

# A PEDAGOGIA SOCIAL COMO PRÁTICA INOVADORA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ana Maria Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** A educação escolar é, cada vez mais, uma questão social e não apenas uma questão de natureza educacional. Só a pedagogia social, mais abrangente que a escolar, poderá dar conta dos fenômenos sociopedagógicos da escola contemporânea. A crescente diversidade cultural na escola pública portuguesa levou à emergência de várias políticas e respostas da escola para construir uma “escola para todos”. A pedagogia social, por meio da mediação sociocultural feita com trabalhadores sociais na escola, tem sido uma das práticas que temos observado em escolas multiculturais. Neste artigo, pretende-se perceber como lidam essas escolas com as crescentes tensões sociais manifestadas, por exemplo, em indisciplina, articulando professores com Técnicos Superiores de Trabalho Social – TSTS. Faz-se estudo comparativo entre três territórios educativos que integram práticas designadas de mediação sociopedagógica: um Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP e dois Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF em dois outros territórios escolares. Em todos os três casos, há TST, orientados pela pedagogia social e pela vontade de mediação, designadamente educadores sociais, animadores e assistentes sociais, trabalhando com os professores desses territórios. É particularmente do ponto de vista dos professores sobre a emergência desses novos profissionais da pedagogia social e do seu contributo sociopedagógico na escola que trata a investigação apresentada, resumidamente, nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Pedagogia social. Mediação sociopedagógica. Mediação sociocultural. Trabalho social na escola. TSTS. TEIP. GAAF.

## THE SOCIAL PEDAGOGY AS AN INNOVATIVE PRACTICE IN SCHOOLS

**Abstract:** School education is increasingly a social problem and not just a matter of an educational nature. Only a more comprehensive social pedagogy can deal with contemporary pedagogical issues. The increasing cultural diversity in state-funded schools has brought an urgent necessity to make schools a “place for everyone”. Reflecting on society from a sociocultural perspective has been a constant practice in multicultural schools. This paper relies on the cooperative effort of teachers

---

1 Professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria – ESECS-IPL, investigadora do Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) - CIID-IPL e Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa – CesNova e doutora em Educação Social.

and Social Services Technicians to understand how schools tackle the growing social tensions such as problems of indiscipline. We have compared three different educational areas that apply what we call pedagogical mediation: a Priority Intervention Area and two Students and Family Support Departments in two different schools. In the three cases, social services technicians work based on Social Pedagogy and mediation, namely social educators, animators, and social work assistants in cooperation with teachers. In summary, this research approaches teachers' perspective on the immediate necessity of Social Pedagogy professionals and their contributions to school education.

**Keywords:** Social Pedagogy. Socio-pedagogical Mediation. Sociocultural Mediation. Educational Social Work. TSTS. TEIP. GAAF.

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia da “escola para todos” e algumas concretizações trouxeram mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Eles passaram a se ver confrontados com mais questões de caráter social, para além da função tradicional de educadores. A escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no gênero, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião e no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do *eu* e do *nós*, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Então parece-nos fundamental a adoção de pedagogias mais sociais nas escolas contemporâneas.

O professor é, por excelência, um mediador de conhecimentos; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento (COSME; TRINDADE, 2007). Nesse sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação desse encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, na boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor é, também, muitas vezes, um mediador preventivo e resolutivo de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral (VIEIRA, 2013), aproximando-se de um Trabalhador Social (TSTS) e inscrevendo-se, também, na pedagogia social (BAPTISTA, 2008; CARIDE, 2005).

A mediação implica a construção de um terceiro lugar, como diria Michel Serres, na sua obra “O terceiro instruído” (1993). Esse terceiro lugar pode ser ocupado por uma mesma pessoa que emite e recebe informação, se conseguir desempenhar o papel de mediador, entre o ponto A e o ponto B, metaforicamente falando, para quem se situar, por exemplo, em línguas e culturas distintas, estilos cognitivos diferentes ou contextos diferentes em interação. A tradução é, nesse sentido, um ato de mediação. As práticas de mediação podem ser pensadas a partir de duas perspectivas: uma mais resolutiva e outra mais preventiva, e que desembocam, provavelmente, em muitas tarefas para um professor só, como veremos na investigação apresentada adiante.

Temos, assim, aquilo que poderíamos designar por uma perspectiva conservadora – a mediação enquanto “ortopedia social” (CORREIA; CAMELO,

2003, p. 173) – e uma perspectiva crítica – a mediação enquanto promotora da mudança social. No primeiro caso, temos a frequente redução do conflito social a um problema de comunicação “*na notoriedade da mediação não está ausente a tendência para reduzir a conflitualidade social aos défices de comunicação entre os indivíduos ou entre as instituições*” (CORREIA; CAMELO, 2003, p. 178). No caso da relação escola-família, por exemplo, essa perspectiva pode assentar no pressuposto do déficit cultural das famílias de meios populares e/ou minorias étnicas, levando a mediação a produzir um efeito de escola-espelho (SILVA, 2003) e, assim, a reproduzir, na prática, as desigualdades sociais. A perspectiva crítica, por sua vez, pode aproximar-se de uma postura intercultural, promovendo a ponte entre culturas e relações sociais mais igualitárias (SILVA et al., 2010, p. 81).

Alguns professores conseguem dar conta dos vários papéis sociais que a complexidade da mediação sociocultural e sociopedagógica implica. Outros professores reivindicam novos profissionais na escola para lidar com as questões sociais e com o trabalho com a comunidade, o contexto familiar e sociocultural dos alunos, por entenderem que ultrapassam as suas funções (VIEIRA, 2013).

Essa perspectiva mediadora ampliada desde a escola até à comunidade/sociedade, e vice-versa (ALMEIDA, 2010), tem exemplos precedentes, do qual vale a pena citar um:

Iniciativas similares ocorrem em toda a França nos últimos anos. Quando os municípios se envolvem, as coisas podem ter outra dimensão através de equipas multidisciplinares: professores-educadores-animadores tornam-se elementos essenciais na luta para o sucesso de qualquer escola. Sob o impulso de uma Iden, de um vereador ou de um grupo de assistentes sociais, a comunidade tenta encontrar soluções para os problemas verificados em algumas crianças (DANNEQUIN, 1989, p. 91).

