

ESTRUTURAS DE APOIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA E SEU PAPEL NA MEDIÇÃO EDUCATIVA E NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Preciosa Fernandes
Universidade do Porto

Mariana Mota
Universidade do Porto

Resumo

O artigo reflete o papel de um Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) na mediação da ação educativa de um Agrupamento de escolas, identificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O referencial teórico alicerça-se nos conceitos de *mediação socioeducativa* como possibilidade de potenciar o diálogo entre profissionais com perspetivas diferentes (Torremorell, 2008), e de incrementar processos de trabalho assentes na partilha e na comunicação (Gergen, 1999; Costa, Seijo e Martins, 2016) que contribuam para responder às situações e desafios que se colocam à educação pública. Foram realizados dois Grupos de Discussão Focalizada (Robinson, 1999; Halcomb *et al.*, 2007): um com professores que trabalham no TEIP há vários anos lectivos; outro com professores “recém-chegados”. Os resultados apontam para uma visão da importância do GIP na mediação da dinâmica educacional do TEIP e no suporte às práticas curriculares dos professores. Apesar disso, são identificadas diferentes perspetivas relativamente ao papel dessa estrutura educativa, e indicadas fragilidades de natureza comunicacional.

Palavras-chave: escola pública, estruturas educativas, mediação, ação educativa, práticas curriculares de professores.

Abstract

The article reflects on the Office of Pedagogical Intervention's (GIP) role in the mediation of educational action of a School Group, as the Educational Territory of Pedagogical Intervention (TEIP). The theoretical axis is based on the concepts of social-educational mediation as a possibility to potentiate the dialog between teachers and professionals with different perspectives (Torremorell, 2008), and to increment work processes based on sharing and communication (Gerge, 1999; Costa, Seijo and Martins, 2016) that contributing to respond to situations and challenges that are placed on public education. Methodologically, two Focus Discussion Groups were held, one with teachers working in TEIP for several academic years; another with “newcomers”. The results point to a vision of GIP's importance in the mediation of TEIP's educational dynamics and in supporting teachers' curricular practices. Nevertheless, different perspectives are identified in relation to the role of this educational structure, and communication weaknesses are indicated.

Keywords: public school, educational structures, mediation, educational action, curricular practices, teacher.

Introdução

A crescente complexidade das tarefas que têm vindo a ser acometidas à escola pública (Nóvoa, 2009) tem fundamentado posições que reconhecem que as escolas precisam de se apetrechar de estruturas e de recursos que apoiem os professores no seu trabalho diário (Bolívar, 2003; Fullan e Hargreaves, 2001), numa abordagem ecológica (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). Sustenta-se que a existência dessas valências configura novas possibilidades para que as escolas e os professores consigam, de modo mais articulado, refletir sobre os problemas educacionais com vista a encontrarem caminhos e estratégias curriculares adequadas aos interesses e necessidades dos alunos (Mouraz *et al.*, 2013).

É no quadro destes pressupostos que se situa a pesquisa que neste artigo se apresenta, desenvolvida num Agrupamento de Escolas inserido no Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária¹ (TEIP). Entende-se por Agrupamento de escolas “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, consolidado pelo Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho). Subjacente ao TEIP estão objetivos que se relacionam com o combate do abandono escolar precoce, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e a criação de condições de transição para a vida ativa. Dá-se, nesse contexto, particular relevo às parcerias locais, entendidas como necessárias para o desenvolvimento de um projeto educativo sólido e ajustado às reais necessidades e interesses dos alunos. Associados aos Agrupamentos TEIP, ainda que de forma implícita, estão também problemas de ordem social e cultural que se repercutem nos comportamentos dos alunos, nomeadamente comportamentos de natureza disciplinar (Melo, 2012). As características aliadas aos Agrupamentos TEIP têm justificado o reforço de equipas multidisciplinares nesses contextos e a implementação de estruturas educativas e de serviços (Gabinetes, de Intervenção Pedagógica [GIP]; Serviços de Psicológica e Orientação [SPO]); Apoio tutorial; parcerias, consultorias externas, ...) que, no cumprimento do Princípio de Igualdade de Oportunidades, previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86), contribuam para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Destaca-se, neste processo, a necessidade de um trabalho de maior proximidade entre as equipas multidisciplinares que atuam no interior da escola e entre estas e outros parceiros locais com responsabilidades na educação pública, numa prática de *trabalho em rede* (Ferreira, 2005).

