentais”*; *“Em 3 turmas, há apenas 1 aluno ucraniano; há alunos com diferentes hábitos sociais e níveis de linguagem muito fracos”*; *“Diferente nível de linguagem, de interesses e motivações”*.

Relativamente à *“escassa visibilidade da heterogeneidade cultural das turmas”*, três profissionais manifestam esta representação: *“Tenho um ou outro aluno de outros países, mas no geral as turmas são muito homogéneas”*; *“São alunos de cursos de Educação e Formação, CEF”*; *“Na generalidade os alunos são de nacionalidade portuguesa e apresentam os mesmos hábitos sociais”*. É de salientar, ainda, que 32 dos 55 inquiridos não apresentaram qualquer justificação, o que constitui mais de metade da população de respondentes.

De forma a conhecer as formas de gestão da diversidade cultural utilizadas pelos professores, no âmbito de sala de aula, utilizou-se uma escala com um grau de importância estabelecido em 5 pontos: 1 *[Nenhuma importância]*; 2 *[Pouca importância]*; 3 *[Alguma importância]*; 4 *[Moderada importância]*; 5 *[Muita importância]*, pretendendo-se recolher os modos de agir dos professores em relação aos seus alunos.

Gráfico 16 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?

[Trata todos da mesma forma]



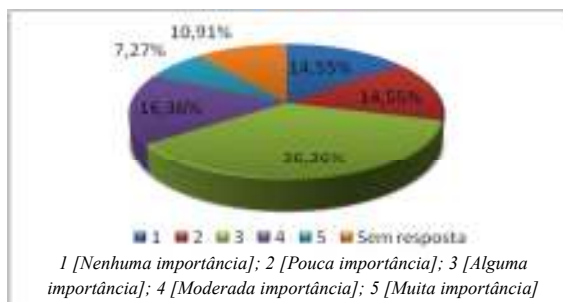
A partir da análise do gráfico nº 16 observa-se que, dos professores inquiridos, 26 consideram muito importante que os alunos sejam tratados de igual forma (47,27%); 10 atribuem “alguma importância” (18,18%); nove, “moderada importância” (16,36%) e, em menor número, um docente considera “nenhuma importância” (1,82%). Deparados com esta distribuição de respostas, podemos constatar que a maioria dos respondentes apresenta uma preocupação em tratar todos por igual.

Gráfico 17 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?

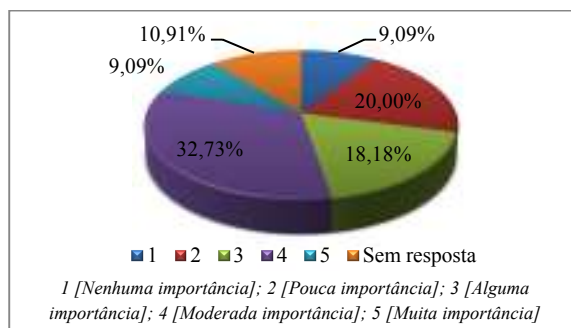
[Forma grupos consoante as características culturais dos alunos]



Em referência ao gráfico 17, observa-se que grande parte dos professores (47,27%) atribui “nenhuma importância” à formação de grupos segundo as características culturais dos seus alunos, pelo que se considera que este grupo de respondentes não tem como estratégia distinguir os alunos segundo as suas especificidades culturais. Embora com menor representatividade, são 10 os professores que conferem “alguma importância” a esta estratégia e, ainda, sete que consideram esta questão pouco importante, com 18,18% e 12,73%, respectivamente.

Gráfico 18 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?*[Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos]*

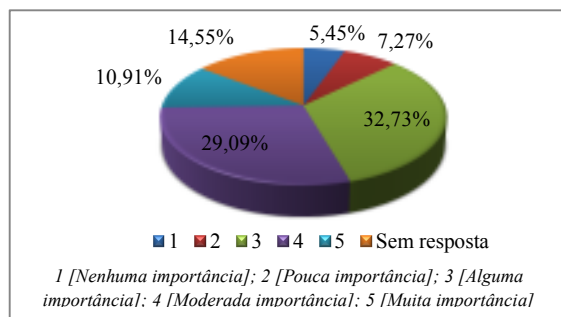
No que respeita à importância atribuída à “*formação de grupos consoante as características cognitivas dos alunos*” alude-se que grande parte dos inquiridos dá alguma importância a esta forma de actuação (36,36%). Contudo, as opiniões divergem, observando-se que 16 profissionais qualificam como pouco ou nada importante esta “configuração” da diversidade cultural, ambos com 14,55% das respostas. Existem, ainda, seis respondentes que não apresentaram qualquer resposta à questão (10,91%).

Gráfico 19 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?*[Forma grupos aleatórios]*

Em relação à criação de grupos aleatórios, são apresentadas, por parte dos inquiridos, opiniões divergentes. Há 18 professores que qualificam esta acção como uma estratégia de “*moderada importância*”; 11 de “*pouca importância*”; 10 de “*alguma importância*”; e com menor representatividade, em parâmetros extremos, cinco com “*nenhuma importância*” e cinco com “*muita importância*”.

Gráfico 20 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?

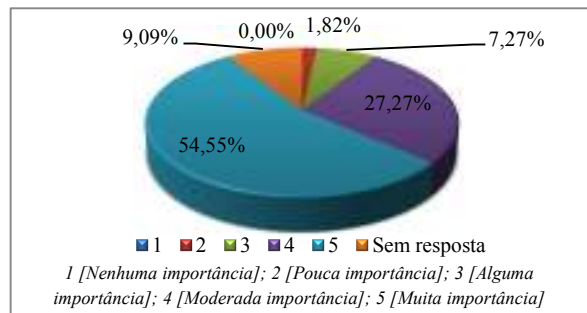
[Promove a troca dos elementos de cada grupo]



Quanto à troca de elementos de cada grupo, como se pode observar através do gráfico 20, 32,73% dos professores (18 em 55) consideram que a promoção desta estratégia tem “*alguma importância*” para a gestão da diversidade cultural na sala de aula. Com um valor semelhante, há 29,09% dos respondentes que atribuem “*moderada importância*” (16 em 55). Com menor expressão, 10,91% dos inquiridos (6 em 55) são da opinião que esta medida é muito importante como uma forma de actuação para gerir a diversidade cultural nas turmas. Há, ainda, 14,55% dos professores que não respondem a este item (8 em 55). Cerca de 13% da população em análise atribui pouca ou nenhuma importância à troca de elementos de cada grupo nas suas turmas: 7,27% e 5,45%, respectivamente.

Quando questionados relativamente à *promoção da aprendizagem cooperativa*, grande parte dos inquiridos (81,73%) considera importante que se proceda com este tipo de estratégia; 54,55% dos respondentes assume este item como muito importante e 27,27% afirma ser uma questão de importância moderada. Embora com menor representatividade, 7,27%, da população em análise acha que esta medida tem “*alguma importância*” (4 em 55) e apenas 1 em 55 (1,82%) lhe atribui “*pouca importância*”.

De uma forma geral, a promoção de uma aprendizagem cooperativa parece constituir uma boa forma de gerir a diversidade cultural na sala de aula. De entre os 55 respondentes, cinco não manifestaram a sua opinião (9,09%).

Gráfico 21 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?*[Promove a aprendizagem cooperativa]*

Através da análise das respostas, de entre os 55 respondentes, apenas um professor manifestou a sua opinião relativamente à multiculturalidade das suas turmas. Este inquirido menciona como “*muito importante*” que “*os alunos se agrupem por si*”, ou seja, querará indicar que os próprios alunos se associam uns aos outros em função da sua vontade e consciência de complementaridade. Com base no valor de abstenção (54 em 55), depreende-se que os professores parecem não querer manifestar-se relativamente a esta matéria e às estratégias adoptadas no sentido de gerir a diversidade cultural no contexto de sala de aula. Ou não têm opinião, nunca pensaram sobre o assunto ou precisariam de muito tempo a pensar, para responder, o que convida o respondente a passar a outra questão.

Todos os professores respondem afirmativamente quanto à capacidade de detectar problemas dos alunos, relacionados com o seio familiar.

No que se refere à detecção dos problemas relacionados com a vida familiar dos alunos, a maioria dos professores (32 em 55) considera “*muito importante*” esta questão; 15 assumem este item como “*moderadamente importante*”; e sete conferem “*alguma importância*” à detecção dos problemas familiares dos alunos no quotidiano escolar. Há, ainda, um professor que não responde à questão em causa.

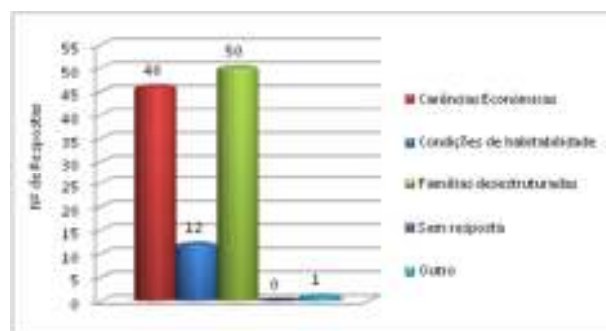
Em relação à existência de problemas familiares e sociais nas turmas dos respondentes, constata-se que a grande parte dos profissionais responde afirmativamente (51 em 55). Existem três docentes que negam a presença de problemas associados aos alunos das suas turmas. Apenas um inquirido opta por não manifestar a sua opinião.

Quanto ao tipo de problemas familiares e sociais existentes nas turmas, as categorias listadas foram: as “*carências económicas*”, as “*condições de habitabilidade*”, as “*famílias desestruturadas*” e “*outros*”. Entre as hipóteses mais apontadas salientam-se as “*famílias desestruturadas*” e as “*carências económicas*”, com 50 em 55 e 46 em 55, respectivamente.

Com menor expressividade, apresentam-se as *condições de habitabilidade* (12 em 55); existe um respondente que menciona outro tipo de problema existente nas suas turmas: a “*negligência*”.

A presente pergunta e as seguintes: “*Carências económicas*” e “*Famílias desestruturadas*”, incorporadas neste grupo, prevêem mais do que uma opção pelo que apresentam um total de respostas superior ao universo de estudo.

Gráfico 22 - "Se sim, qual/quais?"

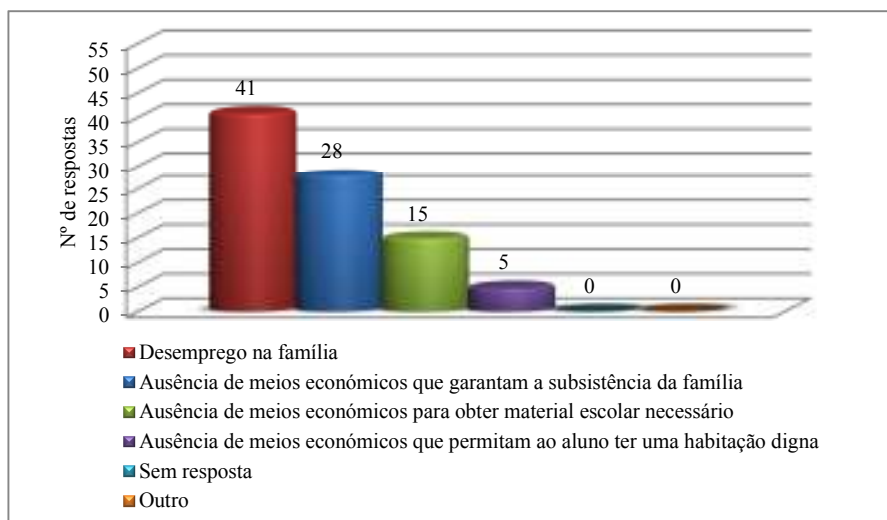


Na sequência da questão anterior, pediu-se aos professores que, de entre os problemas referidos, manifestassem a sua opinião relativamente a cada uma das categorias: “*carências económicas*”, “*famílias desestruturadas*” e “*condições de habitabilidade*”.

A partir da análise do gráfico 23, constata-se que uma grande parte dos respondentes sublinha como problema de cariz económico mais representativo: o “*desemprego na família*” (41 em 55), seguindo-se a “*ausência de meios económicos que garantam a subsistência da família*” (28 em 55) e a “*ausência de meios económicos que garantam a subsistência da família*” (15 em 55). Em menor número, são cinco os profissionais que assinalam a ausência de meios que permitem ao aluno ter uma habitação digna, como um problema presente nas suas turmas.

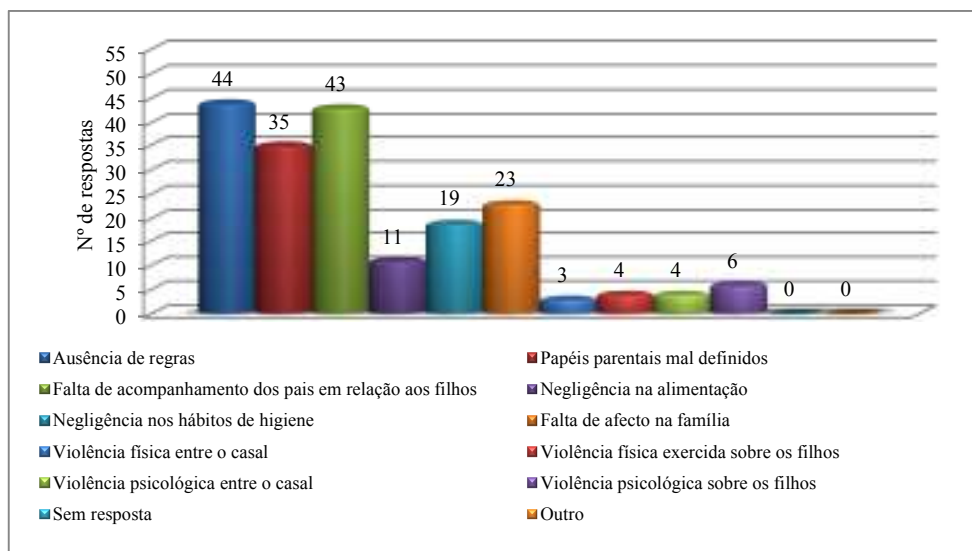
Tal como referido anteriormente, esta questão prevê mais do que uma opção pelo que contabiliza 89 respostas, parecendo indicar que os professores manifestaram interesse em apresentar os problemas que, nas suas opiniões, se encontram evidenciados.

Gráfico 23 - Carências económicas



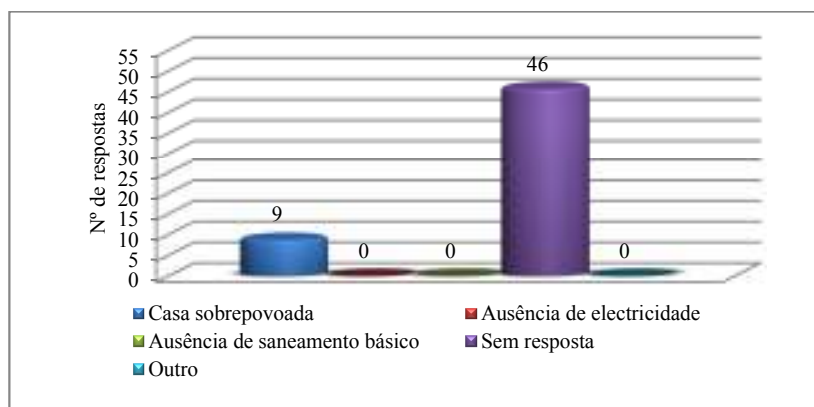
No âmbito dos problemas associados às “famílias desestruturadas”, de entre as hipóteses listadas, aquelas que apresentam maior expressividade são: a “*Ausência de regras*” (44 em 55); a “*Falta de acompanhamento dos pais em relação aos filhos*” (43 em 55); e os “*Papéis parentais mal definidos*” (35 em 55). Surgem, também, 23 professores que apontam a *Falta de afecto na família*; 19 a *Negligência nos hábitos de higiene*; 11 a *Negligência na alimentação*; e 17 profissionais assinalam a “*Violência*”, designadamente: a *Violência psicológica sobre os filhos* (6 em 55); a *Violência psicológica entre o casal* (4 em 55); a *Violência física exercida sobre os filhos* (4 em 55); e a *Violência física entre o casal* (3 em 55). Esta questão, pela mesma razão que a anterior, totaliza 192 respostas.

Gráfico 24 - Famílias desestruturadas



No tocante às “condições de habitabilidade”, a grande parte dos professores não manifestou a sua opinião (46 não respostas). Contudo, nove dos inquiridos assinalam terem conhecimento de situações de alunos em “*casa sobrepovoada*”. Todas as restantes condições parecem não ser identificadas pelos professores (ausência de saneamento básico e ausência de electricidade), nem enumerados outro tipo de problemas relativos às condições habitacionais dos estudantes.

Gráfico 25 - Condições de habitabilidade



Relativamente à preocupação que os respondentes têm, ou não, em ajudar os alunos a resolver os seus problemas, a grande maioria dos docentes (78,18%) afirma preocupar-se, na sua prática diária, em fazê-lo. Todavia, 18,18% dos inquiridos (10 em 55) apresentam não ter essa preocupação e 3,64% não manifestam a sua opinião (2 em 55).

Em caso afirmativo, pediu-se que os respondentes explicitassem a/as estratégia/as que utilizam para ajudar os alunos na resolução dos seus problemas. Assim, procedeu-se à análise das respostas dos professores, emergindo de entre as 40 respostas 7 categorias (tabela 25).

Em caso negativo, solicitou-se que o inquirido explicitasse porque é que não manifesta essa preocupação: “*Por falta de tempo*”; “*Por falta de preparação*”; “*Por falta de vontade*”? Ou por outro tipo de motivo (tabela 26).

Entre as respostas dos professores, atesta-se que a estratégia adoptada por eles (no sentido de ajudar o aluno a resolver os seus problemas) incide com maior expressividade no “Contacto/comunicação com o aluno e/ou com o Encarregado de Educação” contabilizando 17 respostas: “*Tento conversar com os alunos sobre os seus problemas, fazer reforço positivo em situações que o proporcionam*”; [ajudo-os] “*Ensinando-os a conviver com as suas dificuldades e a superá-las*”; [procuro] “*Conversar com os alunos e seus Encarregados de*

educação”; *“O diálogo*”; *“Procuro conversar com o aluno propondo-lhe ajuda e apoio”*. Alguns professores (14 em 55) justificam, também, que uma das soluções passa pelo *“Contacto/comunicação com os profissionais afectos à comunidade escolar (psicólogos, TSS, DT, entre outros) e com os órgãos de gestão da escola”*. Esta estratégia é visível através das seguintes respostas: *“Conversar com os alunos; debater esses problemas em conselho de turma; contactando a direcção da escola”*; *“Tento encaminhar os alunos para serviços que os possam ajudar (ex. serviços de psicologia da escola)”*; *“Comunico e tento colaborar com o Director de Turma, GAAF e Direcção de Escola”*; *Participar aos responsáveis/ conversar com os alunos quando estes nos dão a conhecer a situação e querem conversar connosco; “Participação às entidades responsáveis da escola (Director de Turma/Director)”*. Salienta-se, ainda, que três respostas se encontram enquadradas na categoria *“sem opinião”*.

Dois docentes apontam que, para a resolução dos problemas dos alunos, a solução passa pela comunicação ou encaminhamento das situações para entidades exteriores à escola, nomeadamente a Segurança Social e a CPCJ; há, também, dois professores que apelam para a *“educação para a cidadania”*.

A ajuda directa ao aluno é mencionada apenas por um respondente que refere a *“disponibilização de manuais escolares*. Todavia, a *“Mediação da relação escola-família”* também é uma estratégia adoptada pelos docentes de modo a ajudar o aluno a resolver os seus problemas (1 em 55), como ilustra a tabela 26. Uma parte significativa do universo de estudo (15 em 55) opta por não responder à questão, podendo corresponder aos professores que assumiram não deter preocupação em ajudar a resolver os problemas dos alunos.

Tabela 26 - Estratégias apontadas pelos profissionais para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos – no caso de resposta afirmativa

Categorias	Nº de respostas	%
Contacto/Comunicação com os profissionais afectos à comunidade escolar (Psicólogos, TSS, DT's, entre outros) e com os órgãos de gestão da escola	14	25,45
Mediação da relação escola-família	1	1,82
Ajuda directa ao aluno (SASE: recursos materiais, alimentação)	1	1,82
Educação para a cidadania	2	3,64
Comunicação/Encaminhamento social para entidades competentes (Segurança Social; CPCJ)	2	3,64
Contacto/Comunicação com o aluno e/ ou com o encarregado de educação	17	30,91
Sem opinião	3	5,45
Sem resposta	15	27,27
Total	55	100,00

Esta questão surge na sequência da pergunta “*Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos?*”, sendo aqui apresentados apenas os motivos dos professores que referiram não deter preocupação na resolução dos problemas dos alunos. Assim, sete respondentes apontam a *falta de preparação* como uma das razões e cinco dos docentes consideram que esta situação se configura pela *falta de tempo* que têm. Há, ainda, um inquirido que assinala outro motivo mencionando que “*Não sou Directora de turma e tenho muitas turmas*”.

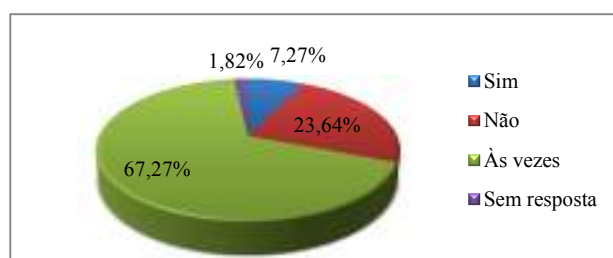
A maioria dos inquiridos não responde a esta questão (42 em 55), pelo que assumimos que podem ter respondido afirmativamente à pergunta anterior.

Tabela 27 - Motivos apontados para a não resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Por falta de tempo	5	9,09
Por falta de preparação	7	12,73
Por falta de vontade	0	0,00
Sem resposta	42	76,36
Outro	1	1,82
Total	55	100,00

Face à presença de problemas sociais na vida do aluno e o comprometimento que estes lhes podem vir a causar no seu comportamento e sucesso escolar, quase todos os profissionais (53 em 55) são da opinião que a existência de problemas sociais pode afectar a estabilidade e o sucesso escolar do aluno. Um dos inquiridos não partilha a mesma opinião afirmando que essa condição não afecta o aluno (1 em 55); e outro opta por não responder à questão (1 em 55).

Relativamente à preparação e ao tempo que os professores dispõem para ajudar o aluno, quando detectam algum problema, 67,27% dos inquiridos (37 em 55) alega que “às vezes” se sente com competências e tempo disponível para proceder nesse sentido. Do mesmo modo, são 23,64% (13 em 55), aqueles que respondem que não. Existem, ainda, 7,27% dos docentes que afirmam reunir competências e disponibilidade para ajudar os alunos. Apenas um dos inquiridos não apresentou a sua opinião.

Gráfico 11 - Quando detecta algum problema, sente que tem preparação e tempo para ajudar o aluno?

A “*Articulação ou encaminhamento para meio institucional*” Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, por exemplo (CPCJ) surge como a estratégia que reúne maior concordância por parte dos professores (22 em 55); seguindo-se a “*Articulação com a família*” com 21 respostas. Salienta-se, também, que alguns professores são da opinião que um dos meios para ajudar o aluno é o “*Apoio psicológico*” (19 em 55). São apontadas, ainda, outro tipo de estratégias (5 em 55) designadamente: “o diálogo com o aluno e/ ou com a família” (4 em 55) e “dar conhecimento da situação a outros docentes do aluno” (1 em 55).

Tabela 28 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/meios usa para ajudar o aluno?⁸²

Categorias	Nº de respostas	%
Apoio Psicológico	19	34,55
Articulação com a Família	21	38,18
Articulação/ Encaminhamento para meio institucional (CPCJ, entre outras instituições)	22	40,00
Sem resposta	1	1,82
Outro	5	9,09

Dos 55 inquiridos, há 15 (27,27%) que sugerem a contratação de pessoal especializado e dois, 3,64%, formação adicional de modo a auxiliar o aluno na resolução dos seus problemas, no entanto não há especificidade da área de interesse. Ainda assim, foram dadas outras sugestões por parte de três professores: “*Reforço dos meios a utilizar por instituições de acordo com a especificidade de cada uma*”; “*Tenho ajudado no que posso mas não tenho nem tempo nem preparação*”; e “*Detecção de dificuldades de aprendizagem*”, respectivamente.

Quando questionados os professores sobre a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem constata-se que quase todos os inquiridos afirmam existir situações de alunos

⁸² Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos

com essa dificuldade. No entanto, existe um professor que discorda com a opinião anterior e um não responde a este item.

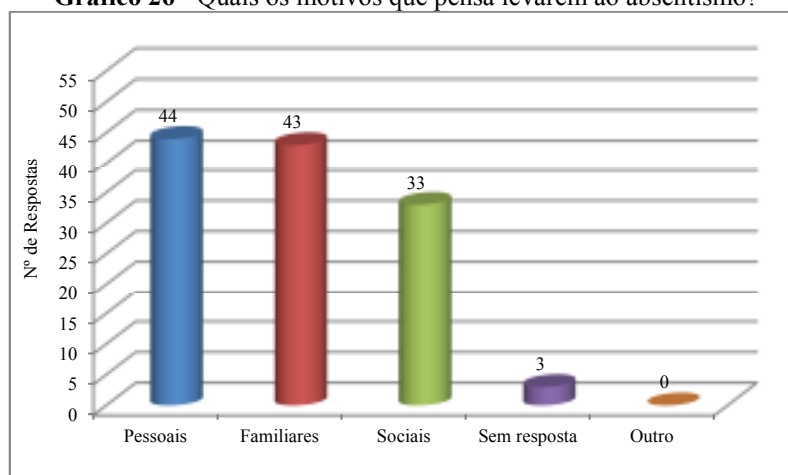
Tabela 29 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades?

Categorias	Nº de respostas	%
Casos de necessidades educativas especiais	26	47,27
Falta de capacidades cognitivas do aluno	39	70,91
Falta de acompanhamento da família na escola	36	65,45
Desvalorização da escola	30	54,55
Diversidade cultural	5	9,09
Integração social	7	12,70
Falta de material escolar	6	10,91
Falta de requisitos	30	54,55
Interesses divergentes dos escolares	34	61,82
Indisciplina	36	65,45
Barreira linguística	8	14,55
Falta de comunicação escola-família	11	20,00
Outro	2	3,64

Como se pode observar na tabela 28, a maioria dos inquiridos apontou mais do que uma opção dos tópicos apresentados, contabilizando assim um total de respostas superior ao número de respondentes (270 em 55). As razões enunciadas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos que se expressam com maior representatividade são: “*A falta de capacidades cognitivas do aluno*” (39 em 55); “*A falta de acompanhamento da família na escola*” (36 em 55); “*A indisciplina*” (36 em 55); “*Os interesses divergentes dos escolares*” (34 em 55); “*a falta de requisitos*” (30 em 55); e “*a desvalorização da escola*” (30 em 55).

Em menor número, importa referir “*A falta de comunicação escola-família*” (11 em 55); “*A barreira linguística*” (8 em 55); “*A integração social*” (7 em 55); “*A falta de material escolar*” (6 em 55); e “*A diversidade cultural*” (5 em 55). São mencionados, ainda, outro tipo de razões associados aos problemas de aprendizagem: “*A falta de interesse dos alunos*” e a “*Dificuldade da família em reconhecer o papel da escola*”.

Relativamente ao absentismo escolar nesta escola existe uma divergência de opiniões, pelo que para 26 professores (47,27%) esta questão não faz parte da realidade escolar, enquanto que para 23 docentes (41,82%) o absentismo escolar existe. São seis os profissionais (10,91%) que não respondem a esta questão.

Gráfico 26 - Quais os motivos que pensa levarem ao absentismo?

As razões apontadas para o absentismo escolar estão divididas em três grandes grupos: pessoais, familiares e sociais. Entre os motivos apontados, observa-se que os aspectos *pessoais* apresentam maior incidência de respostas (44 em 55), contudo com um valor muito semelhante situam-se os motivos familiares (43 em 55) também considerados como desencadeadores do absentismo escolar. Realça-se, também, que uma grande parte dos professores aponta os factores sociais (33 em 55) como um dos motivos para a existência dessa condição. Uma vez que esta questão prevê mais do que uma opção, o total de respostas, segundo as categorias listadas, é superior ao total de inquiridos, contabilizando assim 104 respostas para a dimensão pessoal e 92 para a familiar.

Relativamente aos factores pessoais, os professores assinalam maioritariamente o desinteresse pelas actividades escolares (39 em 55); seguindo-se a desvalorização da escola (28 em 55); o comportamento perturbador (20 em 55) e as dificuldades na aprendizagem (16 em 55). Apenas um professor não apresenta a sua opinião.

Referente aos motivos familiares, 29 profissionais considera que a desvalorização da escola é um dos aspectos condutores ao absentismo dos alunos. Embora em menor expressividade, a falta de acompanhamento familiar (26 em 55), as disfunções familiares (22 em 55) e as reduzidas expectativas em relação ao aluno (13 em 55), apresentam-se também como elementos relacionados com a questão do absentismo escolar. Existe um professor que faz referência ao trabalho infantil e outro que não responde a este item.

Dos factores sociais apresentados, 20 professores sublinham o desemprego na família como o factor que repercute o absentismo escolar. Os problemas de delinquência são apontados por 18 docentes e 12 mencionam a pobreza. Há, ainda, um professor que destaca

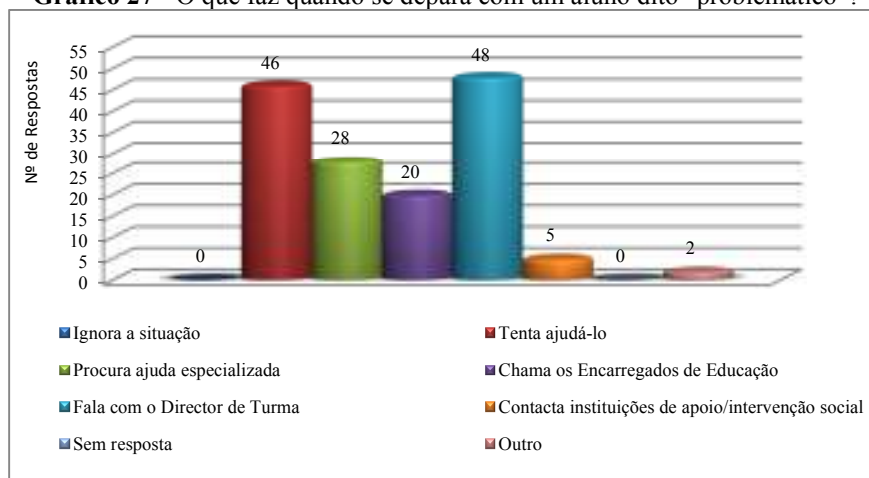
outra razão, de entre as várias apresentadas: “a falta de perspectivas de futuro” e quatro profissionais que se abstêm nesta questão.

No que respeita as dificuldades de relacionamento dos alunos, a grande maioria, 87,27%, dos respondentes considera que esta questão é uma realidade presente nas suas turmas. Contudo, cerca de 11% dos sujeitos participantes no estudo partilha da opinião contrária, não identificando, nos alunos, esse tipo de dificuldades.

Entre os professores que responderam afirmativamente à questão anterior, pediu-se que assinalassem que tipo de dificuldades, a nível relacional, são detectadas nos alunos. A maioria dos inquiridos sublinha a falta de auto-estima (30 em 55) como o principal entrave; seguindo-se a falta de auto-confiança (29 em 55); a rebeldia (25 em 55); a agressividade (23 em 55) e o isolamento (18 em 55).

Em menor número, existem quatro professores que destacam a falta de confiança nos outros.

Gráfico 27 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"?



Situados os professores na questão: “*O que faz quando se depara com um aluno dito “problemático”, observa-se que a maioria adopta como estratégia falar com o Director de Turma (48 em 55) e tentar ajudar o aluno (46 em 55). Outras das iniciativas evocadas pelos professores são a procura de ajuda especializada (28 em 55) e as solicitações aos encarregados de educação, por parte da escola (20 em 55). Em menor número, cinco inquiridos admitem, nestas circunstâncias, contactar instituições de apoio e intervenção social. Existem, ainda, dois professores que referem outro tipo de estratégias quando se deparam com um aluno dito “problemático”: “Observo atentamente as suas reacções às várias situações para o perceber*

e tentar interagir com ele para o ajudar”; e, “*Procuro envolver o concelho de turma*”. Nesta questão apresenta-se um total de 149 respostas; previstas várias opções, os inquiridos seleccionaram aquela(s) que melhor elucidam a situação das suas turmas.

A instituição de apoio e/ou intervenção social mais solicitada pelos professores inquiridos é a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), 20,00%, seguindo-se o médico de família, a Segurança Social e o Hospital 7,27%; 3,64%; e 3,64%, respectivamente. Ainda assim, sete dos inquiridos referem já ter estabelecido contacto com outro tipo de instituições, designadamente o GAAF (5 em 55), o SASE (1 em 55) e os Serviços de Psicologia (1 em 55).

Os professores quando questionados sobre as capacidades e recursos da escola no que consubstancia à resolução dos problemas sociais dos alunos, observa-se que a maioria dos profissionais (65,45%) considera que, actualmente, a Escola não possui as condições necessárias de modo a fazer face aos problemas existentes. Por outro lado, 23,64% dos inquiridos respondem afirmativamente a esta questão e 10,91% dos respondentes optam por não apresentar a sua opinião.

Tabela 30 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Falta de recursos humanos com formação adequada e/ou falta de tempo para resolver os problemas sociais dos alunos	18	32,73
A escola consegue dar resposta aos problemas sociais dos alunos (Trabalho em rede/Encaminhamento para entidades competentes)	1	1,82
Falha no trabalho em rede com outros equipamentos sociais	1	1,82
A escola consegue dar resposta aos problemas sociais dos alunos através dos seus próprios recursos internos (GAAF, SASE)	7	12,73
Sem resposta	28	50,91
Total	55	100,00

Em referência à questão anterior, os professores foram solicitados a justificar a sua opinião relativamente à (in)capacidade e à falta de recursos da escola para fazer face aos problemas sociais dos alunos. Assim, dadas as respostas dos inquiridos, constata-se que a escola se torna incapaz de resolver os problemas sociais dos alunos, tanto em competências como em meios, ou seja, apresenta “*Falta de recursos humanos com formação adequada e/ou falta de tempo para resolver os problemas sociais dos alunos*” (18 em 55). Tendo este dado em consideração, expõem-se algumas respostas apresentadas pelos inquiridos: “*A escola não tem meios, nem técnicos nem espaciais ou materiais para que um aluno «viva» dentro*

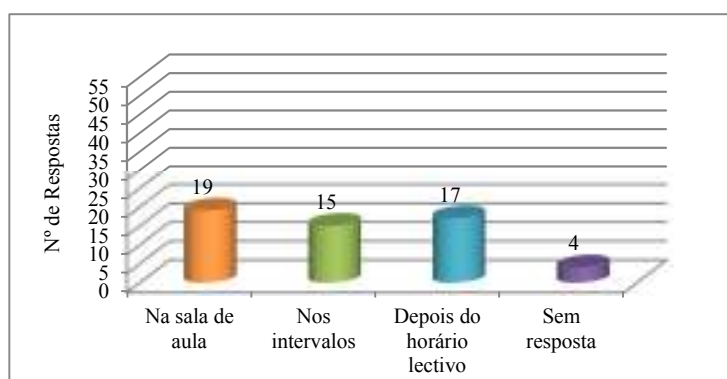
dela. Tê-los presos não é solução”; “Para fazer face à diversidade de situações os Directores de Turma (3.º Ciclo) deveriam ter mais horas para estas turmas; mais pessoal no GAAF para tutorias...”; “Existem situações em que as estruturas escolares são impotentes para a resolução do problema”; “Os problemas sociais, nomeadamente os que derivam de carências económicas, derivam de uma sociedade desigual, o que extravasa a capacidade de intervenção da escola”; “A sociedade tem evoluído rapidamente e a escola não tem acompanhado esta evolução, os professores na sua maioria não estão preparados para esta vertente”; “A escola não tem capacidade para resolver os problemas sociais mas sim capacidade para os atenuar”; “A escola, de hoje, está confrontada com muitos problemas para os quais não foi pensada”.

Para 7 dos 55 professores, a escola consegue dar resposta aos problemas sociais dos alunos através dos seus próprios recursos internos (GAAF, SASE). Algumas respostas exemplificadoras deste pensamento são: *“No caso concreto desta escola através do GAAF que possui uma equipa multidisciplinar”; “O GAAF na escola tem desenvolvido um papel fundamental no apoio/ motivação aos alunos; “Através da Acção Social Escolar; “Tenho tido resoluções, com a ajuda da própria escola, a nível de orientação”.*

Como refere a tabela 29, são assinaladas, também, pelos inquiridos, outras perspectivas relativas às capacidades e meios: um professor considera que *“A escola consegue dar resposta aos problemas sociais dos alunos através de trabalho em rede e encaminhamento para entidades competentes”* e outro professor refere que existe *“Falha no trabalho em rede com outros equipamentos sociais”* (1 em 55). De salientar ainda que, entre os 55 inquiridos, 28 não responderam à questão.

Relativamente às capacidades que os professores consideram ter para ajudar os alunos a resolver os seus problemas sociais, 26 docentes (47,27%) afirmam não se sentirem capazes de o fazer enquanto 25 (45,45%) afirmam o contrário. Quatro profissionais (7,27%) não responderam a esta questão.

Alguns docentes (19 em 55) quando questionados acerca dos contextos onde a sua actuação incide, referenciam que a sua intervenção é na sala de aula. Segue-se, sem grande discrepância, o horário pós-lectivo como o momento mais apropriado para alguns dos inquiridos (17 em 55) e para outros, o período de intervalos (15 em 55), tal como se refere no gráfico 28.

Gráfico 28 - Se sim, quando o faz?

Uma grande parte dos professores (69,09%) afirma estar interessado em frequentar uma acção de formação que lhes permita adquirir conhecimentos para que possam actuar da forma mais apropriada, no âmbito dos problemas sociais dos alunos. Numa outra perspectiva, são 12 (21,82%) os inquiridos que se apresentam desinteressados com esta iniciativa. Existem, ainda, cinco profissionais (9,09%) que não respondem à pergunta.

Face ao interesse/desinteresse dos respondentes na participação de acções formativas, pediu-se que estes justificassem a sua opinião. Assim, apresentam-se na tabela 30 as categorias emergentes das 55 respostas.

Tabela 31 - Pertinência das acções de formação para os docentes, na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Maior facilidade na identificação de problemas sociais e procedimentos a tomar	8	14,55
Maior formação/Aprender com os profissionais da área social	9	16,36
O professor não deve acumular/desempenhar funções de outros profissionais	5	9,09
Sem opinião	2	3,64
Sem resposta	31	56,36
Total	55	100,00

Entre as várias opiniões relativas à frequência de acções de formação, observa-se que dos 55 respondentes, a grande maioria das respostas são afirmativas (36 em 55). Das 36 respostas apresentadas, 17 são justificadas e 19 não. Dos professores que manifestaram desinteresse em ceder a estas iniciativas, 12 em 55, cinco justificaram o seu “não” e sete optaram por não fazê-lo. De entre as 55 respostas correspondentes à tabela 29, cinco inquiridos situam-se em

abstenção (assim, surgem as 31 respostas apresentadas na tabela 30 atribuídas como “sem resposta”: 19+7+5). Nove professores afirmam que as acções de formação possibilitam-lhes maiores competências profissionais e uma aprendizagem mais efectiva junto dos técnicos da área social. Algumas das vozes exemplificativas deste pensamento: *“Por falta de capacidade de resolver certos casos que possam surgir por falta do melhor método/experiência”*; *“Mais informação/formação é igual a qualidade de resposta mais enriquecida”*; *“Para conhecer melhor as formas de intervenção no sentido de ajudar a resolver problemas”*; *“Existem muitas estratégias e formas de envolver alguns problemas que desconheço”*. Por outro lado, oito professores consideram que este género de iniciativas permitem uma maior facilidade na identificação de problemas sociais e procedimentos a tomar: *“O domínio de estratégias para abordar esta problemática é importante para qualquer profissional de educação”*; *“Muitas vezes, como professores deparamo-nos com situações bastante difíceis de resolver e constrangedoras”*; *A sociedade tem evoluído rapidamente e a escola não tem acompanhado esta evolução, os professores na sua maioria não estão preparados para esta vertente”*. Ainda assim, há cinco inquiridos que são da opinião que o professor não deve acumular e desempenhar funções de outros profissionais: *“Não sou Assistente Social, embora considere que poderia colaborar com psicólogos ou assistentes sociais para ajudar os alunos a resolver os seus problemas”*; *“Os problemas sociais, na escola, apenas podem ser amenizados. Não tenho meios para resolver problemas sociais “mais alargados” que são a causa”*. A resposta de dois dos inquiridos foi considerada como “sem opinião” porque não o fizeram de forma relevante para este estudo.

Tabela 32 - Forma como os professores vêem o trabalho dos profissionais do GAAF na resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
As respostas do GAAF são limitadas e/ou inexistentes	3	5,45
Maior facilidade na detecção dos problemas sociais e procedimentos a tomar (acompanhamento, encaminhamento)	10	18,18
Melhoria na articulação entre a família e a comunidade escolar	8	14,55
Sem resposta	34	61,82
Total	55	100,00

Quanto à opinião dos professores, relativamente ao trabalho realizado pelos profissionais GAAF, no âmbito da resolução dos problemas sociais dos alunos, a grande maioria considera

que estes técnicos ajudam a resolver este tipo de dificuldades (45 em 55), 81,82%. Contrariamente, existem cinco inquiridos (9,09%) que consideram que os referidos profissionais não ajudam a resolução dos problemas sociais e, ainda, cinco docentes (9,09%) que não respondem à questão. Todavia, foi-lhes solicitado que justificassem a sua resposta. Assim, observa-se através da tabela 31 que uma parte dos respondentes (10 em 55), 18,18%, assume que a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família permite uma maior facilidade na detecção de problemas sociais e procedimentos a tomar (acompanhamento e/ou encaminhamento). De entre as respostas dadas, aquelas que melhor identificam esta categoria são: [Os profissionais do GAAF] *“Estão sensíveis, atentos e possuem estratégias para abordar determinadas problemáticas”*; *Na medida em que conhecendo e acompanhando algumas situações individuais podem fazer o respectivo enquadramento e ajudar a encontrar as respostas mais adequadas*; *“Os profissionais estão preparados para esta vertente e são um complemento ao DT e professores”*. Em número semelhante, oito respondentes identificam que o trabalho desenvolvido pelos profissionais do GAAF contribui para uma melhoria na articulação entre a família e a comunidade escolar (14,55%) *“O GAAF tem desenvolvido um bom trabalho na escola, tem resolvido tanto em questões económicas, como também tem apoiado e incentivado os alunos no que respeita ao abandono escolar e falta de regras*; *“Contactam as famílias e, por vezes, intervêm directamente no sentido da resolução dos problemas*; [O GAAF contribui] *“Em muitos aspectos, nomeadamente [ao nível do] [...] apoio ao aluno e da sua integração na escola, bem como contactos com a família”*. Todavia, existem, ainda, três respondentes que consideram as respostas do GAAF limitadas e/ ou inexistentes: *“estão bastante limitados”*; *“Pela avaliação penso que é suficiente e por vezes opções desarticuladas”*; e, *“são uma equipa pluridisciplinar, embora deversem trabalhar com os professores e não isoladamente. Por exemplo, estarem presentes nos Conselhos de Turma dos alunos que acompanham”*. É de salientar que, dos 55 respondentes, 34 não apresentaram qualquer justificação, constituindo, assim, mais de metade do universo de estudo (61,82%).

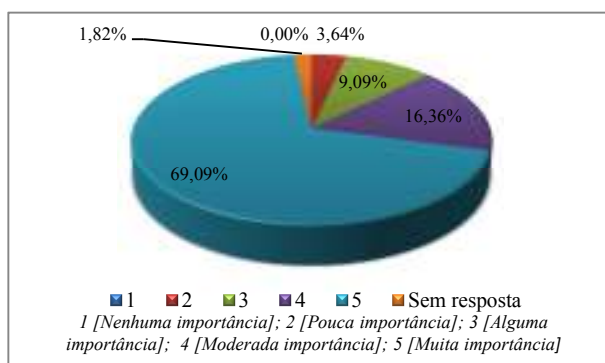
Os encarregados de educação e a vida escolar dos seus educandos, terceira parte deste inquérito por questionário, pretende conhecer a opinião dos respondentes relativamente à participação dos EE no âmbito escolar dos seus educandos. Assim, foram apresentadas questões que incidem sobre a importância da deslocação do encarregado de educação à escola; participação dos encarregados de educação nas questões escolares do seu educando;

vinda do encarregado de educação à escola por iniciativa própria ou por solicitação; razões que levam ao absentismo escolar; importância da vinda dos encarregados de educação à escola no desempenho escolar do aluno; e a forma como retratam a comunicação entre escola e a família. De modo geral, como se pode observar na tabela 32 e gráfico 29 a grande maioria dos docentes inquiridos (69,09%) considera muito importante que os encarregados de educação se desloquem à escola que o seu educando frequenta. São 14 os professores que dão importância a esta questão, nove atribuem moderada importância (16,36%) e cinco alguma importância (9,09%). Importa salientar que existem dois respondentes (3,64%) que consideram pouco importante a deslocação dos encarregados de educação ao contexto escolar dos seus educandos. Existe apenas um inquirido que não apresentou resposta.

