



## **27.<sup>a</sup> Reunião da ABA – Associação Brasileira de Antropologia –**

1, 2, 3 e 4 de Agosto de 2010, Belém, Brasil

*“Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas”*

**\*Ricardo Manuel das Neves Vieira – CIID-IPL/ Portugal,**

**\*Ana Maria de Sousa Neves Vieira – CIID-IPL/ Portugal**

### **Resumo**

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar. Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. Por isso a educação, mesmo a educação escolar, para ser performativa, não pode ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. E não será o professor, qualquer que seja, por definição, um mediador? Mas é-o na prática? Todos o são? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de conflitos, de culturas, um mediador intercultural, portanto e um mediador sociopedagógico? O Professor pode ser isto tudo?

Nesta comunicação apresentar-se-á parte de uma pesquisa em curso sobre o trabalho social realizado num programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, e num GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, onde professores, psicólogos, antropólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores e educadores sociais têm trabalhado, em conjunto, usando teoria e metodologia da antropologia da educação para construir estratégias de resolução de tensões sociais que, tantas vezes, se transformam em indisciplina escolar e na exclusão de muitos alunos no acesso à cultura hegemónica.

**Palavras-chave:** mediação sociocultural, interculturalidade, identidades

### **1. A Antropologia e a Mediação**

A antropologia, enquanto campo disciplinar que busca estudar as racionalidades, as sociedades e as culturas a partir do seu próprio ponto de vista, é, como a história da disciplina nos mostra, uma ciência que busca a tradução cultural (Geertz, 1983) o que, em consequência, implica a mediação entre margens culturais (Vieira, 2009a).

A mediação não significa, neste sentido, uma função política assumida pelo próprio antropólogo. Trata-se, essencialmente, da tradução de interesses das partes numa interação, e por vontade dos implicados. Podemos, assim, falar de mediação entre diferentes valores culturais e organizações sociais. O antropólogo surge, desta forma, como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica diatópica (Santos, 1997; Vieira, 2009 b), com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos em causa na interação. A finalidade do processo é buscar a autonomia desses grupos e pessoas.

Ao trabalhar com as alteridades e ao buscar esse respeito e formas de ajuda à emancipação, a antropologia da educação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, quer no Brasil, essencialmente com Neuza Gusmão (Gusmão, 2004) quer em Portugal (Iturra, Reis, Vieira, Raposo, Souta, *passim*) e trabalhando sobre a problemática da diversidade cultural na escola contemporânea, suas práticas hegemónicas e seus efeitos homogeneizadores. Este ramo da antropologia é relativamente recente. Nos EUA, a Antropologia da educação - "Anthropology and Education" - nasce formalmente ligada à publicação do Council on Anthropology and Education (desde 1968)- *Anthropology and Education Quarterly*. As temáticas abordadas são: a cultura da sala de aula; a relação escola/família; a educação bilingue; modos educativos; métodos para o estudo da Educação; e ensino da antropologia: Mais recentemente surgiu o tema do (in)sucesso escolar das diferentes populações. Contudo, a antropologia e a educação remetem para uma muito antiga e muito importante questão respeitante a todos os homens: o processo de ensino e aprendizagem (Iturra, 1994).

Em Portugal, a mediação surge na década de 90, impulsionada pelos programas comunitários vocacionados para a inserção sócio-profissional de grupos sociais desfavorecidos. Surgem projectos de entidades como a “Associação Cultural Moinho da Juventude”, a “Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos” e a “Santa Casa da Misericórdia de Lisboa” que introduzem em Portugal o conceito e a prática de mediação sociocultural (Almeida, 2010). São criados cursos de formação profissional de mediadores socioculturais promovidos por essas entidades, dirigidos a jovens em risco

de exclusão, com vista a dotá-los de competências escolares e profissionais, facilitadoras da sua inserção sócio-profissional.

Embora não se conheçam bem os ditos pais “teóricos da mediação”, existem perspectivas e conceitos mediadores, já que, muitos teóricos das ciências sociais e, em particular, da antropologia e da sociologia, acabam por ter um posicionamento face à relação sujeito – estrutura.

As ciências da educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina a primeira. Neste contexto, surge a necessidade do mediador no sistema de educação-formação, já 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, 2010).

Se a educação deverá ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e de reforço dos valores que enformam o designado Estado-Nação, hoje cada vez mais multicultural. A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural (Vieira, 2009 a e b) pois não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais.

