

PEDAGOGIA SOCIAL E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA COMO PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO

Investigação e ação em escolas portuguesas

Ana Vieira¹

Ricardo Vieira²

Resumo: Faz-se aqui uma reflexão sobre a pedagogia social e a mediação sociopedagógica, realizada quer por professores quer por Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), a partir de uma investigação sobre 3 territórios educativos da zona centro de Portugal, enquanto processos de construção de uma educação alternativa à homogeneização cultural e como emancipação dos cidadãos, criando terceiros lugares cognitivos e identitários e terceiras pessoas capazes de assumir as suas diferenças numa lógica de diálogos entre as singularidades e os universalismos acríticos. A contemporânea, mais complexa, exige outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores. Alguns conseguem dar conta dos vários papéis sociais que tal implica. Outros reivindicam PSTS para lidar com as questões sociais e com o trabalho com a comunidade, o contexto familiar e sociocultural dos alunos como mecanismo de construção de uma escola que seja, efetivamente, emancipatória.

Palavras-chave: Pedagogia social. Mediação sociopedagógica. Pedagogia diferenciada. PSTS.

Abstract: We reflect on the social pedagogy and sociopedagogical mediation, conducted either by teachers or by Senior Professionals for Social Work (PSW) from an educational research on three areas of central Portugal, while building processes an education alternative to cultural homogenization and empowerment as citizens, creating the 3rd cognitive and identity seats and third persons able to take their differences in a logical dialogue between the singularities and uncritical universals. A contemporary, more complex, requires another type of unusual responses among teachers. Teachers began to be confronted with more social issues, beyond the traditional role of educators. Some can cope with the various social roles that this entails. Others claim PSW to deal with social issues and work with the community, family and socio-cultural context of the students as a mechanism to build an emancipatory school.

Keywords: Social pedagogy. Sociopedagogical mediation. Differentiated learning. PSW.

¹ Professora Adjunta na ESECS-IPLeiria, Portugal. Investigadora Integrada do CIID-IPL-CesNova. Doutorada em Educação Social. ana.vieira@ipleiria.pt.

² Professor Coordenador Principal (Professor Titular) na ESECS-IPLeiria, Portugal. Investigador Integrado do CIID-IPL-CesNova. Doutorado em Antropologia Social e Agregado em Antropologia da Educação. rvieira@ipleiria.pt.

1. Da complexidade dos públicos escolares e das políticas de diferenciação pedagógica

O aumento da diversificação dos alunos fez crescer a discussão sobre as funções da escola. O movimento de inclusão tem vindo a emergir nos discursos e em algumas práticas escolares (BARROSO, 2006; CARIDE, 2005; MAGALHÃES E STOER, 2006; PERES, 1999; RODRIGUES, 2006a; SKLIAR, 2006) e pretende integrar e promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos. A inclusão social não se aplica apenas a jovens com deficiências, mas a todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). A escola tornou-se “prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social” (CARVALHO E BAPTISTA, 2004, p. 14). Neste contexto, o educador social surge, essencialmente, como um mediador social (ALMEIDA, 2009; BAPTISTA, 2005).

Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, mediadores e outros profissionais sociais na escola? (GARCIA MOLINA e MARÍ YTARTE, 2002; PERES e VIEIRA, 2010, Vieira, 2013). O aumento da diversidade de públicos origina políticas diversificadas das respostas escolares. Alguns autores falam da gestão local do currículo (BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2001) que permita a passagem do ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem. Esta mudança vai implicar alterações profundas nas formas de trabalhar dos professores.

Para Perrenoud (2000), a grande questão da pedagogia diferenciada deve passar por tentar levar em conta as diferenças sem deixar que cada sujeito se feche na sua singularidade, no seu nível na sua cultura de origem.

O espírito de abertura da escola à comunidade, apregoado por sucessivos despachos, decretos e legislação variada, após a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo português, obriga a outro trabalho socioeducativo que neste texto denominamos de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola. O professor, por muito multifacetado que seja, nem sempre está preparado para este tipo de trabalho, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo. Pensamos ser necessário criar condições materiais que permitam às escolas dotar-se de equipas de PSTS (educadores sociais, técnicos de serviço

social, mediadores, outros trabalhadores sociais...) que, em conjunto com os professores, respondam à multiplicidade de solicitações e responsabilidades que são pedidos à atualmente escola (PERES e VIEIRA, 2010). O futuro das escolas passará, provavelmente, pela mediação sociopedagógica e pelas parcerias das escolas com instituições. É também nesta rede que estes profissionais sociais desempenharão um papel fulcral (CARIDE, 2005). Claro que isto deverá passar, também, por um maior reforço no investimento em recursos humanos afetos aos sistemas de educação públicos, como acontece já no caso dos GAAF (Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família) e dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A reflexão que fazemos neste texto, alimentada por uma ideia de escola que rompa com as pedagogias monoculturalistas e homogeneizadoras (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2013) assenta em investigações que desenvolvemos em três territórios educativos da região centro de Portugal. Os principais objetivos desta investigação passavam por recolher representações sociais dos professores sobre as tensões e problemas sociais refletidos em três territórios escolares; perceber se os professores destes territórios concebem a sua profissionalidade como capaz de intervir ao nível dessas tensões e novos problemas sociais e educativos, mediante uma formação na carreira; ou se, pelo contrário, os professores idealizam a entrada de PSTS, designadamente assistentes sociais, educadores sociais, mediadores culturais e outros cientistas sociais para além dos psicólogos que já existem em muitas escolas.

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

A escola é um dos pilares fundamentais da “criação e desenvolvimento dos Estados-Nação europeus e, no caso português, do Estado laico e monárquico, primeiro, e laico republicanos e multiétnico, depois, cujas funções manifestas se identificavam, essencialmente com a instrução e a socialização” (SILVA, 2003: 60). Mas parece que a escola não acompanhou o desenvolvimento da sociedade e que o hiato entre a vida na escola e a vida para além da mesma está a ampliar-se. Que a educação como descolonização intelectual e como libertação (FREIRE, 2006) nem sempre surge como principal objetivo do sistema educativo.

2. Da metodologia

Necessariamente, de modo muito resumido, convém referir que fizemos um estudo comparativo entre três territórios escolares que integram práticas de mediação sociopedagógica: um TEIP e dois GAAF, um construído de baixo para cima, através do empenho dos docentes e desenvolvimento do projeto educativo, outro implementado de cima para baixo, com o apoio de entidades externas como o Instituto de Apoio à Criança (IAC) onde há PSTS a trabalhar, diariamente, com os professores sem que, necessariamente, haja um grande entrosamento uníssono em torno do projeto educativo.

Não partimos absolutamente vazios de teoria para o terreno, no sentido duma etnografia clássica (CARIA, 2003), nem nos situámos no pólo oposto de construção apriorística de hipóteses a verificar. O ponto de partida, neste caso, foi o estudo de situações reais em escolas portuguesas, concretamente do distrito de Leiria, para auscultar da necessidade de formação e inclusão de profissionais de mediação sociopedagógica para tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam em contexto escolar.

Se haverá na escola espaço para outros profissionais que não apenas professores, foi sempre a questão orientadora de toda a pesquisa.

Usou-se uma metodologia de enfoque etnográfico, com recurso a entrevistas abertas, livres ou não estruturadas (BELL, 1997; BOGDAN & BIKLEN, 1994); a entrevistas como “conversas” e entrevistas etnográficas (ATKINSON & SILVERMAN, 1997; SPRADLAY, 1979; VIEIRA, 2003 e 2011; VIEIRA, 2013); a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e PSTS para compreender como são percebidas pelos diferentes atores sociais as novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes ou em desenvolvimento.

Realizou-se uma análise de conteúdo, tipo qualitativo, das entrevistas (GUERRA, 2006), com o objetivo de comparar os modos de representação da inclusão de PSTS na escola por parte de cada um dos entrevistados. Houve uma intenção, essencialmente, de querer ver a escola por dentro (WOODS, 1987) privilegiando a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assuma como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos actores e o(s) lado (s) oculto(s) ou menos visíveis da(s) escola(s).