Tabela 33 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos encarregados de educação à escola do seu educando

Nível	Nº de respostas	%
1	0	0,00
2	2	3,64
3	5	9,09
4	9	16,36
5	38	69,09
Sem resposta	1	1,82
Não completo	0	0,00
Total	55	100,00

Gráfico 29 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos encarregados de educação à escola do seu educando



Relativamente à participação dos encarregados de educação nas questões relacionadas com a vida escolar dos seus educandos, 19 professores referem que são alguns os encarregados de educação que têm um papel activo; 18 assumem que poucos são aqueles que privilegiam esse acompanhamento; nove mencionam que a grande parte se inteira das questões educativas dos seus educandos; e oito evocam a participação da maioria dos encarregados de educação. Existe, ainda, um professor que considera que nenhum encarregado de educação participa nestas questões. Posto isto, os professores sublinham que a grande maioria dos encarregados de educação comparece na escola quando solicitados por eles (45 em 55). Todavia, existe uma pequena parte do universo de estudo (7 em 55) que faz referência à deslocação dos pais à escola por iniciativa própria. É de mencionar, também, que três professores não manifestam a sua opinião.

As razões que os professores evocam para justificar o absentismo dos encarregados de educação relativamente à deslocação à escola prevêem várias hipóteses, sendo por esse facto que a questão apresenta um número de respostas superior ao número de respondentes. Os docentes assinalam, com maior expressividade, a falta de tempo e disponibilidade dos pais para essa questão (85,45%) seguindo-se a falta de interesse dos pais e a sensação de incapacidade de ajudar os filhos com 52,73% e 47,27%, respectivamente. Para cinco inquiridos, o motivo com que se prende o absentismo dos encarregados de educação à escola aponta para o desconforto que estes sentem perante os professores (9,09%) e existe, ainda, três professores que apontam a sensação que os encarregados de educação parecem contrair no sentido de não ter que interferir nos assuntos escolares (5,45%). Foram, também, referidas outro tipo de razões (9,09%) que, na opinião dos professores, parece levar à ausência dos encarregados de educação na escola, entre as quais se destaca, segundo a voz do respondente: *“Nem sempre entender a mensagem transmitida”*; *“Falta de sentido de responsabilidade na educação”*; *“«Imagem» pouco valorizada da escola”*; *“Impedimentos profissionais”*; e *“Falta de condições físicas”*.

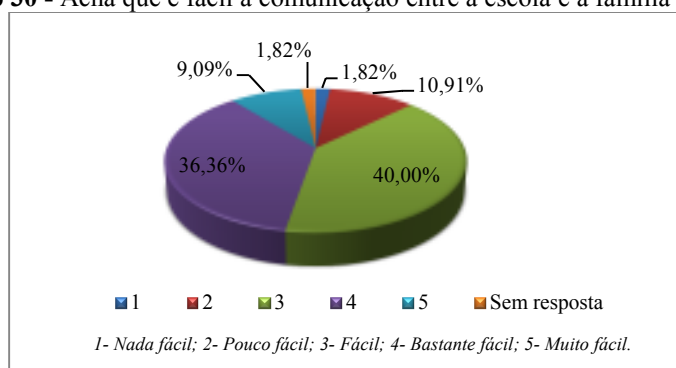
De modo geral, quando são questionados acerca da influência que a deslocação dos pais à escola tem no desempenho escolar dos seus filhos/educandos, todos os inquiridos assumem esse facto como um aspecto importante para o desenvolvimento equilibrado do estudante – dos 55 docentes, 22 justificam a sua opinião. 58,18% dos inquiridos atribui muita importância à vinda dos encarregados de educação como um contributo para o sucesso escolar dos mesmos; 32,73% assume que esse acompanhamento é de moderada importância e 7,27% assinala esta questão com alguma importância. Regista-se, apenas, uma não resposta.

Dos docentes que fundamentam a sua resposta, nove inquiridos (16,36%) consideram que a passagem dos encarregados de educação pela escola mostra interesse e preocupação para com a vida escolar dos seus educandos e/ou aumenta a motivação dos alunos para o estudo: *“Traduz a valorização da família relativamente à escola logo, produz um acompanhamento de maior proximidade, tornando-o mais eficaz;”* *“Se os filhos sentirem que os pais consideram a escola uma prioridade também eles a considerarão importante;”* *“Os alunos sentem apoio/interesse por parte do encarregado de educação e detectar qualquer problema do aluno em relação à escola com antecedência.* Na opinião de seis professores (10,91%), o comparecimento dos pais à escola permite um trabalho colaborativo entre a escola e a família: *“A actuação conjunta de pais e escola permite que as medidas a aplicar sejam*

implementadas com mais sucesso; “A educação é um processo global que exige a articulação entre todos os que nela intervêm, muito em especial nos casos em que existem dificuldades e que tendem a ser a maioria”. No entanto, há quatro professores (7,27%) que assumem a presença dos encarregados de educação na escola, como uma forma de controlar o aluno, e dois (3,64%) referem que uma maior frequência de deslocações dos encarregados de educação à Escola, não é necessariamente uma vantagem para o sucesso dos alunos. Há 33 professores (60,00%) que não manifestaram a sua opinião, condicionando assim significativamente a análise desta questão.

Relativamente à comunicação estabelecida entre a escola e a família, como se pode ver no gráfico 30, 40 % dos professores considera que esta relação é fácil; 36,36% dos profissionais declara que o trato comunicacional até é bastante fácil e 9,09% assume ser muito fácil falar com os encarregados de educação. Por outro lado, existem professores que não estabelecem uma ligação fácil em termos de diálogo com os encarregados de educação, cerca de 12% dos professores.

Gráfico 30 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?



Ao analisar as justificações dos professores (tabela 33), constata-se que os pais, muitas vezes, não respondem às solicitações da escola, mostrando indisponibilidade e/ou desresponsabilização na educação dos seus filhos (7 em 55): “A família nem sempre responde às solicitações da escola (telemóvel, correio) e chegam os professores a ir a casa dos alunos; “Existem vários obstáculos: ocupação/disponibilidade dos pais; Ausência de uma “cultura” de participação/responsabilidade dos pais na educação dos filhos; Fraca valorização do papel da Escola...”; “Nem sempre os Encarregados de educação respondem de forma positiva à sua convocação para se dirigirem à escola”.

De acordo com a opinião de seis docentes, os pais encontram-se, geralmente, disponíveis para dialogar com a escola pelos vários canais de comunicação existentes, designadamente por carta, telefone, e-mail ou até mesmo presencialmente: *“Os directores de turma hoje comunicam muito por telefone e até e-mail, além da maneira tradicional através das cartas”*; *“Quase todos têm telefone, pelo que estão acessíveis.”* Todavia, existe um respondente que diz que os professores, muitas vezes, não têm em consideração as diferenças socioculturais das famílias. Três respostas foram assinaladas como “sem opinião”. Uma grande parte dos professores não manifestou a sua opinião (38 em 55).

Tabela 34 - Se possível, justifique a resposta

Categorias	Nº de respostas	%
Os pais encontram-se, geralmente, disponíveis para dialogar com a escola pelos vários canais de comunicação existentes (carta, telefone, email ou pessoalmente)	6	10,91
Os pais, muitas vezes, não respondem às solicitações da escola, mostrando indisponibilidade e/ou desresponsabilização na educação dos seus filhos	7	12,73
Os professores, muitas vezes, não têm em consideração as diferenças socioculturais das famílias	1	1,82
Sem opinião	3	5,45
Sem resposta	38	69,09
Total	55	100,00

Na última parte deste instrumento de investigação, são apresentadas as concepções dos inquiridos em relação ao projecto GAAF. Pretendeu-se conhecer a opinião dos professores quanto à familiarização do projecto GAAF: as mais-valias que são esperadas pelos inquiridos relativamente ao projecto, a participação dos docentes neste âmbito, a existência do GAAF na escola como um benefício ao percurso escolar dos alunos, a necessidade de formação dos professores, a relação entre currículo contextualizado e o sucesso/insucesso dos alunos, a partilha de saberes e culturas no desenvolvimento curricular e estratégias utilizadas, a preocupação em reforçar as questões de tolerância e solidariedade interculturais e as estratégias adoptadas para o efeito.

Quanto à familiarização dos professores com o projecto GAAF, quase todos afirmam conhecer a designação: 92,73%. Todavia, há dois respondentes que não reconhecem a nomenclatura do projecto e dois não apresentam a sua resposta.

Tabela 35 - Que mais-valias espera deste projecto?

Categorias	Nº de respostas	%
Apoio especializado (ex: apoio psico-social, integração na escola, resolução de problemas sociais) e às famílias	10	18,18
Importância para a optimização do funcionamento da escola e/ou articulação entre a comunidade escolar e a família	10	18,18
Sem opinião	1	1,82
Sem resposta	34	61,82
Total	55	100,00

Quando são questionados sobre as mais-valias referentes ao projecto GAAF, os respondentes evocam, com maior incidência de respostas, o apoio especializado aos alunos, designadamente ao nível do apoio psico-social, da integração na escola, da resolução de problemas sociais, e também, apoio especializado às famílias, 10 em 55: *“A maior parte dos alunos encaminhados para o GAAF alteram ou pelo menos tentam mudar as suas atitudes”*; *“Inventariação de alunos com problemas essencialmente de indisciplina, a abertura dos alunos em relação aos problemas que os afligem, etc.”*; *“Possuir técnicos que possam fazer um acompanhamento individualizado”*; *“A possibilidade de intervenção personalizada”*. Há 10 professores que destacam a importância do trabalho do GAAF no sentido de otimizar o funcionamento da escola e a articulação que estabelece entre a comunidade escolar e a família: *“Melhores relações entre a escola, os alunos e as famílias”*; *“Pessoalmente têm funcionado mais como “bombeiros”, mas podem ser um elo de ligação com a família, e com as suas actividades dar sentido à estadia do aluno”*; *“Intervenção junto dos alunos e contexto familiar; intervenção na relação entre pares e alunos e professores”*. De salientar, ainda, que 34 dos profissionais não apresentaram a sua opinião, correspondendo, provavelmente, àqueles que afirmam desconhecer a designação do projecto e aqueles que não pretenderam expressar-se.

Dos 55 inquiridos, a grande maioria – no total 43 – afirma nunca ter desenvolvido funções num GAAF e 10 professores afirmam já terem trabalhado no referido projecto. Há dois respondentes que não deram qualquer resposta.

Quando questionados os professores acerca da existência do GAAF como um contributo para o sucesso escolar dos alunos, a grande maioria responde afirmativamente (48 em 55); apenas quatro professores discordam. Dois professores não respondem a este item.

Solicitados a justificar a sua resposta, uma parte significativa dos professores (19 em 55) menciona que o GAAF desempenha funções ao nível do apoio individualizado na resolução de problemas dos alunos e/ou das suas famílias, assim como contribui também para a integração dos alunos na comunidade escolar (7 em 55).

A primeira concepção dos professores (apoio individualizado na resolução de problemas dos alunos e/ou das suas famílias), que reúne o maior número de respostas sublinha: O GAAF ajuda a resolver os problemas *“Através de um acompanhamento de proximidade; Na ajuda que presta aos alunos e às famílias”*; *“Por vezes os alunos não entendem os seus comportamentos negativos e com este projecto estes têm conseguido colmatar estes problemas”*; *“Resolução de problemas sociais, melhor do relacionamento entre aluno e EE, sociabilização de ambos”*; *“Acompanhamento psicológico e social que ajudam/contribuem para um melhor desempenho a nível académico*. Algumas respostas referem que a integração dos alunos na comunidade escolar é uma das questões que influenciam o sucesso académico: *“Pode contribuir para o bem-estar dos alunos e para a sua integração na escola e na sociedade; “As actividades desenvolvidas permitem uma integração positiva dos alunos à escola, ficando de certo modo a ela ligados, criando as condições para melhorar o seu desempenho”*.

De entre as justificações colhidas, seis professores constataam que o GAAF contribui para a melhoria no desempenho escolar dos alunos: *“Na medida em que pode responsabilizar os alunos, orientando-os, guiando-os, através de actividades que criam método, organização”*; *“Na actuação a nível do absentismo escolar”*; *“Apoio pedagógico: organização; sentido de responsabilidade”*. Realça-se, aqui, o facto de 21 docentes não apresentarem qualquer justificação neste item.

Tabela 36 - Contributo do GAAF para o sucesso académico dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Apoio individualizado na resolução de problemas dos alunos e/ou das suas famílias	19	34,55
Contribui para a integração dos alunos na comunidade escolar	7	12,73
Melhoria no desempenho escolar dos alunos	6	10,91
Sem opinião	2	3,64
Sem resposta	21	38,18
Total	55	100,00

Relativamente à necessidade que os docentes sentem relativamente ao projecto GAAF, a maioria assume não estar interessado em desenvolver conhecimentos no âmbito deste projecto, enquanto 19 professores afirmam estar convictos de que é uma necessidade presente. Salienta-se, também, que nove dos inquiridos não manifestaram a sua opinião.

Convidados os professores a especificar os temas sobre o GAAF que vão ao encontro dos seus interesses, uma pequena parte revela que sente necessidade de formação ao nível do funcionamento do GAAF, bem como o trabalho colaborativo com outros profissionais (2 em 55). Entre as outras respostas obtidas, existe um profissional que sugere a mediação escolar; outro professor refere o ensino especial e, por último, um respondente assinala a formação relacionada com a melhoria da relação escola-aluno-família.

É de destacar que a grande maioria do universo em análise não sugere matérias que considera pertinentes para abordar numa formação sobre o GAAF (50 em 55) – tabela 36.

Tabela 37 – Temas a abordar na formação sobre o GAAF

Categorias	Nº de respostas	%
Mediação Escolar	1	1,82
O GAAF, o seu funcionamento e colaboração com outros profissionais	2	3,64
Compreender a relação tríade: escola-aluno-família	1	1,82
Ensino Especial	1	1,82
Sem resposta	50	90,91
Total	55	100,00

No que concerne à relação entre currículo e o (in)sucesso dos alunos, a grande maioria dos professores (85,45%) é da opinião que o plano curricular se encontra adequado e se constitui num elemento condicionador do sucesso escolar dos alunos. Por outro lado, há seis inquiridos que manifestam a opinião contrária: o currículo contextualizado não parece induzir ao sucesso dos alunos (10,91%). Apenas dois respondentes (3,64%) não respondem à questão.

A maioria dos professores assume existir preocupação em partilhar saberes e culturas no desenvolvimento escolar dos seus alunos (28 em 55). Contudo, 13 inquiridos afirmam não existir esse cuidado no quotidiano escolar em que estão inseridos, e 14 não manifestam a sua opinião. Os professores referem que, para promover a partilha de saberes entre as diferentes culturas escolares, recorrem a estratégias como o desenvolvimento de actividades extra-lectivas, designadamente exposições, convívios temáticos, reuniões (4 em 55) e a promoção da diversidade cultural através de partilha de experiências/vivências (4 em 55). Algumas das

respostas que ilustram a primeira categoria apresentada são: *“Melhorar a sua integração social e escolar, através de actividades extra-lectivas”*; *“Festas escolares, exposições...”*; *“Através das acções de formação, convites endereçados a outras escolas, etc”*. A promoção da diversidade cultural através de partilha de experiências ou vivências, estratégia também referida pelos professores, é visível em algumas das seguintes respostas: *“Conhecendo algumas tradições e valorizando a multiculturalidade”*; *“Abrindo "formas" de discussão e partilha nas salas de aula”*; *“Desenvolvimento de Projectos inter-culturais e de tolerância racial”*.

Como se pode observar através da tabela 37, a grande maioria dos respondentes não apresentou estratégias de implementação de respeito pela diversidade cultural no âmbito escolar.

Tabela 38 - Estratégias de implementação da interculturalidade no contexto escolar

Categorias	Nº de respostas	%
Promoção da diversidade cultural através de actividades extra-lectivas (exposições, convívios temáticos, reuniões)	4	7,27
Promoção da diversidade cultural através de partilha de experiências/vivências	4	7,27
Sem opinião	2	3,64
Sem resposta	45	81,82
Total	55	100,00

Numa lógica semelhante, 41 docentes afirmam preocupar-se em reforçar as questões de tolerância e de solidariedade interculturais no contexto escolar, no entanto existem quatro dos inquiridos que mencionam não ter essa preocupação. Um total de 10 professores não manifestam a sua opinião.

Com base nos dados apresentados na tabela abaixo, atesta-se que a grande maioria dos respondentes (83,64%) não expõe a sua visão sobre as estratégias que adoptam no sentido de reforçar a questão da tolerância e a solidariedade intercultural. Assim, tendo em consideração as respostas apresentadas, 4 professores (7,27%) manifestam interesse em promover actividades multiculturais, através da interacção, do diálogo, de acções de sensibilização: *“Demonstração de competências e trocas culturais, bem como campanhas de solidariedade variadas”*; *“Promovendo a interacção”*; *“Diálogo com as turmas”*. Três profissionais (5,45%) expressam preferência na planificação de trabalhos e de projectos relacionados com o tema – reforço da tolerância e da solidariedade intercultural: *“Com os projectos da Escola: os*

projectos da Área de Projecto do 12.º ano (e provavelmente de outros anos que não conheço) e acções conjuntas de professores que se têm desenvolvido nesse campo”; “Através de diferentes projectos dinamizados na escola, actualmente sobretudo na área de projecto do 12º ano”; “Através de trabalhos e projectos”. Existe, ainda, um docente que sublinha a sua perspectiva multiculturalista: “Nesta escola apesar de não haver grandes questões interculturais, os alunos de culturas diferentes estão bem integrados”. Das respostas obtidas apenas uma foi inserida na categoria “sem opinião”.

Tabela 39 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/solidariedade intercultural

Categorias	Nº de respostas	%
Promoção de actividades multiculturais (interacção, diálogo, acções de sensibilização)	4	7,27
Planificação de trabalhos e de projectos (área de projecto) deste tema	3	5,45
Perspectiva multicultural	1	1,82
Sem opinião	1	1,82
Sem resposta	46	83,64
Total	55	100,00

7.7. O Trabalho Social do professor: ser professor ser mediador

O professor Carlos é o director da Escola do Pinhal, onde desempenha funções há 22 anos. Para ele, o professor deve ser polivalente – o seu desempenho não se encontra centrado apenas na sala de aula – entende esta profissão como uma partilha de experiências através de uma forte capacidade de interacção com o outro:

“o professor, [...] hoje e cada vez mais, tem que ser um profissional quase polivalente, não só pela sua área de formação inicial, porque a lei é que está muito confinada às disciplinas que ministra, lecciona... no entanto, toda a actividade de professor, e eu acredito muito nela, vai para além da sala de aula e vai para além da área e do domínio disciplinar... Aquilo que me fez ser professor, e vindo da área da mecânica, foi mesmo o gosto... [...] poder partilhar algumas das coisas que eu sabia com... jovens, e outros menos jovens (porque eu também já tive a oportunidade de dar aulas a adultos). Portanto, foi um pouco nessa perspectiva: poder partilhar experiências, poder partilhar aquilo que sabia, um pouco em prol dos outros... encaro, de certa forma, a profissão do professor como um... um acto de alguma dádiva... e de interacção com os outros. Não entendo a profissão [...] enquanto uma profissão onde] somos empurrados para uma parte mais burocrática, uma parte mais administrativa...[...] em determinados momentos ela tem que ser feita, até por via dos papéis e das funções que podemos desempenhar num determinado momento, no entanto, um professor tem que ser, cada vez mais, um profissional com uma perspectiva aberta do sistema, dum sistema educativo que está em permanente mudança, a quem são exigidas cada vez mais competências... novas competências, e essencialmente capacidade de auto-formação e de aprendizagem”. (Apêndice D3.4 3 D4.4).

Esta pluralidade de competências que o professor tem que ter implica um trabalho com a comunidade, com as famílias, um trabalho de mediação. Quando pedida a sua opinião sobre se o professor não será um mediador do processo ensino-aprendizagem e quais são os seus limites, ele responde que o professor, apesar de mediador, terá de acentuar esse seu papel numa escola onde não existam TSTS:

“eu acho que, neste momento, também já vamos tendo a perspectiva... que este papel e esta mediação não fica restrito ao professor, nem fica restrito ao director de turma que é, em muitas circunstâncias, o primeiro rosto de contacto entre a escola e os encarregados de educação... Aqui, há duas perspectivas: há... se calhar... ou duas realidades... Numa escola em que não existem serviços, por exemplo, de... psicologia, gabinetes de apoio... aí, compete ao professor ele ter que assumir um conjunto de tarefas e funções para as quais nem sempre está preparado..., para as quais nem sempre tem vocação... e que em determinado momento também chega a um limite e já não pode fazer mais... E portanto, o próprio profissional fica limitado e sente que não pode avançar... Em organizações onde nós temos profissionais de outra natureza, como sejam psicólogos, técnicos de serviço social, técnicos de animação sociocultural, e por aí fora..., há logo à partida a tendência para partilhar um conjunto de informações, [...] partilhar tarefas, partilhar responsabilidades e experiências... porque deste processo e desta partilha resulta, se calhar, uma intervenção mais objectiva, mais profissional, [...] diria eu, e permitindo aos professores uma coisa que nem sempre nós temos: que é a capacidade de distanciamento ao nível do nosso envolvimento. Nós, às vezes, perspectivamos a nossa actuação de uma forma mais paternalista..., e isto conduz-nos a situações que não nos permitem, depois, o retorno e o distanciamento necessário... Eu defendo que, quer aos professores, quer aos pais, quer aos outros técnicos, compete uma função específica no processo de educação, no entanto, tem de haver limites... Os professores não podem, nem devem, querer substituir os pais, os pais também não devem querer substituir o papel dos professores, e portanto, quando entendermos que, no fundo, estamos todos em prol da mesma causa, que é contribuir para a educação e para a formação integral dos jovens, conseguimos perceber que cada um tem um papel. Os professores, ao sentirem, no sistema e nas escolas, a existência deste tipo de serviços, também têm a necessidade de se envolverem, mas envolverem-se até um determinado limite...; depois deste limite, passam para o outro técnico e vão sentindo que os outros técnicos também têm um papel muito mais activo, mais profissional, digamos assim”(Apêndice D3.4 e D4.4).

Defende, assim, equipas multidisciplinares nas escolas que permitem uma resposta mais concertada das problemáticas, com técnicos de diferentes áreas que, naturalmente, constituem diferentes abordagens.

A professora Isabel critica o alheamento da escola, até há pouco tempo, relativamente à componente de intervenção social. Diz que os professores não têm formação para a área social e que alguns não são mesmo sensíveis mas, na sua opinião, deveriam ser. Para ela a escola tem a obrigação de colmatar esta falha. Defende a criação de protocolos e o trabalho em equipa com diversos profissionais, o que, segundo ela, não se tem verificado até agora na grande maioria das escolas:

“Nós temos é problemas, a escola tem que saber diagnosticar problemas, tem que saber conhecer a sua comunidade escolar, os seus alunos em particular, tem que os conhecer. Tem que diagnosticar problemas e tem que haver protocolos de actuação entre professores, Assistentes Sociais, médicos, etc. [...] Tem que haver equipas na resolução desses problemas. E até agora isso não tem acontecido” (Apêndice D3.1 e D4.1).

Na opinião das TSTS, há professores sensibilizados para os problemas dos alunos e outros que se limitam à abordagem do aluno numa perspectiva unidimensional:

“alguns [professores] estão sensibilizados para as problemáticas dos alunos. Outros acreditam que elas se podiam colmatar com um bocadinho mais de disciplina e de rigor. Temos as duas vertentes. Há aqueles que estão sensíveis e colaboram connosco, ajudando os alunos. E há aqueles que não estão sensíveis, não percebem como podem ajudar e não percebem como é que numa abordagem conseguem detectar um problema” (Sónia). “[...] muitos dos professores encaram o aluno só dentro da escola. Esquecem-se que o aluno é um ser inserido numa família, numa cultura, num determinado contexto social... E eles pensam que as problemáticas ou o que se passa é só indisciplina é falta de respeito, é má educação. Mas as coisas não são bem assim e é preciso perceber o aluno no seu contexto social, político, cultural... Porque o aluno é um ser inserido na escola, mas que está por detrás dos muros da escola também” (Elsa, Apêndice D3.3 e 4.3).

7.8. Os TSTS e a mediação sociocultural em contexto escolar

Relativamente ao papel dos TSTS na escola, a professora Isabel reconhece a sua importância, defende mesmo a existência de um espaço natural para os TSTS e outros profissionais, tal como o trabalho em equipa:

“Deveria haver um espaço natural dos Assistentes Sociais nas escolas. Deveria haver um espaço natural de intervenção de médicos, deveria haver um espaço natural dos professores e devia haver um espírito de colaboração. Não existe. [...] As Assistentes Sociais têm feito um esforço enorme ... Tem havido resistências por parte de professores. [...] A questão é que, nós realmente, podemos trabalhar em equipa. Não é essa a questão. A escola existe porque existem alunos e, portanto, o aluno é o núcleo de que vive a escola. E é, portanto, para eles que nós vamos todos..., é em função deles, e é para resolver os seus problemas que nós devemos agir. E, como tal, ninguém ocupa o lugar de ninguém. O Assistente Social tem o seu lugar na escola, e o professor não deve sentir-se invadido por isso, de modo nenhum” (Apêndice D3.1 e D4.1).

A professora Fernanda tem consciência da dificuldade que a escola possui em sair para a comunidade e chegar às famílias, vê nos TSTS uma saída, pois têm preparação para fazer essa mediação e essa ponte, escola/família/comunidade, “[...] *se o problema está no pai desempregado, tentar arranjar um emprego, sei lá, com as técnicas de Serviço Social já conseguimos ir a casa da família, , e tentar inculcar...hábitos, ensinar à família: como é que...há-de viver o seu dia-a-dia, como é que se há organizar*” (Apêndice D3.2 e D4.2).

Relativamente, às relações entre professores e TSTS, esta docente diz que, “*este ano com o gabinete, os professores já sabem muito bem qual é o seu papel, onde é que o seu papel termina, que é o papel de diagnóstico, e onde inicia o papel do Serviço Social, portanto, que é o tentar ir mais a fundo na resolução de problemas*” (Apêndice D3.2 e D4.2). Parece não haver problemas nem incompatibilidade quanto à função desempenhada pelos professores e pelas TSTS. A professora Fernanda diz que o GAAF é uma mais-valia para a escola e que todas as escolas deveriam ter um gabinete destes.

Já, a opinião das TSTS, que trabalham no GAAF, é a de que, no início, não era reconhecido o seu trabalho, por parte dos professores. Mas, relativamente aos alunos, existe um certo clima de cumplicidade, dizem,

“perante os alunos, as idades que nos distanciam são relativamente pequenas. Facilita a comunicação, por um lado, mas por outro, há uma falta de... De certa forma, eles, identificando-se connosco, podem não nos respeitar nalgumas situações. Isto, relativamente aos alunos. Relativamente aos professores, sentimos muitas dificuldades na falta de cooperação que eles manifestaram. E, relativamente à comunidade, a falta de respostas sociais e o não haver articulação entre os diversos serviços” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Em relação aos alunos estas profissionais dizer ser reconhecidas como uma mais-valia, “*com a nossa presença, já começam a perceber que existe alguém com quem eles podem falar, [...] a quem eles podem procurar sempre que queiram tirar alguma dúvida, alguma questão* (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

Uma das actividades que costumam dinamizar com os alunos são os ateliers:

“No nosso projecto, nós somos pouquinhos, somos três e não conseguimos chegar para as encomendas, como se costuma dizer... E a determinada altura, utilizámos aqui uma estratégia, que foi responsabilizar alguns miúdos para dinamizar ateliers... Este [aluno] que aqui veio é o monitor de cordas; o de hip hop deve estar algures com os seus alunos, muito enervado, porque eles não dançam muito bem... [risos] [...] (Sónia). Ele é muito perfeccionista, tem de ser ali tudo muito direitinho, e eles são assim um bocado trambolhos, às vezes não sabem dançar... (Elsa) [...] E então o rapaz fica muito irritado... porque está sempre a ensinar a mesma coisa, e eles não sabem... Mas isto aqui é responsabilizar os alunos de alguma coisa, que é o que está a acontecer em [...] ... a tal formação de mediadores, começa-se a ouvir falar dos miúdos mediadores” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Estas profissionais recorrem, também, à mediação interpares (Baudrit, 2009 b) como é o caso do que se passa no atelier da guitarra, onde o aluno é o próprio animador/monitor/mediador:

“Isto é assim: isto é uma selecção feita, nós fazemos um convite no início do ano, de cada ano, quando ficamos, porque, regra geral, são miúdos do secundário, são miúdos ali do décimo primeiro, décimo segundo, e então nós ficamos sempre, quase, sem monitores, de

ano para ano, porque eles integram a universidade, etc. ... Há alguns que, depois, ainda vêm dar uma mãozinha, mas o tempo já é mais escasso e nós tentamos cativá-los, fazemos uma reunião de iniciação em que apresentamos a proposta, e digamos que estes miúdos estão mais despertados para determinadas circunstâncias, mas eles são vistos como um líder, um líder positivo no grupo. Nós tínhamos um miúdo do sétimo ano a dar cordas com miúdos do secundário, e o pânico que tínhamos..! Porque era assim: era um miúdo com aversão a psicólogas, assistentes sociais, tudo o que fosse essas coisas, [dizia] “não, muito obrigada”, e então nós tínhamos de o agarrar de alguma maneira, e ele andava sempre com uma viola atrás, um miúdo pequenino...” (Sónia); “Foi uma forma de agarrá-lo. [...]” (Elsa); “Convidámo-lo para ser monitor, e então dizia assim: «Mas eu sou tão pequenino...»” (Sónia); «Eles são tão grandes, eu vou ensinar maiores que eu...»” (Elsa); “«Eles são tão grandes!», porque no primeiro dia que ele entrou [viu o grupo e pensou:] «Ah, mas eles são do secundário!» Só que eu tinha pedido a alguns do Ensino Secundário: «Olhem, cuidado, ele é mais pequenino, tenham em atenção, se houver assim alguém que se altive um bocadinho mais tentem manter o controlo da situação», porque nós vamos passando pelos ateliês para ver como é que está a funcionar e então, a determinada altura, era digno de se ver: um miúdo sentado no chão e, à volta dele, todos os outros...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Esta estratégia também é uma forma do projecto educativo da escola não estar alheado destas acções:

“Se bem que os professores fazem uma... nós até aqui podíamos fazer a triagem das situações das expulsões só que isto dá asneira, [...] se querem que nós falemos depois vão ter que assumir, porque há aqui problemas que não acontecem só da parte dos miúdos. [...] Muitos problemas da parte do adulto... E então, eles optaram por reforçar a equipa, e a todas as horas está [no GAAF] um professor que faz a triagem dos meninos expulsos, ou seja, não são «expulsos», são «convidados a sair» da sala de aula, porque estão a perturbar, e então são «convidados», vão para o GAAF...” (Sónia); “Fazem uma tarefa Conversam com o professor, fazem uma tarefa e estão ali, estão na escola...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Os problemas que foram surgindo tiveram neste projecto foram sendo ultrapassados de vários modos:

“Os irmãos trazem os mais novos que entram no sétimo ano, apresentam, e depois isto é o passa a palavra...” (Elsa); “Aconteceu uma coisa muito gira, porque nós, este ano, fizemos uma parceria com um Agrupamento de Escolas, aqui ao lado. O agrupamento está um bocadinho desfasado, porque não tinha intervenção de técnicos: tem uma psicóloga, [n]um agrupamento com umas doze escolas primárias, escolas de primeiro ciclo, depois mais não sei quantos jardins de infância, então a psicóloga já estava assim... à beira da ruptura... Nós fizemos uma parceria, porque muitos dos alunos que vêm dali são os que nós temos aqui, são muito complicados. Como nunca foi feito nenhum tipo de intervenção, quando chegam aqui, a personalidade deles já vem praticamente formada e é muito mais difícil nós intervirmos... Nós temos turmas de sétimos anos, que aquilo é de fugir, eu não sei como é que se consegue dar uma [aula]... não é possível, não é... O objectivo era trabalhar estes miúdos de forma preventiva, e nós fazemos a parceria... Aconteceu uma coisa muito gira, que foi na primeira semana: «Quem são vocês? Que espaço é este?» Porque depois, aquilo era o espaço da rádio escola e nós ocupámo-lo, entre aspas...” (Sónia) “E os miúdos foram ouvindo passar a palavra, e no final da primeira semana, eu fui levar a Elsa à escola, na primeira semana, e, na sexta-feira, batem-me à porta: «Já sei o que é o GAAF, fui perguntar aos meninos [da escola] do

Pinhal e já percebi tudo. Quais são as actividades de férias de Verão?» [risos] (Sónia); “E depois, vão passando a mensagem, e acontecem coisas... A sala que nós temos lá, é uma sala de vidros espelhados, e os lá de fora não vêem, mas agora já sabem que nós estamos, e que nós os estamos a observar, então, agora têm feito assim: passam e vão dizendo adeus... [Como quem diz:] «Nós não vamos fazer disparate aqui, vocês estão a ver... vamos para outra zona»” [risos] (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Relativamente à imagem que é hoje detida pelos professores e que era detida há quatro anos atrás, acerca dos TSTS, estas dizem que

“têm sido feitas algumas conquistas, começa logo como eu estava a dizer: uma das professoras, um dia, veio-me perguntar se o filho dela podia integrar o ateliê de cordas, [e] eu disse: «Por mim, não há problema nenhum», e ela: «Eu estava com um bocadinho de receio que vocês tivessem algum tipo de critério...?», «Não». E depois, eu disse-lhe: «Mas a professora assume isso como...», e ela vai assim: «Eu assumo como positivo, porque são todos miúdos da idade dele e acho que ele tem de integrar, e mais nada! E ele quer, porque ele assistiu uma vez e pediu», e acho que tem sido um bocadinho assim, tem-se desmistificado, mas é assim... continua a haver professores... e professores Quem, em pleno [plenário] ..., por exemplo, numa reunião de plenário [ainda há professores que] se levantam e perguntam o que é o GAAF... quando fazem parte da equipa...” (Sónia); “Sim... tem havido uma evolução... acho que muito positiva, nota-se na procura, e no pedir ajuda... «Tenho esta situação, o que é que eu faço?... por ali, o que é que acham?»... sentimos que eles procuram por o lado positivo... Depois, há situações que...” (Elsa, Apêndice D3.3 e D4.3).

No GAAF, na componente de horário não lectivo, “*é suposto que os TSTS estejam ali a construir instrumentos para a recepção dos miúdos mas, sobretudo, para a aplicação de determinadas tarefas, não uma ficha de exercícios de Matemática, mas, por exemplo, uma ficha de exercícios sobre os deveres e direitos do aluno...*” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3). Também foram as TSTS que contribuíram para a criação de algumas valências fora da escola:

“o cidnet é fora da escola, porque é assim: o cidnet é o centro de inclusão digital, é um espaço equipado com computadores, impressora... ligação à internet, e não podia ser na Escola, porque nós, na Escola, temos isto através das salas de informática, e se nós concorrêssemos e colocássemos isto na escola, chocava e, possivelmente, não era aceite... Então, nós transportámos isto para uma instituição da comunidade, que é a nossa entidade gestora, porque a Escola não pode fazer a gestão financeira do projecto, porque é um instituição pública...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

Trata-se de uma instituição já antiga da cidade e que cedeu uma sala, “*e nós temos de fazer deslocar os miúdos da escola para essa associação*” (Elsa). Sobre a eficácia do GAAF, as TSTS referem que

“se não houver um director, uma direcção interessada nisto... a manter, e a mediar os conflitos que vão aparecendo, o projecto não avança. Não resulta, porque é assim, nós até podemos vir com muita boa vontade, mas, por exemplo, se não tivermos a direcção do nosso lado, a direcção da escola, nós não conseguimos chegar a lado nenhum. Por exemplo, este ano, fomos para uma escola nova, tudo novo, já percebemos ali que nos defendem com

garra, mas é assim: é diferente nós sentirmos apoio do que sentirmos que somos mais uns que estão na escola, e [ao] sentirmos o nosso trabalho valorizado, nós ficamos assim todas inchadas... eu fico, com a professora, dali daquele lado [da nova escola], que ela me vai [dizendo]: «Ah, vocês não imaginam, a minha escola está muito diferente!» Pronto, eu não conhecia a escola antes, não posso dar a minha opinião, mas ela...” (Sónia); “Motiva, motiva e faz-nos ter mais vontade de...” (Elsa); “É, porque se a escola não tiver pulso forte, nós chegamos, e...” (Sónia, Apêndice D3.3 e D4.3).

É com algum orgulho e satisfação que o director da escola apresenta alguns dos sucessos que o GAAF tem alcançado:

“[enquanto sucesso do GAAF, pode apontar-se] o exemplo de hoje, da entrega do prémio e do reconhecimento a uma aluna do 12º ano que vinha sendo acompanhada pelo GAAF, e que ela recebe um prémio em termos de progressão académica, quando conclui o 12º ano com uma classificação de 18,65, portanto, é claramente um prémio e é um prémio de reconhecimento a um trabalho multidisciplinar. E ela reconhece, na entrevista que deu [...] que foi por via da sinalização de um professor e de um encaminhamento para o GAAF, que em determinado momento lhe deu algum reequilíbrio..., que era mais do ponto de vista emocional. E portanto, este equilíbrio emocional fez com que ela, depois, também melhorasse o seu desempenho académico. Ela é claramente um exemplo, deste [trabalho que o GAAF tem vindo a desenvolver]...” (Apêndice D3.3 e D4.3).

Outro exemplo de sucesso do GAAF é a redução das taxas de abandono escolar: *“a capacidade que a escola também tem tido para reduzir taxas de abandono, situações que na maior parte dos casos são desempenhadas com alguma discrição. Os miúdos que estão no GAAF... reconhecem-lhes isso, todos”* (Apêndice D3.3 e D4.3).

Capítulo 8

O Trabalho Social na Calçada: contexto e realidades

Apresentamos, de seguida, o Trabalho Social que desde há anos se tem vindo a desenvolver na escola da Calçada, muito antes da implementação do GAAF neste território. Antes, porém, fazemos uma breve apresentação da comunidade, do agrupamento escolar e sua imagem no exterior.

8.1. A comunidade da Calçada

A população servida por este agrupamento é oriunda de zonas limítrofes da cidade de Leiria e, segundo o projecto educativo do agrupamento, caracteriza-se como sendo “rural, rural-urbana e urbana”. O tecido social, cultural económico e familiar é considerado bastante heterogéneo. Existem pais/encarregados de educação com horários de trabalho muito longos e diferentes dos horários dos filhos, o que faz com que haja pouco apoio escolar. Muitos alunos terminam o ano lectivo com grandes lacunas em algumas disciplinas. Verifica-se a existência de um número significativo de famílias disfuncionais e/ou economicamente desfavorecidas (Fonte: projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Calçada, ano de 2010/2013).

8.2. O agrupamento escolar da Calçada

Este agrupamento escolar é composto quinze escolas: cinco jardins-de-infância, nove escolas do 1º Ciclo e a escola sede.

A Escola EB 2,3 da Calçada, sede do Agrupamento de Escolas da Calçada, situa-se no concelho de Leiria, dentro do limite urbano da cidade de Leiria. Esta escola da Calçada surgiu no ano lectivo de 1989/90, tendo como objectivo solucionar alguns problemas resultantes do

excesso de população escolar na área de Leiria. No primeiro ano, funcionou em instalações provisórias e, no ano lectivo seguinte, transferiu-se para as actuais instalações.

Este Agrupamento serve um grande número de alunos com necessidades educativas de carácter permanente e, também, um número elevado de filhos de imigrantes, com sérias dificuldades de integração e de comunicação, pois têm dificuldades em falar a Língua Portuguesa. Segundo o projecto educativo “*a população escolar do agrupamento é caracterizada, para além do que já foi descrito, por mais dois factores que merecem ser referenciados: elevado número de alunos de etnia cigana – provenientes dos bairros sociais afectos à área de influência do Agrupamento; elevado número de alunos estrangeiros, oriundos de diferentes países, podendo encontrar-se, neste Agrupamento, mais de uma dezena e meia de nacionalidades*” (p 9).

Relativamente ao abandono escolar no ano lectivo de 2009/2010, a percentagem foi de 0,32%. Também neste ano lectivo verificaram-se 59 registos de ocorrência disciplinares, dos quais 4 deram origem a processos disciplinares e 13 obrigaram a que fossem feitos conselhos de turma disciplinares.

Tabela 40 - Ocorrências disciplinares

Ciclos de Ensino	Ano lectivo 2009/2010		
	Registos de ocorrência disciplinar	Registos de Processos Disciplinares	Registos de CT disciplinares
2º Ciclo	30	2	2
3º Ciclo	29	2	11
Total	59	4	13

Fonte: Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Calçada 2010/2013

8.3. Da imagem da escola

Quando se fala da Escola da Calçada, é muito difícil contornar a questão da sua imagem social. Na verdade, esta escola é considerada a mais problemática de Leiria. Quando entrevistámos o actual director do agrupamento, o professor Amândio⁸³, a pergunta foi inevitável: “*O agrupamento da Calçada é um agrupamento problemático ou isso é uma imagem exterior e descontextualizada?*” A resposta foi rápida:

“O agrupamento da Calçada é um agrupamento igual aos outros, não me atrevo a dizer que é problemático... agora atrevo-me a dizer que há uma imagem exterior que vai

⁸³ Eleito em Junho de 2009, na fase terminal do GAAF do IAC que acabou por ser, apenas, uma experiência de 6 meses.

denegrindo um pouco a escola da Calçada. A escola da Calçada é um agrupamento rigorosamente igual aos outros. Nós temos alunos problemáticos, temos alunos com graves problemas comportamentais mas é um agrupamento que está muito, muito controlado, isto é, [...] criaram-se mecanismos de controle... [...] e os docentes são trabalhadores a esse ponto, de se envolverem na resolução dos problemas. A escola da Calçada tem uma grande virtude que é não esconder os problemas e isso, de facto, tem ajudado a resolver os problemas. Não resolve a mudar a imagem, mas resolve a mudar os problemas internos, porquê? Porque assume que os tem e parte para a resolução deles (Apêndice C3.5 e C4.5).

O director além de dizer que esta escola é problemática, também afirma que a imagem vai denegrindo ainda mais a escola. Para ele, a escola não esconde que tem problemas, pois só assim os consegue resolver. Parece ser forte a convicção deste director e do seu corpo docente na resolução dos problemas. Aproveita mesmo para acrescentar que este tipo de postura não se encontra na maior parte das escolas para não manchar a imagem fora dos muros, o que leva a que os problemas não sejam resolvidos e, por vezes, atinjam situações limite.

A indisciplina, a monoparentalidade, a gravidez na adolescência, as dificuldades económicas e, ainda, a falta de competências sociais e parentais das famílias são algumas das situações com que a escola se debate, segundo Aldina, professora do ensino especial da Escola da Calçada. Acrescenta, ainda, a existência de um número significativo de alunos de etnia cigana o que, também, constitui, segundo ela, uma situação difícil de gerir devido à falta de responsabilidade, de assiduidade e de cuidados de higiene. Diz mesmo que a escola da Calçada é uma escola problemática. Esta professora parece ter uma visão unilateral da questão que vê unicamente no aluno e na sua família o problema.

Durante a entrevista em grupo que fizemos à professora Paula e ao professor Filipe, estes mostraram-se muito desiludidos e desencantados com a profissão de professor, dizem mesmo não gostar do que fazem. Para eles, hoje em dia, é exigido demasiado aos professores essa exigência passa por funções que vão muito para além daquilo que, na sua opinião, é ser professor. [Perde-se mais tempo a resolver problemas] *Sociais, afectivos, económicos...* [do] *que a ensinar. [...] Sinto uma enorme frustração. Quando se diz que nós temos experiência... mas a nossa experiência não serve para isso [para resolver aqueles problemas] e nunca vai servir para isso*” (professor Filipe, Apêndice C3.6 e C4.6). São muitas responsabilidades para as quais não se sentem preparados. A professora Paula afirma que se sente mais assistente social e psicóloga do que professora. Aponta o dedo aos pais que criticam, constantemente, os professores mas que, na sua opinião, se desresponsabilizaram do seu papel de educadores e que cada vez mais desvalorizam a escola: *“nós fazemos tudo a nível social. É como o*

professor Filipe disse [...]. Aqui há uns anos, eram os pais que nos diziam que o aluno tinha problemas de qualquer tipo. Agora, é o professor que diz aos pais” (Apêndice. C3.6 e C4.6). Estes professores não parecem ter perfil para exercer funções para além das meramente pedagógicas, porque são aquelas para que se sentem preparados.

