



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*MEDIAÇÃO: DIALÉCTICA REFLEXIVA ENTRE A  
PRÁTICA E A TEORIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Dissertação/Relatório apresentada/o à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

*Alberto Augusto Piçarra Figueiredo*

Porto, Outubro de 2012





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*MEDIAÇÃO: DIALÉCTICA REFLEXIVA ENTRE A  
PRÁTICA E A TEORIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Dissertação/Relatório apresentada/o à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

*Alberto Augusto Piçarra Figueiredo*

Trabalho efectuado sob a orientação de:

*Professora Doutora Cristina Palmeirão e Mestre José Pedro Amorim*

Porto, Outubro de 2012



## SUMÁRIO

O Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado que se apresenta parte de uma evocação e reflexão acerca das experiências ocorridas em diversos contextos educativos e sociais. O objectivo principal foi enquadrar essas experiências práticas num quadro teórico agregador em torno da temática da mediação. Optámos por basear a estrutura do nosso trabalho nas lentes teóricas e conceptuais de Jean-François Six, através de quatro tipos de mediação: mediação curativa, criadora, renovadora e preventiva. A análise reflexiva incidiu, deste modo, na perspectiva de integrar os vários tipos de mediação, anteriormente referidos, na relação com a prática, versando igualmente as situações híbridas e de alguma ambiguidade que a riqueza do quotidiano proporcionou. Tornou-se pois pertinente ao longo do estudo estabelecer comparações entre as diversas evocações, enquadrando o conceito de mediação, avançando com algumas ideias sobre o tema e igualmente acerca do papel que as entidades educativas poderão assumir em torno da mediação.

Foi nossa preocupação, também, efectuar um paralelo entre a ciência da Pedagogia Social e a mediação, no que se refere ao objecto em estudo, às ferramentas científicas e estratégias comuns, nomeadamente no que concerne à partilha entre os vários saberes e culturas profissionais na *práxis* socioeducativa, sob a imprevisibilidade do quotidiano, num cunho de solidariedade, responsabilidade e forte pendor cívico, na construção ou renovação de laços sociais entre as pessoas e os grupos, nos mais diversos contextos e circunstâncias.

## ABSTRACT

The reflective and theoretically grounded report presented comes from a evocation and a reflection on the experiences occurred in educational and social contexts. The main objective was to combine these practical experiences into a theoretical thesis along with the complex issue of mediation. We chose to structure our work on conceptual thoughts of Jean-François Six, through four types of mediation: healing, creative, renovating and preventive. A reflective analysis was thus focused on

the perspective integrating the several types of mediation, previously mentioned related to practice, equally quoting the multi-featured and ambiguous situations that the quotidian wealth has brought us. Consequently, it became appropriate to establish comparisons between the several evocations, linking the concept of mediation, evoking progressive new ideas about the issue and about its role on educative organizations that might play an important function in the future.

It was also our concern to come up with an affinity between the social pedagogy science and mediation when it comes to the object in study, the scientific tools and ordinary strategies, particularly when it's possible to share knowledge and professional accomplishments in social and educative *práxis*, under the daily unpredictability, in the path of solidarity, responsibility and civility, in the construction and renovation of social bonds among people and groups, in the most diverse contexts and circumstances.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família do passado e, principalmente, do presente...para me acompanharem por muitos anos!

À Professora Doutora Isabel Baptista pela simpatia e exemplo de humanidade.

À Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela perseverança e pelos contributos sobre a educação intergeracional.

Ao Dr. José Pedro Amorim, pela incomensurável disponibilidade demonstrada ao longo da orientação deste relatório reflexivo, pela discussão, abertura de uma pluralidade de pontos de vista e rigorosa fundamentação científica.

À Dra. Fernanda Cachada pelo apoio e incentivo proporcionado.

A todas as pessoas que estiveram presentes, de forma próxima ou longínqua neste itinerário de vida pessoal e profissional e que contribuíram para enriquecer experiências, para a valorização de uma profissionalidade tão sublime e tão complexa...

Uma última palavra para os técnicos da CPCJ de Gondomar, que partilharam o nosso trajecto como pessoa e como profissional, pelo empenho e entejuda, pela abnegação e extrema coragem revelada no seu trabalho quotidiano.

A todos Muito Obrigado!

A mediação pode tornar-se “a grande inovação social e política que estará no coração da vida dos futuros homens” (Jean-François Six, 2001, p. 13).

A mediação é uma “acção que mantém «densas e quentes» as relações sociais que dão vida às cidades/comunidades” (Joaquim Azevedo, 2006, p. 47).

“A mediação é hoje um lugar de esperança” (Jean-François Six, 2001, p. 13).

Este relatório reflexivo teoricamente fundamentado foi escrito ao abrigo da antiga grafia da Língua Portuguesa.

# ÍNDICE

SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	x
BREVES NOTAS PRÉVIAS EM VOLTA DO PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL .....	1
1- INTRODUÇÃO .....	5
2 - CONTRIBUTOS DA MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E SOCIAIS .....	11
2.1 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CURATIVA .....	12
2.1.1 – A função de representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar .....	12
2.1.2 - O Projecto de “Mediação Educativa” .....	19
2.2 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CRIADORA .....	22
2.3 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO RENOVADORA .....	31
2.3.1 - A Educação Especial .....	31
2.3.2 - A Alfabetização de Adultos .....	36
2.3.3 - O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências num Centro Novas Oportunidades .....	38
2.4 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PREVENTIVA .....	45
2.4.1 – O Gabinete de Apoio ao Aluno .....	46
2.5 - A COORDENAÇÃO DO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES, UMA MEDIAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS HÍBRIDAS? .....	50
2.6 - UMA EXPERIÊNCIA DE “NÃO MEDIAÇÃO” .....	55
3 - BREVES NOTAS FINAIS .....	58
BIBLIOGRAFIA .....	64
WEBGRAFIA .....	70
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	72

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CAO – Centro de Actividades Ocupacionais

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CMG – Câmara Municipal de Gondomar

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

CPCJG – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

E. B. 2, 3 – Escola Básica do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico

EFA – Educação e Formação de Adultos

ETP – Equipa Técnico-Pedagógica

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

GAPA – Gabinete de Apoio ao Aluno

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa e Educativa

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**BREVES NOTAS PRÉVIAS EM VOLTA DO PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

O nosso percurso académico relacionado com a profissão docente teve início com a formação obtida no Curso do Magistério Primário da Guarda, que conferia habilitação profissional para o então ensino primário. Posteriormente, concluímos a Licenciatura em História, na Faculdade de Letras de Lisboa, e o Curso de Qualificação em Ciências da Educação, pela Universidade Aberta, que nos qualificou para a docência no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Mais tarde, frequentámos o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, com especialização na opção Mental/Motora, no Instituto Politécnico do Porto. Em consequência destas formações académicas e profissionais, as nossas experiências na docência decorreram, em início de carreira, no ensino básico mediatizado, conhecida como telescola, e no ensino primário. Mais tarde, na Educação Especial e, presentemente, no terceiro ciclo do ensino básico, no ensino secundário e na educação de adultos.

As experiências da primeira fase do nosso percurso profissional (no então ensino primário e na educação especial) permitiram-nos uma visão abrangente da educação (distinguindo-se plenamente a componente educativa da social), nas suas diversas facetas, através das quais tivemos, também, o privilégio de partilhar experiências com os pares a nível nacional e internacional, experimentar novos métodos e contactar com modalidades diferenciadas e organizações inovadoras, como o Movimento da Escola Moderna. A instabilidade profissional foi, no entanto, uma constante ao longo deste período, o que impediu, frequentemente, o aprofundamento e a avaliação de muitas experiências e práticas, o acompanhamento das sequências de aprendizagem dos alunos e a construção de relações pedagógicas mais sólidas, o que, até hoje, não deixamos de lamentar. A segunda fase do nosso percurso profissional reporta-se à educação de adultos, como formador no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e como coordenador do Centro Novas Oportunidades (CNO). Somos, além disso, professor de História no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Nesta segunda etapa, na educação de adultos, as experiências e as aprendizagens foram bastante marcantes (apesar do envolvimento ainda ser muito recente) e muito enriquecedoras, pois obrigaram a um investimento ímpar em termos humanos, num papel diferente do da profissão docente, com múltiplas interações, com uma valorização diferente das aprendizagens prévias e numa relação com o outro diferente da educação regular. O papel como docente da disciplina de História, porém, não será menos aliciante e uma meta que, desde sempre, foi por nós perseguida. A

História é uma disciplina curricular muito imbuída dos pressupostos políticos e sociais dos tempos, ora sendo encarada como uma força panegírica ora com dúvidas acerca da sua utilidade final. Consideramos que a disciplina deve revestir uma componente forte a nível da formação integral do indivíduo, ajudando-o a compreender o seu papel cívico e social no meio local e global, ajudando, também, ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. A sua (re)valorização, porém, nesta época conturbada, deve ser uma missão da sociedade. De facto, o passado ajuda-nos a compreender os tempos presentes, a antecipar o futuro e deveria ajudar os seres humanos a não repetirem os erros ocorridos no passado.

Paralelamente à docência, desempenhámos durante três anos as funções de representante do Ministério da Educação (ME) na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG) e de Mediador Educativo de uma Escola e de um Agrupamento de Escolas. Estas experiências foram muito significativas e complementaram as aprendizagens e vivências como docente. Permitiram, além disso, um ponto de partida para o tema central deste relatório reflexivo, a mediação. Na sequência da participação no Projecto “Mediação Educativa”, implementado pela CPCJG, em 2007, e, dada a necessidade de formação nesta área, a Comissão, em parceria com os serviços da Câmara Municipal de Gondomar (CMG), propôs aos mediadores educativos a frequência do Seminário Internacional promovido pela Associação Fórum-Mediação, em Gondomar, em Maio de 2008, subordinado ao tema *A Mediação de Conflitos: diversidade de práticas, unidade da mediação*, seguido de sessões práticas sobre casos e contextos em que a mediação podia ter lugar nas organizações escolares nas quais trabalhávamos. Deste modo, após a frequência deste seminário, o nosso interesse por esta temática aumentou; pelas experiências desenvolvidas, pelo trabalho prático e pelas leituras realizadas, foi por nós compreendido que a mediação não era algo que fosse utilizado apenas para resolver conflitos na área penal, na justiça, mas que poderia ter, também, um enorme potencial no campo educacional. Dito de outro modo, ela pode e deve ser muito mais promovida do que remediação.

Desta forma, estas últimas experiências permitiram uma visão da realidade mais global e holística, assim como integrar melhor as perspectivas da pedagogia e da sociedade, que nem sempre são visíveis a partir da Escola, na sua relação com a comunidade envolvente. Citando Adalberto Dias de Carvalho, sobre a implicação da

“tumultuosidade do vivido”, numa assunção da “teoria prática” (2008, pp. 39-40), esta experiência contribuiu para enquadrar a prática e a teoria e para sustentar projectos de intervenção sociais e comunitários nos contextos educacionais, sobretudo nas organizações escolares, segundo um olhar de tolerância e de respeito na resolução dos problemas das pessoas.

Estamos conscientes de que muitas das nossas representações sobre educação são fruto do ambiente, dos contextos e das organizações em que têm decorrido as nossas experiências educativas e sociais. Tal como Marcel Crahay defende, na esteira das ideias de Bourdieu e Passeron, o professor transporta a sua vivência como aluno, o que aprendeu na formação inicial e na formação contínua, como encarou a sua profissão, as experiências que lhe proporcionaram um “património cultural de práticas e de ideias que interiorizou e que determina a sua maneira de abordar novas situações” (Crahay, 2001, p. 137). Estas experiências práticas vão condicionar, inevitavelmente, as nossas percepções e reflexões ulteriores acerca das práticas e das acções pedagógicas desenvolvidas e a desenvolver ao longo do tempo. Como nota final, consideramos que a riqueza das experiências nestes trinta anos de carreira profissional influenciou, indelevelmente, a reflexão sobre a acção ora efectuada, encarando nós a aprendizagem e a vida de uma forma peculiar, aceitando novos desafios, projectos inovadores, modalidades e percursos de trabalho diferentes com mais facilidade.

## **1- INTRODUÇÃO**

Este “Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado” é apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto.

A reflexão baseia-se na problematização da nossa acção profissional mais significativa e procura uma interpretação coerente à luz de um quadro conceptual de referência.

O conceito de mediação, central no discurso e na prática da Pedagogia Social, foi por isso escolhido para interpelar a prática, estruturar e fundamentar a reflexão que sobre ela fizemos, ao invés de privilegiarmos o fio cronológico das experiências profissionais. Ora, a temática da mediação está muito presente na literatura, mas dominada, sobretudo, pelo modelo da mediação para a resolução de conflitos, na tradição da área judicial e do imobiliário. O conceito é ainda muito impreciso, segundo Six (2001) utilizado de forma *abusiva* e, na opinião de Correia e Caramelo, situado na “fronteira da impureza, na hibridação e na miscigenação” (2010, p. 29), corroborando Neves a “identidade híbrida” (2010, p. 34) da mesma. Para Correia e Caramelo (2010, p. 22), de novo, a mediação enquadra-se em novos espaços, com actores que abordam os problemas existentes na sociedade contemporânea e o agravamento das desigualdades sociais. Segundo Azevedo, “é a expressão da perspectiva relacional que impregna a *comunidade de aprendizagem*, porque se traduz em criar laços, escutar e atender o outro” (2007, p. 32). Na óptica de Six (2001), e também de Bonafé-Schmitt (2009; 2010), a mediação tem um carácter sobretudo comunicacional, que se destina a estabelecer uma comunicação entre pessoas ou grupos que não existe ou foi interrompida, pela intervenção de uma terceira pessoa. O conceito de mediação alarga-se assim paulatinamente e extravasa as áreas tradicionais, começando, hoje, a conhecer-se as vantagens da sua utilização em educação, na área social, nas estruturas locais e regionais desconcentradas da promoção e da protecção da criança e do jovem e no voluntariado. A mediação poderá, então, dar um enorme contributo para um novo modelo de regulação social (Bonafé-Schmitt, 2010, p. 52).

Do ponto de vista metodológico, optámos por tentar enquadrar as nossas experiências profissionais nos quatro tipos de mediação propostos por Six (2001, pp. 164-165): mediação criadora, mediação renovadora, mediação curativa e mediação

preventiva. Salientamos, uma vez mais, que as fronteiras entre os tipos de mediação propostos nesta matriz conceptual não são estanques, interpenetrando-se mutuamente, dentro de limites, por vezes, indefinidos e difíceis de distinguir.

A mediação curativa enquadrou quer a experiência como representante do Ministério da Educação na CPCJG, na gestão de processos de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo ou em risco, quer o projecto “Mediação Educativa”, dessa Comissão, em articulação com as Escolas e Agrupamento de Escolas. A garantia dos direitos fundamentais da pessoa, o acesso a recursos e a serviços, a promoção de acções de prevenção e a remoção de situações de perigo, foi sempre um assunto que nos preocupou, como cidadão e como profissional, e que, neste contexto, tivemos oportunidade de intervir de forma concreta e articulada com os diversos serviços. Como podemos nas nossas comunidades criar mecanismos para contribuir para a resolução de conflitos existentes e encontrar as melhores alternativas para reatar e reconstruir relações e canais de comunicação entre os diversos intervenientes? Como devemos organizar-nos no sentido de minorar as desvantagens culturais e sociais existentes na comunidade local, respeitando a privacidade de cada um e não impondo “soluções milagrosas” do ponto de vista técnico, protegendo crianças e jovens?

Identificamos como mediação criadora a experiência ao nível do ensino primário, em contextos multiculturais da região da Grande Lisboa, com grupos culturais e étnicos muito diferenciados e com crianças com deficiências, procurando interligar entidades, serviços e organizações, com vista a alargar o espaço educativo à comunidade e promover novas aprendizagens nas crianças. Como trabalhar a inclusão dos alunos de meios culturais desfavorecidos na sociedade portuguesa, quer migrantes quer imigrantes, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), tendo em conta as mudanças sociais e as exigências da sociedade contemporânea, criando laços que poderão ou não ser benéficos para todos os actores envolvidos? De que modo podemos promover as aprendizagens dos alunos, com vivências individuais e culturais tão diversificadas, recorrendo a diferentes espaços educativos?

A mediação renovadora contextualizou as experiências ao nível do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico, junto de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a quem tentámos ajudar a conceber e a implementar projectos de transição para a vida adulta, problema que ainda hoje está longe de estar

resolvido e para o qual urge encontrar novas respostas. Neste âmbito, situaram-se também as experiências em dois contextos de aprendizagem, como formador de adultos no processo de RVCC, uma modalidade educativa que podemos considerar inovadora, e na alfabetização de adultos, modalidade esta mais marcada pela forma escolar. De que modo se pode promover a integração dos alunos com deficiências na sociedade, contribuindo para incluí-los em vários contextos sociais, decidir as respostas educativas mais adequadas, procurar escolher os recursos materiais e humanos adequados, preparar a transição para a vida adulta destas pessoas, no respeito pela sua diversidade? Que projectos de mediação poderão implementar-se para melhorar laços e pontes e promover, na comunidade local, a mobilização dos actores e da sociedade civil, tendo em conta os paradigmas da escola para todos e da aprendizagem ao longo da vida, num caminho de desenvolvimento, solidariedade social, “hospitalidade” (Baptista, 2007; 2008), proximidade, cidadania, justiça e mudança social?

A mediação preventiva enquadrou a experiência no Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPA), estrutura que começou a ser implementada nas escolas, há já algum tempo, mas que precisará de ser mais bem organizada e aferida nas suas práticas, segundo referentes teóricos adequados. De que modo, nas organizações escolares, podemos prevenir ou evitar conflitos entre pessoas ou grupos da comunidade educativa, promovendo o sucesso educativo e a inclusão de todos?

