

Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português

Emergence and development of social pedagogy in schools: the portuguese case

Surgimiento y desarrollo de la pedagogía social en las escuelas: el caso portugués

Ana Maria VIEIRA, Ricardo VIEIRA e José Carlos MARQUES

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de
Leiria (IPL) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLEIRIA)

Data de recepção: 07.IX.2023

Data de revisão: 23.X.2023

Data de aceitação: 15.XI.2023

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia social;
educação social;
escolas;
família;
comunidade;
participação.

RESUMO: Lidar com toda a diversidade que está patente hoje nas escolas contemporâneas implica recorrer a ferramentas da pedagogia social e, particularmente, da mediação intercultural ao serviço da mediação escolar e/ou sociopedagógica. Só desta forma a escola poderá responder à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea que se visibiliza cada vez mais na escola, isto se não se pretender enveredar por atitudes e práticas uniformizadoras e assimilacionistas.

Na escola refletem-se muitos dos problemas sociais do mundo de hoje. A escola é, ela própria, parte da realidade social. Consequentemente, muitas das questões que surgem na escola, em consequência do aumento substancial da multiculturalidade dos seus públicos, fogem à função tradicional do professor. É por isso que é importante pensar que o espaço escolar não deverá ser um território exclusivo de professores e alunos, mas que deverá ser também dinamizado e intervencionado com educadores sociais que atuem em vertentes mais socioculturais e sociopedagógicas, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspetiva diferente das realidades de cada um, e que procurem, fora da escola, também, a compreensão e a ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Estes profissionais especializados são fulcrais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar situações que poderiam ser evitadas antes das situações extremadas como sejam o *bullying* ou a indisciplina na escola.

A partir da análise da literatura relevante, o artigo tem como objetivo explorar e comparar a emergência da pedagogia social e da mediação intercultural nas escolas contemporâneas em vários países e, particularmente, em Portugal, como estratégia disciplinar e/ou profissional de educadores sociais na promoção da inclusão social, convivência e trabalho em rede entre a escola, famílias e comunidades.

CONTATO COM OS AUTORES

Ana María Sousa Neves Vieira: Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeia. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

<p>KEYWORDS: Social pedagogy; social education; schools; family; community; participation.</p>	<p>ABSTRACT: Dealing with the increasing diversity evident in contemporary schools implies the use of tools from the field of social pedagogy, specifically intercultural mediation, to support educational and socio-pedagogical mediation. In this way it will be possible to respond to the growing heterogeneity of contemporary society that is increasingly visible in the school environment, without resorting to uniform and assimilationist attitudes and practices.</p> <p>Many of the complex societal challenges prevalent in today's world find their reflection within these educational environments which are an integral part of the broader social landscape. Consequently, numerous issues that arise within them, stemming from the substantial increase in the multicultural composition of their student body, extend beyond the conventional roles of teachers. It is therefore vital to consider the school not merely as an exclusive domain for teachers and students, but as a space that can be enriched and intervened upon by social educators, whose expertise lies in socio-cultural and socio-pedagogical dimensions. These professionals cultivate distinctive relationships with students, offering a unique perspective on the diverse realities each individual faces. Moreover, they extend their reach beyond the school, seeking to understand and provide assistance in resolving these issues. These specialized professionals play a crucial role in implementing preventive and mediation efforts, aimed at averting situations that could potentially escalate into serious problems such as bullying or disciplinary issues.</p> <p>Based on an analysis of the literature, the article aims to explore and compare the emergence of social pedagogy and intercultural mediation in contemporary schools in various countries, and particularly in Portugal, as a disciplinary and/or professional strategy for social educators to promote social inclusion, coexistence and networking between schools, families and communities.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; educación social; escuelas; familia; comunidad; participación.</p>	<p>RESUMEN: Abordar toda la diversidad que hoy se evidencia en las escuelas contemporáneas implica utilizar las herramientas de la pedagogía social y, en particular, la mediación intercultural al servicio de la mediación escolar y/o sociopedagógica. Sólo así la escuela podrá responder a la creciente heterogeneidad de la sociedad contemporánea que es cada vez más visible en la escuela, si no pretende adoptar actitudes y prácticas normalizadoras y asimilacionistas.</p> <p>En la escuela se reflejan muchos de los problemas sociales del mundo actual. La escuela es en sí misma parte de la realidad social. En consecuencia, muchos de los problemas que surgen en ámbito escolar, como resultado del aumento sustancial del multiculturalismo de sus públicos, van más allá del papel tradicional del profesorado. Por eso es importante pensar que el espacio escolar no debe ser un territorio exclusivo de docentes y estudiantes, sino que también debe ser dinamizado e intervenido con educadores sociales que trabajen en aspectos más socioculturales y sociopedagógicos, que cultiven otro tipo de relación. con estudiantes, estudiantes, que tienen una perspectiva diferente sobre las realidades de los demás, y que también buscan, fuera de la escuela, comprensión y ayuda para resolver estos mismos problemas. Estos profesionales especializados son cruciales a la hora de realizar una labor de prevención y mediación, con el fin de evitar situaciones que podrían evitarse ante situaciones extremas como el acoso escolar o la indisciplina en el colegio.</p>

Introdução

Pensar uma maior articulação entre a escola e a comunidade, a escola como microcosmos de aprendizagem da interculturalidade e do “aprender a viver juntos” passa, hoje, inevitavelmente, pela educação social na escola. Claro que toda a educação é, ela própria, social, mas, em consequência do pensamento dicotómico herdeiro de Descartes¹ (Vieira, 1999), a pedagogia social emerge, hoje, como ciência e com maior força, para marcar um terreno educativo escolar e não escolar, tantas vezes classificado de não formal, não curricular, tentando superar o fosso entre a escola e a vida onde as bonitas palavras do ideário da relação escola-família-comunidade não passam, tantas vezes, disso mesmo. Efetivamente, como nos recordam Romans et al. (2003),