A seguir, apresenta-se, a síntese de um estudo comparativo, realizado no âmbito de um doutorado na área da educação e pedagogia social (VIEIRA, 2011), entre três territórios escolares do distrito de Leiria que integram práticas de mediação sociopedagógica: um TEIP e dois GAAP, um construído de baixo para cima, por meio do empenho dos docentes e do 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 educadores sociais, animadores, mediadores sociopedagógicos e assistentes sociais, os TSTS trabalhando diariamente com os professores sem que, necessariamente, haja grande entrosamento uníssono em torno do projeto educativo.

O aumento da diversificação dos alunos fez crescer a discussão sobre as funções da escola. O movimento de inclusão está emergindo nos discursos e em algumas práticas escolares e pretende integrar e promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos. A escola tornou-se um problema social e não pedagógico, ou que é pedagógico na medida em que é social, como nos lembram Carvalho e Baptista (2004).

Como gerir as novas tensões sociais na escola? Com ou sem educadores sociais, animadores, mediadores e outros TSTS na escola? O professor, por mais

multifacetado que seja, nem sempre está preparado para o trabalho de mediação sociopedagógica e de trabalho social na escola, embora, por vezes, o tente fazer por voluntarismo. O professor está treinado em pedagogia escolar e em didáticas, mas pouco na pedagogia social, que “representa justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspectiva de formação ao longo da vida” (BAPTISTA, 2012, p. 5).

## **2 QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

A problemática desta investigação é construída mais por objetivos do que por hipóteses a verificar (BELL, 1997). Claro que as hipóteses são sempre fundamentais, mas aqui não no sentido positivista e verificacionista para confirmar, infirmar ou rejeitar (BOAVIDA; AMADO, 2006; GUERRA, 2006; AMADO, 2013). Elas são mais usadas enquanto guias orientadores da busca e da descoberta de conhecimento (GUERRA, 2006).

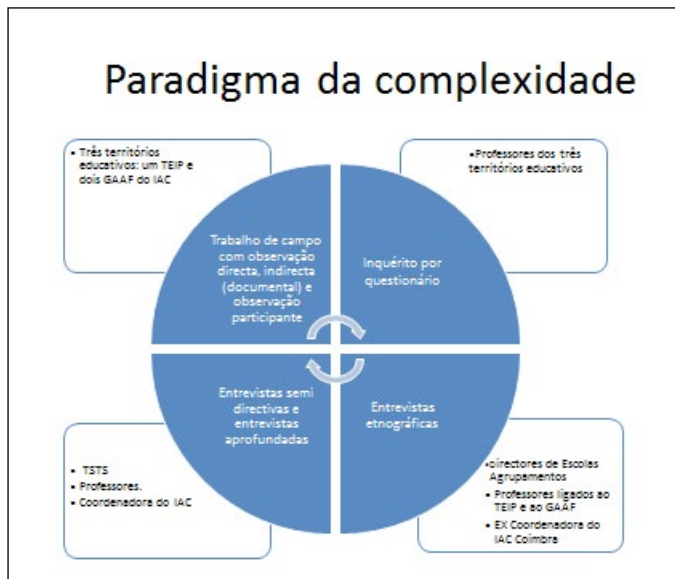
Não partimos absolutamente vazios de teoria para o terreno, no sentido de uma etnografia clássica (CARIA, 2003), nem nos situamos no polo oposto de construção apriorística de hipóteses a verificar. O ponto de partida, neste caso, é o estudo de situações reais em escolas portuguesas, para auscultar a necessidade de formação e inclusão de profissionais de pedagogia social e/ou de mediação sociopedagógica para tratar as situações conflituosas e/ou de exclusão que se apresentam no contexto escolar.

Se há na escola espaço para outros profissionais sociais que não apenas professores, do ponto de vista desses, é a questão orientadora desta pesquisa.

A investigação insere-se na área das Ciências da Educação, em uma perspectiva socioantropológica e situa-se em uma via essencialmente compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-se de concepções essencialistas e positivistas, muito embora se apoie, também, por vezes, em percentagens e outros dados estatísticos.

Dentro de um paradigma da complexidade, ao jeito de Edgar Morin, evitamos os dualismos metodológicos e optamos por um cruzamento de métodos que permita compreender o particular sem perder a noção do global complexo.

Figura 1 - Paradigma da complexidade



Fizeram-se entrevistas que começaram por ser abertas, livres ou não estruturadas e que, pouco a pouco, mais com uns do que com outros atores, se foram transformando em entrevistas aprofundadas, como “conversas”, e em entrevistas etnográficas (SPRADLAY, 1979; VIEIRA, 2003). Foram recolhidos depoimentos de gestores pedagógicos, professores e TSTS para compreender como são percebidas pelos diferentes atores sociais as novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes ou em desenvolvimento. Foi feita a análise documental dos projetos educativos dos três territórios escolares em estudo; trabalho de campo com observação direta e participante e foi aplicado inquérito por questionário aos professores dos três territórios escolares, questionários de resposta múltipla e de resposta aberta, para recolher representações dos professores sobre como lidar com turmas multiculturais e como mediar a vida na escola com a vida fora da escola.

Para além dos questionários, a intenção de querermos ver a escola por dentro levou-nos a privilegiar a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da realidade, o que pressupõe que o investigador se assumia como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos atores e o lado oculto ou menos visível da escola (WOODS, 1990).