3. Pedagogia social e mediação sociopedagógica: caminhos para a emancipação

A partir da investigação descrita atrás, no contexto da crescente complexidade da escola contemporânea portuguesa, refletimos, agora, como se torna fundamental repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (CARIDE, 2009; JARES, 2007; TOURAINÉ, 1998). Urge articular a educação e o desenvolvimento comunitário (CARIDE, 2007). Urge construir pontes e ligar a educação à sociedade e vice-versa. “Sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem” (PERES, 2002, p. 4).

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser, efetivamente, para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (FORQUIN, 1992; SILVA, 2007). Neste paradigma, a função do professor poderá passar a ser, essencialmente, a de um mediador de aprendizagens (CORTESÃO, 2000; SILVA, 2007; TEODORO, 2006)? E o professor tem sido, de facto, um mediador? Em que sentido? No sentido da construção das aprendizagens ou também no sentido intercultural e sociopedagógico (BAUDRIT, 2009a e b)? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de conflitos, de culturas, um mediador intercultural, portanto, e um mediador sociopedagógico? (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2013). Isa Monteiro Silva afirma que o professor, efetivamente,

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

E será esta exigência concretizável só com os professores como mediadores que, efetivamente, o têm de ser, necessariamente, se quiserem ensinar a aprender? Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica. A escola tem considerado a diferença apenas do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar. Pouco se tem refletido politicamente sobre o que deve e pode mudar na própria

escola para acolher todos os alunos sem os discriminar. Esta abordagem obriga a uma mudança de paradigma onde o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula porque é daí, das famílias e das comunidades, que vêm os alunos e suas identidades pessoais (VIEIRA, 2009) que se encontram no espaço escolar. Urge uma pedagogia social e uma mediação intercultural no campo educativo. Esse trabalho, também por parte dos educadores/professores, não tem constituído o seu papel tradicional. De resto, esta conceção aberta e dialógica da educação torna o processo e as profissões que lhe estão associadas muito mais complexos.

“Advogar uma sociedade educativa não é o mesmo que defender a escolarização da sociedade” (BAPTISTA, 2005, p. 61). Por outro lado, este paradigma não unívoco da educação, obriga a pensar nas tensões como facto normal da relação entre estas várias instâncias sociais e educativas. Por isso, também, é necessário conhecer muito bem o sistema de comunicação entre a família e a escola (PERRENOUD, 1995, p. 90). É que a diferença que se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusiva da ordem individual, no sentido psicológico da coisa. A diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade individual e grupal que se recriam em cada sujeito (VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2013) numa mestiçagem caleidoscópica: “Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço” (JARES, 2007, p. 42). Portanto, a diferença é também social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (VIEIRA, 1992; PERRENOUD, 1995). Ter em conta quer essas diversidades quer esse processo complexo de pensar o processo educativo “entre”, seja entre a escola e a família, seja entre a escola e a comunidade, seja entre a comunidade e a escola, é ter de estar sensibilizados e preparados para a tensão permanente (TARDIF e LESSARD, 2008).

Por outro lado, a frequência da escola para todos tem como consequência direta 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, perspetivando 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, 1998 e 2005). Em alternativa, ou complementarmente, pode-se pensar em novos profissionais para atuar na escola a par dos

docentes (CARDOSO, 2006; CORREIA e SILVA, 2010; FREIRE, 2010; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2003 e 2010; VEIGA SIMÃO, CAETANO e FREIRE, 2009; VIEIRA, 1992, 2010 E 2011; VIEIRA, 2013).

Como refere David Rodrigues (2006, p. 311), a propósito de “Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”,

a escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita de ser uma organização diferenciada de aprendizagem [...].

A escola, pelo seu carácter obrigatório e universal nas sociedades ocidentais, acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. Assim, a escola, mais do que qualquer outra instituição social, integra³ todas as diversidades sociais e culturais presentes na sociedade. Nesse espaço social cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (JARES, 2007; VIEIRA, 2009).

Neste sentido, Dannequin (1989, p. 89) refere que,

Cada vez mais, professores ou directores de escolas passaram a reconhecer a necessidade de trabalhar com parceiros exteriores à escola. O isolamento dos professores, sozinhos numa turma ao longo do ano, é também uma das causas do mal-estar da profissão docente e contribui frequentemente para atrapalhar os melhores projectos educacionais por desânimo; nenhuma ação é repetida por outros professores (daí a importância de formar uma equipa na mesma escola) e os recursos locais são ignorados ou subutilizados.

