

A Escola e a Educação Social: experiências de mediação sociopedagógica em escolas portuguesas

Ana Vieira – ana.vieira@ipleiria.pt

CIID-IPL (www.ciid.ipleiria.pt)

Da patologização da diferença na escola

Mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto assente para a concretização de uma “escola para todos”.

A ideia da mediação de conflitos, as pedagogias inclusivas, inter/multiculturais e flexíveis são voz corrente nos teóricos da educação e no discurso quotidiano de professores e outros agentes educativos.

Contudo, entre a intenção e a concretização, entre o dizer e o fazer, vai, por vezes, demasiada distância e alguma contradição. É vulgar ouvirmos falar do professor mediador, mas, provavelmente, o sentido da mediação descai mais para a visão do problema no aluno em si, como se duma essência se tratasse, do que para a mediação das tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogéneas quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista comportamental. E a montante do conflito na escola, que existe, é facto, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado quer por professores quer por profissionais sociais quer mesmo por alunos mediadores. Mas não se trata de abolir as tensões inevitáveis a qualquer vida em grupo: *“O conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo, solucionado. Pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e potencialmente fonte de crescimento. Discutir essas diferenças, traduzir argumentos, mostrar que não pensamos da mesma forma é absolutamente saudável”* (Costa, 2003: 10).

No trabalho de campo que realizamos em 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 diretores 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 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 [...]”*.

Muitos professores entendem que esse trabalho 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: *“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”*.

No contexto de um TEIP, tem-se assistido a uma tentativa de alteração dessa representação de patologização das questões disciplinares, como nos refere um dos professores responsáveis: *“Os psicólogos, hoje, 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”.

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

O Território Educativo enquanto construção social

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

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

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

A 'descentralização' é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do 'local', um lugar de negociação/ uma instancia de poder/ e um centro de decisão. Que não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objectivos (Barroso e Pinhal, 1996: 11).

Para Helena Barbieri,

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

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

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

[...] concepção e implementação de programas e projectos com impacto territorial relevante, cujas prioridades de intervenção são definidas em função de quadros estratégicos formulados para o território-alvo, com participação, formal ou informal, na sua elaboração de instituições e actores identificados com tal território (Figueiredo, 2004: 11).

No panorama da educação, em Portugal, a territorialização política é, no presente, uma forma de articulação entre o Estado e o local, para a concretização de ganhos em relação à qualificação de jovens e adultos, numa tentativa de ultrapassar as sequelas de uma história ditatorial que, por sua vez, colocam Portugal no fim da linha em relação à maioria dos outros países 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. A este respeito, Helena Barbieri (2003) refere, acerca do papel do Estado no processo de autonomização do território escolar, a ideia seguinte:

[...] o Estado surge como o organizador de um sistema de ensino propiciador da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. As competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições (Barbieri, 2003: 49).

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

[...] finalmente, começa a tomar forma uma panóplia de instrumentos de políticas públicas orientadas para o combate às baixas qualificações numa linha de valorização profissional de jovens e adultos activos [...]. Medidas como os processos de educação-formação com dupla certificação, a introdução do ensino profissional nas escolas secundárias, a disseminação de cursos de especialização tecnológica, a generalização de processos de educação-formação para adultos e o up-grading do sistema de aprendizagem configuram um quadro muito favorável para a territorialização de políticas públicas orientadas para a batalha das qualificações, com incidência preferencial em territórios de forte desqualificação (Figueiredo, 2004: 33).

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

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

De um processo regulador exercido a partir de um controlo *a priori*, com base em normativos previamente estabelecidos, tende a evoluir-se para uma regulação exercida *a posteriori*, a partir da avaliação dos resultados obtidos. Este modelo de relocalização, justificado principalmente por razões de funcionalidade internas ao sistema, traduziu-se em problemas de desconcentração e de incentivo formal à responsabilização das instâncias locais nos produtos da acção educativa (Canário e Matos, 2003: 4).

Do TEIP

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

Conforme o despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, a aplicação de medidas de compensação educativa foi prevista através do despacho normativo 98-A/92, de 20 de Junho, *“traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de aprendizagem”* (despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho). Estas medidas, segundo o mesmo despacho, encontram-se directamente apontadas a *“grupos específicos de alunos do ensino básico”*, aos quais estão associados, no plano escolar, o *“insucesso”*, *“problemas de integração”*, *“risco de abandono”* e *“dificuldades condicionantes da aprendizagem”*, o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular (*idem*).

