



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da educação

**ENTRE O ESTIGMA E A AFIRMAÇÃO POSITIVA: OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS COMO ESPAÇOS DE
MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA**

VIEIRA, Ana Maria

Doutora em Ciências da Educação, CIID

IPLeiria

ana.vieira@ileiria.pt

VIEIRA, Ricardo

Doutor em Antropologia Social, CIID, ESECS

IPLeiria

rvieira@ipleiria.pt

Resumo

O aumento da diversidade de públicos na escola portuguesa tem originado políticas de discriminação positiva que investem na luta contra a indiferença à diversidade sociocultural e num ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem que contemple a educação social na própria escola. Temos, assim, vindo a assistir à criação de pedagogias que conjugam políticas de discriminação positiva e sua aplicação num território específico. A territorialização das políticas públicas visa colmatar necessidades específicas tendo em conta as características de determinado território, contando, para tal, com a participação da população territorializada, buscando a articulação entre o Estado e o Local. Estas práticas implicam alterações profundas nas formas de trabalhar dos professores e dos novos actores sociais na escola.

Os principais objetivos desta comunicação são dar conta de um trabalho de natureza etnográfica em territórios educativos estigmatizados. O trabalho social e a mediação sociopedagógica aí desenvolvida por Profissionais Sociais, a par dos professores, pretende pôr em diálogo a cultura da escola com a cultura dos bairros donde provêm os alunos.

Através de narrativas dos actores sociais destes agrupamentos escolares, discutir-se-ão as vantagens e desvantagens desta mediação sociopedagógica e seus efeitos perversos que têm levado à coisificação dos territórios e dos alunos que os habitam.

Abstract

The increased diversity of Portuguese public school has produced positive discrimination policies that invest in the fight against indifference to socio-cultural diversity and in school centered on management of different situations and interactive learning, contemplating the social education at the school. Thus, we have been witnessing the creation of pedagogies that combine positive discrimination policies and their application in a specific territory. The territorialisation of public policies aimed at addressing specific needs taking into account the characteristics of a given territory, counting for it, with the participation of the population territorialized, seeking a link between the State and Local. These practices involve profound changes in ways of working teachers and new social actors in the school.

The main objectives of this communication is to report a work of ethnographic educational stigmatized territories. The social work and sociopedagogicalmediation developed by Social Professionals, along with teachers, aims to bring into dialogue the school culture with the culture of the neighborhoods where they come from the students.

Through the narratives of the social actors of school groups, we will be discussing the advantages and disadvantages of sociopedagogical mediation and its perverse effects that have led to the commodification of the territories and the students who inhabit them.

Palavras-chave: mediação sociopedagógica, diversidade cultural, discriminação positiva, patologização da diferença, estigma

Keywords: sociopedagogical mediation, cultural diversity, positive discrimination, pathologizing of difference, stigma

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

As “políticas de educação prioritária”, veiculadas um pouco por toda a Europa, embora de inspiração americana, encerram um conjunto de medidas de combate ao insucesso escolar, reunindo conceitos como “políticas de compensação”, de “acção afirmativa” ou de “discriminação positiva”, cujas correlações entre si variam consoante os contextos onde são empregues.

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

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

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

A territorialização das políticas públicas surge por meio de directrizes visando colmatar necessidades específicas, tendo em conta as características de determinado território, contando, para tal, com a participação da população territorializada.

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

2. O caso português: TEIP, GAAF, estigma e intervenção sociopedagógica

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – define como responsabilidade do Estado a promoção da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Conforme o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, a aplicação de medidas de compensação educativa foi prevista através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, “traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de aprendizagem” (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho). Estas medidas, segundo o mesmo Despacho, encontram-se directamente apontadas a “grupos específicos de alunos do ensino básico”, aos quais estão associados, no plano escolar, o “insucesso”, “problemas de integração”, “risco de abandono” e “dificuldades

condicionantes da aprendizagem”, o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular (idem).

Apesar de o discurso de contextualização legal deste Despacho fundamentar estas medidas com a realidade de um “elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural”, que considera existirem de modo particular “em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes”, exigindo aos estabelecimentos de ensino a prossecução de “pedagogias diferenciadas de modo a equilibrar as diferenças”, entendemos que estas “diferenças” são aqui expostas enquanto características não apenas fora de um “padrão comum”, mas que implicam igualmente dificuldades de aprendizagem, devendo ser compensadas com medidas curriculares alternativas. De facto, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural não consta dos objectivos da medida política educativa que viria a ser desenvolvida nesse mesmo ano – a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Casa-Nova, 2004: 8).

Seguindo as tendências internacionais, Portugal implementou, em 1996, os TEIP, insurgindo-se como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. O processo de reorganização escolar que configura a medida TEIP visa, por meio do estabelecimento de uma rede de parceiros, “a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos” e “a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação”. O incentivo para o estabelecimento de parcerias surge como forma de optimização de “meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo”, podendo “contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas” (Despacho nº 147-B/ME/96).

Com o intuito de discriminar positivamente a população e atenuar os maus resultados escolares, os TEIP circunscrevem um espaço de intervenção educativa, para onde são chamados de responsáveis diversos actores locais, procurando reconhecer novas formas de associativismo. Os problemas sociais dos alunos são o mote de partida para o insucesso e outras problemáticas escolares, pelo que a estratégia adoptada com esta medida procura interligar causas e resultados, e concertar uma panóplia de problemas e de diferenças, descomprometendo, assim, o sucesso escolar dos mesmos.

Mais recentemente, através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Programa TEIP foi relançado como TEIP de segunda geração ou, comumente, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro Programa. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola, abrangendo, em 2010, 105 territórios escolares, no domínio das cinco Direcções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve. Através do Despacho Normativo nº 55/2008, o Programa TEIP2 propõe-se cumprir, entre os seus objectivos centrais, melhorar a “qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos”; combater o “abandono escolar” e as “saídas precoces do sistema educativo”; criar “condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa”; fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os “parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil [...]” em “áreas geográficas problemáticas”; constituir a escola enquanto promotora do “desenvolvimento integrado” da comunidade, através da “qualificação, reconhecimento e certificação de competências” e da “animação cultural”.

Os estudos que Canário, Alves e Rolo (2001) fizeram acerca da implementação da medida TEIP levam a crer que esta não se circunscreveu apenas num plano de boas intenções, de combate à exclusão social em certos territórios. Nas zonas que estudaram, estes autores consideram que os habitantes dos territórios que envolvem as medidas TEIP pertencem a “populações perfeitamente integradas nos sistemas de trabalho e de consumo” e que, apesar da situação de vulnerabilidade social em função da precariedade laboral, estão perante situações de “exploração” em vez de “exclusão”, servidos por objectivos políticos que não ignoram a possibilidade de “controlo social” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 39). Esta questão transporta-nos para a

dupla interpretação que advém da sigla TEIP, no sentido em que, por um lado, define uma medida de promoção da inclusão e que, por outro, discrimina negativamente a população a quem se destina.

A própria legislação pode suscitar no leitor atento e reflexivo uma dupla percepção da medida TEIP:

“Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

Perante o exposto, são considerados social e economicamente degradados os territórios educativos onde existem, não necessariamente em conjunto, manifestos de violência, de indisciplina, de abandono, de insucesso escolar ou de trabalho infantil. Antes de existir intervenção social, é necessário inventariar os motivos pelos quais é a mesma é considerada necessária. O diagnóstico social de certos territórios, patente no Despacho em questão, não deixa, contudo, de ser amplamente generalizado, para além de direccionado, sobretudo, para os particularismos negativos que alguns autores interpretam desde 1996, ao abrigo da primeira legislação TEIP. Interessa, pois, definir os conceitos de violência, indisciplina, abandono escolar e trabalho infantil, para que possamos, no discurso legal, compreender objectivamente o que une os diferentes territórios educativos que o Despacho Normativo n.º 55/2008 contempla.

Outro exemplo de ambiguidades que podemos encontrar através de fontes oficiais pode constatar-se no seguinte facto: enquanto o Despacho Normativo n.º 55/2008 refere, como objectivo central TEIP, a “progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos [...] com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas”, no website do Ministério da Educação/DGIDC, querendo descrever, por outras palavras, o mesmo objectivo, o termo encontrado para equivaler às “áreas geográficas problemáticas” é o de “território educativo”. Continua a evidenciar-se uma dupla discriminação à luz da sigla TEIP que essencializa o problema no espaço territorial e idealiza tudo poder transformar a partir das políticas educativas. O problema é que tais pedagogias, sem serem acompanhadas por outras acções de natureza política e económica, pouco conseguirão mudar em termos estruturais. Estaremos, novamente, perante “o ponto de vista do défice” de que nos falaram Canário, Alves e Rolo (2001, 57): “É difícil fundar uma acção educativa pertinente e contextualizada, numa relação de negatividade. [...] o diagnóstico que nos é proposto [...] surpreende pela sua uniformidade, marcada por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas”.

Estudar o contexto de cada território, analisar os focos das problemáticas enunciadas e as intenções que deles emergem seria proporcionar o modelo contrário ao das “medidas avulsas” que as políticas educativas pretendem travar. Apenas com essa investigação seria possível abandonar a subjectividade legal presente no preâmbulo da constituição dos TEIP, definindo-se como atenta às particularidades territoriais e sociais, mas que insiste em caracterizar estes territórios e estas populações com particularismos de estigma, como indica, a priori, o termo “socialmente degradados”, sustentando, por isso, o cenário da exclusão social.

Um dos estudos de caso que efectuámos aponta a medida TEIP como indesejada nos seus territórios escolares, precisamente devido ao conflito que sobressai da sigla TEIP. Decididos a promover a imagem da escola, acreditam que a implementação da medida TEIP nas suas escolas levaria, no entanto, ao objectivo inverso. Uma escola/agrupamento TEIP é uma escola que, desde logo, denigre a imagem que se quer fortalecer. No Agrupamento de Escolas da Calçada, por exemplo, com uma população muito semelhante à do Agrupamento de Escolas da Praia, o director parece ter bem consciência do estigma que o nome TEIP introduz, ao dizer que prefere resolver as questões sociais da escola através de outros meios, designadamente, concorrendo a outro tipo de projectos e afectando professores e TSTS aos gabinetes criados sem ter de usufruir dos benefícios económicos conferidos às escolas que integram a lista dos TEIP. Para o Prof. Amândio, a diferenciação pedagógica que entende como necessária não passa necessariamente por um território de intervenção prioritária...

“pelo contrário, em vez da escola se fechar num território, num TEIP, não, não, a minha ideia é que a escola é que se deve abrir, deve ir aos parceiros e colocar o que precisa. Nós temos alunos CEF a estagiar aí nas empresas todas e temos que ir lá, quer dizer, a escola não se fecha aqui. [...] Eu acho que a escola deve procurar nos parceiros e para fora respostas. Não sou favorável à criação do TEIP para a escola da Calçada, honestamente. Não sou porque vejo as potencialidades da escola, vejo as potencialidades dos docentes que lá trabalham e dos alunos, não desfazendo dos TEIP que existem, obviamente, nem quero estabelecer nenhuma comparação de tipo nenhum, nem dizer que é melhor ou que é pior. Não reconheço que o TEIP viesse trazer algum benefício, para além daquilo que a escola da Calçada agora tem. Provavelmente, iria beneficiar de uma imagem eventualmente mais denegrida, do que aquela que possa eventualmente ter. E o nosso objectivo é mudar a imagem. Recentemente, aprovámos um novo logótipo, já temos um novo logótipo onde queremos criar algumas questões que comecem a elevar a imagem da escola, bonés para os alunos, para as associações de pais comprarem... A minha visão de escola passa muito pela ligação com a comunidade”.

Por outro lado, o facto de estes Territórios serem designados de “educativos” chamou, desde o início, a atenção para uma descontinuidade entre o conceito e o significado, uma vez que educativas são todas as instâncias que dotam o indivíduo da probabilidade de adquirir o conhecimento – formal e não formal, nas dimensões espaciais e temporais que ocupa ao longo da vida. A constituição de Territórios Educativos assentaria, assim, num ideal de abertura entre a escola e a comunidade envolvente, ou seja, entre uma pluralidade de territórios de diferentes áreas e saberes, de diferentes organizações sociais, trabalhando em conjunto os meios para atingir os objectivos que, conjuntamente, definiram. Ainda que esta ideia utópica possa ter estado presente na mente dos decisores aquando da concepção desta medida educativa, o discurso legislativo e político mostra claramente que continua a existir um fosso entre o ideal e o real: “podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária [...] as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Despacho Normativo nº 55/2008, art.º 2º, n.º 1).

A medida TEIP acaba por ser uma medida política vertical descendente, o que, por si só, é uma razão para que a conjugação de esforços no sentido de criar um fortalecimento do associativismo seja encarada como uma obrigação para com a administração central, uma vez que a decisão, as orientações e os parâmetros de enquadramento desta medida são indicados a partir do de uma instância governamental superior. No entanto, parecem emergir alguns sinais de mudança, ao nível das entidades participantes na esfera escolar, e parece que os dois pólos se encontram, por meio de caminhos desiguais, dispostos a encontrar o objectivo de participação concertada no que respeita à educação.

Pedro Francisco, presidente do conselho directivo do Agrupamento da Praia na altura do TEIP1 (1996-99) dizia-nos, numa entrevista, em Maio de 2010, a propósito do conceito TEIP que

“o TEIP, pela designação, é Território Educativo de Intervenção Prioritária [...] porque, à partida, se reconhece que há ali um conjunto de dificuldades ou um conjunto de características que o distingue dos outros, porque senão não é Território, é um agrupamento normal ou, então, é apenas Território Educativo ou, então, Agrupamento/Território Educativo. Do que estamos a falar é de Território Educativo de Intervenção Prioritária e, quando a tutela diz que há Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, é porque a tutela reconhece que há alguma coisa que não está bem, ou que é necessário melhorar em determinadas [áreas] [...], quer seja nos resultados escolares, quer seja nos resultados de integração”.

Relativamente à experiência TEIP2 o Diretor do Agrupamento em TEIP estudado (Agrupamento de Escolas da Praia), o professor Jacinto está satisfeito com o trabalho desenvolvido: “O TEIP trouxe-nos aqui uma

vantagem enorme em termos de recursos e, eu tenho pena que sejam só dois anos, e já passou um muito a correr”.

O trabalho que temos vindo a efectuar, embora remeta sobretudo para o trabalho social na escola e para os projectos sociais e formas de intervenção que implicam processos de mediação nas comunidades educativas poderá, ainda assim, dar conta de um cenário mais actual acerca do TEIP e configurar novas linhas de investigação. Mas convém, ainda assim, retomar uma ideia interrogativa e orientadora desta investigação: se a escola é um microcosmos da sociedade, deverá ela ser chamada a resolver todos os problemas sociais? Mas não há dúvidas de que o trabalho tem de ser em rede: um trabalho de natureza pedagógica, social, cultural, económica, implicando um território educativo que não se pode limitar à escola.

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), por seu lado, enquadram-se no âmbito da emergência de novos projectos sociais na escola. Apesar de muitas escolas e/ou agrupamentos de escolas disporem da existência de um GAAF, temos estudado sobretudo 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.

Os Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), transmitindo a realidade social dos alunos aos Directores de Turma (DT) contribuem, assim, para que sejam encontradas soluções possíveis e mais ajustadas para tais particularidades. Os pressupostos para a intervenção dos técnicos do GAAF baseiam-se no clima de confiança e de proximidade com os alunos, revelando-se uma estratégia que permite diagnosticar e intervir no seio dos problemas sociais que os alunos vivenciam, de modo a que o seu processo de integração social escolar seja alcançado.

Os GAAF, enquanto instrumento da mediação escolar do IAC, apresentam a finalidade de “contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social” e têm como objectivos gerais atenuar situações de abandono, absentismo e violência escolares, de prevenir a ruptura da integridade física e emocional dos menores e o consumo de substâncias psicoactivas. No plano dos objectivos específicos do GAAF, o IAC faz saber que pretende “contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança”, bem como para o “desenvolvimento equilibrado das relações familiares”; promover a ligação entre a escola e a família e entre os actores da comunidade escolar, como os alunos, os professores e os funcionários; “articular intervenções com os apoios pedagógicos existentes na escola”; e desenvolver e impulsionar a Rede de Apoio Social (RAS).

Para conseguir alcançar os objectivos nos GAAF, o IAC – SOS Criança – Mediação Escolar – propõe a abordagem e o acompanhamento às crianças e jovens, e às suas famílias, tanto no contexto formal como informal, por meio de uma relação de confiança e empatia; e o trabalho em rede com os actores da comunidade educativa e com “entidades e organismos externos de apoio”.

Nos GAAF, as metodologias de intervenção directa com o aluno englobam o acompanhamento de pátio (individual e grupal), o atendimento, o apoio psicossociopedagógico e o encaminhamento individual. Em relação à família, as práticas previstas são as de atendimento (encarregado de educação ou outros familiares), o “encaminhamento para outras entidades” e as “visitas domiciliárias”. No que respeita aos profissionais ou representantes escolares, o GAAF procura trabalhar directamente com directores de turma e professores, bem como articular com outros serviços internos; efectuar, periodicamente, reuniões com delegados e subdelegados de turma; e reunir a Equipa Técnica e de Coordenação. Na comunidade, o GAAF procura trabalhar e reunir com a rede de parceiros e com outras redes de suporte que existem na comunidade.

Como apurámos em trabalho de campo no IAC, há GAAF onde actuam apenas psicólogos que fazem todo o trabalho de mediação, há GAAF onde trabalham professores com assistentes sociais, e há outros onde há professores, psicólogos e assistentes sociais.

Estes projetos do IAC têm contribuído para mudar, ainda que lentamente, a ideia da diferença vista como patologia psicológica (Vieira e Vieira, 2010): “o aluno está desconcentrado, o psicólogo que trate dele! O problema é visto como estando unicamente no indivíduo, porque não há contexto na análise”.

Numa das entrevistas realizadas ao professor Amândio, vê-se que se trata de um gestor com ideias e discurso brilhantes mas não deixa de enfermar por um certo olhar patologizante sobre o tratamento da diversidade na escola.

Amândio é um profissional que diz que na sua escola se trabalha em rede e que há protocolos com muitas instituições, entre as quais o hospital distrital. Defende a ideia de que “eu não tenho que ter, dentro da escola, todos os técnicos, [...] de saúde... para a escola funcionar. Eu tenho um projecto que tem uma rede montada e, além dessa rede, eu já tenho uma oficina de comportamento, que recebe os alunos mais problemáticos e, se for possível ter um GAAP, é mais uma valência que fica nesta rede”. O professor Amândio tem um discurso estruturado em volta da escola como capaz de resolver os problemas sociais dos alunos, mas muito assente numa visão psicologizante e patologizante das diferenças nela encontradas.

A Escola da Calçada é uma escola multicultural, com uma imagem social de escola complexa, mas que, nas palavras do Professor Amândio, está a alterar-se em consequência do sucesso obtido no combate a essa imagem. Para este director, trata-se, apenas, de uma imagem, e as pessoas que lá trabalham, no seu entender, gostam de lá trabalhar. Amândio fala da necessidade de mediação. Afirma que não precisa de ser TEIP para ter recursos para a complexidade da escola actual, porque a imagem da escola ainda iria ficar mais denegrada com a inserção nesse projecto “e nós, aqui com a oficina de comportamento, podemos resolver os problemas”.

De forma semelhante, a escola da Praia, que é sede de um TEIP, tem uma imagem terrivelmente conotada e estereotipada com a desordem social, por ser habitada por filhos de “retornados”. Contudo, os professores e outros funcionários que aí trabalham sentem-se bem e gostam imenso de o fazer.

Relativamente à Escola do Pinhal, também o seu director, professor Carlos, defende a necessidade da inclusão de outros técnicos na escola por estarem mais sensibilizados para algumas funções sociais do que os professores:

“Não há varinhas de condão para resolver os problemas da educação. Creio eu... Há um trabalho que tem que ser feito de forma muito profunda, com bons diagnósticos, e depois com boas estratégias de mediação, e essencialmente de interpretação daquilo que cada um dos jovens tem e que nos diz, que nem sempre nós conseguimos fazer a leitura mais correcta... Este processo da tradução... nós nem sempre conseguimos traduzir aquilo que cada um deles representa e significa... É um processo que, às vezes, [...] ficamos pelas entrelinhas... e técnicos doutras áreas conseguem fazer este diagnóstico com mais profundidade, lendo coisas que nós, professores, não lemos... Nós estamos muito formatados para determinados processos e procedimentos, mas também podemos dizer o mesmo de qualquer outro profissional...”

O professor Carlos vê o GAAP como um espaço social mais próximo da epistemologia dos alunos: “eles sentem que é um espaço de segurança. É um espaço onde eles podem... pedir ajuda, onde eles sentem que são ajudados.... E onde eles sentem que a ajuda é feita com discrição. Eu acho que isso é muito importante para eles”.

Mais do que apostar nos resultados escolares dos alunos, Carlos entende que o papel do GAAP deverá enfocar nas

“questões sociais dos próprios alunos, nas questões motivacionais (e aí o papel do psicólogo é muito importante)..., numa situação que nem sempre os professores têm, que é a disponibilidade e a acessibilidade. Eu posso estar acessível e não estar disponível, e, portanto, aqui é muito

interessante, porque a equipa... a equipa do GAAF, acaba por estar disponível e acessível, e, portanto, ter capacidade de fazer uma intervenção no momento certo e na hora certa. E todos nós percebemos qual é o impacto que tem um miúdo de catorze anos, quando ele diz que tem um problema... Ele, efectivamente, acha que tem um problema e nós, os adultos, às vezes, olhamos para ele e nem sempre o valorizamos como problema... [...] (e tendemos a dizer está bem, eu depois já falo contigo [...] já vou tentar ajudar-te a resolver isso) [...] é pá, o teu problema era isso? [desvalorizando] ”.

3. Da Intervenção social na educação

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

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

Muitos professores entendem que esse trabalho de mediação, que se estenderia aos intervalos e ao percurso entre a família e a escola é demasiado para o professor que está carregado de tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Reivindicam técnicos especializados para essa mediação que, convém (re)lembrar, antes de ser sociopedagógica e antes de ser de conflitos é, antes de mais, sociocultural. Mas não é líquido que mesmo esses técnicos, que existem nos TEIP e nos GAAF, sejam representados como algo que se enquadre para além dessa milagrosa ideia de resolver os conflitos, como se de uma doença se tratasse. Alguns Assistentes Sociais que trabalham nesses territórios estão a tentar dar esse passo para além da psicologização do problema de que é apontado o aluno.

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

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

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

Rita, a técnica do IAC refere que:

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

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

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

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

Alterar esta visão sobre o psicólogo, sobre o assistente social, sobre o animador e sobre o mediador como o enfermeiro das patologias sociais implica mudanças que não são fáceis de operar. No estudo que Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo fazem sobre a política TEIP, expressa no título “Escola e Exclusão Social”, esta questão da persistência em coisificar o aluno e os problemas, está bem clara: “Os alunos e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem ou, pelo contrário, são encarados como o obstáculo principal à acção educativa?” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 140).

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

Há, como sabemos, uma área chamada de serviço social que engloba não só os profissionais superiores, técnicos superiores, mas que abarca, também, o voluntariado, o trabalho dos enfermeiros, dos médicos, do apoio, etc. que está mais perto da intervenção, enquanto resolução dos problemas detectados (Autés, 2000; Capul e Lemay; 2003). Esse trabalho de serviço social está, enquanto área do Trabalho Social, mais próximo do “fim da linha”, da resolução dos problemas do que, propriamente, da prevenção e da educação, mesmo quando aplicado à Educação. Corresponde, maioritariamente, à política paliativa de que falam Canário, Alves e Rolo (2001: 63).

Mas o trabalho social pode englobar a dimensão mais educativa, mais construtora, preventiva, transformadora, mais próxima da educação social, alimentada pela pedagogia social (Caride, 2005; Carvalho e Baptista, 2004) ou o trabalho social pode apostar mais na resolução dos conflitos, naquilo que Michel Foucault chamou de “ortopedia social” (Foucault, 1977), naquilo que temos vindo a designar de o profissional como o “médico social” ou o “enfermeiro social”; a área do Trabalho Social como o “hospital social”: o serviço social como hospital social para resolver os problemas (Vieira e Vieira, 2010 e 2011).

4. Mediação e discriminação positiva: à laia de conclusão

A ideia da abertura da escola, primeiro no discurso, depois em algumas práticas inclusivas, veio criar situações novas no seu seio e alertar para novas problemáticas sociais, que até aí não eram tão frequentes, e que hoje fazem parte do quotidiano de muitos territórios escolares. As crianças e os adolescentes que ingressam hoje na escola são portadores de vivências muito diferentes e têm interesses e formas de estar na vida muito mais heterogêneos que há 20 ou 30 anos atrás.

A escola apresenta-se, hoje, como um novo espaço de múltiplas relações pessoais, sociais e culturais, onde não faz mais sentido pensar na (re)construção de uma identidade monolítica (Vieira, 2011). Por isso, a escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais cuja coesão já não é assegurada através do “tratamento cirúrgico” daqueles que transgridem uma ordem, que, por se entender como uma ordem “natural”, não carecia de justificação (Correia e Matos, 2001: 102).

Em síntese, qualquer professor contemporâneo deverá ser um mediador pedagógico, um mediador de aprendizagens. Mas, também, um mediador de tensões entre os vários alunos e entre si e os alunos. Um mediador, também, de conflitos, quando a discórdia e a (des)identificação atinge esse limite. Mas, claro, também um comunicador atento à (in)comunicação entre os alunos e entre os alunos e si próprio. A escola pode, também, estruturar o seu território educativo de forma mais especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação, como é o caso do director de turma a quem compete estar mais próximo das famílias e fazer a mediação com elas e a comunidade, seja uma forma preventiva e construtiva de projectos colectivos, seja de uma forma resolutiva. Mas pode o professor desempenhar todos estes papéis? Pensamos que não. Urge dotar as escolas de equipas multidisciplinares que atuem na mediação social e não apenas na pedagógica.

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

Um projecto educativo bem arquitetado, que tenha professores preocupados com uma “escola para todos”, levará, sempre, a desenvolver vários processos de mediação que podem passar, ou não, por TEIP, GAAF e/ou por outros gabinetes ou serviços de apoio aos alunos e professores. O projecto educativo é, pensamos, vital para a harmonização das partes, porque, de contrário, cai-se, facilmente, na “patologização” daquele que tem dificuldades em aprender; na patologização dos alunos dos TEIP e dos GAAF quando os gabinetes de atendimento, com professores ou com outros PSTS, trabalham autonomamente e desligados da filosofia orientadora do território educativo.

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

Os alunos e professores têm que ser preparados, desde muito cedo, para a vida em comum, para gerir tensões, conflitos, para aprender e viver a hospitalidade como compromisso ético (Baptista, 2005 e 2010). Assim, claro que a escola precisa de mediação pedagógica, de mediação de conhecimento, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica, de mediação sociocultural e de mediação intercultural. Todas elas, também, ao serviço da gestão de problemas e conflitos que,

inevitavelmente, habitam junto de nós, entre nós e em nós, entre os outros, construídos por nós e pelos outros. Mas, também, parece-nos ter ficado claro que a mediação tem uma autonomia própria para além da resolução de problemas. A mediação sociocultural em contexto escolar existe a montante dos conflitos, antecipa-os, evita-os e cria um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro como se deseja para toda a vida social, procurando, simultaneamente, contribuir para a desconstrução do estigmas que pairam sobre os diferentes, sejam eles as pessoas ou os seus territórios.

Referências bibliográficas

Autés, Michel (2003). As metamorfoses do trabalho social, in CHOPART, Jean-Noël (Org.) (2003). Os novos desafios do trabalho social, dinâmicas de um campo profissional. Porto: Porto Editora, pp. 255-278.

Baptista, Isabel (2005). Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.

_____ (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Paz, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Coords.) (2010). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz. Amarante: APAP e CIID-IPL, pp. 32-42.

Canário Rui; Alves Natália; e Rolo, Clara (2001). Escola e exclusão social. Lisboa: Educa.

Capul, Maurice e Lemay, Michel (2003). Da educação à intervenção social, Vol. I e II. Porto: Porto Editora.

Caride, José Antonio (2005). Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Editorial Gedisa.

Carvalho, Adalberto Dias e Baptista Isabel (2004). Educação Social. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto e Matos Manuel (2001). Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores. Porto: Edições Asa.

Foucault, Michel (1997). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.

Vieira, Ana e Vieira Ricardo (2011). Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola, in Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades. Porto: FLUP, pp. 317-335.

_____ (2010). A patologização da diferença em territórios escolares, A Página da Educação, 190, série II, p. 48.

Vieira, Ricardo (2011). Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.