Assim, o acompanhamento dos alunos é assumido como a pedra basilar da intervenção formativa, dirigida a grupos sociais desfavorecidos e traduz-se sob a forma de 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). Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no interior da mesma, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social.

## **2. A Mediação sociopedagógica**

É hoje vulgar ouvirmos falar de mediação. De mediação familiar, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural, entre outras. A mediação escolar, mediação sócio-cultural em contexto escolar, mediação sociopedagógica são, também, parte, cada vez mais, dos discursos dos professores e educadores, das intenções de alguns projectos educativos (Caride, 2005).

Inclusivamente, há mesmo 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. Há também cursos pós secundários, cursos profissionais e outros não associados a qualquer grau académico que preparam para o exercício da mediação.

O que é a mediação, em geral?

*“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, 2004: 100).

O ideário da “escola para todos” tornou-a permeável aos problemas sociais. A escola tornou-se, prioritariamente, uma questão social e não apenas pedagógica. Assim, o professor tem de ser um pouco o antropólogo que estuda o jogo entre as identidades e alteridades. O professor tem, também, de perceber os esquemas de percepção, pensamento e acção dos alunos, e de si próprio e reconfigurar o seu sistema pessoal de crenças e valores, por recurso à formação reflexiva (Vieira, 2009a).

A perspectiva intercultural, desenvolvida pela antropologia da educação (Vieira, 1999) adopta uma visão *interpretativa e diatópica*, preconizando a defesa da diversidade cultural, como fonte de riqueza para o processo de ensino – aprendizagem. 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 (Vieira e Vieira, 2006 e 2007), dos professores de carácter estruturante e não meramente de forma optativa. A inclusão nos currículos de conteúdos relativos ao pluralismo étnico nas sociedades actuais, o recurso a um conjunto de metodologias pedagógicas aplicadas aos objectivos e aos conteúdos inter/multiculturais, 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 (Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002; Vieira, 1999).

### **3. Objectivos e metodologia do estudo**

O presente artigo pretende contribuir para o actual debate em torno da mediação na esfera da escola, cujo contexto envolve não apenas os habituais agentes da comunidade escolar (professores, alunos e famílias), como também recentes agentes educativos, aos quais se pede um novo papel ou, melhor, a reformulação de um papel antigo, que assume agora um novo termo: o de mediador sociopedagógico (Vieira e Vieira, 2006). A mediação sociopedagógica surge, hoje, como uma função assumida como necessária, podendo ser desempenhada por vários profissionais da área social, para além dos professores, como vimos atrás. De entre estes, encontramos os educadores sociais, os animadores culturais, os assistentes sociais, os psicólogos e outros profissionais aqui designados, de uma forma mais ampla, de técnicos superiores de trabalho social (TSTS); mas encontramos, antes de mais, os professores que, de uma forma (mais sensibilizada) ou de outra (menos preocupada) têm vindo a lidar com as questões sociais na escola, que se lhes impõem diariamente, ocupando, muitas vezes, esse lugar do mediador sociopedagógico.

Com base num processo de investigação em curso no CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do IPL – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal ([www.ciid.ipleiria.pt](http://www.ciid.ipleiria.pt)), apresentaremos, ao longo deste artigo, recorrendo às falas de vários profissionais que desempenham o seu trabalho no espaço circum-escolar, as suas variadas perspectivas acerca do trabalho social na escola e da emergência de novos cientistas sociais na escola, decorrentes das experiências quotidianas que vivem.

Depois de realizado trabalho de campo em duas escolas portuguesas, da região centro, com observação participante e não participante em alguns quotidianos onde decorrem experiências pedagógicas de inclusão de Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) a par do papel dos professores, foram realizadas entrevistas etnográficas e etnobiográficas (Vieira 2009 a) no sentido de captar os pontos de vista sobre a importância da mediação escolar na educação contemporânea, na prevenção de conflitos sociais e pedagógicos na escola, na gestão de tensões e na resolução de conflitos.