Por último, abordámos a experiência como Coordenador de um CNO, uma mediação com características de “hibridação” (Correia e Caramelo, 2010), porque simultaneamente preventiva e renovadora, bem como uma experiência de “não mediação”, como foi o caso no ensino básico mediatizado. Como se poderão dinamizar as pessoas e os grupos e articular a entidade na qual trabalhamos com a comunidade envolvente?

Assim, o seguinte quadro menciona em síntese as experiências evocadas ao longo do relatório, onde e quando aconteceram e o tipo de mediação que consideramos enquadrar as práticas profissionais:

Tipo de Mediação	Experiência Profissional	Local e data
Mediação curativa	Representante do ME na CPCJG  Mediador Educativo	Em Gondomar, de 2007 a 2010.  Em Rio Tinto, de 2007 a 2010, numa escola básica do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico e numa escola secundária.
Mediação criadora	Professor do ensino primário	Em Lisboa, no período entre 1982 e 1992.
Mediação renovadora	Professor de Educação Especial Formador na Alfabetização de Adultos  Formador no processo de RVCC num Centro Novas Oportunidades	Em Gondomar e Valongo, de 1994 a 2004. Em Lisboa, de 1991 a 1992.  Em Rio Tinto, de 2009 a 2010.
Mediação preventiva	Professor-tutor	Em Rio Tinto, entre 2007 e 2009.
Mediação com características híbridas	Coordenador do Centro Novas Oportunidades	Em Rio Tinto, de 2010 a 2012.
“Não Mediação”	Monitor do ensino básico mediatizado	Em Santiago do Cacém, de 1981 a 1982.

A teoria poderá proporcionar um “distanciamento crítico” desta abordagem de evocação e reflexão, ao integrar saberes disciplinares dispersos, “em diálogo com as experiências profissionais” (Azevedo, 2006, p. 63), e contribui decerto para um conhecimento mais aprofundado em educação. Assim, a reflexão vai questionar as experiências que consideramos enquadrar-se ou não na terminologia de Six (2001, pp. 164-165). O conhecimento que se constrói de modo compreensivo não nos deverá separar, mas antes unir ao que pessoalmente estudamos (Santos, 2010, p. 54), conduzindo o sujeito participante em experiências tão diversas, na procura das teorias pertinentes, com o objectivo de efectuar uma reflexão fundamentada e coerente sobre a acção, no sentido de estruturar o seu pensamento e a sua *práxis* e avançar com novos dados para a discussão. Esta reflexão está imbuída de uma visão humanista da educação, tendo por base as dinâmicas interdisciplinares e interprofissionais (Baptista, 2008, p. 28), essenciais nos estudos de Pedagogia Social.

## **2 - CONTRIBUTOS DA MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E SOCIAIS**

## **2.1 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CURATIVA**

Segundo Six, a mediação curativa procura resolver um conflito existente, ajudando as pessoas ou os grupos que estão empenhados em encontrar por si próprios uma solução para os seus problemas (2001, p. 164). Este autor reforça a condição do consentimento livre da pessoa ou do grupo e a participação de todos os intervenientes na decisão final e nos acordos estabelecidos, como condição fundamental para o sucesso desta mediação. Outros autores, como Correia e Caramelo, encaram a mediação de apoio às vítimas e crianças em risco, como promovida através da “iniciativa estatal e definida em função da relação que supõe entre cidadãos e Estado” e como um mecanismo “de justiça restauradora” (2010, pp. 23-24).

As experiências que evocamos estão directamente relacionadas com duas funções: uma como representante do ME na CPCJ de Gondomar e a outra como mediador educativo na Escola, na ligação com a Comissão e a comunidade educativa.

### **2.1.1 – A função de representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar**

Na linha de pensamento de Joaquim Azevedo (2011, pp. 196-197), o Estado, num novo processo de regulação social, e transferindo a responsabilidade da sociedade de um quadro nacional para as comunidades, criou órgãos locais, como as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens a nível concelhio (desejavelmente adaptadas às especificidades urbanas e rurais, em função da população residente). O Estado, através da Comissão Nacional, do Ministério da Educação e dos seus serviços desconcentrados, por exemplo a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), pretende, com a existência das Comissões concelhias e interconcelhias, criar na comunidade local redes de articulação de serviços e entidades várias, para responder às necessidades concretas dos cidadãos, promover uma maior autonomia e proximidade na intervenção local, dar “rosto” (Baptista, 2005) aos actores e uma maior eficácia na resolução dos problemas

detectados, num trabalho em “redes de cooperação” (Baptista, 2005, p. 70), isto é, de construção de laços entre pessoas e entidades.

A Lei de protecção de crianças e jovens em perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro) vem precisamente regular o funcionamento das Comissões locais e da Comissão Nacional. No seu articulado, explicita-se também o funcionamento das Comissões, os representantes e os membros constituintes. No seu Artigo 17.º, esta lei consagra: fará parte da comissão alargada “[u]m representante dos serviços do Ministério da Educação, de preferência professor com especial interesse e conhecimentos na área das crianças e dos jovens em perigo”, função que desempenhámos entre 2007 e 2010, na CPCJ de Gondomar, com empenho e cumprindo os princípios éticos essenciais. Da comissão alargada fazem parte os membros da comissão restrita e os membros da sociedade civil local designados pelo poder autárquico, pelas associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e outras pessoas de reconhecido mérito na área. Os membros da comissão restrita tinham como função acompanhar os casos de crianças e jovens sinalizados à Comissão, por qualquer motivo, desde violência a absentismo e abandono escolar. Os profissionais da comissão restrita são, geralmente, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, educadores sociais, técnicos de ciências da educação e professores.

Quando chegava uma sinalização de uma criança ou de um jovem à Comissão, após averiguação da situação de perigo, caso esta se confirmasse, era aberto um processo de promoção e protecção, que poderia decorrer por um período máximo de dezoito meses. Como representante do Ministério da Educação, logo, membro da Comissão Restrita, acompanhávamos, como “gestor de caso”, os processos sinalizados à Comissão por absentismo e abandono escolar, começando por, após a fase preliminar, convocar os pais ou o representante legal a quem a criança estava confiada, para com eles negociar o consentimento para a intervenção pela Comissão. Caso este não fosse concedido, o processo era remetido de imediato para o Tribunal de Família e Menores do Porto. Neste caso, aquilo que Six refere sobre a mediação, que deve ser um “não poder” (2001, p. 176), de certo modo não se verificava, já que, como representante do Estado na defesa dos direitos da criança e do jovem, a remissão do processo para os tribunais poderia acarretar algum desconforto e mecanismos de coerção para os menores e as suas famílias. Por outro lado, o acesso aos serviços detentores do poder financeiro disponível para os agregados familiares, tais como os serviços do Rendimento Social de

Inserção (RSI) e outros, poderia provocar alguns constrangimentos futuros, pois uma das condições do contrato com esses serviços era, também, a frequência escolar das crianças desse núcleo familiar. Logo, se esse acordo não fosse cumprido, a prestação pecuniária poderia ser retirada ou diminuída. No caso de ocorrerem situações de emergência, a criança poderia ser retirada de imediato da família, ao abrigo do Artigo 91.º, da Lei n.º 147/99.

A intervenção junto das famílias foi uma componente incontornável e muito compensadora neste trabalho, procurando remover, muitas vezes, e sempre que possível, as situações de perigo das crianças e jovens, junto dos agregados familiares que aceitavam a intervenção, alterando comportamentos, ajudando a valorizar a escola e proporcionando os apoios humanos e materiais necessários, nos mais variados aspectos. Contudo, muitas vezes o incumprimento e o esgotamento das acções, negociadas e acordadas no âmbito das medidas de promoção e protecção, levavam à alteração para uma medida mais restritiva, como o acolhimento institucional nos casos mais graves de negligência parental e, em última instância, à remissão do processo para o Tribunal de Família e Menores. Em determinadas situações, mesmo considerando que a família biológica é (ou deveria ser) o ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de uma criança ou de um jovem, a sua retirada do contexto familiar e social, e o conseqüente acolhimento familiar ou institucional (as medidas de promoção e protecção mais restritivas), pode ser a forma mais adequada de não comprometer o percurso formativo da criança ou do jovem durante a “idade certa”.

Na Comissão, tinha também de ser efectuado um trabalho de interligação com as escolas do concelho de Gondomar (e com as escolas dos concelhos limítrofes, frequentadas por alunos que residiam no concelho), aplicando-se o princípio da subsidiariedade e da responsabilidade de cada entidade na promoção e protecção da criança e do jovem, com o Grupo de Apoio às Escolas de Gaia, Gondomar e Valongo da DREN, e com a Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco. A articulação com o Centro de Emprego e com os centros de formação, que proporcionavam ofertas alternativas e diferenciadas de formação para jovens, foi também uma componente fundamental no encaminhamento dos jovens fora da educação regular. A colaboração com a “Escola de Segunda Oportunidade”, em Matosinhos, foi fundamental para o encaminhamento de jovens que se encontravam sem frequentar a escola e para o retomar de projectos formativos adaptados às suas necessidades.

Salientamos, igualmente, a inter-relação, que se pretendia articulada e cooperativa, com outros serviços e projectos, tais como o *Ser Mãe* e *Semente*,<sup>1</sup> com a Rede Social do Concelho, as Comissões Sociais de Freguesia e outros serviços, como a Segurança Social, o Núcleo Local de Inserção, as Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais e o Procurador do Ministério Público.

As Escolas são, segundo o princípio da subsidiariedade, entidades com competência em matéria de infância e de juventude, pois são, ao nível institucional, responsáveis por proteger as crianças e os jovens que as frequentam. O trabalho com as Escolas permitiu, por um lado, criar redes com as entidades da comunidade local, no sentido da promoção e da protecção dos alunos, e, por outro, sensibilizar os actores educativos para esta temática. Contribuiu, também, para responsabilizar outras entidades da sociedade civil e retirar do âmbito escolar tarefas que não são da sua competência directa, permitindo garantir a sua missão e tornar a intervenção junto dos jovens mais eficaz. É prioritário que os professores (em particular, o Director de Turma, quando seja o caso), conheçam os sinais de perigo e de risco para a criança ou jovem, cumpram os necessários procedimentos éticos e profissionais e ajam em conformidade, salvaguardando o seu papel cívico e profissional e respeitando o âmbito da sua intervenção. Os professores (assim como qualquer cidadão), neste aspecto, não devem por si tentar resolver todos os problemas que detectam. Devem, isso sim, comunicar os casos mais graves às entidades competentes e monitorizar a situação ou efectuar nova sinalização, caso se voltem a verificar os mesmos problemas. A assistência à pessoa em perigo é uma responsabilidade de cada um de nós e um imperativo moral (Six, 2001, p. 214). Com o progressivo aumento da escolaridade obrigatória e dos problemas decorrentes da crise económica e social, como o desemprego, a diluição das redes familiares e de vizinhança, esta supervisão torna-se mais premente do que nunca e um dever social. Há que responsabilizar cívica e eticamente cada um, no entanto, temos de encarar a dificuldade em estabelecer limites e agir com “bom senso” nestas questões tão delicadas. As entidades responsáveis devem verificar as situações de perigo, decorrentes de denúncias anónimas, pois pode existir de facto uma situação que o justifique, porém, pode haver o risco de banalização das mesmas, de os cidadãos se tornarem “informadores vigilantes”, a exemplo do romance de George Orwell, “1984”. Muitas

---

<sup>1</sup> O Projecto *Ser Mãe*, do concelho de Gondomar, e o Projecto *Semente*, do concelho da Maia, são dois projectos de prevenção da gravidez na adolescência e que apoiam mães adolescentes e seus filhos. Têm objectivos comuns na sua origem e concepção, mas uma operacionalização específica.

peças podem analisar de forma incorrecta as situações, provocando uma sinalização inconsequente, contribuindo para ocupar o tempo dos técnicos, impedindo de serem intervencionados de forma célere os casos mais prementes. Não podemos também esquecer as consequências da invasão da privacidade e dos limites entre as esferas individual e social. A responsabilidade de cada acto social deverá assim ser pensada como um dever e não segundo normas rígidas de zelo.

Alguns constrangimentos, tais como a dificuldade em coordenar a intervenção com os muitos serviços envolvidos e com potencial de intervenção (em especial a reduzida oferta formativa para jovens a nível do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico), uma formação muito teórica e formatada, que não aliciava os jovens para as modalidades de formação existentes, foram problemas com que nos deparámos, de difícil resolução. A existência de questões normativas e legais, que frequentemente entravavam os processos de promoção e protecção, provocavam o imobilismo e a ineficácia. Embora a administração central delegue nos órgãos locais alguma autonomia, não os dota de todos os meios humanos e financeiros necessários, comprometendo a eficiência desses serviços locais. A própria instalação das Comissões, a gestão da componente financeira e a articulação entre os seus membros, cria alguns problemas de funcionamento, não ajudando a ultrapassar dificuldades e protelando as decisões para momentos tardios, o que, neste tipo de intervenção social, leva ao arrastamento das situações e compromete a protecção da criança e do jovem. A divisão administrativa territorial portuguesa contribui, também, para que muitos jovens passem anos sem frequentar a escola, prejudicando o seu percurso escolar, não adquirindo as competências básicas necessárias para a sua formação, especialmente (mas não só!) nos jovens de etnia cigana. A nível processual, os prazos legais tinham de ser esgotados numa Comissão concelhia e, só depois, o processo era remetido para a Comissão do concelho vizinho, porém, o jovem mudara novamente de residência e o processo voltava a transitar de Comissão, e assim sucessivamente! Quando era finalmente “(re)encontrado”, já adolescente, não tinha as competências necessárias de leitura e de escrita para frequentar o segundo ciclo do ensino básico (na maioria das vezes) e, dado o reduzido tempo de frequência escolar, não tinha possibilidade de aceder a um percurso regular de educação, tendo, obrigatoriamente (?), de existir uma alternativa curricular flexível, o que quase nunca acontecia. Sucedia, então, frequentemente, o insucesso e, logo de seguida, o abandono escolar. Muitos destes jovens, negligenciados nas

condições de vida básicas, sujeitos a privação cultural grave, especialmente a nível educativo e formativo, passavam a dedicar-se a actividades marginais e à delinquência. Projectos como, “Escola de Segunda Oportunidade”, já referido, e “Porto Tem Resposta”, apostando num regime de alternância entre a componente escolar e a profissional, são uma referência neste campo, que nós, como educadores, gostaríamos de implementar no concelho de Gondomar, não numa “lógica de mercado”, mas de cooperação social, solidária, de subsidiariedade, de responsabilidade social e de regulação sociocomunitária (Azevedo, 2007, p. 7). Uma articulação prevista a nível legal entre os municípios vizinhos da Área Metropolitana do Porto, concertando esforços entre os serviços, a trabalhar em consonância, poderia decerto resolver muitas destas situações que, a longo prazo, poderão ter custos humanos e financeiros in comportáveis. Contudo, devemos salientar que o quadro legal e normativo em vigor garante no essencial a protecção dos direitos das crianças e dos jovens portugueses.

Consideramos que a pouca ligação entre os intervenientes neste tipo de mediação — através de entrevistas curtas, muito separadas no tempo — não contribuiu para que as pessoas “encontrassem elas mesmas, por si próprias, uma solução” responsável (Six, 2001, p.164) para os conflitos surgidos na sua vida. Levava-as, ao invés, a “demitirem-se” da busca das soluções (Six, 2001, p.13). Também há o risco de técnico e sujeito não considerarem problemas exactamente as mesmas situações. Outra questão fulcral e muito delicada é a da invasão da privacidade e dos limites que os técnicos que efectuem esta mediação deveriam ter, sob o ponto de vista legal e ético. Até que ponto a liberdade individual, numa procura de remover situações de perigo e risco, não fica comprometida? Que juízos de valor farão as pessoas “alvo”, que satisfação sentirão e de que modo encararão uma posterior intervenção? Estas questões preocuparam-nos enquanto estivemos no terreno, tendo em conta as práticas adoptadas e os pontos críticos encontrados; são interrogações que merecerão reflexão mais aprofundada, tanto a nível científico como de debate público pelos especialistas e pela sociedade em geral.

Alguns membros da comissão restrita da CPCJ de Gondomar, entre os quais o professor-tutor do ME e nós próprios, decidiram encetar um projecto de alfabetização específico para uma população de etnia cigana, que reside sobretudo na zona da Triana, em Gondomar, e da Areosa, no Porto (em especial mulheres), que não possuíam competências básicas de leitura e de escrita. Em 2008, alguns desses técnicos “deitaram

mãos à obra” e, a partir do diagnóstico local, tendo em vista as metas a alcançar, as competências a atingir na formação, a previsão dos recursos, tanto materiais como humanos, a calendarização, os responsáveis, a supervisão necessária e os prazos a cumprir, apresentaram junto dos serviços da DREN o referido projecto. Apesar do envolvimento de alguns técnicos desta entidade, da Vereação do Pelouro da Educação da CMG, de existirem professores disponíveis para a sua implementação e supervisão, de existir um compromisso entre os diversos intervenientes e os destinatários, e um reconhecimento geral do problema por parte de todos, o projecto não conseguiu passar do papel (note-se que existiam na altura iniciativas idênticas a esta, em várias localidades da região Norte). Lamentavelmente, assistimos hoje ao mesmo absentismo e abandono escolar deste grupo étnico, cada vez mais sujeito a “um assistencialismo absurdo, alimentado décadas a fio, que cria ainda mais dependência, subserviência e indignidade” (Azevedo, 2011, p. 160), dedicando-se muitas destas pessoas a actividades de economia paralela.