Seja com a intervenção direta e exclusiva de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, a comunidade escolar constitui-se num potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, no sentido de aprender a viver com o outro sem se tornar no outro mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro

³ Aqui o conceito de integração surge no sentido da teoria dos conjuntos, em matemática e não para afirmar que há integração sem inclusão ou, pelo contrário, integração inclusiva ou outra política social e pedagógica possível.

e ao outro. O pensamento é que precisa de treinar-se para ser mais plural, mais mestiço e menos monolítico e autocentrado (LAPLANTINE e NOUSS, 2002).

A complexidade do cruzamento cultural nos espaços escolares, entronca-se, ainda, em Portugal, com a coexistência, por uma lado, de um ensino obrigatório e gratuito, público ou privado e, por outro, por um movimento paralelo de colégios e escolas privadas, com um ensino elitista e seletivo que, provavelmente, constrói trajetos e projetos de sucesso económico mas, por outro lado, separa as crianças, jovens e adultos da socialização multicultural, problemática, por vezes, contrastante tantas vezes, mas que, mediada de certa forma, pode ser um laboratório rico de aprendizagem e educação social para a vida de todos os dias (JARES, 2007; VIEIRA, 2013).

4. Diferenças, desigualdades e construção de pedagogias diferenciadas e emancipadoras

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

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo trabalho. (CANÁRIO et al., 2001, p. 147).

Face à evidente e crescente multiculturalidade na escola contemporânea portuguesa, torna-se fundamental refletir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (ROSALES, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade e autonomia, uma alternativa à colonização cultural. Neste sentido, não devemos esquecer que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na

participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (ROSALES, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente e o “aluno-padrão” não existe. O que urge transformar é, nesta esteira, o paradigma escolar, para ser mais plural, e não apenas os alunos dissonantes com a forma escolar (BOURDIEU, 1975).

A aprendizagem cooperativa pode ser considerada uma boa estratégia para fomentar a educação intercultural na sala de aula. Se a escola pode ser considerada um microcosmos da sociedade, então a escola e a sala de aulas podem ser espaços de aprendizagem da convivência (JARES, 2007) e de saber viver juntos, assumindo como normal, as diferenças e as igualdades entre os humanos. John Dewey é considerado um dos precursores da aprendizagem cooperativa, a propósito do que escreveu na sua obra clássica, *Democracia e Educação*, em 1916, uma obra em que, segundo Arends (1995, p. 365),

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

O papel do professor, ao orientar uma aula de aprendizagem cooperativa é o de mediador de aprendizagens sendo que “o tempo é gasto a ajudar os alunos a trabalhar juntos e não a apresentar e a demonstrar os materiais de aprendizagem” (ARENDS, 1995: 384). O professor constitui grupos heterogêneos e estimula a troca de conhecimentos e a aprendizagem intragrupos e intergrupos e premeia as equipas que alcançarem critérios predefinidos:

o sucesso da equipa depende das aprendizagens individuais realizadas por cada um dos seus membros. Com efeito, ao melhorarem os desempenhos escolares, os alunos trabalham para a sua equipa, quer sejam bons, médios ou fracos. O essencial não é tanto «fazer alguma coisa em equipa, mas aprender alguma coisa em equipa» (SLAVIN, 1995, in BAUDRIT, 2009, p. 74).

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

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

O insucesso escolar do aluno tem sido explicado, na maior parte das vezes, como um problema do próprio aluno ou da sua família, o que constitui um senso comum (BENAVENTE et al., 1994; CANÁRIO, ALVES E ROLO, 2001; ITURRA, 1990a e b; VIEIRA, 1992; ZANTEN, 1990). Essa explicação para o insucesso assenta na ideia de incapacidade ou na situação socioeconómica da família. Porém, embora possa existir alguma situação em que isto se coloque, não se pode generalizar e, muito menos, transformar esta situação numa relação de causa/efeito. Raul Iturra (1990b), ao estudar o insucesso escolar numa aldeia da Beira Alta, Portugal, dá conta da interiorização do «ser incapaz» por parte das crianças e suas famílias de responder à «cultura nacional» e, por isso, intitula um livro de “A construção social do insucesso escolar” que dá conta do insucesso da escola em vez do insucesso das crianças. O título dum outro livro “Fugirás à escola para trabalhar a terra” (ITURRA, 1990a) remete, justamente, para essa ideia de desalento, por parte das crianças e dos seus pais, em conseguirem ter sucesso na escola, ainda que o sucesso na vida camponesa

local lhes sorria. Reproduz-se essa profecia e o imperativo desse título – fugirás... – uma vez que as crianças preferirão optar pela cultura local, relegando para segundo lugar a importância da escola: “Efectivamente, só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto, a questão central da escola é a construção do sentido” (CANÁRIO, ALVES e ROLO, 2001: 152).

Gera-se, assim, uma auto-exclusão, por vontade própria (CANÁRIO, ALVES E ROLO, 2001; MAGALHÃES e STOER, 2006a) quando os alunos e suas famílias optam por investir na produção e reprodução social local (ITURRA, 1990a e b) e renunciam à lógica da escola (BENAVENTE et al., 1994).

Na escola, como vimos, abunda hoje a heterogeneidade cultural e os alunos com diferentes religiões, modos de vida, e experiências culturais diversas constituem da realidade das escolas de hoje. Neste sentido, poderá a escola ficar indiferente a estas diferenças?

Segundo Perrenoud (2001), pelo contrário, deve-se utilizar a diferenciação intencional em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos com menos rendimento escolar. A adequação da situação didática ao grupo com que se está a trabalhar é fundamental, podendo o caminho usado funcionar num grupo noutro não. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar um aluno, para Perrenoud (2001), é orientar as atividades para que o aluno use situações didáticas o mais significativas possível para o seu background cultural (ITURRA, 1990a e b; VIEIRA, 1992).

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

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

O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas

diferenças reforçam as desigualdades (Perrenoud, 1984 e 1993d). [...] Se um professor nunca se perguntou com quais critérios trata os pedidos dos alunos, ignorando alguns, levando os outros mais ou menos a sério, ele não domina a parcela de desigualdade que, nas interações didáticas, está relacionada ao simples facto de que ele só ouve de forma regular e real, uma parte de seus alunos e não se dirige a todos do mesmo modo e com a mesma frequência (PERRENOUD, 2001, p. 25-26).

Diferenciar é disponibilizar-se para construir estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. As incertezas serão uma constante e as receitas não servem aqui. Também a avaliação deve ser diferenciada e essencialmente qualitativa. Mas diferenciar não deverá ser pondo autonomamente todos os semelhantes numa turma alternativa. Isso, em parte, é o que se fez com os currículos alternativos. Trata-se, antes, de flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno.

Perrenoud (2001, p. 26-27) dá, mais recentemente, a seguinte definição possível de diferenciação do ensino: “diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

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

Atualmente, qualquer política de inclusão tem que ter em conta questões que são de ordem epistemológica, social, cultural e política e não apenas de ordem psicológica. Qualquer reducionismo, seja de natureza económica ou epistemológica, é criticável. Não que as abordagens particularistas não sejam importantes para todo o processo de inclusão. O problema é quando se reduz o processo, que é complexo (CANDAU, 2007), a uma única

dimensão e se faz dela o centro para prosseguir com as políticas de inclusão (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004).

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

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

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

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

Criar novas situações de aprendizagem perante a diferença passa a ser um desafio para a escola e para os professores que devem aproveitar esta situação para desenvolver a sua criatividade. Trata-se de aprender a trabalhar com a diferença, para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo. Mas incluir não é tolerar o outro. Não se trata de tolerar. Trata-se de respeitar. Respeitar é bem diferente de tolerar. Tolerar não basta. Tolerar só pode ser o primeiro degrau da escada do respeito para com os outros (VIEIRA, 2011). Como reforça Skliar (2006, p. 30), “Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo – ou sobrevivendo – nessa «condição» de diversidade de alteridade”.

Já discurremos, acima, sobre a necessidade da diferenciação pedagógica como forma de construir uma escola inclusiva e emancipatória. Cabe agora uma necessária alusão, ainda que breve, ao valor das palavras e, neste caso, ao sentido dos conceitos de Inclusão/exclusão,

apesar de já termos referido não existirem um sem o outro. Referindo a importação do conceito de exclusão social da sociologia para tantos domínios políticos e sociais, Canário (2003, p. 92) alerta para o perigo de utilização do termo enquanto problema para

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

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

Urge, pois, pensar nos fenómenos de exclusão e nos ditos «problemas sociais» como processos de tensão e fabricação situados e contextualizados ao invés de coisificados. A escola é um dos mais interessantes contextos para construir a exclusão/inclusão. O futuro dos jovens de hoje depende da formação obtida e do emprego conseguido, estatuto social e recursos para concretizar um projeto de vida. Mas, como recorda Clavel (2004, p. 101), “esta equação não parece funcionar para as populações mais vulneráveis (desempregados de longa duração, beneficiários do RMI⁴, famílias monoparentais...), para as quais se constata uma taxa de insucesso escolar importante”. Em Portugal, tem havido alguns trabalhos de investigação (BENAVENTE et al., 1994; ITURRA, 1990a e b, entre outros) que mostram que a desilusão e o fracasso repetidos em conseguir alterar a trajetória social e as condições de existência, em resultado, simplesmente, do sucesso escolar, têm construído mais vontades de fugir da escola para a condição social e cultural de partida do que para nela continuar, sofrendo com a descontextualização curricular e a violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Clavel (2004, p. 101) refere, a este propósito que

“Nos bairros desfavorecidos, o peso da cidade-gueto acaba por se impor. Tais comportamentos relativamente à escola são, no nosso entender, o produto de determinações objectivas, factores de exclusão: urbanização,

⁴ Subsídio correspondente ao Rendimento Mínimo Garantido no contexto político português (2010).

condições de habitabilidade, nível de recursos, situação relativamente ao emprego, qualidade dos laços familiares... Mas este processo de exclusão está instalado no próprio sistema escolar que funciona como um campo relativamente autónomo em relação aos outros campos sociais”.

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

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

5. Considerações finais

No plano discursivo, os PSTS que estudámos em 3 territórios educativos portugueses são considerados como parceiros dos professores, mas a verdade é que o trabalho conjunto é escasso. Tal como acontece nos ZEP, em França, estudados por Van Zanten (1990), também nestes três territórios educativos não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação, quer em termos da implementação dos projetos. Os dois tipos de profissionais habitam dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com outros.

Para os professores, os PSTS são especialistas de despiste, de compensação e de diálogo, interação e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos três contextos, é manifesta a opinião da importância dos PSTS na escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam esta importância, há outros que criticam a falta de trabalho

em rede entre professores, responsabilidade que atribuem ao modo de implementação do GAAF, como se eles não fossem parte da operacionalização dos projetos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação direta e participante nos três territórios educativos, aí a *décalage* é bem notória, quer no desenvolvimento curricular das áreas disciplinares, quer nos recursos, quer no trabalho específico dos gabinetes de trabalho social: professores e PSTS vivem mundos diferentes dentro da escola embora em volta da mesma “clientela”: os alunos.

Como no estudo de Van Zanten (1990) também aqui o discurso dos professores sobre os PSTS é vago. A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os PSTS assumem-se como potenciais e efetivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos, assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os PSTS assumem que, só passado muito tempo, os professores têm discursos explicativos para a sua presença e função nas escolas, mas que não deixam de ser estereotipados.

Apesar de tudo, quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico, parece primar pela sua ausência. O que mais é enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou das famílias, o que nos permite falar destes territórios como delimitações de problemas sociais individuais, onde têm vindo a ganhar espaço os PSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratasse (VIEIRA e VIEIRA, 2011).

Em termos empíricos, estamos perante três casos, três territórios escolares, dois Agrupamentos de escolas e uma Escola Secundária. Territórios onde ocorre, explicitamente, mediação sociopedagógica. Mas, por detrás de uma ideologia de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, presente nos projetos do TEIP, do GAAF e da OC (Oficina de Comportamento), nenhum destes três territórios, consegue fugir à patologização da diferença, ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isto observa-se, logo à partida, no próprio desenho dos projetos educativos, evidenciando-se, contudo, mais na operacionalização dos mesmos, bem como nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas.

Tivemos oportunidade de trabalhar próximo de assistentes sociais, animadores culturais e sociopedagógicos, educadores sociais e outros, em três territórios educativos da região centro de Portugal e pudemos constatar, também, que se os PSTS são bem vindos por parte dos professores, e se eles já estão nestas escolas onde há gabinetes de mediação sociopedagógica, a verdade é que não há consenso sobre o que eles aí fazem e podem fazer a par, com, e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar.

A investigação realizada mostra-nos, também, que há uma boa parte de professores que assume a possibilidade, enquanto profissionais atualizados, de desenvolver todas estas tarefas de relação com os alunos, as famílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Estes, quando esgotados os seus potenciais, preferem apostar em projetos educativos que, construindo redes com outras instituições sociais possam, sempre que necessário, resolver o que os professores não forem capazes de fazer sozinhos.

Estas vozes remetem, contudo, quase sempre, para uma posição da mediação centrada na resolução de conflitos, na patologização da diferença social e cultural, e na família, comunidade e suas instituições, como responsáveis do comportamento e das formas de ser que o aluno mostra na escola e que, tantas vezes, divergem, profundamente, da designada disciplina escolar, o “modo” ou “forma escolar”, como lhe chamaram Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Phillipe Perrenoud e, em Portugal, Raul Iturra, Rui Canário, José Alberto Correia, entre outros. Muitos destes professores estão disponíveis para fazer formação contínua na área do Trabalho Social e da Mediação.

Muitos professores assumem a profissão como um ato de mediação de aprendizagem e de conhecimentos. Esta postura é bem visível nas palavras dos três diretores de escola entrevistados. Os diretores consideram ser difícil a integração de PSTS na escola porque entendem que serão sempre estranhos aos olhos dos professores que, finalmente, podem sempre enviar os alunos, ou participar deles, outras instâncias sociais em rede com a escola, sempre que o assunto extravase as competências dos mesmos.

Nos três territórios educativos estudados, o TEIP do Agrupamento de Escolas da Praia, o GAAF do Pinhal e o GAAF e a OC do Agrupamento de Escolas da Calçada, há vontades claras e expressas de buscar autonomia e capacidade de criar recursos, quer físicos, quer humanos, para adequar o projeto educativo à complexidade da escola do mundo contemporâneo.

A investigação mostra, também, a importância de o(s) professor(es) fazer(em) parte das equipas de mediação, para diminuir a distância entre o professor/educador e o técnico de trabalho social/mediador e para não permitir o nascimento de mais ilhas isoladas no território educativo.

Estamos, para todos os efeitos, perante três espaços organizacionais de mediação, em três territórios educativos específicos que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, parecem ser uma mais-valia para a escola e a sociedade.

É desejável que estas experiências sejam conhecidas pela tutela e reproduzidas, de forma mais organizada, ainda que nunca impositivas, de cima para baixo, como forma de adequar a escola às realidades sociais atuais e de tornar, efetivamente, a escola como a capital de um território educativo onde há outras províncias da educação e da mediação, mas por onde todos passam e devem viver como espaço de construção de uma cidadania múltipla e glocal.

Para avançar no sentido duma educação que seja cada vez mais social, trabalhada cada vez mais com processos de mediação, de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativa, adequada para cada turma e aluno, não são precisas grandes reformas nem grandes alterações curriculares. “A principal variável a ser mudada é o professor. É preciso que ele sinta vontade de reflectir e de mudar” (PERRENOUD, 2001, p. 26); vontade de se tornar um mediador de conhecimento e de trabalhar com outros profissionais, também eles bons mediadores, profissionalizados ou não, como é o caso dos PSTS aqui estudados, em rede, no território educativo onde se inscreve a escola.

Referências

ALMEIDA, Helena Neves. Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, in VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 2009, p. 115-128.

ARENDS, Richard I. *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1995.

ATKINSON, Paul e SILVERMAN, David. Kundera's immortality: The interview society and the invention of self, *Qualitative Inquiry*, 3, 1997, pp. 304-325.

BAPTISTA, Isabel Profissão: Educador, *A Página da Educação*, 1998. 71, ano 7, p. 21.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições. 2005.

BARROSO, João Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública, in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, 2006. pp. 275-297.

BAUDRIT, Alain. A tutoria em diferentes domínios: situação actual e pistas possíveis aa explorar, in VEIGA SIMÃO; Ana Margarida, CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 2009a, p. 11-22.

BAUDRIT, Alain. *A Tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Colecção Ciências da Educação, 25, Século XXI. Porto: Porto Editora, 2009b.

BELL, Judith. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1997.

BENAVENTE, Ana et al. *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANÁRIO Rui; ALVES Natália; e ROLO, Clara. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa, 2001.

CANÁRIO, Rui e MATOS, Manuel. Introdução, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Escola e Territórios, 2003, p. 3-7.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália e ROLO, Clara. *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa, 2001.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CARDOSO, Carlos. *Os professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições, 2006.

CARIA, Telmo (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003.

CARIDE, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

CARIDE, José Antonio. Mediar y/o Educar, *A Página da Educação*, 172, ano 16, Novembro de 2007, p. 17.

CARIDE, José Antonio. Los derechos humanos en las políticas educativas, in CARIDE, José António (Coord.). *Los derechos humanos en lá educación y la cultura*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 27-72.

CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA Isabel. *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.

CLAVEL, Gilberto. *A Sociedade da exclusão, compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora, 2004.

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

CORTESÃO, Luíza (Coord.) et al. *Nos bastidores da formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade Cultural*. Oeiras: Celta, 2000.

- DANNEQUIN, Claudine. Apprendre à l'école et autour de l'école, in CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.). *École et quartiers*. Paris: Editions L'Harmattan, 1989, p. 85-104.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université, 1992.
- FREIRE, Isabel Pimenta. A mediação em educação em Portugal, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa. *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2010, p. 59-70.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- GARCÍA MOLINA, José e MARÍ YTARTE, Rosa (Coords.). *Pedagogia Social y Mediación Educativa*. Toledo: APESCAM, 2002.
- GUERRA, Isabel. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Princípi, 2006.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- ITURRA, Raul. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- JARES, Xesus Rodriguez. *Educação para a Paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xesus Rodriguez. *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- LAPLANTINE, François e NOUSS, Alex. *A Mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MAGALHÃES, António M. e STOER Stephen. Inclusão social e a «escola reclamada», in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, 2006, p. 65-84.
- PERES, Américo Nunes. *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos Professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições, 1999.
- PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo. *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID, 2010.
- PERRENOUD, Phillipe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe. *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação, Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- ROSALES, Carlos Lopez. *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2009.
- SILVA, Isa Monteiro (2007). O professor como mediador, *Cadernos de Pedagogia Social*, ano I, Porto: Universidade Católica Portuguesa, p. 117-124.
- SILVA, Manuel António. O conflito em contexto escolar, in COSTA, Maria Emília (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003, p. 55- 95.
- SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2003.

- SILVA, Pedro et al. Mediação Sociopedagógica na Escola: conceitos e contextos, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, p. 75-99.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é «nossa» e a diferença que é do «outro», in RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, 2006, p. 15-34.
- SPRADLEY, James. *The ethnographic interview*. N.N.Y.: Prentice Hall, 1979.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António M. e RODRIGUES, David. *Os lugares da exclusão social, um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (Org.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TEODORO, António. *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, 2006.
- TEODORO, António e SANCHEZ, Isabel. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006, p. 63-84.
- TOURAINÉ, Alain. *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?*. Lisboa: Piaget. 1998.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula e FREIRE Isabel (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 2009.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA Ricardo. Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola, in *Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades*. Porto: FLUP, 2011, p. 317-335.
- VIEIRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociopedagógica*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1999a.
- VIEIRA, Ricardo. *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições, 1999b.
- VIEIRA, Ricardo. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos, in CARIA, Telmo (Org.). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2003, pp. 77-96.
- VIEIRA, Ricardo. *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri, 2009.
- VIEIRA, Ricardo. *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL, 2011.
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès. *L'Ecole et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.