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

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

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

#### **4. A escola para todos: lugares de pessoas e de “não-pessoas”- educação, antropologia e mediação**

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros. Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar (Vieira, 1992). Pessoas que, muitas vezes, não o foram, de facto. Simples actores, por vezes, numa apresentação social (Goffman, 1993) sem espaço para a transgressão, para a flexibilidade e para o encontro da construção da paz negociada entre margens tantas vezes antípodas. “Não-pessoas” (cf. Augé, 1994), tantas vezes, que se quiseram comunicar e que, às vezes, ouviram e não foram ouvidos, que, outras vezes, ouviram e não entenderam e que, noutras ocasiões, não encontraram esse lugar do entendimento, um lugar da empatia, da democracia, da paz e da alegria, esse lugar construído entre pontes e margens de tantos lugares epistémicos, uns mais locais, outros mais globais (Peres, 1999 e 2004; Magalhães e Stoer, 2003; Vieira, 2009 b), um terceiro lugar.

Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. Gente pequena, em tamanho, mas cuja heterogeneidade cultural, de tão diversificada, faz da escola, cada vez mais, um microcosmos da sociedade (Vieira e Vieira, 2006 e 2007).

Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica ao considerar a diferença apenas do lado dos alunos, como algo a transformar. Muito poucas vezes se pensa no que se deve mudar na própria escola para a todos acolher sem discriminar. Esta mudança paradigmática obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula porque é do lado de lá que provêm as mentes culturais e as identidades pessoais (Vieira, 2009a) que se encontram na escola. E esse trabalho não é,

por excelência, o papel tradicional do professor. É uma prática que implica conhecimento antropológico e de mediação sociocultural (Iturra, 1996).

A diferença que se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusivamente individual no sentido psicológico do termo. Ela é também uma diferença pessoal (simultaneamente individual e grupal), social e cultural e, portanto, antropológica. Isto que implica pensar não apenas no aluno enquanto entidade psíquica, mas, também, na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, ainda, entre a escola e o lar (Vieira, 1992; Perrenoud, 1995; Vieira, 2009 a).

Gerir estas diferenças de forma não desigual, implica um trabalho de negociação que a dita mediação sociopedagógica.

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 e entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes (Baptista, 2005). Todavia, reconhecemos que as funções que se exigem ao professor são as mais variadas, assumindo formas “*mais sociais do que propriamente pedagógicas*” (Vieira e Vieira, 2007), deixando, muitas vezes, de estar ao alcance do poder de resolução deste profissional. Em alternativa, ou complementarmente, pode pensar-se em novos profissionais para actuar na escola a par dos docentes (Vieira, 1992; Silva, 2003).

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

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

Mediar significa buscar um terceiro lugar, onde aprender implica partir, significa transformar-se levando, deste modo, à emergência da terceira pessoa, uma terceira

pessoa não acabada, não estática, sempre mestiça mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias (Vieira, 2009 a).

O TSTS, dispondo de uma formação teórica em ciências sociais, em educação social e em 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, bem como um construtor de pontes entre o local e o global (Vieira, 2009 b), em cooperação com os professores.

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). A escolarização dos problemas sociais ou a sua transformação em problemas escolares por consequência das tensões sociais, de que se ocuparam a psicologia e outras ciências, promoveu largamente uma visão da escola como uma instituição cujo funcionamento é redutível a comportamentos psicologicamente controláveis e, portanto, interpretáveis e reguláveis à luz de factores individuais. Ora, o que se verifica é que a mediação não é apenas uma tarefa de relação entre indivíduos mas, antes, entre pessoas, portadoras de valores, socializadas em contextos de multicultural e multiculturais, elas próprias, em termos de identidade pessoal.

##### **5. Narrativas sobre mediação sociopedagógica: prós e contras dos TSTS na escola**

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

*“[...] [profissionais de outras áreas] são outros olhares, são outras formas de intervir [...] que trazem uma mais-valia significativa para se compreender melhor a situação das famílias, os alunos e desenvolver estratégias facilitadoras da integração ao processo dos alunos [...] É claro que esses técnicos ajudam a compreender um pouco*



*melhor essas transformações, essas mudanças que ocorrem e colaboram com os professores.” (Manuel, psicólogo do projecto TEIP, da escola da Praia).*

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

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

*“[...] Eu raramente aconselho psicólogas, porque das experiências que eu tenho tido ao longo da minha vida profissional, posso dizer que tenho poucas [...] agradáveis. [...] Raramente um aluno me vai ao psicólogo e me traz uma opinião do psicólogo. Primeiro, querem sempre a minha opinião e passado 4 ou 5 ou 10 sessões é que vem o relatório da psicóloga que, ou repete as minhas palavras ou é contra mim. Vem o relatório da psicóloga a dizer que o professor não presta. Toda a culpa e mais alguma é do professor. [...]” (João, professor do Agrupamento de Escolas Calçada).*

Por outro lado, constata-se a existência de outro grupo de professores que não se encontra sensível aos problemas sociais que afectam os alunos, menosprezando-os, e que, assim, não considera relevante a presença de um mediador (papel assumido pelo TSTS) na comunidade escolar. Deste modo, valorizam somente a componente pedagógica, ou seja, parece importar-lhes apenas o domínio cognitivo do aluno. Assumem a escola como um espaço apenas para professores. De facto, constatamos, que, muitas vezes, o papel que o TSTS pode desempenhar na comunidade escolar é menosprezado pelos professores porque muitos encaram a sua presença em contexto escolar como uma “invasão” do seu espaço profissional.

*“ [...] A desvantagem, no caso de eles [técnicos de intervenção social] cá estarem, era se [...] se intromettessem nos meus serviços, no meu desempenho... [...]. Me querer ultrapassar ou querer ser mais do que eu, ou querer que eu fizesse aquilo que eles querem e não a minha perspectiva. [Que] Não houvesse conjugação de perspectivas, isso é que seria uma desvantagem. [...]” (João).*

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

*“ [...] havendo esses técnicos, deve haver uma colaboração aberta. Neste momento, na escola, não há; no Agrupamento de Escolas, não há. [...]”*

Esta é mais uma pista que fica para explorar neste artigo: até que ponto os professores que, de alguma maneira, já fazem mediação social e escolar, podem ser reconfigurados para serem, efectivamente, quadros profissionais não propriamente de ensino mas de trabalho social nas escolas, tanto mais que, actualmente, Portugal tem professores excedentários e as escolas têm problemas sociais emergentes, decorrentes, até, do aumento da multiculturalidade na sociedade e na escola (Vieira, 2009; Peres, 1999).

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

*“[...] Tive lá uma criança que estava num Lar e que foi retirada para a avó. O pai estava preso e a mãe era toxicodependente e estava grávida. Ela 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 não podia...”* (Violeta).

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

*“[...] os professores sempre fizeram esse trabalho social. O professor não se pode nunca limitar, muito mais sendo um professor da escola da Mata, nunca poderá chegar ali, dar a sua matéria e vir embora. [...] É necessário perceber se o aluno comeu; se o aluno não vem com uma camisola... será que ele a tem? Ter consciência [de], por exemplo, quando pede um trabalho de casa, perceber se ele vive com mais 10 ou 12 pessoas num T1 ... [...]”* (Luís, coordenador do TEIP da Praia).

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

Mas há, de facto, uma grande fatia de professores que entende o TSTS, também ele multifacetado e complexo, como podendo conhecer melhor os meios sociais dos alunos e suas famílias, procurando aumentar a interacção dos mesmos com a Escola.

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

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

As principais lacunas que os professores identificam prendem-se com a ausência de comunicação entre os professores em geral e os TSTS envolvidos no GAAF

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

*“[...] A família da mãe daquele menino [...] era toda desestruturada, e a do pai era ... A criança andava ali toda numa bola. Só que este menino só foi atendido em Maio e o caso foi pedido em Janeiro ou Dezembro. E a psicóloga nem o conhecia. Não posso dizer que ela fez um bom trabalho ou não. [...] para ela me chamar o pai, tive de ser eu a perguntar se ela já tinha chamado o pai ou não. Mas não sei o que ela fez, ele não melhorou nada. A assistente social só me disse que estava a fazer o estudo, mas não sei se resolveu alguma coisa ou não. Esse menino tinha muitos problemas... mudava de casa de 3 em 3 meses, porque não pagavam a renda. [...]”(Violeta).*

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”*.

### **Assistentes sociais na escola**

Odete, a Assistente Social entrevistada, sente-se realizada com o seu trabalho no TEIP. No que respeita à representação social da profissão, Odete reconhece que a visão que a sociedade, no geral, tem dos assistentes sociais, é depreciativa, negativa, diferente da concepção do próprio profissional. Esta realidade está intimamente relacionada com o facto de a presença de um assistente social denunciar a iminência de uma situação que exige uma intervenção deste técnico. Efectivamente, o advento de uma situação, em determinados contextos sociais, considerada “de risco” pela política nacional, exige o contacto formal com o técnico de serviço social.

*“[...] a assistente social é o bicho papão, é a senhora que tira as criancinhas, porque os pais têm todas as condições e mais alguma, e ela embirra e vai tirar as criancinhas, ou então dá subsídios a toda a gente, menos a quem precisa. Portanto, essa é a imagem que normalmente as pessoas têm, é sempre negativa, que somos as coscuvilheiras lá do sítio, porque vamos querer ver tudo e somos umas chatas, porque não lhes largamos a porta [...] essa é mais ou menos a imagem [que as pessoas têm da assistente social. Eu não tenho essa imagem [...].”*

Na escola, esta assistente social assume o seu trabalho como um complemento ao trabalho dos professores: a intervenção social acontece, primeiro, através do professor, que sinaliza os casos; e, depois, através do assistente social, que procura activamente a melhor forma de solucionar as dificuldades dos alunos e das famílias. Odete assume que desempenha tarefas que nunca poderiam ser desempenhadas por um professor ou mesmo por um psicólogo:

*“ [...] há uma série de informações que os professores – e mesmo colegas psicólogos não têm [...] Obviamente, este não é o trabalho do professor. Nenhum professor ia fazer isso [uma visita domiciliária espontânea].”*

O interesse e a disponibilidade de alguns professores para a intervenção no social são encarados como manifestações de índole pessoal, extraordinárias ao trabalho docente. As funções específicas do assistente social, que advêm não só da formação como, também, das suas experiência e competência profissionais, não podem, do seu ponto de vista, ser reclamadas junto do professor. Por outro lado, a entrevistada considera que a absorção de tarefas por parte dos docentes, que pertenceriam ao domínio dos profissionais da intervenção social, leva à origem de mal-entendidos e sobrecarga de trabalho.

*[...] O D.T. [Director de Turma], coitado, faz o melhor que pode... Se calhar, até sabe algumas informações que foi aprendendo ao longo da experiencia 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... [...].”*

Existem escolas TEIP com equipas multidisciplinares ricas em termos de formação de base diversificada dos seus técnicos. Odete constata que da equipa deste TEIP deveriam constar mais técnicos da área social e, principalmente, da Educação Social.

*“Eu conheço TEIP’s onde existe uma equipa realmente multidisciplinar, por exemplo, um sociólogo, antropólogo, educador social, psicólogo, assistente social... Fantástico, não é? Aqui sou eu [...] e tenho pena, porque ainda não tive o privilégio de trabalhar com uma educadora social, mas gostava muito, porque acho que fazem um trabalho fundamental junto das famílias, que os assistentes sociais não fazem. [...].”*

### **Animadores culturais na escola**

Como este TEIP integra também animadoras culturais, optámos aqui também por apresentar os seus pontos de vista já que não é habitual encontramos estes profissionais na escola a trabalhar em equipa com professores.

*“ [...] os pequenos [os alunos mais novos], lá está... consideram-nos umas professoras, alguém que sabe umas coisas, alguém que vai ali proporcionar-lhes um dia diferente, e normalmente, ao contrário do que os professores nos advertem “eles portam-se mal, e são isto, e são aquilo”, quando nós vamos não há problemas de comportamento, eles estão ali [interessados] [...]” (Otília)*

*[...] com os grandes [os alunos mais velhos], no início havia assim um bocado “mas quem são estas?” e “o que vêm para aqui fazer?”... e não sei o quê... [...]” (Otília)*

A animadora Otília faz questão de demarcar, perante os jovens, uma posição antagónica à do professor: *“[Digo para os alunos] Eh pá, eu não sou professora, eu não... estou aqui, eu quero é que vocês se divirtam, passem um bom tempo na escola”, entrarmos assim um bocado na onda deles [...].”*

O animador, no discurso das entrevistadas, destaca-se como um profissional que tem de reunir várias qualidades relacionais e, ao mesmo tempo, determinar os limites necessários à imposição de respeito por parte dos alunos. Quando a Otília diz que o animador não deve ter “comportamentos [desadequados]”, deixa subentender que este profissional deverá ser visto como um exemplo a seguir pelos jovens.