Assim, não optamos pela dicotomia quantitativo/qualitativo. Buscamos mais o uso de ferramentas diversas, cruzando diversas técnicas dentro de um mesmo paradigma, com vistas à compreensão da complexidade, aquilo que Bourdieu designou de politeísmo metodológico (BOURDIEU, 2005), sendo, nesta pesquisa, limitados pela necessidade de síntese, mais evidentes umas do que outras. Ou, como refere Silvio Gamboa (2007, p. 100), “admite-se a existência de diversos enfoques,

na medida em que num continuum se polarizam diversos aspectos do processo de produção de conhecimentos”.

### **3 DA PEDAGOGIA SOCIAL E DA MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM ESCOLAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Por razões de economia textual, apresentamos agora, juntos, os dados e sua discussão, na análise comparativa de três casos, observando os aspetos comuns entre os três contextos estudados e as limitações, vantagens e desvantagens da inclusão de técnicos de trabalho social (TSTS) nos projetos educativos, apresentando alguns sucessos e fracassos: o TEIP da Praia, o Trabalho Social no Agrupamento de Escolas da Calçada e GAAF do Pinhal.

#### **3.1 Das escolas, seus territórios e lideranças**

O primeiro caso situa-se na Freguesia da Praia, a mais populosa do Concelho de Leiria, centro de Portugal, onde o projeto educativo detectou como problemas sociais casos de violência doméstica, solidão, carências relativas a idosos, falta de creches, falta de organização de tempos livres para os jovens, alcoolismo, toxicoddependência e desemprego.

O Agrupamento de Escolas da Calçada, segundo caso deste estudo, situa-se nos limítrofes da cidade e serve um número elevado de filhos de imigrantes e de etnia cigana. Os problemas sociais inventariados no projeto educativo passam pela indisciplina, gravidez na adolescência e falta de competências sociais e parentais das famílias.

O terceiro caso situa-se a 12 km da capital do distrito de Leiria, no Pinhal, onde a indústria transformadora é o principal setor da atividade econômica. Muitos alunos dessa escola moram em zonas consideradas problemáticas e são provenientes de famílias disfuncionais, sendo, alguns, filhos de pais toxicoddependentes.

Relativamente às vantagens e desvantagens de uma escola ser TEIP, sistematizamos duas visões. Pedro Francisco, ex-presidente do conselho diretivo da escola da Praia e impulsor da autonomia das escolas e do TEIP1, afirma que ser escola TEIP só traz vantagens porque permite aceder a recursos materiais e humanos impossíveis de obter de outra forma: “O TEIP traz dinheiro mas inviabiliza-nos de concorrer a outros projetos, inviabiliza-nos de concorrer ao Programa Escola Para Todos no ano 2000 □ PEPT 2000, ao Nonio. Mas trouxe vantagens no nível da possibilidade de destacamentos de professores que venham trazer mais-valias ao projeto educativo” (Pedro Francisco).

Igual posição tem o atual diretor da escola da Praia, que assegurou que, se voltar a haver concurso TEIP, o agrupamento voltará a candidatar-se. Pelo contrário, o professor Amândio, diretor do agrupamento de escolas da Calçada, apologista das capacidades de mediação por parte dos professores, que dirige uma escola com uma população semelhante à da Praia, sobre a qual recaem os mesmos estereótipos característicos das escolas da periferia das cidades, diz que prefere ir à luta, em busca de recursos materiais e humanos para construir estratégias de

inclusão, do que candidatar-se e receber financiamentos próprios por vir a ser um TEIP. Ele tem consciência do estigma negativo que uma e outra escola tem e de quão importante é uma boa imagem que se tem de uma escola para o que nada contribui o rótulo TEIP (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001).

As vozes da Calçada refletem um olhar mais crítico perante a experiência do GAAF, que durou um ano, do que os outros dois casos.

Na base dessa diferença poderá estar, provavelmente, o fato da experiência do GAAF ter sido superficial, rápida e anunciar, em parte, objetivos que, de alguma maneira, já eram idealizados, há muito, para a oficina de comportamento – OC, que tem sido a marca desse território educativo, pelo menos na escola-sede, para lidar com as tensões sociais. A ideia do trabalho do psicólogo, na escola e do trabalho social por parte dele e de outros professores envolvidos na OC, constituída há 10 anos para dar respostas a problemas familiares e para resolver conflitos na escola, já é comum e está incorporada no discurso de muitos professores, muito antes do GAAF emergir.

A dinâmica desse processo é ascendente, ou de baixo para cima, já que resulta das vontades dos professores do quadro da escola. O GAAF, ainda que mais estruturante e com recursos e apoios decorrentes de uma estrutura nacional, o Instituto de Apoio à Criança – IAC, não anunciava nada de novo e não parece ter deixado marcas de a ele a escola querer voltar. A mediação é tida como instrumento a ser usado no final da linha, na resolução de problemas, quer por parte da oficina de comportamento, à qual os alunos se dirigem sempre que são expulsos da sala de aula, quer por parte do papel do psicólogo, quer mesmo por parte do reivindicado papel do professor como mediador de comportamentos, que o diretor defende: “O professor tem, forçosamente, que ser um mediador, o professor tem que 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”. Depois, refere em relação à crescente complexidade da escola nos nossos dias:

[...] a escola tem uma matéria-prima que mais nenhuma outra organização tem, que são as pessoas. As outras organizações produzem artigos, produzem canetas, computadores... A escola não produz nada palpável, produz saber, produz conhecimento. Isto não é palpável, não se consegue medir. E esta produção de conhecimento não se faz por via duma linha de montagem ou... faz-se através das relações, pela forma como é que o conhecimento pode despertar no aluno o interesse por aprender cada vez mais. E é aqui que a coisa se complica porque, o aluno vai para a escola muito mais sabedor, muito mais conhecedor de outras matérias, para além das matérias que vai para ali estudar... O aluno já conhece o mundo inteiro à sua volta e não é possível que um aluno consiga com um quadro de ardósia e um pau de giz, estar concentrado numa aula, a absorver conhecimentos ou a fazer a troca de conhecimentos com o professor... [...] é aqui que a estimulação tem que entrar, é aqui que o professor tem que se envolver na turma, é aqui que tem que haver trocas, é aqui que tem que haver outra relação, é aqui que, por exemplo, pode usar-se o telemóvel para fazer um exercício qualquer [...] Em vez do telemóvel ser um objeto de conflito dentro da sala, pode ser usado como... os miúdos têm mensagens gratuitas, não é? [...] ‘Quero que, não mostres a ninguém e, mandes esta mensagem, por favor, ao teu colega