Apesar de o discurso de contextualização legal deste despacho fundamentar estas medidas com a realidade de um *“elevado grau de heterogeneidade sociocultural”*, que considera existirem de modo particular *“em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de*

migrantes ou filhos de populações itinerantes”, exigindo aos estabelecimentos de ensino a prossecução de “*pedagogias diferenciadas de modo a equilibrar as diferenças*”, entendemos que estas “diferenças” são aqui expostas enquanto características não apenas fora de um “padrão comum”, mas que implicam igualmente dificuldades de aprendizagem, devendo ser compensadas com medidas curriculares alternativas. De facto, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural não consta dos objectivos da medida política educativa que viria a ser desenvolvida nesse mesmo ano – a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como, de resto, refere Maria José Casa-Nova:

[...] uma medida política que poderia ter sido potencialmente promissora ao nível da atenção à diferença cultural, pela ausência desta dimensão no seu articulado, revelou não ser esta uma das suas preocupações, servindo aquela apenas como referencial negativo para a delimitação destes territórios (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. Com efeito, o despacho nº 147-B/ME/96, que define o seu enquadramento legal, sustenta, enquanto “*objectivo primordial*” dos TEIP, a promoção da “*igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico*”.

A emergência dos TEIP no contexto Educativo Português relaciona-se com a necessidade de repensar os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar” na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão (Canário, Alves e Rolo, 2001). Neste sentido, os TEIP recuperam a importância do papel da educação enquanto contributo para as questões de desigualdade social. Encarados como “instrumentos” para enfrentar problemas de abandono e de insucesso escolar em áreas geográficas consideradas problemáticas [...] (Barbieri, 2003: 45).

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 conseqüente 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). Lançados no ano lectivo de 1996/1997, os primeiros vieram, tal como os que se constituíram posteriormente, procurar adensar a panóplia de medidas de apoio às populações mais desfavorecidas, no seguimento de medidas mais abrangentes (Barbieri, 2002: 62), cujos objectivos se propõem combater a pobreza e a exclusão social no plano da educação.

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.

Para o seguimento destas directivas, a lei contempla os TEIP com meios especiais. Para além dos apoios financeiros, a negociar entre o TEIP e a respectiva direcção regional de educação, segundo o conteúdo de cada projecto educativo, encontram-se recursos adicionais. Deste leque de mais-valias, destacamos aqui, sucintamente, a dispensa ou redução do horário lectivo (de alguns órgãos de direcção e professores, respectivamente); a afectação de recursos humanos adicionais, nomeadamente de professores, de equipas SPO (Serviços de Psicologia e Orientação Profissional) e EE (Educação Especial) e de novos actores educativos – o caso dos animadores e/ ou mediadores, ainda que se encontrem mencionados no campo das “possibilidades” de intervenção nos TEIP (despacho n.º 147-B/ME/96).

Por outro lado, no âmbito dos TEIP, apesar dos esforços e dos incentivos ao desenvolvimento de um PEE que consiga ter em conta as exigências de uma colectividade de instituições, partindo de uma lógica particular que visa o geral, nem sempre esta tarefa é facilmente exequível:

[...] há uma passagem de um projecto perspectivado na lógica de um estabelecimento de ensino, para uma lógica colectiva, envolvendo vários níveis de ensino e outras instituições da comunidade traz dificuldades acrescidas à sua construção, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem sido como uma instituição dentro de uma “redoma” voltada para dentro de si e, muitas vezes, desvinculada do real (Barbieri, 2003: 44).

Mais recentemente, através do despacho normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Programa TEIP foi relançado e encontra-se a decorrer, designando-se, agora, como TEIP de segunda geração ou, comumente, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro Programa¹. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola.

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”*².

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”*,

¹É analisado o TEIP da Praia (nome fictício) que tem o projecto a decorrer desde 2008/09 e que já tinha experimentado o TEIP em 1996/97.

² Ver despacho normativo n.º 55/2008.

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 transportar leitor atento e reflexivo para esta dupla dimensão 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 em 2001:

[...] 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 (Canário, Alves e Rolo, 2001: 57).

A experiência francesa, com as ZEP, tinha já induzido o mesmo sentimento de rotulagem que a sigla TEIP provoca.

