

## **ASSESSORIAS – ENTRE A IDEIA DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A EXPERIMENTAÇÃO DE NOVAS FORMAS DE TRABALHAR NA ESCOLA**

**Ana Mouraz**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)**

**anamouraz@fpce.up.pt**

### **Resumo:**

Uma parte significativa das Escolas Portuguesas, aquelas que estão abrangidas pela designação Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), inclui nas acções que propuseram nos seus projectos as assessorias.

Pelo menos no conjunto das assessorias propostas pelas Escolas TEIP, e muito genericamente, é possível dizer que as assessorias foram organizadas segundo três princípios pedagógicos estruturantes: o primado do trabalho a desenvolver pelo aluno, o princípio da aprendizagem assistida por outros, a que se associa a dimensão do trabalho colaborativo entre professores, e o princípio da adequação do que se aprende ao sentido do currículo proposto (o que se traduz, frequentemente por sucesso das aprendizagens). Para além destes princípios estruturantes há ainda subjacente a ideia de uma maior diversidade de estratégias de aprendizagem que podem ser adoptadas casuisticamente e a possibilidade de uma maior distensão dos tempos de aprendizagem que se podem adequar aos ritmos de cada um.

Esta leitura focada na dimensão da gestão do currículo e direccionada para a aprendizagem dos alunos não escamoteia a possibilidade de outros focos como o são a gestão pedagógica e o trabalho colaborativo como esteio do desenvolvimento profissional dos professores.

O objectivo deste texto é o de inventariar o sentido e o conteúdo do que as escolas promovem com o rótulo de assessoria. Os dados mobilizados provêm de duas Escolas TEIP e incluem dados relativos a aulas observadas.

**Palavras Chave :** Assessorias; diferenciação pedagógica; trabalho colaborativo; desenvolvimento curricular.

### **Introdução**

As Escolas Portuguesas abrangidas pela designação Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), são Escolas ou Agrupamentos de Escolas seleccionadas pela Administração Educativa para nelas serem desenvolvidos projectos capazes de minorar alguns dos problemas com que esses Agrupamentos cronicamente se debatem e que têm constituído causa ou indicador de maior insucesso escolar relativo, se comparado com outras Escolas. Entre esses problemas avultam situações de maior afastamento das famílias relativamente à participação nas preocupações escolares dos seus filhos e, conseqüentemente, uma maior

desorientação destes acerca da importância da escolaridade e do trabalho necessário ao desenvolvimento do papel de aluno. Os casos de abandono, de insucesso e mesmo de alguma violência que se vive nas escolas são a evidência desse diagnóstico. Os TEIP, que vão agora na segunda geração (ME, 1996 e 2008), seguem um conjunto de políticas que têm vindo a ser adoptadas noutros países europeus, desde há cerca de vinte anos, com o mesmo propósito de discriminação positiva (Demeuse et al, 2008). Com a criação dos TEIP e para além de uma maior consciência da situação especial em que essas escolas se encontravam, foi-lhes mandatado que dessem corpo às medidas necessárias de discriminação positiva que pudessem a um tempo, resolver ou minimizar aqueles problemas e com isso aumentar os níveis de sucesso dos alunos. Também neste ponto, a opção das políticas nacionais foi a de valorizar a sala de aula em concordância com as tendências identificadas pela OCDE nas formas de promoção da equidade na educação (Field et al, 2007). Para além disso, os projectos TEIP desta segunda geração foram monitorizados de forma mais sistemática pela Administração Educativa, quer na formulação e desenho dos projectos, quer no controle das medidas contratadas. Desse modo, e ao contrário do que havia acontecido na primeira geração dos TEIP, os projectos Educativos deste novo grupo tiveram obrigatoriamente como foco da sua intervenção o que até aí havia sido “o jardim secreto do currículo”, isto é, a sala de aula. É nesse contexto que surgem as assessorias porquanto uma parte significativa dessas Escolas as incluiu nas acções que propuseram nos seus projectos.