em apenas 10 palavras, depois, aquele colega tem que passar àquele e, assim sucessivamente e vamos ver que mensagem é que vai chegar no final.' Até o jogo da mensagem, que antigamente se fazia ao ouvido, pode fazer-se com o telemóvel. Depois de se usar o telemóvel, guardava-se e, depois, talvez já não houvesse miúdos a mandar mensagens debaixo da mesa. Isto é, a escola vê-se a braços com um conjunto de inovações tecnológicas e científicas que complica o discurso do professor, condiciona o discurso (Amândio, diretor do Território Escola da Calçada).

É apresentado aqui o exemplo do telefone celular que, muitas vezes, é motivo de conflito mas que faz parte do mundo dos alunos, podendo ser usado para estimulá-los, evitando, assim, o conflito. Propõe-se também a abertura dos professores à realidade do dia a dia dos seus alunos, pois é preciso fazer essa ponte para que a escola não fique descontextualizada da realidade.

Relativo à Escola do Pinhal, o seu diretor tem sido uma importante alavanca do GAAF e da introdução de inovações pedagógicas. O professor Carlos é, dos três diretores de escola, o mais envolvido com o projeto educativo que abraça um GAAF. Ele é, também, aquele que tem mais teoria, manifestada em longas conversas de entrevista (BOGDAN; BIRKLEN, 1994):

Com este gabinete, e com esta equipe multidisciplinar, nós conseguimos fazer diagnósticos mais efetivos... Conseguimos responder a sinalizações que os professores, em muitas circunstâncias, fazem, e que depois já não tinham condições de avançar. Conseguimos ter, também, um conjunto de atividades e de iniciativas promovidas por pessoas em quem depositamos total confiança para as concretizar, porque são isso mesmo: são técnicos, e, como técnicos reconhecemos-lhes competência, que conseguem ter, também eles, autonomia para promover atividades que respondam às necessidades daqueles grupos de jovens. E, portanto, nessa dimensão..., a escola só tem, claramente, a ganhar. A comunidade só tem, claramente, a ganhar (Carlos, diretor do Território Escolar do Pinhal).

Do ponto de vista do diretor do Território Escolar do Pinhal, a escola ganhou não só a capacidade de intervir em situações conhecidas, mas, também, na dimensão do diagnóstico. Para si, os TSTS, por meio de visitas domiciliárias, podem fazer o despiste de situações “mascaradas”:

Há, por outro lado, também, a visita destes técnicos às próprias famílias... e tentar encontrar situações que às vezes nos aparecem mascaradas, e que é preciso percebê-las... Portanto, desse ponto de vista acho que a escola ganhou não só a capacidade de intervir nas situações que nós conhecíamos, mas também poder diagnosticar outras. E por outro lado, os próprios alunos criaram, com o gabinete e com estes técnicos, uma grande interação... e sentiram que eles constituíam resposta. Resposta que inicialmente vai muito para além das questões do foro académico (Carlos, Diretor do Território escolar do Pinhal).

O professor Carlos, ciente da importância do GAAF, conjuntamente com os professores, tem procurado formas alternativas de financiamento, diferentes da dependência do IAC e do programa “escolhas”, para o sustentar. Do seu ponto de vista, ou se consideram esses projetos e o trabalho dos TSTS como necessários ou não. Se o são, é necessário encontrar formas de os sustentar.



### 3.2 Dos professores

Vejam, agora, algumas convergências e divergências dos professores relativas à mediação sociopedagógica e à inclusão de TSTS nos projetos educativos de escola, tomando por base o questionário aplicado e as entrevistas realizadas nesses três contextos.

Relativo ao número de questionários distribuídos em cada escola e ao número dos respondidos que vieram a ser o universo de estudo<sup>2</sup>, sugere-se, primeiro, a análise da seguinte tabela.

Quadro 1 - Questionários entregues e recebidos em cada território educativo

Nome do questionário	Nº questionários entregues	Nº e percentagem de respondentes	Nº e percentagem de não respondentes
TEIP da Praia	120	89 – 74%	31- 26%
GAAF - Calçada	130	49 – 38%	81 – 62%
GAAF - Pinhal	130	55 – 42%	75 – 58%

Considerou-se a total idade de questionários recebidos mas, na verdade, eles não dão conta do que pensa outro tanto dos professores. Se pensássemos em termos de amostragem, ela teria de ser considerada mais de conveniência (CARMO; FERREIRA, 1998) do que, propriamente, de representação. Essa dificuldade em colher dados por questionário aplicado a professores parece mostrar, também, a saturação de trabalho administrativo que sobrecarrega, nesse momento, esses profissionais.

Relativo à caracterização geral dos professores respondentes ao questionário, aplicado nos três territórios, o sexo feminino predomina nas três situações: 85,39% no Agrupamento de Escolas Praia (caso 1); 69,39% no Agrupamento de Escolas da Calçada (caso 2) e 61,82% na Escola do Pinhal (caso 3).

No primeiro caso, 46,07% dos professores encontram-se na faixa etária de 40-49 anos; no caso dois, a classe que se salienta é 30-39 anos, com 36,73% e, finalmente, no caso três, a faixa etária mais numerosa é dos 50 anos ou mais.