[...] referindo-se às ZEP. A. Van Zanten salienta o facto de esta política ter contribuído para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ter tido simultaneamente um efeito perverso associado ao “rótulo” ZEP que acentuou a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos destes estabelecimentos, reforçando assim a segregação já existente (Barbieri, 2003: 64-65).

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

[...] Nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Luís Fernandes designa por ‘territórios acossados’, ‘cercados pelo estereótipo’ através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da ‘redução cognitiva’ e do ‘evitamento experiencial’ que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras (p.122) (Canário, Alves e Rolo, 2001: 57).

Um dos estudos de caso que efectuámos aponta a medida TEIP como indesejada no seu território escolar, 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 projetos e afetando professores e PSTS aos gabinetes criados sem ter de usufruir dos benefícios económicos conferidos às escolas que integram a lista dos TEIP. Para o Professor 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, nº1).

Da letra da lei, podemos inferir que os TEIP integram escolas e agrupamentos de escolas. Por sua vez, estes territórios escolares são identificados a partir da análise dos “territórios” (não se faz menção a “educativos”) onde estão inseridos³. Efectivamente, podemos observar que a expressão “territórios educativos” se encontra confundida com a de territórios escolares que, por sua vez, fazem parte de outro território mais amplo. Também Dora Castro e J. Adelino Costa consideram que os TEIP “[...] *constituem associações de escolas que se reúnem com o propósito de operarem de forma mais eficaz e sintonizada em contextos social e economicamente desfavorecidos, inscrevendo-se nas políticas de compensação educativa*” (Castro e Costa, 2009: 4). A este respeito, citamos o que já disseram Rui Canário, Alves e Rolo, a propósito do primeiro Programa TEIP:

[...] cada TEIP é sobretudo encarado como uma rede de estabelecimentos de ensino, na sua dupla vertente administrativa e pedagógica. [...] ao reduzir-se o educativo ao escolar torna-se ‘invisível’ uma multiplicidade de instituições que prosseguem finalidades educativas, em paralelo com as escola [...]. Esta ‘invisibilidade’ dos recursos locais não escolares, faz parte integrante de uma visão desvalorizada das zonas de intervenção a partir de um olhar escolar, marcado pelo etnocentrismo” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 40).

³Aludindo ao território geográfico.

Por outro lado, o esforço que o Estado faz em querer que os TEIP tenham autonomia e sejam como que “propriedade” local, nomeadamente através da descentração do poder, é assumido como uma forma não espontânea de colectividade. A medida TEIP é, efectivamente, uma medida política vertical descendente, o que, por si só, é uma razão para que a conjugação de esforços no sentido de criar um fortalecimento do associativismo seja encarada como uma obrigação para com a administração central, uma vez que a decisão, as orientações e os parâmetros de enquadramento desta medida são indicados a partir do de uma instância governamental superior. No entanto, parecem emergir alguns sinais de mudança, ao nível das entidades participantes na esfera escolar, e parece que os dois pólos se encontram, por meio de caminhos desiguais, dispostos a encontrar o objectivo de participação concertada no que respeita à educação.

[...] a escola pública foi concebida pelo Estado moderno como uma forma de desenvolver indivíduos, de formar cidadãos e de preparar trabalhadores. Este é o triplo mandato clássico da educação. O que está a acontecer [...] é que esta escola, concebida numa lógica vertical, descendente, está a ser questionada pelas formas de cidadania reclamada a partir do local, das identidades de grupo e de pessoas e, até, de estilos de vida” (Magalhães, 2005).

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 [...].

Do GAAF como projecto sociopedagógico

Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) enquadram-se no âmbito da emergência de novos projectos sociais na escola.

O GAAF do IAC surge como um projecto de mediação escolar que se baseia em valores como a inclusão e a responsabilidade partilhada. Tem como finalidade contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. Pretende-se trabalhar no sentido de e/ou combater situações de absentismo e abandono escolar, *bullying*, violência, desmotivação, baixa autoestima e comportamentos de risco na adolescência como são os exemplos da toxicoddependência, distúrbios alimentares, suicídio, doenças sexualmente transmissíveis, abuso da internet, em articulação, sempre que necessário, com parceiros que fazem parte da rede de apoio social.