8.4. O projecto educativo: a diferença sociocultural na escola

O projecto educativo da Escola da Calçada começa por tecer algumas considerações quase de âmbito filosófico, sobre a inovação pedagógica e sobre a recriação de práticas anteriores para, com novo formato responderem aos contextos actuais. A partilha de experiências, dentro e fora do agrupamento é também parte das ideias base do Projecto Educativo de Escola, que, como veremos, aposta num ideário algo sonhador onde a teoria e a prática nem sempre parecem remeter-se: *“No processo de busca de soluções, há que não perder de vista a necessidade de encontrar o equilíbrio entre um “saber-fazer” consolidado - fruto da reflexão, da implementação de estratégias, tantas vezes inovadoras, fruto também do trabalho desenvolvido na criação de materiais testados e avaliados ao longo dos anos - e a procura de outros caminhos, de outras estratégias, de mais inovação, de maior eficácia. Entenda-se por inovação também aquilo que, num determinado contexto, ainda não experimentámos, mas que pode já ter sido o fruto da pesquisa, da aplicação e da avaliação de outros. Não se tratará sempre de encontrar «coisas novas»; antes de as recuperar e melhorar, tornando-as mais eficazes em contextos diferentes. A partilha de experiências, dentro e fora do espaço do Agrupamento, torna-se essencial para a melhoria pretendida”* (p 34).

Este projecto educativo da escola da Calçada tem como objectivo *“reforçar de forma positiva e visível a nossa identidade, [...] trata-se, também, de persistir na busca de outras soluções que nos permitam responder eficazmente aos desafios que encontrámos”* (p 34).

Pretende-se criar um ambiente de Escola que, comprometendo todos os actores pedagógicos, leve a um bom desempenho relativamente à taxa de sucesso dos alunos, suportado nos princípios do respeito, do esforço, da responsabilidade e do espírito crítico. *“É nossa convicção, baseada nos inúmeros registos de docentes, não docentes e de outros elementos da comunidade educativa que da melhoria no cumprimento das regras de convivência poderá decorrer uma evolução muito positiva no sucesso escolar”*; a uma cultura

de cidadania, “*que passe pela apropriação de conceitos e vivências e que, ancorada em princípios de responsabilidade, verticalidade e liberdade, promova a participação cívica, a sensibilidade estética e artística e práticas de civilidade*” e à prevenção de situações de abandono precoce. Procura-se implementar estratégias/projectos que visem a integração e o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas específicas. Este projecto tem, também, como objectivo, fazer a articulação entre todas as escolas do Agrupamento, trabalhar para combater o abandono escolar, responder às expectativas de alunos e famílias, obter a colaboração de diversos serviços públicos, incentivar a criação de parcerias com a comunidade visando o alargamento da rede de apoios e, finalmente, reconhecer e divulgar as boas práticas dos elementos da comunidade escolar.

O principal objectivo deste projecto educativo é o sucesso escolar e pessoal dos alunos e a eliminação do abandono escolar. Deste modo, foram criados os seguintes eixos prioritários de intervenção: valorização do cumprimento das regras de convivência, melhoria da qualidade dos serviços prestados, reforço da troca de experiência e nas dinâmicas de comunicação interna e externa.

O projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Calçada tem, assim, como objectivo colmatar as dificuldades específicas dos alunos, tendo como primeira prioridade travar o insucesso escolar e educativo. Outro objectivo a que se propõe este projecto é trabalhar a indisciplina, falta de respeito e agressividade física e verbal que se vem a verificar na escola. Perante este panorama, o agrupamento, através do projecto, reivindica o apoio de técnicos especializados: psicólogos e técnicos sociais.

Outro objectivo é melhorar as condições de segurança dentro e fora da escola através da implementação do plano de emergência das escolas.

A nível de oferta de escola temos o seguinte: 2º e 3º Ciclos, Percursos curriculares alternativos (PCA) e Cursos de Educação e Formação (CEF) (projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Calçada, 2010/2013).

8.5. O Trabalho Social no GAAF e na Oficina de Comportamento

O GAAF e a oficina de comportamento constituem-se, neste território educativo, como espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar.

O GAAF surge como uma forma de mediação escolar, na Escola da Calçada, no sentido em que parte da concepção de que o aluno é o principal actor dentro da escola e que só através da sua participação activa e da sua colaboração se torna possível melhorar o ambiente vivido na escola e na comunidade em que está inserido. Deste modo, o aluno é considerado o elemento central e mais importante na intervenção do GAAF. No entanto, não se pode trabalhar com os alunos, isoladamente, o seu próprio comportamento, pois são sujeitos sociais que estão inseridos numa comunidade, também ela com as suas potencialidades, problemas e dificuldades.

A equipa que constituía o GAAF, em 2008/2009, era uma psicóloga, uma técnica superior de serviço social – estagiária; um elemento do Conselho Executivo, dois professores colaboradores e a coordenadora do IAC, a Dr^a Rita.

O GAAF do Agrupamento de Escolas da Calçada foi interrompido, ao que parece, por falta de verba⁸⁴. Em 2008, foi assinado protocolo com o IAC. Os dados estatísticos do GAAF remetem o funcionamento para o período entre Fevereiro de 2009 e Junho de 2009, sendo que o universo de alunos era, na altura, de 1020. Relativamente a esse GAAF que funcionou nesse período, o director diz que *“Funcionou ilegalmente, com muita pena minha que este ano também não tivesse funcionado...”*. Quando foi questionado sobre o que se passou, realmente, em relação a esta extinção, e quais terão sido as dificuldades de implementação, ouvimos respostas referentes a financiamento, o que levou a que o GAAF não pudesse continuar. No próprio IAC, quando aí nos deslocámos, em Julho de 2010, para certificar estes dados e apurar outros, percebemos que também não havia certezas relativamente às razões da não continuidade do Gabinete. Percebemos que, por motivos de ordem jurídica, o financiamento teria que entrar não pelo agrupamento mas, antes, por uma entidade da parceria que seria considerada a financiadora. O professor Amândio não confirmou estes dados nem adiantou nenhuma outra explicação. Pareceu, até, não considerar o GAAF muito essencial na escola, embora reconheça que o trabalho feito foi positivo, provavelmente por há vários anos haver já na escola um outro gabinete, de índole semelhante⁸⁵, que procurava responder às necessidades sociopedagógicas que são esperadas serem resolvidas por um GAAF. Conciliando este conhecimento com o facto de o novo director ter estado destacado alguns anos, acabamos por perceber o escasso interesse pelo GAAF, que transpareceu das suas palavras sempre que,

⁸⁴ Esse é, pelo menos, o discurso do actual director.

⁸⁵ A oficina de comportamento que já existe na escola há uns 10 anos e que é sustentada por alguns professores carolas.

sobre o assunto, falávamos: “O GAAF é mais um, é mais uma entre as várias sinergias que nós temos...” que “vem complementar, só pode, só pode ter esse papel...O GAAF não se vem intrometer...não existe choque com a oficina de comportamento...Eles [GAAF e oficina de comportamento] nunca se incompatibilizaram, complementaram-se. Uma era, provavelmente, antecedente da outra...” (Apêndice C3.5 e C4.5).

Era uma psicóloga e uma professora de ensino especial que faziam parte do GAAF e que recebiam os alunos, depois de estes terem passado pela oficina de comportamento. Quanto à fusão do GAAF e da oficina de comportamento num só projecto, a resposta deste professor é um pouco evasiva, “eu tenho algumas reservas relativamente a essa fusão...tenho algumas reservas...São muitas pessoas, são muitos microgrupos de trabalho dentro de uma escola” (Apêndice C3.5 e C4.5). É que a oficina de comportamento emergiu à volta de alguns professores que, possivelmente, pensam o projecto como seu e têm dificuldade em partilhar o espaço com outros profissionais, ou mesmo adaptar o projecto a um outro com enquadramento sociopedagógico proveniente de instituições tutelares.

Contudo, pelo que nos foi contado e dado a perceber pelo cruzamento de várias entrevistas e conversas em trabalho de campo, a Oficina de Comportamento, como o próprio substantivo indica (oficina), parece estar ligada a uma dimensão correctiva, a uma dimensão de “trabalhar os alunos” como se eles fossem o barro e os educadores o oleiro. Com efeito, pudemos perceber que, ao contrário dos ideais pedagógicos do GAAF (que podem, ou não, ser concretizados no terreno⁸⁶), a Oficina de Comportamento recebia, e recebe, os alunos que são expulsos das aulas, ou que tiveram actos de indisciplina na escola, para alguém falar com eles e os chamar à razão, tentando acabar com esse comportamento.

Relativamente a esta oficina de comportamento, correctiva, como vimos, vale a pena questionar se a finalidade destes projectos é resolver os problemas dos alunos ou os problemas dos professores. São feitos a pensar nos alunos, ou nos professores⁸⁷? O director acaba por acrescentar que

“as situações são tantas...tantas... as necessidades são tantas... que 2 ou 3 psicólogos numa escola era capaz de dar resultado. [...] As pessoas que estão no GAAF é que fazem o GAAF...A psicóloga [que esteve no GAAF] fez um bom trabalho, foi uma pessoa que

⁸⁶ De resto, na Escola do Pinhal, vimos que o GAAF também funcionava, muitas vezes, como se duma oficina se tratasse, embora o discurso seja o da mediação preventiva e não, apenas, de conflitos.

⁸⁷ Ver, a propósito disto, a discussão feita no capítulo 2 sobre a complexidade do conceito de indisciplina (Amado, 2000; Freire, 2001) e sobre se o problema é do aluno ou da escola que não é capaz de acolher o seu *habitus* familiar e pessoal.

veio ao terreno, que saiu e são essas pessoas que fazem os GAAF, o GAAF não se faz atrás duma secretária...”(Apêndice C3.5 e C4.5).

Parece existir aqui uma certa contradição nas palavras do director. O GAAF, por um lado, não é prioritário, mas por outro, fez um bom trabalho. Possivelmente, o receio deste gestor será de ferir algumas susceptibilidades relativamente aos mentores da oficina de comportamento. Haverá aqui um certo jogo de poder e uma certa rivalidade entre estas duas valências que trava o desenvolvimento dos dois projectos com objectivos similares em simultâneo. Chega mesmo a afirmar que este tipo de trabalho social não tem, necessariamente, de ser feito por um TSTS, *“um professor com um perfil x pode ser capaz de o fazer”*.

O GAAF, mesmo durante os referidos 6 meses, funcionou essencialmente na escola sede do Agrupamento. Por isso, a opinião de alguns professores de outras escolas não é muito favorável. O professor João, coordenador do 1º Ciclo, diz o seguinte: *“Quer dizer, vieram umas senhoras fulanas tais lá para a reunião conhecer o Agrupamento, apresentámo-nos, apresentaram o projecto. Tudo muito bonito. Mas, de concreto, não tenho nada, não vi nada. Esta Escola não viu resultados, nem um relatório”*(Apêndice C3.1 e C4.1).

A educadora Violeta teve alguns contactos com o GAAF mas, também, a sua opinião não é a melhor acerca do seu funcionamento.

“Trabalhei uma vez ou duas [com o] GAAF. Tinha que ser pela Net. Sinalizei um pequenino [...] O GAAF fez pouco ou nada por este menino. A família da mãe daquele menino era toda desestruturada, e a do pai era ... A criança andava ali como uma 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 chamar o pai, tive de ser eu a perguntar... Mas não sei o que ela fez [...] 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. [...] Uma das coisas que eu acho que fazia falta nesses serviços, era ver o comportamento da criança na escola, porque é muito bonito ser assistente social, mas é preciso actuar, e faz-se muito pouco” (Apêndice C3.2 e C4.2).

Parece ter havido falta de comunicação entre o GAAF e os professores que sinalizavam os alunos, o que, possivelmente, criou opiniões menos positivas por parte destes últimos. Mas, nem todos os docentes da escola têm a mesma opinião acerca do funcionamento do GAAF na Escola da Calçada. A Aldina, professora de Ensino Especial e também elemento que fez parte da equipa deste gabinete, diz que o GAAF não podia acompanhar todos os casos e deu prioridade aos considerados mais graves. Esta decisão levou a que muitos professores não vissem os problemas dos seus alunos resolvidos, o que veio originar insatisfação. Sobre a

actuação do GAAF acrescenta que *“é muito positiva, porque estão mais perto das crianças e da família e são eles os mediadores e não só os professores. O GAAF é mais uma estrutura de acompanhamento necessária em todos os agrupamentos e que poderá ser alargada ao campo da saúde”* (Apêndice C3.4 e C4.4). Diz mesmo que este gabinete faz falta este ano lectivo porque, *“agora, temos um caso complicado e, se tivesse aí o GAAF, este caso, se calhar, já estava resolvido e ele [o aluno] não tinha tido o processo disciplinar. O GAAF faz todo o sentido”*. Tem esperança de que o GAAF volte a existir na sua escola, mas com uma equipa constituída de modo diferente:

“O meu papel era com a psicóloga, fazíamos a análise das situações. A psicóloga fazia mais um contacto com a família e com o Centro de Saúde e eu fazia mais a ligação com os professores e a parte pedagógica. Agora, quando o GAAF iniciar, estamos a pensar fazer uma equipa diferente com mais estagiários do Serviço Social e constituir uma equipa para fazermos uma triagem dos casos, para que não haja uma sobreposição de avaliações” (Apêndice C3.4 e C4.4).

Esta professora de Ensino Especial afirma que o trabalho social requer um acompanhamento constante por parte dos técnicos de intervenção social, não podendo haver demoras, nem exigir resultados imediatos ou a resolução de todos os problemas. A professora Paula e o professor Filipe têm opiniões diversas relativamente ao funcionamento do GAAF, no entanto a sua opinião é convergente relativamente à implementação deste gabinete que, segundo eles, não foi feita do melhor modo:

“a realidade do GAAF era um bocado desvirtuada. Não se percebeu bem para que é que era o GAAF na escola. Há que se definir para que é que se quer um gabinete destes na escola. O ano passado, sugeriu-se que os alunos que iam para a rua, iam para o GAAF. É uma lacuna; é um erro técnico! Assumido, [...] que teve a concordância das chefias, mas isso é uma questão que tem que ser definida, porque se o GAAF é um gabinete de apoio à família e ao aluno, deve ser... um gabinete. Não é para mandar os alunos indisciplinados. Deve ser um trabalho de equipa, [para atender] casos pontuais graves, para não haver uma avalanche de alunos que vão para a rua e que depois vão para o GAAF. [Em] qualquer sítio onde haja um volume enorme de casos, nenhum dos casos sai direito. Há que definir o que é que o GAAF faz na escola, todos em conjunto; não é o GAAF que define” (professor Filipe, Apêndice C3.6 e C4.6).

Este professor diz--nos que teve uma turma complicada e que se sentiu apoiado pelo GAAF, quando sinalizou alguns casos: *“como ela [psicóloga do GAAF] estava relacionada com o assistente social e também com a CPCJ, despoletou um trabalho, que sendo de imediato, deu alguma margem para eu estar menos preocupado. E, nesse sentido, uma assistente social nesta escola era importantíssimo”* (Apêndice C3.6 e C4.6).

A opinião da professora Paula diverge da do seu colega, criticando o modo como o gabinete trabalhava:

“Eu acho que, aqui no GAAF, nomeadamente assistentes sociais, psicólogas, as pessoas que estão envolvidas, têm que fazer o trabalho em consonância com os professores e não o oposto [...] por exemplo... Eu ponho um aluno na rua, porque ele estava a ter um comportamento desadequado e eu queria que eles tentassem que ele mudasse esse comportamento, mas não!” E continua, dizendo: [...] Até são capazes de passar a mãozinha e eles até gostam! Preferem ir para o GAAF que ir para uma aula. Quando um aluno me pede para ir para o GAAF, eu sei que, afinal, ele gosta porque ele lá é bem tratado, como ele diz! É bem tratado porque faz o que quer e o que lhe apetece” (Apêndice C3.6 e C4.6).

Talvez esta opinião esteja um pouco distorcida da realidade, relativamente à função de um GAAF numa escola. Como quererá esta profissional do ensino que o GAAF consiga mudar o comportamento de um aluno de um momento para o outro? Por magia? Será com um comprimido? De facto, mesmo sendo eu professora, não posso deixar de pensar que alguns colegas idealizam a possibilidade de um assistente social, um psicólogo ou um outro técnico social poderem, com um click, mudar o comportamento de alguns alunos, tantas vezes resultado dum choque cultural entre a vida fora da escola e a vida na escola onde são sempre corrigidos, apontados, estigmatizados, criticados, classificados pela negativa. O mais habitual é estes jovens reagirem de acordo com este tipo de pensamento professoral.

Relativamente à oficina de comportamento, o director afirma que “*Está vivíssima!*” A oficina de comportamento existe há 10 anos e funciona com três professores que têm redução de horário, utilizando o tempo que têm que dar à escola, na oficina de comportamento. Estes professores fazem

“uma primeira abordagem é uma primeira intervenção. Um conselho de turma assim que detecta que algum aluno está a manifestar comportamentos desviantes é, imediatamente, proposto pelo conselho de turma, para a oficina de comportamento. [...] A colega que lá está, com o director de turma, marca com o aluno um horário para o receber. A conversa acontece... Nem pouco mais ou menos é um serviço de especialista em psicologia, não tem nada a ver com isso. Tem que ver com... perceber a natureza das coisas, o que é que incomoda, qual é a “pedra”, onde é que anda a “pedra”, é uma pulga atrás da orelha, é uma pedra no sapato, não é? O que é que se passa? (professor Amândio, director do agrupamento, Apêndice C3.5 e C3.6).

Esta equipa trabalha em parceria com os directores de turma,

“O director de turma recebe, *a posteriori* um documento da oficina de comportamento, da pessoa que acompanhou o aluno e, é sempre a mesma que acompanha o mesmo aluno, até entre anos diferentes, [...] a dizer «falei com o aluno... foi difícil...partilhou este assunto...» e, a partir daí, desencadeia-se um conjunto de mecanismos... [...] Ali o objectivo é criar uma aproximação clara com alguém da escola para que a escola conheça melhor o aluno” (professor Amândio, Apêndice C3.5 e C3.6).

A oficina de comportamento foi idealizada e criada pela professora Ana, quando sentiu que a escola não tinha recursos para ajudar os seus alunos:

“A escola tem de agir sobre esses problemas, e a escola tem de agir utilizando os seus recursos! Quais são os nossos recursos?! O meu por, exemplo, foi criar uma oficina do comportamento, em que eu pretendo dar à criança... dar os recursos necessários para combater....em primeiro lugar: perceber...o porquê de não estar a aprender....o porquê que a levou a responder mal ao professor.... Por que é que foi violento com um funcionário... porque é que agrediu um colega...primeiro perceber! Vamos lá ver...depois, no fundo, começar a conhecer-se, isto é, ...quem sou eu?!” (Apêndice C3.7 e C4.7).

Conhece, reconhece e valoriza o papel dos TSTS e sente a sua falta dentro da escola: “*A Oficina do Comportamento já alargou o seu âmbito a outros comportamentos que não têm a ver com incumprimentos relativos ao Regulamento Interno da escola. E de facto, para nós, torna-se imprescindível se nos deixarem continuar a ter estagiárias de Serviço Social, não é?! A partir do momento em que as tivemos, de facto, passou a ser necessário para nós*”(Apêndice C3.7 e C4.7).

Parece-nos que, no início, a oficina de comportamento, tal como o nome indica, seria apenas para receber os alunos indisciplinados, mal comportados, que vinham para a rua durante as aulas, ou seja, que não respeitavam o regulamento interno da escola. A professora Élia apoia projectos do tipo da oficina de comportamento e reivindica uma equipa multidisciplinar para haver complementaridade do trabalho:

“Hoje não quero um Psicólogo, eu hoje não quero um Assistente Social, eu hoje quero os dois. Um não faz sentido sem o outro. Agora, como é que nós tentamos colmatar a falta de alguma coisa? Com a Oficina do Comportamento [...] Trabalhos ou projectos, como a Oficina do Comportamento, isso interessa-me. É alguma coisa que vai ajudar uma criança a pôr cá fora, muitas vezes, aquilo que não consegue com a Directora de Turma, porque estão vários alunos, etc. [...] A escola precisa de uma equipa multidisciplinar. Não apenas um Técnico de Serviço Social, nem apenas um Psicólogo. Ambos. Nós precisamos deles. Preciso mesmo de uma equipa”(Apêndice C3.8 e C4.8).

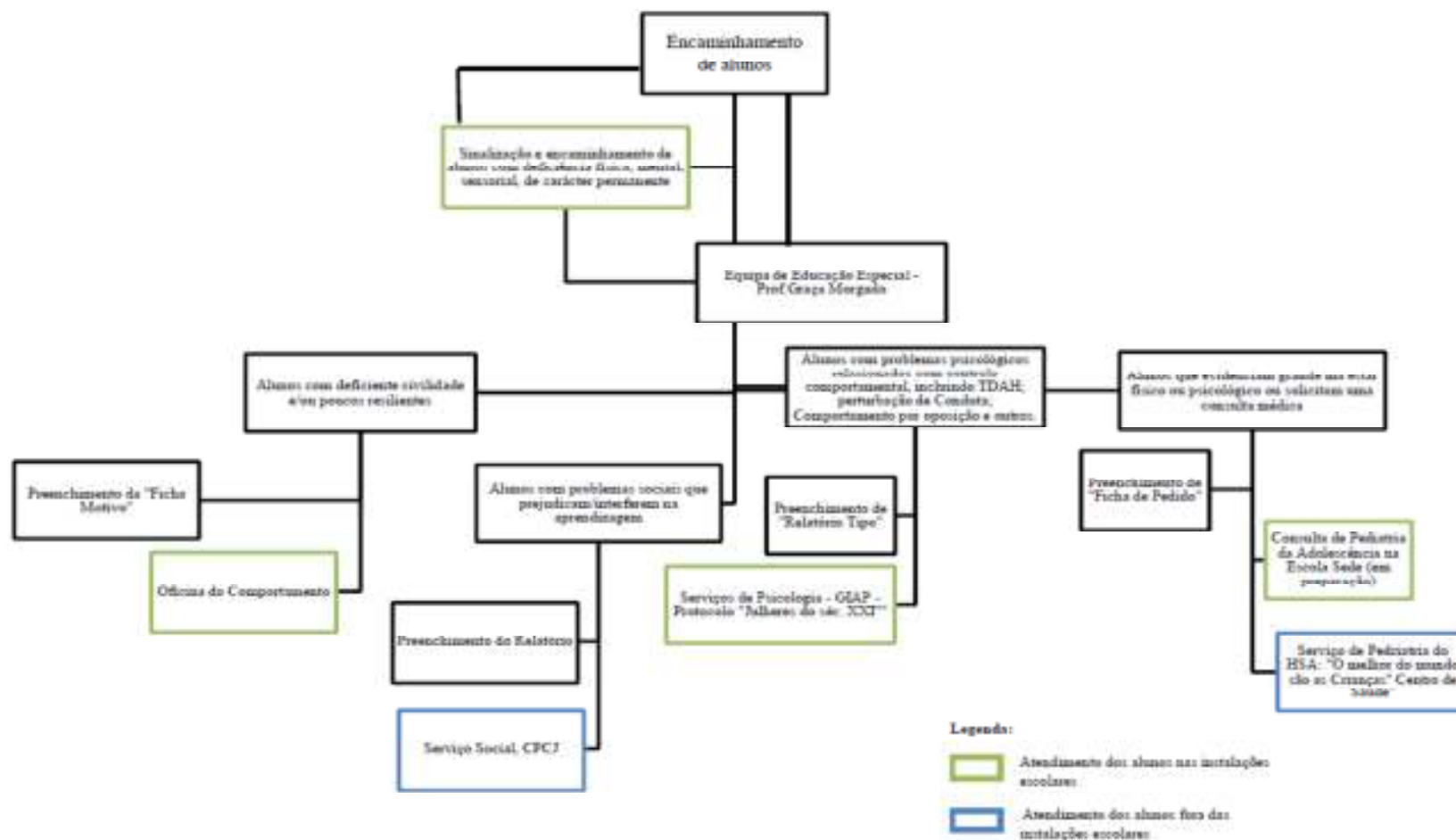
A professora Sidónia defende que a oficina de comportamento é um espaço escolar capaz de ajudar a resolver alguns problemas dos alunos:

“parece que a gente chega lá e desmonta o comportamento, mas é isso mesmo que se faz lá. Aquilo é mesmo uma oficina, só não tem óleo no chão porque aqueles professores desapertam aquelas porquinhas todas e aquelas peças todas e vão tentar ver onde é que a engrenagem está a falhar. Porque quando se faz um despiste de um problema comportamental há sempre uma causa, um aluno não é mal comportado dentro de uma sala de aula porque lhe apetece [...] Mas a agressividade deles é um problema e nós lidamos com isso mandando-os para a oficina de comportamento e eles já sabem que vão ser desmontados e não querem ir. Mas depois vão lá a primeira vez e, depois, estão sempre a perguntar quando é que lá voltam”(Apêndice C3.9 e C4.9).

A oficina de comportamento integra o organograma (figura 3) do encaminhamento dos alunos da Escola da Calçada, como se vê em seguida, que faz parte do projecto educativo da escola.

É um projecto que faz parte da estrutura da instituição e, deste modo, assumido por esta como parte integrante.

Figura 3 – Organograma do encaminhamento dos alunos da Escola da Calçada



Fonte: Projecto educativo da Escola da Calçada, ano 2010/2013

8.6. O ponto de vista dos professores sobre os GAAF

O questionário dirigido aos professores teve, como primeiro objectivo, a caracterização dos profissionais inquiridos nas variáveis sexo, idade, local de trabalho, experiência docente, experiência docente no agrupamento ao qual estão presentemente vinculados e, finalmente, situação profissional actual.

Dos 49 questionários que constituem a população em estudo, constatou-se que a grande maioria dos professores (30 em 49) exerce a sua profissão na freguesia de Leiria sublinhe-se o facto de uma parte importante dos inquiridos não ter respondido a esta questão: 10 indivíduos, equivalendo a 20,41% dos respondentes.

No que diz respeito ao ciclo leccionado pelos docentes, verificou-se que os professores do 1.º e do 3.º Ciclos constituem a maioria dos inquiridos, com igual número de respostas 15 em 49 (30,61%) e que o 2.º ciclo é leccionado por 14 entre os 49 (28,57%) dos inquiridos. Apenas quatro dos respondentes (8,16%) exercem a sua profissão no jardim-de-infância, constituindo, assim, o grupo menos expressivo quanto ao ciclo de ensino.

Em relação ao género, o sexo feminino predomina entre os profissionais inquiridos: 34 são mulheres e 15 são homens, traduzindo a realidade de uma profissão maioritariamente no feminino.

Quanto à faixa etária, verificamos que a grande maioria dos profissionais inquiridos tem uma idade entre os 30 e os 49 anos (69,39%). Há 11 docentes com 50 ou mais anos e apenas dois com idade inferior a 30. Dois professores não responderam a esta questão.

Em relação à experiência docente, podemos verificar que, tal como deixava antever a questão anterior, a grande maioria dos profissionais revela muita experiência no exercício da prática profissional: 75,52% dos professores inquiridos exerce há mais de 11 anos, o que corresponde a 37 no total de 49 indivíduos. Mais de metade (29 em 49) lecciona há mais de 16 anos. Em número inferior, mas com grande relevo, encontramos 10 profissionais com experiência entre 6 e 10 anos. Existe somente um docente com experiência docente inferior a 6 anos. Neste item, a taxa de abstenção de resposta situou-se nos 2,04% (1 em 49), permitindo uma boa visão da experiência docente dos inquiridos.

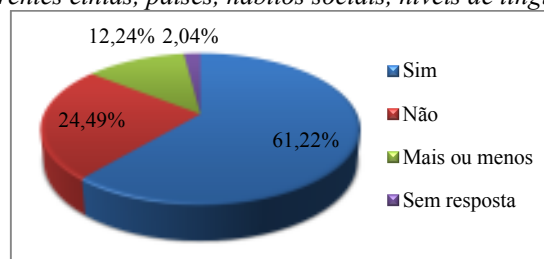
Por outro lado, no que respeita à experiência docente no Agrupamento de Escolas em questão, verificou-se que 73,47% dos indivíduos (36 em 49) exerce ali as suas funções há menos de 10 anos, enquanto os profissionais com mais de uma década de trabalho com vínculo ao agrupamento são 13 entre os inquiridos.

A situação profissional dos respondentes, no contexto do Agrupamento, distribui-se da seguinte forma: de entre o total dos 49 profissionais que responderam ao questionário, 33 fazem parte do quadro da escola; seis estão vinculados a um contrato; e cinco dos profissionais encontram-se em Quadro de Zona Pedagógico (QZP). Em número semelhante (4 em 49), encontram-se quatro profissionais que especificaram outro tipo de situação profissional.

A segunda parte do questionário tem por objectivo compreender algumas das concepções que os professores têm acerca do contexto escolar, mais especificamente no que diz respeito à realidade cultural que envolve os alunos e às turmas com quem desenvolvem o seu trabalho. Pretende auscultar as formas de abordagem dos docentes perante a diversidade cultural e os problemas dos alunos no quotidiano da vida escolar.

De acordo com os parâmetros expostos no questionário, foi pedido aos profissionais que caracterizassem a situação dos seus alunos nos domínios socioeconómico, familiar, cognitivo e ao nível dos factores que podem condicionar o sucesso escolar.

Gráfico 31 - As suas turmas são culturalmente heterogéneas?
[diferentes etnias, países, hábitos sociais, níveis de linguagem]



Em relação às especificidades socioculturais das turmas que leccionam, mais de metade dos professores colaborantes neste estudo (30 em 49) considera as suas turmas culturalmente heterogéneas. De forma menos expressiva, contabilizam-se os seis docentes que pensam as turmas como “mais ou menos” heterogéneas. No entanto, uma parte considerável dos docentes inquiridos respondeu o contrário: 12 em 49 definem as suas turmas como sendo homogéneas.

Assumindo a forma de pergunta de resposta aberta, a questão seguinte pretendeu que os inquiridos justificassem a constatação da heterogeneidade ou homogeneidade cultural dos seus alunos. Tratadas de acordo com a análise dos seus sentidos, essas respostas passaram, então, a integrar as diferentes categorias referidas na tabela 41.

Tabela 41 - Hetero/Homogeneidade das turmas : Explicitação por parte dos professores

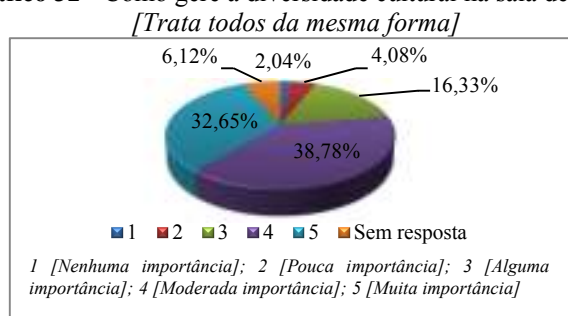
Categorias	Nº de respostas	%
Alunos de várias faixas etárias, de outras localidades nacionais de diversos países, de diferentes etnias e de categorias socioeconómicas distintas	21	42,86
Escassa visibilidade da heterogeneidade	2	4,08
Níveis de linguagem e hábitos sociais diversos	6	12,24
Sem resposta	20	40,82
Total	49	100,00

Através dos dados recolhidos, podemos verificar que a maioria das razões que fundamentam as respostas positivas para a heterogeneidade cultural é manifestada de acordo com a representação social que os professores têm sobre a diversidade aplicada a esta realidade. Assim, vejamos que 42,86% dos respondentes (21 em 49) aponta principalmente a nacionalidade e a etnia como motivos para a heterogeneidade dos alunos. Alguns exemplos de vozes de profissionais que ilustram este facto são: *“alunos ciganos; alunos ucranianos; moldavos e brasileiros”*; *“Alunos de diferentes nacionalidades e outra etnia (ciganos)”*; *“Alunos de etnia cigana e outros países”*; *“Há duas crianças brasileiras”*; *“Só há uma de Angola”*; *“Tenho um ucraniano”*. De facto, as variáveis “nacionalidade” e “etnia” são, por excelência, comumente apontadas como factores determinantes para se traduzir a diferença do outro, tal como acontece neste caso. Deste modo, as questões que se prendem com as experiências sociais e as particularidades que imprimem ao aluno o seu próprio registo, na sala de aula e em sociedade, são frequentemente ignoradas enquanto formas culturais.

Por outro lado, para seis docentes, a disparidade entre os níveis de linguagem e os hábitos sociais diversos são, efectivamente, manifestações de diversidade cultural. De entre estes seis docentes, apenas três destes referiram um conjunto mais amplo de todas estas características, esclarecendo, respectivamente: *“As minhas turmas têm alunos de etnias diferentes, de países diferentes, com hábitos sociais distintos e níveis de linguagem completamente diferentes”*; *“Diferentes etnias, hábitos diferentes”*; e *“Temos alunos com níveis socioeconómicos elevados e vários de níveis muito baixo. Assim como, a formação académica dos familiares e hábitos sociais diversos”*. Por outro lado, ainda, como justificação para o facto de considerarem as suas turmas homogéneas, dois professores responderam, apenas, que a heterogeneidade, nas suas turmas, é pouco visível. Verificou-se, no entanto, que 20 dos respondentes 40,86% não preencheram este campo do questionário, constituindo assim um peso muito considerável de abstenção.

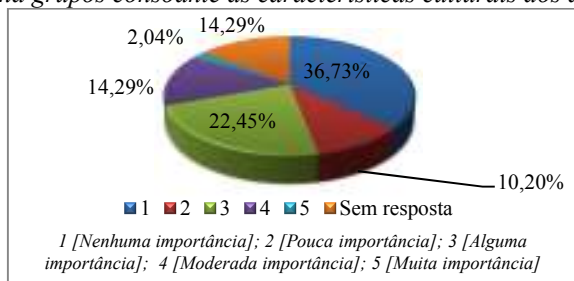
Para melhor conseguirmos perceber as formas de gestão da diversidade cultural adoptadas pelos professores no contexto da sala de aula, foi pedido aos docentes que atribuissem determinada importância, numa escala crescente de 1 a 5, a várias questões que reflectem as atitudes dos profissionais em relação aos seus alunos.

Gráfico 32 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?



Entre os professores inquiridos, são 32,65% (16 em 49) os que encaram como muito importante o igual tratamento em relação aos alunos; 38,78% (19 em 49) atribui “moderada importância” a esta questão; 16,33% (8 em 49) considera de “alguma importância” tratar os alunos de igual modo; e uma minoria – 6,12% encontra-se dividida entre o atribuir pouca importância (2 indivíduos) ou nenhuma importância (1 indivíduo) a este assunto. Estaremos, assim, perante um modo de actuação que prevê largamente tratar o diferente de igual modo? Os profissionais que decidiram atribuir uma “moderada importância” à questão parecem revelar uma maior sensatez e flexibilidade perante o cenário que se lhes apresenta na sala de aula. São poucos os profissionais que não dão muita relevância ao ter de tratar – ou não – os alunos de forma igual.

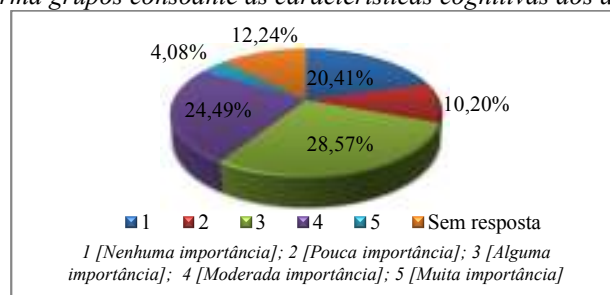
Gráfico 33 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Forma grupos consoante as características culturais dos alunos]



Grande parte dos docentes inquiridos atribui “nenhuma” (18 em 49) ou “pouca” (5 em 49) importância à estratégia de formar grupos consoante as características culturais dos alunos, o

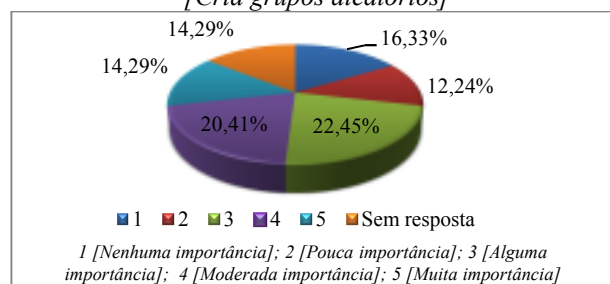
que corresponde a uma percentagem de 46,93% dos professores; 22,45% (11 em 49) atribui à mesma questão, “alguma importância”; por outro lado, 16,33% considera que esta questão merece “muita” ou “moderada importância”. Formar grupos consoante as características culturais dos alunos não é, assim, uma estratégia importante apontada pela maioria dos profissionais para lidar com a heterogeneidade das turmas a seu cargo. Apenas 14,29% dos inquiridos (7 em 49) não atribuiu resposta a este item.

Gráfico 34 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Forma grupos consoante as características cognitivas dos alunos]



No que concerne a formação de grupos consoante as capacidades cognitivas dos alunos verificamos que as opiniões divergem, em número semelhante, entre os que mostram, face a esta estratégia, “nenhuma”, “alguma” ou “moderada” vantagem. Estas percentagens situam-se nos 20,41% (10 em 49), 28,57% (14 em 49) e 24,49% (12 em 49), respectivamente. Do total dos inquiridos, foram cinco os docentes que afirmaram dar “pouca importância” a esta questão, enquanto dois alegaram ser uma forma muito importante para fazer face à diversidade cultural. Note-se, no entanto, que seis professores (12,24%) não responderam a esta questão.

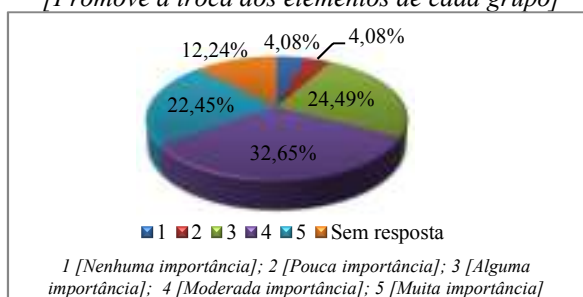
Gráfico 35 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Cria grupos aleatórios]



No âmbito da criação de grupos de forma aleatória, verificamos igualmente que o conjunto dos inquiridos não revela uniformidade em termos de opinião: 28,5% (14 em 49) dá

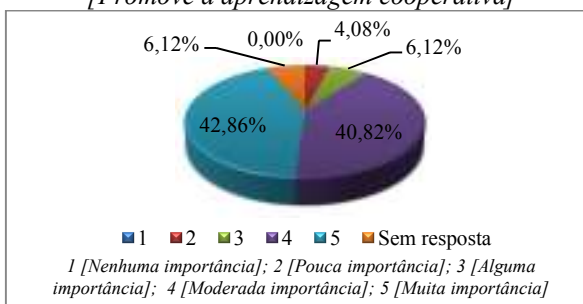
“nenhuma” ou “pouca” importância a esta questão; 22,45% (11 em 49) atribuiu-lhe “alguma” importância; e 34,69% (17 em 49) dos inquiridos pensa que se trata de uma forma de agir que se revela dotada de “moderada” ou “muita” importância. Refira-se que, em termos de abstenção, foram 14,29% (7 em 49) os inquiridos que não responderam a este item.

Gráfico 36 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Promove a troca dos elementos de cada grupo]



A promoção da troca de elementos de cada grupo é, para 55,10% dos inquiridos, uma estratégia com “muita” (11 em 49) e “moderada” (16 em 49) importância. Para 24,49% dos docentes, essa questão é reveladora de “alguma” importância; com menos expressão, 8,16% (4 em 49) dos profissionais encontra-se dividido, em igual número entre “nenhuma” ou “pouca” importância atribuída neste item. Do total dos inquiridos, 6 (12,24%) não responderam a esta questão.

Gráfico 37 - Como gere a diversidade cultural na sala de aula?
[Promove a aprendizagem cooperativa]



A aprendizagem cooperativa é considerada, pelos docentes inquiridos, como uma boa forma de gerir a diversidade cultural dos seus alunos: 83,67% consideram-na muito (42,86%) ou moderadamente (40,86%) importante. Apenas 6,12% (3 em 49) atribui a esta questão “alguma” importância, da mesma forma que a percentagem decresce (4,08%) para as opiniões dos professores que a consideram “pouco importante” (2 em 49). No entanto, 6,12% dos

inquiridos (3 em 49) não responderam a esta questão, constatando-se que, aqui, o número de abstenção de respostas diminuiu consideravelmente em relação às perguntas anteriores. Apenas um dos inquiridos (2,04%) referiu outra forma utilizada para fazer face à diversidade cultural dos seus alunos. Assim, foi referido o conceito “faixa etária” como forma alternativa. Por outro lado, através da abstenção de 97,96% (48 em 49) dos docentes, podemos constatar que não foram descortinadas quaisquer outras estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a multiculturalidade na sala de aula.

A quase totalidade dos indivíduos inquiridos (97,96%) respondeu taxativamente que é possível, na escola, detectar problemas relacionados com a vida familiar dos alunos. Apenas um dos docentes respondeu negativamente. Refira-se que todos os indivíduos responderam a esta questão.

A detecção de problemas familiares dos alunos é tida como “*muito importante*” por 34 (69,39%) dos docentes inquiridos; 10 professores (20,41%) conferem a este assunto uma “*moderada importância*”; três deles (6,12%) atribuem “*alguma importância*” a esta questão; e, finalmente, dois respondentes pensam ser “*pouco importante*” a detecção destes problemas por parte da escola.

Dos 49 professores inquiridos, 43 consideram que nas suas turmas existem problemas familiares e sociais, sendo apenas cinco docentes que pensam o contrário e um que optou por não responder à questão em causa.

Tabela 42 - “Se sim, qual/quais?”⁸⁸

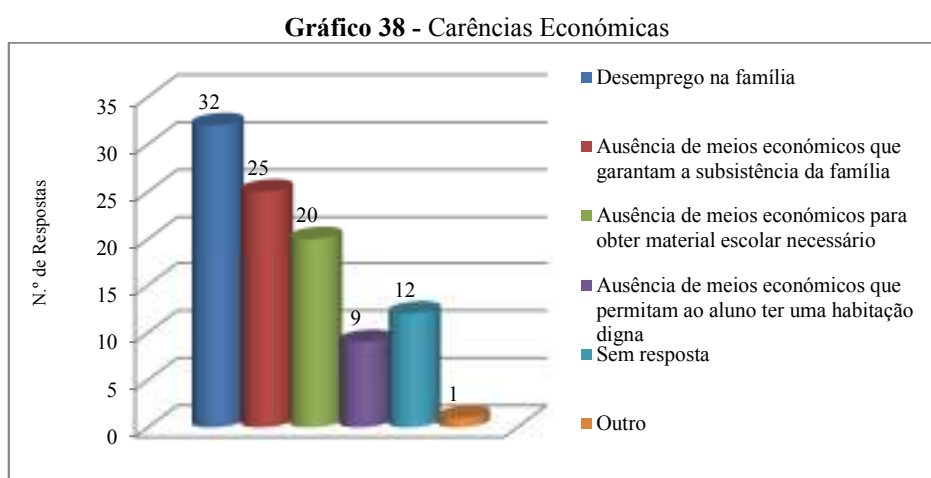
Categorias	Nº de respostas
Carências Económicas	36
Condições de habitabilidade	11
Famílias desestruturadas	41
Sem resposta	5
Outro	3

Neste item, foi pedido aos inquiridos que se pronunciassem e distinguíssem, nas suas turmas, a existência de problemáticas relacionadas com as categorias apresentadas: “*carências económicas*”, “*condições de habitabilidade*”, “*famílias desestruturadas*” e “*outros*”. Entre os problemas sócio-familiares apontados pelos professores, encontramos, com mais relevo, a desestruturação familiar (41 respostas); seguidamente, surgem as carências

¹ Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao número total dos inquiridos.

económicas (36); as condições de habitabilidade (11); e, finalmente, alguns dos respondentes (3) optaram por apresentar outros problemas familiares e sociais que lhes são, também, evidentes, nomeadamente a existência de casos de gravidez na adolescência, de ausência de “valores sociais” e de “falta de tempo para os filhos”, devido às “exigências laborais”. Nesta questão, cinco dos indivíduos submetidos ao questionário não se manifestaram.