Partindo do entendimento de que a mediação gera oportunidades para uma vivência cívica no ambiente escolar (Silva, 2011), não só no que aos alunos diz respeito, mas também entre os restantes atores educativos, no presente artigo discutem-se conceções de mediação e problematiza-se o papel de uma estrutura educativa – Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) – na mediação da ação educacional de um Agrupamento de escolas TEIP, e na organização do trabalho curricular dos professores que interatuam nesse espaço.

Mediação Socioeducativa e suas potencialidades na escola pública

Se recuarmos à sua origem, a mediação remete às populações tribais (Martins, 2014), manifestando-se fortemente no começo do século XX tendo em conta a instabilidade do mercado de trabalho e o grande descontentamento que conduziu a tensões entre empregadores e trabalhadores. A partir de então, como explicita Silva (2011), destacaram-se quatro momentos temporais nos quais o conceito foi alcançando maior aceitação científica e institucional: em 1970, a mediação representa um mecanismo de justiça de proximidade ao serviço daqueles que detêm poucos recursos para aceder ao sistema judicial, manifestamente nos Estados Unidos e na França; no decénio de 80, esta prática foi alargada a contextos como a família e os bairros, apesar de estar muito presente a noção de litígio e a sua necessidade de resolução; num terceiro período, nos anos 90, a mediação começa a autonomizar-se e vai além da gestão dos conflitos, sendo uma década próspera na definição institucional e na criação de documentos legais que enquadram a sua prática e a dos seus promotores²; nos finais do século XX, aprofunda-se o debate sobre mediação que passa a ser entendida, política e educacionalmente, como um modo de regulação e coesão social. Na perspetiva de Silva (2011, p. 253) verifica-se uma “mudança de trajetória que, a par da proliferação de campos, a desviam do seu *ethos* inicial de técnica específica na resolução de conflitos, predominantemente racional, para um novo modo de regulação social, onde predomina a lógica comunicacional”. Valorizando-se a ascensão histórica que enquadra esta prática, Isabel Freire traz-nos uma visão de mediação como um processo portador de

valores, assente em princípios da pedagogia pacífica, participativa e preventiva e da educação para a paz. A sua aplicação pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais, como a escuta activa, o diálogo, a auto-regulação e autocontrolo (...) e aposta no potencial dos contextos cooperativos. (Freire, 2010, p. 67).

É por este motivo que, perante um quadro complexo de terminologias e finalidades atribuídas à mediação, se justifica, no âmbito da pesquisa realizada, a adoção da designação de *mediação socioeducativa (MSE)* realçando-se, assim, as várias potencialidades da mediação em contexto educativo formal. Como realçam Costa, Seijo e Martins (2016, p. 114), a *mediação socioeducativa*, para além de um “*modus operandi*”, deve assumir-se como um “*modus vivendi* dos indivíduos e das organizações” (Costa, Seijo e Martins, 2016, p. 114). Em harmonia com esta visão, também Pinto (2013, p. 18) considera que a *mediação socioeducativa* realça as vertentes “educativa [e] social, pretendendo-se aproveitar as potencialidades de uma rede de interações entre os diferentes sujeitos e instituições que têm uma influência direta ou indireta no percurso dos jovens”. Reforçando esta perspetiva, Martins e Viana (2013, p. 183) sustentam que

[q]uando nos referimos à mediação socioeducativa, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos (...) como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania, para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação.

É nesta mesma linha de pensamento que Torremorell (2008) fala dos valores pedagógicos da mediação, reconhecendo tratar-se de um processo de educação para e pela cidadania com efeitos relacionais a vários níveis: *a nível individual* (a experiência nestes processos contribui para uma formação integral, desenvolvendo-se uma série de competências como a reflexão crítica, criativa e de escuta ativa); *a nível interpessoal* (melhorando a convivência e construindo pontes entre os sujeitos); *a nível intragrupal* (de forma a conviver com a diferença dentro de um grupo e a fomentar maior reflexão sobre as dinâmicas do mesmo, através de uma evolução conjunta); e *a nível intergrupala* (possibilitando o diálogo entre grupos com trajetórias aparentemente incompatíveis). Sintetizando o pensamento da autora, em sua perspectiva:

[a] mediação desenvolve o que poderíamos chamar de *competências culturais*, no sentido em que promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou (...) capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos. (Torremorell, 2008, p. 76).