Os sucessos, porém, também foram alcançados em grande medida neste contexto, pois através da comunicação e das relações estabelecidas com os jovens e suas famílias, entre os serviços e entidades envolvidas, muitos deles conseguiram prosseguir a escolarização, encontraram ofertas de formação adequadas às suas necessidades e potencialidades, foram encontradas alternativas e apoios sociais para resolver os problemas e os conflitos imediatos das pessoas, transmitindo-se sempre uma mensagem positiva e de esperança.

De salientar ainda que a cooperação vivenciada entre os vários profissionais que trabalhavam na CPCJ de Gondomar, a ética profissional demonstrada nas mais variadas intervenções nos processos de promoção e protecção, e em projectos implementados na comunidade gondomarense, constituiu um aspecto que consideramos muito importante para a busca das melhores decisões e respostas sociais a proporcionar às crianças e jovens do concelho. O trabalho em parceria, no apoio aos grupos sociais mais vulneráveis, em risco de exclusão social, teve como objectivo o acesso aos direitos fundamentais e a integração social de todos os cidadãos. A partilha de práticas e procedimentos com uma educadora social, permitiu compreender melhor muitas estratégias e técnicas do trabalho de intervenção social, enriquecendo-nos mutuamente e conseguindo um maior equilíbrio no planeamento da intervenção. Na prática, o trabalho destes profissionais “apoia-se na mistura de assunções que mais se aproximam da sua

formação académica, valores, âmbito de trabalho, experiência, contexto” (Torremorell, 2008, p.16), logo, esta diversidade profissional traz sempre uma riqueza de actuação diversa e complementar à mediação, em articulação com a dinâmica social e comunitária.

### **2.1.2 - O Projecto de “Mediação Educativa”**

O Projecto “Mediação Educativa” foi criado por iniciativa da CPCJG, em 2007, para abranger as escolas do concelho de Gondomar e escolas frequentadas por alunos residentes no mesmo concelho. Este projecto surgiu e teve por objectivo principal desenvolver medidas e estratégias de intervenção, com vista a diminuir o número de casos sinalizados à Comissão, desde 2004, de alunos em absentismo e abandono escolar. Então, na “primeira linha” de acção com a criança e com o jovem que é o contexto escolar, criou-se a figura do Mediador Educativo, cuja intervenção ocorria a dois níveis:

— Na escola: é ao mesmo tempo um interlocutor e um coordenador entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno: professores, Directores de Turma, Conselhos de Turma, funcionários da escola, Encarregados de Educação e famílias, Serviços de Acção Social Escolar, Gabinete de Apoio ao Aluno e professores-tutores, Serviços de Psicologia e Orientação, Serviços Especializados de Apoio Educativo e Direcção da Escola; efectua a triagem das situações de perigo apresentadas, delinea as estratégias de intervenção mais adequadas e as comunicações necessárias para os órgãos competentes, com o devido enquadramento legal;

— Na comunidade: é um professor/técnico que assume um papel de ligação entre a Escola/Agrupamento de Escolas e a CPCJG e outros parceiros sociais da comunidade local e regional: DREN, Associações de Pais e Encarregados de Educação, associações de carácter social, recreativo e cultural, instituições e serviços da comunidade, Rede Social, Comissão Social de Freguesia, para procurar encontrar algumas respostas na resolução de problemáticas sentidas com as e pelas crianças e jovens (Paulo, 2007, p. 32).

O Mediador Educativo, um novo agente na escola, tem de exercer a sua acção de um modo diferente do da profissão docente. Entendemos que é necessário ter motivação e disponibilidade para esta função, contribuir activa e construtivamente para a resolução

de problemáticas que afectam a criança ou o jovem, em particular nas situações de absentismo e abandono escolar, e ter em atenção qualquer situação de perigo e risco que ocorra com os alunos do estabelecimento de ensino ou agrupamento de escolas. As acções passam muito por tomar iniciativas adequadas ao contexto, apresentar propostas e estratégias, aliando na acção e no desempenho a coerência e o respeito pelo outro, produzindo e propondo medidas inovadoras, harmonizando os interesses da escola e do projecto educativo com as necessidades e interesses dos alunos e das suas famílias. Tentámos orientar a prática para a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade, cooperando com todos os agentes educativos e articulando a actuação com os pares e outros intervenientes, de modo a supervisionar o percurso educativo dos alunos da escola/agrupamento de escolas. Com este projecto, foi possível, pelo princípio da subsidiariedade (consignado na Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro), atender às crianças e aos jovens em perigo, protegendo-os, proporcionando respostas o mais adequadas possível e, caso as situações se mantivessem, sinalizá-las então à CPCJG, através do representante do Ministério da Educação ou do professor-tutor, para serem devidamente acompanhadas.

As funções de Mediador Educativo foram por nós desempenhadas nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009, num Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, e, no ano lectivo de 2009/2010, numa Escola Secundária não agrupada. Esta experiência permitiu-nos, a partir do contexto escolar, vivenciar um projecto muito interessante de intervenção na comunidade, compreender a dificuldade de articulação entre as entidades e serviços interdependentes, mas descoordenados, e perceber como, por vezes, é difícil a protecção da criança e do jovem. Quando existem problemas, detectados pelos próprios ou por terceiros, quando as famílias não colaboram para mudar os comportamentos e ultrapassar as situações que deram origem à intervenção, a concertação de esforços e as medidas supostamente mais adequadas das entidades competentes, podem redundar em fracasso. Sem um envolvimento voluntário das pessoas, que nem sempre acontece, o sucesso é possível mas difícil de atingir. A desvalorização da escola e da qualificação formal (ideia muito arraigada em bastantes famílias), perpetua um ciclo de desinvestimento, difícil de romper e de alterar, que condiciona o futuro das crianças e dos jovens e compromete também as intervenções. Estas, muitas vezes, são efectuadas sem ter em conta os contextos culturais das pessoas e com a percepção de que a medida adoptada é a mais adequada para aquele núcleo familiar, “mascarando” a própria

opinião dos visados, decidindo escolhas, impedindo que os envolvidos sejam os próprios actores das suas vidas.

Em várias situações, porém, a acção do Mediador Educativo, em articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação, os serviços sociais da autarquia e a CPCJG, contribuiu para que os alunos não interrompessem a frequência escolar e, estamos em crer, para o seu bem-estar físico, emocional e social. Nos agrupamentos de escolas com os alunos mais novos, a situação de perigo mais comum era a negligência, dada também a conjuntura económica presente e as rupturas familiares, enquanto na escola secundária, com os alunos adolescentes, surgiam situações graves de comportamentos desviantes. O accionar das respostas a nível local, por parte das instituições autárquicas e sociais, resolvia com alguma eficácia e celeridade os problemas das crianças, ao passo que os dos jovens eram muito mais complexos de resolver, dada a dificuldade de encaminhá-los para os competentes serviços de reabilitação e a falta de um projecto de vida consistente.

Neste projecto de mediação, apesar dos constrangimentos, a autonomia dos diversos actores conseguiu implementar-se de forma activa no caminho do “reforço dos laços humanos e da justiça social” (Azevedo, 2011, p. 211). Consideramos que a carga horária atribuída aos professores para o exercício da função de Mediador Educativo é bastante reduzida. Os mediadores tiveram dificuldade em compreender as linhas estratégicas do projecto e a difícil problemática com a qual trabalharam, o que tornou este trabalho algo desgastante. A escola, não assumindo “uma infinidade de tarefas” (Nóvoa, 2005, pp. 18-19), pode caminhar para libertar-se da “deriva do transbordamento” (questão que tão bem foi analisada por António Nóvoa, na esteira de Daniel Hameline) e dedicar-se sobretudo à tarefa da aprendizagem dos alunos. Nestas iniciativas, existe o risco de assistencialismo, ao invés de ajudar as pessoas a procurarem autonomamente a mudança e a transformação social (Neves *et al*, 2009, p. 51), podendo a mediação ser encarada sob um prisma de “insularidade” (Azevedo, 2009, p. 17), pois tenta resolver os problemas de forma menos participada. Projectos de mediação educativa, porém, têm sido aplicados em vários concelhos com algum sucesso, tendo como ponto de partida entidades educativas e comunidades locais, no sentido de promover os direitos de cada criança e jovem, logo o bem comum.

Parece-nos, no entanto, que poderão ser encontradas respostas de maior proximidade e que existe a possibilidade de solucionar com mais celeridade conflitos e problemas surgidos (dependendo da sua qualidade e natureza). A investigação académica tem demonstrado que a mediação pedagógica é reconhecidamente encarada como uma acção com enorme “pertinência e diferença” e com efeitos visíveis “no interior das dinâmicas de protecção e apoio social” (Baptista, 2008, p. 19). Nestas “instâncias de mediação”, os profissionais terão de exercer uma “pedagogia de proximidade ética”, “a partir da qual se [procurem] os espaços de ligação, de comunicação e de mediação, entre as esferas inseparáveis do amor e da justiça” (Azevedo, 2006, p. 9). De um modo muito particular e diferenciado, único em cada situação, é necessário que as situações de conflito, de perigo ou outras em que as crianças ou os jovens estão envolvidos, sejam resolvidas, em prol do seu “superior interesse” (Lei n.º 147/99).

Nestes dois papéis, como representante do ME na CPCJG e como Mediador Educativo, as exigências éticas e profissionais assumiram uma particular relevância, requerendo o “exercício pessoal de uma consciência crítica” mais aguda, uma tomada de posição, de decisão e de acção firmemente responsável, “assegurando a vigilância crítica em relação a convenções e a clichés” (Baptista, 2005, pp. 23-24). Outros autores, como Six, salientam a liberdade e a integridade dos outros, a par do respeito, encarando-os como únicos, segundo a dimensão ética da mediação (2001, pp. 212-213), como pressupostos fundamentais nestes contextos.

## **2.2 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CRIADORA**

Por mediação criadora, Six contempla aquela que tem por objectivo estabelecer, entre as pessoas e grupos, laços que não existiam anteriormente e que serão benéficos para uns e para outros (2001, p.164). As experiências profissionais que, de seguida, se evocam, enquadrar-se-ão precisamente numa lógica de estabelecimento de novas relações entre pessoas de culturas e de etnias diversas, na construção de uma comunidade diferente da que existia anteriormente, com problemas e conflitos, interagindo e aprendendo a viver com o Outro e a construir uma coexistência pacífica. Estas experiências decorreram no âmbito das escolas do ensino primário, na cidade de

Lisboa, com crianças oriundas de meios sociais e culturais desfavorecidos — minorias étnicas, como africanos recentemente chegados a Portugal e ciganos, bem como migrantes de primeira e de segunda geração — e com crianças portadoras de deficiências.

No então ensino primário, trabalhámos em bairros periféricos da cidade de Lisboa, em Alvalade, no Restelo, na Ajuda e no Lumiar, entre 1982 e 1992. Em Alvalade e na Charneca do Lumiar, muitos dos alunos eram provenientes dos PALOP, sobretudo de Angola e de Cabo Verde, num contexto de forte miscigenação étnica e cultural e de interculturalidade. Após as várias invasões sul-africanas de Angola, nos finais dos anos setenta e inícios da década de oitenta do século XX, muitas crianças chegaram a Lisboa traumatizadas pela guerra, apresentando graves dificuldades de integração educativa e social. Digamos que, neste contexto, a tarefa do professor, além da atitude de tolerância (que, infelizmente, não era partilhada por todos os professores nas escolas) para com o Outro e a sua cultura, deveria passar por um processo de aculturação e de interajuda social (muito desse trabalho era efectuado pelas organizações religiosas, como as Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor, que apoiavam estas populações tão carenciadas). Este itinerário, não raras vezes, era feito de intolerância, conflito e imposição, provocando um enorme abandono escolar. Algumas destas crianças tinham frequentado a escola pouco tempo e era necessário fazê-las aprender os conteúdos essenciais de leitura, escrita e cálculo aos doze ou catorze anos de idade. Gradualmente, compreendeu-se que os alunos cujos progenitores tinham completado o ensino primário nas ilhas de Cabo Verde (excepto Santiago) e em Angola conseguiam melhor sucesso escolar. A razão provável para este facto é que o regime do Estado Novo investiu, nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, na escolarização sobretudo dos habitantes das ilhas mais pequenas do arquipélago de Cabo Verde, por exemplo, nas ilhas Fogo e Brava, o que explicava em grande medida o insucesso das crianças oriundas da ilha de Santiago (a maior do arquipélago e a mais populosa). Por outro lado, a utilização do dialecto crioulo criava problemas a nível da linguagem, com reflexo, sobretudo, na compreensão oral e na escrita. Os angolanos por seu turno dominavam melhor a língua portuguesa. Este facto muito se deverá também às campanhas do governador provincial Norton de Matos, no início do século XX, que promoveu o povoamento do interior de Angola, junto às vias-férreas, contribuindo para

uma expansão mais dinâmica da língua portuguesa junto desses povos (Carvalho, 1996; Marques, 1986; Mattoso, 1994).

A influência das crianças africanas na comunidade educativa era enorme, até na divulgação de artistas como Cesária Évora, Bonga e Dany Silva, entre outros, e também nos hábitos alimentares. Assim, a interculturalidade era frequente: famílias portuguesas migrantes iam à escola participar em actividades, como cozinhar cachupa, a célebre especialidade gastronómica de Cabo Verde, e pessoas africanas aprendiam tradições e costumes portugueses. Partilhamos da ideia de que a diversidade e a riqueza cultural das escolas inclusivas deve “reconhecer uma abertura efectiva, assim como aproveitar e potenciar a criatividade coexistente” das crianças e jovens da comunidade (Gómez *et al*, 2007, p. 288), embora não seja fácil para o educador trilhar este caminho.

O trabalho colaborativo entre os professores e a comunidade educativa tornou possível concretizar uma actividade inesquecível. Esse projecto colectivo que foi a comemoração de “Um dia na Feira de S. Bartolomeu da Charneca do Lumiar, no século XVIII” consistiu numa recriação no âmbito da “História ao Vivo”, em 1992. Conseguiu concretizar-se graças ao apoio do Grupo de Trabalho para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, na pessoa da Dra. Paula Bárcia, e do envolvimento de muitos professores e da comunidade local, desde a Junta de Freguesia até às associações e colectividades da freguesia. Foi uma iniciativa que teve muito eco na comunicação social e através da qual os alunos valorizaram o seu património local, conheceram melhor a História portuguesa, comprovando que, pela acção e pela prática, com o envolvimento de todos, se aprende de forma diferente. O curioso é que no século XVIII existiam muitas pessoas africanas em Lisboa e, duzentos anos depois, a história repetia-se, num contexto completamente diverso! À época, efectuava-se muito o trabalho de equipa entre os professores, ensaiavam-se e debatiam-se novas ideias pedagógicas e metodologias, sob o prisma da diferenciação pedagógica. Foi muito importante o contacto com os professores mais novos, que sentiam as mesmas dúvidas e angústias, e a frequência de algumas formações de qualidade, algumas delas promovidas pelo Movimento da Escola Moderna, que tiveram um grande impacto na nossa profissionalidade docente. Nestes encontros, debatiam-se modelos pedagógicos, adaptações curriculares, a organização do ensino-aprendizagem, a produção de materiais diferenciados, a discussão sobre artigos publicados e a divulgação de obras de pedagogia e de correntes educacionais (por exemplo, o modelo de Summerhill);

organizavam-se conferências com alguns pedagogos portugueses e estrangeiros, dos quais destacamos um autor, com cujo pensamento e linha de orientação muito nos identificamos, João dos Santos, o fundador da “*Casa da Praia*”. Relevantes foram também as vivências no Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, numa época de constituição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), sobretudo com as pessoas que então faziam parte dos órgãos directivos, dos quais se destacam António Teodoro, Vasco Brosque Graça, Júlio Ribeiro, Rosário Quintas, Manuela Mendonça, Anabela Delgado, Isabel Barreiro e Lurdes Fernandes. Contactar, pela primeira vez, com organizações de estatutos definidos, com a negociação entre diversos sectores e estruturas, como o ME, tomando o “pulso” à vida democrática do nosso país, que estava a ser construída nos anos 80 do século XX, foi uma aprendizagem muito profícua. A compreensão das várias facetas da profissionalidade, da responsabilidade e da ética docente, dos problemas que os professores enfrentavam, para além da instituição escolar em que trabalhavam, obrigou a um olhar mais atento para uma multiplicidade de questões e dilemas profissionais.

A organização de actividades diversificadas, quer na escola quer fora dela, muitas vezes com o apoio da Câmara Municipal de Lisboa e das Juntas de Freguesia da cidade, por exemplo, as visitas de estudo a monumentos e a museus, a locais de trabalho, como a Fábrica dos Pastéis de Belém e dos chocolates Aliança (para se conhecerem as profissões), assistir a espectáculos, como o musical Annie, estreitou a ligação Escola-Família, permitiu diversificar os modos de aprender das crianças, numa ligação entre a Pedagogia Escolar e a Pedagogia Social, e valorizar mais as aprendizagens escolares. A diversificação dos contextos educativos, e a organização de actividades de dinamização comunitária, muito contribuiu para o estabelecimento de relações e laços sociais entre pessoas de várias culturas e origens, enriquecendo o processo educativo.