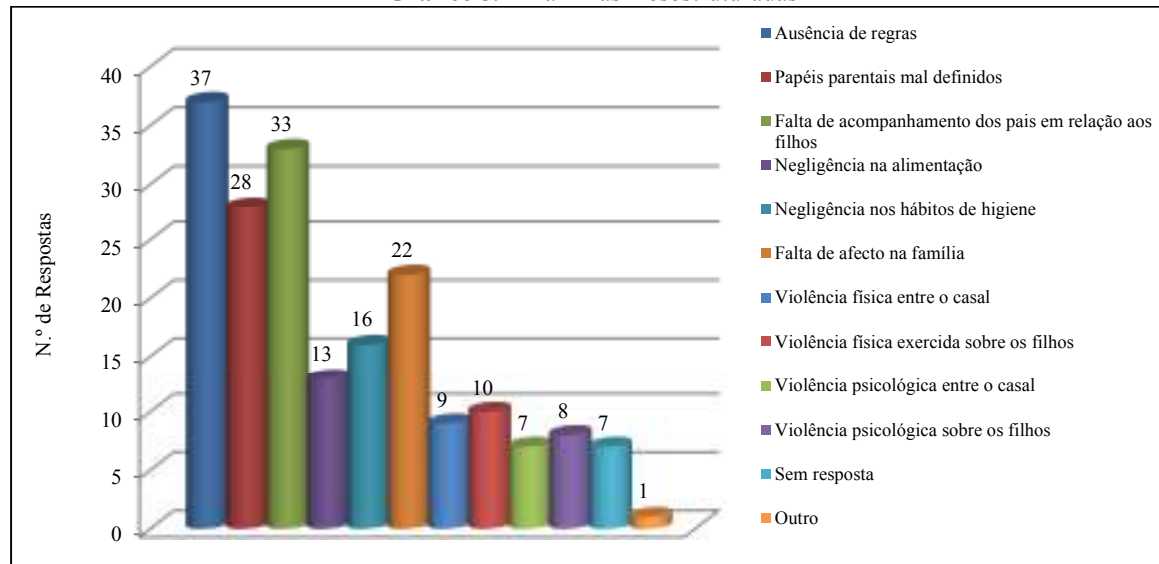
Em seguida, foi pedido aos respondentes que explicitassem os problemas que mais se evidenciam, dentro de cada categoria. O gráfico 38 permite verificar que, no que respeita às carências económicas, 32 indivíduos (65,31%) sublinharam a problemática do desemprego na família; 25 (51,02%) apontaram a ausência de meios económicos que garantam a subsistência da família; 20 (40,82%) referiram a ausência de meios económicos para aquisição de material escolar necessário; nove (18,37%) enfatizaram a ausência de meios económicos que permitam, ao aluno, uma habitação digna; e apenas um (2,04%) dos inquiridos assinalou, no campo “outro(s)”, um tipo de situação problemática diferente; a má gestão de rendimentos e subsídios. Neste item, 12 docentes não responderam a esta questão.



No domínio das famílias desestruturadas, verificamos uma maior amplitude de problemáticas apontadas pelos profissionais inquiridos. Para a maioria destes (37), a ausência de regras encontra-se bem visível nos seus alunos; surgem, seguidamente, a falta de acompanhamento dos pais em relação aos filhos (33); os papéis parentais mal definidos (28); e a falta de afecto na família (22). Com menor expressão, os inquiridos apontam a negligência nos hábitos de higiene (16) e na alimentação (13); a violência física (10) e psicológica (8) exercida sobre os filhos; e a violência física (9) e psicológica (7) entre o casal. Houve um

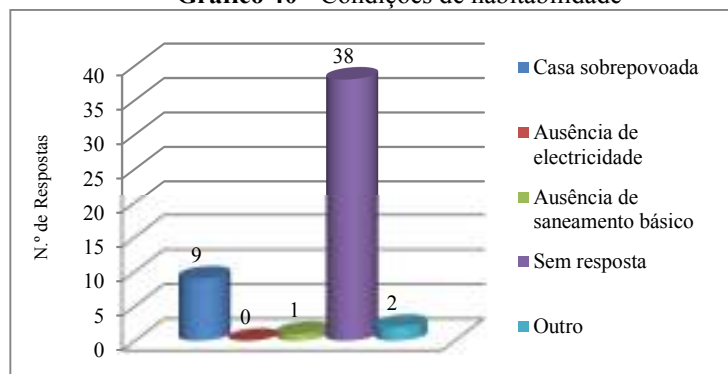
docente que escolheu o campo “outro(s)” para referir os problemas relacionados com a assiduidade, enquanto que sete preferiram não responder à questão.

Gráfico 39 - Famílias Desestruturadas



No domínio das condições de habitabilidade, a maioria dos profissionais inquiridos (38) não respondeu a esta questão, constatando-se uma elevada percentagem de abstenção (77,55%). No entanto, nove docentes revelaram conhecimento de casos de habitação sobrepovoada; um docente anunciou a ausência de saneamento básico; e dois docentes indicaram, no campo “outro(s)”, a “ausência de cuidados com a manutenção/limpeza” e a as deficientes “condições físicas” inerentes ao espaço habitacional, respectivamente.

Gráfico 40 - Condições de habitabilidade



Quanto à questão, “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos?”, 41 dos docentes inquiridos (83,67%) responderam

afirmativamente. É visível a preocupação que os professores manifestam em ajudar os alunos no seu quotidiano. No entanto, foram cinco (10,20%) os docentes que revelaram não deter essa mesma preocupação, ao passo que três (6,12%) não responderam a este item do questionário.

Tabela 43 - Estratégias apontadas pelos profissionais para ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos – no caso de resposta afirmativa

Categorias	Nº de respostas	%
Contacto/Comunicação com os profissionais afectos à comunidade escolar (Psicólogos, TSS, DT, entre outros) e com os órgãos de gestão da escola	8	16,33
Mediação Escolar e da relação Escola-Família	19	38,78
Ajuda directa ao aluno (SASE: recursos materiais, alimentação)	4	8,16
Educação para a cidadania	2	4,08
Comunicação/ Encaminhamento social para entidades competentes (Segurança Social; CPCJ)	4	8,16
Sem opinião	2	4,08
Sem resposta	10	20,41
Total	49	100,00

Analisando o quadro acima representado, podemos verificar que, do total dos 49 inquiridos, 39 dos docentes responderam à questão, ao passo que os restantes 10 não preencheram o campo destinado à explicitação da(s) estratégia(s) que utiliza(m). No entanto, é de referir que, entre as 39 respostas dadas, duas não foram consideradas aplicáveis, pelo que entendemos enquadrá-las na categoria “sem opinião”.

Uma parte das respostas, 38,78% (19 em 49) aponta para a mediação da relação professor-aluno e escola-família como estratégia mais utilizada na resolução dos problemas dos alunos. Esse facto encontra-se visível através de algumas respostas por parte dos inquiridos: *“Dialogando com os alunos e encarregados de educação”*; *“O objectivo é sempre levá-los [os alunos] a compreender que essa é uma situação temporária e que o aluno, por via de uma boa educação/escolaridade pode melhorar a sua vida [...]”*; *“Falar pessoalmente com os pais e/ou encarregados de educação e tentar perceber qual a melhor forma de resolver o problema”*. Em seguida, são referidas, por 16,33% (8 em 49) dos inquiridos, as soluções que passam pelo contacto ou encaminhamento das situações aos profissionais afectos à comunidade escolar, tendo por referência psicólogos, técnicos de serviço social, directores de turma e órgãos de gestão da escola. Algumas respostas, como *“comunicando à directora e com a direcção da escola”*, *“geralmente contribuindo positivamente com a actuação do director de turma”*, *“Procuo ouvi-los e estar em contacto com os directores de turma”* ou

“*pedindo a colaboração de psicólogos e assistentes sociais*” são, de facto, exemplificativas destas estratégias por parte dos professores. A ajuda directa ao aluno, através dos serviços de acção social escolar, para problemas relacionados com recursos materiais e a alimentação, com respostas na ordem de “*Tendo na sala de aula material de recurso*”, ou “*arranjar material escolar a alguns alunos*”, foi referida por 8,16% (4 em 49) dos profissionais. A mesma percentagem de docentes (8,16%), correspondendo a 4 em 49, manifestou que a resolução de problemas poderia passar pela sua comunicação ou encaminhamento para entidades com competência extra-escolar, tais como a Segurança Social ou as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJP): “*Identificação dos problemas sociais da intervenção da segurança social ou, se for caso disso da CPCJ*” ou “*Relatórios à Comissão de Protecção de Menores e Agrupamento*”. Dois dos docentes apelaram, ainda, às estratégias que envolvem a educação para a cidadania. Um destes utiliza a “*responsabilização dos alunos com tarefas diárias*”; e o outro revela um ponto de vista mais rico: “*Implementação de regras com a colaboração e aprovação de todos, debate de ideias, pensamentos sobre formas de estar e justiça social, desenvolvimento de tarefas que visam a responsabilidade e a dependência entre pares*”.

Entre as respostas dos docentes que assumiram não ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos, os motivos apontados para tal consistem na *falta de preparação* (5 em 49); na *falta de tempo* (2 em 49) e na *falta de vontade* (1 em 49). Um dos professores explicitou: “*Não faz parte das minhas funções. Existem pessoas/instituições com formação adequada para resolver estas questões*”.

Todos os profissionais que responderam a esta questão (48 em 49) são da opinião que os problemas familiares e sociais comprometem o sucesso e o equilíbrio escolar dos seus alunos. Apenas um dos indivíduos inquiridos se absteve de responder a este item.

Grande parte dos docentes inquiridos (71,43% ou seja 35 em 49) alega possuir competências e disponibilidade de tempo para ajudar os alunos em relação aos seus problemas sociais, embora esse facto seja registado apenas de forma circunstancial (“às vezes”). Por outro lado, 3 em 49 (6,12%) dos professores declaram ter os requisitos necessários (tempo e preparação) para o efeito, ao passo que 10 em 49 (20,41%) afirmam não reunir as competências desejadas para colmatar aqueles problemas.

Tabela 44 - Se respondeu Sim/Às vezes, que estratégia(s)/meios usa para ajudar o aluno?⁸⁹

Categorias	Nº de respostas
Apoio Psicológico	22
Articulação com a Família	28
Articulação/ Encaminhamento para meio institucional (CPCJ, entre outras instituições)	24
Sem resposta	4
Outro	6
Total	84

A articulação com a família surge como estratégia mais frequente, reunindo concordância entre 28 dos profissionais inquiridos. Em seguida, 22 docentes responderam utilizar a articulação ou encaminhamento para outras entidades, nomeadamente para as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJP). O apoio psicológico evidencia-se como estratégia utilizada por 40 respondentes. Por outro lado, 6 em 49 professores referiram estratégias diferentes, entre as quais se destacam a disponibilidade para ouvir as crianças, os contactos com a figura do Director de Turma e com outros órgãos (SASE) e as consultas em meio hospitalar.

Relativamente às sugestões que os professores apresentam devido à falta de tempo e preparação que sentem quando o aluno demonstra um problema social, do total de professores inquiridos (49), apenas um referiu, como sugestão, a formação adicional, embora não tenha referido nenhuma área em particular. A contratação de pessoal especializado, incluindo assistentes sociais e psicólogos, é, assim, a resposta que reúne maior adesão por parte dos profissionais (19 em 49).

A quase totalidade dos docentes inquiridos (48 em 49) referiu a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem. Apenas um dos professores pensa o contrário.

⁸⁹ Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos

Tabela 45 - Quais as razões que considera estarem por detrás destas dificuldades?⁹⁰

Categorias	Nº de respostas
Casos de necessidades educativas especiais	31
Falta de capacidades cognitivas do aluno	33
Falta de acompanhamento da família na Escola	37
Desvalorização da Escola	31
Diversidade Cultural	9
Integração social	7
Falta de material escolar	8
Falta de requisitos	21
Interesses divergentes dos escolares	29
Indisciplina	27
Barreira linguística	10
Falta de comunicação Escola-Família	15
Sem resposta	1
Outro	0

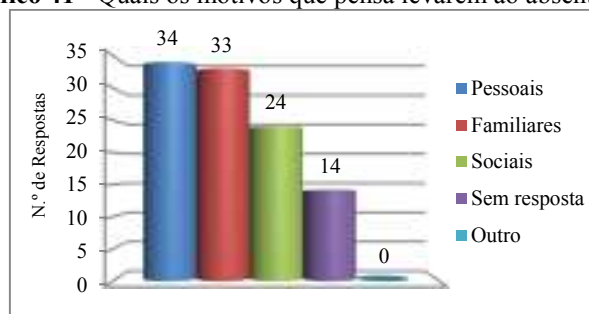
A tabela 45 retrata a visão dos professores no que concerne às razões das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A maioria dos docentes optou pela multiplicidade de escolha dos tópicos apresentados, revelando a confluência, na vida dos alunos, de várias problemáticas em simultâneo.

Assim, dos 49 professores inquiridos, 37 apontam deficiências no acompanhamento escolar do aluno por parte da família; 33 afirmam a falta de capacidades cognitivas do aluno; 31 sublinham a existência de casos com necessidades educativas especiais; 31 remetem para a desvalorização da escola como razão das dificuldades de aprendizagem; 29 docentes revelam que essas dificuldades surgem em consequência de interesses divergentes dos escolares; 27 apontam, para o efeito, os problemas relacionados com a indisciplina; 21 consideram que a falta de requisitos é, também, uma causa directa do insucesso escolar; e 15 denotam as insuficiências na comunicação escola-família.

Embora com menor incidência, importa referir que outros motivos foram apresentados, pelos professores inquiridos, como desencadeadores dos problemas de aprendizagem dos alunos: a existência de barreiras linguísticas (10); de uma realidade culturalmente diversificada (9); de falta de material escolar (8); e, por último, de problemas de integração social (7). Apenas um professor não respondeu a esta questão.

Para 33 professores respondentes, o absentismo dos alunos não faz parte da realidade dos seus contextos escolares. Pelo contrário, 14 docentes afirmam que existe muito absentismo nas escolas onde leccionam. Neste item, apenas dois professores se abstiveram de responder.

⁹⁰ Uma vez que a pergunta prevê mais do que uma opção, o total de respostas é superior ao total de inquiridos.

Gráfico 41 - Quais os motivos que pensa levar ao absentismo?

Segundo os profissionais inquiridos, os motivos apontados para o absentismo escolar são diversos, encontrando-se englobados em três grandes áreas: pessoais, familiares e sociais. Uma parte dos docentes (34) aponta os factores pessoais como manifestamente influenciadores da problemática do absentismo. Dentro destes factores sociais, 31 inquiridos sublinham o desinteresse pelas actividades escolares; 26 salientam a desvalorização da escola; 16 relevam o comportamento perturbador; 14 evocam as dificuldades na aprendizagem e/ou o insucesso. Apenas um professor destaca uma resposta diferente das possibilitadas pelo questionário: aponta a diferença étnica e o caso dos ciganos como factor *pessoal* motivador de absentismo escolar. Houve 13 docentes que não responderam a esta questão.

Os factores familiares são também apontados por 33 dos indivíduos inquiridos, como directamente relacionados com a existência de absentismo escolar. Assim, entre os 49 respondentes, 29 atribuem esta realidade à falta de acompanhamento familiar; 23 pensam que a escola é desvalorizada pela família; 22 apontam-lhe problemas de disfuncionalidade; e 13 consideram que as expectativas da família, em relação ao aluno, são reduzidas. Neste item, 19 respondentes não deram a sua opinião.

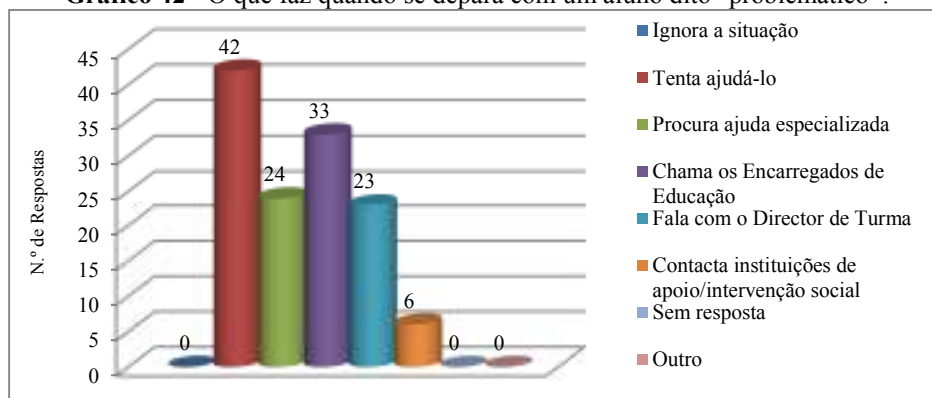
No que respeita aos factores sociais, realçados por 24 de entre os profissionais que responderam ao inquérito, 14 afirmam a problemática do desemprego; 13 evocam a pobreza; e, também, 13 constata os problemas relacionados com a delinquência. Nesta questão, houve 19 profissionais que se abstiveram de responder.

Para 37 dos docentes inquiridos (75,51%), a existência de alunos com dificuldades de relacionamento nas suas turmas é uma realidade perceptível. Por outro lado, 10 dos profissionais consideram que os seus alunos não demonstram essas mesmas dificuldades. Apenas dois professores não responderam a esta questão.

Entre as respostas dos docentes integrados no universo em estudo, 24 sublinham, como parte das dificuldades de relacionamento, a agressividade; 22 apontam a rebeldia; 22 realçam

a falta de auto-estima dos alunos; 19 destacam a falta de auto-confiança; 12 referem o isolamento; nove professores pensam que os alunos têm falta de confiança nos outros; e um professor relativizou este tipo de dificuldades, relacionando-as com a etapa do desenvolvimento da adolescência. A esta questão, houve nove professores que não responderam.

Gráfico 42 - O que faz quando se depara com um aluno dito "problemático"?



Diante de um aluno “problemático”, 42 respostas afirmam tentar ajudá-lo; 33 revelam que outra das estratégias passa por convocar, à escola, os encarregados de educação; 24 das respostas apontam a procura de ajuda especializada; 23 dos professores declaram que falam com o Director de Turma; e seis docentes admitem, nestas situações, o contacto com instituições de apoio e intervenção social.

As instituições de apoio e intervenção social mais contactadas pelos docentes do universo em estudo são o hospital (20 respostas); a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (19); a Segurança Social (contactada por 16 dos professores); e o médico de família (7). No campo “outros”, dois profissionais indicaram que já contactaram, respectivamente, a Junta de Freguesia e o GAAF, assim como a Cercina. No entanto, um dos docentes afirma que “*deve ser o órgão de gestão a comunicar com as instituições*”.

Segundo a maioria dos professores (40 em 49), a Escola, nas condições em que se mantém actualmente, não tem condições para fazer face aos problemas sociais dos seus alunos. Apenas oito professores são da opinião oposta, afirmando que a entidade escolar tem os bastantes recursos para colmatar os problemas sociais que persistem nos seus jovens.

Tabela 46 - Opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Falta de recursos (humanos e/ou de recursos materiais) e formação adequada dos docentes para responder aos problemas sociais	23	46,94
Falta de tempo por parte dos docentes para resolução de problemas sociais	1	2,04
Ambas as situações (Falta de recursos e falta de tempo)	3	6,12
A escola consegue dar resposta aos problemas sociais dos alunos (Trabalho em rede/Encaminhamento para entidades competentes)	4	8,16
Falha no trabalho em rede com outros equipamentos sociais	2	4,08
Sem opinião	2	4,08
Sem resposta	14	28,57
Total	49	100,00

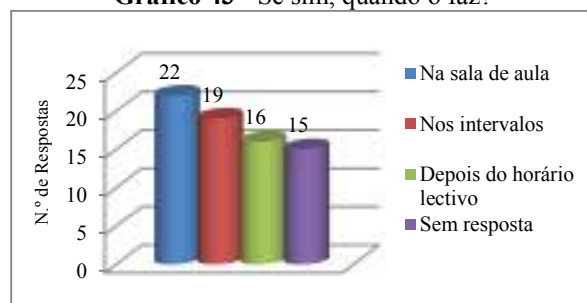
Comparativamente às respostas dadas pelos docentes quando indagados sobre os seus pressupostos (disponibilidade de tempo e preparação) para uma intervenção junto dos alunos com problemas ao nível social, 37 indivíduos alegam possuir essas mesmas competências. Podemos constatar uma certa discrepância nas opiniões que vêm agora expor. Senão, tomemos em atenção que 23 em 49 professores admitem que a escola tem falta de recursos – humanos e materiais – e de formação adequada dos profissionais para responder aos problemas sociais: *“Falta de técnicos especializados em número e disponibilidade de tempo, de trabalho, junto do meio escolar”*, *“Necessita urgentemente de técnicos especializados”* ou *“Além de não haver uma psicóloga a tempo inteiro, a Segurança Social não é eficaz, a CPCJ serve apenas para assustar os pais. O que falta mesmo é verbas (dinheiro) e formação”*. Ainda assim, existem outras respostas que manifestam incapacidade, em certos níveis, para o mesmo fim, como podemos verificar na tabela acima exposta: falta de recursos e de tempo (3 em 49); apenas falta de tempo (1 em 49); e falha no trabalho interinstitucional (2 em 49): *“A escola não é uma instituição isolada. Deve trabalhar em conjunto com outros serviços sociais, hábito que ainda não existe de forma satisfatória”*. Apenas quatro docentes concordam na eficiência da escola perante os problemas sociais dos alunos: *“Sim [a escola consegue resolver os problemas dos alunos], desde que com a ajuda de outras instituições”* e *“Não digo que não consegue resolver mas, pelo menos, detecta-os e minimiza-os, encaminhando os alunos para as instituições de apoio social”*.

Existe, portanto uma dualidade de sentimentos do professor – em relação a si próprio, pensa geralmente que consegue gerir os problemas sociais que o envolvem em contexto escolar, assumindo-se um potencial mediador; por outro lado, quando a escola assume o lugar

desse mediador, o docente aponta-lhe a ineficácia na resolução dos problemas sociais. Parece haver vontade, por parte dos professores, para desempenhar o papel de mediador, embora pareça também que os resultados ficam aquém do idealizado. Entre os inquiridos, 14 não responderam à questão e dois não manifestaram opinião relevante acerca deste assunto.

Neste item, quando questionados acerca das suas capacidades de resposta perante os problemas sociais dos alunos, 24 professores (48,98%) manifestam, inerentes à sua pessoa, encerrar as aptidões necessárias. Contudo, 20 docentes (40,82%) afirmam o contrário. Atentemos, ainda, ao facto de cinco profissionais não terem respondido a esta questão, constituindo 10,20% dos inquiridos neste estudo.

Gráfico 43 - Se sim, quando o faz?



Considerando que alguns profissionais intervêm na resolução dos problemas em mais do que um local específico, notemos que a sala de aula é o contexto que reúne mais referência por parte dos docentes (22 em 49). Em seguida, surgem os intervalos como momento mais apropriado para o efeito referido (19 em 49). Por último, 16 professores mencionam o horário extra-lectivo como eleito para as respostas interventivas em relação aos alunos. No entanto, convém salientar que 15 dos profissionais inquiridos não manifestaram qualquer resposta a esta questão, podendo tratar-se de muitos dos profissionais que responderam “não” na pergunta anterior.

Uma parte significativa dos profissionais inquiridos (61,22%) manifesta interesse quanto à frequência de uma acção de formação que lhes possibilite agir de forma mais adequada no domínio dos problemas sociais dos alunos. Por outro lado, 34,69% é da opinião contrária: mostra desinteresse quanto a este tipo de formação. Apenas 4,08% (2 em 49) dos inquiridos resolveram não dar resposta a esta questão.

Tabela 47 - Pertinência das acções de formação para os docentes, na ajuda à resolução dos problemas sociais dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Maior facilidade na identificação de problemas sociais e procedimentos a tomar	9	18,37
Maior formação/Aprender com os profissionais da área social	9	18,37
O professor não deve acumular/desempenhar funções de outros profissionais	9	18,37
As acções de formação, neste momento, não são a prioridade	3	6,12
Falta de tempo	2	4,08
Sem opinião	2	4,08
Sem resposta	15	30,61
Total	49	100,00

Entre as vantagens que os profissionais encontram na frequência de acções de formação, há nove inquiridos que afirmam que aquelas permitem uma maior facilidade na identificação de problemas sociais e procedimentos a tomar: *“Para melhor identificar esses problemas e saber como e a quem recorrer; os meios de que dispomos e outros procedimentos”*; *“Perante determinadas situações que surgem, não sei qual a melhor forma de ajudar”*. Na mesma linha de pensamento, nove docentes referiram que outra das suas relevâncias consiste em obter maior formação através da aprendizagem com os profissionais da área social: *“Formação específica é mais necessária”*; *“Pelo menos para não nos sentirmos sozinhos e para troca de experiências”*.

Por outro lado, nove profissionais são da opinião de que o professor não deve acumular ou desempenhar funções que competem a profissionais de outras áreas do conhecimento, sendo estes factores evidentes em respostas como *“Um professor já tem pouco tempo para preparar adequadamente as suas actividades lectivas. Além disso, não deve acumular funções/responsabilidades de outras áreas”*; *“O professor não pode ser ‘pau para toda a obra’. É fundamental e urgente atribuir essa função a técnicos especializados”*; ou *“Penso que não é da minha competência resolver problemas sociais. Sou um pedagogo e não assistente social, nem tão pouco psicóloga”*.

Há, entre os respondentes, três docentes que manifestam desinteresse quanto a esta possibilidade, alegando que as acções de formação não constituem uma prioridade: *“Neste momento a formação não é o que mais preciso, mas é o apoio efectivo com os alunos e dinheiro para ajudar as famílias, o que já faço”*; *“De pouco valem as acções de formação enquanto a escola (instituição estiver organizada como está”*.

As respostas de dois profissionais envolvem a indisponibilidade de tempo para frequentar uma acção de formação: “*Falta de tempo pessoal para dedicar a mim e à minha família, para além da escola*”. Do total de respondentes, 15 não facultaram o seu contributo a esta questão e dois não o fizeram de forma relevante para este estudo.

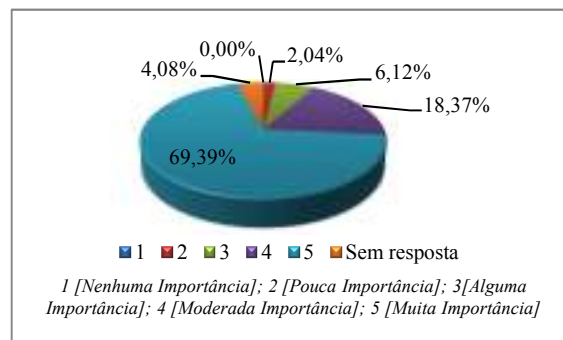
A quase totalidade (93,88%) dos respondentes ao questionário em estudo manifesta aprovação perante um cenário escolar que contempla profissionais especializados encarregues de resolver os problemas sociais dos alunos. Entre todos os profissionais inquiridos, apenas dois (4,08%) mostraram descontentamento em relação a essa possibilidade, enquanto um docente se absteve de responder. Relativamente aos técnicos, especializados em diversas áreas do conhecimento, os professores elegem como mais relevantes, nos seus locais de ensino, as áreas da Psicologia e do Serviço Social: o psicólogo, referido por 47 docentes, e o assistente social, apontado por 41 professores. No entanto, o educador social constitui também uma figura muito mencionada pelos profissionais, reunindo 19 pareceres, enquanto o animador sociocultural encontra-se referido por 12 docentes. Com muito menos expressividade, o pedopsiquiatra e o médico foram apontados apenas uma vez, reunindo 2,04% de opinião, respectivamente.

A terceira parte do questionário visa obter, dos profissionais da educação, a opinião sobre a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Assim, foram organizadas questões de modo a tornar perceptível o que pensam os professores acerca da importância das deslocações dos encarregados de educação à escola, sobre o número de pais participativos nas questões escolares, a frequência e os motivos pelos quais cooperam na vida escolar dos seus filhos. Outro dos propósitos das questões colocadas constitui auferir, através da opinião dos docentes, a importância que a participação dos pais tem directamente sobre os alunos e, por outro lado, saber como os professores retratam a comunicação entre a escola e a família.

Tabela 48 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando

Nível	Nº de respostas	%
1	0	0,00
2	1	2,04
3	3	6,12
4	9	18,37
5	34	69,39
Total	47	95,92
Número de casos	49	100,00
Sem resposta	2	4,08

Gráfico 44 - Indique, na escala crescente de 1 (nenhuma importância) a 5 (muita importância), o grau de importância que atribui à deslocação dos Encarregados de educação à escola do seu educando



Como podemos verificar na tabela 48 uma grande parte dos profissionais (69,39%) considera “*muito importante*” a deslocação dos encarregados de educação à escola. O parâmetro 4 (“moderadamente importante”) foi escolhido por nove dos docentes inquiridos. Apenas três profissionais consideram que a ida dos pais à escola tem “*alguma importância*” e um dos docentes inquiridos pensa que esse facto tem “*pouca importância*”. Neste item, dois docentes não revelaram a sua opinião.

Um número relevante de professores (67,35%, ou sejam 33 docentes) expõe que são apenas “alguns” (20 em 49) ou “poucos” (13 em 49) os pais que se deslocam à escola para se inteirarem da situação educativa dos seus filhos. No entanto, para 14 dos profissionais (28,58%), aqueles são “a grande parte” (7 em 49) ou “a maioria” (7 em 49). Somente um professor afirmou que “todos” os pais participam na vida escolar dos seus filhos”. Contudo, os docentes inquiridos revelam que os motivos pelos quais os pais/encarregados de educação se deslocam à escola têm que ver, sobretudo, com as solicitações do professor para tal (32 em 49). As deslocações dos pais à escola, enquanto iniciativa própria, são referidas como uma realidade para 18 docentes.

As razões apontadas pelos professores para o facto de os encarregados de educação não se deslocarem à escola prendem-se com uma alternância significativa de factores. Sabendo que cada professor tem uma visão que abrange vários tipos de dinâmicas parentais, refira-se que 46 docentes (93,88%) apontam a falta de tempo/disponibilidade para o absentismo dos encarregados de educação. Do mesmo modo, 30 professores (61,22%) afirmam que, nessa base, encontra-se a falta de interesse dos pais; o sentimento de incapacidade de ajudar os

filhos é, para 16 docentes (32,65%) um factor que leva os pais a resguardarem-se das idas à escola; para dez profissionais (20,41%), os encarregados de educação sentem-se desconfortáveis perante os professores; de salientar, ainda, é o facto de dois docentes (4,08%) pensarem que alguns pais sentem que não devem interferir nos assuntos da escola; e um professor (2,04%) realçou a falta de autorização patronal que permita a ida dos encarregados de educação à escola.

Tabela 49 - Assinale, na escala crescente de 1 (nada) a 5 (muito)⁹¹ em que medida a vinda dos pais/encarregados de educação à escola é importante para o desempenho escolar dos seus filhos

Nível	Nº de respostas	%
1	0	0,00
2	1	2,04
3	3	6,12
4	7	14,29
5	38	77,55
Total	49	100,00

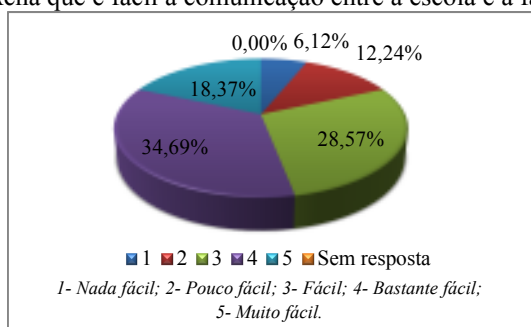
No que concerne a influência que a deslocação dos pais à escola tem no reflexo do desempenho escolar dos seus filhos, 38 professores (77,55%) consideram que aquela é “*muito importante*” para o sucesso escolar dos alunos; sete docentes (14,29%) afirmam “*moderada importância*” para o desempenho escolar dos jovens; três dos profissionais inquiridos (6,12%) pensam que esse facto tem “*alguma importância*”; e apenas um docente (2,04%) considera “*pouco importante*”, para o sucesso escolar dos alunos, a deslocação dos encarregados de educação à escola.

Para melhor retratar este panorama, uma grande parte dos profissionais justificam as opiniões acima descritas. Assim, 19 dos professores (38,58%) pensam que a ida dos encarregados de educação à escola mostra interesse e preocupação para com a vida escolar dos seus educandos, consequentemente aumentando a motivação dos alunos para o estudo: “*Pais interessados e preocupados que vêm voluntariamente à escola ajudam mais os filhos no seu desempenho escolar, pois valorizam a aprendizagem*”. Por outro lado, 13 dos respondentes (26,53%) consideram que o interesse dos pais pela vida escolar dos seus filhos permite um lugar à comunicação, tendo como reflexo um trabalho colaborativo entre a escola e a família: “*O trabalho conjunto, entre professores e pais, faz sentir ao aluno que há união e ideias comuns e que talvez ele, aluno, esteja errado*”. No entanto, na opinião de cinco

⁹¹ 1 [Nenhuma importância]; 2 [Pouca importância]; 3 [Alguma importância]; 4 [Moderada importância]; 5 [Muita importância]

profissionais, uma maior frequência de deslocações dos encarregados de educação à escola não significa necessariamente uma vantagem para o sucesso escolar dos seus educandos: “Cada caso é um caso. Para alguns alunos é mais vantajoso um maior controlo enquanto para outros passa-se o inverso”.

Gráfico 45 - Acha que é fácil a comunicação entre a escola e a família do aluno?



34,69% considera que a comunicação escola-família é “*bastante fácil*”; 28,57% revela que é “*fácil*” esta comunicação; 18,37% assume ser “*muito fácil*” o diálogo com a família dos alunos; 12,24% revela que é “*pouco fácil*”; 6,12% dos professores declaram que não é “*nada fácil*” comunicar com os pais.

Tabela 50 - Se possível, justifique a resposta

Categorias	Nº de respostas	%
Desinteresse dos pais em relação à comunicação escola-família	7	14,29
Falta de tempo e/ou estratégias de intervenção em relação aos filhos	3	6,12
A utilização de recursos materiais (caderneta escolar; telefone; placards informativos;) facilita a comunicação	4	8,16
Multiculturalidade dificulta comunicação entre a escola e a família	6	12,24
Flexibilidade por parte dos docentes no horário de atendimento aos Pais/EE	2	4,08
Sem resposta	27	55,10
Total	49	100,00

Para justificar as suas afirmações, sete inquiridos (14,29%) denunciam que existe desinteresse dos pais em relação à comunicação proveniente da escola: “*Os pais evitam os contactos com a escola*”; “*Os encarregados de educação não se preocupam em verificar o material escolar dos alunos para fazer um acompanhamento eficaz*”. De acordo com a opinião de quatro docentes (8,16%), a quantidade de recursos específicos disponíveis facilita

a comunicação escola-família: *“Existem os mais variados canais de comunicação, e-mail, telemóvel, telefone, caderneta do aluno”*. Do mesmo modo, dois professores (4,08%) admitem que a flexibilidade, por parte do professor, no horário de atendimento aos encarregados de educação privilegia esse diálogo: *“Os professores, na sua grande maioria, são pessoas acessíveis e interessados, disponibilizando até tempo fora do horário lectivo para comunicar com os pais”*. Por outro lado, seis docentes (12,24%) revelam que existem lógicas culturais diferentes que impedem a comunicação: *“Depende das famílias. É fácil [comunicar] com as que estão culturalmente mais próximas”*; *“Há pais e pais: [uns] que aceitam e colaboram e [outros] que sabem tudo”*.

Finalmente, três professores (6,12%) apontam a falta de tempo e de estratégias interventivas dos pais como razão para uma comunicação escola-família deficiente: *“Para além da falta de tempo dos pais para virem à escola no horário do director de turma, muitos sentem que não sabem o que fazer mais para ajudar o filho(a)”*.

Na última parte do questionário aplicado aos docentes, as finalidades relacionam-se com as representações que estes profissionais fazem acerca do projecto GAAP. Assim, pretendemos investigar acerca da existência de experiências profissionais, por parte dos inquiridos, relacionadas com o GAAP, bem como das concepções e das opiniões dos professores sobre este projecto, implementado em algumas escolas do país.

Mais de metade dos docentes, 63,27%, respondeu que se encontra familiarizada com o programa GAAP. No entanto, uma percentagem significativa, 36,27%, pelo contrário, admitiu que desconhece o referido programa.

Tabela 51 - Que mais-valias espera deste projecto?

Categorias	Nº de respostas	%
Acompanhamento especializado a alunos/famílias (ex: apoio psico-social, orientação escolar/vocacional)	16	32,65
Importância para a optimização do funcionamento da escola e/ou articulação entre a comunidade escolar e a família	7	14,29
Falta de profissionalismo dos seus técnicos	1	2,04
Sem opinião	2	4,08
Sem resposta	23	46,94
Total	49	100,00

Quando questionados acerca das mais-valias que o GAAP traz, os respondentes sublinham vários pontos de vista, posteriormente organizados nas categorias descritas na tabela acima. Desta forma, entre os 49 respondentes ao questionário, 16 destacam o

acompanhamento especializado aos alunos e às famílias, referindo o apoio psico-social e a orientação escolar ou vocacional como funções integrantes do trabalho dos técnicos afectos ao GAAF: *“Apoio ao aluno, face a situação de indisciplina/problemas familiares/orientação escolar e vocacional”*. Por outro lado, 7 professores realçaram a importância que o GAAF tem para a optimização do funcionamento da escola, através da articulação que estabelece entre a comunidade escolar e a família do aluno. O papel do mediador parece, assim, ser idealizado por parte dos professores: *“Articulação com a família/acompanhamento especializado aos alunos”*.

Contudo, aos técnicos de GAAF, é apontada, por um dos inquiridos, a falta de profissionalismo, pelo que esta opinião afasta quaisquer mais-valias a partir daquele projecto: *“Nenhuma [mais-valia do GAAF]. Não vi qualquer resultado positivo, da sua passagem pela escola: não cumpriam horário, entretinham os alunos que eram enviados para lá ou levavam-nos para o bar, atrasam-se na entrega dos relatórios e mantinham relações demasiadamente familiares com os alunos”*. Extremamente relevante é, ainda, o facto de 23 dos profissionais inquiridos não terem dado qualquer contributo a esta questão, incluindo não só os que referiram desconhecer o programa GAAF, como alguns dos que mencionaram conhecer a designação do programa.

Dos 49 respondentes ao questionário, apenas sete docentes referiram ter já desempenhado funções num GAAF. A larga maioria dos profissionais (81,63%) nunca trabalhou num GAAF. Neste item, dois profissionais mantiveram-se sem resposta.

Tabela 52 - Contributo do GAAF para o sucesso académico dos alunos

Categorias	Nº de respostas	%
Apoio na resolução dos problemas dos alunos e das suas famílias	19	38,78
Promoção da articulação entre a escola e a família	4	8,16
Trabalho em parceria, entre os técnicos do Gaaf e os profissionais da escola	2	4,08
Sem resposta	24	48,98
Total	49	100,00

Considerando que à pergunta *“pensa que um GAAF pode ser benéfico para o sucesso do percurso académico dos alunos?”*, para além dos 43 em 49 profissionais que responderam positivamente, um que respondeu negativamente e os cinco que não deram resposta, existe um claro contraste entre estes números e os que se apresentam na tabela acima, sobretudo no que

concerne o número de profissionais que se mantiveram sem resposta (24 em 49). Desta forma, muitos dos docentes que responderam "sim" à questão anterior não justificaram a sua resposta e o mesmo aconteceu no caso do inquirido que não vê mais-valias do GAAF para o sucesso académico dos alunos.

Entre as apenas 25 justificações colhidas aos profissionais, 19 aludem ao "apoio na resolução dos problemas dos alunos e das suas famílias" como contributo para o sucesso escolar: *"Na ajuda da resolução dos problemas dos alunos; na sua intervenção junto dos pais e/ou outros técnicos"*. De entre todas as justificações, quatro docentes levam a constatar que o sucesso académico dos alunos pode ser maximizado através da "promoção da articulação entre a escola e a família", levada a cabo pelo GAAF: *"Apoiar alguns alunos e estabelecer a ponte entre estes (escola) e as suas famílias"*. Entre os inquiridos, dois frisaram o trabalho em parceria (entre os técnicos do GAAF e os profissionais da escola): *"[benefício do GAAF] No trabalho de equipa com o professor para tentar que o aluno tenha sucesso"*.

Quanto à necessidade de formação sobre o projecto GAAF, 48,98% dos inquiridos sente que deveria desenvolver os seus conhecimentos a esse nível, enquanto 36,73% dos docentes responde que não sente essa necessidade e uma parte significativa do universo em estudo, 14,29%, não se manifestou.

Tabela 53 - Temas a abordar na formação sobre o GAAF

Categorias	Nº de respostas	%
Agressividade, Indisciplina e Gestão de Conflitos	4	8,16
Apresentação do Projecto (objectivos, potencialidades e recursos)	5	10,20
Mediação Familiar	4	8,16
Sem opinião	1	2,04
Sem resposta	35	71,43
Total	49	100,00

Tendo em conta que grande parte dos profissionais (24 em 49) revelou que sente necessidade de formação ao nível do projecto GAAF, as evidências da tabela acima apresentada levam a constatar que apenas 14 profissionais indicaram temas que poderiam ser explorados nessa formação. Assim, quatro inquiridos sugeriram temas relacionados com a agressividade, a indisciplina e a gestão de conflitos, fazendo observações na ordem das seguintes: *"Indisciplina; gestão de conflitos"* ou *"Conflitualidade entre pares"*. Por outro

lado, cinco respondentes manifestaram interesse numa apresentação em profundidade do projecto – esclarecimento dos seus objectivos, potencialidades e recursos “*Saber todas as potencialidades e recursos de que podemos dispor*”, ou “*Inteirarmo-nos do tipo de apoios e recursos postos ao nosso dispor*”. Neste âmbito, quatro docentes consideraram a mediação familiar como possível tema a ser abordado numa formação sobre o GAAP: “*Estratégias de intervenção com os pais*”; “*Intervenção directa nas habitações dos alunos*”.

Entre os 49 profissionais inquiridos, 42 consideram que um currículo contextualizado tem uma influência directa no sucesso dos alunos, cinco referem o contrário (não influencia o sucesso escolar) e apenas dois inquiridos não dão qualquer resposta.

Tabela 54 - Estratégias de implementação da interculturalidade no contexto escolar

Categorias	Nº de respostas	%
Promoção da Diversidade Cultural (exposições, convívios temáticos, reuniões e aulas conjuntas)	12	24,49
Partilha de experiências/vivências	6	12,24
Sem opinião	1	2,04
Sem resposta	30	61,22
Total	49	100,00

Para 34 do total de respondentes, existe preocupação em partilhar saberes das diferentes culturas escolares. Contudo, quando convidados a demonstrar as estratégias que utilizam para tal finalidade, são apenas 18 os docentes que o fazem. As respostas, que encaixam nas categorias expressas na tabela 54, revelam que 12 inquiridos adoptam a promoção da diversidade cultural através de exposições, convívios temáticos, reuniões e aulas conjuntas: “*Exposições e convívios temáticos*”; “*Organizando eventos e mostras multiculturais*”. Numa lógica de acção semelhante, seis docentes fazem uma aposta na partilha de experiências e de vivências entre os seus alunos: “*Partilha de experiências/vivências, valorizando o que de bom existe em cada um, defendendo o princípio ‘em todas as pessoas com quem me relaciono, verifico que há algo que me é superior’*. Todos temos algo a aprender com os outros”.

A parte consideravelmente expressiva dos indivíduos inquiridos, 59,18%, considera que existe uma prática de trabalho conjunto entre as escolas do agrupamento. No entanto, 10 docentes, 20,41%, revelam o contrário e outros 10, (20,41%) não manifestaram opinião sobre este assunto.

Tabela 55 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância]⁹², do grau de importância que os docentes atribuem a reuniões com todo o agrupamento como tipologia de trabalho conjunto.

Nível	Nº de respostas	%
1	1	2,04
2	1	2,04
3	12	24,49
4	11	22,45
5	7	14,29
Total (Respostas)	32	65,31
Sem resposta	17	34,69
Número de casos	49	100,00

A partir das 32 em 49 respostas obtidas a esta questão (17 dos indivíduos inquiridos não responderam), verificamos que sete profissionais consideram as reuniões com todo o agrupamento como um factor “*muito importante*”; 11 atribuem-lhes “*moderada importância*”; 12 consideram que estas reuniões merecem “*alguma importância*”; e apenas dois indivíduos são da opinião que este tipo de iniciativa tem pouca ou moderada importância, respectivamente.

Tabela 56 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a festas de final de período como tipologia de trabalho conjunto.

Nível	Nº de respostas	%
1	2	4,08
2	4	8,16
3	11	22,45
4	8	16,33
5	3	6,12
Total (Respostas)	28	57,14
Sem resposta	21	42,86
Número de Casos	49	100,00

No que diz respeito a festas de final de período como forma de trabalho colaborativo entre as várias escolas do agrupamento, apenas três docentes são da opinião que estas comemorações são “*muito importantes*”; 8 dos 49 docentes inquiridos atribuem-lhes “*moderada importância*”; 11 professores pensam que esta estratégia tem “*alguma importância*”; quatro atribuem-lhe pouca importância; e um refere que não tem “*nenhuma importância*”. Atentemos, ainda, ao facto de 21 inquiridos não terem submetido qualquer resposta a esta questão.

⁹² 1 [Nenhuma importância]; 2 [Pouca importância]; 3 [Alguma importância]; 4 [Moderada importância]; 5 [Muita importância]

Tabela 57 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a formações/seminários como tipologia de trabalho conjunto.