Em relação aos anos de docência, no primeiro caso, 30,34% dos professores possuem entre 21 e 25 anos de trabalho na profissão; no segundo e no terceiro casos, 22,45% e 30,91% possuem, respectivamente, 26 ou mais anos de serviço. Quando perguntamos há quanto tempo estavam no agrupamento/escola, as respostas predominantes foram as seguintes: nos casos um e dois, respectivamente,

---

2 Usamos o conceito de universo de estudo e não de amostra, comungando com Isabel Guerra (2006, p. 40), que diz que “não tem muito sentido falar de amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística” e porque pretendemos, essencialmente, produzir teoria, rompendo com as metodologias hipotético-dedutivas.

76,40% e 73,47% estão a menos de 10 anos, e no terceiro caso, 58,18% trabalham na escola há mais de 10 anos.

Quanto à situação profissional, nos três casos, a percentagem maior corresponde a professores pertencentes ao Quadro de escola, respectivamente: 42,7%, 67,35% e 74,55%.

Os dados apresentados até aqui, relativo à caracterização do professor, mostram que, dos três casos, os professores da Escola do Pinhal pertencem a uma faixa etária mais elevada, possuindo mais experiência no ensino e na escola onde lecionam. Segundo os dados apresentados, dos três casos estudados, aquele em que parece haver mais estabilidade, em nível do corpo docente, é o da Escola Secundária do Pinhal.

A segunda parte do questionário reportava-se à caracterização que os professores fazem das suas turmas, nomeadamente no que concerne à sua heterogeneidade e às práticas que desenvolvem e às reivindicações de outros profissionais sociais na escola e limitações que eles próprios sentem no seu dia a dia. Dessa parte, que foi explorada aprofundadamente na investigação conducente à tese de doutorado (VIEIRA, 2011), damos conta, apenas, do ponto de vista dos professores sobre os TSTS na escola e os problemas que detectam na escola contemporânea.

Sobre a questão “Considera que na escola é possível detectar problemas relacionados com a vida familiar dos alunos?”, nos três casos as respostas são “sim”, respetivamente: 100%; 97,96% e 100%. Situação idêntica se passa com a questão “Se existem alunos nas suas turmas com problemas sociais e familiares”, o “sim” prevalece com 93,26%; 87,76% e 92,73%. Os problemas familiares mais apontados nos três casos são os mesmos e, pela mesma ordem: famílias desestruturadas e carências económicas.

Quando perguntamos se revela preocupações na sua prática diária em ajudar nos problemas sociais dos alunos, a maioria dos professores respondeu que sim: 93,26%; 83,67% e 78,18%. As três percentagens são elevadas; a mais baixa corresponde à Escola Secundária do Pinhal. Dos três casos, este é o único onde existe um GAAF, considerado com sucesso seu funcionamento, pelo que talvez os professores não sintam tanto a preocupação de ajudar a resolver os problemas sociais dos seus alunos, pois sabem que encaminhando para o GAAF, ele encarregar-se-á de o fazer. Digamos que a preocupação desses professores não é tanto ajudar a resolver os problemas sociais, mas detectá-los e encaminhá-los para que possam ser resolvidos.

Por outro lado, grande parte dos professores, nas três situações apresentadas, diz não ter tempo, nem preparação, para ajudar os alunos quando detecta algum problema. Assim, o assinalam 13,48%; 20,24% e 23,24%, respectivamente, em que afirmam não ter tempo nem qualquer tipo de preparação para ajudar os alunos quando existe algum problema. Em síntese, uma razoável percentagem dos professores assume não ter preparação teórica ou prática para resolver os problemas sociais na escola, indiciando a ideia do desejo da legitimação do trabalho de outros profissionais na escola que não apenas professores. Contudo, não deixa

de ser curioso que 8,99%; 6,12% e 7,27%, respectivamente, aceitem ter preparação e tempo para ajudar o aluno. Mais relevante, ainda, do ponto de vista da concentração de respostas (nesse caso de não respostas), é o fato de, nos três casos, 94,38%, 77,56% e 76,36%, respectivamente, os professores que tinham respondido não à questão “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos” não terem apresentado qualquer justificativa. Dizem que não se preocupam em ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos mas não dizem por que razão.

Quando se pergunta se existe absentismo por parte dos alunos na sua escola, a resposta mais preponderante é “não” – 66,29%, 67,35% e 47,27% –, o que não deixa de ser curioso, pois nos projetos educativos dessas três escolas, um dos problemas detectados e que se pretende colmatar é, precisamente, “combater o absentismo escolar dos alunos”.

Em relação às dificuldades de relacionamento, o caso mais significativo é a Escola Secundária do Pinhal, com 87,27%, seguido do Agrupamento de Escolas da Calçada, com 75,51% e, finalmente, o Agrupamento de Escolas da Praia, com 65,17%. Nos casos um e dois, o tipo de dificuldade de relacionamento mais mencionado é a agressividade (48,31% e 48,98%); já no caso três, o tipo de dificuldade de relacionamento mais mencionado é a falta de autoestima. Mais uma vez realçamos o fato de existir, há alguns anos, um GAAF nessa Escola, o que pode ter contribuído para a redução da agressividade e da violência na escola, e daí não aparecer como principal dificuldade de relacionamento dos seus alunos.

Na questão “O que faz quando se depara com um aluno dito ‘problemático’”, é interessante observar que nos casos um e dois, a estratégia utilizada em maior número é tentar ajudar o aluno (87,64% e 85,71%). A aposta é no aluno. O professor centraliza a questão nele e no aluno. Por outro lado, no caso três, a estratégia mais utilizada é falar com o diretor de turma. Parece existir uma política de encaminhamento para o diretor de turma que, depois, se considerar necessário, encaminhará, por sua vez, para ajuda especializada, por exemplo, para o GAAF. A estratégia já é de descentralização e de trabalho em conjunto ou em rede.

Quando se pede a opinião dos docentes sobre as capacidades e os recursos da escola na resolução dos problemas sociais dos alunos, a maioria, nos três casos, afirma que a escola não tem condições para resolver os problemas sociais dos seus alunos, respetivamente 87,64%; 81,63% e 65,45%. Apenas 12,36% a 23,64% dos docentes inquiridos, segundo as escolas, afirmam que elas têm condições para solucionar os vários problemas sociais existentes.