Através do SOS Criança, o IAC desempenha funções de dinamização, de acompanhamento e de supervisão dos GAAF, situadas ao nível da Mediação Escolar, que pretende alcançar os objectivos de *“contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”* e *“constituir-se como um observatório da vida na escola, detectando as problemáticas que afectam alunos, famílias e comunidade escolar, propondo-se reflectir sobre as mesmas de modo a planear a intervenção mais adequada”*.

O professor deverá ter capacidade de mediação mas, provavelmente, o professor sozinho não consegue e, portanto, a escola, de uma forma geral, poderá ter gabinetes com psicólogos, com assistentes sociais e com outros mediadores. Os professores, em geral, consideram interessante este trabalho em rede. No inquérito por questionário que aplicámos aos docentes dos dois territórios escolares aqui em análise, observa-se que estes vêm com bom grado a entrada de novos profissionais sociais na escola e seu sistema. E a legislação que introduz o psicólogo nas escolas (art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio), coloca também o técnico de serviço social a seu lado na equipa técnica de orientação educativa que surge

[...] como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida (Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio).

Contudo, a história foi dando espaço ao psicólogo, foi formalizando e instituindo o psicólogo na escola e acabou por nunca instituir o lugar para outros técnicos. De resto, o nome e a filosofia inscrita na letra da Lei remetem, quase exclusivamente, para o trabalho psicológico. E o próprio texto começa, logo no segundo parágrafo, com o sublinhar da ideia da orientação educativa muito do ponto de vista psicológico, reiterada no título do capítulo I do mesmo Decreto-Lei: “Criação, natureza e atribuição dos serviços de psicologia e orientação”, título que ficou conhecido por SPO, sigla que é usualmente veiculada por docentes e outros técnicos de educação.

Acaba por ser o IAC e os GAAF, em particular, a integrar os outros técnicos nestes processos que devem ser de mediação que não só de resolução de conflitos (Peres, 2010; Correia e Caramelo, 1994; Vieira e Vieira, 2006; Vieira e Vieira, 2007; Vieira, 2010; Almeida, 2009).

Estes projectos do IAC têm contribuído para mudar, ainda que lentamente, a ideia da diferença vista como patologia psicológica (Vieira e Vieira, 2010): “o aluno está desconcentrado, o psicólogo que trate dele! O problema é visto como estando unicamente no indivíduo, porque não há contexto na análise⁴.”

Numa das entrevistas realizadas ao professor Amândio,⁵ 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 com 35 anos de idade que diz que na sua escola se trabalha em rede e que há protocolos com muitas instituições, entre as quais o hospital distrital. Defende a ideia de que “*eu não tenho que ter, dentro da escola, todos os técnicos, [...] de saúde... para a escola funcionar. Eu tenho um projecto que tem uma rede montada e, além dessa rede, eu já tenho uma oficina de comportamento, que recebe os alunos mais problemáticos e, se for possível ter um GAAF, é mais uma valência que fica nesta rede.*” O professor Amândio tem um discurso estruturado em volta da escola como capaz de resolver os problemas sociais dos alunos mas muito assente numa visão psychologizante e patologizante.

⁴Palavras da coordenadora do IAC, Lisboa, Julho de 2010.

⁵Director do Agrupamento de escolas da Calçada, onde também se viveu a experiência de implantação de um GAAF do IAC.

Por outro lado, no dizer de António Nóvoa, a escola não pode tudo:

E, por isso, parece-me imprescindível que ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo. Não quero separar o que está, inevitavelmente, ligado. Pretendo, sim, valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos. Esta opção permitir-nos-á concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação numa matriz excessivamente escolarizante.

Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto. Estou a pensar no que tenho designado de espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

Re-instituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação [...] (Nóvoa, 2005: 17).

Era já, em parte, a isto que, em 1994, se referiam José Alberto Correia e João Caramelo. À escola são pedidas, por vezes demasiadas respostas de natureza mais social a que, sozinha, é incapaz de dar resposta:

Por um lado ela [a escola] ocupa um tempo cada vez mais importante de um num erro cada vez mais significativo de jovens que são submetidos a um processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo. Por outro lado, ela é objecto de um conjunto vasto e heterogéneo de solicitações sociais a que não pode dar resposta, já que se assiste a uma multiplicação dos problemas sociais que ela é suposta resolver, sem que estes problemas se tivessem transformado em problemas escolares (Correia e Caramelo, 1994: 170-171).