Nível	Nº de respostas	%
1	1	2,04
2	2	4,08
3	7	14,29
4	15	30,61
5	3	6,12
Total (Respostas)	28	57,14
Sem resposta	21	42,86
Número de Casos	49	100,00

No que toca a este item, podemos constatar que apenas 3 em 49 docentes consideram estas estratégias muito importantes como forma de cooperação entre os profissionais do agrupamento; um número bastante superior (15) é da opinião que estas actividades são moderadamente importantes; sete pensam que têm alguma importância; dois consideram-nas pouco importantes; e um não atribui qualquer importância a actividades formativas em conjunto com profissionais de todas as escolas do agrupamento. Ainda assim, refira-se que, dos 49 inquiridos, apenas 28 indivíduos (57,14%) responderam a esta questão, enquanto 21 (42,86%) preferiram não expressar qualquer opinião.

Tabela 58 - Indicação, na escala crescente de 1 [nenhuma importância] a 5 [muita importância], do grau de importância que os docentes atribuem a encontro por iniciativa própria como tipologia de trabalho conjunto.

Nível	Nº de respostas	%
1	2	4,08
2	4	8,16
3	6	12,24
4	9	18,37
5	5	10,20
Total (Respostas)	26	53,06
Sem resposta	23	46,94
Número de Casos	49	100,00

O encontro por iniciativa própria como estratégia de trabalho colaborativo entre os profissionais afectos a todas as escolas do agrupamento reuniu ainda menos respostas do que as questões anteriores : 23 dos 49 respondentes (46,94%) abstiveram-se de dar a sua opinião, possibilitando-nos recolher somente as respostas de 26 (53,06%) dos inquiridos. Assim, verificamos, segundo os dados apresentados na tabela 58, que 5 em 49 consideram estes encontros uma forma muito importante do trabalho em parceria com colegas do mesmo agrupamento; 9 em 49 pensam que se trata de uma estratégia com uma importância moderada;

seis acreditam que tem alguma importância; quatro são da opinião que se trata de uma forma cooperar pouco importante; e dois atribuem-lhe “nenhuma importância”.

Relativamente à “preocupação em reforçar as questões de tolerância e solidariedade interculturais”, constatamos que a preocupação em reforçar as questões de tolerância e de solidariedade interculturais é uma evidência para 41 dos 49 profissionais inquiridos. Apenas dois destes docentes são da opinião contrária, enquanto seis não responderam.

Tabela 59 - Estratégias adoptadas para o reforço da tolerância/solidariedade intercultural

Categorias	Nº de respostas	%
Planificação de actividades multiculturais (diálogo, debates, acções de sensibilização, festivais, trabalhos de projecto)	12	24,49
Promoção do respeito pelas variadas manifestações culturais (na escola e/ou no seio familiar)	6	12,24
Perspectiva monocultural	1	2,04
Implementação de projectos/parcerias com entidades que promovam o diálogo intercultural (ex.: ACIDI, Amigrante)	1	2,04
Sem opinião	3	6,12
Sem resposta	26	53,06
Total	49	100,00

Segundo os dados recolhidos, cerca de metade dos inquiridos justificou a sua preocupação (em reforçar a tolerância e a solidariedade intercultural) assumindo diversas formas de actuação, bem como sugestões a adoptar no futuro. Entre os 49 docentes, 12 (24,49%): manifestaram a preferência de pensar a multiculturalidade através do diálogo, de debates, de acções de sensibilização, de festivais ou de trabalhos de projecto: “*Dialogando e com trabalhos de projecto*”; “*Diversas iniciativas agendadas no plano de actividades*”. A promoção do respeito pelas variadas manifestações multiculturais – tanto na escola como no seio familiar – é também uma das estratégias apontadas por seis docentes, 12,34%: “*Respeitando as manifestações de outras culturas e as suas práticas*”; “*Respeito mútuo entre práticas culturais e religiosas*”. Para um docente a implementação de projectos/parcerias com entidades que promovam o diálogo intercultural, como é o caso da ACIDI ou da Amigrante, seria uma boa ideia para colocar em prática. Apenas um dos docentes sublinhou a sua perspectiva monoculturalista: “*Dando um tratamento semelhante a alunos ou famílias de diferentes grupos sociais/étnicos. Favorecendo a integração*”, ainda que esta talvez seja, no seu entender, uma fórmula de agir interculturalmente. Das respostas recolhidas, três foram integradas na categoria “sem opinião”. No entanto, 26 em 49 profissionais não contribuíram

para um conjunto mais amplo de respostas, uma vez que se abstiveram de expor os seus pontos de vista e/ou modos de agir.

8.7. Ser professor ser mediador: o trabalho social do professor

Para o professor Amândio a afectividade é um elemento fundamental e base da relação professor aluno. Relativamente à multiplicidade de funções que hoje o professor tem que desempenhar, e ao facto dos ambientes e as escolas se tornarem mais complexos e, por consequência, ser inevitável o professor ter que passar pela mediação e ser, também, um mediador sociopedagógico, o nosso entrevistado está plenamente de acordo, afirmando: *“O professor tem, forçosamente, que ser um mediador, o professor tem que ser um gestor de conflitos, está na moda, mas tem que ser um gestor de comportamentos, tem que ser um gestor de atitudes e um gestor de relações humanas”* (Apêndice C3.5 e C4.5). E, depois, refere em relação à crescente complexidade da escola dos nossos dias:

“a escola tem uma matéria-prima que mais nenhuma outra organização tem, que são as pessoas. As outras organizações produzem artigos, produzem canetas, computadores... A escola não produz nada palpável, produz saber, produz conhecimento. Isto não é palpável, não se consegue medir. E esta produção de conhecimento não se faz por via duma linha de montagem ou... faz-se através das relações, pela forma como é que o conhecimento pode despertar no aluno o interesse por aprender cada vez mais. E é aqui que a coisa se complica porque, o aluno vai para a escola muito mais sabedor, muito mais conhecedor de outras matérias, para além das matérias que vai para ali estudar... O aluno já conhece o mundo inteiro à sua volta e não é possível que um aluno consiga com um quadro de ardósia e um pau de giz, estar concentrado numa aula, a absorver conhecimentos ou a fazer a troca de conhecimentos com o professor... [...] é aqui que a estimulação tem que entrar, é aqui que o professor tem que se envolver na turma, é aqui que tem que haver trocas, é aqui que tem que haver outra relação, é aqui que, por exemplo, pode usar-se o telemóvel para fazer um exercício qualquer [...] Em vez do telemóvel ser um objecto de conflito dentro da sala, pode ser usado como... os miúdos têm mensagens gratuitas, não é? [...] «Quero que, não mostres a ninguém e, mandes esta mensagem, por favor, ao teu colega em apenas 10 palavras, depois, aquele colega tem que passar àquele e, assim sucessivamente e vamos ver que mensagem é que vai chegar no final». Até o jogo da mensagem, que antigamente se fazia ao ouvido, pode fazer-se com o telemóvel. Depois de se usar o telemóvel, guardava-se e, depois, talvez já não houvesse miúdos a mandar mensagens debaixo da mesa. Isto é, a escola vê-se a braços com um conjunto de inovações tecnológicas e científicas que complica o discurso do professor, condiciona o discurso” (Apêndice C3.5 e C4.5).

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

dia dos seus alunos, pois é preciso fazer essa ponte para que a escola não fique descontextualizada da realidade.

Quanto à maneira com esta escola lida com os problemas, segundo este gestor, a resposta é super pragmática:

“nós, é uma forma franca, aberta, Escola Segura, polícia, logo directo...carros que estão parados ali por trás... é imediatamente chamada a Polícia Segura ou a polícia... um aluno...um funcionário... uma riga... um confusão... alunos... bullying... polícia... encarregados de educação... tudo na hora... «tudo reunido daqui por meia hora... [...] é assim que a escola da Calçada resolve os problemas. Os profissionais que lá estão na escola estão vocacionados para isto, fazem muito isto. Portanto, é uma herança que a escola tem cultivado... é a intervenção rápida nestas situações, intervenção social... Vamos à família, vamos saber o que é que se passa, os professores mobilizam-se” (Apêndice C3.5 e C4.5).

Os professores desta Escola, devido ao contexto onde ela está inserida, naturalmente, foram-se habituando a lidar com problemas sociais e hoje, para eles, isso já faz parte do seu dia-a-dia parecendo estar inerente às suas funções. Existem sementes já com algumas heranças históricas de trabalho social com os alunos. Esta escola tem parcerias e estabelece redes com a CPCJ, a segurança social, tribunal tutelar de menores, o serviço de pediatria do hospital, a polícia, a junta de freguesia,

Relativamente à receptividade por parte das famílias quando a escola tenta ajudar, há pais que não querem que a escola se intrometa, mas existem outros que mostram disponibilidade e fazem até compromissos com a própria escola. A escola também patrocina, a título de empréstimo, algumas dificuldades monetárias pontuais a alguns alunos e funcionários. Não estará a escola a ultrapassar largamente as suas funções? Não se estará a pedir demasiado a esta instituição (Nóvoa, 2005)?

Por vezes, para o professor, envolver-se nas situações problemáticas de uma criança, de um aluno seu, pode ser muito doloroso e ser um facto marcante para a sua vida. Parece ter sido o caso da educadora Violeta que nos disse ter sofrido bastante e ter mesmo de se afastar duma escola, por se sentir impotente e incapaz de contribuir para a resolução de uma situação muito difícil que se vinha arrastando. Esta professora fez questão de contar o que se passou:

“Eu sentia que não podia resolver nada. Então tive de sair de lá. [...] Tive lá uma criança que estava no Lar ..., que foi retirada para a avó. O pai estava preso e a mãe era toxicodependente e estava grávida. Ela [a criança] contou-me tudo, dizia que não gostava dos bófiás, 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 eu não podia” (Apêndice C3.2 e C4.2).

É este sentimento de incapacidade com que o professor é confrontado no dia-a-dia que mostra a necessidade de ter, ao seu lado, outros profissionais que possam resolver estas questões, por possuírem competências para tal. É por isso, que alguns professores preferem não saber, não ver os problemas dos seus alunos porque sabem que, sozinhos, pouco podem fazer para os ajudar e isso implica um sofrimento terrível.

A professora Ana indica como principais problemas sociais desta escola problemas de origem familiar, portanto, para ela os comportamentos disfuncionais não têm origem no aluno mas sim, na família. A sua explicação é tipo papel químico: a sociedade tem problemas, a escola também. Há uma explicação behaviorista tipo estímulo-resposta para os fenómenos sociais. Para ela, um aluno que tem problemas em casa, seja de que tipo for, não pode estar na escola com tranquilidade, porque está a pensar em como resolver esses problemas: *“Como é que uma criança que vem para a escola preocupada porque o pai bateu na mãe ou a mãe bateu no pai...como é que ela está com atenção na escola?!...são estes dramas...”* (Apêndice C3.7 e C4.7). Reivindica e sente falta de TSTS na escola, *“a escola tem que, primeiro: olhar para a pessoa que cada aluno é, interferir...pelo menos identificar a causa do problema, não é? E é por isso que nós precisamos, urgentemente, de ter Serviço Social na escola, [...] uma assistente social, que tentasse auxiliar aquela família a reestruturar-se ...”*; para ela a escola tem que ter um papel activo na resolução dos problemas dos seus alunos: *“[...] Quando a criança que tenho à frente, meu aluno, se transforma em vítima porque não há ninguém a pensar no problema... que lhe causa o mal-estar... a escola tem de agir, não é?”* (Apêndice C3.7 e C4.7).

A professora Élia, outra das nossas entrevistadas, pensou uma estratégia social para aumentar a capacidade dos de ajuda aos alunos da escola, usando o voluntariado social no hospital em troca de apoio aos alunos da escola:

“Tenho também um projecto com o Hospital, em que eu tenho professoras que estão todos os dias, de manhã, com os meninos que estão internados, ou a fazer fichas de trabalho que as escolas mandam, ou a trabalhar com eles, a fazer coisas diferentes. E, em contrapartida, tenho cinco primeiras consultas de desenvolvimento. E os alunos do Agrupamento passam à frente. Portanto, eu tenho que ir colmatando as falhas com estes protocolos. Na medida do possível” (Apêndice C3.8 e C4.8).

A professora Sidónia, quando a entrevistámos, era vice-presidente do conselho executivo; hoje já não é. Na sua opinião, os maiores problemas desta escola são o absentismo, o abandono escolar, a agressividade verbal e física dos alunos. Culpabiliza a família pelo absentismo e desvalorização escolar. Apresenta a localização geográfica da escola como

problema, pois está escondida, não se vê e está desintegrada do meio, sendo, na sua opinião, mesmo feia. Defende a existência de um professor tutor que pode fazer um trabalho de mediação:

“Nós temos professores, que são os DT A maior parte deles, são tutores dos alunos, isto é, têm um ou dois tempos semanais de 45 ou 90 minutos com eles, reúnem-se com aqueles dois ou três alunos individualmente, se for necessário. E dizem e fazem aquilo que os alunos não têm em casa, [...] O professor tutor trabalha com ele esses comportamentos, ou então é muito e passa para a oficina do comportamento. Portanto há uma rede” (Apêndice C3.8 e C4.8).

8.8. Os TSTS e a mediação sociocultural em contexto escolar

Quanto à possibilidade de, futuramente, a Escola da Calçada, ou o ensino em geral, ter não só professores afectos ao trabalho de mediação mas, também, assistentes sociais ou outros, como decorre da lei (Decreto-Lei 190/91 de 17 Maio, cf. Anexo1), o director não parece ser muito receptivo:

“A questão dos assistentes sociais, eu não queria cometer nenhuma injustiça, mas são de facto poucos os assistentes sociais, da experiência que tenho, e por isso é que não quero cometer nenhum injustiça... são assistentes sociais que cada vez mais têm vindo ao terreno, têm vindo às famílias cada vez mais, saindo do gabinete, cada vez mais nota-se uma diferença, mas ainda não foi suficiente” (Apêndice C3.5 e C4.5).

Se, literalmente, a resposta do director não nega o papel dos assistentes sociais, já numa interpretação das hesitações, por parte de quem fez a entrevista, fica mais a ideia de crítica negativa do que de crítica positiva. A questão parece-nos passar pelo facto dos docentes desta escola, segundo o entrevistado, fazerem trabalho social na escola, desde há muito tempo, como vimos no início deste capítulo. Por isso, na sua opinião, não sentem necessidade de outros profissionais, pois são, portanto, professores multifacetados:

“É preciso de facto, e os professores da escola da Calçada estão motivados para fazer esse papel. Estão motivados para ir à família, estão motivados para... chamar a CPCJ a intervir, para chamar a segurança social a intervir... Os professores estão treinados nessa lógica... [...] E os professores vão lá, vão ao terreno, chamam a mãe, chamam o pai, vão ter com o pai a determinado sítio, levam o filho a casa para ver a família, para conhecer e para falar. Os professores estão treinados, estão sensibilizados para este trabalho. Agora receber alguém de fora... A questão é esta: isto tem que estar muito bem preparado, dá-me ideia de que isto tem que estar muito bem preparado” (Apêndice C3.5 e C4.5).

Ficou a impressão de que a oficina de comportamento com professores da escola é suficiente para desempenhar o trabalho social na escola (apenas só com professores), não parecendo haver uma mais-valia na presença de um TSTS. O director chega mesmo a

acrescentar que o TSTS seria pouco reconhecido, e haveria resistência por parte dos docentes em aceitar o novo colega. A contradição volta, de novo no extracto seguinte:

“faz falta de facto um assistente social, mas não é aproveitado, porque vai para lá como um apêndice, não está integrado no grupo, vai pouco legitimado, há pouco reconhecimento dos docentes pela pessoa que lá está... [...] Mas há um pouco esta resistência a deixar entrar alguém de fora. Mas se a coisa estiver... instituída, se houver uma definição clara das regras do papel de cada um, ninguém se atreverá a entrar em caminhos que não são os seus” (Apêndice C3.5 e C4.5).

Esta opinião não deixa de ser estranha, uma vez que esta escola tem tido alunos a estagiar dos cursos de Serviço Social e Educação Social da ESECS-IPL. A questão é, perceber por que razão escola está receptiva a estagiários destas áreas e não está receptiva a ter estes profissionais a trabalhar lá. Contudo, a opinião não é unânime em todos os entrevistados. Como já foi dito, anteriormente, parece haver alguma contradição no discurso do Amândio, enquanto director da Escola da Calçada e enquanto gestor. Quando se pede a opinião, enquanto gestor, relativamente à questão da necessidade e das vantagens da escola ter lugar para psicólogos e outros profissionais, que não professores, a sua resposta é: *“Claro, cada vez mais... O professor não pode perder tanto tempo quanto perde a resolver situações desta natureza, porque ele tem que estar direccionado para um trabalho pedagógico, [...] É isto que o professor tem que fazer, o professor não tem que andar atrás da família”* (Apêndice C3.5 e C4.5).

Aqui a sua posição é claramente a favor de outros profissionais na escola para além dos professores. De novo a contradição: ora o professor é visto como o “super-homem” da educação global, ora é visto como o rei da sala de aulas e nada mais. Tendo em conta as características da Escola da Calçada, poder-se-á dizer que tem requisitos para o agrupamento ser considerado um TEIP. Mas esta não é a opinião do director da escola. Para ele, a diferenciação pedagógica não passa necessariamente por um território de intervenção prioritária:

“Não, não, não, pelo contrário, em vez da escola se fechar num território, num TEIP, a minha ideia é que a escola se deve abrir, deve ir aos parceiros e colocar o que precisa. Nós temos alunos CEF a estagiar aí nas empresas todas e temos que ir lá, quer dizer, a escola não se fecha aqui. [...] Não sou favorável à criação do TEIP para a escola da Calçada, honestamente. Não sou porque vejo as potencialidades da escola, vejo as potencialidades dos docentes que lá trabalham e dos alunos, [...] Não reconheço que o TEIP viesse trazer algum benefício, para além daquilo que a escola da Calçada agora tem. Provavelmente, iria beneficiar de uma imagem eventualmente mais denegrida, do que aquela que possa eventualmente ter. E o nosso objectivo é mudar a imagem” (Apêndice C3.5 e C4.5).

A educadora Violeta considera que é sempre uma vantagem a presença de TSTS, psicólogos, mediadores e outros profissionais nas escolas a par dos educadores de infância. Só que existe um senão: *“Mas devia ser para todos, não é só para alguns. Para a periferia só chegam a alguns”* (Apêndice C3.2 e C4.2). Aqui é apresentada uma questão bastante pertinente: as escolas da periferia não têm acesso às mesmas coisas que as outras escolas. Portanto, parece haver uma centralização da actuação destes serviços. Sobre o mesmo assunto, a educadora Marília diz que *“é muito bom que exista uma equipa na despistagem de problemas e ajuda para os resolver. É muito importante existir vários técnicos para dar a sua opinião sobre o que se pode fazer para melhorar o desempenho dos alunos”* (Apêndice C3.3 e C4.3). Reconhece, no entanto, que tal não é possível no jardim-de-infância onde trabalha, devido à falta de dinheiro.

Constatamos, através do depoimento do professor João, que a articulação entre os profissionais das várias escolas que constituem o agrupamento é, muitas vezes, deficitária. Um agrupamento pressupõe um intercâmbio de ideias e projectos conjuntos. No entanto, neste caso específico, as escolas do 1.º Ciclo parecem ilhas que estão ligadas a outras apenas pela designação “agrupamento”. Este professor deseja uma dinâmica diferente e um trabalho colaborativo entre professores e outros interventores sociais. Um GAAPF será um projecto bem-vindo, caso seja desenvolvido com rigor. Caso contrário, *“não faz cá falta GAAPF nenhum!”* (Apênd.C3.1 e C4.1). Os professores Paula e Filipe, apesar das limitações que apontam ao trabalho social por parte dos técnicos, ambos pensam que o assistente social seria o técnico com melhor perfil para trabalhar na escola, enquanto TSTS. Para eles, o psicólogo tem o trabalho muito mais facilitado, sentem que fazem o trabalho do psicólogo, uma vez que os relatórios finais dos psicólogos pouco mais dizem do que aquilo que os professores tinham dito inicialmente sobre o aluno. Na linha de Pierre Bourdieu (1975), a professora Ana, mentora de oficina de comportamento, tem consciência de que a escola tradicional, monocultural e governada apenas por professores, agudiza a reprodução social das desigualdades sociais. O trabalho do TSTS pode, na sua opinião, resolver alguns problemas sociais que afectam o rendimento e sucesso escolares, cabendo à escola, assim, contrariar a reprodução social das desigualdades:

“a escola torna-se reprodutora das diferenças sociais. [...] Não, a escola não tem que reproduzir as diferenças sociais. Há estudos muito giro...de países como a Colômbia, onde há escolas que trabalhando na área das competências com alunos problemáticos têm bons...belíssimos resultados. Porquê?! Portanto...não é falta de dinheiro...é de apoios, é da forma como eles se dão, é da forma como os alunos são entendidos na escola e é também

de todos os apoios sociais que se têm. Como é que uma criança que...outro dia uma criança disse para uma colega minha da oficina do comportamento, não foi para mim: "Mas porque é que tu te portaste mal? / Porque eu queria vir para fora da sala! / E porquê? / Porque estou preocupado em arranjar dinheiro para comer!" (Apêndice C3.7 e C4.7).

Esta professora defende a presença de equipas multidisciplinares na escola, que trabalhem em rede, e reivindica a abertura da escola à comunidade, através da mediação feita por profissionais sociais num trabalho de prevenção e não, apenas, depois de os problemas se instalarem:

“Eu acho que as escolas deveriam ter à sua disposição técnicos de Serviço Social que intervissem, em conjunto, com professores e outros técnicos, precocemente. Porque o problema é que, muitas vezes há intervenção, recorrendo a técnicos que existem na comunidade, mas já é uma intervenção, digamos curativa e não preventiva. Quando eu acho que a presença dos técnicos na escola devia visar objectivos de prevenção, isto é, prevenir situações de patologias sociais não é? Que se instalem e causem na criança, portanto, problemas ligados ao seu insucesso pessoal e escolar. Formação para intervir nesta área o professor não tem” (Apêndice C3.7 e C4.7).

Esta entrevistada reconhece o técnico social como agente potenciador do sucesso dos alunos a todos os níveis. Vemos que, por parte desta profissional, existe um olhar global sobre a escola que vai muito mais além do ensino/aprendizagem, através do ensino/aprendizagem de conteúdos disciplinares. Vê a escola como uma oficina de cidadania onde as disciplinas podem servir como ferramentas para resolver problemas mas, também, como alavancas para o exercício da cidadania

Capítulo 9

Trabalho Social e Mediação Sociopedagógica: análise comparativa de três casos

Apresentados os três territórios escolares onde se fez investigação sobre a mediação sociopedagógica em contexto educativo, procura-se, agora, fazer a comparação possível entre eles, pois, na verdade, em bom rigor, não se pode comparar o que é diferente. Mas sempre podemos avaliar dos diferentes posicionamentos dos actores escolares, nestes três contextos, sobre a importância de pensar e concretizar a escola como um espaço sociopedagógico, e fazer uma leitura transversal.

9.1. Das escolas e seus territórios

Podemos considerar duas visões, relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser TEIP. Pedro Francisco, ex presidente do conselho directivo da escola da Praia e impulsionador da autonomia das escolas e do TEIP 1, afirma, sem hesitações, que o ser escola TEIP só traz vantagens porque permite aceder a recursos materiais e humanos impossíveis de obter de outra forma. Igual posição tem o actual director da escola da Praia que assegurou que, se voltar a haver concurso TEIP, o agrupamento voltará a candidatar-se.

Pelo contrário, o professor Amândio, director do agrupamento de escola da Calçada, apologista das capacidades de mediação, por parte dos professores, e vencedor de uma candidatura à direcção da escola que contou com 6 listas, que retomou, também, um processo sociopedagógico que nesta escola funcionava já há 10 anos, que dirige uma escola com uma população semelhante à da Praia, sobre a qual recaem os mesmos estereótipos característicos das escolas da periferia das cidades, diz que prefere ir à luta, em busca de recursos materiais e

humanos para construir estratégias de inclusão, do que candidatar-se e receber financiamentos próprios por vir a ser um TEIP. Tem consciência do estigma negativo que uma e outra escola têm e de quão importante é uma boa imagem que se tem de uma escola para o que nada diz contribui o rótulo TEIP.

As vozes da Calçada reflectem um olhar mais crítico perante a experiência do GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos (escola do Pinhal e escola da Praia). Na base desta diferença poderá estar, provavelmente, o facto da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objectivos que, de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento (OC).

Como vimos no capítulo 8, a ideia do trabalho do psicólogo, na escola, e do trabalho social por parte deste, e de outros professores envolvidos na OC, constituída há 10 anos para dar respostas a problemas familiares e para resolver conflitos na escola, já é comum e está incorporada no discurso de muitos professores, muito antes do GAAF aqui emergir.

A oficina de comportamento surge a partir das vontades e entrega de alguns professores, assente na ideia de que a escola é complexa, a vários níveis, e receptora de casos problemáticos. A implementação da OC é sustentada por discursos que falam de uma comunidade problemática. A dinâmica deste processo é ascendente, ou de baixo para cima, já que resulta das vontades dos professores do quadro. O GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e apoios decorrentes de uma estrutura nacional, o IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele a escola querer voltar.

O discurso do actual director da escola, bem como o organigrama em que assenta o projecto educativo explicitam, claramente, a oficina de comportamento, o gabinete do psicólogo, de resto pouco articulados e muito pouco ou nada uma visão profiláctica da mediação. Neste sentido, a mediação é tida como instrumento a usar no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, onde os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aulas, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o director defende.

Relativamente à Escola do Pinhal, o seu director tem sido uma importante alavanca do GAAF e da introdução de inovações pedagógicas. O Professor Carlos realizou mestrado em Ciências da Educação e está, de momento, a realizar doutoramento na Universidade de Lisboa. Talvez por isso, a sua reflexividade sobre as rotinas escolares, sobre o papel do

professor e suas limitações, e a convicção de que o GAAF pode ser um bom instrumento do projecto educativo. É, claramente, dos três directores de escola, o mais envolvido com o projecto educativo que abraça o GAAF. E, também, aquele que tem mais teoria, manifestada em longas conversas de entrevista (Bogdan & Birklen, 1994):

“Com este gabinete, e com esta equipa multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efectivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de actividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover actividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar” (apêndice D3.4 e D4.4).

Do seu ponto de vista, a escola ganhou não só a capacidade de intervir em situações conhecidas mas, também, na dimensão do diagnóstico. Estes técnicos, através de visitas domiciliárias, podem fazer o despiste de situações “mascaradas”:

“Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou, não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras. E por outro lado, os próprios alunos criaram, junto do gabinete e junto destes técnicos, uma grande interacção... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico” (apêndice D3.4 e D4.4).

O professor Carlos, ciente da importância do GAAF, há muito que já percebeu que a sustentabilidade do projecto é o calcanhar de Aquiles desta experiência sociopedagógica. Por isso, conjuntamente com os professores, tem procurado formas alternativas, diferentes da dependência do IAC e do programa “escolhas”, para sustentar o GAAF. Do seu ponto de vista, ou se consideram estes projectos como necessários ou não. Se são, tem de haver formas de o sustentar. Por isso, para já, os professores arranjaram forma de angariar cerca de mil euros numa feira de projectos:

“Este tipo de estruturas são cada vez mais apontados como boa prática, com reconhecimento quer ao nível da União Europeia, quer ao nível da própria ONU, e que, portanto, tem sido... alvo de estudo e de investigação por parte de técnicos estrangeiros. Estávamos nós nesta perspectiva da 4ª geração [do programa escolhas], e ele diz que, neste momento, a 5ª geração vai ter de ser uma efectiva realidade, sabendo nós que passámos e temos cento e trinta e um projectos, segundo os dados que ele nos dava hoje de manhã, cento e trinta e um projectos que envolvem directamente 169 escolas, já, e portanto a tendência é ter poder, efectivamente..., crescer. E se pensarmos que, efectivamente, ao longo de três anos, para termos este tipo de estruturas, aquilo que se investe são 38 milhões de euros, também não é valor tão significativo... É verdade que estes projectos deviam ter outras formas de sustentabilidade. Claramente... Deviam..., e

não deviam viver sistematicamente de boas vontades ou de... disponibilidades financeiras. Porque ou são necessários ou não são necessários. E se são necessários, temos efectivamente que apostar. A questão do financiamento é uma questão extremamente importante. E no caso concreto aqui do nosso projecto, nós temos um conjunto de... parceiros que constitui o nosso consórcio... A Câmara Municipal foi um dos elementos que aderiu, inicialmente... As conjunturas políticas e os ciclos políticos conduzem às alterações das personalidades e das forças políticas e esta Câmara Municipal entende que neste primeiro ano não tinha dotação orçamental, porque se viu limitada a um conjunto de encargos que não contemplava a situação do GAAF. No entanto, a escola continua a fazer um investimento grande... A autarquia já disponibilizou e vai enviar uma parte da verba, não consegue ser a totalidade, no entanto, os próprios professores da escola - também é interessante percebermos isto - os próprios professores da escola, no final do ano, também pressentiram esta situação e organizaram uma iniciativa que permitiu angariar mil euros... E, portanto..., no âmbito de uma coisa que fizemos aqui pela primeira vez, que foi a feira dos projectos, para divulgarmos os projectos que a escola tem, ao nível das áreas de projecto do 12º e do ensino básico, também trouxe os pais à escola; fizeram-se aí uma série de iniciativas que permitiu angariar fundos para o próprio projecto. São as tais formas que as escolas, às vezes” (apêndice D3.4 e D4.4).

9.2. Dos professores

Para a construção deste capítulo, procedeu-se, inicialmente, à construção de quadros comparativos entre os três casos estudados para permitir uma análise mais sistemática, pragmática, rigorosa e económica do ponto de vista linguístico (Apêndice E)⁹³. O tratamento quantitativo está, assim, incorporado no volume II, no apêndice E. Pretendemos, aqui, essencialmente, discutir alguns resultados e dados também já analisados, em parte, no âmbito de cada capítulo de investigação empírica (5, 6, 7 e 8) e encontrar, comparando, algumas convergências e divergências dos professores, relativamente à mediação sociopedagógica e à inclusão de TSTS nos projectos educativos de escola, tomando por base o questionário aplicado (apêndices B1, C1 e D1) e as entrevistas realizadas nestes três contextos (apêndices B3, C3 e D3).

Uma primeira observação impõe-se, relativamente ao número de questionários distribuídos em cada escola e ao número dos respondidos que vieram a ser o universo. Sugere-se, primeiro, a leitura do seguinte da tabela 60.

⁹³ Uma observação detalhada do apêndice E permite uma leitura rápida e fotográfica sobre os três casos em estudo.

Tabela 60 - Questionários recebidos em cada território educativo

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

No caso do GAAF da Calçada e do GAAF do Pinhal, houve menos de 50% de questionários respondidos (38% e 42%, respectivamente). Do TEIP da Praia obtiveram-se 74% de questionários respondidos. Nos dois primeiros casos, esta ausência de mais de 50% de professores a responder, poderia até comprometer a caracterização, ainda que fotográfica, como já referido na metodologia, do que é feito nos capítulos 6, 7 e 8 e, por consequência neste. Considerou-se 100% o total de questionários recebidos mas, em boa verdade, eles não dão conta do que pensa outro tanto dos professores. Em termos de amostragem, ela acaba por ser mais de conveniência (Carmo e Ferreira, 1998) do que, propriamente, de representação. Esta dificuldade em colher dados por questionário aplicado a professores, mostra, também, a saturação de trabalho administrativo que sobrecarrega, neste momento, estes profissionais.

Relativamente à caracterização geral dos professores respondentes ao questionário, aplicado nos três territórios, o sexo feminino predomina nas três situações: 85,39% no Agrupamento de Escolas Praia (caso 1); 69,39% no Agrupamento de Escolas da Calçada (caso 2) e 61,82% na Escola do Pinhal (caso 3)⁹⁴.

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

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

⁹⁴ Ligeiramente diferente da ordem com que as escolas surgem no índice, aqui passaremos a identificar como caso um, o Agrupamento de Escolas Praia; caso dois, o Agrupamento de Escolas da Calçada e caso três, a Escola Secundária do Pinhal.

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

Os dados apresentados até aqui, relativamente à caracterização do professor, mostram que, dos três casos, os professores da Escola do Pinhal pertencem a uma classe etária mais elevada, possuindo mais experiência no ensino e na escola onde leccionam. Segundo os dados apresentados, dos três casos estudados, aquele onde parece haver mais estabilidade, a nível do corpo docente, é o da Escola Secundária do Pinhal.

A segunda parte do questionário reporta-se à caracterização que os professores fazem das suas turmas, nomeadamente no que concerne à sua heterogeneidade. Esta parte revela as concepções dos professores relativamente à diversidade cultural das suas turmas e à forma como esta é gerida pelos mesmos. Mostra as opiniões relativamente aos problemas dos alunos e o modo como actuam para os ajudar a resolvê-los.

Foi solicitado aos professores que, mediante os parâmetros apresentados, caracterizassem os seus alunos de acordo com a situação socioeconómica e familiar, bem como a nível cognitivo (dificuldades de aprendizagem) e factores condicionantes do sucesso ou insucesso escolar.

Relativamente à questão sobre a heterogeneidade das turmas e características socioculturais dos alunos, as respostas predominantes apontam para o “sim”, nos dois primeiros casos, respectivamente 59,55% e 61,22%. No terceiro caso existem duas respostas com resultados muito aproximados: 32,73% respondem “não” e 38,18% respondem mais ou menos. Quando se pede para justificar a resposta, muito poucos professores o fazem ou seja, a categoria que predomina é “sem resposta”: 46,07% no primeiro caso; 40,82% no segundo caso e 58,18% no terceiro caso. Parece-nos que os respondentes não conseguem justificar a resposta anterior. Relativamente às categorias apresentadas pelos que respondem, verifica-se, nos três casos, que no caso dois e no caso três predomina a categoria “alunos de várias faixas etárias, diversos países, de diferentes etnias e de categorias socioeconómicas distintas”, respectivamente, 42,86% e 20%. No primeiro caso, “Alunos provenientes de outros países e praticantes de diferentes religiões” é a categoria que predomina com 30,34%. Nas três situações, as justificações dos professores relativamente a este tema prendem-se, essencialmente, com o assumir terem nas suas turmas alunos de nacionalidades ou etnias distintas. Poucos consideram as vivências e as experiências pessoais e sociais dos alunos, ainda que alguns o tenham referido. Alguns professores referiram, também, ter turmas

heterogéneas por incluírem alunos com diferentes hábitos sociais, níveis de linguagem e diferentes anos de escolaridade.

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

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

Por outro lado, grande parte dos professores, nas três situações apresentadas, diz não ter tempo, nem preparação, para ajudar os alunos quando detecta algum problema. Assim, o assinalam 13,48%; 20,24% e 23,24%, respectivamente, quando afirmam não ter tempo nem qualquer tipo de preparação para ajudar os alunos, quando existe algum problema. Em síntese, uma razoável percentagem dos professores assume não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais na escola, indiciando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola que não apenas professores. Contudo, não deixa de ser curioso que 8,99%; 6,12% e 7,27%, respectivamente, aceite ter preparação e tempo para ajudar o aluno. Mais relevante, ainda, do ponto de vista da concentração de respostas (neste caso de não respostas), é o facto de nos três casos, 94,38%, 77,56% e 76,36%, respectivamente, dos professores que tinham respondido não à questão “na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos” não terem apresentado qualquer justificação. Dizem que não se preocupam em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos mas não dizem por que razão.

Quando se pergunta se existe absentismo por parte dos alunos na sua escola, a resposta mais preponderante é “não” – 66,29%, 67,35% e 47,27% – o que não deixa de ser curioso,

pois nos projectos educativos destas três escolas, um dos problemas detectados e que se pretende colmatar é, precisamente “combater o absentismo escolar dos alunos”.

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

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

Quando se pede a opinião dos docentes relativamente às capacidades e recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria, nos três casos, afirma que a escola não tem condições para resolver os problemas sociais dos seus alunos, respectivamente 87,64%; 81,63% e 65,45%. Apenas as percentagens que vão desde 12,36% a 23,64% dos docentes inquiridos, segundo as escolas, afirmam que estas têm condições para solucionar os vários problemas sociais existentes. Existe uma razoável diferença percentual entre as respostas dos primeiro caso, relativa ao Agrupamento de Escolas da Praia, que já vai no TEIP2 (iniciado no ano lectivo passado) e do caso três, a Escola Secundária do Pinhal, onde existe um GAAF, como já foi dito anteriormente, já há alguns anos. Será interessante problematizar e tentar compreender o porquê desta diferença nas respostas. Será que o projecto GAAF é mais eficiente, mais individualizado, mais personalizado, permitindo deste modo chegar a cada aluno e à sua família mais facilmente.... e menos geral/generalizado que o projecto TEIP que, tendo muitas valências, acaba por não ir tão fundo em todas elas?

Apesar desta pergunta ter fortes semelhanças com a análise duma questão anterior: “na sua prática diária preocupa-se em ajudar à resolução dos problemas sociais dos alunos? E “que estratégias usa?”, já trabalhada, na pergunta “Na sua opinião, a escola como instituição, nas condições actuais, tem capacidade e meios para resolver problemas sociais dos seus alunos?” põe-se a tónica no reconhecimento das capacidades e recursos da escola e não do próprio professor. Os resultados permitem inferir que alguns professores, acreditam em si próprios como potenciais mediadores e promotores da resolução de problemas sociais (ver análise à questão “estratégias utilizadas para a resolução de problemas sociais dos alunos”), o que já não acontece quando pensam na escola como instituição. Algumas justificações sobre a não capacidade da escola para resolver os problemas sociais dos alunos são: *“falta de técnicos especializados em número e disponibilidade de tempo, de trabalho, junto do meio escolar”* (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), *“a escola necessita de mais psicólogos [...] São necessários mais professores de Educação Especial”* (professor do Agrupamento de Escolas da Praia) para justificar o “sim”: *“no caso concreto desta escola através do GAAP que possui uma equipa multidisciplinar”* (professor da Escola Secundária do Pinhal).

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

Apesar destes dados parecerem contrariar alguns anteriores, uma análise mais fina ajuda a explicar a aparente dissonância: os docentes acreditam na sua profissionalidade multifacetada, mas parecem remeter o fracasso relativamente à intervenção social para o sistema, as instituições e para as redes de comunicação. Por outro lado, e fazendo uma análise comparativa, a percentagem mais baixa dos docentes que respondem “sim”, continua a ser a Escola Secundária do Pinhal. Mais uma vez se observa que os professores desta Escola parecem sentir-se um pouco apoiados no GAAP, pondo em prática a divisão de funções na escola como uma realidade e um dado adquirido, cingindo a sua intervenção mais à sala de aula e a questões mais pedagógicas, e passando a resolução dos problemas sociais dos alunos para técnicos especializados. Por outro lado, as respostas dos professores dos outros dois territórios educativos, levam-nos a crer que, por força das circunstâncias, são forçados a

exercer uma faceta de professores multifacetados, possivelmente porque os projectos de mediação que existem nas suas escolas ainda não tiveram tempo de dar frutos.

Outro aspecto que merece a nossa atenção é quando se pergunta aos professores se os encarregados de educação vão à escola por iniciativa própria ou quando solicitados. No caso do Agrupamento de Escolas da Praia, 39,33% vão por iniciativa própria e 57,30% vão quando notificados. No Agrupamento de Escolas da Calçada 36,73% vão por iniciativa própria e 65,31% vão quando solicitados. Nestes, as percentagens são muito idênticas. No caso da Escola Secundária do Pinhal, 12,73% vão por iniciativa própria e 81,82% vão quando notificados. Aqui as percentagens são bastante diferentes; a percentagem de encarregados de educação que vai à escola é muito inferior aos outros dois casos. Podemos perguntar se será, ou não, por ser uma escola secundária, com alunos mais velhos e, portanto, os encarregados de educação não irem tanto à escola. Ou será que as famílias possuem um maior desinteresse em relação ao percurso escolar dos seus filhos? Ou será que se sentem mais seguros e descansados porque na escola existe um GAAF que apoia e ajuda os seus filhos? Esta é uma das questões que, devido às limitações do estudo, ficará para uma posterior investigação.

Quanto às razões apresentadas pelos professores para este absentismo dos encarregados de educação, relativamente à escola, as opiniões são unânimes: em primeiro lugar aparece por falta de tempo/disponibilidade, respectivamente (85,38%; 93,88% e 85,45%) em segundo lugar, a falta de interesse, (69,86%; 61,22% e 52,73%). A questão que nós levantamos aqui é a seguinte: normalmente, os horários de atendimento dos directores de turma não são muito compatíveis com os horários de trabalho dos pais, podendo isso explicar a primeira razão apresentada pelos professores. Será outro ponto que fica em aberto para o futuro.

Quando se pede para explicarem o porquê da importância da vinda dos pais à escola, debatemo-nos com uma percentagem elevada de “não respostas”, respectivamente, 42,70%, 24,49% e 60%. Mais uma questão que nos faz pensar e repensar. Será por preguiça de escrever? Ou será porque não existe uma opinião formada sobre a problemática? Qualquer uma destas hipóteses nos deixa um pouco preocupados e nos faz reflectir sobre qual será o perfil destes professores. No entanto, nos que responderam: *“O acompanhamento regular, por parte dos pais, da situação académica do seu educando leva a criança a valorizar mais a escola e a empenhar-se mais”* (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), *“Pais interessados e preocupados que vêm voluntariamente à escola ajudam mais os filhos no seu desempenho escolar, pois valorizam a aprendizagem”* (professor do Agrupamento de Escolas

da Calçada), *“se os filhos sentirem que os pais consideram a escola uma prioridade, também a considerarão importante”* (professor da Escola Secundária do Pinhal) vemos que as opiniões incidem na importância da valorização da escola, por parte dos pais, e como isso se pode repercutir no sucesso escolar dos filhos. Por outro lado, encontramos algumas opiniões divergentes destas: *“Cada caso é um caso. Para alguns alunos é mais vantajoso uma maior controlo enquanto para outros passa-se o inverso”* (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), *“a simples vinda à escola não resolve problemas pessoais e sociais profundos”* (professor da Escola Secundária do Pinhal).

À pergunta, *“Está familiarizado com a designação GAAF?”*, no caso um e no caso três e *“Está familiarizado com a designação TEIP?”* no caso dois, as respostas “sim” predominaram respectivamente, 85,39%, 63,27% e 92,73%. No entanto, quando se pede para dar a opinião sobre estes projectos, surgem respostas diversas: *“Pode ser benéfico se se der um grau de autonomia que permita a pessoa certa no lugar certo”* (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), *“a maior parte dos alunos encaminhados para o GAAF alteram ou pelo menos tentam mudar as suas atitudes”* (professor da Escola Secundária do Pinhal). Alguns professores manifestaram opiniões diferentes e opostas: *“Não irá trazer grandes alterações às práticas já usadas”* (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), *“Não vi qualquer resultado positivo, na sua passagem pela escola: não cumpriam horários, entretinham os alunos que eram enviados para lá, atrasavam-se na entrega de relatórios e mantinham relações demasiado familiares com os alunos”* (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada). Esta última opinião, talvez tenha a ver com o facto de já existir nesta escola um projecto chamado “oficina de comportamento” que, em algumas ocasiões, chocou com o projecto GAAF que subsistiu durante um ano lectivo.

Quando se pergunta *“se considera que o GAAF/TEIP pode ser benéfico para o sucesso do percurso académico dos alunos”*, a resposta “sim” é unânime nos três casos, 87,64%, 87,76% e 87,27%, respectivamente. Mas também aqui, quando se pede para justificar, uma elevada percentagem de professores não responde: 47,19%, 48,98% e 38,18% respectivamente. Dos que respondem, escolhemos algumas mais representativas em cada caso: *“Identificados os problemas dos alunos pode proporcionar aos alunos outras alternativas facilitadoras de sucesso”* (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), *“na ajuda da resolução dos problemas dos alunos: na sua intervenção junto dos pais e/ou outros técnicos”* (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), *“por vezes os alunos não entendem os seus*

comportamentos negativos e com este projecto [GAAF] estes têm conseguido colmatar estes problemas” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

O conjunto destas respostas levam-nos a crer que alguns professores reconhecem a importância da existência destes projectos nas suas escolas e olham para eles como uma mais-valia na resolução de problemas sociais, assim como na mediação entre a escola e a família. Podemos inferir, em consequência, que os docentes aceitam e reconhecem a necessidade da existência de outros técnicos especializados, na escola. É que, na verdade, quanto ao desejo, ou não, da existência de profissionais especializados na escola para resolver os problemas dos alunos, podemos constatar que a totalidade dos professores inquiridos gostaria que a escola tivesse mais pessoal profissionalizado para resolução dos problemas sociais dos alunos. Quanto aos técnicos que os docentes gostariam que existissem na escola, emergem o psicólogo, o assistente social, o educador sociocultural e o animador sociocultural. São ainda sugeridos terapeutas da fala e técnicos de saúde. Os questionários mostram que os professores sabem pouco sobre o outro lado do aluno, a família, a habitabilidade, etc., ainda que essa caracterização faça parte do dossier do director de turma.