Existe uma razoável diferença percentual entre as respostas do primeiro caso, relativas ao Agrupamento de Escolas da Praia, que já vai no TEIP2 (iniciado no ano letivo anterior), e do caso três, a Escola Secundária do Pinhal, onde existe um GAAF, como já foi dito anteriormente, já há alguns anos. É interessante problematizar e tentar compreender o porquê dessa diferença nas respostas. Será que o projeto GAAF é mais eficiente, mais individualizado, mais personalizado, permitindo, desse modo, chegar a cada aluno e à sua família mais facilmente sendo

menos geral/generalizado que o projeto TEIP que, tendo muitas valências, acaba por não ir tão fundo em todas elas?

Apesar dessa pergunta ter fortes semelhanças com a análise de questões anteriores: “Na sua prática diária preocupa-se em ajudar na resolução dos problemas sociais dos alunos?” e “Que estratégias usa?”, já trabalhada, e na pergunta “Na sua opinião, a escola como instituição, nas condições atuais, tem capacidade e meios para resolver problemas sociais dos seus alunos?”, põe-se a tônica no reconhecimento das capacidades e dos recursos da escola e não no próprio professor.

Os resultados permitem inferir que alguns professores acreditam em si próprios como potenciais mediadores e promotores da resolução de problemas sociais, o que já não acontece quando pensam na escola como instituição. Algumas justificativas sobre a não capacidade da escola para resolver os problemas sociais dos alunos são: “falta de técnicos especializados em número e disponibilidade de tempo, de trabalho, no meio escolar” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “a escola necessita de mais psicólogos [...]. São necessários mais professores de Educação Especial” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia) e, para justificar o “sim”: “*no caso concreto desta escola através do GAAF que possui uma equipe multidisciplinar*” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

Não deixa de ser curioso que, na pergunta seguinte, “Sente-se capaz de ajudar os alunos a resolver os problemas sociais com que se deparam”, uma percentagem bastante significativa, nos três casos, tenha dito que sim, respectivamente 59,55%; 48,98% e 45,45%. Salienta-se que a percentagem dos que disseram não também é bastante relevante.

Apesar desses dados parecerem contrariar alguns anteriores, uma análise mais fina ajuda a explicar a aparente dissonância: os docentes acreditam na sua profissionalidade multifacetada, mas parecem remeter o fracasso relativo à intervenção social para o sistema, as instituições e para as redes de comunicação. Por outro lado, e fazendo análise comparativa, a percentagem mais baixa dos docentes que respondem “sim” continua a ser a Escola Secundária do Pinhal. Mais uma vez observa-se que os professores dessa Escola parecem sentir-se um pouco apoiados no GAAF, pondo em prática a divisão de funções na escola como uma realidade e um dado adquirido, cingindo a sua intervenção mais à sala de aula e a questões mais pedagógicas, e passando a resolução dos problemas sociais dos alunos para técnicos especializados. Por outro lado, as respostas dos professores dos outros dois territórios educativos levam-nos a crer que, por força das circunstâncias, são forçados a exercer uma imagem de professores multifacetados, possivelmente porque os projetos de mediação que existem nas suas escolas ainda não tiveram tempo de dar frutos.

Quando se pergunta “Considera que o GAAF/TEIP pode ser benéfico para o sucesso do percurso académico dos alunos”, a resposta “sim” é unânime nos três casos, 87,64%, 87,76% e 87,27%, respectivamente. Escolhemos algumas respostas mais representativas em cada caso: “Identificados os problemas dos alunos pode proporcionar-lhes outras alternativas facilitadoras de sucesso” (professor do Agrupamento de Escolas da Praia), “na ajuda da resolução dos problemas

dos alunos: na sua intervenção com os pais e/ou outros técnicos” (professor do Agrupamento de Escolas da Calçada), “por vezes os alunos não entendem os seus comportamentos negativos e com este projeto [GAAF] eles têm conseguido colmatar estes problemas” (professor da Escola Secundária do Pinhal).

O conjunto dessas respostas leva-nos a crer que alguns professores reconhecem a importância da existência desses projetos nas suas escolas e olham para eles como uma mais-valia na resolução de problemas sociais, assim como na mediação entre a escola e a família. Podemos inferir das respostas dadas que os docentes aceitam e reconhecem a necessidade da existência de outros técnicos especializados na escola. Na verdade, quanto ao desejo, ou não, da existência de profissionais especializados na escola para resolver os problemas dos alunos, podemos constatar que a totalidade dos professores inquiridos gostaria que a escola tivesse mais pessoal profissionalizado para resolução dos problemas sociais dos estudantes. Quanto aos técnicos que os docentes gostariam que existissem na escola, emergem o psicólogo, o assistente social, o educador sociocultural e o animador sociocultural. São ainda sugeridos terapeutas da fala e técnicos de saúde. Os questionários mostram, por outro lado, que os professores sabem pouco sobre o outro lado do aluno, a família, a habitação, etc., ainda que essa caracterização faça parte do dossiê do diretor de turma.

A ideia que nos fica, depois de termos feito a análise dos resultados desse questionário, aplicado a docentes dos três contextos estudados, é a de que eles se sentem incapazes de resolver determinados problemas dos seus alunos, reconhecendo a importância de abrir espaço nas escolas para profissionais especializados com preparação para lidar com as questões sociais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar. Essas dimensões não podem ser ignoradas nem podem passar ao lado da escola, pois estão intrinsecamente ligadas a todos aqueles que quotidianamente partilham o mesmo espaço e o mesmo tempo. Contudo, não deixa de ser interessante, também, que alguns docentes defendam um perfil amplo e multifacetado do professor capaz de dar conta, também, da dimensão social dos alunos.