A grande diversidade de discentes provenientes de realidades completamente diferentes, e até antagónicas, com carências de vária ordem, provocava conflitos, difíceis de resolver na sala de aula, num ambiente tão imprevisível e com tantas solicitações. Essa gestão de conflitos que íamos resolvendo segundo a sensibilidade do momento e da intuição individual, fomos, mais tarde, aprendendo de modo intencional noutros contextos. Digamos que foi um “laboratório de ensaio” para outras situações que ao longo do tempo se foram enfrentando. Frequentemente, as turmas eram

constituídas por alunos repetentes e com vários anos de escolaridade. Até aos anos noventa, vigorou o sistema das fases no ensino primário: a primeira fase, os dois primeiros anos de escolaridade, e os dois últimos anos, a segunda fase. Para os professores mais jovens, e com menos experiência, eram distribuídas as turmas, principalmente no horário da tarde, com duas fases, e, por isso, eufemisticamente designadas por “bifásicas”, geralmente com os alunos que tinham tido reduzido sucesso escolar em anos anteriores e com os que iam chegando transferidos de outras escolas ao longo do ano lectivo. Com a constante instabilidade profissional, não era possível concluirmos se o aluno tinha progredido, se tinha conseguido ultrapassar as suas dificuldades pela acção educativa, nem implementarmos estratégias de melhoria e/ou de remediação. Outro dos maiores problemas sentidos no trabalho docente era, e ainda é, o facto de os alunos não conseguirem efectuar as tarefas propostas num tempo estipulado e passarem demasiadas horas com a mesma tarefa, assumindo o aluno uma atitude passiva ou perturbadora, criando um clima na aula desfavorável. Assim, procurávamos proporcionar algumas tarefas mais adaptadas a cada um, até pelo princípio do “aprender pela acção”, mas era muito difícil alguns alunos compreenderem os conteúdos curriculares, conseguirem a “motivação intrínseca” para a aprendizagem e para a tarefa escolar e obterem sucesso educativo.

O conceito de código, de Basil Bernstein (2005), assim como a reprodução das relações de classe da sociedade, de Bourdieu e Passeron (1964/1996, 1970), enquadram teoricamente, e de forma muito interessante, as questões que abordámos. Bernstein identifica código como “um princípio regulador tacitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realização e evocação de contextos” (2005, p. 87). Isso explicará que crianças oriundas de meios socioculturais e étnicos específicos demonstrem dificuldade em compreender códigos linguísticos e conteúdos curriculares bastante distantes dos utilizados no seu meio social e familiar. Especialmente nos primeiros anos de escolaridade, “a compreensão e a utilização da língua constitui o ponto principal da formulação dos juízos de valor dos professores” (Bourdieu & Passeron, 1964/1996, p. 115), o que se traduz, em grande medida, naquilo que o professor espera do aluno e no futuro (in)sucesso escolar deste. Os mesmos autores defendem que qualquer actividade pedagógica “está destinada a reproduzir a arbitrariedade cultural das classes dominantes às classes dominadas” (1964/1996, p. 45),

contribuindo, “assim, para reproduzir a estrutura das relações de força” (Bourdieu & Passeron, 1964/1996, p. 46).

Entendemos que, em sentido lato, o “professor é o profissional que cuida e provoca, pela transmissão da herança cultural, o desabrochar de cada flor e esse é um trabalho imenso” que implica “dedicação e dádiva” (Azevedo, 2011, p. 309). Procurámos seguir esse rumo!

A participação no projecto “Escolas de Intervenção Prioritária”<sup>2</sup> (apenas aplicado ao ensino primário), criado com o objectivo de combater o insucesso escolar em meios sociais e culturais desfavorecidos, e no projecto pedagógico das escolas de tipologia P<sub>3</sub>, denominadas de “área aberta” (na Escola do Casalinho da Ajuda) permitiu, em conjunto com outros profissionais, implementar novas estratégias pedagógicas, melhorar práticas e diversificar os processos de aprendizagem dos alunos.

O primeiro destes projectos vigorou durante alguns anos na década de oitenta do século XX e foi coordenado pela Dra. Elisete Alves, técnica superior do ME Implementaram-se através deste projecto novas estratégias de ensino-aprendizagem, trabalhou-se em equipa com vários profissionais, como professores de ensino especial integrado, assistentes sociais e técnicos de associações da comunidade, foram proporcionadas acções de formação sobre temas pedagógicos e foram realizadas actividades diversificadas em vários contextos educativos para os alunos. Alguns professores eram reconduzidos na escola em que tinham trabalhado no ano lectivo anterior e, deste modo, prosseguiram a sua acção pedagógica com determinado grupo de alunos por mais tempo, podendo avaliar de forma fundamentada a sua progressão nas aprendizagens escolares. Não obstante, a avaliação deste projecto, infelizmente, não foi levada a cabo pela tutela que o promoveu, terminando inesperadamente, deixando a percepção nos intervenientes de que houve ganhos para os alunos e para os ambientes

---

<sup>2</sup> O Projecto “Escolas de Intervenção Prioritária”, regulado pelo Despacho 119/ME/88, de 15 de Julho, e enquadrado pelo Decreto-Lei 35/88, definia, no número 6 do Artigo 4.º, as Escolas que considerava abrangidas por esta designação:

a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores;

b) As frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência;

c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático;

Fixava o limite do número de alunos por turma em vinte, proporcionava a existência de recursos humanos, como técnicos das equipas do ensino especial integrado e articulava o projecto com outros de promoção do sucesso escolar, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE).

educativos, no entanto, nenhuma informação foi divulgada pelos responsáveis. Consideramos que projectos desta natureza são bastante interessantes, até pelo contacto entre vários profissionais, pela utilização de novas estratégias educativas e pela possibilidade de recurso a outros contextos educativos, porém, o fraco acompanhamento durante a sua execução e um final abrupto como aconteceu, deixam um sentimento de grande frustração em todos os participantes, pelo tempo e empenho despendidos, sem ter sido conhecido um balanço dos resultados obtidos. Curiosamente, hoje, nas escolas do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico, em contextos culturalmente desfavorecidos, muito marcados pelo insucesso e abandono escolar dos alunos, foram implementados pela tutela os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), com uma filosofia muito semelhante ao projecto anteriormente referido, ainda que em número mais alargado, com um reforço dos recursos humanos nas escolas/agrupamentos, como equipas multidisciplinares, e mais recursos financeiros, operacionalizando-se novas estratégias de aprendizagem com os alunos e diferentes modos de organização e de gestão pedagógica. De novo, em tempos de crise económica, os TEIP estão seriamente ameaçados, repetindo-se o cenário, ficando os profissionais e os participantes neste projecto a não conhecer de forma rigorosa as mais-valias alcançadas, como foram aplicados os recursos e que perspectivas podem ter para o futuro, relativamente a iniciativas desta natureza.

A arquitectura das Escolas P<sub>3</sub> pressupunha um modelo de trabalho pedagógico experimental, partilhado por vários professores (cada docente seria responsável por uma área curricular), com o mesmo grupo de alunos, o que diferia com o sistema vigente da monodocência no ensino primário. Os professores continuaram a trabalhar no sistema tradicional, mas em espaços de sala de aula abertos (com duas ou três salas de aula), gerando alguma perturbação no trabalho quotidiano e não se aproveitando ao máximo as potencialidades desta estrutura arquitectónica. As salas de aula de “área aberta” acabaram por ser fechadas a pedido das próprias escolas. Este caso reflecte o pouco planeamento entre os construtores dos edifícios escolares e os decisores pedagógicos. Apesar destes últimos terem proporcionado algumas acções de formação para os professores trabalharem nesses ambientes educativos, a administração central não investiu nesta nova modalidade pedagógica, desperdiçando-se uma oportunidade para renovar estratégias de ensino e, porventura, melhorar o rendimento escolar das crianças que frequentavam estas escolas.

No Bairro da Ajuda, em Lisboa, contactámos com uma realidade multicultural diferente das descritas anteriormente, pois os alunos eram oriundos de famílias migrantes de segunda geração e ciganos com variados níveis socioeconómicos (aí residia uma numerosa comunidade). Tivemos, além disso, a oportunidade de, em 1986, intervir numa das primeiras experiências de turmas “inclusivas”,<sup>3</sup> designadamente na integração de uma criança portadora de deficiência (terminologia que então era usada), com paralisia cerebral, numa turma de educação regular. Foi um desafio de facto muito exigente. Essa criança não possuía comunicação verbal e foi necessário recorrer a um sistema de comunicação alternativo, o “Bliss”, com imagens, signos e gestos, o que contribuiu também para despertar nos outros alunos da turma o interesse por “uma segunda língua”. A experiência evocada só foi possível graças ao apoio da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (nesta instituição, desenvolviam-se algumas actividades com todos os alunos, como natação e expressão dramática, numa parceria entre escola e comunidade); igualmente o empenho de uma docente de ensino especial integrado, do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (uma das entidades pioneiras na formação de professores de ensino especial em Portugal), ajudou a que esta experiência fosse bem-sucedida. A valorização da diferença e da diversidade (junto) dos alunos, o estabelecimento de redes de cooperação, de proximidade e de solidariedade, formal e informal, entre pessoas e serviços, tornaram a comunidade multicultural mais participativa, promovendo a responsabilização dos actores sociais, a autonomia e a confiança nas dinâmicas locais.

No que concerne à integração das minorias étnicas, entendemos que a maioria das pessoas das comunidades africanas conseguiu, sob um prisma de multiculturalidade, integrar-se na sociedade portuguesa, apesar de todas as vicissitudes e de estes dois grupos específicos (africanos e ciganos) serem “grupos tendencialmente afastados da cultura escolar” (Oliveira & Galego, 2005, p. 101), vivendo, muitas vezes, em contextos de exclusão social. Foi importante o trabalho desenvolvido pelas comunidades educativas, a criação das suas próprias associações, a participação no mundo do espectáculo, desde o futebol, ao teatro e ao cinema (sobretudo no caso dos africanos); não obstante, a comunidade cigana continua com graves problemas de integração social, com os antigos modos de vida familiar e comunitários em desagregação e sem se

---

<sup>3</sup> Estes alunos entraram na escola no ano lectivo de 1986/1987 e foram carinhosamente designados como “os filhos da Lei de Bases do Sistema Educativo”, cuja vigência se iniciou nesse ano.

inserir no mundo laboral, como já salientámos anteriormente. A crónica baixa escolarização tem contribuído para esta situação, impedindo a criação de relações sociais fora das comunidades “invisíveis” (Bauman, 2001, p. 203). Para colmatar muitos dos problemas sentidos com estas comunidades multiculturais nas grandes cidades, a partir dos anos noventa do século XX surgiram os mediadores socioculturais, sobretudo ciganos e africanos, agindo no domínio da educação intercultural e na relação com o sucesso escolar dos filhos dos imigrantes, das minorias étnicas e de deficientes (Correia e Caramelo, 2010). O objectivo destes profissionais é procurar construir ou reconstruir laços sociais (Oliveira & Galego, 2005), numa perspectiva de valorizar o “Outro” e a “Diferença”. A mediação sociopedagógica ou sociocultural também ocorre fora dos contextos escolares, embora tenha um carácter educativo na sua essência, em ligação com a educação escolar, na interligação escola, comunidade e sociedade aprendente (Azevedo, 2007, 2009; Baptista, 2005, 2008).

Na mediação de tipo criadora será que procurámos “agir” com o Outro, respeitando a sua liberdade? Levámos a pessoa, ela própria, a criar por si um laço novo (Six, 2001, pp. 12-13)? Seriam esses laços benéficos para todos? A construção de laços nestas comunidades, habitadas por pessoas de tão diferentes origens, numa cidade multicultural, a partir da instituição escolar, ajudou e tornou possível que estas pessoas aprendessem “a viver juntas” (Delors, 1996), em solidariedade, com problemas, decerto, mas numa convivência relativamente pacífica. Algumas delas não conseguiram criar laços duradouros com os outros na comunidade, mesmo com a diversificação de espaços e de modalidades educativas diferenciadas; persistem ainda algumas barreiras laborais e sociais, em parte devido ao difícil acesso a níveis educativos subsequentes.

Reflectindo sobre estas experiências de mediação, será necessário ainda criar novas relações com estas populações? A criação de laços entre os actores requer mais tempo e, por parte do mediador, implica uma personalidade com as características de “adaptabilidade, paciência, optimismo, humildade” (Six, 2001, p. 208 e 209), tendo por objectivo atingir a gradual inclusão. Como ideia fulcral, podemos concluir que as aprendizagens escolares devem “coexistir em regime de articulação dinâmica com outras formas de educar e aprender, distintas nos tempos e nos modos” (Baptista, 2008, p. 14), o que promove novos processos educativos e se identifica com o que abordámos ao longo desta evocação. Na perspectiva relacional, esta mediação pode contribuir “para ajudar a tecer laços e evitar situações de ruptura social” (Azevedo, 2007, p. 33). Em

contextos fortemente multiculturais é fundamental diversificar os contextos educativos em que os alunos aprendem, integrando saberes diversificados, construindo redes e novas relações entre pessoas, grupos e culturas. A integração das pessoas em novas comunidades e numa cultura diferente foi de facto a “vitória” desta mediação.

## **2.3 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO RENOVADORA**

Six considera que a mediação renovadora permite melhorar os laços que existem entre as pessoas ou grupos, mas que poderão estar enfraquecidos ou ficaram com o tempo diluídos (2001, p. 164).

As experiências que seguidamente se evocam reportam-se a dois contextos: em primeiro lugar, a educação de jovens com NEE, em escolas do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico, e, em segundo lugar, as experiências com adultos na alfabetização, com equivalência ao primeiro ciclo do ensino básico, e no processo de RVCC, do nível secundário, num Centro Novas Oportunidades.

### **2.3.1 - A Educação Especial**

Esta experiência, como professor de Educação Especial, decorreu a partir de 1994 até 2004. Neste âmbito, apoiámos alunos com NEE, ao nível do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico. O alargamento da escolaridade obrigatória, em 1986, para nove anos, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), permitiu que muitos alunos com NEE prosseguissem a sua escolaridade, enquadrados, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Segundo esta legislação, as NEE abrangiam uma pluralidade de crianças e jovens, desde os sobredotados até aos que tinham deficiências graves e permanentes. O currículo dos alunos era adaptado, conforme as suas necessidades educativas e o professor de educação especial, além de acompanhar o aluno em sala de aula, também tinha por função o diagnóstico e a avaliação de necessidades. No acompanhamento dos alunos com currículo escolar

próprio e, sobretudo, com currículo alternativo, ao abrigo da legislação anteriormente citada, a nossa principal função era gerir o currículo de cada aluno, conforme os recursos existentes, as suas necessidades e potencialidades. Estes alunos eram acompanhados fora da sala de aula regular, nas áreas das competências básicas de leitura, escrita e cálculo funcional, e as actividades práticas contemplavam uma forte componente de integração social e comunitária. Frequentemente, para os alunos com necessidades motoras, a falta crónica de recursos materiais e dos meios técnicos necessários era uma questão difícil de ultrapassar. A elegibilidade dos alunos foi um problema que nunca foi resolvido; em muitas escolas, eram incluídos na “medida ensino especial”, do Decreto n.º 319/91, de 23 de Agosto, alunos que poderiam ter outra resposta educativa, ao passo que, noutras escolas, não eram atendidos os alunos que necessitavam de apoio, sobretudo aqueles que, com uma intervenção mais planeada e duradoura, poderiam superar as suas necessidades de carácter transitório. O currículo alternativo aplicado aos alunos era, por vezes, dominado pela componente cognitiva, descuidando-se as competências sociais e práticas, imprescindíveis para a sua integração socioeducativa. Usualmente, os alunos eram integrados nas turmas regulares com reduzido planeamento, não se verificando as adaptações necessárias e fazendo-se uma “inclusão” fictícia. Com o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, nem todas as escolas tiveram a preocupação de incluir estes alunos. Outras tornaram-se “as escolas dos alunos com deficiências”, sendo estes para elas encaminhados, mesmo pelos serviços regionais do ME, geralmente por pressão dos Encarregados de Educação e, muitas vezes, longe dos seus locais de residência.

No entanto, os alunos com necessidades educativas graves, tais como portadores de deficiências motoras e mentais, passaram a frequentar a escola regular, o que constituiu para o nosso país um enorme passo para dignificar estas pessoas e integrá-las em ambientes “normalizantes”<sup>4</sup>. Caso não fosse possível a sua integração nas escolas públicas regulares, existiam alternativas nas IPSS, como ainda hoje sucede. Com a inclusão nas escolas regulares, estas entidades, que se dedicavam desde há longo tempo à educação de crianças com deficiências, passaram a ocupar-se, também, da reabilitação e da transição e integração na vida adulta, como, por exemplo, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e outras instituições que trabalham na área da deficiência mental.

---

<sup>4</sup> No léxico da Pedagogia Social preferir-se-ia o conceito dignificante.

Salientem-se, neste âmbito, e por serem muito relevantes para a evolução da educação especial em Portugal, os princípios da Declaração de Salamanca, de 1994, que Portugal ratificou, e que, no seu artigo n.º 1, refere que “aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Também a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, consagra no artigo 23.º, o efectivo acesso da criança deficiente à educação, à formação, à reabilitação, à preparação para o emprego e para actividades recreativas, a fim de assegurar uma integração social e um desenvolvimento pessoal integral (Correia, 1997).

Em termos educativos, Portugal conseguiu uma boa inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares, o que ainda não acontece quanto à integração no mundo laboral. Muitas vezes, quando os alunos saem da escola aos dezoito anos (depois de, no sistema regular, várias modalidades terem sido esgotadas, e ser aí prolongado o tempo de frequência), não existem respostas educativas adequadas às suas necessidades. Então, surge um vazio! Uma das possíveis saídas e a mais comum é a dos Centros de Actividades Ocupacionais (CAO). Neste modelo, frequentado geralmente por pessoas com deficiências mentais, a pessoa volta a ser segregada, as tarefas executadas são pouco desafiantes e desfasadas dos contextos reais de trabalho. A outra opção é a inactividade no domicílio, a pior das soluções. Portugal ainda tem um trabalho enorme pela frente neste domínio. Nas comunidades locais, poderiam encontrar-se algumas respostas para a integração destes jovens no trabalho e, por consequência, na sociedade. A Pedagogia Social pode dar aí um contributo essencial. No momento actual, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, consagra os apoios apenas para as crianças com necessidades permanentes, e a aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, não abrange muitos alunos com NEE, logo não lhes são proporcionados os apoios e as respostas educativas mais adequadas. Do nosso ponto de vista, as instituições que cuidaram de pessoas com NEE graves terão mais competência para tratar delas, já que muitas necessitam de cuidados permanentes, de cuidadores especializados, de equipamentos caros e recursos específicos, não tendo as entidades públicas, nesta fase de contenção económica, capacidade de equipar estruturas para o efeito. Para todas as outras crianças e jovens com NEE, defendemos a escola inclusiva, em toda a linha, e uma interligação com as diversas entidades que trabalham nesta área, para integrar os jovens mais tarde no mundo do trabalho.