A ideia que nos fica, depois de termos feito a análise dos resultados deste questionário, aplicado a docentes dos três contextos estudados, é a de que estes se sentem incapazes de resolver determinados problemas dos seus alunos, reconhecendo a importância de se abrir espaço nas escolas para profissionais especializados com preparação para lidar com as questões sociais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar dos nossos dias. Estas dimensões não podem ser ignoradas nem podem passar ao lado da escola, pois estão intrinsecamente ligadas a todos aqueles que quotidianamente partilham o mesmo espaço, e o mesmo tempo. Contudo, não deixa de ser interessante, também, que alguns docentes defendem um perfil amplo e multifacetado do professor capaz de dar conta, também, da dimensão social dos alunos.

9.3. Dos projectos educativos

No plano discursivo, os TSTS são considerados como parceiros dos professores, mas a verdade é que o trabalho conjunto é escasso. Tal como acontece nos ZEP, estudados por Van Zanten (1990), também nestes três territórios educativos não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projectos. Os dois tipos de

profissionais habitam dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com outros.

Para os professores, os TSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interacção e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos três contextos, é manifesta a opinião da importância dos TSTS na escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam esta importância, há outros que criticam a falta de trabalho em rede entre professores, responsabilidade que atribuem ao modo de implementação do GAAF, como se eles não fossem parte da operacionalização dos projectos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação directa e participante nos três territórios educativos, aí a *décalage* é bem notória, quer no desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, quer nos recursos, quer no trabalho específico dos gabinetes de trabalho social: professores e TSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

Como no estudo de Van Zanten (1990) também aqui o discurso dos professores sobre os TSTS é vago. A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os TSTS assumem-se como potenciais e efectivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos, assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os TSTS assumem que, só passado muito tempo, os professores têm discursos explicativos para a sua presença e função nas escolas, mas que não deixam de ser estereotipados.

Muitos TSTS representam os professores como incapazes de alterar o clima de aula e a relação interpessoal e intercultural que gera tensões, problemas sociais e indisciplina na escola. Sentem que são vistos como “os apaga fogos”, capazes de resolver os problemas dos alunos como se eles fossem uma essência coisificada em cada comportamento diário. Em boa verdade, só um trabalho conjunto, não só de sinalização, por parte do professor, e de resolução por parte dos TSTS, que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interacção social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos (Vieira e Vieira, 2011) pode vir a transformar este trabalho de apêndice num

trabalho integrado onde a escola reúna, num mesmo patamar, os profissionais da educação e do trabalho social e onde a educação seja vista sempre como educação social, independentemente de ser na sala de aulas, no recreio ou em casa, e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

Tal como nos casos americano, inglês e francês (Capítulo 3), também aqui, no caso dos GAAF ou dos TEIP, onde a lista de escolas ou de territórios resulta de um trabalho apresentado pelo Ministério da Educação, as populações-alvo são sobretudo as consideradas *guetos* da cidade, como é o caso do TEIP da Praia e do GAAF da Calçada, ou bairros sociais associados a um grupo profissional específico como é o caso dos vidreiros e sua história da Escola Secundária do Pinhal.

Nos três territórios escolares, o abandono e o insucesso escolares são associados à delinquência, droga, tensões sócio-raciais e à não valorização da escola por parte de culturas específicas, como é o caso particular da dos ciganos e da dos imigrantes.

Tal como aconteceu no caso francês (Zanten, 1990) vale a pena pensar no que se ganhou com os TEIP (Canário, 2001). Ganhou a escola? Como? Ganhou o projecto educativo? Houve ganhos de autonomia? Quais? Houve mais verba para quê? Para obras? Para outros recursos? Quais? Puderam-se contratar outros técnicos e outros professores melhor preparados para o contexto dos TEIP? Que ficaram a ganhar os alunos e as famílias em concreto?

“Sim, eu penso que ganharam, ganharam mais do ponto de vista... das aprendizagens também, porque os miúdos, não tenho dúvidas nenhuma, passaram por experiências riquíssimas... Do ponto de vista das famílias, porque houve um envolvimento maior, nesses projectos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam...os miúdos participavam em projectos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de actividades que envolvia a própria comunidade adulta em que também eles traziam aspectos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronómico (agora já não me recordo qual exactamente o nome do projecto)” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia, Apêndice B3.7).

Apesar de tudo, quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico, parece primar pela sua ausência. O que mais é enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou das famílias, o que nos permite falar destes territórios como delimitações de problemas sociais individuais (Casa Nova 2004; Barbiéri, 2002 e 2003), onde têm vindo a ganhar espaço os TSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratasse (Vieira e Vieira, 2011).

Há, ainda, outras semelhanças estruturais, no estudo destes três casos, com o realizado por Henriot-Van Zanten (1990: 178) em França: os três territórios aqui estudados encontram-se

em três etapas distintas no que se refere ao percurso de aceitação/integração de TSTS na escola: Na Calçada os TSTS ainda não têm lugar; na Praia os TSTS começam a ser aceites; no Pinhal os TSTS estão absolutamente integrados na comunidade escolar.

9.4. Do trabalho social e da mediação na(s) escola(s)

Mesmo antes da integração de estagiários de Serviço Social nestes 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 ordem meramente pedagógica (Bonafé-Schimtt, 2000a; Capul, 2003).

A localização da sede de dois dos Agrupamentos aqui em análise, ambos situados junto de bairros sociais considerados problemáticos, parece justificar a importância das estratégias adoptadas nos respectivos projectos pedagógicos e a necessidade de consolidação da intervenção a nível social que os responsáveis por este trabalho em ambas as escolas defendem. Ambos os projectos apostam no trabalho social feito a partir de uma interacção entre os elementos do contexto escolar e os TSTS, em estreita comunicação com as instituições da comunidade.

As avaliações realizadas pelos responsáveis destes projectos permitem apurar o sucesso e insucesso na resolução de algumas situações, idealizando a entrada de TSTS na escola. Nos três agrupamentos, ao nível do discurso, parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento dos TSTS como mediadores sociopedagógicos. Considerando que estas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal (embora, saibamos que o número de GAAP ascende, já, a uma centena, no país, e os TEIP também) e que, visto o Trabalho Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, podemos dizer que, provavelmente, estamos a assistir à emergência e reconhecimento de novos profissionais para actuarem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para baixo pelos ministérios, diplomas legais, etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os TSTS produzem.

Ao longo deste estudo, demos conta que os próprios professores e outros agentes educativos identificam a necessidade de existência de parcerias com a comunidade local e outras instituições, de articular recursos e partilhar informações, de modo a conseguir efectuar

uma intervenção mais eficiente e ajustada à realidade, no sentido de dar a resposta específica e mais adequada a determinada situação-problema.

Registamos que as principais lacunas que os professores identificam se prendem com a ausência de comunicação entre os professores em geral e os TSTS envolvidos no GAAF:

“Há experiências menos positivas [que], por qualquer motivo, não correram tão bem... mas, em termos globais, de avaliação global perfeita, o GAAF foi uma grande, grande ajuda na resolução e, sobretudo, na identificação dos problemas. E, depois, no encaminhamento desses problemas para a resolução desses problemas”.

Estamos perante projectos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia financeira suficientemente instituída (GAAF). Em termos de produtos finais, há mais semelhanças que diferenças entre estes três projectos: aponta-se para uma maior abertura da escola à comunidade e, por outro lado, para a entrada de novos agentes educativos na escola, os TSTS.

Ao contrário do enquadramento legal dos TEIP, o GAAF surge como um projecto sociopedagógico, cuja emergência é propiciada a partir da iniciativa dos próprios actores da comunidade educativa: um projecto que surge numa linha vertical ascendente, por meio da constatação directa de problemas no meio escolar e familiar, cuja realidade não dispensa o carácter voluntário ou os estagiários, como principal força de propiciar novas formas de intervenção.

Podemos, então, afirmar que, enquanto o TEIP propicia, à comunidade escolar, mais recursos para que sejam desenvolvidos novos projectos sociais e de mediação socioeducativa, beneficiando não apenas os alunos mas, também, os profissionais da escola e as condições físicas de trabalho de todos estes, o GAAF surge principalmente direccionado para o aluno e para as famílias, e envolve um esforço financeiro menor que, não raras vezes, começa a ser suportado tanto pelas escolas como pelas entidades municipais e pelas associações de pais. Ambos os projectos apostam fortemente na tarefa de apelar a parcerias, quer seja por imposição legal (TEIP), quer seja como meio de garantir a sobrevivência do projecto (GAAF).

O quadro 7 sistematiza as estratégias de trabalho social e mediação adoptadas nos três territórios educativos.

Quadro 7 - Análise comparativa das estratégias de trabalho social e de mediação adoptadas nos três territórios

RESPOSTAS E ESTRATÉGIAS DE TRABALHO SOCIAL E DE MEDIAÇÃO ADOPTADAS NOS TRÊS TERRITÓRIOS			
	Agrupamento Escolas da Calçada	Escola Secundária do Pinhal	Agrupamento Escolas da Praia
Designação dos projectos	OFICINA DO COMPORTAMENTO GAAF -	- GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	TEIP1 (1996/1999) TEIP2 (2010/2011)
Antecedentes dos projectos	- Necessidade de identificar crianças com problemas sociais/desenvolvimento e intervir junto delas (promovendo sucesso pessoal e educativo) - Existência de famílias desestruturadas dentro da comunidade escolar (afectadas pelo desemprego, por problemas de ordem económica, onde se revela inexistência de adultos de referência, falta de recursos financeiros e sociais que lhes permitam exercer a sua função de pais na sua plenitude)	- Necessidade de intervir junto das crianças (com problemas sociais/desenvolvimento) e suas famílias, promovendo o sucesso pessoal e educativo dos primeiros. - Existência de famílias disfuncionais dentro da comunidade escolar (afectadas pelo desemprego, pela toxicodependência, por falta de recursos financeiros e sociais, pelo divórcio e consequente elevado número de filhos)	Indisciplina e violência: questões de natureza parental (elevado número de separações e famílias monoparentais), famílias multiproblemáticas, crianças institucionalizadas, rivalidade/conflito entre pessoas de origem diferente ou de bairros rivais. Meio socioeconómico e cultural desfavorecido; Comportamentos de risco;
Dificuldades na implementação dos projectos	Oficina do Comportamento - No trabalho multidisciplinar com técnicos extra-escola devido sobretudo à inexistência de TSTS em número suficiente - Falta de respostas institucionais	Arranjar entidades financiadoras do projecto. Os TSTS são escassos para chegarem a todas as escolas do agrupamento	O projecto é por 3 anos. Os TSTS são escassos para chegarem a todas as escolas do agrupamento
	GAAF - Falta de financiamento para pagar a TSTS		
Actividades	Oficina do Comportamento - Atendimento do aluno - Acompanhamento do aluno adequado às necessidades verificadas - Aconselhamento ao aluno	- Atendimento e aconselhamento ao aluno - Receber alunos com todo e qualquer tipo de problemas - Sinalização de casos problemáticos - Articulação com outras entidades	Ateliês de leitura Ateliês de teatro Atendimento e aconselhamento de alunos Sinalização de casos problemáticos

	- Encaminhamento do aluno em articulação com outras entidades - Trabalho com o director de turma no sentido de articular com a família do aluno ou com a comunidade GAAF -	- Actividades de ocupação das fêrias	Animação cultural
Objectivos	Oficina do Comportamento Incentivar o aluno a conhecer-se a si próprio, a reflectir as suas acções e a ajustá-las, tendo por base os seus objectivos de vida Incentivar o trabalho do director de turma como elemento de ligação escola-família-comunidade - Promoção de um desenvolvimento pessoal, social e educativo equilibrado da criança - Incentivar o aluno a conhecer-se a si próprio, a reflectir as suas acções e a ajustá-las, tendo por base os seus objectivos de vida GAAF - Ajudar os alunos na resolução dos seus problemas disciplinar, familiares e sociais - Perceber o porquê de determinadas situações e comportamentos - Promover um desenvolvimento pessoal, social e educativo equilibrado da criança	- Desenvolver um trabalho tanto com o aluno como com a família, numa vertente de ajuda, tentando perceber as causas do comportamento problemático desse aluno - Ajudar os alunos na resolução dos seus problemas disciplinar, familiares e sociais - Perceber o porquê de determinadas situações e comportamentos - Promover um desenvolvimento pessoal, social e educativo equilibrado da criança	- Diminuir o insucesso escolar - Diminuir o abandono escolar - Estreitar a relação da escola-família-comunidade - Ajudar à resolução dos problemas disciplinares, sociais e familiares
Pessoal Técnico envolvido	Oficina do Comportamento - Duas professoras no trabalho directo com o aluno	- Uma Psicóloga a tempo inteiro - Duas Técnicas de Serviço Social - Professores destacados	- Uma assistente social - Duas animadoras

	- Os directores de turma das crianças em questão GAAF - Uma psicóloga e uma professora de ensino especial		
Avaliação das estratégias desenvolvidas	Oficina do Comportamento Aspectos positivos: Resultados positivos no trabalho com os alunos; disponibilidade do Conselho Executivo Aspectos negativos: A escola não tem autonomia para contratar os técnicos que necessita; inexistência de professores na oficina em número suficiente; temas abordados na Oficina restritos aos comportamentos relativos ao Regulamento Interno	Aspectos positivos: Resultados positivos no trabalho com os alunos; resolução de algumas situações Aspectos negativos: A escola, por si só, não consegue resolver problemas sociais; falta de meios; dificuldade em inculcar determinados hábitos nas famílias	Aspectos positivos: Ateliês de tempos livres, oficinas diversas, animação cultural nos recreios, formação em mediação para docentes e funcionários não docentes Aspectos negativos: As actividades ainda não se estenderam, verdadeiramente, às 25 escolas
Perspectivas de futuro	O GAAF não é sentido como necessário, pois já existe outro gabinete considerado suficiente, a oficina de comportamento A escola pretende continuar a receber estagiárias de Serviço Social mas para trabalhar na oficina de comportamento	Conseguir financiamento para a sustentabilidade do projecto para que o GAAF possa continuar	Conseguir financiamento para a sustentabilidade de algumas actividades para além do TEIP. Mesmo que o TEIP termine, há vontade de assegurar a continuidade de algumas actividades sociopedagógicas
Espaços de intervenção sociopedagógica fora da sala de aula	Gabinete da Oficina do Comportamento Gabinete do GAAF	- Espaços de interacção com os colegas, de entretenimento, de aprendizagem, de ocupação - Espaços que permitam intervir nos e com os alunos - Clubes de teatro de jornalismo, de astronomia - Animação dos tempos de férias	- Recreio - Bar - Biblioteca
Perspectiva dos professores	Oficina do Comportamento -Muito receptivos GAAF – Pouco receptivos	No início algumas dificuldades de aceitação; actualmente existe por parte de alguns uma colaboração	Dificuldade em aceitar TSTS e em perceber as complementaridades sociopedagógicas.

Perspectiva do Pessoal Técnico envolvido	Professora responsável pela oficina de comportamento considera imprescindível a existência de TSTS nas escolas; a escola é um lugar de excelência para diagnosticar problemas sociais nas famílias das crianças e assim um ótimo ponto de partida para a sua reestruturação; professores e TSTS, entre outros profissionais, deveriam trabalhar em conjunto para auxiliar as crianças e suas famílias; resistência por parte dos professores ao GAAF, dificuldades de comunicação entre os dois gabinetes	Avaliação positiva Algumas dificuldades de integração e aceitação por parte dos professores que parecem já ter sido ultrapassadas; futuro muito em aberto e incerto a partir de 2012: o facto de o GAAF depender do financiamento do programa Escolhas não permite planificar para além de cada três anos.	Avaliação positiva. Sentimento de alguma rejeição nos espaços formais. Não vão, por exemplo, à sala dos professores.
Perspectivas de futuro	O GAAF não é necessário, pois já existe a oficina de comportamento, gabinete considerado suficiente; A escola pretende continuar a receber estagiárias de Serviço Social mas para trabalhar na oficina de comportamento	Arranjar financiamento para a sustentabilidade do projecto para que o GAAF possa continuar	Concorrer ao TEIP 3 se vier a existir

Em termos empíricos, estamos perante três casos, três territórios escolares, dois Agrupamentos de escolas e uma Escola Secundária. Territórios onde ocorre, explicitamente, mediação sociopedagógica. Mas, por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projectos do TEIP, do GAAF e da OC, nenhum destes três territórios, consegue fugir à patologização da diferença, ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isto observa-se, logo à partida, no próprio desenho dos projectos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas (Apêndice B, C, e D).

O TEIP resulta, de um programa ministerial, como vimos nas entrevistas com o Professor Pedro Francisco, ex presidente do conselho directivo da escola da Praia (Apêndice B3.7) e com o actual director, professor Jacinto (Apêndice B3.8) bem como na legislação (cap. 3 e Anexo 1).

Considerando os questionários e as entrevistas realizadas, vemos que, no caso do TEIP, se trata de uma experiência mais estabilizada, mais estruturada porque, pelo que nos foi dado a observar e pelos discursos que ouvimos, o projecto do TEIP não é distinto do Projecto Educativo: TEIP e Projecto Educativo são uma só coisa, ou seja, estão interligados.

Por outro lado, estamos a estudar e a compreender outras experiências de mediação sociopedagógica que recorrem, também, não só a professores que já tinham essa vontade e interesse, como é o caso da professora Ana da escola da Calçada (Apêndice C3.7) mas, também, a Técnicos Superiores de Trabalho Social.

No caso das escolas do Pinhal e da Calçada, caminhou-se no sentido de criar um GAAF, com o apoio do IAC. No caso particular da Calçada, percebemos que foram os estagiários de Serviço Social e de Educação Social, conjuntamente com alguns professores, que implementaram a experiência da mediação sociopedagógica através do IAC. Terminado o estágio, terminou o GAAF e poucos são os sujeitos capazes de contar esta história. Sabe-se, apenas que acabou o GAAF. E porquê? Provavelmente, porque há, aí, um Projecto Educativo assente noutras redes e valências e parece que o GAAF foi um apêndice que surgiu. Um apêndice que, rapidamente, deu em insucesso por não estar inserido no próprio Projecto Educativo, e por não ter sido, verdadeiramente, abraçado pela escola. Qual o peso de uma nova Direcção na opção de aposta na OC ou no GAAF? Quando muda a Direcção, muda o Projecto Educativo. Este GAAF não está, sequer, na tabela dos GAAF nacionais. Por que é

que isto terá acontecido? Terá sido porque mudou a direcção? Ou porque mudou o Projecto Educativo? Porque não houve financiamento? Um pouco de tudo levou a que hoje, Janeiro de 2011, esteja viva a Oficina de Comportamento (OC) na Escola da Calçada e extinto o GAAF, apesar de ter sido desencadeado o processo de financiamento para o GAAF.

No caso da Escola do Pinhal, como vimos, o GAAF tem tido sucesso devido à Sandra e à Isabel, as assistentes sociais que aí fizeram estágio e que depois concorreram ao programa “Escolhas” e ganharam financiamento para o seu próprio primeiro trabalho de mediação pedagógica. Estas Técnicas Superiores de Trabalho Social já não são estranhas na escola. E o sucesso parece dever-se às assistentes sociais e ao seu empenho e entrosamento com o director e o projecto educativo. Mas pode perguntar-se: no dia em que saírem, provavelmente por falta de financiamento, poderá o GAAF continuar? Pensamos que, dificilmente.

Conclusões e prospectiva

Feita a revisão bibliográfica sobre a gestão da diversidade cultural na escola, sobre a diferenciação pedagógica, a inclusão e a exclusão escolar e social, discutimos a pluralidade de abordagens da indisciplina e violência nas escolas, confrontando os estudos que as vêem do ponto de vista mais essencialista ou do ponto de vista mais relacional. Procurámos mostrar como os desencontros entre a família, a escola e a comunidade, e vice-versa, podem estar na origem de diversas tensões entre os alunos, entre os alunos e os professores que, se não forem mediadas, atempadamente, podem redundar em violência, *bullying* e outros conflitos graves que precisam de ser, também, mediados por profissionais especializados.

Fizemos, ainda, a devida clarificação conceptual em torno dos conceitos de trabalho social, educação social, pedagogia social, mediação e intervenção social em contextos educativos.

Passámos em revisão a “territorialização das políticas educativas” e os antecedentes históricos e socioculturais dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) viajando, assim, até aos contextos educacionais americano, inglês e francês.

Discutimos, ainda, a multiplicidade de papéis desempenhados pelos professores na escola contemporânea e, em relação à pergunta desenhada quer na introdução, quer no primeiro capítulo, “quem são estes professores que se dedicam, também, ao trabalho social na escola?” obtivemos respostas ligadas à impossibilidade de o professor poder desempenhar, com qualidade, tanta tarefa, embora alguns o façam, outros digam que o fazem, e muitos estejam disponíveis para a formação contínua na área da mediação.

À pergunta “Como vêem os professores do ensino básico e secundário a entrada de TSTS nos quadros das escolas?”, no âmbito de três territórios educativos, quer os questionários apresentados, quer as entrevistas realizadas mostram, claramente, que os professores, embora se assumam como mediadores de aprendizagem e de conhecimento, e mesmo de mediação

sociopedagógica, vêm com bons olhos a integração de TSTS nos territórios escolares, a trabalharem, conjuntamente, no desenvolvimento de cada projecto educativo, uma vez que sentem não ter competência para resolver as tensões sociais e problemas relacionados com a vida familiar dos alunos. Algumas respostas às perguntas abertas dos questionários (escassas, porque raramente são respondidas) e depoimentos das entrevistas, permitem pensar que os docentes naturalizam muitas dimensões sociais, essencializando, nos alunos, aquilo que é resultado das suas condições sociais, apropriadas de forma estigmatizada, e verbalizadas através das essências aluno-problema, família-problema, bairro-problema, território-problema e outras patologizações da diferença (Barbieri, 2002 e 2003; Canário, Alves e Rolo, 2001; Chaveau, 1989; Chaveau e Chaveau, 1989; Chaveau e Duro-Courdesses, 1989; Correia e Caramelo, 1994; Demazière, 2010; Neves, 2003; Vieira e Vieira, 2011; Zanten, 1990 e 1996).

Em relação à outra pergunta incluída na problemática, inicialmente, “Quem são estes professores? [aqueles que conseguem dar conta dos diferentes papéis sociais na escola] a investigação não colheu respostas muito objectivas, porque acabou por trilhar outros caminhos, mas sempre podemos dizer que parecem ser professores com vários anos de carreira, que abraçaram o projecto da profissão de professor como projecto de vida, uns sem filhos, outros casados há muitos anos, e que, provavelmente, revêem os filhos nos próprios alunos e/ou que tiveram uma formação profissional inicial em que a discussão da escola e dos seus papéis sociais não ia para além da formação de professores⁹⁵. Haverá outros, ainda, cujo jeito em lidar com a dimensão social, afectiva e emocional dos alunos, quer na sala de aula, quer nos recreios, quer mesmo para além da escola, tem a ver com dimensões idiossincráticas que levaram à incorporação de um *habitus* compósito das diversas dimensões sociopedagógicas (Perrenoud, 1993). Mas, contudo, pensamos ser necessário profissionalizar estas dimensões de mediação sociopedagógica na escola.

A análise realizada aos planos de estudo dos cursos das áreas de Animação, das Ciências da Educação, da Educação Social e Educação Sociopedagógica, da Mediação, da Psicologia, do Trabalho Social e Serviço Social e das outras Ciências Sociais, mostra que, apesar de haver um grande enfoque na dimensão da resolução de conflitos há, contudo, vários cursos, licenciaturas, pós-graduações e mestrados que apontam, olhando às saídas profissionais, aos objectivos e aos planos de estudo, para a formação de profissionais na área da mediação sociopedagógica. Se o Ministério do Ensino Superior cria/acredita cursos com formação

⁹⁵ Temos de admitir que, contudo, as respostas a esta questão, construída também no início da investigação, são escassas e pouco sustentadas. Ela será retomada, esperamos, muito em breve, em investigações pós doutorais.

nestas competências da mediação sociopedagógica, seria de esperar que, também, o Ministério da Educação estimulasse, ainda mais, a colocação destes técnicos no sistema de Ensino Básico e Secundário. Com efeito, como já vimos, a propósito da legislação que suporta os TEIP e GAAF, os psicólogos conseguiram, em Portugal, conquistar espaços de intervenção no SPO das escolas, há mais de uma década. Contudo, essa legislação remete, também, para a possibilidade das escolas enquadrarem técnicos de serviço social e de educação social no desenvolvimento do seu trabalho.

Por outro lado, a problemática do Trabalho Social na escola, com a escola e para a escola, não é uma questão apenas para os TEIP e para os territórios que possuem GAAF. Trata-se de uma questão para ser pensada para todos os territórios escolares, na lógica dos projectos educativos, que extravasa o domínio estrito da escola.

Tivemos oportunidade de trabalhar próximo de assistentes sociais, animadores culturais e sociopedagógicos, educadores sociais e outros, nos três territórios educativos analisados nos capítulos 6, 7 e 8. Pudemos constatar, também, que se os Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) são bem-vindos por parte dos professores, e se eles já estão nestas escolas onde há gabinetes de mediação sociopedagógica, a verdade é que não há consenso sobre o que eles aí fazem e podem fazer a par, com, e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar.

Esta investigação mostra-nos, também, que há uma boa parte de professores que assume a possibilidade, enquanto profissionais actualizados, de desenvolver todas estas tarefas de relação com os alunos, as famílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Estes, quando esgotados os seus potenciais, preferem apostar em projectos educativos que, construindo redes com outras instituições sociais possam, sempre que necessário, resolver o que os professores não forem capazes de fazer sozinhos.

Estas vozes remetem, contudo, quase sempre, para uma posição da mediação centrada na resolução de conflitos, na patologização da diferença social e cultural, e na família, comunidade e suas instituições, como responsáveis do comportamento e das formas de ser que o aluno mostra na escola e que, tantas vezes, divergem, profundamente, da designada disciplina escolar, o “modo” ou “forma escolar”, como lhe chamaram Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Phillipe Perrenoud e, em Portugal, Raul Iturra, Rui Canário, José Alberto Correia, entre outros. Muitos destes professores estão disponíveis para fazer formação contínua na área do Trabalho Social e da Mediação.

Muitos professores assumem a profissão como um acto de mediação de aprendizagem e de conhecimentos. Esta postura é bem visível nas palavras dos três directores de escola entrevistados. Destes, o director da Escola da Calçada é, do nosso ponto de vista, o que mais considera ser difícil a integração de TSTS na escola porque entende que serão sempre estranhos aos olhos dos professores que, finalmente, podem sempre enviar os alunos, ou participar deles, à CPCJ, e outras instâncias, sempre que o assunto extravase as competências dos mesmos.

Nos três territórios educativos estudados, o TEIP do Agrupamento de Escolas da Praia, o GAAF do Pinhal e o GAAF e a Oficina de Comportamento do Agrupamento de Escolas da Calçada, há vontades claras e expressas de buscar autonomia e capacidade de criar recursos, quer físicos, quer humanos, para adequar o projecto educativo à complexidade da escola do mundo contemporâneo. É o caso específico do Agrupamento de Escolas da Praia, que já tinha experimentado o programa TEIP, em 1996, e que está disposto, se o mesmo for para continuar, a concorrer à terceira geração TEIP. Consideram o TEIP como uma boa forma de encontrar outros financiamentos para dotar a escola de meios para um sucesso educativo “para todos” que passa, do ponto de vista dos professores, e do director, por uma articulação do 1º, 2º e 3º Ciclos e pelo envolvimento no processo educativo, para além das famílias e dos alunos e, também, de animadores, assistentes sociais, educadores sociais e outros trabalhadores sociais. A prova desta vontade, que nem sempre se traduz num manifesto sucesso em todas as escolas do agrupamento, mas mais na escola-sede, é a formação em mediação de conflitos que o conselho directivo promoveu para docentes e não docentes, com recurso a formadores universitários, no sentido de, para além dos TSTS, construir, em cada funcionário, um melhor mediador preventivo e de conflitos. A aposta no professor tutor tem sido, aqui, entendida como uma outra ferramenta para a construção de uma escola de sucesso, num território que, efectivamente, parece ter algumas necessidades de intervenção prioritária, dadas as características descritas no capítulo 6.

A Escola do Pinhal parece ser um caso de sucesso ao nível dos GAAF do IAC, quer em termos da nossa apreciação, quer, mesmo, em termos de avaliação por parte do IAC, de quem recebe orientações pedagógicas. Decorre, de momento, o 2º projecto GAAF, muito sustentado por duas assistentes sociais que, nos seus estágios de final de licenciatura, buscaram a educação escolar como novo espaço de intervenção social na sociedade contemporânea. No ano de lectivo de 2005/2006, fizeram estágio, não remunerado, nesta escola, numa feliz

conjugação de esforços, em que o IAC, através da sua delegação de Coimbra, buscava escolas interessadas em constituir um GAAF e, por outro lado, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS) que estava em fase de listar instituições para estágios do seu primeiro grupo de licenciados em Serviço Social. Estas duas estagiárias acabaram por se envolver, emotivamente, com o projecto educativo e, nos meses de Julho e Agosto, mesmo depois de terminado o ano lectivo e o seu próprio estágio, continuaram a trabalhar na escola, com os alunos, em clubes culturais e outras actividades de animação e tempos livres, com que viriam a fundamentar, também, a sua candidatura ao “programa escolhas”, de que veio a resultar a criação do primeiro emprego, na região, de assistentes sociais a trabalhar em escolas secundárias. Conseguiram conquistar espaço dentro da escola que lhes permitiu criar o desejo da segunda candidatura, donde resultou o contrato por mais três anos para serem, actualmente, as duas assistentes sociais do GAAF da Escola que tem, paralelamente, um SPO, havendo um entendimento com a sua psicóloga quanto ao âmbito dos temas e questões que, a um e outro organismo, dizem respeito.

Por seu lado, o Agrupamento de Escolas da Calçada tem, também, uma já relativamente grande experiência em mediação sociopedagógica. Apesar da população escolar ser social e culturalmente semelhante à da Escola da Praia, como vimos no capítulo 8, o seu director prefere buscar vias alternativas de financiamento a esta mediação sociopedagógica, que não à candidatura da escola como TEIP, uma vez que diz ter consciência que o nome reforçaria o estereótipo de “escola complicada” e de periferia de cidade (Canário, 2001; Barbiéri, 2002 e 2003; Zanten, 1990) que já tem. Embora recentemente empossado no cargo de director, o seu ideário educativo, expresso, em parte, no projecto e no organograma apresentados no capítulo 8, aposta na continuação dum gabinete considerado de mediação, embora, dito de comportamento e explicitado de “oficina do comportamento” (OC). Esta oficina foi criada por uma anterior directora, conjuntamente com uma professora que a mantiveram em funcionamento, desde há cerca de dez anos. Sem discutir, aqui e agora, uma vez mais, o que foi feito no capítulo oito, relativamente ao tipo de mediação aí realizado – de conflitos – importa dizer que o sucesso desta oficina é, provavelmente, a grande causa do insucesso do GAAF, do IAC, que aí subsistiu, a par da OC, com ligações e definições pouco claras, do ponto de vista interno uma vez que, do ponto de vista externo, os objectivos e as características da mediação estavam bem claras para o IAC.

Estamos, uma vez mais, perante a dificuldade em operar grandes mudanças e inovação nas escolas, se as mesmas não passarem por uma vontade e uma necessidade explícita, por parte de quem as habita todos os dias (Benavente, 1990b; Nóvoa, 1992e).

Um mesmo projecto, o GAAF, tutelado pedagogicamente pela mesma instituição, o IAC, teve resultados totalmente diversos, quando implementado em terrenos distintos. A Escola do Pinhal incorporou o projecto, em estreita cooperação com as duas assistentes sociais que o têm sustentado, em colaboração com os professores, integrando-o, perfeitamente, no projecto educativo, mecanismo basilar, quanto a nós, do(s) sucesso(s) deste(s) programa(s). Contrariamente, a Escola da Calçada parece não ter desejado tanto o GAAF como mecanismo de mediação, porventura, por já ter a referida OC, com a qual, do ponto de vista prático, correria, provavelmente, o risco de sobreposição, como, em parte, se retira do discurso do director, quando entrevistado, e da ausência de opinião em alguns professores (nos questionários) ou, mesmo, de posição crítica sobre o papel dos TSTS na escola. Provavelmente, por isso mesmo, o GAAF não teve continuidade (foi implementado pela anterior direcção da escola, lista que perdeu nas eleições para a do actual director) e a OC, que já vinha de trás, continua hoje viva.

A investigação mostra, também, a importância de o(s) professor(es) fazer(em) parte das equipas de mediação, para diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador e para não permitir o nascimento de mais ilhas isoladas no território educativo.

Estamos, para todos os efeitos, perante três espaços organizacionais de mediação, em três territórios educativos específicos que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, são uma mais-valia para a escola e a sociedade.

É desejável que estas experiências sejam conhecidas pela tutela e reproduzidas, de forma mais organizada, ainda que nunca impositivas, de cima para baixo, como forma de adequar a escola às realidades sociais actuais e de tornar, efectivamente, a escola como a capital de um território educativo onde há outras províncias da educação e da mediação, mas por onde todos passam e devem viver como espaço de construção de uma cidadania múltipla e glocal.

Para isso, é preciso sustentar financeiramente estes projectos, que não têm resultados fáceis em curtos espaços de tempo, mas que fazem acreditar que a escola tem de ser um espaço de mediação, onde os professores já serão mediadores de aprendizagem, mas onde os

TSTS parecem ser uma mais-valia acrescida, por desempenharem papéis de mediação sociopedagógica e poderem ser, não um anexo, mas, antes, pares do professor e do director de turma na construção de pontes entre a escola, a família, a comunidade, a sociedade e a vida.

Para avançar no sentido duma educação que seja cada vez mais social, trabalhada cada vez mais com processos de mediação, de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, adequada para cada turma e aluno, não são precisas grandes reformas nem grandes alterações curriculares. “*A principal variável a ser mudada é o professor. É preciso que ele sinta vontade de reflectir e de mudar*” (Perrenoud, 2008: 26); vontade de se tornar um mediador de conhecimento e de trabalhar com outros profissionais, também eles bons mediadores, profissionalizados ou não, como é o caso dos TSTS aqui estudados, em rede, no território educativo onde se inscreve a escola.

Finalmente, construir uma imagem social de escola implica estratégias de acção e muito investimento e tempo. Um projecto de um só ano, ou dois, pode não deixar marcas, nem grandes memórias, quer para o interior, quer para o exterior. Foi o que aconteceu com o caso do GAAF da Calçada que funcionou, basicamente, durante apenas um ano lectivo, e hoje poucos sabem o que fez, em concreto. Por outro lado, há uma escola do 1º Ciclo, do Agrupamento da Praia, que continua a ser representada, no exterior, como uma escola com muitos projectos educativos, e sociais, e tal não advém do facto de estar actualmente inserida num TEIP. Pelo contrário, no dizer de algumas professoras dessa escola, entre estar ou não estar no TEIP, o resultado é mais ou menos a mesma coisa. Sabem que existe mas não o sentem na prática. Estas docentes frequentaram cursos em formação de mediação, fomentados pelo TEIP para os seus professores, mas sentem a ausência de um projecto unificador dos professores e outros TSTS no trabalho sociopedagógico. De resto, não fora as animadoras do TEIP passarem, uma vez ou duas, por ano lectivo, na escola, e nada haveria de diferente, dizem. Com efeito, chegar com novos recursos, de forma organizada, a 25 escolas de um mesmo agrupamento, é bem diferente do que se centrar exclusivamente na escola-sede. Este é um dos problemas que os agrupamentos de escolas têm para enfrentar: como fomentar a comunicação humana e rodoviária entre as escolas de um mesmo território.

A fama desta escola do 1º Ciclo ter muitos projectos, vem de há mais de 20 anos; desde que se constituiu a Associação de Pais, no início dos anos 90, das primeiras legalizadas no país, e em que os projectos implicavam professores, pais e comunidade. Não se falava, na altura, em mediação, nem em trabalho social na escola mas, efectivamente, havia trabalho

social na escola, mediação e animação que originava, também, vários encontros culturais de fim-de-semana na escola e noutros palcos sociais da comunidade.

Limitações e perspectivas

Finalmente, duas palavras sobre as limitações e perspectivas deste estudo. Olhando para os resultados da análise dos questionários, e pensando no trabalho que a aplicação e seu tratamento nos deram, fica um certo amargo de boca relativamente à adesão dos respondentes. Como dissemos, nos capítulos quatro (metodologia) e nove (comparação dos casos), o total de questionários tratados é, em dois dos territórios, inferior a 50% dos docentes do mesmo. Valeu-nos a decisão, já tomada de início, de que eles serviriam, fundamentalmente, para um retrato geral do que pensam e fazem os professores destas escolas sobre e com a diversidade de alunos que têm. Foram, efectivamente, as entrevistas abertas, em profundidade, e algumas de carácter mais etnográfico, que nos permitiram ter acesso ao mundo interior das pedagogias, do trabalho social e da mediação sociopedagógica que se faz nestas escolas.

Provavelmente, se não se tivesse investido tanto no inquérito por questionário, teria havido hipótese de maior aprofundamento quer dos dados da observação quer das entrevistas. Contudo, o leitor poderá encontrar, sempre, no volume II da Tese, o texto, o contexto, as reflexões, as descobertas e as sugestões que os actores entrevistados construíram na interacção com o investigador.

O futuro está em aberto e nada é definitivo. Esta investigação, como muitas outras, é uma “obra aberta” pelo que espero poder continuar a aprofundá-la, num futuro próximo, relativamente ao ponto de vista dos alunos, a razão da existência de territórios educativos, e que, por força das perguntas de partida e do trilho da investigação, ficaram, aqui, sem voz activa. A ideia é alargar, um pouco mais, os sujeitos do estudo, por forma a abranger, também, os pais e encarregados de educação, para avaliar não só das representações sociais destes em relação à emergência de TSTS na escola mas, também, da eficácia da concretização dos objectivos de diálogo, entre o aluno(s) e o professor(es), entre a escola, a família, a comunidade e suas instituições, através do trabalho de mediadores socioculturais em contexto escolar.

Espero, por último, através de um trabalho de natureza mais biográfica, compreender melhor, também, a formação dos professores que já desempenham alguns papéis de trabalho

social na escola e de mediação sociopedagógica e, assim, perceber melhor como o fazem, por que o fazem, com que preparação e com que resultados.

Fontes e bibliografia

Bibliografia

- AA.VV. (2003). *Mémediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986a). “Du pluralisme à la pédagogie interculturelle”, in A.N.P.A.S.E. (Org.). *Enfances et Cultures*. Toulouse: Privat, pp. 187-199.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986b). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP.
- ABENHAÏM, Evanir (2005). “Os caminhos da inclusão: breve histórico”, in MACHADO, Adriana Marcondes et al. (2005). *Psicologia e Direitos Humanos. Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Ltda; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, pp. 39-53.
- ABRAHAM, Ada (1984). *L’Enseignant est une Personne*. Paris: Les Édit. ESF.
- ABRAHAM, Ada (1985). *Modèle Multi-dimensionnel pour l’Étude du Soi et du Soi Collectif*. Issy-les-Moulineaux: Editions scientifiques et psychologiques.
- ABRAMOVICI, Serge (2007). “Leur identité et la nôtre”, in BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 235-239.
- AFONSO, Almerindo (1991a). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na sala de Aula*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo (1991b). “Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores”, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 4, pp. 119-128.
- AGUADO, Teresa e HERRAZ, Mercedes (2006). “Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo”, *Portularia*, Vol. VI, 1, Universidade de Huelva.
- ALAOUI, Driss Abderrazak (2002). “Regard ethnographique sur la médiation scolaire”, in *SEEE/REEE*, 2, Italia: Università degli Studi di Lecce, pp. 75-79.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2005). “O que fazem as famílias à escola... pistas para um debate”, *Educação e Modernidade, Análise Social*, Vol. XI, n.º 176. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 579-593.
- ALMEIDA, Basílio (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação socioeducativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALMEIDA, Helena Neves (2000). “O perfil da Mediação”, in *Actas do II Seminário Internacional – Intervenção das autarquias na área social no início do 3º Milénio*. Fundação Bissaya-Barreto, Centro de estudos e formação, pp. 99-120.
- ALMEIDA, Helena Neves (2004). “A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social”, in CUNHA, Pedro (Org.) (2004). *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- ALMEIDA, Helena Neves (2009). “Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo”, in VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 115-128.
- ALMEIDA, Leandro S. (Coord.) (1993). *Capacitar a escola para o sucesso. Orientações para a prática educativa*. Vila de Gaia: Edipsico.

- ALMEIDA, Vítor (2010). *O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago.
- ALONSO, Luísa (1987). “O currículo”, *Correio Pedagógico*, 121.
- ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA Editora.
- ALVES-PINTO, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- AMADO, João (1992). “Função Educativa dos Brinquedos Tradicionais Populares”, in ESTRELA, Albano. *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Portugal. Actas do VII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 73-83.
- AMADO, João (1997). “Um estudo etnográfico da indisciplina na aula”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, pp. 393-433.
- AMADO, João (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.
- AMADO, João (2002). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- AMADO, João (2010). “Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, Ano 44, pp. 119-142.
- AMADO, João (Coord.) (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AMADO, João e FREIRE, Isabel (2002). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- AMÂNCIO, Lúcia (1993). “Identidade social e relações intergrupais”, in VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (Org.) (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMBRÓSIO, Maria Teresa (2000). “Ensinar numa nova perspectiva”, *Colóquio Educação e Sociedade*, nova série, 6, pp. 69-75.
- AMBRÓSIO, Teresa et al. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: Actas do atelier n.º 34 – MCX da rede Modélisation de la Complexité.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1995). *Introdução ao trabalho social*. Petropolis: Editora Vozes Lda.
- ANDRÉ, Marli Eliza (2000). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus.
- ANDRÉ, Marli Eliza (2006). “A pedagogia das diferenças”, in ANDRÉ, Marli (Org.) (2006). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus Editora, pp. 11-26.
- ANPASE (1986). *Enfances et cultures: problématiques de la différence et pratiques de l’interculturel*. Toulouse: Privat.
- APPIAH, Kwame (1998). “Identidade, autenticidade, sobrevivência. Sociedades multiculturais e reprodução social”, in TAYLOR, Charles et al. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 165-179.
- AQUINO, Júlio Groppa (1996). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional de professor-aluno*. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, Helena (2000). *Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século. 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- ARAÚJO, Luísa (2006). “Piagetianos e Vigotskianos: mitos pedagógicos e práticas promissoras”, in CRATO, Nuno (Org.) (2006). *Desastre no Ensino da Matemática: como recuperar o tempo perdido*. Lisboa: Gradiva, pp. 179-190.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ARIÈS, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ATKINSON, Paul e SILVERMAN, David (1997). “Kundera’s immortality: The interview society and the invention of self”, *Qualitative Inquiry*, 3, pp. 304-325.
- ATKINSON, Robert (1997). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- AUGÉ, Marc (1994). *Não-Lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand.
- AUGÉ, Marc (2001). *As formas do Esquecimento*. Almada: Íman Edições.
- AUTÉS, Michel (2003). “As metamorfoses do trabalho social”, in CHOPART, Jean-Noël (Org.) (2003). *Os novos desafios do trabalho social, dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 255-278.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *As Avenidas da Liberdade*. Lisboa. Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (2007). “Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação”, *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, Universidade Católica Editora, pp. 7-40.
- AZEVEDO, Joaquim (2010). “Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?”, in AZEVEDO, Joaquim e ALVES, José Matias (Orgs.) (2010). *Projecto Fénix – mais sucesso para todos – memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*, pp. 13-29. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3099/1/Fenix_JA.pdf.
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da rede - O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- BAIXINHO, Francisco (2008). *Os Conselhos Municipais de Educação e a construção de políticas locais*. Madrid: Editora Bubok.
- BANKS, James e BANKS, Cherry (1989). *Multicultural Education – issues and perspectives*. Boston: Ally and Bacon.
- BANKS, James e LYNCH, James (Eds.) (1986). *Multicultural in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BAPTISTA, Isabel (1998). “Profissão: Educador”, *A Página da Educação*, 71, ano 7, Setembro, p. 21.
- BAPTISTA, Isabel (1998). “Profissionais da relação”, *A Página da Educação*, 73, ano 7, Outubro, p. 19.
- BAPTISTA, Isabel (2000). “Educador Social: Especialistas de mãos vazias”, *A Página da Educação*, 94, ano 9, Setembro, p. 19.
- BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BAPTISTA, Isabel (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Editora Afrontamento.
- BAPTISTA, Isabel (2008). “De que falamos quando falamos em Pedagogia Social”, *A Página da Educação*, 175, ano 17, Fevereiro, p. 15.