Depreende-se, assim, que enquanto processo facilitador da comunicação, a *MSE*, quando incorporada nas modalidades de trabalho da instituição escolar, pode constituir-se num dispositivo promotor de uma educação para os valores (Almeida & Fernandes, 2010), pressupondo um exercício de escuta, diálogo e colaboração entre todos. Dito de outro modo, a *MSE* possibilita o desenvolvimento de uma ação educacional e curricular mais articulada entre todos os agentes educativos, particularmente entre os professores, potenciando o trabalho colaborativo (Serge, 2008). A este propósito, Lima e Fialho (2015), com base numa revisão de literatura sobre o assunto, argumentam que a colaboração entre docentes tem sido considerada como um importante fator de aprendizagem profissional e de melhoria das escolas. Este sentido de colaboração e a otimização da comunicação entre diferentes interlocutores que atuam num mesmo espaço educativo são vantagens apontadas à *MSE*. Como salientam Martins e Viana (2013, p. 183) esta “deve ser utilizada em todos os âmbitos e por todos atores, para que possam encarar de forma positiva e eficaz, (...), as situações e desafios que se geram no espaço escolar” e, coletivamente, encontrem respostas adequadas.

Considerando-se que a *MSE* cria possibilidades para uma ação educacional e curricular mais articulada entre os profissionais de educação, argumenta-se, todavia, que esse é um desafio complexo. Num tempo de políticas curriculares híbridas (Lopes, 2005) em que se pede às escolas e aos professores para desenvolverem práticas de diferenciação curricular, no quadro dos princípios de uma educação multicultural e inclusiva (Leite, 2002; Roldão 2005) e, simultaneamente, se requer um trabalho curricular orientado para a preparação dos

alunos para a realização de exames finais, numa lógica de performatividade (Ball, 2001), o trabalho colaborativo parece ficar reduzido a tarefas impostas pela tutela, acabando por conduzir ao que Fullan e Hargreaves (2001) designam por “colegialidade falsa”. Um estudo levado a cabo por Almeida e Fernandes (2010) mostra que essa fragilidade constitui um obstáculo na construção de uma cultura autorreflexiva entre os profissionais. Por outro lado, sendo os TEIP contextos “marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”³, eles configuram espaços educacionais mais complexos que requerem respostas sistémicas (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). Pese embora esta leitura, reconhecemos, em concordância com Abreu e Elber (2005) que a *mediação socioeducativa* tem um papel central na consecução dessas respostas sistémicas, nomeadamente ao nível da afirmação de uma prática de trabalho, por todos, participada. Reconhecemos, por outro lado, que a *MSE* assente numa abordagem comunicacional entre os vários agentes educativos, potenciará sempre o desenvolvimento de competências profissionais de auto e hétero reflexão. Neste posicionamento, somos apoiadas por Torremorell (2008, p. 65) quando afirma que a “atitude de procura e de investigação permanente, se for feita em equipa, contribui para identificar espaços de sensibilidade, momentos de interação e oportunidades de inovação”. Ou seja, na linha desta mesma autora, sustentamos a ideia de que a *mediação socioeducativa* desenvolvida a *nível intragrupal e intergrupar (ibidem)* configura uma via para um trabalho curricular articulado e contextualizado às realidades educacionais (Fernandes *et al.*, 2013).

Metodologia

A pesquisa foi de natureza qualitativa tendo os processos metodológicos assentado numa perspetiva compreensiva dos indivíduos e dos fenómenos sociais com vista a captar o máximo de informação possível por parte dos intervenientes na investigação. Neste posicionamento, apoiamo-nos na visão de Amado (2014, p. 58) quando declara que “[a] verdade é intersubjetiva, não resultando portanto de um sujeito ‘controlador’ (o *cogito* de Descartes), mas de uma reunião de pontos de vista”, valorizando-se os métodos de investigação colaborativos por se considerar que “o desenvolvimento se consegue, principalmente, através da descoberta prática, pelos investigadores e práticos em educação, num processo colaborativo, das condições materiais, teóricas e ideológicas, sob as quais a prática educativa se deve realizar” (Freebody, 2003 *apud* Amado, 2014, p. 59). Por essa razão, a técnica de recolha de dados selecionada foi o *Focus Group* ou Grupo de Discussão Focalizada (GDF). Apesar da multiplicidade de terminologias e posicionamentos epistemológicos/metodológicos (Ferreira, 2004) face a esta estratégia metodológica, partilhámos da posição de Robinson, (1999) quando sustenta que nesse contexto de “interação em grupo (...) as pessoas são encorajadas a falar umas com as outras, fazendo perguntas, trocando histórias engraçadas e comentando as experiências e visões dos outros” (Robinson, 1999, p. 906).