*“[o animador cultural tem de reunir as qualidades de] Empatia, sensibilidade, conhecimento... aquela história das relações públicas tem de estar [presente entre as qualidades do técnico], [...] tem de ser bastante assertivo, não ter comportamentos [desadequados], [...] criar responsabilidade, criar empatia, mas, ao mesmo tempo, alguma... eu não diria autoridade, porque eu não gosto muito dessa palavra, mas algum respeito, [...] e depois, conhecer o mais que se consiga de coisas que lhes possam agradar, de alguma forma... [...] mas que também os ajudem a crescer, a desenvolver intelectualmente e a nível cultural [...]” (Otília)*

*“ [...] Eu espero que modifique [a representação social do animador cultural] [...] que o Animador seja uma figura essencial na comunidade, porque é necessário [...]”*

(Isabel)

O trabalho precoce, envolvendo o necessário reconhecimento da multiculturalidade e espírito de abertura para com as diferenças é, na óptica de Otília, uma premissa essencial para que o aluno, enquanto cidadão, demonstre responsabilidade e participação na sociedade.

*“[...] quanto mais informado for o cidadão, principalmente quanto mais conhecedor for das diversas culturas, e mais aberto, mais consegue intervir na sociedade onde se vai futuramente inserir... e ser um cidadão mais responsável [...] educar desde tenra idade para a cultura e para as artes e para abertura... [é bastante importante].”* (Otília)

## **6. Algumas ideias conclusivas**

A Antropologia e, particularmente, a Antropologia da Educação têm contribuído para a construção de práticas de mediação sociocultural que podem ser usadas na escola que se quer hoje para todos (Iturra, 1996). Os professores e outros agentes educativos reconhecem a necessidade da existência de um mediador com formação específica na área social, elegendo o TSTS como o profissional mediador que pode desempenhar essa função. Porém, não existe um espaço profissional delimitado e linhas de intervenção próprias do trabalho social em contexto escolar, pelo que, consideramos que a implementação de projectos como o TEIP e o GAAF são um bom caminho para a inclusão e experimentação de Profissionais Sociais no espaço escolar.

Porque o isolamento profissional implica fragilidade, um mediador sociopedagógico nunca poderá trabalhar sozinho. Daí a necessidade da existência de redes de apoio social e de equipas multidisciplinares (que incluam profissionais de diferentes áreas, como assistentes sociais, psicólogos, antropólogos, sociólogos, professores, entre outros) para uma intervenção concertada, eficiente e resolutive dos problemas que afectam os alunos.

Se do ponto de vista teórico é fácil falar de interdisciplinaridade e de equipas multidisciplinares no trabalho social na escola e na mediação social no processo educativo, a verdade é que, na prática, nem sempre o processo resulta pacífico. Por vezes há até choques de papéis entre os professores e os TSTS recentemente chegados a algumas escolas portuguesas, inseridos em projectos específicos como é o caso do TEIP e do GAAF, uma vez que a escola e sala de aulas parecem continuar a ser o reino do

professor que parece ver, por vezes, como concorrentes os outros profissionais sociais a trabalhar na escola.

### Referências Bibliográficas

- 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, Vítor (2010). *O Mediador sociocultural em contexto escolar - contributos para a compreensão da sua função social*. 2ª Edição. Mangualde: Edições PEDAGO, LDA.
- AMADO, João. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.
- AUGÉ, Marc (1994). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand.
- BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- CARIDE, António (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GEERTZ, Clifford (1983). *Le Savoir Local et le Savoir Global*. Paris: Puf.
- GOFFMAN, Erving (1993). *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GUSMÃO, Neusa M<sup>a</sup> Mendes de (2004). *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ITURRA, Raul (1994) “O processo educativo: ensino e aprendizagem?” in Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1, Afrontamento, Porto, (pp.29-50).
- ITURRA, Raul (1996). “Perfil e Funções que podem ser desempenhadas pelo Antropólogo(a) no quadro dos «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária», *Boletim APA*, nº 10, pp. 7-8.
- MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2003). “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha”. In <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9365&mid=2>.
- PERES, Américo (2004). “Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania Mundial”, In <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=140&doc=10490&mid=2>.
- PERES, Américo (1999). *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.
- PERRENOUD, Phillipe (1995). *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

- PERRENOUD, Phillipe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, pp. 11-32.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Ana (2007). *A escola em busca de profissionais sociais: um estudo comparativo*, Tesina apresentada na UEX para obtenção do DEA, Espanha.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006). Educação e Trabalho Social na escola. In <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar”. In <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.
- VIEIRA, Ricardo (2009a). *Identidades Pessoais*. Lisboa: Colibri.
- VIEIRA, Ricardo (2009 b). “Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania Glocal”. In *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.