- BAPTISTA, Isabel (2008). “Diversidade(s) e Construção de Autonomia” [painel], in Conselho Nacional de Educação (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. Lisboa: CNE, pp. 135-142.
- BAPTISTA, Isabel (2008). “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 7-30.
- BAPTISTA, Isabel (2009). “Educabilidade e laço social, ética e política da alteridade”, in *Novos desafios educativos e cidadania social, Revista de investigação educacional*. Porto: UCP Editora.
- BAPTISTA, Isabel (2010). “Educação, Justiça e Solidariedade na Paz”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Coords.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID-IPL, pp. 32-42.
- BARBIERI, Helena (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- BARBIERI, Helena (2003). “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.) (2009). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: Editora Unesp.
- BARBOSA, Raquel (Org.) (2003). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- BARBOSA, Raquel (Org.) (2004). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp.
- BARNIER, Gérard (2001). *Le tutorat dans l’enseignement et la formation*. Paris: L’Harmattan, Savoir et Formation.
- BARROS, Luísa; GOES, Ana Rita; e PEREIRA, Ana Isabel (2008). *Educar com sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- BARROS, Maria de Nazaré Trindade de (2009). *Violência na escola ou escola violenta?: Contributos da reflexão para a administração e gestão escolar*. Dissertação de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: DEFCUL.
- BARROS, Nazaré (2010). *Violência nas escolas, bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BARROSO, João (1992). “Fazer da escola um projecto”, in CANÁRIO, Rui (Org.). *Inovação e Projecto Educativo da escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, João (1995a). *Para o desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: IIE.
- BARROSO, João (1995b). “Organização Pedagógica e Disciplina Escolar – uma abordagem histórica”, *Colóquio Educação e Sociedade*, 10. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 75-99.
- BARROSO, João (2001). “A escola como espaço público local”, in TEODORO, António (Org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 201-222.
- BARROSO, João (2003a). “Ordem disciplinar e organização pedagógica”, in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 75-71.

- BARROSO, João (2003b). “Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva”, in RODRIGUES, David (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 26-36.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (2006). “Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública”, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, pp. 275-297.
- BARROSO, João (Ed.) et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João e PINHAL, João (Org.) (1996). *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARTOLOMÉ, Margarita e FLOR, Cabrera (Coords.) (2007). *Construcción de una Ciudadanía Intercultural e Responsable – Guia para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- BASTOS, José Gabriel P. e BASTOS, Susana P. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa: Fim de Século edições.
- BATESON, Gregory (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.
- BAUDRIT, Alain (2009a). “A tutoria em diferentes domínios: situação actual e pistas possíveis a explorar”, in VEIGA SIMÃO, Ana Margarida, CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Medição em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 11-22.
- BAUDRIT, Alain (2009b). *A Tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Coleção Ciências da Educação, 25, Século XXI. Porto: Porto Editora.
- BAUTIER, Elisabeth; CHARLOT, Bernard; e ROCHEX, Jean-Yves (1993). “Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaire”, in *Continuités et Ruptures. Recherches et Innovations dans l'Education e la Formation*. Paris: Aprief.
- BEANE, Allan L. (2006). *A sala de aula sem bullying: Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence (2007). *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen (2006). *Bullying e Desrespeito. Como acabar com essa cultura na Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BÉNABOU, Roland; KRAMARZ, Francis; e PROST, Corinne (2004). “Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats?”, *Economie et statistique*, 380, I.N.S.EE, pp. 3-34.
- BENAVENTE, Ana (1990a). *Escolas, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1990b). “Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistências» à mudança”, in STOER, Stephen (Org.) (1990). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- BENAVENTE, Ana (1992). “Reformas educativas e formação de professores”, in NÓVOA, António (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55.
- BENAVENTE, Ana (2008). “Prefácio”, in MONIZ, Luísa Lobão (2008). *Não sei sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 13-15.
- BENAVENTE, Ana et al. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.

- BENAVENTE, Ana *et al.* (1994). *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- BENAVENTE, Ana *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Intensiva e Extensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BENTO, António e BARRETO, Elias (2002). *Sem-amor, Sem-abrigo*. Lisboa: CLIMEPSI.
- BERGMANN, Barbara (1996). *In defense of affirmative action*. New York: BasicBooks.
- BERNSTEIN, Basil (1973). “On the classification and Framing of Educational Knowledge”, in BROWN, Richard e British Sociological Association (1973). *Knowledge, education, and cultural change: papers in the sociology of education*. London: Tavistock publications, pp. 360-392.
- BERNSTEIN, Basil (1982). “A educação não pode compensar a sociedade”, in GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação II – A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 19-31.
- BÉSALU, Xavier (2002). *Diversidad Cultural y educación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- BETTENCOURT, Ana Maria *et al.* (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- BIDDLE, Bruce J. e ANDERSON, Don S. (1989). “Teoria, métodos, conhecimento e investigação sobre la enseñanza”, in WITTROCK, Merlin (Org.). *La Investigación de la Enseñanza I*. Barcelona-Buenos Aires: México.
- BIZARRO, Rosa (Org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Culturais*. Porto: Areal Editores.
- BLAYA, Catherine (2008). *Violência e maus tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOAVIDA, João e AMADO, João (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, Robert e TAYLOR, Steven (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley.
- BONAFÉ-SCHIMTT, Jean-Pierre (2000a). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: Editions ESF.
- BONAFÉ-SCHIMTT, Jean-Pierre (2000b). *Les médiations, la médiation*. Toulouse: Editions Erès.
- BONAFÉ-SCHIMTT, Jean-Pierre (2010). “Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 45-58.
- BONAFÉ-SCHMIT, Jean-Pierre (1992) *La Médiation: Une justice douce*. Paris: Syros.
- BONAFÉ-SCHMIT, Jean-Pierre *et al* (1992). *Médiation et regulation sociale*. Lyon: GLSI – Université Lyon II.
- BOUMARD, Patrick (1989). *Les Savants de l'Intérieur – L'Analyse de la Société Scolaire par ses Acteurs*. Paris: Armand Colin.

- BOURDIEU, Pierre (1966). “L’école conservatrice. L’inégalité sociale devant l’école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, 3, pp. 147-175.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1997a). *Méditations Pascaliennes*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1997b). *Razões Práticas, sobre a teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (Dir.) (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Editions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Esboço para uma Auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRAGA DA CRUZ, Manuel *et al* (presidente e relator) (1989). “A situação do professor em Portugal”, *Análise Social*, 3ª série, Vol XXIV, n.º 103 e 104 (1988) – IV e V. Lisboa: ICS, pp. 1187-1293.
- BRANDONI, Florencia (1999). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- BRIL, Barrett e LEHALE, Henri (1988). *Le Développement Psychologique est il Universel? Approches Interculturelles*. Paris: PUF.
- BRUNER, Edward (1986). “Ethnography as narrative”, in TURNER, Victor e BRUNER, Edward (Eds.) (1986). *The anthropology of experience*. Chicago, IL: University OH Illinois Press, pp.139-55.
- BRUNER, Jerome (1993). “The autobiographical process”, in FOLKENFLIK, Robert (Ed.) (1993). *The culture of autobiography*. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 38-56.
- BRUNER, Jerome (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Ed. 70.
- BRUNER, Jerome (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D’ Água.
- BRUNER, Jerome (2000). *Cultura e Educação*. Lisboa: Ed. 70.
- BUREAU, René e SAIVRE, Denyse (1986). *Apprentissages et Cultures. Les manières d’apprendre*. Paris: Ed. Karthala.
- BURGESS, Robert (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRITA, Isabel (1996). *Imagens de Interculturalidade na educação da infância – nós e os outros*, CD-ROM. Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-escolar.
- CAETANO, Ana Paula (2005). “Lá médiation scolaire comme stratégie d’intervention auprès des jeunes à risque”, in *European Conference on Education research online*. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158725.htm>.
- CAETANO, Ana Paula (2007). “Complexidade e Mediação sócio-educativa nas assembleias de turma”, *Diálogo Educacional*, Vol. 7, 22, Curitiba, pp. 67-80.
- CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (2006). “Mediação em educação: Da conceptualização de problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos”, *Revista de Estudos Curriculares*, Vol. 1, 3, pp. 41-63.
- CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (2007). “Mediação em educação um estudo exploratório”, in *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Castelo Branco: SPCE.

- CALDEIRA, Elsa *et al.* (2004). *Aprender com a Diversidade, Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CALDEIRA, Suzana Nunes (Ed.) (2007). *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Lisboa: Quarteto.
- CAMILLERI, Carmel (1989a). “Aperçu sur les réactions et stratégies dans des situations de conflits culturels”, in CAMILLERI, Carmel e COHEN-EMERIQUE, Margalit (1989). *Chocs de Cultures*. Paris: Editions L’Harmattan, pp. 61-73.
- CAMILLERI, Carmel (1989b). “La culture et l’identité culturelle: champ notionnel et devenir”, in CAMILLERI, Carmel e COHEN-EMERIQUE, Margalit (Dir.) (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*. Paris: L’Harmattan, pp. 21-73.
- CAMILLERI, Carmel (1993). “Les conditions structurelles de l’interculturel”, *Revue Française de Pédagogie*, 103, pp. 43-50.
- CAMILLERI, Carmel *et al.* (1991). *Stratégies Identitaires*. Paris: Psychologie d’aujourd’hui.
- CAMILLERI, Carmel e COHEN-EMERIQUE, Margalit (Dir.) (1989). *Chocs des Cultures: Concepts et Enjeux Pratiques*. Paris: L’Harmattan.
- CAMPOS, Bártolo (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Vol. I e II. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAMPOS, Bártolo (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO Rui; ALVES Natália; e ROLO, Clara (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2000). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A escola face à Exclusão Social”, *Revista de educação*, Vol IX, n.º 1, pp. 125-135.
- CANÁRIO, Rui (2004). “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *Perspectiva*, Vol. 22, 1, pp. 47-78.
- CANÁRIO, Rui (2005). “Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa”, in MIGUENS, Manuel I. (Dir.) (2008). *Escola, Família, Comunidade. Seminários e colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 105-113.
- CANÁRIO, Rui (2008). “A escola: das ‘promessas’ às ‘incertezas’”, *Educação Unisinos*, Vol. 12, n.º 2, pp. 73-81.
- CANÁRIO, Rui e MATOS, Manuel (2003). “Introdução”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, *Escola e Territórios*, pp. 3-7.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa.
- CANASTRA, Fernando (2008). “O perfil profissional do educador especializado (social), uma leitura sócio-histórica”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica portuguesa, pp. 45-60.
- CANASTRA, Fernando e MALHEIRO, Manuela (2008). “O perfil profissional do educador especializado (social): uma leitura sócio-histórica”, in *Cadernos de Psicologia Social*, 2, pp. 61-81.
- CANAVARRO, José Manuel (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- CANCIO, Mónica Rodriguez (2007). “Diversidade cultural y educación intercultural”, in BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 354-356.

- CANDAU, Vera Maria (2002). “Nas teias da globalização: cultura e educação”, in CANDAU, Vera (2002). *Sociedade, Educação e Cultura(s). Questões e Propostas*. Petrópolis: Ed. Vozes, pp. 13-29.
- CANDAU, Vera Maria (2007). “Interculturalidade e educação escolar”, in CANDAU, Vera Maria (Org.) (2007). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 47-60.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) (2007). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CANDAU, Vera, Maria (Org.) (2005). *Cultura e educação. Entre o Crítico e o Pós-crítico*. Rio de Janeiro: DPA & A Editora.
- CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel (2003). *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Carlos (1996a). “Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo”, in *Inovação*, Vol. 9, n.º 1 e 2, pp. 7-20.
- CARDOSO, Carlos (1996b). *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, Carlos (2006). *Os professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.
- CARDOSO, Carlos (2007). “Sobre a importância de uma licenciatura em educação básica”, *A Página da Educação*, Janeiro de 2007, p. 8.
- CARDOSO, Carlos (Coord.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 10. Lisboa: ME – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- CARDOSO, Carlos (Coord.) (2001a). *Gestão Intercultural do Currículo – 2º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 11. Lisboa: ME – Secretariado Entreculturas.
- CARDOSO, Carlos (Coord.) (2001b). *Gestão Intercultural do Currículo – 3º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural, 12. Lisboa: ME – Secretariado Entreculturas.
- CARIA Telmo (Org.) (2005). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- CARIA, Telmo (1992). “Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, pp. 171-184.
- CARIA, Telmo (1994). “A reforma escolar da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do professor(es)”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 159-173.
- CARIA, Telmo (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Gulbenkian.
- CARIA, Telmo (Org.) (2003a). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- CARIA, Telmo (Org.) (2003b). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- CARIDE, José Antonio (2003a). “Ser profesores como proyecto y trayecto ético” [entrevista], *A Página da Educação*, 125, ano 12, p. 6.
- CARIDE, José António (2003b). “Teorie, Models i Paradigmas em Educació Social”, in PLANELLA, J. e VILAR, J. (Eds.). *L'Éducació Social: Projectes, Perspectives i Camins*. Barcelona: Plenluni, pp. 1-22.
- CARIDE, José Antonio (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- CARIDE, José Antonio (2007). “Mediar y/o Educar”, *A Página da Educação*, 172, ano 16, Novembro de 2007, p. 17.
- CARIDE, José Antonio (2009). “Los derechos humanos en las políticas educativas”, in CARIDE, José António (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en lá educación y la cultura*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 27-72.
- CARIDE, José Antonio (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CARIDE, José Antonio e MEIRA, Pablo Ángel (1995). “A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e praxis educativa”, in CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 135-170.
- CARIDE, José Antonio; FREITAS, Orlando; e CALLEJAS, German (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- CARMO, Hermano (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARRAHER, Terezinha (1991). *Na vida Dez, Na Escola Zero*. São Paulo: Cortez Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias (2007). “O outro como eu”, in BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 12-18.
- CARVALHO, Adalberto Dias (2008). “Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social”, in *Cadernos de Pedagogia Social*, ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 31-44.
- CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA Isabel (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CASAL, Adolfo Yáñez (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Edições Cosmos.
- CASA-NOVA, Maria José (2004). “Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural”, comunicação apresentada no *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, em 16, 17 e 18 Setembro de 2004, Coimbra, Portugal.
- CASCÓN, SORIANO, P. (2002). *Educar en y para el conflicto*. Disponível em: <http://www.pangea.org/unescopau/project/paco.pdf>.
- CASTEL, Robert (1990). “Extreme Cases of Marginalisation, from Vulnerability to Desaffiliation”, comunicação apresentada no *European Seminar on Social Exclusion*, em Abril de 1990, Alghero, Itália.
- CASTRO, Dora e COSTA, Jorge Adelino (2009). “Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas”, comunicação apresentada no *XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, em 12 de Agosto de 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- CAVACO, Maria (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- CERTEAU, Michel (1993). *A Cultura no Plural*. São Paulo: Papyrus.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth e ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*. Paris: Armand Colin.

- CHAUVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.) (1989). *Écoles et Quartiers*. Paris: Editions L'Harmattan.
- CHAVEAU, Gérard (1989). "L'échec scolaire au quotidien", in CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.) (1989). *École et quartiers*. Paris: Editions L'Harmattan, pp 39-55.
- CHAVEAU, Gérard e CHAVEAU Rogovas (1989). "L'enfant, le milieu loca et les savoirs scolaires", in CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.) (1989). *École et quartiers*. Paris: Editions L'Harmattan, pp 55-68.
- CHOPART, Jean-Noel (Org.) (2003). *Os Novos Desafios do Trabalho Social- Dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- CHRISPINO, Álvaro (2007). "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação", in *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Vol. 15, n.º 54, Rio de Janeiro, pp. 11-28.
- CID Fernández, Xosé Manuel (2010). "Repensando os Pilares Básicos na Construção da Paz", in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Coords.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID-IPL.
- CLANET, Claude (1990). "Cultures plurielles et personnalités paradoxales", in CLANET, Claude (Coord.). *Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, pp. 157-186.
- CLAVEL, Gilberto (2004). *A Sociedade da exclusão, compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- CLEMENTS, Kevin Paul e CLEMENTS, V. M. (2000). "Effectiveness of conflict resolution in school", *Conflict Prevention Newsletter*, Vol. 3, n.º. 2. pp. 1-2.
- COCHITO, Maria Isabel (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- COIMBRA, Joaquim Luís (2003). "Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares", in COSTA, Maria Emília (Coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 17-51.
- COLEMAN, James S. (Dir.) (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- COLEMAN, Peter T. e DEUTSCHE, Morton (2000). "Cooperation, conflict resolution and school violence: a systems approach", in *Choices Briefs*, 5, s/p.
- COLLARD, Damien (2010). "O trabalho de mediação: um trabalho invisível? O caso dos agentes de mediação da SNCF", in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa (Orgs.). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 143-155.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*. Lisboa: CNE.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto (1998). "Para uma redefinição socioantropológica da cientificidade em educação", in CORREIA, José (1998). *Para uma teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 181-189.
- CORREIA, José Alberto (1999). "Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação", in *Aprender*, 22, pp. 129-134.

- CORREIA, José Alberto (2001). “Da crise da escola ao escolocentrismo”, in STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José Alberto (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 91-120.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (1994). “Da Mediação Local ao Local da Mediação”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 167-191.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2010). “A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIE, pp. 13-32.
- CORREIA, José Alberto e MATOS Manuel (2001). “Da crise da escola ao ecolocentrismo”, in STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; e CORREIA, José Alberto (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 92-117.
- CORREIA, José Alberto e MATOS Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2003). “Disciplina e Violência: algumas reflexões introdutórias”, in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIE, pp. 25-30.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIE.
- CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa (Orgs.). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIE.
- CORTESÃO, Luíza (1990). “Contexto e projectos de mudança em educação”, in STOER, Stephen (Org.) (1990). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza (2000a). *Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta.
- CORTESÃO, Luíza (2000b). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as praticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza (2001). “Gulliver entre Gigantes: Na Tensão entre Estrutura e Agência, que Significados para a Educação?”, in STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; e CORREIA, José (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 293-300.
- CORTESÃO, Luíza (2003). “Cruzando conceitos”, in RODRIGUES, David (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 57-72.
- CORTESÃO, Luíza (2006). “O arco-íris e o fio da navalha – Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise”, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, pp. 115-140.
- CORTESÃO, Luíza (Coord.) et al. (2000). *Nos bastidores da formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade Cultural*. Oeiras: Celta.
- CORTESÃO, Luíza e PACHECO, Natércia (1991). “O conceito de educação intercultural”, *Inovação*, Vol. 4, 2 e 3, pp. 35-51.

- CORTESÃO, Luíza e PINTO, Fátima (Orgs.) (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra – Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen (1996). “A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas”, *Inovação*, Vol. 9, n.º 1 e 2. Lisboa: IE, pp. 35-51.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen (2001). “Cartografando a Transnacionalização do campo educativo: o caso português”, in SANTOS, Boaventura (Org.) *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 369-406.
- CORTESÃO, Luíza et al. (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias Étnicas.
- COSME, Ariana (1998). “Escola Inclusiva”, *Jornal A Página da Educação*, ano 7, n.º 67.
- COSME, Ariana e TRINDADE Rui (2007). “A Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?”, Porto: Profedições.
- COSME, Ariana e TRINDADE Rui (2009). “As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: Contributo para um debate”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano III. Palma de Cima: Universidade Católica Portuguesa, pp. 61-74.
- COSTA, Alfredo Bruto da (Ed.) et al. (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- COSTA, António (1986). “A pesquisa de terreno em Sociologia”, in PINTO, José e SILVA, Augusto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, António (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta.
- COSTA, Jorge Adelino (2003). “Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção”, *Educação & Sociedade*, Vol. 24, 85, pp. 1319-1340.
- COSTA, Jorge Adelino e OLIVEIRA, Clara Costa (1999). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Uma Abordagem Exploratória de uma Realidade em Construção”, *Inovação*, Vol. 12, 2, pp. 113-128.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; e SOUSA, Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Maria Emília (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, Marília Emília e VALE, Dulce (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COTRIM, Ana Maria (Coord.) (1995a). *Educação Intercultural. Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- COTRIM, Ana Maria (Coord.) (1995b). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COULON, Alain (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.
- CRATO, Nuno (2006). *O “Eduquês” em Discurso Directo. Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- CRATO, Nuno (Org.) (2006). *Desastre no Ensino da Matemática: como recuperar o tempo perdido*. Lisboa: Gradiva.

- CRUZ, Clara Freire da (2007). “Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública”, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, Outubro/Dezembro, pp. 67-76.
- CUCHE, Denys (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- CUNHA, Pedro (2001). *Conflito e Negociação*. Porto: Edições Asa.
- CUNHA, Pedro d’ Orey (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- CUNHA, Pedro (Org.) (2004). *Actas do Colóquio Mediação – uma forma de resolução alternativa de conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- CUNHA, Pedro e CARLA Lopes (2001). “Em torno do conceito de mediação”, *Antropológicas*, 5. Porto: Universidade Fernando Pessoa, pp. 151-160.
- CURY, Augusto (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes. A Importância do Pensamento, da Criatividade e dos Sonhos*. Cascais: Editora Pergaminho, Lda.
- D’ESPINEY, Rui e CANÁRIO, Rui (Orgs.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DAMATTA, Roberto (1997). *A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, Ltda.
- DANNEQUIN, Claudine (1989). “Apprendre à l’école et autour de l’école”, in CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.) (1989). *École et quartiers*. Paris: Editions L’Harmattan, pp. 85-104.
- DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro e SILVA, Pedro (1990). *Escolas e famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DE BRIANT, Vincent e PALAU, Yves (1999). *La médiation, pratiques et perspectives*. Paris: Nathan.
- DE MURGUÍA, Beatriz (1999). *Mediación y resolución de conflictos, una guía introductoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- DEBARBIEUX, Eric (2007). *Violência na escola: Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- DEBRAY, Régis (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard.
- DEBUS, Mary (1997). *Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.
- DELEUZE, Gilles (2000). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d’Água.
- DELGADO, Paulo (2006). *Os Direitos das Crianças – da Participação à Responsabilidade*. Porto: Profedições.
- DELGADO, Paulo (2007). *Acolhimento Familiar: conceitos, práticas e (in)definições*, Porto: Profedições.
- DEMAZIÈRE, Didier (2004). *Médiation et médiateurs sociaux: entre nomination et professionnalisati. Formation Emplo*, 86, pp. 81-94.
- DEMAZIÈRE, Didier (2010). “A mediação social, um trabalho de terreno”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 103-118.
- DENZIN, Norman (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park, Califórnia: Sage.

- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna *et al* (2008). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DESAHAIES, Bruno (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Piaget.
- DGIDC (2005). *Inclusão e escola Activa – Investigar e reflectir a educação*. Colecção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAZ – AGUADO, Maria José (1992). “Intervención psicoeducativa para desrrollar la tolerancia a la diversidad y a la igualdad de oportunidades”, in *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE, pp. 53-76.
- DÍAZ, Andrés Soriano (2006). “Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social”, *Revista Lusófona de Educação*, 7. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 91-104.
- DIAZ-AGUADO, Maria José (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, Ana Matias (1998). *Famílias e Escolaridade*. Lisboa: Edições Colibri.
- DIVAY, Sophie (2010). “A noção de profissionalização no campo da mediação social”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIE, pp. 119-142.
- DOISE, Willem (Org.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- DOMINGUEZ, Teresa *et al* (1996). *Comportamientos no violentos; propuestas interdisciplinares para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- DUBET, François (1994). *Sociologie d l'Éxperience*. Paris: Seul.
- DUBET, François (1999). *Pourquoi Change l'Ecole?*. Paris: Textuel.
- DURIEZ, Pierre (1997). *Les médiations en France : vers un état des lieux*. Marly-le-Rois: CLCJ e INJEP.
- DURKHEIM, Émile (1966). *Education et Sociologie*. Paris: Puf.
- DURKHEIM, Émile (1975). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- EMLER, Nicholas e REICHER, Stephen (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: UK Blackwell Publishers.
- ERIKSON, Frederick (1989). “Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza”, in WITTROCK, Merlin (Org.) (1989). *La Investigación de la Enseñanza I*. Barcelona-Buenos Aires: México, pp. 195-301.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal Estar Docente*, Lisboa : Escher.
- ESTEVE, José Manuel (1996). “Mudanças sociais e função docente”, in NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- ESTEVES, José e AZEVEDO, José (Eds.) (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.
- ESTRELA, Albano (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano e FERREIRA, João (2001). *Indisciplina e Violência na Escola. Actas do XI colóquio AFIRSE/AIPELE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL e AFIRSE.

- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FANTE, Cleo (2005). *Fenômeno Bullying*. São Paulo: Verus Editora.
- FAST, Julius (1984). *A Linguagem do corpo*. Lisboa: Edições 70.
- FAUNDEZ, Julio (1994). *Affirmative action: international perspectives*. Geneva: International Labour Office.
- FERHAT, Ismaïl (2010). “Quel bilan pour les ZEP?”, in *La Vie des idées*, 14 avril 2010, pp. 1-5. Disponível em: <http://www.laviedesidees.fr/Quel-bilan-pour-les-ZEP.html>, 11/11/2010.
- FERNANDES, Margarida *et al.* (1999). “A territorialização das políticas educativas – significado e perspectivas de desenvolvimento”, in *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar e Formar em Educação*, Vol. 2. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 289-302.
- FERNANDES, Preciosa (2007). *O Currículo do Ensino Básico na Transição para o séc. XXI – Um mapeamento de discursos políticos, académicos e “práticos”*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FERREIRA, Elsa (2002). “A mediação em acção na escola”, in VASCONCELOS-SOUSA, José (Org.). *Mediação*. Lisboa: Quimera, pp. 144-153.
- FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FIGUEIREDO, António (Org.) (2004). *A Territorialização das Políticas Públicas em Portugal*. Instituto Financeiro para o Desenvolvimento Regional, IP.
- FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Sílvia Sánchez Gamboa (2007) (Orgs.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*, São Paulo: Cortez Editora.
- FLEURI, Reinaldo Matias (2003a). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FLEURI, Reinaldo Matias (2003b). “O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola” [Prefácio], in PADILHA, Paulo Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 13-19.
- FLICK, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMOSINHO, João (1991). “Concepções de escola na Reforma Educativa”, in *Ciências da Educação em Portugal, situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, João (2007). “Modernidade, Burocracia e Pedagogia”, in SOUSA, Jesus Maria e FINO, Carlos Nogueira (Org.) (2007). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições Asa, pp. 97-118.
- FORQUIN, Jean-Claude (1992). *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Isabel Pimenta (2001). *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.
- FREIRE, Isabel Pimenta (2010). “A mediação em educação em Portugal”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa e (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 59-70.

- FREIRE, José Manuel (2009). *A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores: da caracterização dos contextos educativos às cartas de intervenção estratégica*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Gestão Eduacional, apresentada à Universidade Aberta. Disponível em: <http://pesquisa.b-on.pt:80/V/NF5UQD3N34G6YGTRGSMS271IQBP93RYC2T477R53G7QLJMCR1-G04245?func=quick-3-next&set-entry=000001>.
- FREIRE, Paulo (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2005b). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, Paulo (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (s/d). *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo *et al.* (1983). *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em Educação Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- FREITAS, Maria Luísa e FREITAS, Cândido (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- FREITAS, Soraia Napoleão (2006). “A formação de professores na formação inclusiva: construindo a base de todo o processo”, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, pp. 161-182.
- MARTÍNEZ FUENTES, Miguel (2002). “Lá mediación como eje del acto educativo: presentación de una experiencia”, in GARCIA Molina, José e MARÍ Y TARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 141-152.
- FUSTER, Paul (1972). *L'Identité de l'Educateur Spécialisé*. Paris: Editions universitaires.
- GADOTTI, Moacir (2001). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- GALEGO, Carla e GOMES, Alberto (2005). “Emancipação, Ruptura e Inovação: o *focus group* como instrumento de investigação”, *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173-184.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. (2005). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MOLINA, José e MARÍ Y TARTE, Rosa (Coords.) (2002). *Pedagogia Social y Mediación Educativa*. Toledo: APESCAM.
- GARCÍA MOLINA, José (2002). “Mediación educativa: entre el saber y lá herramienta”, in GARCIA MOLINA, José e MARÍ Y TARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y Médiación Educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 127-140.
- GARCÍA MOLINA, José (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GASPAR, João (2007). *Gabinete de apoio ao aluno: uma forma alternativa de gerir conflitos numa escola básica dos 2º e 3º ciclos: Um estudo de investigação-acção*. Dissertação de Mestrado, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências a Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- GATTI, Bernadete Angelina (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Série Pesquisa em Educação*, 10. Brasília: Liber editora.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- GEERTZ, Clifford (1999). *O Saber Local. Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GEERTZ, Clifford (2001). *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- GEERTZ, Clifford (1995). *After the fact*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GENTILI, Pablo (Org.) (2000). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e PRAIALON, Benjamin (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.
- G.F.E.N. (1974). *L' Échec Scolaire, doué ou non doué?* Paris: Editions Sociales.
- GILLY, Michel (1980). *Maître-élève, roles institutionnels et représentations*. Paris: Puf.
- GIMÉNEZ, Romeiro, Carlos (2001). “Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural”, *Revista Migraciones*, 2, Universidad Pontificia de Comilla, pp. 125-159.
- GIMÉNEZ, Romeiro, Carlos (2009). “Aplicaciones del enfoque interculturalista: políticas públicas, escuela, mediación, barrios y civismo”, in VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; e FREIRE Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 129-148.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001). “Políticas de la Diversidad para una Educación democrática Igualadora”, in SIPÁN COMPAÑE, Antonio (Coord.). *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIORGI, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- GIROUX, Henry (1997). *Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GLASER, Barney G. e STRAUSS, Anselm L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, Judith e LE COMPTE, Margaret (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- GOFFMAN, Erving (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2003). “Escola e família: uma relação necessária e conflitual”, in COSTA, Maria Emília (Coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 99-142.
- GONÇALVES, José Luís (2007). “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”, *Cadernos de Pedagogia Social* (2007), ano I. Palma de Cima: Universidade Católica Portuguesa, pp. 83-104.
- GONÇALVES, Susana (2001). *Educação Multicultural para os direitos humanos: materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*. Coimbra: ESEC.
- GONZÁLEZ TORRES, José Antonio (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- GRADAÍLE, Rita Pernas e IGLESIAS, Tânia (2010). “Educando en igualdad nos escenarios escolares e sociais”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 60-74.

- GRAHAM, Benjamin C. e PULVINO, Charles (2000). "Multicultural conflict resolution: Development, implementation and assessment of a program for third graders", *Professional Achool Counseling*, Vol. 3, n.º 3, pp. 172-182.
- GROSSO, Maria José dos Reis (2007). "A prática pedagógica na diversidade cultural", in BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 335-340.
- GUADALUPE, Martín González (2002). "Políticas de mediación en interculturalidad", in GARCIA MOLINA, José e MARÍ Y TARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 19-22.
- GUBA, Egon G. (1990). *The Paradigm Dialog*. London: Sage publications.
- GUERRA, Isabel (1994). "Educação multicultural: raízes e desafios", *Cadernos de Educação de Infância*, 31.
- GUERRA, Isabel (1996). "Reflexões em Torno de um Projecto de Educação Multicultural", *Inovação*, Vol. 9, n.º 1 e 2. Lisboa: IE, pp. 83-97.
- GUERRA, Isabel (2006a). *Participação e Acção Colectiva – Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia.
- GUERRA, Isabel (2006b). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- GUILLAUME-HOFNUNG, Michèle (2000). *La Médiation*. Paris: PUF.
- GUSMÃO, Neusa Maria (1997). *Antropologia e Educação: origens de um diálogo*. Cadernos Cedes. Campinas, pp. 26-37.
- GUSMÃO, Neusa Maria (1999). "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro", *Cadernos de Pesquisa*, 107, Julho de 1999. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 41-78.
- GUSMÃO, Neusa Maria (2004). *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- GUSMÃO, Neusa Maria (Org.) (2003a). *Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados*. São Paulo: Editora Biruta.
- GUSMÃO, Neusa Maria (Org.) (2003b). *Infância e Velhice: Pesquisa de Ideias*. Campinas: Alínea Editora.
- GUTMANN, Amy (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton Princeton University Press.
- HALL, Edward T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d' água.
- HALL, Philip e HALL, Nancy (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- HALL, Stuart (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994). *Etnografia, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- HARGREAVES, David et al (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HONORÉ, Serge (1980). *Os pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa: Moraes Editores.

- HUBERMAN, Allen Michael (1983). *Comment S'Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L'Étude de L'Innovation*. Lausanne: UNESCO.
- IIE (1999). "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", *Encontro Nacional de 29 e 30 de Novembro*. Lisboa: IIE.
- ION, Jacques e RAVON, Bertrand (2000). *Les travailleurs sociaux*. Paris: La Découverte.
- ITURRA, Raul (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990b). *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1994). "O processo educativo: ensino e aprendizagem?", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1. Porto: Afrontamento, pp. 29-50.
- ITURRA, Raul (1996a). "Perfil e Funções que podem ser desempenhadas pelo Antropólogo(a) no quadro dos «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária», *Boletim APA*, 10, pp. 7-8.
- ITURRA, Raul (1996b) (Org.). *O Saber das Crianças*. Setúbal: ICE.
- ITURRA, Raul (1997a). "A oralidade e a escrita na construção social", *Educação, Sociedade & Culturas*, 8. Porto: Afrontamento, pp.7-20.
- ITURRA, Raul (1997b). *O Imaginário das Crianças: Os Silêncios da Cultura Oral*. Lisboa: Fim de Século.
- JARES, Xesus Rodriguez (2002a). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa Editora.
- JARES, Xesus Rodriguez (2002b). *Educação para a Paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.
- JARES, Xesus Rodriguez (2004). *Educar para la Paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- JARES, Xesus Rodriguez (2006). *Educar para a verdade e para a esperança*. Porto: Asa editora.
- JARES, Xesus Rodriguez (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- JOHNSON, David W. e JOHNSON, Roger (2001). "Peer Mediation in an inner-city elementary school", *Urban Education*, Vol. 36, 2, pp. 165-178.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- JÚNIOR, João (2007). "O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes", *Sociedade em Estudos*, Vol. 2, 2. Curitiba, pp. 53-61.
- JUNKER, Buford (1960). *Field Work: An Introduction To The Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- KAGAN, Spencer (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resource for Teachers.
- KAUFMAN, Jean-Claude (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- KELLERHALS, Jean e MONTANDON, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale e éducation des préadolescents*. Neufchâtel: Delacheaux et Niestlé.
- KELLY, Joan B. (2000). "La Formación de mediadores Familiares", *Apuntes de Psicología*, Vol. 18, n.º 2 e 3, pp. 219-229.
- KURODA, Kazuo (1998). "Educational Productivity Research in the Contexts of Developed and Developing Countries", *Hiroshima University CICE, Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 1, 1, pp. 79-85.

- LACEY, Coley (1976). "Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of hightown grammar, in SHIPMAN, Marten (Ed.) (1976). *The Organization and Impact of Social Research*. Londres: Routledge e Kegan Paul, pp. 63-88.
- LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux des Familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- LAHIRE, Bernard (2002). *O Homem Plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LANG, Vincent (2008). "A profissão do professor na França: permanência e fragmentação", in TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.) (2008). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, pp. 152-166.
- LAPASSADE, Georges (1991). *L'Ethno-Sociologie*. Paris: Méridiens Klieksieck.
- LAPLANTINE, François e NOUSS, Alex (2002). *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITE, Carlinda (1996a). "Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural", *Rumos*, 11, pp. 8-10.
- LEITE, Carlinda (1996b). "O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?", in *Inovação*, Vol. 9, 1 e 2, pp. 63-81.
- LEITE, Carlinda (1999). "Conto e histórias de vida nas Ciências Sociais", in *Comunicação e Sociedade, Cadernos do Noroeste*. Série Comunicação, Vol. 12, 1 e 2, pp. 219-227.
- LEITE, Carlinda (2002). "Mediação em educação – um estudo exploratório", in *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Castelo Branco: SPCE.
- LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- LEITE, Carlinda (2007). "A atenção ao multiculturalismo na educação escolar", in BIZARRO, Rosa (Org.) (2007). *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 26-42.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2008). "Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão", in LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.) (2008). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, Lda/ a Página da Educação, pp. 117-132.
- LESSARD-HERBERT, Michelle *et al.* (1994). *Investigação qualitativa, fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Jorge (2007). "Redes na educação: questões políticas e conceptuais", *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 20, 2, pp. 151-181.
- LIMA, Jorge Ávila (Org.) (2002a). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002b). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (2004). "O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração desconcentrada", *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, Universidade do Minho, pp. 7-47.
- LIMA, Licínio (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (2008). "A propósito das políticas, da diferença e da inclusão no currículo", in LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.) (2008). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, Lda/ a Página da Educação, pp. 7-14.

- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.) (2008). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições.
- LOPES, Marcelino de Sousa (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- LOPES, Marcelino de Sousa e PERES, Mariana Salgado (2010). “Teatro para a paz e paz pela expressão teatral”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 162-171.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- MAALOUF, Amin (1999). *As Identidades Assassinas*. Algés: Difel.
- MACEDO, Elisabeth e BARREIROS, Débora (2008). “Pensando a diferença nos currículos”, in LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, Lda/a *Página da Educação*, pp. 15-30.
- MACHADO, Adriana Marcondes et al. (2005). *Psicologia e Direitos Humanos. Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Ltda/ Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- MACHADO, Cristina Gomes (2002). *Multiculturalismo, muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MACHADO, Fernando Luís; MATIAS, Ana Raquel; e LEAL, Sofia (2005). “Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos”, *Educação e Modernidade, Análise Social*, Vol. XI, 176, 3º Semestre de 2005. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 695-714.
- MAGALHÃES, António M. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, António M. (2001). “O Síndrome de Cassandra: reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola”, in STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 301-338.
- MAGALHÃES, António M. (2003). “As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania”, in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 39-48.
- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen (2003). “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha”, *A Página da Educação*, 122, ano 12, p. 7. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9365&mid=2>.
- MAGALHÃES, António M. (2005). “As políticas educativas e sociais à luz da reconfiguração dos estados europeus”. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa a António Magalhães, *A Página da Educação*, 149, ano 14, pp. 11-13.
- MAGALHÃES, António M. e STOER Stephen (2006a). “Inclusão social e a «escola reclamada»”, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, pp. 65-84.
- MAGALHÃES, António M. e STOER Stephen (Org) (2006b). *Reconfigurações. Educação Página da Educação, Estado e Cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

- MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.) (2008). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorim (Org.) (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus editorial.
- MARÍ YTARTE, Rosa (2002). “Diversidad cultural y educación social”, in GARCÍA MOLINA, José e MARÍ YTARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y Mediación Educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 111-126.
- MARÍ YTARTE, Rosa (2010). “Mediación socioeducativa desde una perspectiva intercultural”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 100-115.
- MARLI, André (Org.) (2006). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus.
- MARQUES, José (2009). “«E continuam a partir»: As Migrações Portuguesas Contemporâneas”, *Ler História*, 56, pp. 27-44.
- MARQUES, Marco (2008). *O papel do director de turma como mediador de conflitos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Teoria e Desenvolvimento Curricular - Mediação em Educação), apresentada à Universidade de Lisboa através da FPCE.
- MARQUES, Ramiro (1988). *A escola e os pais: como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1992). “Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação”, in *Ler Educação*, 8.
- MARQUES, Ramiro (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- MARQUES, Ramiro (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial presença.
- MARQUES, Ramiro (2007). “Prefácio”, in *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 9-13.
- MARTINELLI, Maria Lúcia (2001). *Serviço Social, Identidade e alienação*. Cortez Editora: São Paulo.
- MARTÍNEZ FUENTES, Miguel (2002). “Lá mediación como eje del acto educativo: presentación de una experiencia”, in GARCIA Molina, José e MARÍ YTARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 141-152.
- MARTINS, Alcina M. de Castro (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAUREL, Élisabeth (2003). “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, pp. 35-62.
- MCLAREN, Peter (1992). *Rituais na escola*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- MCLAREN, Peter (1999). *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes.
- ME (1995a). *Educação Intercultural, Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: ME.
- ME (1995b). *Educação Intercultural, Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: ME.
- ME (1997). *Educação Intercultural, Relatos de Experiências*. Lisboa: ME.
- ME (1999). *Fórum Escola Diversidade e Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, IIE.

- MENDES, Ana Paula Coutinho (2006). “Contextos Migratórios e Educação Intercultural”, in BIZARRO, Rosa (2006). *A escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Edições Asa, pp. 133-142.
- MENEZES, Isabel (2003). “A intervenção para a resolução de conflito ao nível da escola e da comunidade”, in COSTA, Maria Emília (Ed.). *Resolução de conflitos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 259-299.
- MERRIAM, Sharan B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIGUÊNS, Manuel I. (Dir.) (2008). *Escola, Família, Comunidade. Seminários e colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MILBURN, Philip (2000). *La Médiation: Expériences e compétences*. Paris: Éditions a Découverte.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco.
- MIRANDA, Filipa Bizarro. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MOEHLECKE, Sabrina (2002). “Ação Afirmativa: história e debates no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa*, 117, Novembro de 2002, pp. 197-207.
- MOFFITT, Terrie E. (1993). “Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy”, *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.
- MONIZ, Luísa Lobão (2008). *Não sei sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTAIGNE, Michel (1993) [1533-1592]. *Três ensaios: Do professorado; Da educação das crianças; Da arte de discutir*. Lisboa: Veja.
- MONTANDON, Cléopâtre e PERRENOUD, Philippe (1987). *Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible?.* Paris: Peter Lang.
- MONTENEGRO, Mirna (1999). *Aprendendo com Ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.
- MONTENEGRO, Mirna (Org.) (1999). *Ciganos e Educação*. Cadernos ICE. Setúbal: Instituto da Comunidades Educativas.
- MOORE, Christopher (2003). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. São Francisco: Jossey-Bass.
- MORAES, António e MACHADO, Cristiano (2004). “Escola viva em construção”, in GERALDI, Corinta Maria; RIOLFI, Cláudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 387-392.
- MOREIRA, António Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs.) (2008). *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- MORGAN, David L. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage University paper.
- MORSE, Janice (2007). *Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- MRAD, Fahti Ben (2002). *Sociologie des pratiques de médiation: Entre principes et compétences*. Paris: L’Harmattan.
- MUZSKAT, Malvina Ester (Org.) (2003). *Mediação de conflitos. Pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus editorial.

- NASCIMENTO, Inês (2003). “A dimensão interpessoal do conflito na escola”, in COSTA, Maria Emília (Coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 195-255.
- NEGREIROS, Jorge (2003). “Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar”, in CORREIA, José Alberto e MATOS Manuel (Orgs.). *Violência e Violências na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 73-83.
- NETO, Alfredo Veiga (2005). “Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão”, in MACHADO, Adriana Marcondes et al.(Org.). *Psicologia e Direitos Humanos. Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola*. Comissão nacional dos direitos humanos do Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, Ltda/ Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, pp. 55-70.
- NEVES, Manuela e PEDRO, Emília (1987). *O Cão come o osso ou era uma vez um cão que se chamava Bili*. Lisboa: IED/Fundação Bernard Van Leer.
- NEVES, Tiago (2003). “Quando se fala de violência escolar”, in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2003). *Violência e Violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 33-43.
- NEVES, Tiago (2010). “Modelos de mediação social”, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa (Orgs.). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 33-58.
- NEVES, Tiago et al. (2009). “Mediação Comunitária e Mudança Social”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano III. Palma de Cima: Universidade Católica Portuguesa, pp. 45-60.
- NICOLESCU, Basarab (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugim.
- NISBET, John D. e ENTWISTLE, Noel J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- NÓBREGA, Luís Carlos (2006). *Estruturas Organizacionais de Escola e (Re)Organização Curricular As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos*. Tese de Mestrado em Educação, especialidade de Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins (2004). *Bourdieu e a Educação*. São Paulo: Autêntica Editora.
- NÓVOA, António (1992a). “Formação de professores e profissão docente”, in NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, I.I.E.
- NÓVOA, António (1992b) (Org.). *Vidas dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- NÓVOA, António (2008). “Os professores e o «novo» espaço público da educação”, in TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, pp. 217-233.
- NÓVOA, António (2009). “Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer”, in *a Página da Educação, série II*, 187, pp. 14-19.
- NÓVOA, António (coord.). (1992c). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, António (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Org.) (1992d). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

- NÓVOA, António (Org.) (1992e). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.) (1988). *O Método Auto(Biográfico) e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, António *et al.* (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: S.P.C.E., Afrontamento.
- OFSTED–OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2003). *Excellence in cities and education action zones: Management and impact*, HMI 1399. London: OfSTED.
- OGBU, John (1992). “Les frontières culturelles et les enfants de minorités”, *Revue Française de Pédagogie*, 101, pp. 9-26.
- OGBU, John (1993). “Etnografia Escolar: una Aproximación a nível múltiple”, in MAILLO, Honorio; CASTAÑO, Javier e RADA, Angel (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Ed. Trotta, pp. 145-174.
- OLIVEIRA, Ana de e LOPES, Alice Casimiro (2008). “O contexto da prática nas políticas de currículo”, in LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.) (2008). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, Lda/ a Página da Educação, pp. 31-54.
- OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Carla (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Observatório da Imigração, ACIME.
- OLWEUS, Dan (1978). *Agression in the schols: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- ORTEGA, José (2005). “Pedagogía social e pedagogía escolar: a educación escolar en la escuela”, *Revista de Educación*, 336, pp. 111-127.
- PACHECO, Florinda (2006a). *A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/666/1/LC209.pdf>.
- PACHECO, Florinda (2006b). *A gestão de conflitos na escola: A mediação como alternativa*. Dissertação de mestrado, documento policopiado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- PACHECO, José Augusto (2000). “Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?”, *Educação & Sociedade*, 73, ano XXI, pp. 139-161.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004a) *Currículo Intertranscultural: Novos Itinerários para a Educação*. São Paulo: Cortez.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004b). “Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural”, in *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 183-245.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004c). “Apresentação Pessoal–Com o pé na Estrada, enfrentando a desigualdade e a exclusão”, in *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 19-29.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004d). “Currículo intertranscultural”, in *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 247-316.
- PAILLET, Paul (1992). “Des médiations par milliers”, *Informations Sociales*, 4, pp. 4-9.
- PAIS, José Machado (Dir.) (2005) “Educação e Modernidade”, *Análise Social*, Vol. XI, nº 176, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Lisboa: ICS.
- PARSONS, Talcott (1968). *The structure of social theory with special reference to a group of recent European Writers*. New York: The Free Press.
- PAUGAM, Serge (2003). *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a Nova Pobreza*. Porto: Porto Editora.