E é a esta questão de que não basta apenas criar projectos que potenciem lugares de encontro entre famílias, professores, alunos e funcionários, etc., apoiados hoje pela entrada de profissionais de educação social e de animação e outros PSTS que se refere Américo Peres (2010). É preciso que os projectos correspondam efectivamente às necessidades das comunidades educativas:

Não basta falarmos em discursos renovadores e continuarmos reféns de uma escola guardiã do saber ao serviço de um poder centralizador, sem atender às identidades das escolas e das comunidades. A escola burocrática, administrativa e centralista não permitiu construir autonomias para gerir projectos relevantes em relação à tríade – transmissão/reprodução/emancipação – de saberes, valores e práticas educativas (Peres 2010: 20).

A escola da Calçada é uma escola multicultural, com uma imagem social de escola complexa, mas que, nas palavras do Professor Amândio, está a alterar-se em consequência do sucesso obtido no combate a essa imagem. Para este director, trata-se, apenas, de uma imagem, e as pessoas que lá trabalham, no seu entender, gostam de lá trabalhar. Amândio fala da necessidade de mediação mas não está preocupado com o eventual fracasso do GAAF do IAC porque sente que tem outras vias organizacionais para desenvolver funções sociais a par das funções pedagógicas da escola. 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 denegrida 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”⁶. Contudo, os professores e outros funcionários que aí trabalham sentem-se bem e gostam imenso do fazer. *“Os professores quando vêm para esta escola vêm aterrorizados [risos] ...”* *“Eh pá, vou para a escola da Praia!”* *Depois chegam aqui e dizem, “Eh pá, afinal isto não é nada do que eu pensava que isto era! Isto é uma escola como as outras!”* (Luís, professor e coordenador do TEIP).

Contudo, se os GAAF do IAC têm contribuído para a introdução de PSTS na escola, a verdade é que isso é pontual. O futuro não está seguro quanto a esta matéria, uma vez que a sobrevivência dos GAAF depende de projectos financiados por concursos europeus e para períodos temporais bem delimitados.

O Trabalho de campo realizado no IAC, as interacções e interpelações realizadas, bem como a análise documental dos projectos aí arquivados, mostram não ser possível ver grande continuidade dos vários projectos do GAAF.

⁶Expressão usada para as pessoas que regressaram a Portugal vindas das antigas colónias ultramarinas.

Da Gestão da Diversidade no TEIP e no GAAF

As vozes da Calçada reflectem um olhar mais crítico perante a experiência do GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos (escola do pinhal e escola da Praia). Na base desta diferença poderá estar, provavelmente, o facto da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objectivos, que de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento. A ideia do trabalho do psicólogo na escola e do trabalho social por parte deste e de outros professores envolvidos num gabinete, para dar respostas a problemas familiares e de resolução de conflitos na escola – GAAF – já é comum e incorporada no discurso dos professores, muito antes do GAAF.

Como esta oficina emerge a partir de vontades de alguns professores, assente na ideia de que a escola é multicultural e complexa a vários níveis, designadamente tido como receptora de casos problemáticos sustentada por discursos que falam de uma comunidade problemática onde a escola se insere, a tal dinâmica que designámos de baixo para cima, o GAAF ainda que mais estruturante e com recursos e mais apoios orientados por um experiência nacional, dependente do IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele querer voltar.

O discurso do atual diretor da escola, bem como o organograma em que assenta o projecto educativo explicitam, claramente, a oficina de comportamento, o gabinete do psicólogo, de resto pouco articulados e muito pouco ou nada uma visão profiláctica da mediação. Neste sentido, a mediação é tida como instrumento a usar no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, onde os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aulas, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o director defende.

No plano discursivo os PSTS são considerados como parceiros dos professores mas, a verdade é que o trabalho conjunto é escasso.

Tal como acontece nos ZEP estudados por Van Zanten (1990), também nestes 2 territórios educativos não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação quer, em termos de implementação entre os professores e os

restantes PSTS. 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, interacção e tratamento de famílias problemáticas. Nos questionários aplicados aos 2 territórios, 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 projectos. Alguns chegam a dizer que são precisos desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

Ao nível da observação directa e participante nos dois contextos, 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.

Tal como no estudo de Van Zanten 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 efectivos mediadores socioculturais e sociopedagógicos com competências e funções que ultrapassam largamente o que lhes é reconhecido pelos docentes. Põem a tónica, essencialmente, na sua proximidade com as famílias, as comunidades e o meio de onde provêm os alunos assumindo este conhecimento como vital para o sucesso educativo numa escola de massas. Por outro lado, os 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.