A escola não é reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos [...]. Existe, de facto, apenas uma educação [...]. Se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma atitude de reserva frente a alguns comportamentos sociais dos alunos. É por isso que a educação social nasceu para completar objetivos não assumidos pela escola. (p. 60)

É por isso que entendemos que a educação escolar e a dimensão curricular da mesma se têm de transformar para serem mais interculturais, globais, participativas, e assumir a educação social no seu quotidiano, que, por seu lado, tem de ter uma teoria orientadora da ação (Ortega Esteban, 1999). Embora as temáticas da educação para a cidadania e dos direitos humanos, a título de exemplo, façam há muito tempo parte dos monólogos discursivos dos professores,

a verdade é que não têm tido um tratamento curricular nobre e fundamentado nas teorias mais recentes da pedagogia social. De igual forma, também a educação social tem de se aproximar, ainda mais, da escola para se afirmar, com a sua pedagogia de emancipação e de mediação sociopedagógica intercultural e intrapessoal, como uma forma de potenciar a aprendizagem da vivência da diversidade na unidade investindo na interculturalidade e, simultaneamente, num sentimento de pertença dos indivíduos a uma ou mais comunidades de origem (Vieira e Vieira, 2017). A este propósito, de que uma educação não se constrói destruindo ou negando os outros, Caride (2020) escreve que:

incluso de aquellas que tienen atribuida una identidad desde antiguo, como sucede con la educación escolar cuando se tipifica como educación “formal”. Cuesta admitir, aún sin ser tan radicales como Naím, cuando interpreta que la mayor estafa del mundo es la educación de las escuelas, que pueda llamarse “formal” a una educación que tiene tantas informalidades: incapacidad para alcanzar el objetivo de un escolarización básica para todos los niños/niñas del mundo; niveles de fracaso, absentismo o abandono escolar injustificables; conflictos y acosos incesantes en las aulas y sus entornos; oportunidades perdidas o extremadamente condicionadas para el logro de aprendizajes significativos; dificultades para garantizar la transición de la formación al trabajo o para atender a la diversidad; etc. (p. 52)

Em geral, a pedagogia social tem sido considerada uma ciência da educação inicialmente com uma grande ênfase na vida social fora da escola, e operando de modo holístico com as ciências sociais numa interação criativa entre o social e o educativo que, tantas vezes erradamente, são tidos como separados. Por isso mesmo, a pedagogia social pode ser operada por educadores sociais, mas também por outros trabalhadores ou interventores sociais. Trata-se de um domínio transdisciplinar que, tal como refere Úcar (2021), não diz respeito apenas aos educadores sociais, como, de resto, exploraremos na parte mais empírica e final deste artigo. A pedagogia social materializa-se em utensilagens conceptuais fundamentais para uma intervenção nos diversos campos, procurando criar laços sociais, bem-estar e autonomia.

Faremos, de seguida, uma abordagem genérica ao desenvolvimento da pedagogia social em vários países e, particularmente, ao seu papel na escola para estreitar e construir a interculturalidade na relação escola-família-comunidade. Posto isto, situar-nos-emos, essencialmente, no caso português, onde a pedagogia social tem

aparecido sem educadores sociais, quer de modo transversal, nas mais recentes reformas curriculares, quer mesmo de forma disciplinar, como seja na educação para a cidadania. Para além disso, daremos conta de como a pedagogia social chegou, formalmente, às escolas portuguesas, essencialmente, do ensino básico e secundário, através da integração de educadores sociais em projetos vários de que sublinharemos os GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Neste último caso, os educadores sociais têm sido considerados mediadores interculturais, comunitários e socioeducativos, como daremos conta adiante.

1. Da Pedagogia Social e Sua Entrada na Escola

Se não pensarmos a educação sob um ponto de vista exclusivamente escolar, pelo menos nessa conceção monolítica e formalista da escola, poderemos compreender choques de cultura e tensões sociais como factos sociais normais numa relação entre sujeitos, grupos e comunidades diversas. Daí a importância, como refere Perrenoud (1995), de se conhecer bem o sistema de comunicação entre as famílias e a escola. Com efeito, as diversidades económicas e socioculturais que se registam na escola só aparentemente são apenas do domínio individual, como teima alguma psicologia (Vieira, 2013). Todas essas diversidades que não sejam dinamizadas numa base de convivência (Jares, 2007) podem potenciar desencontros culturais tantas vezes psicologizados no conceito de indisciplina, em alguns alunos. Mas a diversidade que se observa na sala de aula só de forma aparente é exclusivamente de ordem individual. Com efeito, cada sujeito é um microcosmo da(s) cultura(s) de onde provém e que atravessou ao longo da sua trajetória social (Vieira, 2009). Nas palavras de Jares (2007), “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” (p. 42).