Para efeitos de maior clareza sobre o objecto do presente texto, entendemos por assessorias pedagógicas as formas de assistência e coadjuvação que um professor presta a outro no exercício de parte ou do todo da sua carga lectiva a desenvolver com uma turma. Por razões de operacionalização do trabalho também não consideramos as assessorias que têm como principal motivo a integração de alunos com necessidades especiais na sala de aula. Assessor é, assim, o professor que trabalha em conjunto dentro e fora da sala de aula, com outro professor, que é o titular da turma em que a assessoria é prestada, mesmo que esse trabalho a desenvolver em presença se refira apenas a uma parte da carga horária da disciplina em questão. O assessor é um professor, com habilitação para a docência na disciplina ou nível leccionado, independentemente do seu vínculo contratual, e desenvolve essa actividade de assessoria de modo sistemático enquanto persistir a necessidade que determinou a sua cooptação para a função.

No conjunto das assessorias propostas pelas Escolas TEIP, e muito genericamente, é possível dizer que estas foram organizadas segundo três princípios pedagógicos estruturantes: o primado do trabalho a desenvolver pelo aluno, o princípio da aprendizagem assistida por outros, a que se associa a dimensão do trabalho colaborativo entre professores, e o princípio da adequação do que se aprende ao sentido do currículo proposto (o que se traduz, frequentemente por sucesso escolar).

A ideia que se aprende por construção do saber próprio e por acção do sujeito, sobre e a partir dos materiais (ou tarefas) relevantes que o coloquem face á absoluta necessidade de estruturar os seus esquemas mentais, de molde a reorganizá-las em função do aprendido, é uma das traves mestras do construtivismo. A mesma ideia subjaz e explica por que aprender é tarefa inalienável de cada um, sob pena de nada aprender. Com essa

ideia chave o construtivismo fez deslocar a tónica da educação do primado do ensinar para a discussão das condições sobre como melhor aprender (Strauss, 2000). Dentre essas condições está sem dúvida a acção do professor, que longe de ser dispensável, ganha na mudança novos papéis e responsabilidades como a de mediador entre o aluno e o conhecimento, a de facilitador das aprendizagens, a de organizador dos contextos que propiciarão que o aluno aprenda; a de guia e de orientador do percurso, etc.

Entre os novos desafios colocados ao papel do professor aparece como exigência o trabalho colaborativo. Segundo M.C. Roldão (2007) trata-se de um trabalho conjunto, pensado com uma finalidade assumida pelo plural e para o qual contribuem as especificidades e a interacção dinâmica que se estabelece entre os componentes do grupo, por mobilização dos seus saberes e dos seus processos cognitivos.

A relação que a literatura estabelece entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores evidencia a oportunidade da experiência relacional, que permite potenciar o conhecimento didáctico dos professores e renovar e ampliar o compromisso de cada um com a sua profissão (Day, 2001; Veiga Simão et al, 2007). Para além disso, também o desenvolvimento profissional não acontece sem a reflexão e a consciência sobre o modo próprio de se ser professor, tarefa que é mais fidedigna se puder contar, de algum modo, com o olhar cruzado dos pares (Byrne et al, 2010; Peel, 2005). Nesse sentido, as assessorias podem constituir ocasiões de promover, quer uma melhor consciência do trabalho realizado, quer um estímulo à “sustentação da paixão” (Day, 2001).

O terceiro princípio que fundamenta as assessorias é o da procura de uma maior significância do currículo proposto aos alunos. De facto, quando as práticas lectivas se tornam objecto de alguma discussão prévia e as propostas de trabalho são passíveis de poder ser desconstruídas segundo diferentes pontos de vista, nomeadamente o dos alunos, e ainda quando há mais tempo para diferenciar as propostas de acordo com os contextos específicos dos aprendentes, é possível esperar melhores aprendizagens (Oliveira, 2009).