Muitos PSTS representam os professores como incapazes de alterar o clima de aula e a relação interpessoal e intercultural que gera tensões, problemas sociais e indisciplina na escola. Sentem que são vistos como “os apaga fogos”, capazes de resolver os problemas dos alunos como se eles

fossem uma essência coisificada em cada comportamento diário. Em boa verdade, só um trabalho conjunto não só de sinalização por parte do professor e de resolução por parte dos PSTS que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interacção social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de conflitos pode vir a transformar este trabalho de apêndice num trabalho integrado onde a escola reúna num mesmo patamar os profissionais da educação e do trabalho social e onde a educação seja vista sempre como educação social independentemente de ser na sala de aulas, no recreio ou em casa e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

No caso dos GAAF ou dos TEIP, onde a lista de escolas ou de territórios resulta de um trabalho apresentado pelo Ministério da Educação, a populações alvo são sobretudo as consideradas *ghetos* da cidade, como é o caso do TEIP da Praia e o GAAF da Calçada, ou bairros sociais associados a um grupo profissional específico como é o caso dos vidreiros e sua história da escola secundária do Pinhal.

Nos dois territórios escolares o abandono e o insucesso escolares são associados à delinquência, droga, tensões sócio-raciais e à não valorização da escola por parte de culturas específicas como é o caso particular da dos ciganos e da dos imigrantes.

Tal como no caso francês (Zanten, 1990) vale a pena pensar no que se ganhou com os TEIP (Canário, 2001). Ganhou a escola? Como? Ganhou o projecto educativo? Houve ganhos de autonomia? Quais? Houve mais verba para quê? Para obras? Para outros recursos? Quais? Puderam-se contratar outros técnicos e outros professores melhor preparados para o contexto dos TEIP? Que ficaram a ganhar os alunos e as famílias em concreto? *“Sim, eu penso que ganharam, ganharam mais do ponto de vista... das aprendizagens também, porque os miúdos, não tenho dúvidas nenhuma, passaram por experiências riquíssimas... Do ponto de vista das famílias, porque houve um envolvimento maior, nesses projectos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam...os miúdos participavam em projectos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de actividades que envolvia a própria comunidade adulta*

em que também eles traziam aspectos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronómico (agora já não me recordo qual exactamente o nome do projeto)” (Pedro Francisco, ex-professor da escola da Praia)

Quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico, prima pela 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 (cf. Casa Nova 2004; Barbiéri, 2003), onde nos gabinetes de apoio têm vindo a ganhar espaço os PSTS, são vistos como se hospitais sociais fossem.

Tanto os TEIP como os GAAF constituem experiências que proclamam a promoção da inclusão social no território escolar, e para além dos muros da escola, alargando-a ao território educativo, promovendo a educação formal e não formal. Ambos delimitam um espaço de intervenção que se quer directamente dirigido aos alunos e às famílias, principalmente àquelas que consideram em risco de exclusão pela escola, considerada ainda a principal via de acesso para um futuro promissor dentro dos parâmetros que concebem a cultura dominante.

Estamos, portanto, perante projetos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia suficientemente instituída (GAAF). No entanto, um dos seus produtos finais é semelhante e aponta para uma maior abertura da escola à comunidade ou, por outro lado, para a entrada de novos representantes educativos na escola – técnicos de trabalho social e outros agentes educativos que fazem parte da comunidade.

Ao contrário do enquadramento legal dos TEIP, o GAAF surge como um projecto social cuja emergência é propiciada a partir da iniciativa dos próprios actores da comunidade educativa: um projecto que surge numa linha vertical ascendente, por meio da constatação directa de problemas no meio escolar e familiar, cuja realidade não dispensa o carácter voluntário como principal força de propiciar novas formas de intervenção.

Podemos, então, afirmar que enquanto o TEIP propicia, à comunidade escolar, mais recursos para que sejam desenvolvidos novos projectos sociais e

de mediação socioeducativa, beneficiando não apenas os alunos mas também os profissionais da escola e as condições físicas de trabalho de todos estes, o GAAF surge principalmente direccionado para o aluno e para as famílias e envolve um esforço financeiro menor que, não raras vezes, começa a ser suportado tanto pelas escolas como pelas entidades municipais e pelas associações de pais. Ambos os projectos apostam fortemente na tarefa de apelar a parcerias, quer seja por imposição legal (TEIP) quer seja como meio de garantir a sobrevivência do projecto (GAAF)...