Numa escola do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico, do concelho de Gondomar, uma equipa de técnicos, na qual participámos, implementaram um projecto de integração na vida adulta de jovens com NEE, numa resposta socioeducativa de cooperação e de proximidade. O principal objectivo era proporcionar uma efectiva igualdade de oportunidades, tornar (diríamos agora) “acessíveis a todas as pessoas, segundo modelos de actuação que, valorizando o «aprender na com a vida», permitam responder às especificidades próprias de cada singularidade humana, de cada idade ou condição existencial” (Baptista, 2007, p. 147), no sentido da integração social plena.

A frequência de uma acção de formação contínua sobre o tema “Transição para a Vida Adulta de Pessoas com NEE”, bem como um projecto similar da Cooperativa RUMO, uma instituição do Barreiro, constituíram a base de sustentação para o projecto local por nós implementado. Pretendia-se inserir os jovens no trabalho em contextos reais; através desta estratégia era-lhes proporcionada uma interacção com os outros em “ambiente natural”, conforme lhe chama Silva (2009, p. 84), num contexto diferente ao escolar. Com o apoio do Conselho Executivo da Escola E. B. 2, 3 de Valbom, da Segurança Social e da Equipa de Educação Especial de Gondomar-A, foi possível concretizar este projecto. Para tal, foram mobilizados os recursos da comunidade, nomeadamente empresas privadas de artes gráficas, de jardinagem e do ramo da restauração, conforme motivação e disponibilidade demonstrada pelos empresários. Infelizmente, alguns deles, até de áreas mais adaptadas às necessidades dos jovens, não se mostraram receptivos a colaborar no projecto, o que, de certo modo, limitou as suas implicações práticas. Os jovens continuaram a frequentar a escola e, ao mesmo tempo, realizavam actividades integrados em contextos reais de trabalho, sujeitos a normas, direitos e obrigações. As tarefas desenvolvidas na Escola eram orientadas para apoiar a integração na empresa, sob um ponto de vista prático, para ultrapassar dificuldades sentidas. Periodicamente, eram acompanhados nos locais de trabalho por um técnico da escola e por um tutor nesse local. Estas experiências tiveram algum impacto na comunidade, contribuíram para os jovens ganharem confiança nas suas capacidades e na aquisição de competências sociais e profissionais e construírem os seus projectos pessoais. Ajudou, também, a combater as desvantagens existentes neste domínio, reconstruindo laços sociais, restabelecendo relações sociais que estavam adormecidas e eram pouco consistentes. De salientar que dois alunos conseguiram ser integrados na empresa em que realizaram esta experiência, continuando ainda hoje a trabalhar nesses

postos de trabalho. Como profissional que supervisionou este processo, além de ter de conciliar necessidades, interesses e expectativas dos jovens e das suas famílias, o mais gratificante foi efectuar estas pontes “relacionais” entre diversas pessoas e instituições que, apesar de frágeis e ténues, constituíram uma experiência muito válida para posteriores intervenções e colmataram, na medida do possível, um problema de integração na vida adulta destes jovens.

Para uma verdadeira inclusão na sociedade da pessoa com NEE, com real autonomia, a mediação de cariz renovador deve incidir “em áreas fundamentais, como a educação, o emprego, a mobilidade e os regimes sociais” (Silva, 2009, p. 80), para além do acesso aos meios técnicos, materiais e humanos que estas pessoas precisam, em função dos seus projectos de vida e necessidades. O objectivo é minorar a desvantagem que ainda existe e que cada pessoa se integre na sociedade de forma progressiva, olhando-se o Outro como “diferente mas não indiferente” (Azevedo, 2006, p. 9). A diversidade é assim encarada como um valor que pode trazer um enorme potencial à comunidade, com os organismos a actuar numa estratégia de parceria, complementando a intervenção escolar, com a profissional e social, promovendo relações interpessoais com todos, gerando oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da Pessoa (Baptista, 2005).

Embora nesta experiência se verificasse uma renovação de laços na comunidade local, ela pode também entender-se como uma mediação preventiva, pois contribuiu para que alguns conflitos comportamentais embrionários não tivessem ocorrido posteriormente. A integração destes jovens no mercado de trabalho com autonomia contribui certamente para evitar comportamentos desajustados no futuro, a inactividade, e poderá proporcionar uma participação no orçamento familiar, atingindo-se a inclusão social. A nível familiar e social, demonstrou-se que, afinal, foi possível vencer a barreira da integração no mundo laboral, levando os outros e eles próprios a acreditar nas suas potencialidades, a ganhar confiança e a melhorar o seu autoconceito.

Destacamos o trabalho em equipa com psicólogos, terapeutas e professores de educação regular como fundamental, para aferir práticas e procedimentos e delinear a resposta educativa mais apropriada para cada aluno, no seu contexto pessoal e social. A contribuição para a inclusão do jovem com NEE em ambiente real, na interacção com

os diversos serviços sociais que se dedicam a esta problemática, foi um dos pontos fortes desta dinâmica.

### **2.3.2 - A Alfabetização de Adultos**

A nossa primeira experiência em educação de adultos decorreu no contexto da alfabetização na Junta de Freguesia da Charneca do Lumiar, em Lisboa, em 1991. O grupo era constituído por adultos que, com a implementação da LBSE, em 1986, consideraram importante, ou sentiram-se pressionados para, possuir uma certificação escolar: nos locais de trabalho, os empresários passaram a exigir aos seus trabalhadores graus académicos superiores aos que detinham; outros tiveram necessidade de aumentar as suas competências de leitura e de escrita; os mais jovens do grupo tinham abandonado os estudos e não possuíam as competências de literacia ou o nível de escolaridade exigido, começando a sentir-se também excluídos do mundo do trabalho. As actividades desenvolvidas neste contexto eram adaptadas ao grupo em presença e baseavam-se nas necessidades de educação prioritárias dos adultos. Abordavam-se temas tratados na comunicação social, análise e leitura de revistas, de jornais, enquadradas por temas como: agricultura, saúde, culinária, passatempos, eventos e práticas culturais. Os materiais usados eram produzidos pelos formadores e a Direcção-Geral de Extensão Educativa publicava, anualmente, um Almanaque (Magalhães *et al*, 1990), com textos supostamente do interesse dos adultos, informações consideradas úteis à vida prática, muito imbuído na cultura popular urbana e rural, na História da Pátria e nas estações do ano.<sup>5</sup> No final do ciclo de formação, os adultos obtinham um certificado de quarto ano de escolaridade e podiam prosseguir para o nível de estudos seguinte. Este modelo de alfabetização estava muito marcado pela cultura escolar e, muitas vezes, as actividades desenvolvidas com os adultos eram quase uma “escola para crianças adultas” com vocabulário e actividades desajustadas. Como Canário refere, o

---

<sup>5</sup> De salientar a forma infantilizada deste Almanaque, profusamente ilustrado, quando a investigação mais recente, por exemplo de Caldas (2004), evidencia a grande dificuldade que os analfabetos têm em interpretar desenhos.

modelo era dominado pela “tradição da alfabetização” (2008, p. 33), ao passo que Cavaco identifica-o numa “lógica de escolarização compensatória” (2008, p. 131) e Guimarães como “educação compensatória” (2010, p. 646). Alguns adultos não conseguiam, contudo, completar este percurso de estudos com sucesso. Embora a interacção geracional entre os adultos fosse um aspecto interessante, o tempo desta experiência foi bastante curto, o que não permitiu uma avaliação mais precisa nem a melhoria das práticas. Os adultos faltavam frequentemente às actividades e o espaço era muito exíguo e pouco cómodo. O aspecto relacional e as aquisições realizadas foram, sem dúvida, as vertentes mais importantes: as interacções, ver pessoas que não conseguiam ler uma pequena notícia no jornal, escrever uma carta, interpretar um documento, a poder fazê-lo, foram conquistas importantes que, decerto, marcaram os percursos de vida destas pessoas.

O Estado português, embora com os sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória até aos actuais doze anos de escolaridade, segundo a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, não tem conseguido que a grande maioria dos portugueses atinja os graus de escolarização prescritos ao longo do tempo, permanecendo sempre um grupo considerável de pessoas com reduzida escolarização, sobretudo indivíduos oriundos de minorias, imigrantes, ciganos, mulheres, idosos, habitantes das periferias rurais e urbanas e pessoas desfavorecidas social, cultural e economicamente. O modelo de alfabetização vigente contribuiu para que apenas uma pequena parte desses portugueses se qualificasse, em reduzida articulação com as exigências do presente, não havendo a preocupação de reconhecer e/ou promover competências necessárias para a vida pessoal e profissional. O objectivo principal foi, assim, a certificação escolar e a transmissão dos saberes disciplinares tradicionais. Como refere Carneiro (2000), esta situação de baixas qualificações da população activa portuguesa tem persistido ao longo dos tempos, e este facto não se deveu tanto à carência de recursos financeiros e humanos como ao reduzido investimento político no sector, provocando um desfasamento em relação às médias europeias neste domínio. Assim, também por pressão internacional de organizações, como a União Europeia, dado o cenário de jovens e adultos activos em Portugal, com reduzidos níveis de qualificação formal, surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), a partir de 2005.

### **2.3.3 - O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências num Centro Novas Oportunidades**

Em 2009, no contexto de um CNO de uma escola pública, na freguesia de Rio Tinto, tivemos a experiência como formador de nível secundário nas áreas de Cidadania e Profissionalidade (CP) e de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), com adultos em processo de RVCC. A Educação e Formação de Adultos (EFA), no âmbito da INO, assume sobretudo três vias: (i) a formação em Cursos EFA Escolares, (ii) de dupla certificação e (iii) o processo de RVCC. Este processo começou com o nível básico a partir de 1999, nos Centros de RVCC, e, posteriormente, nos CNO. Os Centros Novas Oportunidades foram criados com o objectivo principal de qualificar a população portuguesa com o nível secundário, em relação às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho (Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio). O processo de RVCC encontra-se, até hoje, a ser objecto de acesa discussão, mas a não ser alguns profissionais envolvidos na matéria, académicos, empregadores e dirigentes das estruturas regionais e centrais (além dos próprios adultos que o realizaram de modo participado), poucas pessoas conhecerão os reais procedimentos para, com fundamento, rebater ou defender as suas vantagens e inconvenientes. O reconhecimento social passa, sobretudo, pelos adultos que completaram este processo formativo e pelos empregadores que poderão reconhecer as mais-valias e as dificuldades no desempenho dos colaboradores que contratam após as certificações efectuadas. Os constrangimentos e as metas alcançadas, através destes processos formativos e, também, as alternativas a conceber para a EFA do futuro, serão assuntos a estudar pelos profissionais e pelos investigadores.

O trabalho como formador de adultos no processo de RVCC foi um desafio, já que, além das dificuldades de adaptação a uma nova realidade, pela inovação do processo, pela tentativa de abandono das metodologias e estratégias do modelo escolar, foi também complexa a integração num novo enquadramento, com novos públicos e procedimentos diferentes daqueles com os quais tínhamos trabalhado até então. A interpretação e a descodificação dos referenciais de competências-chave constituíram outra dificuldade, dada a sua complexidade, principalmente na área de CLC, que parecem adaptados dos referenciais da sua “área-gémea”, Sociedade, Tecnologia e

Ciência (STC). Consideramos que, em certos núcleos geradores, os domínios de referência foram “forçados” a enquadrar-se e são difíceis de articular com as experiências de vida e as competências adquiridas pelos adultos, ao longo das suas vidas, nomeadamente na dimensão cultural e na comunicação. Os referenciais de CP, por seu turno, privilegiam (em demasia) os dilemas e pressupostos filosóficos, relegando para segundo plano a herança cultural portuguesa e da humanidade, bem como a participação cívica, o que poderia mais facilmente ser enquadrado na narrativa autobiográfica. No entanto, nesta área, os referenciais tornam-se um instrumento mais passível de ser integrado e adaptado, concedendo a possibilidade de os adultos desenvolverem a sua história de vida de forma coerente e flexível. Neste contexto, refere Silva, “a riqueza orientadora do referencial de competências-chave exige uma constante vigilância interpretativa para que [...] não se incorra na compreensão tradicional e escolar dos objectivos, dos conteúdos, das matérias, dos saberes pelos saberes” (2002, p. 10). Em relação aos referenciais de competências-chave de nível básico, parece-nos que as respectivas reformulações aproximaram-nos da pedagogia escolar e dos programas da educação regular.

Tornou-se necessário conhecer a linha conceptual do processo de RVCC, a terminologia nova (como “critério de evidência”, “núcleo gerador” e “referencial de competências-chave”, entre outros conceitos), utilizar novos instrumentos de trabalho relacionados com a avaliação de competências, construir os próprios materiais pedagógicos e delinear estratégias de orientação para mobilizar as competências dos adultos na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), partindo da avaliação dos discursos baseados nas aprendizagens efectuadas “na vida com a vida” (Baptista, 2007), em contextos escolares e sociais, de modo mais ou menos intencional e sistemático. O conhecimento das experiências profissionais de pessoas de todas as idades, da evolução da sociedade e a abertura em relação às mais diversas experiências de vida (sem incorrer em pré-conceitos, estereótipos e pré-juízos), é uma competência essencial do educador de adultos. Realça-se que, frequentemente, os sujeitos desvalorizam as suas competências, tendo também dificuldade na utilização do discurso escrito que é necessário para construírem individualmente e com autonomia o PRA. Há adultos com muitas e importantes competências, e com situações de vida muito significativas, que não têm facilidade em elaborar o seu Portefólio, devido a diversos constrangimentos e, apesar das orientações e propostas dos membros da Equipa

Técnico-Pedagógica (ETP), não conseguem empregar de forma correcta o discurso escrito, nem evocar de modo estruturado as suas experiências de vida. Ainda assim, partilhamos da perspectiva de que o processo de RVCC tem uma dupla dimensão: por um lado, o auto-reconhecimento das competências adquiridas, através do qual o adulto (re)elabora os seus saberes numa linguagem adequada, e, por outro lado, o reconhecimento social e profissional. Devemos ter em conta que o conhecimento é temporal e parcialmente “situado”, fruto das relações individuais e sociais construídas pelos Homens, logo, não é universal, desligado da experiência, nem deve ser um privilégio social (Michelson, 2010, p. 145).

A validação de competências é outra etapa do processo de RVCC, na qual a avaliação do nível de complexidade em cada domínio de referência suscita sempre muitas dúvidas. A verificação do limite até onde o adulto terá ainda de prosseguir ou de concluir as suas reflexões no PRA (tanto em relação ao número de créditos a atribuir, como em cada crédito alcançado), tem uma forte componente subjectiva. Embora os adultos tenham “sede de aprender” e aceitem bem as necessidades de formação modular ou complementar (quando é necessária), por vezes, sente-se dificuldade em conciliar horários e dispor das modalidades formativas mais adequadas a cada pessoa. A necessidade de uma certificação parcial é muitas vezes considerada de modo negativo pelos candidatos, pois é encarada como uma “reprovação”, embora os processos formativos da INO tenham sido concebidos em forma de percursos (desejavelmente) flexíveis e adequados a cada candidato, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.

Um dos aspectos mais interessantes neste trabalho com os adultos foi a comunicação e a relação humana estabelecida com cada pessoa e com o grupo, as interações e as aprendizagens recíprocas, os laços estabelecidos, os processos de socialização entre formadores e candidatos e entre os aprendentes. Embora existam incompreensões, lacunas, dificuldades e muitos aspectos a melhorar, é realmente bastante compensador ver que cada adulto constrói e desenvolve o seu PRA, considerando-o quase como “o livro da sua vida”. A possibilidade de os elementos da ETP poderem proporcionar aos candidatos um nível de qualificação diferente do que possuíam é também importante para nós, a nível pessoal e profissional. Os aspectos menos positivos são a desistência de muitos adultos do processo e o pouco empenho na execução do PRA. Outros candidatos apenas valorizam a aquisição do diploma, por

pressão social ou pela urgência em ingressar num posto de trabalho, de progredirem no que já possuem, não valorizando o processo construtivo e de reconhecimento das aprendizagens, para o qual é necessário tempo e orientação.

O formador neste contexto deverá ter um papel de facilitador na tomada de consciência das competências, na busca de processos alternativos de reconhecimento das aprendizagens experienciais do adulto, processo este que deve ser adaptado à especificidade de cada um. Estes profissionais devem, portanto, conceber situações-problema complexas que apelem à mobilização de saberes de várias áreas. Amorim, na sequência das ideias de Castle e Attwood, defende também a utilização de “metodologias orais e visuais” diversificadas, colocando-se às equipas pedagógicas, segundo esta perspectiva, novos desafios no trabalho com o adulto (2012, p. 8). A integração das características específicas de cada história de vida no PRA deve fazer sentido para o adulto, de acordo com as orientações gerais e os referenciais de competências-chave, bem como das suas próprias características e limitações. Deverá ser promovida a autonomia e a construção de projectos futuros através da criatividade e proactividade dos aprendentes, do empreendedorismo e da iniciativa própria, contribuindo para melhorar a autoconfiança na aprendizagem. Os formadores farão “a grande mediação para a realidade” que é a cultura (Silva, 2001, p. 121 e 127), evitando usar os referenciais como “armadura inexpugnável” e suporte único, utilizando-os ao invés como “instrumentos de apoio” e de orientação (Azevedo, 2011, p. 250). Neste âmbito, “todas as técnicas e modelos só são necessários na medida em que ajudem a conhecer a pessoa e estejam ao serviço do seu desenvolvimento” (Amorim, 2012, p. 17). Os formadores e os outros profissionais poderão estabelecer profícuas redes interpessoais. A construção de uma sociedade mais participativa, a partir destes contextos, será assim uma meta a atingir, pelos laços comunicacionais e relacionais estabelecidos entre pessoas e grupos. O acto de formação é encarado, por isso, como uma mediação.