Segundo Halcomb *et al.* (2007) esta técnica passa por três etapas fundamentais: planificação, concretização das sessões e a análise dos dados obtidos. No que concerne à primeira etapa, esta inclui a escolha do grupo (conjunto de critério específicos, nomeadamente pessoas com conhecimento sobre o tópico e com interesse em discuti-lo) e a elaboração de um guião com aspetos que se querem ver abordados; a segunda corresponde à negociação e autorização de entrada nas instituições, assim como a obtenção do consentimento informado dos participantes. A última etapa é relativa à análise de conteúdo do material empírico recolhido, o que implica definir um sistema categorial e respectiva classificação das unidades de sentido (Bardin, 1977; Amado, 2014).

No caso concreto desta pesquisa, o GDF constituiu-se numa estratégia metodológica adequada porquanto permitiu a discussão aprofundada, entre os vários intervenientes, de determinados tópicos relacionados os objetivos da investigação. A pesquisa foi realizada num Agrupamento TEIP, tendo como foco o Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP). Ao analisarmos documentos estruturantes da política educativa deste TEIP, neles é enunciado que o GIP tem um papel próprio no tecido escolar, contribuindo para a mediação de uma ação educativa e curricular harmonizada entre todos os agentes educativos (professores e outros técnicos) que nele intervêm (Plano Plurianual de Melhoria. TEIP, 2017).

A equipa GIP é constituída por cinco professores e por uma mediadora socioeducativa. Esta equipa é responsável por dinamizar estratégias de intervenção com os alunos (apoio tutorial, estudos de caso e seu encaminhamento, monitorização de situações de indisciplina, ...) e por apoiar os professores na reflexão e definição de estratégias curriculares ajustadas aos perfis dos alunos e das turmas. A dinâmica seguida assenta numa visão holística das questões e desafios com que a escola se confronta e num processo de permanente comunicação, e diálogo, entre os profissionais.

Foi com base nestes argumentos que se considerou importante obter o ponto de vista de professores com diferente experiência profissional no TEIP, através da realização de dois Grupos de Discussão Focalizada: um com professores que já trabalhavam no Agrupamento de escolas TEIP há pelo menos 5 anos, num total de cinco professores, e que designamos por “professores antigos”; outro com professores “recém-chegados”, num total de sete professores. Em ambas as situações, os professores voluntariaram-se para participar na pesquisa. De entre os grupos de professores, alguns deles assumiam cargos de diretores de turma e de coordenadores de departamento. Para a realização dos GDF, foram considerados todos os procedimentos éticos, desde a autorização da Direção ao Consentimento Informado dos professores, sem descurar da confidencialidade dos dados. Os discursos foram codificados com a letra P, seguida de um número e da letra A, para o caso dos professores “antigos” (Exemplo: P1-A; P2- A; P3-A,...) e com a letra P, seguida de um número e da letra R, no caso dos professores “recém-chegados” (Exemplo: P1- R; P2-R; P3-R,...).

Apresentação e análise dos dados

A apresentação e análise dos dados tiveram por base os objetivos da investigação e estruturaram-se em torno de duas categorias principais (Bardin, 1977; Amado, 2014): *Sentidos atribuídos pelos professores à estrutura GIP; O papel do GIP na mediação de problemáticas educacionais e na organização do trabalho curricular dos professores.*

Sentidos atribuídos pelos professores à estrutura GIP

A análise dos discursos dos dois grupos de professores mostra que a maioria valoriza o GIP, atribuindo-lhe um sentido positivo na dinâmica organizacional da escola e no trabalho curricular dos professores, conforme ilustram os testemunhos seguintes:

Ao longo destes anos eu tenho encontrado no GIP um espaço para ajudar a escola a encontrar caminhos e a procurar da melhor forma possível gerir as situações mais problemáticas. (P3-A)

Para mim não há dúvida...a escola precisa deste tipo de estruturas...ajudam a mediar situações que os professores na sua sala de aula, sozinhos, não conseguem. (P2-A)

Os professores não podem fazer tudo sozinhos...por isso considero muito importante este tipo de estruturas...são espaços promotores de discussão (...). (P2-R)

Realmente foi muito bom, muito bom para mim, como professora ajudou-me muito porque eu sozinha senti-me completamente impotente para travar determinadas situações que poderiam ocorrer. (P5-A)

(...) é a primeira vez que estou numa escola onde existe um gabinete deste género, também estive muitos anos na outra e não havia um gabinete deste género. Se é uma estrutura essencial... Eu acho que é uma estrutura que ajuda, ajuda muito pelo menos na prática letiva. (P4-R)