Para além destes princípios estruturantes há ainda subjacente à implementação das assessorias a ideia de uma maior diversidade de estratégias de aprendizagem que podem ser adoptadas casuisticamente e a possibilidade de uma maior distensão dos tempos de aprender que se podem adequar aos ritmos de cada um. Estes dois aspectos decorrem da multiplicação por dois, quer do tempo de dedicação de professor, quer do esforço de planeamento das actividades de aprendizagem.

Identificadas as traves mestras que sustentam a investigação importa, agora, enunciar as suas demandas.

Nesse sentido, pensamos que vale a pena estudar (o que são também as nossas perguntas de investigação):

- O sentido e o conteúdo do que as escolas promovem com o rótulo de assessoria.
- A adequação das assessorias organizadas aos princípios antes elencados, para identificação das principais tendências.
- A identificação das práticas organizacionais novas que as assessorias vieram obrigar, nomeadamente dentro dos Departamentos Curriculares.
- As mudanças nas práticas profissionais dos professores envolvidos nas assessorias.

## Metodologias

A identificação e caracterização do que podem ser os contornos fundamentais das práticas de assessoria desenvolvidas pelas escolas TEIP constituiu o foco do presente trabalho. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela realização de um estudo descritivo e exploratório centrado na observação das práticas intituladas de assessoria e na discussão com os promotores principais – os professores envolvidos, dos aspectos fundamentais daquelas. Por isso, foram feitas observações de aulas assessoradas, num total de 5, em dois Agrupamentos TEIP acrescida de uma conversa com os pares de professores, assessores e assessorados, depois das sessões de observação. O trabalho foi realizado no decurso do projecto TEIP daqueles dois Agrupamentos – no decurso do 3º período do ano lectivo de 2009/2010.

As notas de observação e a transcrição das conversas constituem o corpus de análise sobre que se sustenta este trabalho, e sobre as quais (notas e transcrição) se fez análise de conteúdo. Houve ainda a preocupação de caracterizar brevemente os modos como aqueles dois agrupamentos operacionalizaram as assessorias, do ponto de vista organizacional, afim de se perceber o contexto e as opções de fundo tomadas, bem como o mandato atribuído às assessorias pelos dois Agrupamentos.

As observações das aulas assessoradas foram realizadas com o consentimento dos professores envolvidos tendo sido feito o seu agendamento prévio, de acordo com as preferências daqueles. Foi igualmente acautelada a exclusiva finalidade da observação, a saber: obter mais informação sobre o modo como as assessorias estavam a ser implementadas. Aos alunos das turmas observadas, foi explicada muito superficialmente a razão da presença da observadora externa. Após as observações, foi possível conversar com os pares (assessorado e assessor), sobre os dados recolhidos. De cada uma dessas ocasiões foi produzido um memorando que foi enviado aos pares assessorados, para conhecimento.

### 1 – Caracterização organizacional do modelo de implementação das assessorias nos dois Agrupamentos

#### Agrupamento A

Integrada na Acção A1 – Mais Sucesso, a iniciativa Assessorias tem como finalidades orientadoras as seguintes, que são comuns a outras iniciativas promovidas pelo TEIP incluídas na mesma acção:

- Permitir a implementação de novas metodologias, de diferenciação pedagógica que conduzam à abordagem das diferentes problemáticas existentes em cada turma.
- Utilizar metodologias próprias de abordagem dos problemas e dificuldades de aprendizagem nas Línguas e na Matemática,
- Incrementar a articulação curricular, a gestão do currículo e a aplicação das novas tecnologias.

Do ponto de vista estratégico as assessorias destinam-se ao desenvolvimento de competências de Língua Portuguesa e Matemática nos três ciclos de escolaridade (1º, 2º e 3º CEB) e são para desenvolver em sala de

aula e enquanto durarem as dificuldades). Essa constituiu a 1ª opção estratégica de desenvolvimento das assessorias. As outras escolhas disseram respeito às seguintes situações:

-Assessoria pedagógica, a tempo inteiro, para turma com um total de 20 alunos de 3 anos de escolaridade diferentes e com níveis de aprendizagem múltiplos. A funcionar durante o ano lectivo 2009/10.