### **3.3 Dos projetos educativos**

A partir da observação direta e participante que fizemos nos três contextos, podemos dizer que, no plano discursivo, os TSTS 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 nesses três territórios educativos, como pudemos observar, não há proximidade de trabalho, quer em termos de planificação ou em termos da implementação dos projetos. Os dois tipos de profissionais parecem habitar dois mundos perfeitamente tornados estanques, não fora o que de comum há nos dois: os alunos que interagem tanto com uns como com os outros.

Para os professores, os TSTS 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 TSTS na

escola. Nas entrevistas, para além dos professores que reforçam essa 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 necessários desde que não interfiram no trabalho dos professores, o que implicaria uma divisão de tarefas que não ficaria como responsabilidade de ninguém.

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

O discurso dos professores sobre os TSTS é vago, tal como sucede com outras experiências similares de pedagogia social na França (ZANTEN, 1990). A maioria dos professores limita-se a discursos preocupados em delimitar os domínios de cada um. Por seu lado, os TSTS 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 esse conhecimento como vital para o sucesso educativo em uma escola de massas. Por outro lado, os TSTS 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 TSTS 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 o trabalho conjunto, não só de sinalização, por parte do professor, e de resolução por parte dos TSTS, que ponha a tónica, por um lado, no problema como resultado de uma interação social particular e, por outro, na mediação preventiva e não apenas de resolução de conflitos (VIEIRA; VIEIRA, 2011) pode vir a transformar este trabalho de apêndice em um trabalho integrado, em que a escola reúna, em um 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 aula, no recreio ou em casa, e dinamizada por professores e outros técnicos do trabalho e educação social.

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

Como aconteceu no caso francês (ZANTEN, 1990), vale a pena pensar no que se ganhou com os TEIP (CANÁRIO, 2001). Ganhou a escola? Como? Ganhou o projeto educativo? Houve ganhos de autonomia? Quais? Houve mais verba para quê? Para obras? Para outros recursos? Quais? Pôde-se contratar outros técnicos e

outros professores melhor preparados para o contexto dos TEIP? O que ganharam de concreto os alunos e as famílias?

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 projetos as famílias eram chamadas às escolas, as famílias participavam... os miúdos participavam em projetos que envolviam a comunidade e as famílias eram chamadas também a participar. Penso que se fizeram um conjunto de atividades que envolvia a própria comunidade adulta em que também eles traziam aspectos da sua cultura para dentro da escola... quer do ponto de vista gastronômico (agora já não me recordo qual exatamente o nome do projeto) (Pedro Francisco, ex-professor da Escola da Praia).

Apesar de tudo, quer no GAAF, quer no TEIP, a visão da diversidade cultural como potencial pedagógico parece estar ausente. O que é mais enfatizado é a dimensão do problema social dos alunos ou das famílias, o que nos permite falar desses territórios como delimitações de problemas sociais individuais, em que têm vindo a ganhar espaço os TSTS nos gabinetes de apoio, vistos como se de hospitais sociais se tratassem (VIEIRA; VIEIRA, 2011).

Há, ainda, outras semelhanças estruturais no estudo desses três casos com o realizado por Henriot-Van Zanten (1990, p. 178) na França: os três territórios estudados encontram-se em três etapas distintas no que se refere ao percurso de aceitação/integração de TSTS na escola – na Calçada os TSTS ainda não têm lugar; na Praia os TSTS começam a ser aceitos; e no Pinhal os TSTS estão absolutamente integrados na comunidade escolar.

### **3.4 Da pedagogia social e da mediação na(s) escola(s)**

Mesmo antes da integração de TSTS nesses territórios escolares, os professores foram procurando ser, eles próprios, os mediadores sociopedagógicos, colmatando, da forma que podiam, os problemas sociais dos alunos que iam percebendo não serem apenas de ordem meramente pedagógica (BONAFÉ-SCHIMTI, 2000; CAPUL, 2003).

A localização da sede de dois dos Agrupamentos analisados neste trabalho, ambos situados em bairros sociais considerados problemáticos, parece justificar a importância das estratégias adotadas nos seus respectivos projetos pedagógicos e a necessidade de consolidação da intervenção em nível social, que os responsáveis por esse trabalho em ambas as escolas defendem. Ambos os projetos apostam no trabalho social feito a partir da interação entre os elementos do contexto escolar e os TSTS, em estreita comunicação com as instituições da comunidade.

As avaliações realizadas pelos responsáveis desses projetos permitem apurar o sucesso e o insucesso na resolução de algumas situações, idealizando a entrada de TSTS na escola.

Nos três territórios escolares, no nível do discurso, parece não haver dúvidas quanto ao reconhecimento dos TSTS como mediadores sociopedagógicos.

Considerando que essas experiências são ainda relativamente recentes em Portugal (embora saibamos que o número de GAAF ascende, já, a uma centena no país, e os TEIP também) e que, visto o Trabalho Social Escolar não apresentar ainda um espaço profissional formal e delimitado no contexto escolar, podemos dizer que, provavelmente, estamos assistindo à emergência e a reconhecimento de novos profissionais, inscritos em uma matriz da pedagogia social (CARIDE, 2005), para atuarem dentro do contexto escolar, a partir de uma lógica indutiva, não imposta de cima para baixo pelos ministérios, diplomas legais etc., mas, antes, a partir do reconhecimento da eficácia que no terreno os TSTS produzem.

Estamos perante projetos que dotam as escolas de maior autonomia (TEIP) e que apenas são possíveis perante uma autonomia financeira suficientemente instituída (GAAF). Em termos de produtos finais, há mais semelhanças que diferenças entre esses três projetos: aponta-se para uma maior abertura da escola à comunidade e, por outro lado, para a entrada de novos agentes educativos na escola, os TSTS.

Em termos empíricos, estamos perante três casos, três territórios educativos 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, nenhum desses três territórios consegue fugir à patologização da diferença (VIEIRA; VIEIRA, 2011), ou seja, à visão da diferença como deficiência. Isso observa-se, logo no início, no próprio desenho dos projetos, evidenciando-se, contudo, mais na sua operacionalização e nos discursos que os vários agentes sociais produzem, a propósito das entrevistas realizadas.