Porém, ao mesmo tempo que elogiam a existência do GIP, alguns professores atribuem um sentido menos positivo a esta estrutura, defendendo também a sua revitalização:

Para mim, o GIP já deu o que tinha a dar...não me parece que nos ajude, e aos alunos, a resolver as situações do dia a dia... é preciso repensar este espaço. (P1-A)

Nós acabamos, muitas vezes, por não saber o que é que o GIP decidiu ou não decidiu, o que é que fez ou o que não fez... não me revejo muito no funcionamento atual desta estrutura. (P5-A)

É preciso reconfigurar este espaço. Precisamos dele, mas não nos moldes em que tem funcionado (...). (P4-A)

como a colega afirmou, se calhar chegou a hora de repensar como agir para dar respostas porque, de ano para ano, chego à conclusão de que o GIP é encarado como “Ah, até é bom”. (P3-A)

A ideia de reconfiguração do espaço GIP é, sobretudo, transversal aos discursos dos professores “antigos”. Todavia, esta tendência discursiva está em linha com ideias expressas pelos dois grupos de professores relacionadas com os processos comunicacionais entre o GIP e professores e técnicos que interagem nesse contexto, e outras estruturas da escola, tal como ilustram os discursos:

Eu considero que há um bocadinho de falta de comunicação. Por exemplo, eu cheguei cá no dia 20. Dia 19, dia 20, vou para as turmas e não tive a reunião inicial de conselho de turma, e, por isso, não sei o que acontece no GIP e que o diretor poderia ter comunicado (...) quando cheguei ninguém me explicou o funcionamento do GIP (...). (P1-R)

Eu também considero importante ter esse conhecimento. Quando todo o conselho de turma tem conhecimento, minimamente, da realidade do contexto socioeconómico e familiar do aluno, o conselho de turma na sua generalidade, (...) todos ficam mais atentos e (...) arranjam mais estratégias para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (P2-R)

Sinto que é preciso haver mais comunicação entre todos. O GIP pode ajudar-nos a encontrar estratégias para intervir com os alunos na sala de aula... ajudar-me no meu trabalho direto com os alunos. (P6-R)

Eu articulo-me bem com o GIP...sinto que não preciso de estar sempre em comunicação com as pessoas (...) já nos conhecemos muito bem (...) as coisas fluem sem problema. (P 1-A)

É preciso haver mais diálogo e comunicação entre professores, coordenadores, diretores de turma e o GIP (...) e todos devem ter a iniciativa (...) esta não pode partir sempre do GIP (...) é preciso que todos estejam em sintonia e se juntem para pensar o que fazer e como fazer (...). (P3-A)

Eu considero essencial a comunicação entre o GIP e os diferentes órgãos da escola...sem essa comunicação, nenhum trabalho pode ter efeitos consistentes (...) fica-se apenas pela resposta do dia-a-dia (...). (P5-A)

A falta de comunicação é salientada pelos professores como um aspeto que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido, nomeadamente na possibilidade de se realizar um

trabalho mais sistemático e consistente. Nesta leitura é interessante constatar o facto de, quer uns, quer outros professores considerarem que essa fragilidade de comunicação tem impacto direto no seu trabalho de sala de aula, mas também a nível da organização dos processos curriculares. Neste último caso, a falta de comunicação é perspectivada numa lógica sistémica, isto é, como uma responsabilidade de todos os agentes educativos.

Parece, pois, poder inferir-se que, embora o GIP mostre estar a “perder terreno” ao nível da realização de um trabalho que potencie “uma rede de interações entre os diferentes sujeitos” (Pinto, 2013, p. 18), os professores entrevistados reconhecem-lhe importância na mediação das problemáticas educacionais do Agrupamento.

O papel do GIP na mediação de problemáticas educacionais e na organização do trabalho curricular dos professores

Como no ponto anterior se referiu, os discursos dos professores revelam, globalmente, uma grande unanimidade quanto ao papel do GIP na mediação de problemáticas educacionais. Esse entendimento é reforçado quando se solicita aos professores para se pronunciarem, de modo mais concreto, sobre o papel dessa estrutura educativa na dinâmica do Agrupamento e no suporte ao seu trabalho. A este propósito referem:

Se queremos trabalhar todos na mesma orientação é preciso partilhar, debater, encontrar em conjunto estratégias curriculares e desenvolvê-las de forma articulada (...) (P5-A)

Sempre que me defronto com uma situação mais problemática recorro ao GIP para me ajudar a refletir sobre a situação e a encontrar estratégias de encaminhamento. (P4-A)

Estes depoimentos são claros quanto às possibilidades que o GIP oferece aos professores para poderem “discutir casos”, partilhar experiências e, em conjunto, definirem estratégias de intervenção.