-Assessoria em 45m semanais nas aulas de Inglês no 3º CEB.

### Agrupamento B

Integrada na Acção A1 – Passo a passo, a iniciativa Assessorias, tem como finalidades orientadoras as seguintes, que são comuns a outras iniciativas promovidas pelo TEIP:

- Melhorar a qualidade do sucesso educativo de todos os alunos.
- Facilitar aos alunos o desenvolvimento autónomo das tarefas de aprendizagem.
- Diferenciar as formas de aprender e ensinar, adequando-as às necessidades dos alunos.
- Diferenciar as formas de aprender e ensinar, adequando-as às especificidades das disciplinas.
- Partilhar boas práticas de ensino e aprendizagem.
- Promover o trabalho cooperativo entre os alunos.

Do ponto de vista estratégico as assessorias destinam-se a quatro anos de escolaridade (do 9º ano ao 12º Ano) e às disciplinas que são tradicionalmente mais academizantes e, se calhar por isso, onde se verificam maiores taxas de insucesso escolar – Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química.

## 2 – As turmas observadas

### Agrupamento 1

As turmas observadas, do 8º e 9º ano, ambas da disciplina de Matemática, tinham 22 alunos cada, sendo maior a percentagem de rapazes da turma do 9º ano, quando comparada com a do 8º. Em presença da observadora nenhuma das duas turmas foi mais irrequieta que a outra, embora na turma do 8º ano se tenham notado mais olhares de “observação do observador”. Nas duas turmas, embora pontualmente, os alunos distraíram-se da tarefa em curso, indício de momentos de pausa ou de ocupar o pensamento com outras coisas. Na turma do 9º ano tal foi particularmente notório quando faltavam 5 minutos para o término da aula. A turma do 1º ciclo esteve organizada em dois grupos: o do 1º ano (5 alunos) e os restantes (15), que se encontravam a realizar um trabalho em grupos assimétricos.

### Agrupamento 2

As turmas observadas, ambas do 9º ano tinham respectivamente 20 e 18 alunos presentes. A primeira era de matemática e a segunda de Língua Portuguesa. Ao que foi possível constatar a primeira turma é mais irrequieta e usa mais “mecanismos distractivos” como pedir para ir afiar o lápis, pedir lápis emprestados, perder os lápis, etc, indiciadores de momentos de pausa ou de ocupar o pensamento com outras coisas, que

teve o seu pico, eram decorridos cerca de 60 minutos do início da aula. Já na segunda turma, constatou-se uma maior disponibilidade para o desenvolvimento das tarefas e em momento nenhum, os alunos se distraíram do trabalho que estavam a realizar.

## **Resultados**

### **1- O sentido e o conteúdo do que as escolas promovem com o rótulo de assessoria.**

#### **O trabalho proposto e a sua sustentabilidade**

Agrupamento A:

Nas duas aulas observadas, de Matemática, o organizador foi do mesmo tipo: a resolução de exercícios que aplicavam a matéria dada. No caso de da turma do 9º ano, os alunos foram lembrados, durante a sessão, de que os exercícios da ficha eram semelhantes aos que poderiam sair no exame nacional, como forma de incentivo à atenção e apelo ao esforço na sua realização. Do ponto de vista funcional, as duas aulas organizaram-se em dois focos: um centrado no trabalho individual (que no caso da turma do 8º ano, foi a correcção dos trabalhos de casa), que é assistido pelo professor assessor, outro centrado no quadro, onde se vai fazendo a explicação e/ou correcção geral dos exercícios em regime de partilha do tempo entre a professora titular a alguns alunos que são chamados/ ou se oferecem para ir fazer/ explicar o que foi o seu trabalho. A significância curricular do trabalho proposto esteve pontualmente presente em alguns dos exercícios propostos na turma do 9º ano, que apelavam à resolução de casos práticos do quotidiano, mas pareceu-nos que na maioria dos casos os alunos não entenderam esses exercícios como uma forma de tornar legítimo e necessário o saber que lhes era proposto, porquanto nas suas intervenções não traduziram os exercícios na sua expressão de resolução de um problema de vida. Todavia, a professora titular disse ser esse um eixo central da planificação e do trabalho docente – o de tornar significativas para os alunos as aprendizagens que lhe são propostas. (Na turma do 8º ano não houve oportunidade de observar esse aspecto). No caso da turma do 1º ciclo, os dois grupos constituídos: os 5 alunos do 1º ano, e os restantes 15, pertencentes ao 2º e 3º, estiveram organizados em duas metades distintas, tendo, cada uma, desenvolvido sua tarefa sob a orientação de um professor. Durante o período de observação, os alunos do 1º ano estiveram, sobretudo, ocupados em planear um trabalho experimental para estudar o fenómeno da germinação. Os alunos do 2º e 3º anos estavam organizados em 3 grupos de 5 (em cada grupo havia alunos do 2º e do 3º ano) e no mesmo período foi lançada uma tarefa sobre os tipos de transportes existentes, que consistiu em organizar um poster sobre a temática, de forma a evidenciar a evolução histórica daqueles meios de transporte. A cada pequeno grupo coube um tipo de meio de transporte: aéreo, aquático e terrestre. A tarefa incluía recorte de imagens, bem como selecção de informação relevante para incluir no poster. No final da tarefa cada grupo teria de apresentar o seu tema aos restantes alunos (mas essa parte da tarefa já não presenciámos). Em nosso entender, o lançamento da tarefa pecou por alguns dos textos estarem escritos em



português do Brasil (ainda sem a aplicação do acordo ortográfico), o que nos pareceu constituir uma dificuldade acrescida à tarefa proposta.

#### Agrupamento B

Nas duas aulas observadas o organizador foi do mesmo tipo: os professores tinham preparado uma ficha, que no caso da disciplina de Matemática era exclusivamente sobre trigonometria e no caso de Língua Portuguesa era semelhante a um exercício global, porquanto continha os blocos de interpretação e de funcionamento sintáctico da língua que são usuais. Nos dois casos houve, por parte dos professores, a preocupação de treinar competências que são centrais no domínio dos conteúdos disciplinares e que estão associadas àquelas que os alunos têm mais dificuldade. No caso de Matemática, os alunos foram lembrados, durante a sessão, de que os exercícios da ficha eram aqueles que poderiam sair no teste, como forma de incentivo à atenção e apelo ao esforço na sua realização. Em qualquer dos casos, as fichas revelaram-se mais trabalhosas do que o tempo disponível da aula, pelo menos a serem resolvidas no ritmo médio de qualquer das turmas. Quanto à correcção dos exercícios ela foi sendo feita pelos professores de Matemática, enquanto na aula de Língua Portuguesa, e após realizado cada bloco de questões, a correcção foi feita colectivamente.

A significância curricular do trabalho proposto estava pensada na ficha de Matemática, pois alguns exercícios apelavam à resolução de casos práticos do quotidiano, mas na sua maioria, os alunos não entenderam esses exercícios como uma forma de tornar legítimo e necessário o saber que lhes era proposto. Foi a professora titular que realizou essa contextualização quando, confrontada com uma questão qualquer de um aluno, dava exemplos ao nível da sua compreensão/ experiência de vida.

Já no caso de Língua Portuguesa, as professoras quiseram transportar os alunos para a situação que estava a ser descrita no texto, a que a estratégia de fazer cortes e imaginar o que teria acontecido na história, nesses intervalos, se revelou muito eficaz. Porventura, a estratégia menos eficaz desta aula, foi a que decorria de um texto que havia sido escutado, mas cujas perguntas eram muito factuais e não decorriam da compreensão geral do texto lido, mas da atenção a pormenores.

#### **A resposta dos alunos ao trabalho proposto**

##### Agrupamento A

O trabalho que estava a ser realizado (no caso do 8º ano, verificado e validado) era individual, mas os alunos que estavam sentados, de modo geral em pares, podiam confrontar os seus resultados e respostas com os colegas e até conversar baixinho sobre o que seria necessário fazer e como realizá-lo, ou o modo como o haviam feito. Se os alunos tinham dificuldades punham o dedo no ar para pedirem ajuda aos professores. Pôr o dedo no ar também era o código para pedir para ir ao quadro mostrar uma resolução de um exercício. Constatámos que alguns alunos da turma do 9º ano (no 8º não houve oportunidade de observar esse aspecto) eram muito dependentes da ajuda, pedindo frequentemente para que os professores legitimassem o que

estavam a fazer ou validassem uma interpretação. Talvez por se tratar apenas da correcção do trabalho de casa, constatou-se na turma do 8º ano existirem muitos tempos de espera, que se tornam evidentes nos alunos que tendo realizado o TPC, o fizeram adequadamente, pelo que um olhar ao que se fez no quadro os “despacha da tarefa”.

Pareceu-nos muito adequada a estratégia de exigir que os alunos explicitem o seu raciocínio e o façam para todos os exercícios, estratégia que constatámos existir nas duas turmas de Matemática.

No caso da turma do 1º ciclo, os alunos aceitaram bem as tarefas que lhes foram propostas. Todavia, ou por não haver um algoritmo muito explicitado, ou por haver alguma dificuldade na visualização antecipada do trabalho final, ou ainda por lhes ser difícil assumir a coordenação dos grupos ( e assumir que outros liderem esses mesmos grupos) constatou-se haver uma dependência funcional do professor, na marcação do ritmo de trabalho colectivo.

#### Agrupamento B

As sessões presenciadas tinham como proposta de trabalho uma ficha para os alunos realizarem. A ficha era individual, mas os alunos que estavam sentados, de modo geral em pares, podiam confrontar os seus resultados e respostas com os colegas e até conversar baixinho sobre o que seria necessário fazer e como realizá-lo. Se os alunos tinham dificuldades punham o dedo no ar para pedirem ajuda aos professores. Constatámos que a turma de Matemática, na generalidade, se revelou completamente dependente da ajuda para progredir na ficha, apesar de os professores irem dizendo que avançassem enquanto esperavam pelo esclarecimento. Além disso, e em várias ocasiões foi observado que o mesmo aluno e para o mesmo exercício colocava o dedo no ar várias vezes, como se estivesse à espera de uma segunda explicação feita de outro modo. Noutros casos, voltavam a chamar para validar o trabalho que tinham feito.

No geral, a progressão do trabalho foi lenta ( no pressuposto que as fichas tinham sido pensadas para serem executadas na totalidade durante a sessão). Todavia, admite-se que esse facto esteja relacionado com o ritmo de trabalho dos alunos, que também é lento.

## **2 - A identificação das práticas organizacionais novas que as assessorias vieram obrigar, nomeadamente dentro dos Departamentos Curriculares.**

#### Agrupamento A

Do ponto de vista da planificação das tarefas a desenvolver nas sessões de assessoria, os três professores referiram (do segundo par só conversámos com a professora titular) planear as aulas em conjunto alargado de todos os professores de Matemática, o que acontece numa base semanal. Para além disso, afirmaram adequar as planificações às turmas e às suas dificuldades e referiram partilhar os materiais todos.

Do que foi observado, e porque o ritmo da aula do 9º ano assentou como foi referido na resolução dos exercícios do manual, o modo de funcionamento em par dos dois professores de Matemática, é o da



multiplicação por dois dos recursos humanos disponíveis: durante toda a sessão e para responder às solicitações dos alunos, as professoras não pararam um minuto. Na turma do 8º ano, e porque só estivemos cerca de ½ hora, pareceu-nos que o sistema era semelhante: o espaço mais colectivo e geral do acesso ao cerne dos objectos matemáticos é gerido pela professora titular, enquanto o trabalho de limar as arestas da execução das tarefas pedidas aos alunos fica a cargo do professor assessor.