Contudo, o fraco reconhecimento do trabalho realizado pela ETP dos Centros, mesmo pelas comunidades educativas em que estão inseridas, poderá gerar alguma desmobilização, sobretudo nos formadores, que são ao mesmo tempo professores nas escolas. Por último, a reduzida monitorização efectuada pela tutela da área, apontando os processos pedagógicos mais correctos, criticando construtivamente outros, a par de uma pretensa autonomia dos CNO para delinear estratégias, sem um suporte rigoroso,

poderão ser os aspectos mais negativos desta função e originar o desvirtuamento da INO. Autores como Imaginário e Castro (2011, p. 57) salientam os riscos de um processo de intervenção como o balanço de competências, enfatizando que as competências adquiridas pelos sujeitos em vários contextos de vida, sobretudo os profissionais (uma grande parte da vida das pessoas é dedicada ao trabalho), são as mais significativas. Alertam-nos também para os riscos do processo de RVCC, dos quais consideramos decorrentes da nossa experiência os seguintes: risco de assistencialismo, em que tendemos a encarar o Outro como um sujeito com dificuldades e lacunas, remetendo para segundo plano as aprendizagens dos adultos e não os levando a apropriar-se das suas competências; de estaticismo, desvalorizando a projecção futura para a reconstrução do conhecimento e olhando apenas para o passado; e de tecnicismo, no qual é feito apenas um balanço de competências escolares e técnicas, tornando esta modalidade um mero acto burocrático (cf. Imaginário & Castro, 2011). O processo de reconhecimento visa “levar os indivíduos a serem autores-protagonistas da sua própria narrativa e não os actores-figurantes de uma narrativa outorgada, desactualizada, inexistente ou disfuncional” (Amorim, 2006, pp. 47-48), numa perspectiva coerente de, a partir das experiências do passado, se projectar e delinear o futuro. Se as ideias de educação permanente, emanadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos anos 70, preconizavam que as experiências de vida deviam ser “reconhecidas e creditadas” (Finger & Asún, 2003, p. 33), existe também um risco, para estes autores, que pode encarar-se de forma contraprodutiva, isto é, uma troca de “créditos-por-experiências-de-vida” (Finger & Asún, 2003, p. 34), tendo em vista apenas a certificação de graus académicos. Ao invés, o balanço de competências deverá constituir “uma aprendizagem personalizada do próprio sujeito em situação, isto é, conhecimento de si mesmo nas suas inter-relações, e através delas, com o conhecimento do seu contexto socioeconómico e cultural” (Imaginário & Castro, 2011, p. 61). Estes processos formativos poderão constituir uma oportunidade “de *empowerment* pessoal e de capacitação para este ou aquele desempenho social e profissional” (Azevedo, 2011, p. 247).

A criação dos CNO nas escolas públicas representou um desafio, permitindo (i) criar equipas multiprofissionais, com diversos saberes e pontos de vista a partilhar, (ii) efectuar uma relação intergeracional com os Encarregados de Educação e familiares dos alunos, (iii) proporcionar ofertas formativas para jovens que recentemente tinham

abandonado a escola e (iv) interligar o processo de RVCC com os cursos EFA. Como constrangimentos, provocou dificuldade em conjugar a existência obrigatória de espaços próprios e de disponibilidade de equipamentos (sobretudo antes da requalificação da escola pela empresa Parque Escolar), a par de outros, como a introdução de novos processos de formação, desconhecidos na forma e no conteúdo. A longa permanência do ensino recorrente, e a formatação de alguns profissionais para esse sistema, originou alguns problemas na constituição da equipa de formadores e na conjugação dos horários com a componente lectiva e não lectiva dos docentes das turmas de educação regular. A escolha dos Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), entre os docentes, acarretou dificuldade na implementação do processo de RVCC e alguns desequilíbrios na ETP, nomeadamente pelo facto de, entre outras razões, os professores no exercício dessa função não serem avaliados pelo cumprimento ou não das metas a que o Centro estava vinculado, mas sim de acordo com os procedimentos da avaliação de desempenho docente. A ligação entre os Cursos EFA e as certificações parciais dos candidatos do processo de RVCC, no que se refere ao encaminhamento, foi outro dos problemas sentidos, concretamente em relação às vagas disponíveis e às datas de início dos cursos. No caso do CNO em que exercemos funções, a disponibilidade de formadores que trabalham há longos anos na entidade, para aí darem o seu melhor contributo, permitiu articular melhor a sua acção com a comunidade envolvente, criando-se parcerias em rede, integrando plenamente a entidade promotora, ajudando a criar novas relações dentro e fora da Escola, com algum impacto no meio local.

Das duas experiências evocadas na educação de adultos, a primeira seguiu um modelo eminentemente escolar e a segunda uma nova abordagem de reconhecimento de aprendizagens experienciais, numa vertente implícita de mediação, em que é essencial restabelecer laços sociais, com vista a uma integração na sociedade mais efectiva das pessoas que precisam de se qualificar. Deste modo, pode ser facilitada, através destes novos processos, uma tomada de consciência das competências dos adultos e uma melhoria do acesso à sociedade actual da informação e da comunicação, renovando relações, promovendo novas interações, procurando reconstruir “comunidades a partir de indivíduos atomizados” (Finger & Asún, 2003, p. 107), incentivando laços sociais mais estáveis e duradouros.

Esta mediação, de tipo renovadora, é hoje quase um terreno “natural” para o trabalho dos educadores e dos pedagogos sociais. Infelizmente, muitas crianças e jovens

passam a maior parte do tempo em ambientes fora da família, sem qualquer acompanhamento, rodeados de mensagens contínuas de imediatismo e de apelo aos valores materiais. Existem, igualmente, adultos que apresentam problemas em se relacionar, idosos marginalizados e isolados, daí que se torne imperioso um trabalho pedagógico e social, para reatar laços que não estão a funcionar e (re)estabelecer a comunicação entre as pessoas. Neste âmbito, salientamos a experiência junto de jovens com NEE na sua integração no mundo laboral como uma das actividades que nos compensou, como profissional, de uma forma muito particular. O trabalho de inclusão social, que ainda não é possível concretizar em muitos locais, tanto por barreiras económicas como culturais e sociais, é uma tarefa que deve ser encarada prioritariamente pelas comunidades. De facto, nos últimos anos, têm sido dados passos consistentes neste campo, porém, ainda está por cumprir a integração social plena destas pessoas. A organização de comunidades residenciais, com várias gerações e em ambientes dignificadores, onde estas pessoas possam viver autonomamente a tempo parcial ou total (quando não exista família de retaguarda para as apoiar e cuidar), poderá colmatar algumas lacunas no que concerne a esta problemática. As comunidades educativas poderiam encetar mais projectos deste cariz, em articulação com as entidades oficiais, dinamizando interações e criando redes de colaboração positivas na comunidade, na senda da inclusão social. Em relação à educação e formação de adultos, embora a percepção seja a de que se rompeu a partir de 2001, com um marasmo que durou muitos anos, incentivando-se muitos adultos a iniciar ou a retomar os seus processos formativos, a estabelecer novos laços comunicacionais, consideramos que a muitas vezes reduzida implantação local e o pouco envolvimento da comunidade, as resistências quanto aos modelos disponíveis e a situação de crise económica (que poderia constituir uma óptima oportunidade para a educação e a formação dos adultos), levaram a um certo desencanto das pessoas e a posições de entrincheiramento. A proposta de trabalho do formador de adultos cai frequentemente na tentação de iniciar a sua acção verificando as lacunas existentes. Será que podemos renovar laços relacionais e de comunicação dessa forma? Conforme Azevedo salienta, em relação ao projecto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA), o mediador não fornece respostas assentes “num diagnóstico de faltas, de dificuldades ou problemas mas sim na auscultação de necessidades, interesses e vontades” (2006, p. 53).

As interrogações que se colocam no presente são: de que serviu o trabalho de tantos profissionais, após este ciclo, e que mais-valias os adultos deste país tiveram de mais aprendizagem e qualificação? O que poderemos oferecer no futuro aos adultos portugueses? Um modelo centralizado como a INO, sujeito às vicissitudes das mudanças políticas e governamentais, ou modelos locais que proponham e executem uma formação adequada, de acordo com as necessidades e expectativas das pessoas e das comunidades, a funcionar em redes de colaboração concertadas e articuladas?

Que possibilidades de encetar processos educativos e formativos para adultos, num tempo em que as “forças” dos actores envolvidos — profissionais, técnicos e aprendentes — se esgotam, em constante risco de desemprego, não conseguindo vislumbrar uma saída para o actual “estado de coisas”? Numa época em que empresas e associações privadas, lucrativas ou de solidariedade social, com qualidade e a prestar serviço público, se encontram estranguladas financeiramente e em risco de se extinguirem, em que a acumulação da experiência profissional está em risco de ficar desaproveitada, quais os caminhos a seguir?! Segundo Guimarães, as políticas públicas nesta área deveriam ser “polifacetadas”, de modo a permitirem, “articuladamente e em simultâneo, educar, ensinar e qualificar” (2010, p. 658). Comungamos desta ideia, dadas as motivações e anseios transmitidos pela população adulta com a qual contactámos.

## **2.4 - AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PREVENTIVA**

A mediação preventiva é, para Six, uma mediação que previne ou antecede um conflito em gestação, entre pessoas ou grupos, e que deve trabalhar para evitar que o conflito ocorra (2001, p. 164).

As experiências profissionais que evocamos referem-se às actividades de mediação num Gabinete de Apoio ao Aluno numa escola do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico e, seguidamente, uma outra, de cunho preventivo (talvez a mais híbrida das até agora referidas), no contexto da coordenação de um Centro Novas Oportunidades.

### **2.4.1 – O Gabinete de Apoio ao Aluno**

No ano lectivo de 2006/2007, dada a necessidade sentida num agrupamento de escolas de Rio Tinto por alguns professores e, em particular, pelos Directores de Turma, e tendo anteriormente havido alguns contactos com outras Escolas que já tinham encetado projectos neste âmbito, como os Gabinetes de Apoio ao Aluno, a Direcção da Escola decidiu criar uma estrutura com o objectivo de promover a integração socioeducativa dos alunos, na qual participámos na sua concepção e execução. O grupo de profissionais responsáveis pelo projecto, desde professores a psicólogos do Serviço de Psicologia e Orientação, reuniu algumas vezes e, a partir dos problemas elencados e detectados e de literatura sobre a especialidade, concebeu um regulamento e um plano de acção para o GAPA. Decidiu-se optar por uma estratégia de apoio pedagógico e de integração educativa, em vez de uma estrutura dirigida aos alunos para a resolução de conflitos, por exemplo, com ordem de expulsão da sala de aula por comportamentos inadequados, ou para resolver conflitos entre os discentes ou entre professores e alunos. A principal finalidade deste projecto foi implementar um programa com vista à integração dos alunos no contexto educativo, combater o insucesso, o absentismo e o abandono escolar, em interligação com outros projectos da comunidade, por exemplo, o projecto de Mediação Educativa.

Assim, através de uma acção tutorial, começaram a ser acompanhados os alunos pelos professores-tutores (de várias áreas disciplinares) com problemas de adaptação ao meio escolar, mas também alunos com dificuldades de aprendizagem, com insucesso e problemas de socialização, falta de organização no estudo e de competências sociais, sinalizados pelos Conselhos de Turma ou pela Direcção. O professor que acompanhava o aluno no GAPA procurava promover a sua autonomia, facilitando a apropriação de competências básicas, de construção das aprendizagens, de competências sociais e de organização de projectos de vida coerentes, melhorando a sua auto-estima e o auto-conceito. Quando se considerasse necessário, esses jovens eram encaminhados para outros serviços exteriores à escola, numa tentativa de intervenção concertada e solidária na comunidade.

Foram criados instrumentos, desde a ficha de sinalização, que era preenchida quando o Conselho de Turma diagnosticava um aluno para ser acompanhado no GAPA,

até materiais de trabalho com o aluno, como *check-lists* de competências sociais (consideradas fundamentais) e material concebido pelos professores da turma, em colaboração com o professor-tutor, para os alunos trabalharem em casa ou nas sessões presenciais no GAPA. Semanalmente, efectuavam-se reuniões entre os professores que acompanhavam os alunos nesta estrutura e os Directores de Turma e, trimestralmente, era efectuado um pequeno relatório de avaliação da intervenção, com os parâmetros definidos para cada aluno, a ser entregue ao Conselho de Turma. A intervenção poderia ter continuidade, ser reajustada ou serem definidas novas acções, se necessário.

Consideramos que, em relação às aulas de apoio pedagógico acrescido, a intervenção no GAPA teve uma consistência mais adequada na resolução das problemáticas do aluno, pois encarou-o como um todo, com as suas potencialidades e necessidades. Contudo, como existiu alguma descontextualização em relação ao trabalho de sala de aula, a intervenção incidiu mais na vertente da aprendizagem social e descurou em parte a aprendizagem escolar. Este projecto procurava fornecer um *feedback* apropriado para que o aluno pudesse melhorar o seu desempenho, numa lógica de responsabilização do próprio pelo seu percurso escolar. Os resultados, embora tímidos, foram animadores, dado que muitos alunos alcançaram sucesso escolar e prosseguiram a sua escolaridade do segundo para o terceiro ciclo do ensino básico. Note-se que a maioria dos alunos acompanhados nesta estrutura frequentava o segundo ciclo do ensino básico. De salientar, também, que o insucesso escolar repetido no segundo ciclo conduz geralmente ao abandono da Escola, sem ter sido concluído o plano de estudos. O projecto, apesar de ter conseguido o relativo sucesso anteriormente referido, poderia ter continuado, com uma tutoria mais próxima do trabalho da sala de aula, na modificação de alguns comportamentos do aluno e na integração em percursos formativos mais adequados. Os percursos curriculares flexíveis, como cursos de educação e formação e as assessorias na sala de aula, num trabalho cooperativo e em parceria, de proximidade aos contextos em que os problemas ocorrem, podem ser alternativas para o futuro nestes contextos. Um dos constrangimentos sentidos foi a relação com as famílias, que é, por vezes, difícil de ser estabelecida (apesar de alguma abertura inicial): tenderam a não assegurar as condições necessárias para o aluno ter sucesso, nem a seguir as orientações acordadas durante a intervenção, mormente no cumprimento da assiduidade pelos alunos.

Outro dos problemas na implementação destes projectos tem que ver com a descontinuidade da intervenção, nomeadamente a nível das constantes mudanças dos professores-tutores e dos tempos disponibilizados pelo crédito horário das escolas, o que não permite o planeamento atempado destas estruturas e compromete os resultados a alcançar. A motivação dos professores, cansados, muitas vezes, de sucessivos projectos que não são avaliados com rigor, nem monitorizados de forma coerente, poderá conduzir a alguma distorção e a dar-lhes um cunho meramente informal. Porém, quando os professores neles participam, consideram os seus resultados uma mais-valia no apoio aos alunos, partindo de uma estratégia simples, mas coordenada, podendo alcançar-se resultados compensadores (segundo dados obtidos nos inquéritos realizados junto dos professores que trabalharam no GAPA). A monitorização, a partilha de experiências e a supervisão são componentes fundamentais quando se executam projectos desta natureza. A articulação com a Rede Social e com a acção social poderia ter sido mais estreita, com o objectivo de incentivar as redes de cooperação na comunidade.

Na experiência relatada por Gaspar (2009, pp. 115-120), referente a um projecto sobre a mediação de conflitos, na Escola E. B. 2,3 Visconde de Juromenha, em Mem Martins, na região de Lisboa, o autor analisa uma intervenção neste âmbito e realça, também, que a mudança frequente dos professores que se dedicam a estes projectos e o reduzido empenho da tutela comprometem muitas intervenções, inviabilizando-as. A definição pela comunidade educativa dos modos de funcionamento, bem como dos objectivos a atingir e estratégias a utilizar nestas experiências, em coordenação com o projecto educativo e os documentos estruturantes da escola, são outros aspectos a considerar para o seu sucesso. Isabel Freire, referindo-se às experiências dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, promovidas pelo Instituto de Apoio à Criança, salienta que os mediadores nestas estruturas criam “pontes entre a escola e a família, entre os pais e os filhos, entre os alunos, entre os alunos e os professores” (2009, p. 64), isto é, nos diversos contextos de vida das crianças e jovens, a partir do ambiente escolar. Autores como Vieira reforçam que estes Gabinetes são projectos de mediação escolar baseados “em valores como a inclusão e a responsabilidade partilhada”, proporcionando ambientes humanizados e propícios à integração escolar e social (Vieira, 2011a, p. 15). Realça a iniciativa e a contribuição voluntária dos actores intervenientes, na óptica da

interprofissionalidade e das parcerias, a partir dos problemas individuais e familiares diagnosticados ou sinalizados, a necessitar de intervenção.