#### **4 NOTAS CONCLUSIVAS**

À pergunta “Como veem os professores do ensino básico e secundário a entrada de TSTS nos quadros das escolas?”, no âmbito de três territórios educativos, tanto os questionários apresentados quanto as entrevistas realizadas mostram, claramente, que os professores, embora se assumam como mediadores de aprendizagem e de conhecimento, e mesmo de mediação sociopedagógica, veem com bons olhos a integração de TSTS nos territórios educativos, a trabalharem, conjuntamente, no desenvolvimento de cada projeto educativo, uma vez que sentem não ter competência para resolver as tensões sociais e problemas relacionados com a vida familiar dos alunos. Algumas respostas às perguntas abertas dos questionários (escassas, porque raramente são respondidas), a observação participante nos três contextos escolares estudados e os depoimentos colhidos em entrevistas aprofundadas permitem pensar que os docentes naturalizam muitas dimensões sociais, essencializando, nos alunos, aquilo que é resultado das suas condições sociais, apropriadas de forma estigmatizada e verbalizadas por meio das essências de aluno-problema, família-problema, bairro-problema, território-problema e outras patologizações da diferença (BARBIERI, 2003; CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001; CHAVEAU, 1989; CORREIA; CAMELO, 1994; DEMAZIÈRE, 2010; VIEIRA; VIEIRA, 2011; ZANTEN, 1990).



Tivemos oportunidade de trabalhar próximo de assistentes sociais, animadores culturais e sociopedagógicos, educadores sociais e outros, nos três territórios educativos analisados. Pudemos constatar, também, que se os TSTS são bem-vindos por parte dos professores, e se eles já estão nessas 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 e diferentemente dos psicólogos que têm mais rasto histórico no trabalho escolar. Parece haver, pois, um espaço para a mediação sociocultural em contexto escolar, em Portugal, mas parece, também, que há um longo caminho a percorrer na afirmação desses profissionais ou na delimitação dos seus perfis de atuação a par da pedagogia escolar.

Esta investigação mostrou-nos, também, que boa parte dos professores assume a possibilidade, enquanto profissionais atualizados, de desenvolver todas essas tarefas de relação com os alunos, as famílias e a comunidade, sem recurso a outros profissionais internos. Esses, 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.

A investigação mostrou, 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 nos territórios educativos.

Estamos perante três espaços organizacionais de mediação sociopedagógica, em três territórios educativos específicos, com recurso a novos profissionais na educação escolar, os TSTS, praticantes de uma pedagogia mais ampla, a social, e que, independentemente do tipo de mediação que fazem, mais preventiva ou mais de resolução de conflitos, são uma mais-valia para a escola, para as comunidades onde se inserem e para uma sociedade que se deseja mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vítor. **O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social**. Mangualde: Edições Pedagogo. 2010.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção. **Cadernos de Pedagogia Social**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, p. 5-6. 2012.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. **Cadernos de Pedagogia Social**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, p. 7-30. 2008.
- BARBIERI, Helena. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. **Educação, Sociedade & Culturas**, 20. Porto: Edições Afrontamento, p. 43-75. 2003.
- BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva. 1997.

- BOAVIDA, João e AMADO, João. **Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2006.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BONAFÉ-SCHIMM†, J. P. **La médiation scolaire par les élèves**. Paris: editions ESF. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma Auto-análise**. Lisboa: Edições 70. 2005.
- CANÁRIO Rui; ALVES Natália; e ROLO, Clara. **Escola e exclusão social**. Lisboa: Educa. 2001.
- CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel. **Da educação à intervenção social**, Vol. I e II. Porto: Porto Editora. 2003.
- CARIA, Telmo (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Ed. Afrontamento. 2003.
- CARIDE, José António. **Las Fronteras de la Pedagogia Social. Perspectivas Científica e Histórica**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2005.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta. 1998.
- CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA Isabel. **Educação Social. Fundamentos e Estratégias**. Porto: Porto Editora. 2004
- CHAVEAU, Gérard. L'échec scolaire au quotidien, in CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (Orgs.). **École et quartiers**. Paris: Editions L'Harmattan, p. 39-55. 1989.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João. Da Mediação Local ao Local da Mediação”, **Educação, Sociedade e Culturas**, 20. Porto: Edições Afrontamento, p. 167-191. 1994.
- COSME, Ariana e TRINDADE Rui. **A Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?**. Porto: Profedições. 2007.
- 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, p. 85-104. 1989.
- DEMAZIÈRE, Didier. A mediação social, um trabalho de terreno, in CORREIA, José Alberto e SILVA, Ana Maria Costa. **Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, p. 103-118. 2010.
- GAMBOA, Sílvia Sánchez. Quantidade-Qualidade. Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica, in FILHO, José e GAMBOA, Sílvia. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, p. 84-108. 2007.
- GUERRA, Isabel. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Estoril: Principia. 2006.
- SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Instituto Piaget: Lisboa. 1993.

- SILVA, Pedro *et all.* 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, p. 75-99. 2010.
- SPRADLEY, James. **The ethnographic interview**. N.N.Y.: Prentice Hall.1979.
- VIEIRA, Ana. **Educação e Mediação Sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola**, tese de doutoramento, Vila Real: UTAD. 2011.
- VIEIRA, Ana. **Educação Social e Mediação Sociocultural**, Porto: Profedições. 2013.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA Ricardo. Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola, **Actas do II Encontro de Sociologia da FLUP – Educação, Territórios e Desigualdades**. Porto: FLUP, p. 317-335. 2011.
- VIEIRA, Ricardo. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos, *in* CARIA, Telmo (Org.). **Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, p. 77-96, 2003.
- WOODS, Peter. **L’Ethnographie de l’École**. Paris: Armand Colin. 1990.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès. **L’Ecole et L’Espace Local. Les Enjeux des Zones d’Education Prioritaires**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. (1990).