Outros testemunhos evidenciam um entendimento do GIP mais remetido a uma intervenção focada em problemas comportamentais dos alunos. Tome-se como exemplo alguns testemunhos que ilustram algumas justificativas para o encaminhamento dos alunos para o GIP:

Quando encaminho algum aluno para o GIP, é um aluno reincidente naquela aula, um aluno que já teve muitas outras “hipóteses de” (...) ele terá de entender que chega a um ponto que basta. (P3-A)

Quando eu envio alguém para o GIP, realmente é quando há uma situação grave, quando já tentei várias maneiras de resolver na sala de aula por vários motivos, e, entretanto, estão a estragar o trabalho dos outros (...) não mando a toda a hora para o GIP, mas quando mando, para mim, funciona muito bem. (P1-A)

É assim, eu por mim falo, eu só mando um aluno para o GIP quando o aluno passa todas as medidas, todas (...) que eu acho que são aceitáveis da educação (...) Eu não mando nenhum aluno porque falou para lado e... Tento aguentar, tento arranjar outra estratégia, tento fazer qualquer coisa a ver se consigo captar o aluno. Às vezes consigo, só que há alguns que não se consegue. (P1-R)

Salienta-se o facto de estes excertos discursivos serem partilhados por participantes de ambos os grupos de professores e transparecerem uma visão do GIP como uma estrutura orientada para uma intervenção direta com os alunos e, sobretudo, como um espaço para a resolução de problemas de indisciplina. Com efeito, pese embora as ideias expressas relativamente ao papel positivo que consideram ter o GIP no suporte ao trabalho curricular dos professores, a *problemática da indisciplina* surge com grande centralidade nos discursos dos entrevistados. Convocando outros discursos, eles permitem validar a ideia desta problemática *como foco central da ação GIP*.

É uma sucessão de repetições, a nível de comportamento praticamente idêntico, sempre. "Tá calado" "Tá calado" "Tá calado".

E até quase que ameaçam, não é? Antes que as coisas passem para outro limite, eu encaminho para o GIP. (P1, 3-R);

A questão é que foi dito aqui há bocado que a intervenção de uma terceira pessoa do GIP, na sala, retira autoridade. Na minha perspetiva, não. Porque a autoridade depende da ajuda e da intervenção de todos de forma articulada. (P 5, 2-A)

Por exemplo, que solução é que há para o R na sala de aula? O R primeiro recusa-se a tirar o material...depois, tira o material, mas recusa-se a fazer o que quer que seja, depois brinca com os cromos, depois levanta-se e anda aos saltos, parece um macaco dentro da sala. Como se pode gerir isto?. (P3-A)

É preocupante alunos como o H que apresentam comportamentos inaceitáveis e são uma constante no dia a dia. (P2-A)

E eles, (...) eles estão praticamente todos identificados, no 7ºA, 7ºB, 7ºC, são sempre os mesmos. (P3-R)

Há casos de injustiças aqui na escola, há. Mas isso em termos tanto da ótica do professor, como dos seguranças. (...). O rotular negativamente acho que é mau. Agora, o facto de haver um grupo de alunos sinalizado por ter determinado tipo de comportamentos reincidentes, acho importante (...) para haver um trabalho com esse tipo de alunos, só nesse sentido. (P4-A)

Como parece ficar claro, a indisciplina é referenciada por ambos os grupos de professores como um fenómeno escolar cuja resolução parece caber ao GIP. Se, por um lado, estes posicionamentos parecem em si significar uma perda de autoridade por parte dos professores; por outro, não deixam também de significar uma certa naturalização do problema. Mas, simultaneamente, estes depoimentos permitem compreender que a indisciplina “tem rostos” que não parecem ser representativos de uma grande amplitude do fenómeno no TEIP. Neste sentido, a possibilidade de contribuir para uma maior reflexão de todos os profissionais sobre esta problemática, nomeadamente no que toca à rotulação de alunos, e a uma intervenção educacional que se deseja mais justa, representa um contributo desta pesquisa. Reconhecendo a importância de uma maior reflexão entre os diferentes profissionais que intervêm no GIP sobre esta questão, estamos de acordo com Estevão (2004) quando lembra a importância de os professores e outros atores educativos terem

consciência de que os actos educativos e pedagógicos que praticam podem reforçar ou a racionalidade instrumental sistémica (contribuindo, por isso, para acentuar (...) a violência simbólica da escola sobre os alunos) ou então a racionalidade comunicativa educacional do mundo de vida, a qual tende a despertar os actores para espaços de crítica e de emancipação. (Estevão, 2004, p. 61).

De facto, o processo de saída do aluno da sala de aula para o GIP, como resposta a um comportamento considerado “indisciplina”, ocorrido nesse contexto”, para além de colocar em causa a autoridade pedagógica do professor que “ordena a sua saída da sala”, pode representar uma dupla penalização (Estevão, 2004, p. 61) sobretudo se estiver sempre associado a alunos com insucesso escolar e em situação de vulnerabilidade social. Reconhecendo a enorme importância deste tipo de estruturas educativas no suporte ao trabalho dos professores, importa, no entanto, não as “deixar cair” numa mera função remediativa dos problemas com que se confrontam as escolas.

Os dados evidenciam que o GIP é entendido pelos professores como tendo um papel essencial à reflexão sobre *o que fazer* e *o como fazer* e *com quem fazer*. Este dado está em linha com estudos que evidenciam que o trabalho conjunto entre professores contribui para uma maior reflexão sobre a sua ação educativa e para a tomada de consciência sobre a importância de se partilharem decisões curriculares (Moran, 2007). Apesar disso, alguns professores assumem um posicionamento crítico em relação ao atual funcionamento do GIP, defendendo a necessidade de ele ser reconfigurado. Nessa reconfiguração, e em linha com os dados da pesquisa, a comunicação, o diálogo e a partilha entre professores e outros agentes educativos parecem constituir condições essenciais para um *trabalho colaborativo* (Servage, 2008) e *em rede* (Ferreira, 2005) que estruturas educativas como o GIP requerem.

Considerações finais

Recordando os objetivos da pesquisa, os dados reforçam a importância de existirem estruturas educativas como o GIP na educação escolar pública, designadamente em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Essa importância revela-se, sobretudo, no importante papel que esses espaços podem ter na mediação da ação educativa de uma escola, considerada essencial para um trabalho organizado entre os vários agentes educativos. No caso concreto desta pesquisa, essa relevância foi referenciada quer ao nível do suporte à organização dos processos de trabalho curricular dos professores, quer da intervenção direta com os alunos. Relativamente à primeira situação, os professores reconhecem que o GIP lhes permite partilhar os problemas com que lidam diariamente e, em conjunto, definirem estratégias curriculares mais adequadas e contextualizadas às situações reais (Fernandes *et al.*, 2013), numa perspetiva de intervenção ecológico-sistémica (Bronfenbrenner, 1997, Priestley, Biesta e Robinson, 2015). No que respeita à intervenção direta com os alunos, perpassam nos discursos dos professores sentidos que, por um lado, associam a estrutura educativa GIP a uma lógica de intervenção preventiva e coligada a um sentido de maior justiça educativa (Estevão, 2004) e, por outro, a parecem remeter a uma função instrumental de remediação de problemas, como é o caso da indisciplina. A este propósito, o estudo permitiu identificar o que designámos por “indisciplina com rostos”, questão que abre o debate para novas leituras sobre o modo como a indisciplina tem sido vista no TEIP e sobre o papel que estruturas educativas como o GIP podem ter nesse domínio.

Em síntese, reconhece-se que a pesquisa produziu conhecimento útil sobre os sentidos que os dois grupos de professores atribuem ao papel do GIP na mediação da ação educacional do TEIP, que constitui um excelente ponto de partida para a sua reconfiguração. Desses contributos, uns mais centrados na perspetiva de melhoria organizacional (aposta numa comunicação mais consistente e fluida entre os professores e outros agentes educativos; melhor gestão dos recursos humanos; criação de uma norma de conduta; definição conjunta de estratégias curriculares; discussão interdisciplinar de casos e de situações do dia a dia, ...), e outros alinhados com uma atuação estratégica de prevenção (acompanhamento tutorial aos alunos; *mediação de pares*,...), consegue-se vislumbrar alguns caminhos com repercussões diretas nas práticas curriculares dos professores.

Pela sua pertinência, sugere-se, no futuro, a ampliação deste estudo a outros espaços, abrangendo outros enfoques, na crença de que os resultados a alcançar contribuam para instaurar mecanismos de reconfiguração curricular (Leite e Fernandes, 2010) que ajudem a melhorar a ação educativa do TEIP e o sucesso de todos os alunos.