É por isso que consideramos fundamental a pedagogia social na escola, com utilização da mediação intercultural e socioeducativa, mesmo por parte dos professores, para estimular a participação de todas e de todos, sob pena de se apregoar a dita relação escola-família-comunidade e a esquecer ao se objetivar no indivíduo, e na sua personalidade, desprovido de cultura, a razão de todas as divergências sem conhecer esses contextos que lhes fornecem

o *mindset*, essa gramática cultural com a qual pensam e agem. Lidar com toda a diversidade que está patente hoje nas escolas contemporâneas implica recorrermos a ferramentas da pedagogia social e, particularmente, da mediação intercultural ao serviço da mediação escolar e/ou sociopedagógica (Vieira e Vieira, 2023). Só assim a escola poderá responder à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea que se visibiliza também na escola, sem enveredar pelas atitudes e práticas uniformizadoras e assimilacionistas (Vieira, 2013; Vieira, 2011). Sem essa pedagogia social na escola, o acesso de quase todos à mesma, essencialmente nas sociedades ocidentais, desemboca, facilmente, na transformação dos problemas socioculturais em problemas escolares.

2. Contextos de Desenvolvimento da Pedagogia Social na Escola: Alemanha, Grã-Bretanha, França, Eua e Espanha

A pedagogia social na Alemanha tem-se orientado pela conceção clássica proposta por Nohl, em 1929 (como citado em Richter, 2019), de que esta é “tudo o que é educação, mas não é escola, nem família” (p. 1; tradução nossa). Isto, embora se reconheça que a escola é uma criação sociopedagógica que, no entanto, perdeu a noção das suas origens devido à deliberada orientação para uma disciplinarização das instituições de ensino. Neste contexto de uma aparente diferenciação entre ‘pedagogia’ e ‘pedagogia social’, esta última tem assumido como área central de intervenção as crianças e os jovens, mesmo em contextos em que a educação não seja intencional (Richter, 2019). A institucionalização da pedagogia social, apesar da sua longa história (cf. Merten, 2022), não tem sido suficientemente sólida para permitir a identificação de um campo de ação claramente definido e diferenciado de outras profissões sociais. A esta indefinição não é alheia a forma de construção do campo de ação das profissões sociais, encontrando-se interpenetrada pela história das profissões da pedagogia social / trabalho social e do reconhecimento destas, desde o início, como profissões de formação. A diferença terminológica entre trabalho social e pedagogia social reflete a dualidade dos percursos e locais de formação (escolas superiores técnicas e universidades) (Merten, 2022). Como reconheciam, em 1997, Thole e Küster-Schapfl, os que exercem a sua profissão nos campos de ação do trabalho

sociopedagógico moderno não dispõem de recursos de conhecimentos disciplinares reconhecidos, coletivos e generalizados, nem sistemas ético-normativos e valorativos, nem redes de ação pré-estruturadas e

regras institucionalmente vinculadas, que permitam canalizar as ações profissionais e as habitações subjetivas de uma forma que é típica da profissão. (p. 37; tradução nossa)

Nesta conceção, o trabalho com crianças e jovens, no contexto alemão, não se exerce muito no espaço escolar. Mas extravasa-o, tornando-o

um cenário aberto, estruturalmente difuso e conceitualmente complexo, por vezes até opaco. Aqueles que o conseguem definir profissionalmente, isto é, de acordo com os padrões profissionais desenvolvidos até agora, e ativá-lo de novo todos os dias e apresentá-lo ao público social, especialmente ao público político, como um campo necessário de prática extracurricular, podem sentir-se como peritos, equipados com competências de ação que, se a discrepância geradora para as crianças e jovens se tiver tornado demasiado desigual, também os qualificam para outros campos de trabalho e ação do trabalho social. (Thole e Küster-Schapfl, 1997, p. 229; tradução nossa)

A natureza ‘profissional’ da intervenção sociopedagógica tem, à semelhança de outros contextos nacionais, conduzido ao desenvolvimento de formações (geralmente através de cursos profissionalizantes) dirigidas a uma ação com crianças em contextos institucionais (por exemplo, jardins de infância). Na Alemanha estes profissionais designam-se por assistentes sociopedagógicos (Sozialpädagogische Assistenten) e exercem a sua ação em conjunto com outros educadores com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças para que se tornem personalidades autónomas e socialmente competentes (Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2012). As suas tarefas aproximam-se do que, em Portugal, se designaria de assistentes de ação educativa, num jardim de infância ou no 1.º ciclo do ensino básico, dedicando-se a tarefas no domínio da educação, dos cuidados a crianças, e exercendo a sua atividade de acordo com os princípios da inclusão e da participação. De acordo com o perfil de saída preconizado pelas entidades formadoras, os assistentes sociopedagógicos ajudam a configurar o trabalho num grupo e o seu ambiente de aprendizagem e oferecem apoio contínuo (Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2012). De acordo com a Caritas alemã (s.d.) (que também oferece um curso de formação profissional de assistente sociopedagógico), as competências essenciais a desenvolver por estes profissionais são cuidar de crianças, fornecer orientação educativa, compreender as atividades de planeamento e de organização e deter conhecimentos interculturais,

dada a cada vez maior frequência de crianças de famílias com antecedentes migratórios.

No Reino Unido, nos finais dos anos 60, várias investigações, no âmbito da educação, davam conta da importância do *background* cultural das famílias nos resultados escolares dos alunos. Em 1966, o Relatório Coleman – *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966) evidenciava a importância das famílias no sucesso escolar e constituiu uma alavanca teórica no campo da investigação em educação; um ano mais tarde foi publicado o Relatório Plowden – *Children and Their Primary Schools* (Plowden, 1967), que, tal como o anterior, atribuiu especial importância à relação entre o insucesso escolar e as características do meio envolvente da criança. Esta relação é bem clara 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, p. 1; tradução nossa).

Apesar da criação das EPA (Education Priority Areas), uma política de discriminação positiva, assente na ideia de dar mais a quem tem menos, e aplicada nos contextos escolares considerados mais desfavorecidos, e das posteriores EAZ (Education Action Zones) implementadas nos anos 90, que apostavam no Education Action Forum (EAF) como coordenador dos territórios educativos e constituído por professores, pais e representantes da comunidade, assim como no voluntariado para combater o insucesso escolar, a verdade é que os resultados alcançados foram escassos, de acordo com um estudo do OFSTED – Office for Standards in Education (2003). As explicações assentaram, essencialmente, no diminuto tempo de implementação das experiências, na parca flexibilização curricular e na falta de recursos materiais. A falta de recursos humanos para estas novas experiências pedagógicas e, particularmente, de outros profissionais sociopedagógicos a trabalhar na escola conjuntamente com os professores não é, contudo, muito assinalada como relevante para alcançar um sucesso educativo que parece ser difícil sem mediação socioeducativa e pedagogia social na escola.

De facto, contrariamente a outros países europeus, o Reino Unido tem mostrado pouco interesse pela pedagogia social e seus profissionais. O interesse mais próximo assenta essencialmente na preocupação com o bem-estar das crianças mais carentes, sem grande recurso às teorias da pedagogia social (Petrie, 2013). Ainda assim, de acordo com Cameron (2016),

desde 2007, ambientes de trabalho baseados na intervenção sociopedagógica vêm ocorrendo no Reino Unido [...]. A Pedagogia Social emerge

para validar e reformular a prática como reflexiva, relacional e agradável que ajuda as crianças a prosperarem em instituições de assistência pública. (p. 200; tradução nossa)

Estas políticas de territorialização da educação tiveram a influência do que acontecera em França, a partir dos anos 80 do século XX, com as ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), que se inscrevem numa lógica de combate à desigualdade social e ao insucesso escolar, assim como à sua construção social. Na década de 90, as ZEP parecem ganhar novo fôlego com as políticas de esquerda que acrescentaram a proposta de diminuição de alunos por turma e a necessidade de outros profissionais socioeducativos afetos ao programa para trabalharem com problemas sociais refletidos na escola, tais como a habitação social, a delinquência juvenil, a diversidade étnica, etc. De acordo com os estudos de Zanten (1990), o papel central do professor na educação foi aqui repartido com pais, trabalhadores sociais e membros da comunidade. Zanten (1990) dá conta de que o programa pôs também em choque tensões entre os professores e os profissionais socioeducativos que estavam a entrar na escola:

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 [...]. Os trabalhadores sociais, por sua vez, estão de longe de conformar-se ao papel que lhe é reconhecido pelos professores. (p. 178; tradução nossa)

Nos Estados Unidos da América, em 6 de março de 1961, John Kennedy, então Presidente do país, utilizou, pela primeira vez, o termo “*affirmative action*” – ação afirmativa², quando promulgou a Executive Order 10925, criando o Committee on Equal Employment Opportunity (Júnior, 2007, p. 58). O objetivo de uma política baseada numa ação 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 ato legislativo, o Estado colocou-se, de modo particular, a favor da igualdade de oportunidades na área do trabalho. Aos empregadores federais foi exigida a “adoção de ação afirmativa de modo a 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, p. 239; tradução nossa). O Civil Rights Act de 1964 inclui esta nova teoria social, procurando combater a segregação no âmbito do emprego, da presença em espaços públicos, assim como da educação.

Nos Estados Unidos, o conceito de pedagogia social é, de acordo com Schugurensky (2016), recente, embora as práticas sociopedagógicas sejam usadas há muito tempo, como acabámos de referir. O mais recente interesse pela pedagogia social deve-se, em parte,

à publicação de um volume sem precedentes de livros e artigos em inglês, à criação de uma nova revista internacional, ao desenvolvimento simultâneo de programas de pós-graduação em pedagogia social no Reino Unido e EUA, bem como ao estabelecimento de uma associação de pedagogia social que reuniu académicos e profissionais. Na América do Norte, o pensamento da pedagogia social é influenciado pela história do campo, pela teoria pedagógico-social atual e prática noutras partes do mundo, e por várias tradições que ligam a educação com a mudança social. (Schugurensky, 2016, p. 226; tradução nossa)

A prática de certas medidas de discriminação positiva constituiu, nos Estados Unidos, uma fonte de inspiração no desenvolvimento de experiências orientadas pelos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, um pouco por todo o mundo. Esta prática constituiu uma valiosa herança de novos modos de abordar a diversidade cultural e a questão da diferença e da desigualdade - que continua a formar, hoje, uma problemática geradora de diversos posicionamentos teóricos.

Estas práticas de origem americana originaram clivagens nas formas de pensamento de muitos autores europeus que pensaram a educação e a diversidade sociocultural.

Um bom exemplo para pensar a pedagogia social em contexto escolar e a mediação intercultural e socioeducativa no contexto americano pode ser encontrado na obra de um autor português, Cunha, que desempenhou, entre 1973 e 1985, a função de conselheiro de orientação escolar e profissional na escola secundária de Cambridge (EUA). O seu livro *Entre Dois Mundos. Vida Quotidiana de Famílias Portuguesas na América* (1997) dá conta do trabalho sociopedagógico com alunos portugueses, filhos de famílias imigradas na América, com a organização de programas de formação profissional, reconstrução intercultural do currículo escolar, e servindo de mediador intercultural dos portugueses junto dos professores e dos administradores americanos.