Uma das principais apostas da equipa TEIP é, segundo as suas palavras: “ [...] *passar para o meio onde [a escola] está envolvida uma imagem positiva...*” A pluralidade do público-alvo e diversidade cultural é apontada como uma mais-valia. Além disso também se pretende utilizar o conceito de TEIP precisamente no sentido oposto ao que é habitual. “...*a própria designação TEIP já é por si estigmatizante e, de maneira que, nós contrariamos completamente aquela ideia da escola dos coitadinhos... dos alunos que não querem saber nada disto... Nós somos é uma escola que tem uma realidade muito própria, tem um público muito próprio e... e...a nossa filosofia, enquanto equipa TEIP, é... valorizar esta particularidade, ou seja, o facto de termos aqui alunos de... de... várias proveniências, alunos difíceis... é especializarmo-nos nesse tipo de alunos... e é aí que eu tenho certeza que nós somos bons. E, portanto, é essa imagem que nós temos que passar lá para fora. Aliás, nós aqui temos alunos que mais nenhuma escola em Leiria aceita. E isso faz de nós melhores do que os outros. Este é o entendimento...ou seja, nós aceitamos todos os alunos. Esta escola não rejeita nenhum aluno que... aqui venha inscrever-se ou que queira frequentá-la. E isso lança um desafio acrescido para quem dá aqui aulas...De maneira que é isso que nós estamos a tentar e... de certa forma a conseguir promover. Se ...não tens lugar noutra lado...vem para a escola da Praia que, na escola da Praia, consegues. A ideia é mais essa...”*

Esta é a mensagem que se pretende transmitir para fora desta escola, atualmente, literalmente uma escola aberta a todos os alunos, sem excepção.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vítor (2009). *O Mediador sociocultural em contexto escolar - contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições PEDAGO, LDA.

BAIXINHO, Francisco (2008). *Os Conselhos Municipais de Educação e a construção de políticas locais*. Madrid: Editora Bubok.

BARBIERI, Helena (2002). “O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas”, *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BARBIERI, Helena (2003). “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.

BARROSO, João e PINHAL, João (Org.) (1996). *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a «Igualdade de oportunidades» e a «luta contra a exclusão social»”, in CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; e ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa, pp. 63-126.

CASA-NOVA, Maria José (2004). “Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural”, comunicação apresentada no *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, em [16, 17 e 18] Setembro de 2004, Coimbra, Portugal.

CASTRO, Dora e COSTA, Jorge Adelino (2009). “Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas”, comunicação apresentada no *XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, em 12 de Agosto de 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

CORREIA, José Alberto e CAMELO, João. (1994). “Da Mediação Local ao Local da Mediação”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 167-191.

COSTA, Jorge Adelino (2003). “Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção”, in *Educação & Sociedade*, Vol. 24, n.º 85, pp. 1319-1340.

COSTA, Maria Emília (2003). *Gestão de conflitos na escola*, Lisboa: Universidade Aberta.

FIGUEIREDO, António (Org.) (2004). *A Territorialização das Políticas Públicas em Portugal*. Instituto Financeiro para o Desenvolvimento Regional, IP.

MAGALHÃES, António (2005). Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa a António Magalhães, *in a Página da Educação*, 149, ano 14, Outubro 2005.

NÓVOA António (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.

PERES, Américo Nunes (2010). “In Memoriam Xesus Jares Rodriguez”, *in* PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 14-29.

VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2006). “Educação e Trabalho Social na escola”, *in a Página da Educação*:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.

VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2007). “Diversidade cultural e mediação escolar”, *in a Página da Educação*:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.

VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2010). “A patologização da diferença em territórios escolares” *in A Página da Educação*. 190, série II, Inverno de 2010, pp. 48 e 49.

VIEIRA, Ricardo (2010). “Mediação Sociopedagógica: animadores e assistentes sociais na escola”, *in* PERES, Américo e VIEIRA, Ricardo (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, pp. 116-133.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès (1990). *L’Ecole et L’Espace Local. Les Enjeux des Zones d’Education Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Legislação

Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio.

Despacho normativo 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho 147-B/ME/96, de 08 de Julho.

Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho.

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.

Despacho n.º 55/2008, de 23 de Outubro.