Notas

- ^{1.} O programa TEIP representa “uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São

objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo” (Direção Geral de Educação, acessido em junho de 2018 em <http://www.dge.mec.pt/teip>).

2. No que à realidade portuguesa diz respeito, essa proliferação de legislação está diretamente relacionada com a criação dos TEIP (Despacho nº147/96). Nesse âmbito foi criada a figura profissional de mediador socioeducativo, o que contribuiu para reforçar, política e socialmente, esta área de saber.
3. <http://www.dge.mec.pt/teip>. Direção Geral de Educação, acessido junho 20, 2018.

Referências bibliográficas

- ABREU, G.; ELBERS, E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *Journal of Psychology of Education*, vol. XX, no. I, 2005, p. 3-11.
- ALMEIDA, B.; FERNANDES, P. A mediação sócio-educativa: alguns contributos para a caracterização de um perfil e de uma ética profissional. In A. ESTRELA *et al.* (orgs.), *Deontologia, ética e valores na educação: utopia e realidade: Actas do XVIII Colóquio AFIRSE*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010, p. 350-359.
- AMADO, J. da S. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- BALL, S. Diretrizes, políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, no. 2, Jul/Dez 2001, p. 99-116.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLIVAR, A. *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: ASA, 2003.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. In J. L. PAUL *et al.*, *Foundations of special education: basic knowledge informing research and practice in special education*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1997, p. 49-83.
- COSTA, E. P. da; SEIJO, J. C. T.; MARTINS, A. M. de O. Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. In A. M. C. SILVA; M. L. CARVALHO; L. R. OLIVEIRA (eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. Braga: CECS, 2016, p. 107-118.
- ESTEVÃO, C. *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa, 2004.
- FERNANDES, Preciosa *et al.* Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 22, no. 4, 2013, p. 417-425.
- FERREIRA, F. I. *O local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- FERREIRA, V. Entrevistas focalizadas de grupo: roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre trabalho nos escritórios. In *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: reflexividade e acção*, Atelier Teorias e Metodologias de Investigação, 2004, p. 102-107.
- FREIRE, I. P. A mediação em educação em Portugal. In: J. A. CORREIA; A. M. C. SILVA, *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores*. Porto: CIIE, 2010, p. 59-70.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena mudar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GERGEN, K. Rumo a um vocabulário do diálogo transformador. In: D. F. SCHNITMAN; S. LITTLEJONH (orgs.), *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 29-45.

- HALCOMB, E. J. *et al.* Literature review: considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 16, Jun. 2007, p. 1000-1011.
- LEITE, C. A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In: M. FERNANDES (org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002, p. 95-100.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, vol. 33, no. 3, 2010, 198-204.
- LIMA, J.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 49, no. 2, 2015, p. 27-53.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, no. 2, 2005, p. 50-64.
- MARTINS, Joana. Mediação e tutoria num TEIP: Reflexão sobre um projeto de intervenção a partir da área das ciências da educação. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- MARTINS, L.; VIANA, I. A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar: aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. In B. D. SILVA *et al.*, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2013, p. 181-191.
- MELO, B. P. A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. LOPES (coord.), *Escolas singulares: estudos locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 71-82.
- MORAN, M. J. Collaborative action research and project work: promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no. 4, 2007, p. 418-431.
- MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 19, no. 5, 2013, p. 478-491.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa. Educa, 2009.
- PINTO, T. O futebol nos circuitos juvenis: redes para a construção de um serviço educativo de mediação numa instituição desportiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- PORTUGAL. Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho DE 2012
- PORTUGAL. Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, consolidado pelo Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho.
- PORTUGAL. Despacho nº147/96, DE 1996.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei 46 de 1986, de 14 de outubro.
- PRIESTTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury, 2015
- ROBINSON, N. The use of focus group methodology: with selected examples rom sexual health research. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 29, no. 4, Abr. 1999, p. 905-913.
- ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora, 2003.
- SERVAGE, L. Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities Teacher Education Quarterly. Vol. 35, No. 1, Communities of Practice (Winter 2008), pp. 63-77.
- SILVA, A. M. C. Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, vol. 12, Dez. 2011, 249-265.
- TORREMORELL, M. C. *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto editora, 2008.

Correspondência

Preciosa Fernandes: Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto, Coordenadora da Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da mesma faculdade. É autora, e co-autora, de vários artigos científicos, livros e capítulos de livros.

E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Mariana Mota: Mestre em Ciências da Educação. Mediadora Socio Educativa num Agrupamento de Escolas TEIP do Concelho do Porto. Membro da Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