Cunha (1997) compreendeu bem estes dois mundos culturais em busca de comunicação:

Não é só o imigrante que sofre o choque de culturas. O mesmo choque é experimentado em sentido inverso por médicos e assistentes sociais americanos que interatuam com estas famílias. Acções, gestos e expressões utilizados pelas crianças imigrantes e pelas suas famílias, na maior boa-fé e por pura generosidade, são interpretados, por vezes, como mal-intencionados, explorados ou manipuladores. Assim, é urgente clarificar a estrutura de valores mentais e atitudes que estão na origem de certos tipos de comportamento intrigante e, por vezes, escandaloso aos olhos dos americanos. (p. 21)

Relativamente ao contexto espanhol, Pérez de Guzmán e Trujillo Herrera (2021) referem:

En las últimas décadas, principalmente desde los años 60, el desarrollo de la Pedagogía Social en nuestro país nos ha llevado a entenderla como la ciencia de la Educación Social y como disciplina, mientras que la Educación Social se ha visto como la práctica. Si bien, las sinergias creadas en los diferentes campos, el compartir de saberes tanto teóricos como prácticos, la formación continua de las educadoras y los educadores nos hace replantearnos la ciencia y mirar hacia una reflexión que es necesaria: ¿Es la Educación Social también ciencia? (p. 104)

Por seu lado, Caride (2021) afirma que, no início da terceira década do sec. XXI, se pode falar com mais firmeza de pedagogia social e de educação social, e com maior rigor teórico e prático, seja na aplicação a contextos e realidades sociais, como é o caso da família e da comunidade, seja em relação ao trabalho e aos tempos livres, na rua ou em instituições educativo-culturais, ou mesmo nos serviços sociais e nos sistemas de proteção e acolhimento. Também do ponto de vista da afirmação profissional se deram largos passos na legitimação e reconhecimento deste campo profissional:

En ese momento comienzan a constituirse las primeras asociaciones y federaciones territoriales, que convergen en una organización que las agrupará en una “Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales” (FEAPES), antecedente de la que en el año 2000 se constituye como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Además se crean y consolidan los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales articulados en el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), dinamizando - en simultáneo - distintas iniciativas

como son: la elaboración de los documentos profesionalizadores (entre ellos, los que definen la Educación Social, el código deontológico de la profesión, o el catálogo de funciones y competencias), la convocatoria y la celebración de los congresos autonómicos y estatales, o la activa participación en el diseño y la puesta en marcha de procesos de habilitación. (Caride, 2021, p. 79)

Na conclusão de um estudo realizado por March et al. (2016) sobre os pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades da pedagogia social em Espanha, recorrendo aos centros universitários em que se oferecem estudos de educação social no país, os autores referem que tanto a educação social como a pedagogia social têm contribuído para a reconstrução das próprias ciências da educação. Sublinham também que se tem gerado uma representação social positiva a propósito da capacidade da intervenção profissional da educação social no âmbito de gestão e resolução de problemas sociais diversos.

3. Pedagogia Social na Escola: O Caso Português

Como vimos, na introdução, na escola refletem-se muitos dos problemas sociais do mundo de hoje (Vieira, 2013) porque a escola é, ela própria, parte da realidade social. Consequentemente, muitas das questões que surgem na escola, em resultado do aumento substancial da multiculturalidade dos seus públicos, fogem à função tradicional do professor. Por isso, é de pensar que o espaço escolar seja igualmente ocupado com educadores sociais que atuem em vertentes mais socioculturais e sociopedagógicas, que cultivem outro tipo de relacionamento com os alunos, que tenham uma perspetiva diferente das realidades de cada um, e que procurem, fora da escola, também, a compreensão e a ajuda para a resolução desses mesmos problemas. Baptista (2021, p. 61) refere, a este propósito, que “dizer educação não é o mesmo que dizer escolaridade. [...] Numa lógica de participação cidadã, a noção de recursos educacionais ganha, portanto, uma nova significação”. Neste contexto, os Educadores Sociais, são fulcrais para que se faça um trabalho de prevenção e de mediação, no sentido de evitar situações que poderiam ser evitadas antes das situações extremadas como o *bullying* ou a indisciplina na escola.

Carvalho (2012, p. 169) considera que

a educação e o trabalho social, ao apoiarem a itinerância antropológica considerada nos seus movimentos individuais e coletivos, terão, pois, de

assumir a sua dinâmica utópica [...]. Por sua vez, a sociedade [...] tem o dever também de garantir a todas as pessoas enquanto pessoas na proporção das suas capacidades, o que é, por seu turno, condição prévia da sua cidadania.

Amado (2000), especialista em matérias de indisciplina na escola, sublinha a necessidade de termos de pensar a indisciplina no plural:

A meu ver, a primeira dessas consequências remete-nos para a necessidade de estabelecermos níveis diferenciados de indisciplina, como se falássemos de “indisciplinas” (no plural, portanto), diferentes pela sua natureza intrínseca, e não de uma só. Com efeito, quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação. (p. 418)

A escola reivindica a função de preparar os alunos para a vida social. Contudo, os que designa de “mais indisciplinados”, aqueles que parecem “não educáveis”, de acordo com a forma escolar, são, muitas vezes, afastados do sistema. Surge, assim, neste contexto, um espaço para a pedagogia social na escola através, particularmente, da mediação intercultural e da mediação sociopedagógica, a serem feitas na escola com as comunidades. Tudo num trabalho em rede que terá de ter técnicos de educação social e de mediação a trabalhar a partir da escola, com a escola, mas também com as comunidades de onde provêm os alunos.

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeiria) tem investido, desde 2013, num Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS), único em Portugal, em boa parte para responder a estas necessidades emergentes. Nele têm ingressado licenciados em educação social, entre outros trabalhadores sociais, que aprofundam competências de pedagogia social na escola e de teoria e práticas da mediação intercultural e sociopedagógica para empoderar, autonomizar, e também para prevenir e evitar choques de cultura, tensões sociais e conflitos que tantas vezes estão por detrás do que a escola designa de indisciplina.

Também as licenciaturas em educação social em Portugal, e, particularmente, a da ESECS-IPLeiria, têm colocado, cada vez mais, os seus estagiários em escolas e outros espaços educativos, a trabalhar a par de professores e educadores de infância. Um agrupamento de escolas da região há mais de duas décadas que tem em funcionamento um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

com recursos humanos assegurados inicialmente pelo Projeto “Escolhas” e, presentemente, pelo Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com uma equipa multidisciplinar que tem incluído educadores sociais a par de professores, assistentes sociais e, também, psicólogos. Esta instituição tem acolhido estagiários da licenciatura em educação social para trabalharem na dimensão da mediação intercultural e sociopedagógica do território educativo. Deste modo, este território educativo passa a funcionar como uma instituição inteligente que responde e reproduz, mas que também produz ideias, projetos e trabalho de âmbito sociopedagógico.

Inevitavelmente, o professor contemporâneo, se quiser ensinar a aprender e se quiser lidar com a diversidade cultural e interpessoal sem criar desigualdades, tem de ser, ainda, um mediador dos choques culturais, das tensões sociais e dos inevitáveis conflitos que surgem no contexto escolar. Mas poderá ele dar conta de toda a complexidade da escola? E terá mesmo preparação para tudo isso? Cremos que não. Uma escola com a complexidade e multiculturalidade como é a deste século não pode funcionar exclusivamente com o trabalho docente, isto se, de facto, quiser operacionalizar uma “escola para todos” (Vieira e Vieira, 2017). Mas tal não quer dizer que o professor deixe de ser mediador. A sua profissão é também, tal como a do educador social, relacional e tem, assim, de apostar na relação pedagógica para efetivamente produzir aprendizagens. Precisa, contudo, do nosso ponto de vista, de apoio de educadores sociais, mediadores interculturais e sociopedagógicos a trabalhar em equipas multidisciplinares com os professores-educadores.

A mediação com as famílias e as comunidades terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a “viver com” (Jares, 2007) todas as diferenças nos diversos espaços sociais. Desta forma, a mediação sociopedagógica é, simultaneamente, uma mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, além de preventiva, também de resolução de conflitos.

Abre-se, assim, um campo muito importante para a pedagogia social, seja de forma profissionalizante, através de educadores sociais na escola, seja de forma transdisciplinar (áreas como formação pessoal e social, área-escola, educação para a cidadania...), através de professores e outros técnicos educativos que deverão também ter formação em pedagogia social e em mediação intercultural e socioeducativa.

O programa TEIP é um bom exemplo das medidas *top-down* que privilegiam o trabalho social na escola e a intervenção sociopedagógica

(Vieira e Vieira, 2017), com o recurso a animadores/mediadores no desenvolvimento dos projetos das escolas abrangidas por estes programas.

Seguindo as tendências internacionais, designadamente a das ZEP, que vimos atrás, no contexto francês, Portugal implementou, em 1996, os TEIP como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. O Despacho n.º 147-B/ME/963, que veio definir 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”. Com a intenção de discriminar positivamente a população e diminuir o insucesso escolar, os TEIP surgiram como um processo de intervenção educativa e discriminação positiva, com espaço para a intervenção dos atores locais e de profissionais da educação social, do serviço social e da psicologia, entre outros.

Por outro lado, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) emergiram no âmbito de novos projetos educativos e sociais nas escolas. Apesar de muitas escolas e/ou agrupamentos de escolas disporem da existência de um GAAF, neste texto reflete-se particularmente sobre os GAAF que surgiram através do incentivo do Instituto de Apoio à Criança (IAC), entidade que desenvolveu o conceito, em 1997, através do projeto “SOS Criança”.

O IAC é uma instituição particular de solidariedade social que foi criada em 14 de março de 1983. Sendo uma associação sem fins lucrativos, tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança pensada de forma holística, com a sua epistemologia própria e sujeito dos seus direitos na saúde, na educação, na segurança social ou mesmo nos tempos livres. A ideia é motivar, divulgar e apoiar o trabalho dos intervenores que se interessam pelas questões da infância em Portugal. É neste âmbito que surge o “SOS criança”, projeto criado em 1988 com o intuito de dar voz às crianças e aos jovens que, em silêncio, vivenciaram angústias e sofrimentos diversos.

O trabalho em rede que decorre no âmbito dos GAAF permite encontrar soluções de financiamento de formação dos técnicos, acompanhado por uma avaliação do IAC dos objetivos, estratégias e resultados. Os profissionais de mediação intercultural e sociopedagógica, transmitindo a realidade social dos alunos aos Diretores de Turma (DT), contribuem, assim, para que sejam encontradas soluções possíveis e mais ajustadas para tais particularidades. Os

pressupostos para a intervenção dos técnicos do GAAF baseiam-se no clima de confiança e de proximidade com os alunos, revelando-se uma estratégia que permite diagnosticar e intervir nos contextos de vida que os alunos vivenciam, de modo a que o seu processo de integração social escolar seja conseguido.

Em síntese, estes gabinetes emergem no âmbito de projetos de mediação escolar baseados na inclusão, na responsabilidade partilhada, e tendo como meta contribuir para o desenvolvimento global da criança/jovem num ambiente mais humano e facilitador da inclusão social e escolar. A ideia é trabalhar em rede com vista a combater o absentismo, o abandono escolar, a violência, a baixa autoestima e os riscos dos caminhos das diversas dependências, entre outros problemas sociais.

Enquanto instrumentos da mediação escolar do IAC, os GAAF têm como finalidade contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social, têm como objetivos gerais atenuar situações de abandono, absentismo e violência escolares, prevenir a rutura da integridade física e emocional dos menores e o consumo de substâncias psicoativas. Especificamente, o GAAF do IAC pretende contribuir para a reflexão e concretização do projeto de vida da criança, bem como para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares; promover a ligação entre a escola e a família e entre os atores da comunidade escolar, com 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)⁴

4. Conclusão

Em Portugal, muito embora o primeiro curso de educação social tenha surgido nos finais do século XX (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014), as licenciaturas têm proliferado e os novos profissionais têm encontrado no contexto escolar um espaço para a intervenção socioeducativa, para a pedagogia social e para a mediação intercultural e sociopedagógica.

Para além dos projetos particulares de escolas e agrupamentos escolares que através dos seus projetos educativos contratam educadores sociais para formar equipas multidisciplinares

para trabalharem conjuntamente com professores em diagnósticos sociais, em atividades de pátio e na mediação entre a escola e as comunidades, os programas TEIP e GAAF do Instituto de Apoio à Criança têm sido os espaços escolares de maior visibilidade da pedagogia social na escola, seja propriamente através de educadores sociais, seja mesmo através de assistentes sociais e outros técnicos a trabalhar em equipas multidisciplinares com os professores.

Nos GAAF aposta-se em metodologias participativas e de proximidade com o aluno, numa perspetiva global que passa pela intervenção em vários contextos que vão desde o espaço e tempo de pátio, o atendimento individual e grupal e o apoio sociopedagógico. Em relação à família, as práticas previstas são as de atendimento (encarregado de educação ou outros familiares), o encaminhamento para outras entidades e as visitas domiciliárias. No que respeita aos profissionais ou representantes escolares, o GAAF procura trabalhar diretamente com diretores de turma e professores, bem como articular com outros serviços internos; efetuar, periodicamente, reuniões com delegados e subdelegados de turma; e reunir as equipas técnica e de coordenação. O GAAF procura trabalhar e congregar em rede com os vários parceiros da comunidade assumindo o território educativo e mesmo escolar para além dos muros da sala de aula e do pátio da escola⁵.

Ultrapassada a descontinuidade dos primeiros programas TEIP, estes prosseguiram maioritariamente sob a forma de agrupamentos escolares. Muitas outras gerações deste programa foram emergindo e povoando o espaço escolar português, mas não é possível dar conta aqui de todas as mudanças ocorridas.

Pesem embora as grandes transformações discursivas no domínio da gestão, administração, supervisão e orientação escolares, materializáveis no trabalho em rede da escola com as famílias e as comunidades, passando pela abertura legislativa a novos projetos de índole sociocultural e sociopedagógica, assim como na via de acesso de novos profissionais socioeducativos para a escola, a par dos professores e educadores, muito caminho há ainda para trilhar até o trabalho em rede sair da exclusividade dos meandros discursivos e a pedagogia social ser vista com a sua autonomia específica e não apenas como uma alavanca de trabalhadores sociais indiferenciados.

Notas

¹ Foi o seu Discurso do Método que marcou a ciência do século XX e também a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizámos, desantropomorfizámos a ciência, e tal teve também efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século, sempre com exceções, claro. Ensinou-se a ler, contar e escrever – educação essencialmente racionalista, cognitivista. Não era importante a educação dos sentidos, o pensar as emoções, o afeto entre docente e discente, a relação. O importante era o produto, o aluno instruído, não o processo de levar a aprender, de educar, verdadeiramente. Era a diretividade versus a atividade do aluno passível de ser tornado sujeito da sua própria aprendizagem. Claro que, aqui e ali, sempre foram surgindo os dissidentes que propuseram as pedagogias ativas versus o magister dixit (Vieira, 1999, p. 22).

² Na Europa, o termo ação afirmativa é frequentemente substituído por ação positiva ou discriminação positiva. São variados os autores que apostam nesta terminologia.

³ Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República – 2.ª Série, n.º 177, p

⁴ Instituto de Apoio à Criança – <https://iacrianca.pt/>

⁵ Instituto de Apoio à Criança – <https://iacrianca.pt/>

Contribuições

Contribuições	Autores
Conceção e desenho do trabalho	Autor 1
Pesquisa documental	Autor 1, 2 e 3
Recolha de dados	Autor 1, 2 e 3
Análise e interpretação crítica dos dados	Autor 1
Revisão e aprovação de versões	Autor 1, 2 e 3

Financiamento

A investigação de que resulta este artigo não foi objeto de financiamento.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não existe qualquer conflito de interesses.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Asa Editores.
- Baptista, I. (2021). Inovação, pedagogia social e desenvolvimento humano. In A. M. Vieira, R. Vieira e J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 59-66). Edições Afrontamento.
- Cameron, C. (2016). Social pedagogy in the UK today: Findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 199-223. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.10
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062855p>
- Caride, J. A. (2021). Educación social y pedagogía social: Aproximación a su estado de cuestión en España. In A. M. Vieira, R. Vieira e J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 67-86). Edições Afrontamento.
- Caritas Deutschland. (s.d.). *Berufsporträt – Sozialpädagogische/r Assistentin / Assistent*. <https://www.caritas.de/fuerprofis/arbeitenbeidercaritas/sozialeberufe/sozialpaedagogischeassistent/in/sozialpaedagogischeassistentin.aspx>
- Carvalho, A. D. (2012). *Antropologia da exclusão ou o exílio da condição humana*. Porto Editora.