- PERDIGÃO, Filipa (2000). “Guerras Culturais: do Multiculturalismo às Políticas de Identidade”, *Dos Algarves*, 6. Faro: ESGHT/UALG, pp. 11-18.
- PEREIRA, Anabela (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Coleção Cadernos do CRIAP, 42. Porto: Asa Edições, S.A.
- PERES, Américo Nunes (1999a), [entrevista] *A Página da Educação*, 83, ano 8, p. 10.
- PERES, Américo Nunes (1999b). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.
- PERES, Américo Nunes (2002). “Interculturalidade”, *A Página da Educação*, 112, ano 11, p. 4.
- PERES, Américo Nunes (2004a). “A animação sociocultural no centro de desenvolvimento pessoal e comunitário”, *A Página da Educação*, 130, ano 13, p. 27.
- PERES, Américo Nunes (2004b). “Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania Mundial”, *A Página da Educação*, 140, ano 13, p. 27.
- PERES, Américo Nunes (2006). “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, pp. 120-132.
- PERES, Américo Nunes (2009). “La cultura e los derechos humanos como soportes políticos y educativos de la interculturalidad”, in CARIDE, José Antonio (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp 73-104.
- PERES, Américo Nunes (2010). “In Memoriam Xesus Jares Rodriguez”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.
- PERES, Américo Nunes e LOPES, Marcelino Sousa (Coords.) (2007). *Animação Sociocultural. Novos desafios*. Chaves: APAP.
- PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID.
- PERETZ, Henri (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2003). *Pedagogía social – Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PEROTTI, António (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe e MONTANDON, Cléopâtre (Orgs.) (1988). *Qui Maitrise l'école? Lausann: Réalités Sociales*.
- PERRENOUD, Phillipe (1985b). *Comment combattre l. échec scolaire en dix leçons....* Texto policopiado.
- PERRENOUD, Phillipe (1992). “Différenciation de l'enseignement: résistences, deuils et paradoxes”, *Cahiers Pédagogiques*, p. 306.
- PERRENOUD, Phillipe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: D. Quixote.

- PERRENOUD, Phillipe (1995). *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Phillipe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Phillipe (2002). “Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço”, in DUARTE, José B. (Org.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44.
- PERRENOUD, Phillipe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PETIT, Michel (Coord.) (1991). *L'Europe Interculturelle: Mythe ou Réalité?*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- PETRUS, António (Coord.) (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- PIAGET, Jean (1970). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1998). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- PIERREHUMBERT, Blaise (Org.) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- PINCUS, Fred (2003). *Reverse discrimination: dismantling the myth*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- PINEAU, Gaston (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions Saint-Martin/ Paris: Éditions Érudition.
- PINTO, Carla (2007). *Projecto Educativo e Projectos na Escola: que articulação e que resultados? Um estudo de caso numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- PINTO, Carla Maria Garcia (2007). *Projecto educativo e projectos na escola: que articulação e que resultados?: um estudo de caso numa escola básica de 2º e 3º ciclos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/663/1/LC319.pdf>.
- PIRES, Manuel José e MATEUS, Elisabete (1999). “O Mediador como Agente de Mudança nas Relações Interculturais”, in Montenegro, Mirna (Org.) (1999). *Ciganos e Educação*. Cadernos ICE. Setúbal: Instituto da Comunidades Educativas, pp. 85-94.
- PLEWIS, Ian (2000). “Educational Inequalities and Education Action Zones”, in PANTAZIS, Christina e GORDON, David (Eds.). *Tackling inequalities: where are we now and what can be done? Studies in poverty, inequality and social exclusion*, Vol. 10, pp. 97-100.
- PLOWDEN, Francis (1967). *Children and their Primary Schools*. Report of the Central Advisory Council for Education (England), London: HMSO.
- PONTES, Reinaldo Nobre (1997). *Mediação e Serviço Social*. São Paulo: Cortez Editora.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2008). “Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes”, in TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, pp. 234-254.
- POWER, Sally et al. (2004). “Paving a ‘third way’? A policy trajectory analysis of education action zones”, *Research Papers in Education*, Vol. 19, 4, pp. 453-475.
- PRIETO, Rosângela Gavioli (2005). “Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações”, in MACHADO, Adriana Marcondes et al. (Orgs.). *Psicologia e Direitos*

- Humanos. Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola*. Comissão Nacional dos Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, Ltda. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, pp. 99-123.
- QUIVY, Raynond e CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RESENDE, José Manuel. (2008). *A Sociedade contra e Escola? A Socialização política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget
- RIBEIRO, Ana Isabel (2008). *Sistemas de discriminação positiva na Europa: facilitadores ou detractores da equidade?* Tese de mestrado. Lisboa: ISCTE.
- RIBEIRO, José Silva (2003). *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RICOEUR, Paul (1978). *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- RICOEUR, Paul (1987). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- ROBERT, Paul (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- ROBERTSON, Roland (1999). *A globalização. Teoria social e cultura global*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ROCHA, Cristina (2005). “Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação”, in STOER, Sephen e SILVA, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 138 – 143.
- ROCHEX, Jean Yves (2003). “Pistas para uma desconstrução o tema «a violência na escola», in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 13-24.
- RODRIGUES, Alberto Tosi (2007). *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: lamparina.
- RODRIGUES, Cláudia (2010). “A mediação sócio-pedagógica: uma perspectiva de transformação”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 319-329.
- RODRIGUES, David (2006b). “Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”, in RODRIGUES, David (Org.) (2006). *Inclusão e Educação, Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 299-318.
- RODRIGUES, David (Org.) (2006a). *Inclusão e Educação, Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- RODRÍGUEZ, Nora Ethel (2004). *Bullying: Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni e TRILLA, Jaume (2003). *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artemed editora.
- ROSALES, Carlos Lopez (2009). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- SÁ, Virgínio e LIMA, Licínio C. (2002). “A participação dos pais na governação democrática das escolas”, in LIMA, Jorge Ávila (Org.) (2002). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.
- SÁEZ, Juan (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de lá competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1997). *O príncipezinho*. Lisboa: Editora Caravela.

- SALGADO, Lucília (1990). “O Outro lado da educação – para além do instituído”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 105-118.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (Org.) (2009). *A Escola como Espaço Social. Leituras e Olhares de Professores e Alunos*. Porto: Porto Editora.
- SANGER, Dirce Nara (2008). “Ação afirmativa na sociedade porto-alegrense”, in SILVA, Gilberto Ferreira; SANTOS, José Antônio e CARNEIRO, Luiz Carlos (Orgs.). *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPURCS, pp. 361-375.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda./a *Página da Educação*.
- SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez (2007). *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1994). “La escuela: un espacio para la cultura”, *Kikiriri*, 31 e 32, pp. 3-13.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2005). *Aprender a Conviver na Escola*. Porto: Asa.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2009). “La escuela no sirve para nada”, *A Página da Educação*, Série II, 187, pp. 20-21.
- SANTOS, Álvaro et al. (2009). *Escolas de Futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1986). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) (2003). *Reconhecer para libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, Maria Cecília (2007). *A escola não tem nada a ver: a construção de experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário: um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Tese Doutoramento em Educação, área de conhecimento de Sociologia da Educação: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6726/1/TESE.pdf>.
- SARMENTO, Manuel e CERISARA, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- SARMENTO, Teresa (Org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores Sociais*. Porto: Porto editora.
- SAVENHAGEN, Rodolfo (1996). “Educação para um mundo multicultural”, in UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa, pp. 219-223.
- SCHAPFEL, Sarita Léa (2007). “A identidade profissional em questão”, in CANDAU, Vera Maria (Org.) (2007). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 102-115.
- SCHNITMAN, Dora Fried e LITTLEJOHN, Stephen (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- SCHÖN, Donald (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- SCHULTZ, Jeffrey; HAYNIE, Kerry L.; McCULLOCH, Anne M. e AOKI, Andrew (Eds.) (2000). *Encyclopedia of Minorities in American Politics: African Americans and Asian*, Vol. 1. Phoenix: Oryx Press.

- SEABRA, Teresa (2007). “Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones”, in SILVA, Pedro (Org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 139-152.
- SEIJO TORREGO, Juan Carlos (Coord) (2003). *Mediação e conflitos em instituições educativas. Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.
- SEMPRINI, Andrea (1999). *Multiculturalismo*. São Paulo: Edusc.
- SERRANO, Gonzalo (2004). “Problemas e perspectivas da mediação” in CUNHA, Pedro (Org.) (2004). *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos*. Porto, Universidade Fernando Pessoa, pp. 13-31.
- SERRANO, Gonzalo e MÉNDEZ, Mayte (1999). “Las intervenciones de los mediadores”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 52, 2 e 3, pp. 235-253.
- SERRES, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.
- SILVA, Ana Maria Costa e (1998). “TEIP – uma experiência inovadora de autonomia”, in DIAS, Alfredo Gomes *et al.*, *Autonomia das Escolas — Um Desafio*. Lisboa: Texto, pp. 67-96.
- SILVA, Ana Maria Costa e MACHADO, Catarina (2009). “Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal”, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 274-287. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9814/1/Espaços%20sociopedagógicos%20dos%20mediadores%20socioeducativos.pdf>.
- SILVA, Augusto Santos (1986). “A ruptura com o senso comum”, in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 29-53.
- SILVA, Isa Monteiro (2007). “O professor como mediador”, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano I. Lisboa: Universidade Católica portuguesa, pp. 117-124.
- SILVA, Manuel António (2003). “O conflito em contexto escolar”, in COSTA, Maria Emília (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 55- 95.
- SILVA, Manuela (1998). “Integração e exclusão social: Portugal e as duas Europas da Europa”, in *Portugal na Transição do Milénio*. Lisboa: Fim de século.
- SILVA, Pedro (1994). “Relação Escola-Família em Portugal 1974 -1994, duas décadas, um balanço”, *Inovação*, Vol. 7, 3, pp. 307-355.
- SILVA, Pedro (1996). “Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?”, *Educação, sociedade e culturas*, 6, pp. 179-190.
- SILVA, Pedro (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico – um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SILVA, Pedro (2003a). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2003b). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- SILVA, Pedro (2007). “Introdução”, in SILVA, Pedro (Org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 15-21.

- SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996). “A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School”, in DAVIES, Don e JOHNSON, Vivian (1996). *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration, Center on families, Communities, Schools & Children’s Learning*, report nº 33, Janeiro, pp. 47-68.
- SILVA, Pedro *et al* (2010). “Mediação Sociopedagógica na Escola: conceitos e contextos”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 75-99.
- SIMÃO, Ana M. Veiga; CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.
- SIMMEL, Georg (1995). *Le conflit*. Paris: Circé.
- SIUDA, Lucienne (1998). “Fiches «tout savoir sur l’éducation prioritaire»”. OZP – Observatoire des Zones Prioritaires. Disponível em: <http://www.association-ozp.net/spip.php?rubrique96>, 03/11/2010.
- SIX, Jean-François (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Le Seuil.
- SIX, Jean-François (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris: Desdée de Brouwer.
- SIX, Jean-François (2002). *Les mediateurs, économie e société*. Paris: le cavalier Bleu.
- SKLIAR, Carlos (2006). “A inclusão que é «nossa» e a diferença que é do «outro»”, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, pp. 15-34.
- SMITH, David C. (1979). “Estudio de los conflictos y educación para la paz”, *Perspectivas*, Vol X, p. 2.
- SMITH, George (1987). “Whatever Happened to Educational Priority Areas?”, *Oxford Review of Education*, volume 13, Issue 1, pp. 23-38.
- SMITH, Peter e SHARP, Sónia (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- SOULET, Marc-Henry (1997). *Petit précis de grammaire indigene du travail social: règles, principes et paradoxes de l’intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- SOUTA, Luís (1992). “Educação multicultural - um imperativo dos nossos dias”, *Educação e Ensino*, 4., pp. 45-52.
- SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- SOUTA, Luís (1999). “Conflitualidade (sub)urbana e educação multicultural”, *Educação e Ensino*, 19, pp. 7-9.
- SOUTA, Luís; CARDOSO, Carlos; e CABRAL, Ruben (2001). “Experiências do Vivido... através da Literatura Portuguesa: Escolas e Multiculturalidades”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, pp. 149-196.
- SPITZER, Scott J. (2006). “Untangling the “Tangle of Pathology”: Daniel P. Moynihan and the Shifting Politics of Race and Welfare in the 1960s”, comunicação apresentada no encontro anual da *Western Political Science Association*, Hyatt Regency Albuquerque, Albuquerque, New Mexico.
- SPRADLEY, James (1979). *The ethnographic interview*. N.N.Y.: Prentice Hall.
- SPRINTHALL, Norman e SPRINTHALL, Richard (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

- STÉBÉ, Jean-Marc (2005). *Lá médiation dans les banlieues sensibles*. Paris: PUF.
- STOER, Stephen (1992). “A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais”, in NÓVOA, António (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 71-81.
- STOER, Stephen (1994). “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”, *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-28.
- STOER, Stephen (2001). “Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social”, in STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José Alberto (Orgs). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 241-292.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a Pedra Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luíza (2005). “A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de «pai responsável»”, in STOER, Stephen e SILVA, Pedro (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 75-86.
- STOER, Stephen e MAGALHÃES, António M. (2006). *A Diferença somos nós. A Gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen e SILVA, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza e CORREIA, José (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António M. e RODRIGUES, David (2004). *Os lugares da exclusão social, um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- STOREY, Valerie (2007). “Can France give Education Action Zones new life?”, in *Florida Journal of Education Administration and Policy*, Vol. 1, Issue 1, pp. 34-47.
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho e BRANDINI, Regina Célia (2004). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.
- TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (2005). *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.) (2008). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- TAVARES, Manuel Viegas (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TEDESCO, Juan Carlos (1998). *O Novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- TEODORO, António (1991). “A formação contínua dos professores num contexto de reforma”, in *Formação contínua de professores, realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 25-30.
- TEODORO, António (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

- TEODORO, António e SANCHEZ, Isabel. (2006). “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos”, *Revista Lusófona de Educação*, 8. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 63-84.
- THURLER, Mónica e PERRENOUD, Philippe (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- TOBIN, Kenneth e KINCHELOE, Joe (2006). *Doing Educational Research: a handbook*. Rotterdam: Sense Publishers.
- TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Coord.) (2003). *Mediação e conflitos em instituições educativas. Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *O Retorno do Actor, Ensaio sobre a Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, Alain (1998). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?*. Lisboa: Piaget.
- TRINDADE, José (2004). “Práticas Multiculturais, Relativismo Cultural e Guetização”, in VIEIRA, Ricardo (Org.). *E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores*. Porto: Profedições, pp. 57-59.
- TRINDADE, Rui (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA
- TRINDADE, Rui (2003). “A escola como espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas”, in CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 55-62.
- TRINDADE, Rui e COSME, Ariana (2004). A construção de uma escola pública e democrática. In CANÁRIO, Rui, MATOS, Filomena, TRINDADE, Rui (Orgs.). *Escola da Ponte: Defender a Escola Pública*, Porto: Profedições, 81-87.
- TURA, Maria de Lourdes (2008). “Ordem e violência na escola”, in LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, Lda/ a Página de Educação, pp. 55-76.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de conteúdo”, in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, pp. 101-128.
- VASCONCELOS, Maria Teresa (1996). “Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora”. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6. pp. 23-46.
- VASCONCELOS-SOUSA, José (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula e FREIRE Isabel (Orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.
- VEIGA, Feliciano Henriques (2007). “Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP”, in CALDEIRA, Suzana Nunes (Ed.). *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto, pp. 133-167.
- VEZZULLA, Juan Carlos (2005). *Mediação, Teoria e prática, guia para utilizadores e profissionais*. Lisboa: Editora Agora Comunicação.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA Ricardo (2011). “Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola”, in *Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades*. Porto: FLUP, pp. 317-335.

- VIEIRA, Ana (2007a). “Diversidade cultural e mediação escolar”, *A Página da Educação*, 164, pp. 17.
- VIEIRA, Ana (2007b). *A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo*, Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA (Espanha). Não publicada.
- VIEIRA, Ana (2010). “Mediação Sociopedagógica: um estudo comparativo entre GAAP e TEIP”, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 296-318.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006a). “Educação e Trabalho Social na escola”, *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006b). “Ser voluntário”, *A Página da educação*, 156, p. 17.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar”, *A Página da Educação*: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2010). “A patologização da diferença em territórios escolares” *A Página da Educação*, 190, série II, p. 48.
- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1995). “Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 4. Porto: Afrontamento, pp. 127-147.
- VIEIRA, Ricardo (1998a). “Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores”, in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Vol. 38, pp. 81-94.
- VIEIRA, Ricardo (1998b). “Percursos e Projectos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores”, in *Antropológicas*, 2, pp. 35-65.
- VIEIRA, Ricardo (1999a). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo (1999c). “A construção do Homem. Identidades e Metamorfoses”, *Educação & Comunicação*. Leiria: ESEL, pp. 26-52.
- VIEIRA, Ricardo (1999d). “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação e Professores”, *Educação Sociedade & Culturas*, 12. Porto: Afrontamento, pp. 123-162.
- VIEIRA, Ricardo (2001). “Ser Professor: Ensino ou Aprendizagem da Profissão”, in *Educação e Comunicação*, 5. Leiria: E.S.E.L, pp. 9-27.
- VIEIRA, Ricardo (2003). “Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos”, in CARIA, Telmo (Org.). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 77-96.
- VIEIRA, Ricardo (Org.) (2004). *E agora professor? – A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo e TRINDADE, José (2008). “Migration, Culture and Identity in Portugal”, *LAIC – Language and Intercultural Communication*, Vol. 8, 1, pp. 36-49.
- VIEIRA, Ricardo (2009a). “Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania Glocal”, in CHORÃO, Maria de Fátima (Org.). *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 23-34.
- VIEIRA, Ricardo (2009b). *Identidades Pessoais. Interacções, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.

- VIEIRA, Ricardo (2010). “Mediação Sociopedagógica: animadores e assistentes sociais na escola”, in PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 116-133.
- VIEIRA, Ricardo (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- VIEIRA, Ricardo; MARGARIDO, Cristóvão e MENDES, Maura (Orgs.) (2009). *Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo e SILVA, Tânia (2010). “A escola e a (con)vivência: esboços e lugares do mediador sociopedagógico”, *a Página da Educação*, 189, série II, p. 26.
- VIGOTSKY, Lev S. (2002) [1896-1934]. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.
- WEBER, Max (1977). [1904]. *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- WILSON, Stephen (1977). “The use of Ethnographic Techniques in Educational Research”, in *Review of Educational Research*, Vol. 47, 1, pp. 245-265.
- WITTROCK, Merlin (1989). *La Investigación de la Enseñanza I, II e III*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- WITTROCK, Merlin (Org.) (1990). “Procesos de Pensamiento de los Alumnos”, in WITTROCK, Merlin (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza III*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador, pp. 544-585.
- WOLF, Robert L. (1980). *Strategies for Conducting Naturalistic Evaluation in Socio-educational settings: The naturalistic interview*. Paper prepared for publication in the Occasional Paper Series. Evaluation Center: Western Michigan University.
- WOLTON, Dominique (2004). *A Outra Globalização*. Lisboa: Difel.
- WOODS, Peter (1980). “The development of pupil strategies” in WOODS, Peter (Ed.). *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm, pp. 11-28.
- WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- WOODS, Peter (1990). *L’Ethnographie de l’École*. Paris: Armand Colin.
- WOODS, Peter (1991). “Aspectos sociais da criatividade do professor”, in NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 125-153.
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- WOODS, Peter (Ed.) (1989). *Working for teacher development*. Cambridge: Peter Francis.
- XIBERRAS, Martine (1996). *As Teorias Da Exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZABALZA, Miguel (1991). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, Miguel (1999). “Diversidade e Currículo Escolar: Qué Condiciones Institucionais para dar Resposta à Diversidade da Escola”, in *Escola e Diversidade Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 93-119.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1975). “L’école en milieu rural: réalités et représentations”, in *Revue Française de Pédagogie*, 73, pp. 41-46.

- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1987). “Ethnologie de l’éducation”, *L’année Sociologique*, 37, pp. 387-394.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1990). *L’Ecole et L’Espace Local. Les Enjeux des Zones d’Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1992). “Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d’éducation prioritaires”, in *Revue Française de Pédagogie*, 83, pp. 23-30.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1999). “Saber global, saberes locais”, *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 48-58.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (2008). “A influência das normas de estabelecimentos na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses”, in TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.) (2008). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, pp. 200-216.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès e ANDERSON-LEVITT, Kathryn (1992a). “Études ethnographiques de la scolarisation des enfants d’immigrés”, in *Revue Française de Pédagogie*, 101, pp. 59-69.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès e ANDERSON-LEVITT, Kathryn (1992b). “L’Anthropologie de l’éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d’une discipline en évolution”, in *Revue Française de Pédagogie*, 101, pp. 79-104.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès e DURU-BELLAT, Marie (1992c). *Sociologie de l’école*. Paris: Colin.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZONABEND, Françoise (1982). “Conduites éducatives en milieu rural”, in *Habitat et environnement des enfants en milieu rurale*. Actes du colloque UNICEF. Bordeaux, Paris: UNICEF, pp. 120-135.

Webgrafia

ACIDI :

http://www.oss.inti.acidi.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=54&lang=pt [Consultado em 18/11/10].

ACIDI – Programa Escolhas:

<http://www.programaescolhas.pt/conteudos/noticias/ver-noticia/4bc8951c9e438/acidi-junto-das-comunidades,-lisboa-cidade-da-tolerancia> [Consultado em 10/11/2010].

Confiança é o segredo da mediação escolar:

http://jn.sapo.pt/2005/03/01/minho/confianca_segredo_mediacao_escolar.html [Consultado em 08/11/2010].

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua:

<http://www.ccpfc.uminho.pt/> [Consultado em 07/05/09].

Currículos alternativos:

http://www.apm.pt/files/65035_Historia_dos_Curriculos_Alternativos_46403f4fd8a56.pdf [Consultado em 18/11/10].

Educação Intercultural:

http://www.acidi.gov.pt/docs/Entreculturas/Educacao_Intercultural-Conceitos.pdf [Consultado em 07/05/09].

Educação social em Portugal:

<http://educacaosocial1.blogspot.com/> [Consultado em 08/11/2010].

Gestão flexível do currículo:

http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8707 [Consultado em 18/11/10].

Glossário:

<http://www.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=149> [Consultado em 26/04/09].

Mediação em Meio Hospitalar:

<http://www.cm-obidos.pt/News/newsdetail.aspx?news=7ccd683a-26b8-43fc-9bc3-772529bc3362> [Consultado em 08/11/2010].

Observatoire des Zones Prioritaires.

<http://www.association-ozp.net/> [Consultado em 08/11/2010].

O que quero dizer quando penso em educação intercultural?:

<http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=214> [Consultado em 26/04/09].

Preparar os jovens para o século XXI:

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/08/st14/st14855.pt08.pdf> [Consultado em 05/05/09].

Projecto Educação Intercultural:

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1578 [Consultado em 18/11/10].

Secretariado Entreculturas:

<http://www.entreculturas.pt/> [Consultado em 18/11/10].

“Whatever Happened to Educational Priority Areas? Part two”:

http://www.worlds.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=forum&vol=49&issue=1&year=2007&article=16_Smith_FORUM_49_1-2_web [Consultado em 20/11/2010].

Estabelecimentos de ensino superior

Acesso ao Ensino Superior:

<http://www.acessoensinosuperior.pt/indest.asp?reg=21&frame=1> [Consultado em: 29/03/10].

Escola Superior Artística do Porto:

<http://www.esap.pt/> [Consultado em 29/03/10].

Escola Superior de Educação de Almeida Garrett:

<http://www.eseag.pt/index.php/ensino/licenciaturas-1o-ciclo/124-1o-ciclo-licenciatura-em-educacao-social> [Consultado em: 30/03/10].

Escola Superior de Educação de Almeida Garrett:

<http://www.eseag.pt/index.php/ensino/mestrados/213-mestrado-em-animacao-socio-cultural-e-inclusao> [Consultado em 30/03/10].

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti:

http://www.esepf.pt/a_1ciclo/soc.html [Consultado em 30/03/10].

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti:

http://www.esepf.pt/offerform0910/pg_psic_edu_09_10.pdf [Consultado em 30/03/10].

Escola Superior de Educação de Torres Novas:

http://www.esetn.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=27:graduacao&catid=7:cursos&Itemid=21 [Consultado em 29/03/10].

Escola Superior de Educação Jean Piaget – Macedo de Cavaleiros:

<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/escola-superior-educacao/educacao-social.htm> [Consultado em 29/03/10].

Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada:

<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/escola-superior-educacao/animacao-sociocultural.htm> [Consultado em 29/03/10].

Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo:

<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/escola-superior-educacao/animacao-sociocultural.htm> [Consultado em 29/03/10].

Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo:

<http://www.ipiaget.org/cursos/licenciaturas/escola-superior-educacao/intervencao-social-escolar.htm> [Consultado em 30/03/10].

Fundação Universitária Iberoamericana - Instituto Piaget:

<http://www.piaget-funiber.org.pt/areas-de-conhecimento/organizacao-empresarial-desenvolvimento-diretivo-rh-e-cooperativismo/mestrado-em-resolucao-de-conflitos-e-mediacao/programa-academico/programa-de-estudos/> [Consultado em 31/03/10].

Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto:

<http://www.esecd.ipg.pt/curso.asp?curso=28> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação:

http://www.eseb.ipbeja.pt/cursos_licenciaturas_asc.php [Consultado em 29/03/10].

Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação:

http://www.eseb.ipbeja.pt/cursos_licenciaturas_servico-social.php [Consultado em 29/03/10].

Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação:

http://www.eseb.ipbeja.pt/cursos_mestrados_ciencias_educacao.php [Consultado em 30/03/10].

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança:

<http://www.ipb.pt/guiaects> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco:

http://www.es.ipcb.pt/curso_lb_animacaocul.htm [Consultado em 29/03/10].

- Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco:
http://www.es.eipcb.pt/curso_lb_servicosoc.htm [Consultado em 30/03/10].
- Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco:
http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=856&Itemid=767
[Consultado em 30/03/10].
http://www.es.eipcb.pt/files/cursos/mestrado_inter.pdf [Consultado em 30/03/10].
- Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra:
<https://www1.esec.pt/pagina.php?id=45> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais:
http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=6301 [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais:
http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=6051 [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais:
http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=6091 [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais:
http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=175016
- Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação:
<http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Default.aspx?tabid=295> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação:
http://www.esep.pt/novos_cursos/apresentacao_cursos.php?id=1 [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação:
http://www.esep.pt/novos_cursos/apresentacao_cursos.php?id=7 [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém:
http://si.es.eipsantarem.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=L3ACE1
[Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém:
http://si.es.eipsantarem.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LESO1
[Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém:
http://si.es.eipsantarem.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MAE
[Consultado em 30/03/10].
http://si.es.eipsantarem.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MEIP1
[Consultado em 30/03/10].
http://si.es.eipsantarem.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=PMF
[Consultado em 30/03/10].
- Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação:
http://www.si.ips.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=ANIM [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu:
<http://www.es.v.ipv.pt/Cursos/apresentacao.aspx?value=4> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu:
<http://www.es.v.ipv.pt/Cursos/apresentacao.aspx?value=6> [Consultado em 29/03/10].

- Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu:
<http://www.esev.ipv.pt/Cursos/apresentacao.aspx?value=22> [Consultado em 30/03/10].
- Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego:
<http://www.estgl.ipv.pt/ss.htm> [Consultado em: 30/03/10].
- Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação:
http://www.es.eipp.pt/cursos/index_es.html [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior D. Afonso III:
<http://www.inuaf-studia.pt/licenciaturas/detalhes.asp?id=5> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior D. Afonso III:
<http://www.inuaf-studia.pt/mestrados/detalhes.asp?id=20> [Consultado em 30/03/10].
- Instituto Superior da Maia:
<http://www.ismai.pt/MDE/Internet/PT/Superior/Escolas/ISMAI/Ensino/LicenciaturasBolonha/psic.htm> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior da Maia:
<http://www.ismai.pt/MDE/Internet/PT/Superior/Escolas/ISMAI/Ensino/Mestrados/mestradospsicologiaescolareducacao.htm> [Consultado em 30/03/10].
- Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas:
http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=12
[Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas:
http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=12
[Consultado em 30/03/10].
- http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=12
[Consultado em 07/04/10].
- Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras:
http://www.isce-felgueiras.com/index.php?option=com_content&task=view&id=133&Itemid=43
[Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas:
http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=12
[Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo:
http://www.iscet.pt/site/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=46
[Consultado em 30/03/10].
- Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo:
http://www.iscet.pt/site/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=56
[Consultado em 30/03/10].
- Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada:
<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/instituto-universitario/psicologia.htm> [Consultado em 29/03/10].
- Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Viseu:
<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/instituto-universitario/psicologia.htm> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada:

<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/instituto-universitario/sociologia.htm> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela:

<http://www.ipiaget.org/licenciaturas/instituto-universitario/sociologia.htm> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança:

<http://www.islabraganca.pt/> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria:

http://www.unisla.pt/0910/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=104 [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia:

http://www.unisla.pt/0910/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=104 [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior de Psicologia Aplicada:

<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/EnsinoEFormacao/Mestrado+Integrado/Licenciatura+em+Psicologia/> [Consultado em 18/05/10].

Instituto Superior de Psicologia Aplicada:

<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/EnsinoEFormacao/MestradosPosGraduacoes/Mestrado+em+Psicologia+Comunitaria/> [Consultado em 30/03/10].

<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/EnsinoEFormacao/Pós-Graduações/Pós-Graduação+em+Intervenção+em+Famílias+e+Redes+Sociais/> [Consultado em 08/06/10].

Instituto Superior de Serviço Social do Porto:

http://www.isssp.pt/si/planos_estudos_geral.formview?P_pe=604&P_ano_lectivo=2009 [Consultado em 30/03/10].

Instituto Superior de Serviço Social do Porto:

http://www.isssp.pt/si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MISIJR [Consultado em 30/03/10].

Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes:

<http://www.ismat.pt/index.php/ensino--cursos/1o-ciclo-licenciaturas/8-psicologia-1o-ciclo-> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior Miguel Torga:

<http://www.ismt.pt/index.jsp?vm=1> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior Miguel Torga:

<http://www.ismt.pt/index.jsp?vm=1x1> [Consultado em 30/03/10].

Instituto Superior Miguel Torga:

<http://www.ismt.pt/index.jsp?vm=1> [Consultado em 29/03/10].

Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário:

<http://www.ispgaya.pt/> [Consultado em 30/03/10].

Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário:

<http://www.ispgaya.pt/> [Consultado em 30/03/10].

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa:

<http://iscte.pt/licenciatura.jsp?curso=14> [Consultado em 29/03/10].

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa:

<http://iscte.pt/licenciatura.jsp?curso=1> [Consultado em 29/03/10].

ISCTE – IUL Instituto Universitário de Lisboa:

<http://iscte.pt/licenciatura.jsp?curso=13> [Consultado em 29/03/10].

ISCTE – IUL Instituto Universitário de Lisboa:

<http://iscte.pt/mestrado.jsp?curso=82> [Consultado em 30/03/10].

<http://iscte.pt/mestrado.jsp?curso=31> [Consultado em 30/03/10].

<http://dpso.iscte.pt/index.php?m=4&p=50&ling=pt> [Consultado em 30/03/10].

<http://iscte.pt/mestrado.jsp?curso=133> [Consultado em 30/03/10].

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação:

<http://www.fchs.ualg.pt/menuCursos/detalheCurso.asp?codCurso=160> [Consultado em: 07/04/10].

Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões:

<http://www.universidade-autonoma.pt/noticias.aspx?id=561> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões:

<http://www.universidade-autonoma.pt/noticias.aspx?id=892> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas:

<http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?SSPAGEID=1561&lang=1&artigoID=5004> [Consultado em 31/03/10].

Universidade da Beira Interior:

<http://www.ubi.pt/Curso.aspx?CodigoCurso=45> [Consultado em 29/03/10].

Universidade da Beira Interior:

<http://www.ubi.pt/Curso.aspx?CodigoCurso=897> [Consultado em 30/03/10].

Universidade da Beira Interior:

<http://www.ubi.pt/Curso.aspx?CodigoCurso=74> [Consultado em 29/03/10].

Universidade da Cultura – Faculdade de Letras:

http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/ciencias_cultura.htm [Consultado em 15/04/10].

Universidade da Madeira:

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1269872438&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=285&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 30/03/10].

Universidade da Madeira:

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1271340776&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=258&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&S

CRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 15/04/10].

Universidade da Madeira:

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1269872438&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=286&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 29/03/10].

Universidade da Madeira:

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1270657723&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_MEST&IDM=PT&IdCurso=291&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOMEST&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 07/04/10].

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1270657723&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_MEST&IDM=PT&IdCurso=293&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOMEST&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 07/04/10].

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1271340777&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_MEST&IDM=PT&IdCurso=352&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOMEST&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 15/04/10].

Universidade da Madeira-Menor em Educação Social:

http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1269872438&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=260&Cod_Especialidade_Cx=131&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT= [Consultado em 29/03/10].

Universidade de Aveiro:

http://www.ua.pt/guiaonline/PageCourse.aspx?id=42&b=1&lg=pt [Consultado em 29/03/10].

Universidade de Aveiro:

http://www.ua.pt/guiaonline/PageCourse.aspx?id=130&b=1&lg=pt [Consultado em 30/03/10].

Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências e Tecnologia:

http://www.uc.pt/ftuc/Ensino/cursos/1ciclo/lista/LANT [Consultado em 29/03/10].

Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia:

https://woc.uc.pt/feuc/course/infocurso.do?idcurso=301&language=pt [Consultado em 29/03/10].

- Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:
<https://woc.uc.pt/fpce/2modulecursos.do?idcurso=28> [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:
<https://woc.uc.pt/fpce/2modulecursos.do?idcurso=38> [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:
<https://woc.uc.pt/fpce/2modulecursos.do?idcurso=35> [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:
<https://woc.uc.pt/fpce/2modulecursos.do?idcurso=70> [Consultado em 30/03/10].
- Universidade de Évora:
[http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/\[codigo\]/179](http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/[codigo]/179) [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Évora:
[http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/\[codigo\]/138](http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/[codigo]/138) [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras:
http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/2ciclo_0910/ciencias_cultura.pdf [Consultado em 30/03/10].
- Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação:
<http://www.fpce.ul.pt/index.php?section=478&action=classes2course&cid=4&aid=4&module=coursesmodule> [Consultado em: 30/03/10].
- Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais:
http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1076448&_dad=portal&_schema=PORTAL [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia:
<http://www.fpce.ul.pt/index.php?section=478&action=classes2course&cid=2&aid=4&module=coursesmodule> [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Trás os Montes e Alto Douro:
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/2ciclo/achs/administracao_educacional/index.html [Consultado em 30/03/10].
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/2ciclo/achs/animacao_sociocultural/index.html [Consultado em: 30/03/10].
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/2ciclo/achs/educacao_adultos/index.html [Consultado em: 30/03/10].
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Chaves):
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/1ciclo/achs/animacao_sociocultural/index.html [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro:
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/1ciclo/achs/psicologia/index.html [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro:
http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/1ciclo/achs/servico_social/index.html [Consultado em 29/03/10].
- Universidade de Évora:

[http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/\[codigo\]/147](http://www.uevora.pt/ensinos/cursos/11_ciclo/curso/[codigo]/147) [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro:

http://www.esse.ualg.pt/cursos/bolonha/LICENCIATURA_ES.pdf [Consultado em 30/03/10].

Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:

<http://www.fchs.ualg.pt/menuCursos/detalheCurso.asp?codCurso=85> [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:

<http://www.fchs.ualg.pt/menuCursos/detalheCurso.asp?codCurso=84> [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:

<http://www.fchs.ualg.pt/menuCursos/detalheCurso.asp?codCurso=195> [Consultado em: 30/03/10].

Universidade do Algarve - Faculdade de Economia:

<http://www.fe.ualg.pt/index3.php?link=sociologia&zona=licenciaturas&ref=intro> [Consultado em: 29/03/10].

Universidade do Minho:

<http://www.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=9&tabid=8&lang=pt-PT&pageid=380> [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Minho:

<http://www.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=9&tabid=8&lang=ptPT&pageid=374> [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Porto - Faculdade de Letras:

http://sigarra.up.pt/flup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LSOCI [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:

http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LCE [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:

http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LPSI [Consultado em 29/03/10].

Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:

http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MCED [Consultado em 30/03/10].

Universidade dos Açores - Ponta Delgada:

<http://www.uac.pt/ensino/curso/9219?departamento=dce> [Consultado em 27/04/10].

Universidade dos Açores - Ponta Delgada:

<http://www.uac.pt/ensino/curso/9238?departamento=dhfc> [Consultado em: 29/03/10].

Universidade dos Açores - Ponta Delgada:

<http://www.uac.pt/ensino/curso/9240?departamento=dhfc> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Fernando Pessoa:

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=147%3Aestudos-culturais&catid=37%3Alicenciaturas&Itemid=69 [Consultado em 15/04/10].

Universidade Fernando Pessoa:

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=151%3Apsicologia&catid=37%3Alicenciaturas&Itemid=69 [Consultado em 29/03/10].

Universidade Fernando Pessoa:

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=153%3Aservico-social-&catid=37%3Alicenciaturas&Itemid=69 [Consultado em 29/03/10].

Universidade Fernando Pessoa:

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=211%3A2o-ciclomestrado-em-mediacao-e-interculturalidade&catid=23%3Aensino&Itemid=79 [Consultado em 30/03/10].

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=206%3A2o-ciclomestrado-em-estudos-culturais&catid=23%3Aensino&Itemid=79 [Consultado em 14/04/10].

http://www.ufp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=217%3A2o-ciclomestrado-em-servico-social&catid=23%3Aensino&Itemid=79 [Consultado em 30/03/10].

Universidade Internacional:

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1680 [Consultado em 31/03/10].

Universidade Lusíada [Porto]:

http://www.por.ulusiada.pt/downloads/geral/plano_estudos_psicologia.pdf [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusíada de Lisboa:

http://www.lis.ulusiada.pt/old/cursos/bolonha/ciclos_2009_2010/servicosocial/2_ciclo/default.htm [Consultado em 30/03/10].

http://www.lis.ulusiada.pt/old/cursos/pos-graduacao/pos-graduacoes/2009_iscjrs/default.htm [Consultado em 30/03/10].

Universidade Lusíada:

http://www.lis.ulusiada.pt/old/cursos/bolonha/ciclos_2009_2010/psicologia/1_ciclo/default.htm [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusíada:

http://www.lis.ulusiada.pt/old/cursos/bolonha/ciclos_2009_2010/servicosocial/1_ciclo/default.htm [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias:

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/ice/126-licenciaturas-1o-ciclo-/2460-1o-ciclo-ciencias-da-educacao> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias:

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fp/105-licenciaturas-1o-ciclo-/2490-1o-ciclo-psicologia> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias:

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fcsh/99-licenciaturas-1o-ciclo/4200-1o-ciclo-servico-social> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias:

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fcsh/99-licenciaturas-1o-ciclo/4210-1o-ciclo-sociologia> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias:

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/ice/127-mestrados-2o-ciclo-/5010-2o-ciclo-ciencias-da-educacao> [Consultado em 30/03/10].

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fp/156-mestrados-2ociclo/4550-2o-ciclo-psicologia-da-educacao-> [Consultado em 30/03/10].

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fp/156-mestrados-2ociclo/4530-2o-ciclo-psicologia-forense-e-exclusao-social-> [Consultado em 30/03/10].

<http://www.ulusofona.pt/index.php/pt/ensino/faculdades-escolas-e-institutos/fcsh/151-mestrados-2ociclo/5377-2o-ciclo-riscos-e-violencias-nas-sociedades-actuais-analise-e-intervencao-social> [Consultado em 30/03/10].

Universidade Lusófona do Porto:

<http://www.ulp.pt/index.php/ensino/departamentos/departamento-de-psicologia/79-1o-ciclo-licenciaturas/131-1o-ciclo-licenciatura-em-psicologia> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona do Porto:

<http://www.ulp.pt/index.php/ensino/departamentos/faculdade-de-ciencias-sociais-e-humanas/64-1o-ciclo-licenciaturas/150-1o-ciclo-licenciatura-em-sociologia> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona do Porto:

<http://www.ulp.pt/index.php/ensino/departamentos/instituto-de-ciencias-da-educacao/101-1o-ciclo-licenciaturas/153-1o-ciclo-licenciatura-em-servico-social> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Lusófona do Porto:

http://www.confap.pt/docs/Curso_Mediacao_Conflitos_Contexto_Escolar.pdf [Consultado em 31/03/10].

Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas:

<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/c-4001> [Consultado em 14/06/10].

Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas:

<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/BA> [Consultado em 29/03/10].

Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas:

<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/c-4104>

<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/MA/lex/regulamentos/regulamento-c-educacao.pdf> [Consultado em 31/03/10].

Universidade Portucalense Infante D. Henrique:

http://wwwa.uportu.pt/siaa/Licenciaturas/Educacao_Social_2011.pdf [Consultado em 29/03/10].

Universidade Portucalense Infante D. Henrique:

http://wwwa.uportu.pt/siaa/Licenciaturas/Psicologia_2011.pdf [Consultado em 29/03/10].

Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas:

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=281 [Consultado em 29/03/10].

Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas:

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=286 [Consultado em 29/03/10].

Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas:

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=387 [Consultado em 29/03/10].

Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas:

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=294 [Consultado em 28/04/10].

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=381 [Consultado em 30/03/10].

http://www.iscsp.utl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=385 [Consultado em 30/03/10].

Fontes Primárias: Legislação

Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei 43/89, de 03 de Fevereiro.

Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro.

Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio.

Despacho normativo 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho 147-B/ME/96, de 08 de Julho.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.

Despacho n.º 147/96.

Despacho n.º 105/97.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei 515/99, de 21 de Novembro.

Lei n.º 240/2001.

Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 15 de Outubro.

Despacho n.º 55/2008, de 23 de Outubro.

Despacho n.º 8065/2009, de 20 de Janeiro.

Fontes documentais (declarações, projectos, relatórios)

Declaração de Salamanca, 1994.

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948.

Lista de agrupamentos aprovados na 1ª fase de concurso para TEIP.

Lista de agrupamentos aprovados na 2ª fase de concurso para TEIP.

Lista de agrupamentos aprovados na 3ª fase de concurso para TEIP.

Projecto educativo da Escola do Pinhal.

Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Calçada.

Projecto educativo do Agrupamento de Escolas da Praia.

Projecto TEIP do Agrupamento de Escolas da Praia.

Relatório de estágio da licenciatura em serviço social, ESECS, de Jennifer Santos.

Relatório de estágio da licenciatura em serviço social, ESECS, de Tânia Coelho.

Fontes Orais

Aldina, professora de ensino especial.

Amândio, professor e director de agrupamento.

Ana, professora.

Antónia, professora.

Carlos, professor e director de escola.

César das Neves, professor.

Élia, professora e presidente do Conselho Executivo.

Elsa, assistente social.

Fernanda, professora.

Filipe, professor.

Isabel, animadora socioeducativa.

Isabel, professora.

Jacinto, professor e coordenador TEIP.

João, professor.

Luís, professor e coordenador TEIP.

Manuel, psicólogo.

Marília, educadora de infância.

Odete, assistente social.

Otilia, animadora cultural.

Paula, professora.

Pedro Francisco, ex-director/professor.

Rita, educadora de infância e ex-técnica do IAC.

Sidónia, vice-presidente do conselho executivo.

Sónia, assistente social.

Violeta, educadora de infância.