Na turma do 1º ano o trabalho de articulação existe, segundo os professores com quem conversámos, de forma explícita porque planeiam as aulas em conjunto e, de forma implícita, porque ambos controlam o que os alunos vão fazendo, mesmo que não estejam naquele momento a trabalhar sob a sua orientação.

### Agrupamento B

Do ponto de vista da planificação das tarefas a desenvolver nas sessões de assessoria, os dois pares de professores referiram planejar as sessões em conjunto, o que parece ser mais eficaz no caso do par de professoras de Língua Portuguesa, porque se nota entre elas a existência de algumas cumplicidades, que a proposição e distribuição de tarefas, bem como a sua (delas) afirmação que “têm aprendido muito uma com a outra”, autoriza pensar.

Do que foi observado, e porque o ritmo da aula assentou como foi referido na resolução da ficha de trabalho, o modo de funcionamento em par dos dois professores de Matemática, é o da multiplicação por dois dos recursos humanos disponíveis: durante toda a sessão e para responder às solicitações dos alunos os professores não param um minuto. Como têm estilos de docência próprios, vão abordando as dificuldades dos alunos de formas diferentes. Sem querer generalizar, que seria abusivo, demo-nos conta que a professora, começou muitas vezes a abordagem feita aos alunos por reler-lhes com entoação o enunciado da tarefa, enquanto a abordagem que vimos mais vezes no professor foi a de devolver a pergunta ao aluno, questionando-o sobre os dados que ele já possuía...

### **Discussão dos resultados**

As descrições feitas validam a ideia que as aulas com assessorias se centram em exercícios e trabalhos a realizar pelos alunos no espaço da sala de aula. O desempenho do professor assessor é, por isso, o de auxiliar que duplica a possibilidade de tempo dedicado a tirar dúvidas e a apoiar os alunos na resolução das tarefas que lhes são propostas. Também se constatou que os alunos rapidamente perceberam que dois professores significam duas oportunidades, duas formas de tornar mais simples o acesso ao cumprimento da tarefa que lhes é distribuída. Significa ainda a possibilidade de ver esclarecida a dúvida de outra maneira. Não se verificou uma maior celeridade do ritmo das aulas, porquanto continuam a existir alunos “em espera”. Não sendo regra geral, constatou-se alguma dependência dos alunos que vai sendo alimentada por alguns recursos exagerados ao pedido de apoio do professor. Claro que é possível objectar que se os alunos têm dúvidas, tal

acontece porque já fizeram um esforço de compreensão, de onde brotou a dúvida, invalidando assim o argumento da dependência. Um contra-argumento possível é o que interpreta o comportamento dos professores descrito sobre o modo como abordam as dúvidas dos alunos: lêem com entoação ou devolvem a pergunta. Em ambos os casos é possível ler nessa acção um estímulo que contraria a ideia de dependência, que os professores pretendem evitar. Os exemplos de contextualização curricular, quando existiram, pareceram ser eficazes, embora não resultem necessariamente da situação de assessoria. Também ficou claro que as assessorias cumprem o seu papel de diferenciação e de discriminação positiva, entendida como forma de abrir mais oportunidades a quem tem dificuldades, está menos atento, ou menos motivado, mas não tem efeito semelhante naqueles alunos que poderiam aprender mais do que são os objectivos pretendidos.

Foi nas práticas profissionais dos professores envolvidos nas assessorias que se notaram maiores mudanças, sobretudo naqueles casos em que a prática da partilha ou já é habitual no Departamento, ou existe uma cumplicidade especial entre os elementos do par. Para além disso, parece ser importante que os pares sejam estáveis e também que sejam objecto de alguma simetria, capaz de equilibrar o efeito da titularidade da turma. Todavia, a reflexão à posteriori sobre o efeito da actividade das assessorias no modo de se ser professor pareceu ser uma estreia para os professores envolvidos – quer dizer que os professores com quem conversámos ainda não se tinham dado plenamente conta de como estas práticas mudam a sua maneira de ser professores, porquanto estimulam o desenvolvimento de uma actividade profissional que para muitos ainda é sobretudo individual. No entanto, essa reflexão sobre as práticas e a colegialidade que permite são, à luz da literatura (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007), práticas recomendáveis.

## **Conclusões**

O sentido e o conteúdo do que as escolas pesquisadas promovem com o rótulo de assessoria decorre da sua preocupação de promover condições de uma igualdade de oportunidades e é dirigida às disciplinas consideradas fundamentais do currículo, que são também as que tradicionalmente registam mais casos de insucesso e têm mais impacto na progressão dos alunos – a Língua Portuguesa e a Matemática. O argumento básico é o de que os alunos serão capazes de ultrapassar as suas dificuldades se forem mais apoiados, mais estimulados, mais orientados nas tarefas que lhes são propostas para aprender. A tendência nas aulas em que existem assessorias é a de propor aos alunos a resolução de exercícios, isto é de aplicar conteúdos e conhecimentos antes estudados ou leccionados, para poder contar com esse apoio suplementar que se materializa numa duplicação de recursos. A tendência não é a de organizar novos modos de acesso ao conhecimento daquela disciplina, nem a de explorar novos materiais, mas a insistência na realização pelos alunos dos exercícios habitualmente utilizados.

Constatámos ainda que os professores se deram conta da necessidade de preparar essa intervenção antecipadamente pelo que, em todos os casos, as assessorias eram planificadas no que concerne ao conteúdo e aos materiais a usar em cada sessão.

Os alunos aperceberam-se depressa da lógica do maior apoio e usufruem dele, de forma sistemática e, às vezes, até como uma forma de auto dispensa do raciocínio próprio.

Parece-nos lógico terminar este texto com um conjunto de sugestões que, em nosso entender, poderiam servir para potenciar o esforço organizativo das Escolas e dos professores que participam nas assessorias. São elas:

1- Explorar mais os “ganhos” de compreensão que alguns alunos conseguem quando dizem “AH!” transformando-os em pequenos explicadores desse obstáculo removido, para a turma todo, ou para um grupo que tenha a mesma dificuldade.

2 – Organizar mais tarefas mais contextualizadas que possam nascer de problemas sentidos como próprios pelos alunos e que possam ser resolvidos com o recurso aos saberes disciplinares.

3 – Identificar com o aluno, aquelas que são as suas dificuldades mais particulares e insistir diferenciadamente nelas. Em associação colocar metas, igualmente diferenciadas, que possam colocar cada aluno a trabalhar para um objectivo próprio, que não tem de ser o objectivo do colega do lado.

4 – Organizar pequenas tarefas de pares assimétricos em que cada aluno precisa mobilizar as competências em que é mais fraco.

5 – Organizar as assessorias, não para o menor denominador comum, mas para a excelência, para o que é difícil. Às vezes, isso é suficiente para motivar os mais preguiçosos e capaz de fazer com que os mais fracos excedam as expectativas.

## Referências

- Byrne, J; Brown, H., & Challen, D.(2010). Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- Demeuse, M; Frandji, D; Greger, D & Rochex, J.Y (dir.) (2008). *L'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* Paris: INRP.
- Field,S; Kuczera,M & Pont,B (2007) *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Oliveira, M. C. (2009) *As aulas de assessoria em Matemática: uma estratégia do Plano da Matemática*. (tese de Mestrado) Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Strauss, S. (2000). Theories of cognitive development and learning and their implications for curriculum development and teaching. In Bob Moon, Miriam Ben-Peretz, & Sally Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 28-50). New York: Routledge.
- Veiga Simão, A; Flores, M A; Morgado, J; Forte, A & Almeida, T (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74

Legislação:

- Ministério da Educação (1996). Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.
- Ministério da Educação (2008). Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) - Despacho normativo 55/2008 de 23 de Outubro. ME.