- Coleman, J. (Dir.). (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. Government Printing Office.
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S. e Delgado, P. (2014). A educação Social em Portugal. Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 113-124.
- Cunha, P. D. (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung. (2012). *Sozialpädagogische Assistenz - Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg*. <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/10/sozialpäd-assistenz-standards-praktische-ausbildung-BFSvq.pdf>
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.
- Júnior, J. (2007). O combate à discriminação racial nos EUA: Estudo histórico comparado da atuação dos três poderes. *Sociedade em Estudos*, 2(2), 53-61. <http://www.sociedadeemestudos.ufpr.br/actual/arquivos/junior%20pag%2053.pdf>
- March Cerdà, M. X., Orte Socias, C. e Ballester Brage, L. (2016). La pedagogía social en España: De la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95-132. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06
- Merten, R. (2022). Staatliche Anerkennung - Entwicklungslinien eines schwierigen Themas. *Erziehungswissenschaft*, 33(64), 9-22. <https://doi.org/10.25656/01:24841>
- Office for Standards in Education. (2003). *Excellence in cities and education action zones: Management and impact*. [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_\(PDF_format\)\[1\].pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4739/1/Excellence_in_Cities_and_Education_Action_Zones_management_and_impact_(PDF_format)[1].pdf)
- Ortega Esteban, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. In J. Ortega Esteban (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 13-41). Ariel.
- Pérez de Guzmán, V. e Trujillo Herrera, J. F. (2021). Investigar la historia de la educación social en España desde sus microhistorias. In A. M. Vieira, A., R. Vieira, & J. C. Marques (Orgs.), *Temas e contextos de pedagogia-educação social* (pp. 87-106). Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Petrie, P. (2013). Social pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n37.2013>
- Plowden, F. (1967). *Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Her Majesty's Stationery Office.
- Richter, H. (2019). *Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*. Springer.
- Romans, M., Petrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão educador social*. Artmed.
- Schugurensky, D. (2016). Social pedagogy in North America: Historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 225-251. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.11
- Schultz, J., Haynie, K. L., McCulloch, A. M. e Aoki, A. (Eds.). (2000). *Encyclopedia of minorities in American politics. Volume 1: African Americans and Asian Americans*. Oryx Press.
- Terrón-Caro, M., Cárdenas-Rodríguez, R. e Casado, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas in *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Thole, W. e Küster-Schapfl, E.-W. (1997). *Sozialpädagogische Profis: Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogenInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Úcar, X. (2021). Constructing questions for the social professions of today: The case of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.009>
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-56). Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999). Modelos científicos e práticas educativas: (breve incursão no séc. XX). *A Página da Educação*, 79, 22. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=79&doc=7655&mid=2>
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais. Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Afrontamento e CIID-IPL.
- Vieira, R. e Vieira, A. M. (2023). A mediação intercultural como prática da pedagogia social: Reflexões epistemológicas e metodológicas. In R. Vieira, M. V. Pérez de Guzmán Puya, J. C. Marques, P. Silva, A. M. Vieira, C. Margarido, R. Matos, & R. Santos (Orgs.), *Livro de atas: XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social - "Pedagogia social e mediação intercultural: Teoria e prática na intervenção socioeducativa"* (pp. 628-640). CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria.
- Zanten, A. H.-v. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Presses Universitaires de Lyon.

COMO CITAR O ARTIGO

Vieira, A. M., Vieira, R. e Marques, J. C. (2024). Emergência e desenvolvimento da pedagogia social em âmbito escolar: o caso português. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 103-115. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.06

ENDEREÇO DOS AUTORES

Ana Maria Vieira. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

Ricardo Vieira. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal. E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt

José Carlos Marques. Escola Superior Educação e Ciências Sociais. Campus 1 IPLeiria. Rua Dr. João Soares. Apartado 4045. 2411-901 Leiria - Portugal E-mail: jose.marques@ipleiria.pt

PERFIL ACADÊMICO

ANA MARIA VIEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-3976-6359>

Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e Mestre em Ciências da Educação - História e Problemas Atuais da Educação. É, atualmente, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), na área da Pedagogia Social e Mediação Intercultural, e Investigadora Integrada do CICS.NOVA.IPLeiria.

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

RICARDO VIEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-1529-1296>

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

É, atualmente, Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, membro da RESMI - Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural -, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador Integrado do CICS.NOVA.IPLeiria.

A sua investigação incide sobre identidades pessoais, sociais e profissionais, histórias de vida e interculturalidade, mediação intercultural, pedagogia social, intervenção social e gerontologia social, matérias sobre as quais tem vários textos e livros publicados em Portugal e no estrangeiro.

JOSÉ CARLOS MARQUES

<https://orcid.org/0000-0002-4690-5943>

Doutorado em Sociologia. Professor Coordenador Principal do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA.IPLeia. Os seus interesses de investigação têm incidido sobre os fluxos migratórios portugueses, a diáspora portuguesa, a integração dos migrantes, as práticas transnacionais dos migrantes, políticas migratórias e migrações qualificadas. Nos seus projetos de investigação mais recentes tem dedicado atenção aos atuais fluxos de emigração portugueses, às práticas de discriminação no mercado de trabalho, e às expectativas e práticas de regresso dos emigrantes portugueses.

Coordenador do Mestrado da ESECS-IPLeia em «Mediação Intercultural e Intervenção Social».