Podemos afirmar que esta experiência de mediação se enquadra no tipo de mediação preventiva, já que se investe, principalmente, na promoção das competências sociais, na relação entre as pessoas e os grupos e no apoio às aprendizagens, minorando desvantagens culturais e sociais, evitando conflitos futuros e tentando promover o bem-estar do sujeito a nível pessoal e social. A mediação é assim abordada através de uma experiência que se poderá identificar em grande medida com a mediação de conflitos, tanto entre alunos como entre professores e alunos. Num clima de conflitualidade latente que se vive nas entidades educativas, estes projectos constituem uma oportunidade para abordar a mediação no seu aspecto mais conhecido. Poderão ser utilizadas estratégias adaptadas a cada contexto educativo específico, para ultrapassar conflitos nas escolas, na implementação de medidas individualizadas a cada pessoa e situação, em articulação com outros projectos de promoção e protecção dos direitos fundamentais dos jovens. A escola reflecte muitas das contradições das sociedades actuais; no seu seio, convivem jovens com experiências de vida e expectativas muito diferenciadas, e projectos como este do GAPA precisam aí de ser recriados continuamente.

Neste âmbito, por oposição ao já antes abordado transbordamento de funções, Nóvoa defende o “retraimento” da escola. Isto implica que ela deve ser uma “organização centrada na aprendizagem” e integrada nos “contextos sociais”, articulando os “processos de desenvolvimento” com tudo o que acontece na vida dos alunos para “além da escola” (Nóvoa, 2009, p. 25). Outros autores corroboram esta ideia, entre os quais se destacam Azevedo (2011) e Baptista (2005). Neste sentido, a escola deve antes articular concertadamente com os serviços da comunidade, como a Segurança Social, a Rede Social, as Comissões Sociais de Freguesia e as Organizações Não-Governamentais, aproveitando recursos e sinergias locais, e recentrar-se na sua tarefa primordial: as aprendizagens de crianças e jovens.

Numa perspectiva de interajuda aos outros, este projecto do GAPA foi interessante, porém, consideramos que estruturas deste género, nas escolas, deveriam promover ideal e essencialmente as aprendizagens académicas e as competências de estudo dos alunos. Fora da escola, deveriam existir, ser revitalizados e/ou trabalhar em

rede os diversos serviços e entidades que se dedicam à resolução dos problemas sociais mais complexos, visando a integração de todos na sociedade.

## **2.5 - A COORDENAÇÃO DO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES, UMA MEDIÇÃO COM CARACTERÍSTICAS HÍBRIDAS?**

Desde 2010 até ao presente, desempenhámos o cargo de coordenador de um CNO, integrado numa escola secundária em Rio Tinto. Entendemos que é uma função para a qual é exigida uma multiplicidade de papéis. O contacto com a população adulta acontece quase sempre por questões burocráticas e é mais diminuto do que no papel de formador, acontecendo sobretudo quando ocorrem problemas sobre questões organizativas e administrativas ou nos encontros informais e sociais. É de salientar, no entanto, como uma função de grande responsabilidade, sendo de valorizar, principalmente, o trabalho de diagnóstico local, de interligação com as entidades da comunidade, nomeadamente empresas, associações, autarquias, agrupamentos de escolas, centros de formação, com o intuito de estabelecer parcerias e captar públicos diversificados de adultos para os processos de qualificação.

Cabe ao coordenador formar grupos de candidatos, em parceria com o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), planear e organizar itinerâncias, articular a relação com a rede em construção de Centros do concelho de Gondomar, preparar sessões de júri de certificação, orientar e mediar as interações e relações entre os elementos da ETP, gerir problemas e tensões entre os seus diversos membros, monitorizar as diversas etapas de intervenção do centro, desde o diagnóstico ao encaminhamento, e acompanhar os grupos de adultos em processo de RVCC (em conjunto com o TDE e os profissionais de RVC). As relações estabelecidas com os elementos da ETP, em particular com o TDE e os profissionais de RVC, são fundamentais nesta mediação para o bom funcionamento do Centro. A interligação (ou não) das pessoas de várias áreas profissionais, com experiências e saberes muito diversificados, deve ter como princípio o espírito de partilha e de discussão sobre as estratégias a implementar, a sua (re)organização e ajustamento, conforme o plano de

trabalho definido. A dinâmica e o sucesso das estratégias e acções implementadas nos Centros passa muito por esta componente da relação humana. A construção de instrumentos, de materiais e normas de trabalho, numa lógica cooperativa, o sentirmos que estamos a participar em novos processos socioeducativos, apesar dos constrangimentos que frequentemente acontecem, são os aspectos mais aliciantes e desafiantes. A indefinição das iniciativas e programas no domínio da Educação e Formação de Adultos, no que respeita à sua continuidade, às formas de financiamento, a reduzida oferta formativa, por exemplo, em formações de dupla certificação, o afluxo de pessoas que, nos últimos tempos, por imposição, têm de efectuar os seus processos de qualificação (com pouca motivação), bem como os entraves colocados pelas várias entidades do meio local em relação à divulgação, à valorização da EFA e ao encaminhamento dos seus colaboradores para ofertas de formação da INO, são constrangimentos que não foram ultrapassados, nem assumidos, a nível local, nem no quadro nacional. A escassez de ofertas formativas para os adultos neste momento, em face das suas necessidades e expectativas, é outra questão que entrava o encaminhamento e bloqueia o desenvolvimento desta modalidade educativa. O contacto com pessoas de várias origens, a participação em grupos de reflexão, dentro e fora da entidade promotora do Centro, no Conselho Pedagógico da Escola, a contribuição na tomada de decisões pedagógicas e organizativas, são vertentes a enaltecer, que diversificaram o nosso percurso pessoal e profissional.

O reduzido envolvimento das e nas comunidades locais, a pouca valorização da educação e formação de adultos, em parte, devido a uma escolarização muito orientada para e pelos grupos sociais dominantes ao longo dos tempos, uma cultura arreigada de divórcio da educação, o pouco reconhecimento social de processos formativos diferenciados (em particular, os processos de RVCC) e a difícil situação económica têm, também, contribuído para que muitas parcerias estabelecidas com os CNO não tenham resultados práticos visíveis. Mesmo quando os vários Centros de uma dada área procuram articular a sua intervenção para, a nível local, se optimizarem recursos e saídas profissionais, os interesses divergentes e concorrenciais de cada uma destas entidades ganham peso, em detrimento do serviço que se deveria prestar à população adulta. Encontramos hoje adultos sem resposta formativa adequada, “bloqueados” há anos, com encaminhamentos para ofertas formativas que não se realizaram, adultos na fase de inscrição, diagnóstico ou encaminhados para processo de RVCC, mas que o

abandonaram, até adultos a quem se dá a possibilidade de prosseguir o seu processo formativo e não o efectuam. O problema agrava-se a nível das reduzidas ofertas formativas para pessoas com NEE, para os mais excluídos da sociedade, os chamados “resistentes” (Cavaco, 2008), e para os idosos.

Apesar de, numa primeira etapa, a tutela, sobretudo o organismo nacional responsável pela educação e formação de adultos, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), efectuar um esforço para formar os profissionais dos Centros, ter produzido muitas normas e orientações, solicitar frequentemente dados estatísticos e informações sobre procedimentos formais, não monitorizou devidamente nem os processos formativos nem o seu decurso, a sua qualidade e exigência, verificando-se muitas vezes incongruências graves, por exemplo entre os dados do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa e Educativa (SIGO) e as orientações técnicas emanadas. Em suma, não houve neste contexto proximidade nem se privilegiou a regulação sociocomunitária (cf. Azevedo, 2007).

O primado (nem sempre assumido) das metas quantitativas, em detrimento da qualidade, tem provocado muitas das distorções anteriormente citadas: a “pressa” em concluir processos formativos e em certificar “a qualquer preço”, e a realização de processos de nível secundário, através do processo de RVCC, logo após a conclusão do nível básico pela mesma via. Isto acaba por criar conflitos entre profissionais e adultos, levando a não se respeitar o Outro, as suas especificidades e necessidades formativas, nem a cumprir as orientações oficiais. Os profissionais limitam-se, por fim, a cumprir a lei e os inerentes procedimentos formais (por vezes, quantos “alçapões” aquela possui?!), não levando muitas vezes o adulto a tomar consciência das suas aprendizagens, a apropriar-se do conhecimento, coarctando as mais-valias pessoais e sociais dos próprios processos formativos. Se o objectivo primordial da criação dos CNO foi qualificar a população adulta da localidade e da região, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e do encaminhamento para ofertas de formação existentes, já a ideia mais utópica de “mudança social fundamental” (Finger & Asún, 2003, p. 96) poderá ter sido comprometida, como já afirmámos, pela ainda assim insuficiente participação social e, também, pela conotação política e partidária subjacente ao modelo da INO.

Como Correia e Caramelo (2010) e Neves (2010) defendem, este tipo de mediação terá características de miscigenação e uma identidade híbrida, na “fronteira da impureza” (Correia e Caramelo, 2010, p. 29), pois, ao mesmo tempo que se procura que os conflitos não ocorram, tenta-se também estabelecer e renovar laços, pontes de comunicação e relações entre as pessoas e os grupos que não estavam construídas, para a melhoria das condições sociais e para o bem comum de cada um e de todos. Neste novo processo social e educativo, com novos e (re)novados públicos, e actores com questões sociais que preocupam as sociedades contemporâneas, a nossa acção inseriu-se num plano mais vasto de contributo para a educação e formação dos adultos. Embora a recente experiência neste contexto não permita um distanciamento crítico para uma avaliação mais rigorosa da função, realça-se, no entanto, o ponto de vista comunicacional e relacional como dos mais relevantes. As relações interpessoais com diversos intervenientes a um nível diferente do nível escolar, permitiu compreender melhor os seus problemas e potencialidades, segundo o pensamento de Canário, na “escuta do outro” (2008), bem como na relação entre os diversos profissionais envolvidos, a Direcção da Escola e a comunidade Educativa, com a qual se conseguiu encontrar um ponto de equilíbrio e de convivência entre adultos, crianças e jovens, numa perspectiva de “educação intergeracional” (Palmeirão, 2008, p. 81). Foi possível estabelecer a comunicação entre as pessoas, em primeiro lugar, e entre as diversas entidades, das quais se destacam as autarquias e algumas IPSS. Neste âmbito, é possível aplicar a terminologia de Six de “múltiplas mediações” (2001, p. 168), de arbitragem (2001, p. 184), de negociação, de construção de compromissos e de estabelecimento de consensos.

Esta experiência poderia conter também traços de mediação criadora, na medida em que, caso se verificassem outras condições legais, temporais e institucionais, haveria a oportunidade de criar duradouros “laços entre as pessoas e grupos que não existiam antes entre eles, laços que serão benéficos para uns e para outros” (Six, 2001, p. 164). A relação com os adultos da comunidade, com a equipa técnico-pedagógica do CNO, o conhecimento do meio local, a constituição de redes de cooperação, em ligação com as empresas e outras entidades públicas e privadas, pressupõe um trabalho ao longo do tempo, planeado, estável, com recurso a estratégias articuladas entre os intervenientes, tendo em conta os recursos humanos e financeiros disponíveis, com vantagens e

benefícios de toda a ordem, para os actores envolvidos, numa época de “profunda transição cultural” (Azevedo, 2011, p. 339).

O país e as comunidades locais e regionais terão de encontrar modelos para a EFA, procurando enveredar por uma sociedade educativa aberta e solidária, porventura, em modalidades formais e informais, mas com larga participação social e que, posteriormente, poderão levar a um reconhecimento de aprendizagens experienciais do adulto e à certificação de tipo escolar e profissional. As associações locais, as autarquias, os museus, as bibliotecas, as escolas, os teatros, as fábricas, as associações culturais, desportivas e recreativas, as autarquias, as paróquias e outras entidades da comunidade, poderão e deverão ter um papel a desempenhar na aprendizagem ao longo da vida, constituindo óptimos recursos, a par dos projectos, como as comunidades de aprendentes, que têm surgido em iniciativas variadas, das quais se destaca o projecto TCA, dinamizado pela Universidade Católica Portuguesa. Todos sabemos que muitas destas acções têm decorrido um pouco por todo o país, às vezes com pouca visibilidade e valorização. Estas modalidades de intervenção e participação comunitária, apesar das dificuldades encontradas, poderão ser um caminho para proporcionar a todos e a cada um o acesso a um bem essencial, a educação. De qualquer modo, consideramos que, para a EFA, deverá existir uma estrutura de orientação, capaz de conhecer e de responder aos diversos segmentos da população adulta. As reduzidas competências de literacia de muitos adultos portugueses continuam teimosamente a persistir e a constituir um problema grave, desde logo de cidadania (Benavente, 1996). A Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro, praticamente não foi implementada, nomeadamente no que se refere à promoção das competências básicas de leitura, escrita e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As formações modulares de curta duração, de âmbito escolar e profissional, previstas no Sistema Nacional de Qualificações, poderão ser um bom incentivo para os adultos que têm pouco tempo para dedicar à formação. Deverão existir, de acordo com a situação profissional, idade e condição física, de cada pessoa e em ligação, possivelmente, com a sua actividade profissional, formações flexíveis em contextos de trabalho, com controlo rigoroso da prática formativa junto das entidades de formação.

A integração de todos em dinâmicas socioeducativas, contribuindo para uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem, sob os valores da

solidariedade, da equidade e da proximidade, na dinamização das instituições e da comunidade local, deve orientar-se pelo paradigma das “cidades educadoras” ou das sociedades aprendentes (tal como preconizado pela UNESCO), de um espaço de aprendizagem local e global e por “princípios éticos e antropológicos” (Azevedo, 2007, p. 11).

## **2.6 - UMA EXPERIÊNCIA DE “NÃO MEDIAÇÃO”**

A experiência que por último se evoca acontece num contexto muito específico no ensino básico mediatizado, designado comumente telescola e escola por posto. Esta acção profissional ocorreu em 1981, no início da carreira como docente. Referenciamo-la, até para se poder comparar com as restantes experiências de mediação anteriormente referidas e, assim, completar esta reflexão.

O professor era aí denominado de monitor (em paralelo com o monitor de televisão, existia o monitor presencial). A divisão curricular efectuava-se entre Letras (Língua Portuguesa, História e Geografia e Língua Estrangeira) e Ciências (Matemática, Ciências da Natureza e as áreas de trabalhos manuais). Acompanhávamos os alunos na área de Letras. As aulas eram observadas através da televisão, a partir do Monte da Virgem, em Vila Nova de Gaia, dadas por professores especialistas das áreas curriculares (muitas vezes, não era possível assistir às aulas, pois o gerador a óleo que abastecia a escola falhava constantemente ou o sinal de televisão não era captado). Localmente, os professores monitorizavam e supervisionavam os alunos, através de fichas de trabalho, numa espécie de “ensino programado” e de transmissão clássica de conhecimentos; todos os materiais estavam previamente orientados por uma sequência pré-determinada, e os alunos só passavam para a etapa seguinte quando tivessem concluído a anterior. O professor explicava, localmente, alguns conceitos que os alunos não tinham compreendido bem e funcionava como um intermediário, aplicando-se o modelo de ensino desenhado centralmente. O grupo de alunos daquele posto em Santiago do Cacém era muito reduzido e alguns tinham mais de quinze anos (o limite para as crianças frequentarem a escola era de catorze anos, à época). Fazendo uma retrospectiva desta etapa, consideramos que foi um esforço que o país fez para

proporcionar os seis anos de escolaridade obrigatória, em vigor a partir de 1964 em Portugal, porém, quer nos meios mais recônditos quer na periferia das cidades, a telescola foi uma oferta menor, de “segunda oportunidade”, e levou muitos alunos a não concluírem esse nível de ensino ou, quando o cumpriram, a não prosseguirem os seus estudos. O abandono escolar e a taxa de desistência eram elevados. (Muitos anos mais tarde, no trabalho no Centro Novas Oportunidades, nos processos de RVCC, contactámos com vários adultos que tinham frequentado a telescola e não tinham prosseguido os seus estudos). Esta experiência foi interessante mas difícil, pois o isolamento dos alunos em relação à sua comunidade era enorme, já que viviam em locais muito distantes uns dos outros, a par da fraca integração social do docente. Acompanhar estes alunos nesta modalidade de aprendizagem foi impor-lhes uma cultura completamente imposta do exterior, com pouca ligação à comunidade local. Como refere Carmen Cavaco, em relação ao modelo de alfabetização, também nesta situação o sistema de ensino “representava a cultura urbana e letrada” (2008, p. 110). O processo de ensino-aprendizagem era pouco motivador para estes alunos, sendo as actividades raramente adaptadas ao meio. Por outro lado, a preparação para a docência adquirida no Curso do Magistério Primário tinha sido orientada para o então ensino primário, para alunos entre os seis e os dez anos de idade e, neste contexto, essa formação não era a mais ajustada às funções desempenhadas.

De qualquer modo, e ainda que o *cor* da função — isto é, a “programação” — constituísse de facto uma “não mediação”, certo é que inevitavelmente se estabeleceram, paralela e complementarmente, relações humanas com os alunos, pelas quais tentámos motivá-los para a valorização da escola e da cultura escolar, a par do prosseguimento de estudos. Coincidência ou não poucos discentes abandonaram a escola nesse ano. A integração com os colegas e funcionários foi facilitada, embora a profissionalidade e o papel social dos professores na região alentejana não nos tenha parecido muito valorizado.

Esta representação resultou, em grande medida, de um sentimento de não pertença à comunidade. Foi difícil criar laços com pessoas e grupos, estabelecer uma comunicação e relação pedagógica profícua, pois a intervenção do professor estava reduzida ao mínimo e dependia de um modelo prévio totalmente estruturado. Lentamente, foram sendo ultrapassadas desconfianças, mas não houve uma aceção do papel profissional e social que o professor deveria representar. A literatura sobre a

especialidade considera que o primeiro ano de docência é importante, para definir a prática pedagógica futura, criar modelos de ação e rotinas de gestão de sala de aula que marcarão práticas posteriores (Cavaco, 1995; Huberman, 1995). Cavaco refere que nos “primeiros tempos da profissão” os professores passam por uma fase de “insegurança e sobrevivência” (Cavaco, 1995, p. 162), não tendo o “domínio cognitivo das estruturas profissionais”, colocados “na periferia de uma periferia — das escolas, do sistema de ensino”, sendo levados a “rebelarem-se” contra o mundo profissional e a experimentarem sentimentos contraditórios (Cavaco, 1995, p. 165). Huberman, por seu turno, sobre o mesmo tema, baseando-se nas ideias de Fuller, Field e Watts, refere que o professor, à entrada na carreira docente, passa por estádios de “sobrevivência” e de “descoberta” a que se segue a fase da “exploração”, num período considerado entre dois a três anos (Huberman, 1995, p. 39). Estas fases são vividas com o desejo de novas experimentações, de descobertas, mas também com indiferença e desânimo, num equilíbrio precário, dependendo muito das motivações individuais. É quando o professor autonomamente constrói a relação pedagógica com os alunos e poderá considerar aliciante a profissão que escolheu, levando ou não a um “comprometimento” profissional “definitivo” (Huberman, 1995, p. 39). No nosso caso pessoal, porém, dada a especificidade do contexto em que este primeiro ano como docente decorreu, tal não se verificou.

Comparando esta experiência profissional com as restantes, anteriormente abordadas neste relatório reflexivo e teoricamente fundamentado, consideramos que, ao passo que nas “atividades de mediação” e nas “instâncias de mediação” (Bonafé-Schmitt, 2010, p. 45) dos diferentes tipos analisados se (re)estabeleceram e criaram laços, se renovaram ligações que não estavam construídas, se preveniram conflitos, que poderiam estar na iminência de eclodir, e se encontraram soluções para os resolver, neste contexto, apenas existiu a preocupação de transmissão dos conteúdos curriculares, com interações pedagógicas, relacionais, comunicacionais e sociais frágeis, sem alargar a aprendizagem a outros espaços educativos, sem possibilidade de a enriquecer e adaptar às necessidades dos alunos, para além das orientações externamente determinadas e dos “muros” do próprio edifício escolar.

### **3 - BREVES NOTAS FINAIS**

O tema da mediação foi abordado ao longo deste relatório reflexivo e teoricamente fundamentado através da matriz conceptual de Jean-François Six (2001), que constituiu o eixo estruturante e a base teórica de fundamentação da reflexão sobre a acção, em interligação com os fundamentos científicos da Pedagogia Social. O campo teórico desta ciência, “enquanto conhecimento que cruza a educação de todos e ao longo de toda a vida com a criação de laços sociais solidários” (Azevedo, 2011, p. 183), apresenta um suporte inquestionável de inter-relação com o tema em estudo. A construção de redes entre pessoas e grupos, a procura de soluções para os problemas encontrados, a criação ou a renovação de laços sociais, a “hospitalidade” (Baptista, 2005), o respeito pelo Outro, na sua intimidade e diversidade, a “solidariedade, subsidiariedade, compromisso e implicação das pessoas e dos actores sociais em redes de proximidade” (Azevedo, 2006, p. 47) são dinâmicas comuns entre estas actividades de mediação e a Pedagogia Social.

Globalmente, os pressupostos teóricos avançados por Six (2001) adaptaram-se de forma muito consistente às nossas experiências e práticas profissionais, embora não de forma completamente linear. As experiências de mediação focadas reenviam-nos para “uma multiplicidade de domínios da vida social” (Correia e Caramelo, 2010, p. 20), como no caso dos contextos abordados no âmbito da mediação curativa e da mediação criadora. Na mediação renovadora e, sobretudo, na mediação preventiva, entendemos existirem, nas nossas experiências, características de “hibridação e miscigenação” (Correia e Caramelo, 2010, p. 29) e de alguma ambiguidade (Six, 2001, p. 13). Noutras situações, como é exemplo a coordenação do CNO, parece-nos que estão presentes praticamente todos os tipos de mediação. Assim, cremos que não existe uma coincidência linear e absoluta entre os contextos de vida, designadamente profissionais, e a lente teórica utilizada, embora os contributos teóricos tenham tido uma enorme importância para esta reflexão. O cruzamento, a complementaridade e a sobreposição dos conceitos permitem compreender a complexidade da realidade de um modo mais acutilante e permitiram uma reflexão mais fundamentada sobre as experiências evocadas. Os diversos conceitos de mediação abordados deverão ser encarados, do nosso ponto de vista, de forma não compartimentada, até com eventuais omissões e dificuldades de transposição para a realidade portuguesa, atendendo ao contexto francês em que Six investigou.

Compreendemos a mediação numa perspectiva multidimensional, na acção e na intervenção com pessoas e instituições (trabalho fundamental para as comunidades educativas), em que novos desafios e questões se colocam incessantemente à e na sociedade actual. A mediação exercida de modo formal e informal contribui(u) para ultrapassar muitos aspectos contraditórios com que nos defrontámos nas práticas de trabalho, provocados pela vivência em comum, pelas necessidades dos indivíduos, ajudando a criar um “compromisso social” (Baptista, 2008, p. 8), promovendo “experiências de ruptura pedagógica” (Baptista, 2007, p. 150), no combate às desigualdades e na promoção da inclusão social.

Entendemos, porém, que, à luz da nossa experiência junto de populações desfavorecidas e pessoas com deficiências, deveríamos olhar para as situações de mediação criadora não com a certeza de que ela é benéfica para todos os intervenientes, mas que pode criar apenas laços que não existiam antes. Se assim não for, podemos correr o risco de encarar a mediação sob uma perspectiva salvífica.

Ainda com base na nossa experiência, desta vez no ensino básico mediatizado, parece-nos que talvez nem toda a relação seja mediação. Neste sentido, entender a mediação em educação como o estabelecimento de quaisquer “relações interpessoais” (Neves *et al*, 2009, p. 47) pode alargar de tal forma o conceito que o torne inoperacional.

Nas experiências evocadas, realçamos a interprofissionalidade como uma das facetas que assumimos nas nossas práticas profissionais, pelo contributo dos vários profissionais e dos seus saberes disciplinares e científicos, como no CNO, na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e nos projectos em que estivemos envolvidos ao longo do tempo, nos quais foi possível interagir com vários olhares e experiências, enriquecendo as nossas práticas e efectuando uma ligação mais articulada entre diversos saberes e culturas profissionais durante a intervenção.

Se um dos grandes objectivos do ser humano é superar-se a si mesmo e melhorar a sua acção, na senda da frase “conhece-te a ti mesmo” do Oráculo de Delfos, segundo a “crença incondicional na educabilidade” e na “possibilidade de evolução positiva, de aperfeiçoamento” (Baptista, 2005, p. 75), reforçamos esta ideia e acreditamos, também, que todas as pessoas são “educáveis”, mas incompletas, seguindo a linha ideológica e conceptual de Paulo Freire. A responsabilidade de cada um se aperfeiçoar continuamente deverá ser um ideal, imprescindível para que cada um se torne melhor,

naquilo que é, no que faz, ajudando os outros a criar soluções por si próprios, atendendo às suas necessidades e especificidades, sem impor os seus métodos e pontos de vista pessoais e profissionais, na prestação de auxílio a entidades ou grupos, para que estes possam criar laços sociais sólidos e um espírito de solidariedade grupal ou interinstitucional.

A fundamentação da prática com base na teoria proporciona um maior conhecimento sobre as nossas próprias acções e constitui, decerto, um avanço para várias áreas em ciências da educação; só conhecendo o que praticamos, podemos compreender os constrangimentos e os pontos fortes, avaliá-los adequadamente e contribuir para a (possível) mudança.

Numa conjuntura em que é necessário perseguir as utopias e, como salienta Six, “o tempo da mediação” (2001), projectos nesta área podem ter uma pertinência enorme para o trabalho de educadores e professores, numa “intervenção pedagógica enquadrada por políticas de alteridade” (Baptista, 2007, p. 150), ajudando todos a aprender e “a viver juntos” de uma forma participada e activa (Delors, 1996). Entendemos que o nosso papel pessoal e profissional é ajudar as pessoas a debaterem-se com a imprevisibilidade do mundo, com sentido crítico. Six realça que responder ao Outro é “cumprir a nossa liberdade, coração do nosso ser” (2001, p. 213), promovendo a convivialidade fraterna. A mediação pode ocupar um espaço vital, na senda da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao procurar assegurar os direitos fundamentais do ser humano, a sua liberdade, os seus direitos e garantias.

Entendemos que, após a reflexão efectuada, podemos avançar com alguns contributos sobre o que entendemos por mediação. Nas instâncias e nas actividades de mediação deverá existir, sempre, um espírito máximo de respeito pelo Outro e de solidariedade social, com uma clara intenção de procurar alcançar a resolução de problemas surgidos com pessoas ou grupos ou de reatar e “tecer laços” sociais (Azevedo, 2007, p. 33), de estabelecer pontes de comunicação, redes de partilha e parcerias, promovendo o desenvolvimento e a transformação das relações sociais. A superação e o aperfeiçoamento de si mesmo e do Outro deverá ser, neste contexto, um ideal a nortear a acção. Em mediação, é essencial entendermos a complexidade das relações humanas e dos contextos de vida, inevitavelmente trilhando o caminho de partilha de saberes e de culturas profissionais. Poderão os mediadores assumir o papel de verdadeiros “autores de mediação [sociopedagógica]” e de “agentes de

desenvolvimento humano” (cf. Baptista, 2008, p. 26) nesta área de intervenção? É importante avaliarmos se as nossas acções estão de acordo com o pensamento e as expectativas do Outro, se os resultados alcançados serão favoráveis ao fim a que inicialmente haviam sido propostos, se existe abertura para ouvir e flexibilidade para aceitarmos os fracassos e os impactos negativos das acções empreendidas, apesar de as intenções pretenderem resolver os problemas. A esperança, a prudência, a ponderação, a ética e o respeito pelo Outro, tendo por objectivo máximo a coesão da sociedade, a inclusão social de todos e o bem público (Azevedo, 2011), num caminho de participação social e comunitário, como cidadãos intervenientes e solidários, são os valores essenciais que deverão nortear qualquer projecto de mediação.

A Pedagogia Social tem um “campo de problematização” muito alargado, “inevitavelmente incerto e impreciso” (Baptista, 2007, p. 147), o que se identifica bastante com as especificidades da mediação anteriormente referidas. Constitui, por isso, uma enorme fonte de recursos para mobilizar aprendizagens práticas e teóricas para a acção profissional, em particular, no contexto das organizações educativas, “na construção de respostas devidamente contextualizadas” (Carvalho & Baptista, 2005, p. 68).

Com a realização deste relatório teoricamente fundamentado, entendemos que uma das principais mais-valias foi poder reflectir sobre diversas realidades que, por vezes, passavam despercebidas e eram por nós valorizadas, mas não com demasiada consistência. Assim, foi possível enquadrar as experiências profissionais em volta de um tema como a mediação (tão caro para nós, a nível profissional), reorganizar metodologias de pesquisa, conhecer e articular saberes em diversos campos das ciências da educação e olhar para uma multiplicidade de questões educativas com novas lentes conceptuais. Uma nota final para o contributo inquestionável que as ferramentas científicas da Pedagogia Social poderão proporcionar na (re)formulação de projectos e iniciativas, conjugando a *práxis* socioeducativa, no desenvolvimento de respostas articuladas e em rede com os vários intervenientes, superando problemas das pessoas e minorando desvantagens, na promoção de uma cidadania plena, “apostando para tal na ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária”, num caminho de solidariedade social (Baptista, 2008, pp. 7-8).

Como projecção para o futuro da nossa profissionalidade, realçamos a possível criação de projectos de apoio a jovens socialmente vulneráveis, tanto na área da promoção e da protecção dos direitos fundamentais, como na transição para a vida

adulta de pessoas com necessidades especiais ou em desvantagem social, bem como no apoio a pessoas de minorias culturais e étnicas (na aprendizagem do Português, como língua não materna, tanto a imigrantes como a filhos de emigrantes regressados). Estes projectos deverão articular a pedagogia escolar e a pedagogia social, em modalidades de educação e formação formais, não formais e informais, para todos ao longo da vida. Visarão a inclusão social e uma qualidade de vida digna para todos os intervenientes envolvidos e poderão ser desenvolvidos, também, com uma forte componente de voluntariado.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Amorim, J. P. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Amorim, J. P. (2012). *Reconhecimento de Aprendizagens Prévias: Breve Ensaio Sobre Novas Oportunidades de Cumprir a Aprendizagem ao Longo da Vida* [no prelo].
- Azevedo, J. (2006). *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. Relatório da Disciplina do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa [Documento não publicado].
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 9-34.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade, Política Pública e Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro. A Educação como Compromisso Ético*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.
- Baptista, I. (2007). Políticas de Alteridade e cidadania solidária – as Perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-151.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benavente, A. (Coord.), (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernstein, B. (1990/2005). *Class, Codes and Control – The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV*. Londres e Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal.

- Bonafé-Schmitt, J. P. (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In J. A. Correia, & A. M. C. Silva (Org.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 45-58). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964/1996). *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Caldas, A. C. (2004). Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain. *International Journal of Psychology*, *39*, 1, 5-17.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo. In R. Carneiro (Dir. e Coord.), *O Futuro da Educação em Portugal — Tendências e Oportunidades. Tomo I - Questões de Métodos e Linhas Gerais de Evolução*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento [Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/490.html>, em 02.04.2012.]
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2005). *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (2008). Estatuto Antropológico e limiares epistemológicos da educação social. In *Cadernos de Pedagogia Social*, *2*, 31-43.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Org.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 1-32). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Crahay, M. (2001). Será possível conciliar, e como, investigação em educação e reflexão sobre a acção educativa? In C. Hadji, & J. Baillé (Org.), *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”* (pp. 113-142). Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (Coord.) et al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa e UNESCO.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I. (2009). Mediação e Formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 41-46). Porto: Areal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Gaspar, J. F. G. (2009). Mediação de conflitos numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 115-121). Porto: Areal.
- Gomes, M. C. (Coord.) et al. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C. et al. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Gómez, J. A. C., Freitas, O. M. P. & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.
- Guimarães, P. C. O. (2010). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação para a competitividade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Política Educativa. Trabalho Efectuado sobre a orientação do Professor Doutor Licínio C. Lima. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hameline, D. (1995). O Educador e a Acção Sensata. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Porto: Livpsic/Legis.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, A. C. & Jotta, M. L. (Coord.), (1990). *Almanaque 1991*. Lisboa: Direcção-Geral de Extensão Educativa.
- Marques, O. (1986). *História de Portugal. Volume III*. Lisboa: Pallas.
- Mattoso, J. (Dir.), (1994). *História de Portugal. Volume VII*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Michelson, E. (2010). Beyond Galileo's Telescope: situated Knowledge and the recognition or prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-Theorising The Recognition of Prior Learning* (pp. 141-162). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Neves, T., Guedes, M. & Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 45-59.
- Neves, T. (2010). Modelos de Mediação Social. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Org.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 33-43). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (Org.), (1995a). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.), (1995b). *Vidas de Professores* Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, ACIME.
- Orwell, G. (1984). *1984*. São Paulo: Editora Nacional.
- Palmeirão, C. (2008). A Educação Intergeracional no horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 81-100.
- Paulo, F. (Coord.), (2007). Plano de Acção 2007; Projecto «Mediação Educativa». *Caderno Informativo n.º 1*. Gondomar: Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar.
- Santos, B. S. (2010). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, J. (1988). *A Casa da Praia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. S. (2001). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Silva, L. (2009). A Deficiência como Expressão da Diversidade – contributo da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 75-90.
- Silva, O. S. (2002). Uma orientação Metodológica para os Cursos EFA. *Cadernos S@BER+*, 14, 4-17.
- Six, J. F. (2001). *Les Temps des Médiateurs*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2011a). A Escola e a Educação Social: experiências de mediação sociopedagógica em escolas portuguesas. [Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br> , em 04.05.2012.]
- Vieira, A. (2011b). A mediação escolar ou sociopedagógica na construção de uma Escola para a (Con)vivência. *a Página da Educação*, 195, 38-39.

## **WEBGRAFIA**

- *Convenção dos Direitos da Criança* [Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf), em 04.11. 2011.]
- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica [Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/490.html>, em 23.11. 2011.]
- *Declaração de Salamanca* [Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> , em 03.11.2011.]
- *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789 [Disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>, em 16.04.2012.]
- *Declaração Universal dos Direitos Humanos* [Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm), em 20.02.2012.]

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro – Lei de protecção de crianças e jovens em perigo.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Aprova o Estatuto do Aluno do ensino não superior.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do financiamento do Ensino Superior.
- Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – Estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, relativas à administração e gestão escolares.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto – Define a escolaridade obrigatória de doze anos.
- Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro – Define a escolaridade obrigatória de seis anos.
- Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro – Regulamentação dos concursos e categorias dos professores do ensino primário e dos educadores de infância.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regulação da integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho - Cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.).
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro – Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Despacho Normativo n.º 119/ME/88, de 15 de Julho – Regulamentação das Escolas de Intervenção Prioritária.

- Despacho Normativo n.º 1, de 2005, de 5 de Janeiro – Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.
- Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro – Cria a rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro – Regulamenta o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho – Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos, designados por cursos EFA, de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.
- Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março – Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos, Cursos EFA, e das formações modulares, previstos, respectivamente, na alínea d) e na alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.
- Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências de população cuja idade é igual ou superior a 18 anos.
- Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro – Aprova o programa de formação em competências básicas, que visa a aquisição, por parte dos adultos, de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação e a sua posterior integração, enquanto formandos, em cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) de nível B1 ou B1+B2 ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico.