



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**ASSESSORAR O (IN)SUCESSO:**

**ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sónia Cristina Baía Marques Teixeira

Janeiro de 2016



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**ASSESSORAR O (IN)SUCESSO**

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sónia Cristina Baía Marques Teixeira

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Janeiro de 2016

## **Agradecimentos**

“ – Creio que está na hora de pequeno-almoço – disse, daí a pouco. – É capaz de ter a bondade de pensar na minha pessoa?

E o príncipezinho, muito embaraçado, fora buscar um regador de água fresca para servir a flor.”

(O príncipezinho, Antoine de Saint-Exupéry, p.31, Editorial Presença)

Agradeço a todos aqueles que cuidam de mim e me regam diariamente.



## Resumo

Tradicionalmente, os professores trabalhavam sozinhos nas “suas” salas de aula, onde a reflexão para a ação entre pares era (frequentemente) exígua. A pedagogia diferenciada (AP) é pensada para melhorar a aprendizagem dos alunos, considerando-os como atores principais do seu próprio desenvolvimento intelectual e requer, na maioria das vezes, o trabalho colaborativo e articulado dos professores – titular e assessor. Um exercício em construção e que exige um processo de formação-ação reflexivo e empenhado.

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo sobre Assessoria Pedagógica, aplicada nos últimos cinco anos letivos num agrupamento de escolas inscrito no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, essencialmente às disciplinas de Português e Matemática e conta com a participação de 12 professores.

Investigar sobre os modos de colaboração dos professores e evidenciar eventuais fragilidades impeditivas da melhoria dos resultados académicos são os nossos objetivos. Durante a exposição, discutir-se-ão as implicações para o desenvolvimento profissional e as aprendizagens dos alunos implicados, demonstrada através de uma metodologia de natureza plural – estudo de caso, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados – análise documental, questionário, observação e entrevista coletiva.

Os resultados permitem perceber sinais positivos de melhoria das práticas de assessoria que visam colmatar o insucesso através de uma intervenção diferenciada junto do aluno com dificuldades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Assessorias; articulação; melhoria; (in)sucesso.

## Abstract

Traditionally, teachers used to work by themselves in “their” classrooms, where the reflection for the action among pairs was (frequently) exiguous. The differentiated pedagogical teaching is assumed to improve the student’s learning, by considering them as main actors in their own intellectual development and it requires, most of the times, the co-operative and concerted work between the teachers – titular and assessor. A construction exercise and that it demands a reflective and pledged process of formation-action.

This work presents the results of a study concerning “Assessoria Pedagógica” (*Pedagogical Differentiated Classroom Management*), implemented in the last five years in a “Agrupamento de Escolas” (*School Group*) listed in the program “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (*Priority Intervention Education Territories*), basically in the Portuguese and Mathematics subjects and it counts with the participation of 12 teachers.

To investigate regarding the way of teachers collaborate and to evidence eventual impeditive fragilities of the improvement of the academic results are our main goals.

During the exposition, it will be discussed the implications to the teacher’s professional development and the involved students’ learning. It will be confirmed through a method of research of a plural character – study case, with the resource of several data collection techniques – document analysis, questionnaire, observation and cooperative discussion.

The results allow to perceive improvement positive signals of the practices in this kind of concerted work among teachers that aim to resolve the education failure through a differentiated interference by the students with learning difficulties.

**Key-words: differentiated pedagogical teaching; articulation; improvement; school failure**

## Siglas e abreviaturas

AESB – Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

AVECSB- Agrupamento Vertical de Escolas do Sudeste do Concelho de Baião

AP – Assessoria Pedagógica

CFQ – Ciências Físico-Químicas

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EN – Exame Nacional

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

ING – Inglês

JN – Jornal de Notícias

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

PF – prova Final

PA – Prova de Aferição

Prof. – Professor

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

PT – Português

T - Turma

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução.....  | 1  |
| I Parte – Fundamentação teórica.....                                       | 3  |
| O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....          | 3  |
| 1. Da primeira à terceira geração: perspetivas e questões.....             | 3  |
| 2. Criar oportunidades: a diferenciação pedagógica .....                   | 8  |
| 3. Assessoria Pedagógica: uma medida de promoção do sucesso educativo..... | 9  |
| II Parte. Metodologia de investigação .....                                | 16 |
| 1. O contexto.....   | 16 |
| 2. O projeto: Assessoria Pedagógica: do conceito à prática .....           | 17 |
| 3. Recolha de dados, instrumentos e procedimentos .....                    | 18 |
| 4. Análise documental.....   | 19 |
| 5. Questionário.....   | 20 |
| 6. Observação participante .....   | 21 |
| 7. Entrevista Coletiva .....   | 21 |
| III. Análise e interpretação dos resultados.....                           | 23 |
| 1. Da análise documental.....  | 23 |
| 2. Dos resultados da Avaliação Externa a PT e a MAT .....                  | 29 |
| 3. A perspetiva dos docentes participantes no questionário realizado.....  | 30 |
| 4. A perspetiva dos docentes participantes na entrevista coletiva .....    | 36 |
| IV – Discussão crítica dos resultados.....                                 | 41 |
| Referências bibliográficas .....   | 46 |
| Documentos Internos ao Agrupamento: .....                                  | 50 |
| Legislação: .....  | 51 |

## Índice de figura, quadros e gráfico

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Eixos de Intervenção TEIP, 2009. ....   | 6  |
| Quadro 1 - TEIP: da 1.ª à 3.ª geração. ....   | 4  |
| Quadro 2 - Instrumentos de recolha de dados. ....   | 18 |
| Quadro 3 - Indicadores do ano letivo 2009/10. ....  | 24 |
| Quadro 4 - Indicadores do ano letivo 2010/11. ....  | 24 |
| Quadro 5 - Indicadores do ano letivo 2011/12. ....  | 25 |
| Quadro 6- Indicadores do ano letivo 2012/13. ....   | 26 |
| Quadro 7 - Indicadores do ano letivo 2013/14. ....  | 27 |
| Quadro 8- Indicadores do Sucesso do 2.º ciclo (2011 a 14). ....   | 28 |
| Quadro 9- Indicadores do Sucesso do 3.º ciclo (2011 a 14). ....   | 29 |
| Quadro 10 Fonte: MISI - Levantamento estatístico de avaliação externa na disciplina de PORT (2009 a 2014). .... | 29 |
| Quadro 11 Fonte: MISI - Levantamento estatístico de avaliação externa na disciplina de MAT (2009 a 2014). ....  | 30 |
| Quadro 12 - Natureza sociodemográfica dos docentes participantes. ....  | 31 |
| Quadro 13 – Questão1 – Assessoria significa. ....   | 32 |
| Quadro 14 – O perfil dos alunos assessorados. ....  | 33 |
| Quadro 15- Como diligencio a assessoria ....  | 34 |
| Quadro 16 – Como avalio o processo de aprendizagem?.....  | 35 |
| Quadro 17 - Respostas à questão 1 – Perceções da validade da AP.....  | 37 |
| Quadro 18 - Respostas à questão 2 – AP em três palavras-Chave.....  | 38 |
| Quadro 19 - Respostas à questão 3 – Três limitações à prática AP. ....  | 39 |
| Quadro 20- Respostas à questão 4 – Proposta de melhoria.....  | 39 |
| Gráfico 1- Exemplo de uma análise da evolução dos alunos de AP em 2011/12. ....                                 | 26 |

## Introdução

«A educação é o sistema que deve desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo»  
(Ken Robinson & Lou Aronica, 2010)

«Muitas vezes, precisamos de outras pessoas que nos ajudem a reconhecer os nossos talentos. Assim como podemos ajudar outras pessoas a descobrir os seus».  
(Ken Robinson & Lou Aronica, 2010)

A identificação e caracterização do que podem ser os contornos fundamentais das práticas de assessoria pedagógica desenvolvidas pelas escolas TEIP constituíram o foco do presente trabalho.

O projeto implementado e, ainda em curso, visa promover o sucesso escolar dos alunos e gerar progressivamente uma cultura profissional mais interativa, através de uma prática sistemática de assessorias, na sua maioria, em contexto de sala de aula.

Desde o ano letivo de 2009/10, o Agrupamento do Sudeste de Baião dinamiza regularmente Assessorias Pedagógicas nas disciplinas de Português e Matemática e, oportunamente, nas disciplinas de Inglês e Ciências de Físico-Químicas. Ao longo dos anos, as assessorias pedagógicas continuam e perseguem a mesma finalidade: apoiar alunos, por norma em contexto de sala de aula, que revelam dificuldades cognitivas. Mote que está na origem deste estudo e que pretende melhor compreender as perceções pedagógicas da medida por parte dos professores e, cumulativamente, identificar as fragilidades que sustentam os resultados dos últimos 5 anos (2009-2014).

Estruturado em quatro partes, o trabalho que agora se apresenta, na primeira parte aborda o quadro teórico e concetual da emergência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Diferenciação pedagógica e a medida de apoio à melhoria das aprendizagens sob a forma de Assessoria Pedagógica.

Na II Parte, o estudo empírico, começa por clarificar o objeto de estudo, a opção pelo paradigma de investigação de ordem plural, com recurso ao **estudo de caso** e as técnicas de recolha de dados, com ênfase na análise documental, inquérito, observação participante e entrevista coletiva.

A análise e interpretação dos dados corresponde à triangulação dos instrumentos utilizados (Parte III) e alimenta a discussão dos resultados. No Ponto IV, inserimos a discussão crítica acerca dos resultados apresentados e da consecução ou não do objetivo essencial que está no centro da aplicação das assessorias pedagógicas: combater o insucesso escolar.

A conclusão e as referências bibliográficas encerram o trabalho.

## I Parte – Fundamentação teórica

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

### 1. Da primeira à terceira geração: perspetivas e questões

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental, implementada em mais de uma centena de escolas/agrupamentos de escolas (<http://www.dge.mec.pt/teip>, 12.04.2015) e está já na sua terceira geração (TEIP3). A primeira respeita ao ano de 1996 (Despacho 147.B/ME/96, de 1 de agosto), a segunda a 2008 (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro) e a terceira a 2012 (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

De geração em geração, reitera-se a necessidade prioritária de prevenir as situações de abandono escolar precoce e do absentismo, reduzir as situações-problema da indisciplina e promover o sucesso educativo. No TEIP2, por exemplo, o prescrito é no sentido de

*“As escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para:*

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;*
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;*
- c) A transição da escola para a vida activa;*
- d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades e mesma que se insere” (Artº 3, Despacho Normativo n.º 55/2008).*

Enquanto, no TEIP3, a filosofia de ação é a da definição de um “plano de melhoria” (Artº, Despacho Normativo n.º 20/2012), no propósito de “que no âmbito do projeto educativo e da autonomia da escola, integrem um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade” (Idem). Neste caso, em concreto, a orientação foca “a qualidade da aprendizagem” e só depois “dos resultados escolares dos alunos”, substituindo (ou preterindo?) a questão da “qualidade do percurso”.

Uma questão que assume maior impacto quando pensamos no objeto de estudo selecionado, a assessoria pedagógica, enquanto medida de apoio à melhoria das aprendizagens e, por isso, uma medida de combate ao insucesso escolar.

Ao analisarmos os três normativos – da 1ª à 3ª geração, percebemos uma matriz exigente e em ordem a “promover a igualdade de acesso e de sucesso educativo da população escolar”, à data do primeiro normativo (1996) “do ensino básico”, ampliado agora ao ensino secundário (Quadro 1).

| <b>Legislação</b>                   | <b>Âmbito</b>   | <b>Áreas de ação</b>   | <b>Acompanhamento</b>  |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Desp.<br>147.B/ME/<br>96<br>(TEIP1) | Promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.  | Desenvolvimento projetos plurianuais:<br>- Melhorem o ambiente e a qualidade no ensino;<br>- Favoreçam a articulação entre ciclos;<br>- Criem condições para uma escola com ligação à vida ativa e com a comunidade circundante.   | Direção Regional de Educação.  |
| Desp.<br>55/2008<br>(TEIP2)         | Combater a exclusão social e escolar em territórios educativos que apresentam “elevado número de alunos” propensos a essa situação. | Elaboração de um Projeto Educativo TEIP com medidas orientadas para:<br>- A qualidade do percurso e dos resultados escolares;<br>- Redução do abandono e insucesso escolar;<br>- Transição para a vida ativa;<br>- Intervenção educativa da escola no meio em que se insere.                           | Equipa Interna Multidisciplinar que coordene e avalie todo o processo <sup>1</sup> . |
| Desp.<br>20/2012<br>(TEIP3)         | Combater a exclusão social e escolar em territórios educativos que apresentam “elevado número de alunos” propensos a essa situação. | Construção de um Plano de Melhoria que preveja, com metas atribuídas, o/a:<br>- Aumento das competências dos alunos;<br>- Redução da indisciplina, abandono e absentismo;<br>- Intervenção educativa da escola em articulação com o meio em que se insere;<br>- Transição da escola para a vida ativa. | Equipa interna multidisciplinar que coordene e avalie todo o processo <sup>2</sup>   |

Quadro 1 - TEIP: da 1.ª à 3.ª geração.

<sup>1</sup>Avaliação interna (responsabilidade da Comissão coordenadora do Programa e da DGE.); Avaliação externa: (entidade externa contratada pela DGIDC).

<sup>2</sup>Avaliação interna (responsabilidade da DGE); Avaliação externa (entidade externa indicada pela DGE).

Na essência, o Programa TEIP não difere substancialmente da sua matriz inicial. Nas três gerações, almeja, sobretudo, induzir os profissionais envolvidos na tarefa educativa a encontrar respostas que superem as dificuldades emergentes de uma sociedade “vulnerável e precária” (Castel, 2002). A este respeito, Innerarity (2009, p.167) interroga-se sobre a vulnerabilidade das nossas sociedades e acredita que é esta vulnerabilidade que as torna mais fortes, acrescentando que “Os regimes e as instituições que sabem gerir adequadamente a sua vulnerabilidade evoluem, aprendem, transformam-se e sobrevivem às crises.” (2009, p. 167).

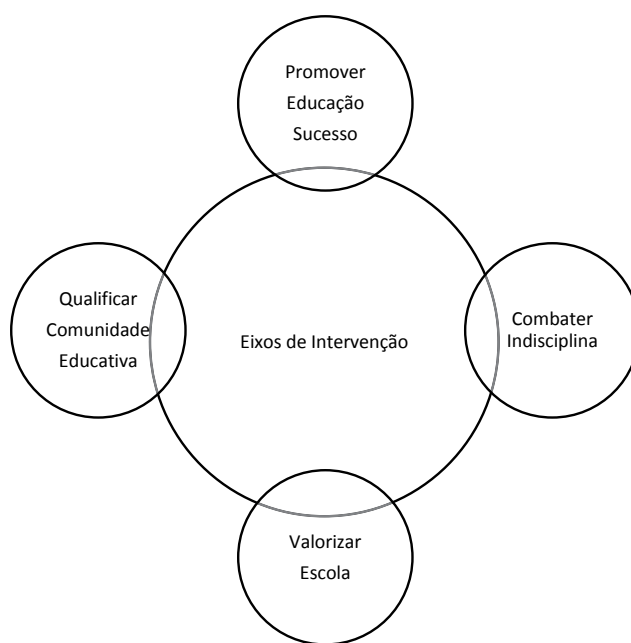
O Programa TEIP1 pretendeu basear-se, como define Helena Barbieri, “no princípio da discriminação positiva e na atribuição de recursos que têm como principal finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades” (2013, p. 19). Nesse sentido, importa descentralizar o processo educativo e interessar o território dentro das suas variadas vertentes que englobam os impeditivos do sucesso escolar e, nesta primeira fase, até da inclusão escolar. Com o tempo, o abandono escolar foi sendo mitigado pelas diversas ações implementadas pelas escolas apoiadas pelo Programa Educativo TEIP.

*“Assim, no balanço dos efeitos TEIP na promoção de novos processos de qualificação, uma questão incontornável, que deve enquadrar a forma como se perspectivam as evoluções registadas, diz respeito ao impacto que as ações em curso obtiveram no recuo do abandono escolar e diminuição do absentismo e controlo dos problemas de indisciplina nas escolas. Como sugerido antes, o simples fato de se investir no objetivo de manter no sistema segmentos relevantes de alunos, que antes das intervenções em curso, com forte probabilidade, não iriam concluir sequer a escolaridade obrigatória, é por si só um sinal de sucesso e um efeito que não pode, de forma alguma, ser diminuído.” (Projeto Efeitos TEIP, 2011, p.31)*

O Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião (AESB) inseriu-se neste programa em 2009, suportado pelo Despacho normativo nº 55/2008, por apresentar um quadro socioeducativo propício a essa integração. “O Agrupamento, quando comparado com outros agrupamentos/escolas públicos do país, apresenta variáveis de contexto que o colocam entre os mais desfavorecidos” (Avaliação Externa das Escolas, Relatório Agrupamento Escolas do Sudeste de Baião, 2014-2015, p.2).

Estamos, então, na fase do Programa TEIP2 com a ambição de “combater a exclusão social e escolar em territórios educativos que apresentam “elevado número de alunos” propensos a essa situação” (Despacho Normativo nº 55/2008). Neste cenário,

ergue-se o Projeto Educativo subordinado ao lema “Partilhamos, aprendemos, crescemos”. “Valorizar o sucesso académico e promover os valores que sustentam uma sociedade justa e igual e que, por isso, aceita as desigualdades” é a visão que estrutura a missão do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião (AESB). O que importa é, em cada momento, “melhorar a qualidade das aprendizagens e, por consequência, promover o sucesso educativo dos alunos” (Palmeirão e Miranda, 2013, p. 23). Com esta intenção, a diferenciação é o processo que anima e alimenta os eixos de intervenção do programa TEIP para o ano de 2009 (Figura 1).



*Figura 1- Eixos de Intervenção TEIP2, 2009.*

Progressivamente, e a par do conseguido nos valores alcançados ao nível do absentismo e do abandono escolar, caminhamos em ordem à melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, dos resultados académicos. Com o Programa TEIP3, emergem a possibilidade e a oportunidade para a construção de um Plano Plurianual de Melhoria a três anos (2014/2017). E, nesse quadro, “as áreas prioritizadas refletem o caminho de consciencialização crítico-reflexiva resultante do processo de monitorização e avaliação interna e da ação inspetiva realizada pela equipa de avaliação

externa da IGEC, em novembro de 2014.”<sup>3</sup> (AESB, PPM, 2015/2017). Um projeto que pretende dar continuidade à dinâmica de trabalho colaborativo e assim cumprir a missão a que se propôs. Ou seja,

*Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, garantindo um ambiente participativo, aberto e integrador, numa Escola que se pretende reconhecida por elevados padrões de exigência e responsabilidade, valorizando-a como espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, competências e valores, enquanto elementos facilitadores da realização de percursos pessoais (PEE, 2013-2016, p.4).*

É à luz desta matriz que emerge aquele que consideramos ser o “novo pacto educativo” (Tedesco, 2007), um paradigma que aparece “sustentado por uma filosofia de trabalho de natureza inclusiva e preocupado com as situações-problema de abandono e de insucesso escolar” (Palmeirão, 2015, p. 7). A ideia-chave é, sem dúvida, “estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Despacho Normativo Nº 20/2012). E, assim, elevar a inovação e a diferenciação pedagógica tão necessária à melhoria e à qualidade das aprendizagens da escola para todos.

---

<sup>3</sup> - IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

## 2. Criar oportunidades: a diferenciação pedagógica

*A diferenciação é um empreendimento que desafia os nossos conhecimentos, sem falar das nossas divergências” (Perrenoud, 2000, p. 15)*

Cabe à escola e, em especial à educação, facultar as bases culturais que permitam a cada um de nós a capacidade para discernir e velar para que todos os “produtos educativos correspondam a exigências precisas de qualidade” (Delores *et al*, 1997, p. 59). Com essa ambição, cada escola deve potenciar e providenciar métodos didáticos flexíveis e inovadores de forma a cativar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que não querem aprender. Criar oportunidades é gerar a possibilidade de intentar itinerários educativos opcionais (Perrenoud, 2000, p. 53) e assim gerar o ambiente propício à aprendizagem.

Os inêxitos da escola, dos professores e da sua ação docente têm despertado forte atenção da opinião pública e de muitos investigadores na área das ciências da Educação.

Construir e diversificar as tarefas educativas é o desafio e (grande) dilema do quotidiano de muitos professores. Mais, ainda, se não comprometer os alunos nas suas próprias aprendizagens. É pela participação que se equaciona o sucesso educativo e a possibilidade para o natural crescimento e desenvolvimento humano. Aprender o que ensinar e como ensinar inclui uma forte componente de formação, de reflexão e de disponibilidade para o trabalho colaborativo.

A investigação coeva e a observação empírica mostram que a eficácia da escola assenta na lógica das parcerias pedagógicas, enquanto práticas de ensino partilhado, ou de codocência. Porquanto, são modalidades organizativas em que dois ou mais professores, repartindo responsabilidades no ensino, desenvolvem o trabalho na sala de aula, organizando os alunos em grupos de diferentes dimensões.

### 3. Assessoria Pedagógica: uma medida de promoção do sucesso educativo

*O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional e “uma maior disponibilidade para fazer em experiência se para correrem riscos” (Hargreaves, 1998, p 209).*

Promover o êxito na educação passa, antes de mais, por motivar as pessoas a desenvolver o seu potencial. A este propósito, Francesco Alberioni (JP, 11/01/2012 [em linha], consultado em 30/12/2015) regista que “a pedagogia que nivela tudo por baixo, no intuito de esbater as diferenças, tem como consequência tornar ignorantes milhões de pessoas”. E, assim sendo, importa criar dinâmicas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem significativa. Eis aqui o cerne do problema, pois “A renovação das didáticas, concebidas para orientar as estratégias de ensino, parece não trazer uma solução geral para o problema das estratégias de aprendizagem dos alunos.” (Hutmacher, 1995, p. 48). De acordo com este autor, “(...) a renovação das práticas não se decreta, a reflexão centra-se no lugar e no papel dos profissionais e dos alunos nas escolas”, isto é, “entre as partes e o todo” (Idem, p. 54).

A eficiência passa, então, por se adaptar à mudança, detetar e corrigir erros, e, só assim, se pode progredir de modo contínuo (Bolívar, 2012, p. 31). É neste ponto que se apontam falhas, uma vez que as escolas “estão programadas (...) para que os alunos aprendam, não para os que nela trabalham aprendam a fazê-lo melhor.” (Bolívar, 2012, p.31). O mesmo autor acrescenta que “O derradeiro objetivo é converter a escola numa instituição capaz de resolver os seus problemas, o que requer detetar a sua origem, como bases para saber para onde deve ir”. (2012, p.33).

No caso do AESB, aconteceu por via da Assessoria Pedagógica, enquanto medida de promoção do sucesso educativo, e que tem como finalidade promover práticas diferenciadas, a fim de melhorar e elevar a aprendizagem, independentemente do nível escolar do aprendente. Neste desiderato, cabe ao professor aprender “os modos de entender e concetualizar o trabalho docente e as relações interprofissionais” (Segóvia, 2001, p.1). Uma função que, nas palavras de Rui Canário (2001), citado por Segóvia (2001), p.1, avaliza a função relacional do(s) professor(es) e que envolve o ensino/aprendizagem.

Obviamente, a escola é muito mais do que um edifício com regras e horários estabelecidos. Importa, sim, integrar as dimensões que envolvem a comunicação e o grande objetivo para o desenvolvimento humano integral e uma visão mais holística da educação. Paradigma que requer “parámetros de reflexión, interacción y continuidad en redes y alianzas profesionales” (Segóvia, 2001, p.2). As perspectivas são outras e o currículo não é apenas uma lista de disciplinas. A reforma curricular herdada reflete uma conceção e desenvolvimento curricular mais eclética e um currículo centrado no aluno (Roldão, 1999, pp. 10-20) e, nesse sentido, implica uma estrutura, um projeto, um apoio e um cenário de aprendizagem inscrito em valores de cidadania, de possibilidades e, principalmente, a valorização da pessoa do aluno. A adoção de perspectivas ecléticas e flexíveis geram a motivação para mais aprender.

As condições que permitem o sucesso escolar dos alunos forçam a partilha reflexiva, avaliativa e permanente entre intervenientes - escola-família-comunidade. O esforço é criar e desenvolver um clima de aprendizagem que facilite a comunicação e a interação. Assim sendo, acarreta alertar os professores para a necessidade de procurarem, pela sua reflexão conjunta, formas mais equilibradas de superar as dificuldades cognitivas de aprendizagem dos alunos que hoje preocupam todos nós e fazer emergir um “novo saber pedagógico” (Roldão, 1999, p. 21). Melhorar a escola exige exteriorizá-la, envolvê-la numa dinâmica que vai muito além do currículo prescrito.

Nesta lógica, o sucesso escolar tem de ser visto não como uma finalidade, que apresenta resultados académicos, mas passar para patamares que exigem a intervenção de todos, quer isto dizer que a escola tem o motor que impulsiona a aprendizagem académica, mas também deve “cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui (instruir, estimular e socializar as jovens gerações” (Machado e Alves, 2015, p.5).

Na atualidade, a assessoria pedagógica, seja qual for a matriz (coadjuvação, fénix, turma +), permite (e ajuda a) “desenvolver as capacidades de compreensão, de raciocínio e de realização académica.” (Palmeirão, 2015, p. 34). A finalidade e a utilidade é a de “pormenorizar os modos de ensino para atender às necessidades de cada um” (Perrenoud, 2000, p.34). Na prática, a assessoria pedagógica “surge com a necessidade crescente de valorizar as diferenças e equacionar medidas alternativas às existentes na prática educativa das escolas em geral.” (Ibid., p.35). “As assessorias pedagógicas

constituem momentos de promoção de uma maior consciência do trabalho e de desenvolvimento profissional” (Idem, p.35).

Machado, Palmeirão, Alves e Vieira (2013), na continuidade do preconizado por Segóvia (2010), (in Pires e Palmeirão, 2015, p. 562), veem a assessoria como uma prática que fornece uma maior cumplicidade entre os intervenientes e, por consequência, a reflexão e envolvimento de todos. Prática que requer das escolas “analisar com maior cuidado as suas práticas e a (re)pensarem os seus projetos educativos em prol do sucesso educativo dos jovens” (Pires e Palmeirão, 2015 p. 562). Neste contexto, o professor assessor deve desenvolver progressivamente a sua função, enquanto possibilidade para fazer aprender todos os alunos, em especial os alunos em situação de risco. (Rodríguez, 2001, citado por Segóvia, 2003, p.3).

Organizar o sucesso escolar nas escolas TEIP implica a prática de um plano estratégico de promoção do sucesso escolar (cf. AESB, Relatório Autoavaliação, 2013). “O sentido é gerar e desenvolver ambientes educativos positivos e geradores de motivação” (Pires e Palmeirão, 2015, p. 562). E, assim, impulsionar “a diversidade de estratégias de aprendizagem, tempo e ritmo para o aluno e com a maior dedicação do professor.” (idem). A Assessoria Pedagógica, enquanto estratégia e instrumento de melhoria de aprendizagem, valoriza uma cultura escolar assente em didáticas e estratégias inovadoras, assumindo assim uma orientação educativa focada e centrada nas necessidades de cada pessoa (Palmeirão, 2015).

A assessoria, enquanto medida de melhoria, “gera de facto ambientes de aprendizagem positiva e significativa” (Pires e Palmeirão. 2015. p. 562), sobretudo quando é trabalhada por professores que a visualizam a perspetiva holística de educação. A educação orientada e a inovação pertencem, ainda, a um cenário distante, pese embora o muito que avançou a educação em Portugal (Carneiro, 2001, p. 114). O desafio permanece (cada vez mais pertinente) porquanto precisa responder de forma cabal às constantes e desconcertantes alterações da nossa sociedade (fragmentada!).

A escola inteligente (Leite, 2003) é, nas palavras de Bolívar (2001), a escola que aprende e que se abre à comunidade numa dinâmica construtiva e numa dialética (contínua) entre o local e o global. A singularidade dos novos tempos requer estruturas educativas flexíveis e uma pedagogia situada e estruturada em ordem a “preparar para o desconhecido” (Carneiro, 2001, p.137).

No presente, a “educação é o grande instrumento de liberdade e de autonomia” (Carneiro, 2001, p.129), o problema é saber como “conquistar” os alunos que não querem aprender e/ou em situação de risco. “Continuamos hoje a ter dezenas de milhares de jovens (40 mil, 50 mil) que nem sequer conseguem acabar a escolaridade obrigatória. Esses jovens que todos os anos caem fora da educação básica são potencialmente excluídos da vida social e económica” (Idem). Circunstância que transporta para os nossos dias a necessidade urgente de procurar respostas educativas alternativas e perspetivar novos modos de/para ensinar e para aprender.

Melhorar, inovar, ser criativo e crítico, exige uma atitude dinâmica e de diálogo entre e interpares com os alunos e com a comunidade (Thurler, 2001). A intenção é “fazer emergir um projeto de estabelecimento escolar que tenha êxito” (Thurler, 2001, p.123) e, nessa linha, importa construir um sentido e uma lógica de trabalho coletiva. Exigência que pretere “metodologias simplistas” e visa planos de melhoria graduais, sem fórmulas definidas onde é imprescindível o apoio e o reconhecimento de toda a comunidade educativa (Segóvia, 2001, p.21). A evolução consciente e os processos de melhoria da escola constroem-se paulatina e progressivamente. No nosso mundo, o desafio é capacitar todos e cada um de forma a gerar o compromisso e alavancar o progresso das novas gerações e a tão desejada sociedade solidária. A visão do/pro futuro é a educação autêntica e com ela o “progresso pessoal e cultural bem como o desenvolvimento da cidadania” (Carneiro, 2001, p.164). Neste propósito, multiplicam-se as medidas de apoio à melhoria das aprendizagens e de combate ao absentismo, ao abandono e insucesso escolar e para isso contribuiu a democratização do ensino que “foi essencial no combate às desigualdades sociais e continua a constituir a esperança no acesso a uma vida melhor” (Vieira, 2013, p.54).

O recurso a técnicas de aprendizagem flexíveis capazes de gerar e desenvolver competências permitem a apropriação de uma aprendizagem generativa. Ou seja, “expandir capacidades, promover criatividade, ver de modo diferente o ambiente, atacar as causas subjacente, pensar diferentemente, antecipar futuros” (Carneiro, 2001, p.156). Perrenoud (1993) afirma que “Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho.” (p. 25).

#### 4. Planear para o sucesso: a essência do trabalho entre pares

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2003, p.47).*

Ensinar na era da informação é um desafio constante e um esforço exigente, sobretudo ao nível do trabalho colaborativo entre docentes, porquanto requer a aplicação de estratégias educativas ativas e planeadas de forma flexível e assertiva (Boavida e Ponte, 2002). A escola global inspira-se no princípio da educabilidade e no desafio contínuo da construção de modos de ensinar e de fazer aprender diferenciados. O princípio está decretado desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e vive na assunção da sua universalização. Todavia, para levar a bom termo este desiderato há ainda um longo caminho a percorrer, especificamente nos territórios educativos de intervenção prioritária.

O debate sobre a melhoria das escolas e das aprendizagens indica que o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores é o caminho adequado para superar os problemas da escola. Ferreira (2002) considera que “através da discussão, do debate, da interação entre professores, emerge uma necessidade de ser e pensar como poderão os professores ser ajuda do sem todo este processo” (p.239). A preocupação é crescente, em particular, no que aos índices de insucesso respeitam. A forma como as crianças e jovens aprendem advoga uma outra “gramática escolar” (Vieira, 2014).

*Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado, desvelam-se as lógicas de desconexão e a bancanização que nos ajudam a compreender a legitimação de uma gramática escolar também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar (Vieira, 2014, p. 162).*

Nesse contexto, impõe-se uma pedagogia e métodos de trabalhos assentes em novas perspetivas e a noção clara da diferenciação pedagógica enquanto medida de

apoio à melhoria das aprendizagens. Não se pode ensinar em “modo único” é necessário que os professores e a escola em geral criem um ambiente mais favorável e capaz de responder aos desafios da geração atual e, nesse sentido, uma visão mais ampla da educação e da escola. Situação que requer da parte dos professores competências técnicas e pessoais de relacionamento, muito para além daquelas que caracterizavam as escolas tradicionais e os modelos didáticos diretivos. Estes modelos redutores pressupunham um “currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas, para todas as turmas e em todo o país” (Teixeira, 1995, p.14). Neste sistema educativo tradicional “observa-se que o interesse e os recursos tendem a focalizar-se, por um lado, no centro político-administrativo e, por outro lado, ao nível da sala de aula.” (Hutmacher, 1995, p. 55). Após a instauração da democracia (abril de 1974), o Estado proporcionou um ensino que abrangesse mais pessoas. “Contudo, esta alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas ao nível do sistema educativo, capazes de dar resposta aos novos desafios decorrentes de uma certa democratização da escola” (Vieira, 2013, p.27).

As escolas TEIP contrariam esta pedagogia e reclamam um trabalho colaborativo e partilhado. A máxima é proporcionar e potenciar o conhecimento, competências e reunir as sinergias que possibilitam a reflexão e a aprendizagem mútua (Boavida e Ponte, 2002). O exercício do trabalho docente colaborativo pode, na atualidade, assumir metodologias diversas, dentro ou fora da sala de aula (e.g. Turma +, Fénix, Assessoria Pedagógica). No caso, o objetivo e objeto de estudo é a Assessoria Pedagógica. Importa, por isso, situar os modelos e identificar e caracterizar o quadro concetual que a estrutura e perceber os pressupostos da assessoria na/à escola, de forma a utilizar “os melhores recursos disponíveis, em liberdade e com responsabilidade” (Vieira, 2013, p. 41).

Neste contexto e tendo em atenção que a preocupação fundamental da escola e do professor é o sucesso dos alunos, importa, tal como refere Azevedo, que é ao nível da ação que as dificuldades acumulam constrangimentos maiores. A perceção (em cada escola) de ‘não se ter tempo’ é real. Circunstância que sublinha a necessidade

(crescente) de cada um “se concentrar na sua missão de ensinar bem e de fazer aprender bem” (Azevedo, 2011:118).

A propósito, Ponte e Boavida (2002) defendem que o trabalho colaborativo “constitui uma estratégia fundamental para lidar com os problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p. 43). O trabalho colaborativo proporciona e faz circular a partilha de conhecimentos e experiências, aumentando as hipóteses para uma orientação educativa mais diversa.

Assim, entende-se que “A tarefa de um professor não é, em primeiro lugar, a de ensinar, mas sim a de criar bons contextos para a aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 164). Esta aprendizagem só será uma realidade quando o professor não pensar “no individual”, mas “no coletivo”, pois “O trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente (Bolívar, 2012, p. 176).

## II Parte. Metodologia de investigação

### 1. O contexto

As medidas de inclusão e promoção do sucesso educativo são hoje uma realidade bem presente na nossa política educativa (<http://www.dge.mec.pt/medidas-de-inclusao-e-promocao-do-sucesso-educativo>). Combater o insucesso, o absentismo e o abandono escolar é, no tempo presente, o grande desafio da sociedade e da escola global. Como ensinar e fazer aprender? Que medidas podem colmatar tal desiderato? O Programa TEIP, Território Educativos de Intervenção Prioritária, nasce com o pressuposto de discriminar positivamente os contextos “economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (<http://www.dge.mec.pt/teip>, [em linha] (junho 2015)) e, com ele, a possibilidade de construir medidas de apoio à melhoria das aprendizagens singulares, inovadoras e capazes de aproximar os resultados académicos destes territórios à média dos resultados académicos nacionais. Os TEIP têm utilizado vários mecanismos para ativar a participação e o desempenho de toda a comunidade educativa. O objetivo geral é sempre o mesmo. A qualidade da educação e o sucesso educativo. A estratégia varia de TEIP para TEIP e obedece a medidas pedagógicas e lógicas de trabalho muito diversas.

No estudo encetado, fomos averiguar como se ajuda a aprender e que práticas pedagógicas são (mais) convocadas pelos professores que utilizam a Assessoria Pedagógica como medida de apoio à aprendizagem.

Com essa finalidade, usamos como estratégia de investigação o **estudo de caso** e, assim, uma lógica de trabalho assente numa metodologia de natureza eclética (Creswell, 2012), sustentada em técnicas de recolha e de produção de dados diversos. A ideia é (foi) fundamentar e explorar os aspetos práticos da medida “assessoria pedagógica” e tipificar diferentes abordagens, potencialidade e limites desta medida educativa aplicada, principalmente, às disciplinas de Português e de Matemática, dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Nesta perspetiva, convocamos como técnicas de recolha de dados, a pesquisa arquivística, a observação, o questionamento, por via da aplicação de um inquérito aos

professores implicados na assessoria pedagógica e a entrevista coletiva. Cada uma das quais nos permitiu articular e triangular as fontes e os dados coligidos (Sousa, 2005). A intenção é não apenas descrever, mas também compreender de que forma a assessoria pedagógica é concretizada e se avalia em benefício da diferenciação pedagógica e em ordem à melhoria das aprendizagens e do sucesso do aluno. No caso deste estudo, o objetivo imediato é aferir as perceções dos principais atores sobre a ação, práticas e efeitos. Um propósito que vamos articular com outras evidências (e.g. pautas, atas, resultados académicos).

A singularidade do objeto em análise não pretende fazer generalizações, o que nos importa é a sua compreensão. Nesta lógica, usamos a sequência proposta por Yin (1994) e estruturamos o estudo em quatro etapas: (1) o projeto de estudo; (2) condução do estudo; (3) análise das evidências e interpretação dos dados; e (4) Desenvolvimento de conclusões e comprometimentos.

No desenrolar da investigação, houve necessidade de reformular o plano inicial, nomeadamente ao nível dos sujeitos a inquirir e na utilização de outros instrumentos de recolha de dados. A interpretação de dados é, essencialmente, de natureza qualitativa já que valorizamos o discurso dos atores, pese o facto de cruzar estes dados com elementos recolhidos pela observação direta e análise documental.

Importa dizer que apesar da ligação profissional do investigador ao contexto em estudo, observamos os padrões éticos que trabalhos desta natureza impõem (Afonso, 1995).

## 2. O projeto: Assessoria Pedagógica: do conceito à prática

A Assessoria Pedagógica no AESB é uma medida de apoio à melhoria das aprendizagens e, tal como referido na fundamentação teórica, assenta numa filosofia didática humanista, estruturada em ordem a procedimentos ativos, flexíveis e singulares.

Os objetivos perseguidos são:

- Gerar e promover melhores condições de aprendizagem;

- Promover a aprendizagem diferenciada por meio de uma pedagogia pela ação;
- Diminuir os índices de insucesso escolar, principalmente, nas disciplinas de Português e Matemática nas turmas dos 2.º e 3.º ciclos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo centra-se num estudo de caso de natureza avaliativa (Basse, 2000, p.112, citado em Afonso, 2005, p. 71) e, nesse exercício privilegia a observação participante, o questionário escrito e a discussão com os atores principais – os professores e alunos envolvidos na medida de apoio à melhoria das aprendizagens.

### 3. Recolha de dados, instrumentos e procedimentos

A recolha de dados foi realizada durante o ano letivo de 2014/2015 e decorreu entre setembro de 2014 a julho de 2015. Para o efeito, socorremo-nos de diferentes técnicas, especificamente: análise documental; Observação participante: questionário; e Entrevista coletiva (Quadro 2).

| <b>Técnicas</b>         | <b>Objetivos</b>  | <b>Objetos/Participantes</b>  |
|-------------------------|---|---|
| Análise Documental      | Estudar a informação existente e recolher dados relevantes para as questões de avaliação. | Projeto Educativo, Relatórios Intermédios, Atas do Conselho Pedagógico, ... |
| Observação participante | Produzir memorandos documentais   | Reuniões e sessões de trabalho  |
| Questionário            | Obter informação relativa à implementação e avaliação da AP                               | Professores titulares<br>Professores assessores                             |
| Entrevista coletiva     | Aferir do efeito pedagógico e de articulação da AP  | Professores titulares<br>Professores assessores                             |

*Quadro 2 - Instrumentos de recolha de dados.*

A recolha de informação passou por diferentes fontes que ajudaram a complementar este trabalho e a dar sentido aos objetivos pretendidos. Nesta sequência,

utilizamos informação diversa, visando evidenciar e cruzar fontes de natureza qualitativa e quantitativa. Creswell (2012) menciona que os métodos “mistos” são a opção mais vantajosa para equacionar respostas ajustadas à atual realidade. Posição igualmente defendida por Darlington e Scott (2002) quando assinalam existirem muitas razões válidas para a aplicação de métodos de investigação plurais.

O presente estudo compreendeu, assim, diversas técnicas, como demonstra o quadro acima (Quadro 2). Um trabalho de investigação que requer a observação participante da investigadora enquanto coautora do objeto em estudo. Trata-se, por isso, nas palavras de Meirinhos e Osório (2010), de um investigador “que assume um papel mais construtivo do sujeito e, conseqüentemente, a existência de uma realidade subjectiva.” (p.60). Neste desafio, o observador pode, “tornar-se parte activa do campo observado.” (idem). Sabendo, no entanto, que esta participação, referem os mesmos autores, pode variar dentro da investigação, dependendo das técnicas utilizadas (idem).

#### 4. Análise documental

A análise documental foi um instrumento essencial para identificar a natureza e eixo da medida, públicos-alvo, disciplinas e agentes educativos através de documentos produzidos pelo agrupamento entre 2009 a 2014 (e.g. Projeto Educativo, Relatório Intermédio TEIP, Relatórios das AP, Relatório Final).

No caso, analisamos, ainda, o relatório de autoavaliação (2013), com a finalidade de identificar o âmbito da medida, os pontos fortes e fracos, o número de alunos implicados no processo, resultados conseguidos tendo em conta as metas prescritas, fragilidades e sugestões de melhoria. Assim, os dados de/para análise variaram de acordo com a natureza dos documentos existentes e constituem um *corpus* de “textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados” (Afonso, 2014, p.2). Uma vantagem reconhecida como estratégica já que não gera a intromissão de terceiros. Acima de tudo, importa, preservar a veracidade dos factos que se querem aplicar na investigação, ainda mais quando a investigadora, como já referimos, integra profissionalmente o campo em estudo. Apesar disso, Fragoso (2004), citado em Meirinhos e Osório (2010, p.13), escreve que o facto de o investigador integrar o campo

de observação é, igualmente, vantajoso, porquanto, permite “uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo”. E, assim sendo, o recurso a estas fontes, é “uma estratégia básica” (Meirinhos e Osório, 2010, p.13) que ajuda a “contextualizar o caso” (idem).

## 5. Questionário

A aplicação do **questionário** foi precedida por um pré-teste presencial, aplicado a um grupo de professores (n=4) que ajudaram a validar o instrumento de recolha de dados. Aplicado, depois, entre os meses de fevereiro e março, com recurso à plataforma *Google Drive*, a fim de interpelar os colegas sem que para isso houvesse necessidade da sua presença física.

Quanto à sua estrutura, o questionário é constituído por três partes:

- i) Âmbito e natureza do projeto;
- ii) Questões de natureza sociodemográfica (sexo, grupo de recrutamento, área de conhecimento, experiência profissional em tempo de serviço);
- iii) Seis itens relativos ao objeto de estudo – assessoria pedagógica.

Apesar de estar associado a técnicas de investigação quantitativa, segundo Meirinhos e Osório (2010) “enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (p.14). Contributo que possibilitou a análise de aspetos que englobavam atitudes pró e contra as assessorias pedagógicas e o entendimento de perspetivas que noutras formas de recolha de dados não seria possível.

## 6. Observação participante

O trabalho de observação decorreu de forma continuada e a recolha de dados assumiu uma dinâmica flexível e integrada. O propósito foi o de realizar uma pesquisa de carácter empírico onde o diálogo da informação quantitativa e qualitativa foram uma constante. Um trabalho que, na voz de Natércio Afonso (2005), recolhe informação “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91). No presente, a abordagem assumida foi mais de ordem “não estruturada” e com base em “memorandos” que se foi construindo a partir do trabalho desenvolvido, ao longo do ano letivo em análise, através, principalmente, das reuniões semanais de grupo de Português, das reuniões, também semanais, da equipa de autoavaliação e, ainda através do Projeto de Supervisão Colaborativa. Obviamente, uma estratégia complexa e cujos registos exigem do investigador “cuidados a que deve obedecer a linguagem das notas de campo, que devem ser concretas e não vagas” (Afonso, 2005, p. 94). Um desafio que assumimos desde o primeiro momento e que, mais uma vez, se baliza pelos cuidados éticos da investigação científica (Creswell, 2012).

## 7. Entrevista Coletiva

Yin (2005), citado por Meirinhos e Osório (2010), aponta que “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (p. 62). Estes autores referem que “a entrevista é um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Idem). Tanto mais que fornece informações variadas e “vão para além das respostas individuais, porque estimulam as respostas e a recordação de acontecimentos” (Meirinhos e Osório, 2010).

Neste tipo de recolha de dados, realizamos a entrevista coletiva a 6 professores aleatoriamente que, também, responderam ao questionário utilizado neste estudo, sendo identificados com o mesmo código de identificação atribuído aquando da

realização do questionário. Esta entrevista coletiva proporcionou uma oportunidade para os professores envolvidos refletirem sobre as suas ações, verificando-se uma ligeira mudança de atitudes durante a entrevista na continuidade das questões e na intervenção dos colegas.

As questões que estiveram na base desta entrevista foram as seguintes:

- 1- Qual é a percepção sobre a validade pedagógica da assessoria pedagógica?
- 2- Defina AP em três palavras-chave.
- 3- Indique três limitações na prática da AP.
- 4- Aponte uma proposta de melhoria.

### III. Análise e interpretação dos resultados

#### 1. Da análise documental

Neste capítulo, analisamos, sobretudo, quatro tipos de documentos, a saber:

- 1) Relatório Final TEIP;
- 2) Relatório da Equipa de autoavaliação;
- 3) Relatórios finais de ano letivo das AP;
- 4) Resultados da Avaliação Externa a partir do sistema MISI.

Da análise geral, nomeadamente dos relatórios finais de AP das disciplinas de Português e Matemática, verificou-se que entre os anos letivos de 2009 a 2014, o número de alunos a beneficiar da Assessoria (Português e Matemática; Matemática e Português Mais) é diferente e que a medida aplicada resulta da proposta do professor titular, conforme as dificuldades identificadas, e pela diagnose realizada no início de cada ano letivo, conforme o histórico do aluno. E, apesar da inexistência, à data, de um denominador comum de registo, elaborou-se uma matriz de registo anual, que nos permite referenciar o número de alunos apoiados por esta medida.

Assim, por ano letivo, verifica-se que:

#### **Ano letivo 2009/2010**

O número de turmas com assessoria pedagógica foi de 17 turmas (7 do 2.º ciclo e 10 do 3.º ciclo)<sup>4</sup>; A AP<sup>5</sup> incidu sobre 4 disciplinas - Língua Portuguesa (LP), Inglês (ING), Matemática (MAT) e Ciências Físico-Químicas (CFQ) e participaram 23 professores (17 titulares e 6 assessores) (Quadro 3).

| Ano letivo | Ciclo   | Disciplinas | Resultados académicos   |
|------------|---------|-------------|---|
|            | 7 T/2.º | LP<br>MAT   | LP = sem alterações consistentes.<br>MAT = sem alterações consistentes. |

<sup>4</sup> Não é possível indicar o universo de alunos, por falta de documentos que o suporte.

<sup>5</sup> No caso de PT a medida assume a designação de AP e a MAT, a designação assumida é MAT+.

|         |          |                  |  |
|---------|----------|------------------|--|
| 2009/10 | 10 T/3.º | ING              | ING = sem alterações consistentes.   |
|         |          | LP<br>MAT<br>CFQ | LP = progressão paulatina.<br>MAT = sem alterações consistentes.<br>CFQ = sem melhoria |

Quadro 3 - Indicadores do ano letivo 2009/10.

Neste ano letivo, como se verifica na tabela acima, não houve melhorias que possamos afirmar serem “significativas”. Dos relatórios, percebemos que embora se evidenciem esforços feitos nos domínios do apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos das 17 turmas apoiadas, esta melhoria foi muito ténue. Dos constrangimentos apontados nos relatórios, sobressai o facto do número elevado de turmas com assessoria e a falta de interesse da maioria dos alunos pelas aprendizagens. Note-se que, no ano letivo de 2009/10, início das AP, não havia um número indicado de alunos para serem assessorados, mas apenas turmas, sendo o professor assessor um auxílio ao professor titular, funcionado como uma espécie de coadjuvância e, portanto, de apoio entre professores.

#### Ano letivo 2010/2011

Em 2010/2011, os registos relativos à AP integram três disciplinas – LP, ING e MAT, aplicada a todas as turmas do 2.º e 3.º ciclo (14 turmas)<sup>6</sup>, exceção para 2 turmas do 7.º ano de escolaridade que usufruíram da modalidade de turma mais a e a MAT, implicando no processo de apoio à melhoria das aprendizagens 13 professores (9 titulares e 4 assessores) (Quadro4).

| Ano letivo | Ciclo                  | Disciplinas      | Resultados académicos   |
|------------|------------------------|------------------|---|
| 2010/11    | 14 T/ 2.º e 3.º ciclos | LP<br>ING<br>MAT | Os alunos assessorados obtiveram o seguinte resultado, no final do ano letivo:<br>Língua Portuguesa: 84,21% de sucesso.<br>Inglês: 90,74% de sucesso.<br>Matemática: 69,74% de sucesso. |

Quadro 4 - Indicadores do ano letivo 2010/11.

O ano letivo de 2010/2011 foi um ano que apresentou sinais de melhora significativa. LP os valores foram de 84,21% de sucesso, a ING, 90,74%. Os valores mais baixos (69,74%) são relativos à disciplina de Matemática. A equipa de autoavaliação

<sup>6</sup> Não é possível indicar o universo de alunos, por falta de documentos que o suporte.

deste ano concluiu, após inquérito elaborado aos professores e alunos, que “foi um programa perfeitamente conseguido, permitindo melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos nele interveniente.” (Relatório Auto-avaliação, 2010/2011, p. 8).

### **Ano letivo 2011/2012**

Neste ano, a AP foi aplicada a três disciplinas – PT, ING, MAT, num total de 170 alunos - 62 do 2.º ciclo e 108 do 3.º ciclo e contou com a participação de 10 professores - 7 titulares e 3 assessores (Quadro 5).

| <b>Ano letivo</b> | <b>Alunos/Ano de escolaridade<sup>7</sup></b> | <b>Disciplinas</b> | <b>Resultados académicos</b> |
|-------------------|---|--------------------|------------------------------|
| 2011/12           | 33/6.º  | LP                 | 21 = inferior a 3.           |
|                   | 22/8.º  |                    | 17 = inferior a 3.           |
|                   | 32/ 9.º                                       |                    | 21 = inferior a 3.           |
|                   | 29/ 6.º                                       | MAT                | 22 = inferior a 3.           |
|                   | 17 /8.º                                       |                    | 8 = inferior a 3.            |
|                   | 21/ 9.º                                       |                    | 11 = inferior a 3.           |
|                   | 16 / 9.º                                      | ING                | 4 = inferior a 3.            |

*Quadro 5 - Indicadores do ano letivo 2011/12.*

O ano letivo de 2011/12 apresenta valores menos positivos, quando comparados com os valores alcançados no ano letivo anterior (2010/2011), no entanto este valor refere-se aos alunos assessorados, enquanto o anterior ao total de alunos, fossem eles assessorados ou não. Em LP, dos 87 alunos (6.º, 8.º e 9.º anos), 28 conseguiram resultados iguais ou superiores a 3. A MAT, em 67 alunos (6.º, 8.º e 9.º anos), 26 atingiram classificação igual ou superior a 3. Na disciplina de ING, dos 16 alunos (9.º ano), foram atribuídos 12 níveis iguais ou superiores a 3.

Resultados que apesar dos esforços de ação foram pouco conseguidos e que nos movem para melhor perceber as razões que os justificam. O gráfico abaixo (relatório final das assessorias 2011/2012) apresenta alguns desses casos. Pese embora, se note já uma ligeira melhoria, situação a necessitar de maior robustez já que o universo dos

<sup>7</sup> O número de alunos corresponde aos 3 períodos, havendo oscilação de alunos propostos entre os períodos.

alunos a usufruir da medida número era variável e os dados não revelam essa variabilidade, mas apenas os alunos “assessorados” no final dos períodos letivos.

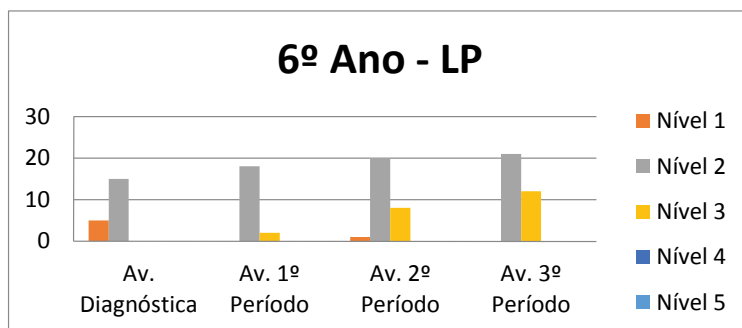


Gráfico 1- Exemplo de uma análise da evolução dos alunos de AP em 2011/12.

### Ano letivo 2012/2013

No ano letivo 2012/2013, A AP foi aplicada a 251 alunos (número de alunos apresentado no 3.º período), 127 do 2.º ciclo e 124 do 3.º ciclo, às disciplinas de PT, MAT e ING e contou com a participação de 17 professores (13 titulares e assessores e 4 apenas titulares). (Quadro 6).

| Ano letivo      | Ano de escolaridade <sup>8</sup> /ciclo | Disciplinas<br>Alunos assessorados | Resultados acadêmicos |                    |
|-----------------|---|------------------------------------|-----------------------|--------------------|
| 2012/13         | 5.º                                     | 2.º ciclo                          | Português (27)        | 18 = inferior a 3. |
|                 |   |                                    | Matemática (23)       | 19 = inferior a 3. |
|                 | 6.º                                     | 2.º ciclo                          | Português (37)        | 11 = inferior a 3. |
|                 |   |                                    | Matemática (40)       | 25 = inferior a 3. |
|                 | 7.º                                     | 3.º ciclo                          | Matemática (21)       | 4 = inferior a 3.  |
|                 |   |                                    | 8.º                   | Português (29)     |
| Matemática (20) |   |                                    |                       | 10 = inferior a 3. |
| 9.º             | 3.º ciclo                               | Inglês (21)                        | 7 = inferior a 3.     |                    |
|                 |   | Português (22)                     | 9 = inferior a 3.     |                    |
|                 |   | Matemática (11)                    | 3 = inferior a 3.     |                    |

Quadro 6- Indicadores do ano letivo 2012/13.

No ano letivo de 2012/13, na disciplina de Português, no 2.º ciclo, dos 64 alunos, 35 obtiveram nível igual ou superior a 3. No 3.º ciclo, dos 51 alunos, 26 conseguiram alcançar um nível igual ou superior a três.

<sup>8</sup>O número de alunos indicados usufruiu de assessoria em 1 ou mais períodos. Os números apresentados refletem o insucesso dos alunos assessorados apenas no 3.º período.

Quanto à disciplina de MAT, no 2.º ciclo, dos 63 alunos, 19 atingiram resultados iguais ou superiores a 3. No 3.º ciclo, dos 52 alunos, 35 obtiveram nível igual ou superior a 3. A AP na disciplina de ING foi aplicada ao 9.º ano e dos 21 alunos que usufruíram desta modalidade, 14 atingiram nível igual ou superior a 3. Significa isto que dos alunos com apoio à melhoria das aprendizagens, os processos de melhoria são (continuam a ser) pouco “expressivos”. Mesmo assim, há sinais que, paulatinamente, dão indicações positivas.

### Ano letivo 2013/2014

No ano letivo de 2013/2014, verificamos que a AP foi aplicada a um total de 245 alunos - 118 do 2.º ciclo e 127 do 3.º ciclo, às disciplinas de PT, MAT e ING e contou, também, com a participação de 17 professores. À exceção de 4 que eram apenas titulares, os restantes eram titulares e assessores. (Quadro 7).

| Ano letivo | Alunos/Ano de escolaridade <sup>9</sup> |           | Disciplinas Alunos assessorados | Resultados académicos |
|------------|---|-----------|---------------------------------|-----------------------|
| 2013/14    | 58/5.º                                  | 2.º ciclo | <i>Português (27)</i>           | 16 = inferior a 3.    |
|            | 60/6.º                                  |           | <i>Matemática (31)</i>          | 20 = inferior a 3.    |
|            |   |           | <i>Português (17)</i>           | 8 = inferior a 3.     |
|            |   |           | <i>Matemática (21)</i>          | 10 = inferior a 3.    |
|            |   |           | <i>Inglês (22)</i>              | 9 = inferior a 3.     |
|            |   |           |                                 |                       |
|            | 41/7.º                                  | 3.º ciclo | <i>Português (17)</i>           | 9 = inferior a 3.     |
|            |   |           | <i>Matemática (24)</i>          | 11 = inferior a 3.    |
|            | 39/8.º                                  |           | <i>Português (17)</i>           | 6 = inferior a 3.     |
|            |   |           | <i>Matemática (22)</i>          | 14 = inferior a 3.    |
|            | 47/9.º                                  |           | <i>Português (26)</i>           | 14 = inferior a 3.    |
|            |   |           | <i>Matemática (21)</i>          | 13 = inferior a 3.    |

Quadro 7 - Indicadores do ano letivo 2013/14.

O último ano, trabalhado neste estudo, verificou-se que a PT, no 2.º ciclo, dos 44 alunos, 20 obtiveram nível igual ou superior a 3. No 3.º ciclo, dos 60 alunos, 31 conseguiram atingir uma classificação igual ou superior a 3. A MAT, no 2.º ciclo, de 52 alunos, 22 atingiram um resultado igual ou superior a 3. No 3.º ciclo, dos 67 alunos, 29

<sup>9</sup>O número de alunos indicados usufruiu de assessoria em 1 ou mais períodos. Os números apresentados refletem o insucesso dos alunos assessorados apenas no 3.º período.

atingiram um nível igual ou superior a 3. Na disciplina de ING, foram implicadas as turmas do 6.º ano. Dos 22 alunos, 13 alunos obtiveram nível igual ou superior a 3.

Em síntese, podemos dizer que neste último ano de estudo, os resultados conseguidos foram ligeiramente melhores, como veremos adiante.

### Indicadores de sucesso (2011 a 2014)

No Quadro 8, podem perceber-se as variações do sucesso referente aos três últimos anos (2011 a 2014) dos alunos do 2.º ciclo apoiados pela AP. Dos 307 alunos, 128 (41,6%) conseguiram obter sucesso.

| Ano Letivo | Disciplina | Alunos | Anos      | Sucesso |
|------------|------------|--------|-----------|---------|
| 2011/12    | PT         | 33     | 6.º       | 12      |
|            | MAT        | 29     |           | 7       |
| 2012/13    | PT         | 64     | 5.º e 6.º | 35      |
|            | MAT        | 63     |           | 19      |
| 2013/14    | PT         | 44     | 5.º e 6.º | 20      |
|            | MAT        | 52     |           | 22      |
|            | ING        | 22     | 6.º       | 13      |

Quadro 8- Indicadores do Sucesso do 2.º ciclo (2011 a 14).

De 62 alunos, de 2011/12, 19 atingiram nível igual ou superior a 3 (30,6%). No ano letivo 2012/13, dos 127 alunos, 54 conseguiram obter nível igual ou superior a 3 (42,5%). Em 2013/14, dos 118 alunos, 55 obtiveram nível igual ou superior a 3 (46,6%). Valores que anunciam (e evidenciam) a melhoria dos resultados por via da assessoria.

O Quadro 9 apresenta as variações do sucesso referente aos três últimos anos (2011 a 2014) dos alunos do 3.º ciclo apoiados pela AP. Dos 359 alunos, 180 (50,13%) conseguiram atingir um nível igual ou superior a 3. Comparativamente com o 2.º ciclo, o 3.º ciclo apresentou resultados superiores.

| Ano Letivo | Disciplina | Alunos | Anos           | Sucesso |
|------------|------------|--------|----------------|---------|
| 2011/12    | PT         | 54     | 8.º e 9.º      | 14      |
|            | MAT        | 38     |                | 19      |
|            | ING        | 16     | 9.º            | 12      |
| 2012/13    | PT         | 51     | 8.º e 9.º      | 26      |
|            | MAT        | 52     | 7.º, 8.º e 9.º | 35      |
|            | ING        | 21     | 9.º            | 14      |

|         |     |    |                |    |
|---------|-----|----|----------------|----|
| 2013/14 | PT  | 60 | 7.º, 8.º e 9.º | 31 |
|         | MAT | 67 |                | 29 |

Quadro 9- Indicadores do Sucesso do 3.º ciclo (2011 a 14).

De 108 alunos, de 2011/12, 45 atingiram nível igual ou superior a 3 (41,6%). No ano letivo 2012/13, dos 124 alunos, 75 conseguiram obter nível igual ou superior a 3 (60,4%). Em 2013/14, dos 127 alunos, 60 obtiveram nível igual ou superior a 3 (47,2%). Regista-se uma melhoria, neste ciclo, em relação ao 2.º ciclo.

## 2. Dos resultados da Avaliação Externa a PT e a MAT

Da avaliação externa, sobressai que nas disciplinas de PT e de MAT, entre os anos letivos de 2009/2010 a 2013/2014, os resultados foram, tendencialmente, inferiores a 50%. A disciplina de PT representa valores mais altos, pois, em 4 anos, registou uma média acima dos 50% enquanto na disciplina de MAT, apenas em 2009/10, o 6.º ano obteve 64,5%, conforme Quadros 10 e 11. Os restantes anos letivos apresentam valores abaixo de 50%, sendo o mais baixo de 20,3% e o mais alto de 47,2%.

| Ano letivo | Ano de escolaridade | Avaliação externa (sucesso) |
|------------|---------------------|-----------------------------|
| 2009/10    | 6.º                 | 72,6 % (PA)                 |
|            | 9.º                 | 37,5% (EN)                  |
| 2010/11    | 6.º                 | 55,7% (PA)                  |
|            | 9.º                 | 33,3% (EN)                  |
| 2011/12    | 6.º                 | 59,3% (EN)                  |
|            | 9.º                 | 28,3% (EN)                  |
| 2012/13    | 6.º                 | 28,4% (PF)                  |
|            | 9.º                 | 32,1% (PF)                  |
| 2013/14    | 6.º                 | 46% (PF)                    |
|            | 9.º                 | 55,37% (PF)                 |

Quadro 10 Fonte: MISI - Levantamento estatístico de avaliação externa na disciplina de PORT (2009 a 2014).

Em síntese e, relativamente à disciplina de PT, verificamos que:

- 1) No 6.º ano, relativamente aos EN, percebemos uma propensão para a descida das médias obtidas, a partir de 2011/12, com uma ligeira subida em

relação ao último ano em estudo (2013/2014). Quanto às PA, a média é acima dos 50% nos anos de 2009/10 e 2011/12, sendo no 1.º caso de 72,6%.

- 2) No 9.º ano, a evolução positiva aconteceu no ano de 2013/14. Até então, desde 2009/10, os resultados oscilaram entre a média mínima de 28,3% (2011/12) e a máxima de 37,5% (2009/10). Importa salientar que, no último ano deste estudo (2013/2014), a média foi de 55,37%, revelando um aumento de 23,27%, em relação ao ano letivo anterior (2012/13).

| Ano letivo | Ano de escolaridade | Avaliação externa (sucesso) |
|------------|---------------------|-----------------------------|
| 2009/10    | 6.º                 | 64,5% (PA)                  |
|            | 9.º                 | 20,3% (EN)                  |
| 2010/11    | 6.º                 | 45,6% (PA)                  |
|            | 9.º                 | 28,3% (EN)                  |
| 2011/12    | 6.º                 | 42,4% (EN)                  |
|            | 9.º                 | 47,2 (EN)                   |
| 2012/13    | 6.º                 | 20,9% (PF)                  |
|            | 9.º                 | 33,3% (PF)                  |
| 2013/14    | 6.º                 | 32,% (PF)                   |
|            | 9.º                 | 43,29% (PF)                 |

Quadro 11 Fonte: MISI - Levantamento estatístico de avaliação externa na disciplina de MAT (2009 a 2014).

No que respeita à disciplina de MAT, os resultados positivos são relativos ao 6.º ano e apenas nas Provas de Aferição (2009/10). No 9.º ano, os valores variaram entre 20,3% (2009/10) e 47,2% (2011/12), representando este último a melhor média na Avaliação Externa.

### 3. A perspetiva dos docentes participantes no questionário realizado

O questionário foi enviado para todos os docentes - titulares e assessores, implicados na medida Assessoria Pedagógica, num total de 17 professores – 13 mulheres e 4 homens. No total, responderam 12 professores, 2 homens e 10 mulheres (Quadro 12).

| Código de Identificação | Sexo |   | Idade | Professor |          | Grupo Recrutamento | Anos de serviço | Práticas de Assessoria |
|-------------------------|------|---|-------|-----------|----------|--------------------|-----------------|------------------------|
|                         | M    | F |       | Titular   | Assessor |                    |                 |                        |

|        |   |   |    |   |   |     |                   |          |
|--------|---|---|----|---|---|-----|-------------------|----------|
| Prof1  |   | x | 55 | x |   | 300 | 24                | +2 anos  |
| Prof2  |   | x | 42 | x | x | 230 | 17                | +2 anos  |
| Prof3  |   | x | 43 | x |   | 300 | 19                | 2 anos   |
| Prof4  |   | x | 41 | x | x | 220 | n/r <sup>10</sup> | 2 anos   |
| Prof5  | x |   | 39 | x | x | 500 | 14                | + 4 anos |
| Prof6  |   | x | 41 |   | x | 500 | 14                | 2 anos   |
| Prof7  |   | x | 38 | x | x | 500 | n/r               | 1 ano    |
| Prof8  |   | x | 44 | x | x | 320 | 22                | + 2 anos |
| Prof9  |   | x | 42 | x | x | 300 | 18                | 2 anos   |
| Prof10 | x |   | 53 | x |   | 220 | n/r               | 2 anos   |
| Prof11 |   | x | 36 | x | x | 230 | n/r               | + 4 anos |
| Prof12 |   | x | 48 | x | x | 230 | 23                | + 4 anos |

Quadro 12 - Natureza sociodemográfica dos docentes participantes.

Da análise dos dados ressalta que:

1. O grupo é predominantemente feminino (10 mulheres e 2 homens)
2. A média de idades é de 43,5 anos - a pessoa mais jovem tem 36 anos e a mais velha 55.
3. Ao nível da função, 11 são professores titulares e 9 são professores assessores. A evidenciar o facto de 6 exercerem, simultaneamente, a função de titular e de assessor;
4. No que respeita ao grupo de recrutamento, apuramos que, tal como seria de prever, é relativo à área do conhecimento;
5. Em termos de anos de serviço, os dados denunciam que a maioria está na docência há mais de 10 anos. Sendo a média de 18 anos para os professores que referiram este dado num total de 8;
6. A considerar ainda que dos 12 professores participantes, apenas dois tem formação pós graduada – mestrado (n=2). Todos os outros (n=10) a licenciatura;
7. Dos inquiridos, todos revelam ter experiência deste tipo de medida – entre 1 e mais de 4 anos. Varia, contudo a metodologia - e.g. Turma Mais (n= 3) e/ou o

<sup>10</sup> n/r significa não respondeu

modelo organizacional – dentro da sala de aula (n= 7) ou fora da sala de aula (n= 2).

Relativamente às questões sobre a AP, conceito, prática e efeitos, apuramos:

**Q1: Assessoria significa ...**

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Respostas</b>  |
|--------------------------------|---|
| Prof1                          | Uma espécie de “amparo” ao aluno que, por um motivo ou outro, precisa desse suporte. Nunca deve ser considerada como hora/s extra/s para aliviar a carga do professor titular, mas assistir o/os aluno/s, de forma a melhorar as competências destes. A assessoria serve, sem dúvida alguma, para melhorar as competências dos alunos, seja a que nível for. O professor titular e o professor assessor devem, em conjunto e com a conivência dos pais e dos próprios alunos, acharem a melhor proposta para estas aulas. |
| Prof2                          | Apoio pedagógico individualizado e diferenciado.  |
| Prof3                          | Assessoria significa auxiliar, ajudar, orientar um grupo de alunos que revelam dificuldades. Através de um apoio mais individualizado e orientado entre professor titular e assessor. Os alunos, ao seu ritmo, resolvem as tarefas propostas.   |
| Prof4                          | Realizar um ensino mais individualizado a um pequeno grupo de alunos com algumas dificuldades.  |
| Prof5                          | Uma maneira de dar um apoio individualizado e permite um ensino diferenciado.   |
| Prof6                          | Mais um apoio que o aluno irá beneficiar, para superar as dificuldades sentidas na resolução de exercícios propostos na sala de aula.   |
| Prof7                          | Uma parceria para o sucesso do aluno.   |
| Prof8                          | Apoiar os alunos em pequenos grupos, fora da sala de aula, de forma a ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.   |
| Prof9                          | Trata-se de um trabalho desenvolvido num pequeno grupo no qual os alunos são acompanhados de forma individualizada, podendo esclarecer dúvidas e desenvolver outras competências que em grande grupo não seria possível.  |
| Prof10                         | (...) partilha nos planos, estratégias e lecionação.  |
| Prof11                         | (...) um trabalho cooperativo capaz de enriquecer o processo ensino/aprendizagem ajudando os alunos a superar dificuldades potenciando a obtenção de resultados positivos.  |
| Prof12                         | Apoio mais individualizado para a realização das tarefas onde os alunos manifestam mais dificuldades. Por vezes, também é um apoio para outros alunos que necessitem de auxílio.  |

*Quadro 13 – Questão1 – Assessoria significa...*

Dos registos (Quadro 13), ressalta que todos os inquiridos identificam e reconhecem na aplicação da medida de apoio à melhoria das aprendizagens a oportunidade para desenvolver uma “pedagogia do reforço” (n=8), o valor do ensino de

proximidade (n= 6); a importância do trabalho em pequeno grupo (n= 4) e o trabalho colaborativo entre o professor titular e o professor assessor (n= 4). No geral, os professores convocam a AP como estratégia de melhoria para as aprendizagens e o apoio necessário para “ultrapassar as suas [dos alunos] dificuldades (Prof8).

## Q2. O perfil dos alunos assessorados

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Respostas</b>  |
|--------------------------------|---|
| Prof1                          | (...) aluno com dificuldades.   |
| Prof2                          | (...) alunos com necessitem melhorar as suas aprendizagens.   |
| Prof3                          | (...) alunos com dificuldades de aprendizagem (...) interessados em melhorar os seus resultados.  |
| Prof4                          | Para alunos com algumas dificuldades.   |
| Prof5                          | Para todos os tipos de alunos. Mas por norma, é dirigida para os alunos que apresentam muitas dificuldades, com vontade de trabalhar e de possível recuperação. |
| Prof6                          | Alunos com dificuldades de aplicação e consolidação das atividades propostas na sala de aula.   |
| Prof7                          | Para os alunos que apresentam dificuldades na disciplina.   |
| Prof8                          | A Assessoria é para alunos que têm dificuldades, mas que têm vontade de aprender e que, por isso, precisam de um apoio mais individualizado.                    |
| Prof9                          | A assessoria é um apoio individualizado.  |
| Prof10                         | n/r   |
| Prof11                         | Alunos com dificuldades de aprendizagem.  |
| Prof12                         | Para alunos que têm dificuldades e se esforçam para as superar.   |

*Quadro 14 – O perfil dos alunos assessorados.*

Da observação que se faz do Quadro 14, concluímos que os professores respondentes afirmam servir esta prática (AP) para “ajudar” alunos com perfil específico, isto é, alunos com dificuldades de aprendizagem. A diferença tem a ver com o Prof9 que refere que “a assessoria é um apoio individualizado” e o Prof10 não responde. No geral, o perfil dos assessorados deverá ser a de um aluno que apresente dificuldades de aprendizagem.

### Q3. Como diligencio a Assessoria

| Código de Identificação | Respostas  |
|-------------------------|--|
| Prof1                   | Os alunos selecionados das turmas do 7.º ano formam outra turma mais homogénea que, por consequência, tornam as suas turmas (7.ºA e B) também mais homogéneas. Há uma constante reflexão, não só com a professora da turma português +, mas também com entre as duas professoras titulares das turmas do 7.º ano. Temos de estar sempre em sintonia, para que não haja defasagem entre os conteúdos curriculares. A avaliação processa-se da mesma forma para as três turmas (7.ºA / 7.ºB e turma português+). Os alunos estão conscientes da importância desta modalidade que serve para os apoiar na sua aprendizagem. |
| Prof2                   | Dentro ou fora da sala de aula, consoante as características dos alunos.   |
| Prof3                   | Através da planificação das tarefas que são realizadas.  |
| Prof4                   | Explicando novamente, no lugar do aluno, o que a professora titular transmitiu à turma e explicando como realizar as tarefas propostas na sala de aula acompanhando a sua realização de forma a ver se entendeu.   |
| Prof5                   | Fazendo sentir, aos alunos, que a escola se preocupa com eles, mas só poderão progredir se realmente se empenharem e adotarem uma atitude de responsabilidade, pois é feito um grande investimento neles.  |
| Prof6                   | Apoio individualizado dentro da sala de aula.  |
| Prof7                   | Através da articulação entre professores.  |
| Prof8                   | Promovo a assessoria fora da sala de aula, realizando sempre tarefas de âmbito prático e colocando os alunos a trabalhar individualmente. As dúvidas são tiradas também individualmente, pois nem todos têm as mesmas. Cada aluno trabalha ao seu ritmo.   |
| Prof9                   | A assessoria, em contexto de sala de aula, é promovida junto do aluno, com um apoio individualizado. Fora da sala, com conteúdos direcionados para um grupo restrito e com características muito específicas e comuns.   |
| Prof10                  | Partilhando e aferindo as atividades.  |
| Prof11                  | Dinamização de apoios, em contexto sala de aula, diversificando e adequando as estratégias às necessidades específicas de cada aluno de modo a permitir uma progressiva melhoria da aprendizagem da matemática.  |
| Prof12                  | Em pequenos grupos onde é dado um apoio mais individualizado para o aluno superar as suas dificuldades.  |

*Quadro 15- Como diligencio a assessoria*

O Quadro 15 revela como os professores respondentes diligenciam a assessoria de forma diversa. Realce para a promoção do trabalho individual (n=4), (Prof6, Prof8, Prof11, Prof12) e, preferencialmente, em contexto de sala de aula (Prof11). O Prof 8 e o Prof12 indicam que a sua forma de atuar permite fazer um trabalho “mais individualizado” (Prof12) “Cada aluno trabalha a seu ritmo (Prof8). Contudo, o Prof1 aplica uma dinâmica diferente, “português +”, facto que permite desenvolver um

trabalho com alunos de turmas diferentes” (Prof1), mas com “dificuldades de aprendizagem idênticas” (Idem).

#### Q4. Como avalio o processo de aprendizagem?

| Código de Identificação | Respostas   |
|-------------------------|---|
| Prof1                   | No momento intercalar de avaliação. Poderá, também, surgir rotatividade noutros momentos, dependendo das progressões ou não dos alunos, da necessidade de se trabalhar com alunos da turma-mãe, de uma forma diferenciada, entre outros fatores que possam surgir. A avaliação é feita através dos testes formativos e de todos os outros domínios (oralidade, leitura e gramática) que caracterizam a avaliação da disciplina, mas também utilizamos a ação 2 para medir a progressão ou não do aluno. |
| Prof2                   | Avaliação formativa.  |
| Prof3                   | Na aula semanal de assessoria são trabalhados conteúdos de gramática. Regularmente são realizadas fichas de verificação dessas aprendizagens e reformuladas as tarefas quando a dificuldade persiste.   |
| Prof4                   | Verificando os exercícios que os alunos realizam após a minha explicação.   |
| Prof5                   | Mini testes.  |
| Prof6                   | Por observação direta, resolução de trabalhos de casa, resolução de fichas formativas.  |
| Prof7                   | Questões aula e tarefas.  |
| Prof8                   | Esclareço. Enquanto professora Assessora não promovo momentos de avaliação intermédios porque esses momentos são realizados pelo professor titular, mas vou-me apercebendo da evolução dos alunos e transmito-o informalmente ao professor titular.   |
| Prof9                   | Enquanto professora assessora não promovo momentos de avaliação intermédios, porque são promovidos pela professora titular, mas apercebo-me da evolução dos alunos e transmito-a à professora titular.  |
| Prof10                  | Nas avaliações intercalares.  |
| Prof11                  | Questões aula.  |
| Prof12                  | Exercícios de oralidade, questões aula.   |

Quadro 16 – Como avalio o processo de aprendizagem?

Da análise, percebemos que os processos de avaliação são desiguais, quer na tipologia, quer no tempo. E, há, também, quem refira (n2) ser a avaliação um exercício exclusivo do professor titular. Isto porque, “enquanto professora assessora não promovo momentos de avaliação intermédia” (Prof8, Prof9). Dos restantes, a avaliação é feita sob a forma de (1) “Questões aula” (n=3), (Prof7, Prof11, Prof12), (2) “Mini testes”

(Prof5); (3) avaliação formativa (Prof2) e (4) por “observação direta” (Prof6). Sobre os momentos, a avaliação acontece, sobretudo, no tempo da “avaliação intercalar” para os Prof1 e Prof10. Os outros docentes não são específicos quanto ao momento que a efetuam, dando indicações de avaliações, apenas, nas aulas, principalmente informais, levando-nos a problematizar a existência (ou não!) de articulação entre os professores titulares e assessores, aquando da avaliação (formal ou informal!).

#### 4. A perspetiva dos docentes participantes na entrevista coletiva

Como foi referido no subcapítulo 7, esta entrevista teve por base as questões que apresentamos nos Quadros abaixo. 6 professores responderam a esta entrevista coletiva num ambiente sem condicionalismos. Os professores foram selecionados ao acaso, atribuindo-lhes, apenas, o mesmo código de identificação do questionário.

À primeira questão, “Q1 - qual a perceção sobre a validade pedagógica da assessoria pedagógica”, as respostas foram diversas e são as que a seguir se apresentam (Quadro 17).

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Qual é a perceção sobre a validade da assessoria pedagógica?</b>   |
|--------------------------------|---|
| Prof1                          | Julgo que a AP serve, essencialmente, para realizar um ensino o mais diferenciado possível, na medida que se devem formar grupos homogéneos e exercitar com estes grupos para que os mesmos consolidem as suas aprendizagens eficazmente.   |
| Prof2                          | Penso ser uma mais-valia porque permite haver uma verdadeira articulação entre os professores titular e assessor. Existe uma grande colaboração que tem sempre como objetivo a melhoria dos resultados escolares.   |
| Prof3                          | Para mim, a assessoria tem validade quando é sistemática e de modo continuado. Do ponto de vista dos professores, trata-se de uma ação positiva porque, por um lado, estimula o trabalho colaborativo entre os professores, por outro, espicaça os dois professores, titular e assessor, a procurarem novas estratégias para um único fim, o sucesso dos nossos alunos. Do ponto de vista dos alunos, também é positiva, uma vez que, tanto eu como a minha colega assessora, temos constatado isso com o grupo de alunos da AP (fora da sala de aula). |

|        |  |
|--------|--|
| Prof8  | Penso que a assessoria pedagógica é importante para alunos com dificuldades e interessados em superá-las, porque permite um ensino mais individualizado a um pequeno grupo de alunos. É importante que na assessoria o professor trabalhe diretamente com cada aluno de acordo com as dificuldades apresentadas.   |
| Prof9  | A assessoria pedagógica é uma estratégia de ensino que pode surtir um efeito bastante satisfatório se for devidamente planificada e se os alunos fizerem um estudo minimamente empenhado. O facto de o grupo de alunos ser muito reduzido permite ao professor ter acesso mais direto às dificuldades de cada um. Cada aluno tem oportunidade de participar constante e ativamente nas aulas. Por outro lado, o facto de o ensino ser individualizado favorece a superação de dificuldades por parte dos alunos. |
| Prof12 | Esta medida é muito pertinente na medida em que resulta de mais um apoio para os alunos com mais dificuldades. Existe um maior poder de concentração porque o número de alunos em AP é mais reduzido. No entanto, sinto que não existe um prolongamento do treino e prática que é feito nas sessões de AP dos alunos em casa.  |

*Quadro 17 - Respostas à questão 1 – Perceções da validade da AP.*

Os professores entrevistados foram unânimes (n=6) em considerar a modalidade como uma mais-valia por fazer um ensino mais diferenciado com a criação de grupos homogêneos (Prof1, Prof2, prof3, Prof8, Prof9 e Prof12), resultando num trabalho de (n=2), “maior articulação entre o professor assessor e o titular” (Prof.2, Prof3). De resto, um esforço de trabalho colaborativo com o objetivo de melhorar as aprendizagens e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Prof3). Pese embora, é importante um esforço conjunto e, nesse sentido, importa “o estudo e treino que os alunos fazem após as aulas” (Prof12). Um constrangimento, igualmente, sentido por todos. No geral, a AP é considerada muito importante para os alunos superarem as dificuldades.

Ao pedido, três palavras-chave sobre a medida, os participantes responderam que, em primeira instância, se trata de uma medida de diferenciação (n=3) (cf. Quadro 18).

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Q2 – AP em três palavras-chave</b>                       |
|--------------------------------|---|
| Prof1                          | Diferenciação, exercitação, grupos homogêneos               |
| Prof2                          | Colaboração; articulação, melhoria dos resultados escolares |
| Prof3                          | Colaboração; diferenciação pedagógica; acompanhamento.      |

|        |                                   |
|--------|-----------------------------------|
| Prof8  | Apoio, diferenciação; articulação |
| Prof9  | Útil, intensa e dinâmica.         |
| Prof12 | Treino, trabalho, sucesso         |

Quadro 18 - Respostas à questão 2 – AP em três palavras-Chave

Trata-se de uma prática cuja base tem que ser alimentada por “exercitação” (Prof1), “treino” (Prof12) e, obviamente, por uma dinâmica (Prof9) de trabalho (Prof12) intensa (Prof9), com vista “a melhoria dos resultados escolas” (Prof2) e ao “sucesso” (Prof12). Na base, todas elas interrelacionadas e cuja melhoria advém da relação pedagógica construída, planeada e monitorizada entre professores e alunos.

Relativamente às limitações da AP apuramos que são de várias ordens (Quadro 19).

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Q3 – três limitações na prática da AP</b>   |
|--------------------------------|--|
| Prof1                          | Nem sempre os grupos são homogéneos; pouco tempo disponível para articular com os colegas, carga horária dos professores muito grande e bastante burocracia a ter em conta para que se possa fazer reflexões e avaliação das AP.   |
| Prof2                          | Espaço físico reduzido (insuficiente número de salas); desfasamento do grupo de alunos em AP em relação à turma; limitação da AP ser dirigida quase exclusivamente aos alunos com maiores dificuldades.  |
| Prof3                          | Atribuição do n.º de tempos (apenas 90 minutos); por vezes, dificuldade na seleção do público-alvo; a evolução dos alunos não é visível a curto prazo.   |
| Prof8                          | Há uma grande quantidade de alunos a necessitar de assessoria e pretende-se um grupo o mais pequeno possível, recorrendo-se ao longo do ano letivo, à rotatividade na proposta de aluno. Isto pode ser negativo, porque se tirarmos da assessoria o aluno quando está a evoluir, regressando à turma, ele pode regredir. O docente assessor não trabalha ao mesmo ritmo do docente titular e, nos momentos de avaliação, que são iguais para todos, os alunos podem não ter todos a mesma preparação.<br>Os alunos em assessoria têm-na apenas num bloco de 45 minutos ou de 90 minutos e deveriam ter em todos os tempos da disciplina. |
| Prof9                          | Falta de um trabalho paralelo dos alunos com a finalidade de não esquecerem o que foi trabalhado; as outras limitações que encontro são comuns a todo o tipo de estratégias que possam ser usadas e não são exclusivas das assessorias: falta de brio por parte dos alunos em ter um caderno organizado; falta de objetivos a curto-médio prazo como forma de superação de limitações por parte dos alunos.  |
| Prof12                         | Espaço físico insuficiente; os tempos/ segmentos de 45 minutos ao invés de segmentos de 90 minutos dada a necessidade de abordagem à apresentação de conteúdos novos; falta de treino dos alunos nas matérias trabalhadas.   |

A limitação de espaço físico (salas de aula) foi referida como sendo um entrave à exequibilidade da modalidade proposta fora da sala de aula (n=2) (Prof2 e 12). Contudo, o mais importante é perceber a natureza das dificuldades (Prof2) e, a partir daí, sempre que possível, otimizar os recursos “criando grupos de homogeneidade relativa” (Prof1). A intenção é dar continuidade ao processo de aprendizagem de forma construtiva e implicar os alunos no seu processo de desenvolvimento por recurso a métodos de trabalho - ensino e aprendizagem, flexíveis e que possam ser continuados, por exemplo, com trabalho desenvolvido pelos próprios alunos. O Prof3 corrobora com esta ideia e acrescenta que a “A evolução dos alunos não é visível a curto prazo” (Prof3) e isso significa uma avaliação formativa constante.

Em termos de melhoria (possível), os entrevistados apontam questões de carga horária, formação e de “treino de competências” (Quadro 20).

| <b>Código de Identificação</b> | <b>Proposta de melhoria</b>   |
|--------------------------------|---|
| Prof1                          | As AP poderiam funcionar melhor, principalmente, neste agrupamento, se houvesse um maior número de horas para os assessores se dedicarem a esta tarefa de assessorar, à semelhança da disciplina Português Mais.  |
| Prof2                          | A AP ser direcionada em treino dos conteúdos estruturantes não assimilados pelos alunos assessorados.   |
| Prof3                          | Se é para dar continuidade a esta ação, penso ser de grande utilidade a aposta na formação dos professores de português e de matemática nesta área.   |
| Prof8                          | Haver uma boa articulação entre o professor titular e o professor assessor, de forma a selecionar criteriosamente os conteúdos onde os alunos apresentam mais dificuldades e trabalhar apenas esses conteúdos na assessoria (por exemplo só conteúdos gramaticais)  |
| Prof9                          | Os alunos não estão habituados a ter que trabalhar para atingir metas. A assessoria devia ser vista como um apoio precioso e os alunos que dela beneficiam deviam sentir que os professores (independentemente de serem os da assessoria ou não) estão a fazer um trabalho muito empenhado para eles. Nesta linha de ideias considero que é importante consciencializar os alunos da importância da escola em geral para valorizarem efetivamente a assessoria. |
| Prof12                         | Maior implicação do professor na avaliação dos alunos quer na avaliação sumativa como na evolução relativamente ao ponto de partida.  |

Quadro 20- Respostas à questão 4 – Proposta de melhoria

No geral, as respostas foram no sentido de que haja uma maior implicação dos professores neste processo e, por consequência, uma maior articulação entre professor titular e professor assessor. O professor assessor, segundo as respostas acima, parece estar pouco envolvido na avaliação do aluno assessorado, devido, talvez, à pouca formação que tem nesta área, como refere o Prof3. O Prof8 referiu ser necessário trabalhar conteúdos estruturantes tanto em PT como a MAT e a mais-valia da AP é poder ser direcionada nesse sentido. Obviamente, “os alunos têm que ter consciência de que a medida só por si não resolve as questões de aprendizagem, precisa ser “coadjuvada” pelo próprio aluno com a orientação dos professores” (Prof9). Tudo, em ordem a um processo comprometido e que tem como meta o desenvolvimento da pessoa toda.

## IV – Discussão crítica dos resultados

Após tratamento dos dados que passou pela análise documental, pela observação participante, pelo questionário a 12 docentes e pela entrevista coletiva a 6 professores, concluímos que desde 2009 a 2014 se registou uma evolução que consideramos fundamental na/para a melhoria da escola e das aprendizagens. Desde o ano letivo de 2011/12, percebemos uma melhor apreensão, compreensão e reflexão da/sobre a medida AP quer da população docente, quer da população discente. Ano a ano, a dinâmica assumida é de reflexão e de questionamento constante sobre o(s) efeito(s) da AP no processo de planificação e/ou no processo de ensino e de aprendizagem. É facto que é a partir do ano letivo de 2013/2014 que se iniciaram a realizar sessões semanais dos grupos de PT e de MAT com vista à (melhor) articulação, à reflexão e avaliação das AP. Um processo, progressivamente alargado à população docente e à equipa de autoavaliação que, em 2013/2014, realizou um inquérito a professores assessores (n=6), alunos (n=49) e encarregados de educação (n=49) “de forma a ajustar as modalidades possíveis aos públicos e ao referencial adotado para a melhoria da escola” (Relatório Autoavaliação, 2013/12, p. 12). Da análise do questionário realizado e da análise *swot* feita à medida de apoio à melhoria das aprendizagens, sobressai que “a Assessoria Pedagógica tem pontos fortes que importa desenvolver em prol das aprendizagens e para o sucesso dos alunos” (Idem). Mais, “a aula adaptada ao ritmo de cada aluno melhorou a concentração dos alunos e alterou positivamente o comportamento do aluno” (Idem, p.18).

Análise que corrobora, no geral, a perceção positiva dos professores entrevistados a propósito da mais-valia da medida e dos seus efeitos sobre a melhoria das aprendizagens. Ainda assim, fica claro que todo o processo de ensino/aprendizagem envolve, para além da implicação dos alunos, formas de ensinar diferentes e criadas a partir da necessidade de cada aluno. “Julgo que a AP serve, essencialmente, para realizar um ensino o mais diferenciado possível, na medida que se devem formar grupos homogéneos e exercitar com estes grupos para que os mesmos consolidem as suas aprendizagens eficazmente” (Prof1).

E, apesar de se tornar cada vez mais revelado o papel do professor na função de assessor, reconhece-se a necessidade e “ser de grande de utilidade a aposta na formação dos professores de português e de matemática nesta área [da assessoria] (Prof3). A ideia é que cada um de nós adquira competências para ensinar num mundo tão complexo e exigente como é o que vivemos diariamente nas nossas escolas. É preciso aprender a aprender, no sentido de “haver uma boa articulação entre o professor titular e o professor assessor, de forma a selecionar criteriosamente os conteúdos onde os alunos apresentam mais dificuldades e trabalhar apenas esses conteúdos na assessoria” (Prof8). E, onde se gere uma dinâmica de “parceria para o sucesso do aluno” (Prof7). Independentemente da necessidade de cada aluno, importa perceber como podemos fazê-los aprender e que estilos podemos convocar. O desafio é gerar o desejo e fazer com que alunos e professores sintam e estejam “dispostos a trabalhar e, também, a refletir e a participar ativamente uns com os outros” (Segovia, 2001, p.4).

A melhoria da escola reflete-se nos seus diálogos, cultura e resultados. “Uma inovação de pouco vale se restringida ao seu estabelecimento de ensino e esse valor aumenta à medida que a mesma possa ser generalizada por todo o sistema.” (Bolívar, (2012, p.40). A abertura ao meio não se faz isoladamente, alimenta-se de “pequenas coisas”, da partilha e da celebração das suas conquistas, no exercício individual e coletivo da comunidade em prol de “uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chioca & Martins, 2004, in Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

As limitações, impostas pelas circunstâncias, sejam elas quais forem, não podem influenciar a disposição para alterar a situação do insucesso, porque “limitações e recursos não podem opor-se de modo simplista e irredutível como se estivessem pré-definidos” (Canário, 1995, 174), uma vez que a melhoria só é possível se a mudança não for apenas de alguns, mas “para vencer a inércia, para mudar de hábitos, interesses ou rotinas” (Alves, 2012, p.19).

## Conclusões

A preocupação constante na melhoria da educação permite um reajustamento contínuo da prática educativa. Pretende-se evitar o abandono, o absentismo e melhorar o sucesso dos nossos jovens. Neste processo, a escola caminha a par com a comunidade e responsabiliza os encarregados de educação para que estes participem em todo o processo.

As escolas TEIP, através dos vários Despachos que as legalizam (147.B/ME/96, 55/2008 e 20/2012), preocupam-se, para além de outros aspetos, com o sucesso escolar dos alunos. Este cuidado gerou a aplicação de várias metodologias, entre elas as Assessorias Pedagógicas. No AESB, desde 2009, que se utilizam estas práticas para melhorar os resultados académicos dos alunos. Pela triangulação dos dados percebemos que a medida de apoio à melhoria das aprendizagens sobre a forma de assessoria pedagógica caminha no sentido positivo e possibilita uma maior articulação e planificação entre professores, desenvolvendo e estruturando o trabalho colaborativo, a reflexão e um plano de aula cada vez mais flexível e diferenciado. O ritmo e as aprendizagens dos alunos determinam a natureza e a forma da medida (e.g. dentro ou fora da sala de aula, trabalho individual, grupos homogéneos) e, claramente o tempo que cada um necessita para aprender. Seja como for, os indicadores de sucesso interno são já mais positivos. E, na avaliação externa, melhor a Português do que a Matemática. A implementação destas práticas faz-nos crer que paulatinamente os alunos melhoram as suas aprendizagens e adquirem maior confiança e autoestima.

As fragilidades são ainda significativas, em particular no domínio do processo de monitorização e de avaliação e, mesmo, do papel que cada professor pode e deve assumir no/para o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada. E, nesse sentido, é relevante que cada um possa perceber o potencial que este tipo de medidas transforma e transforma na escola e mais ainda num território educativo de intervenção prioritária. António Nóvoa (1995) refere que as variáveis são de vária natureza – escolar, pedagógica e profissional que, no tempo atual, exige inovação, criatividade e participação.

O estudo agora apresentado permite perceber que a medida AP necessita, ainda, de uma reflexão teoricamente fundamentada que se faz necessária para o aumento das competências do trabalho a desenvolver pelos professores e de uma implicação maior por parte dos alunos “assessorados”.

No entanto, se recuarmos ao início do Projeto AP (2009/10), percebemos, obviamente, que a intenção que suportava estas dinâmicas era a de minorar a taxa do insucesso escolar, contudo os resultados, com algumas exceções, evidenciam pouca melhoria na aprendizagem, principalmente na disciplina de MAT, devido a vários fatores, dos quais podemos apontar: pouca reflexão das dinâmicas utilizadas; reduzida articulação entre os professores; exígua planificação das atividades a desenvolver; e insuficiente implicação do professor assessor em todo o processo. Causas essas que, provavelmente, puseram em risco o sucesso da AP.

Embora, até ao presente momento, nunca se tenha realizado um estudo exaustivo das AP, é evidente que tem havido um esforço, ao longo dos anos, desde a sua implementação, para uma melhoria a este nível. No ano letivo de 2011/12, foi realizada uma ação formativa<sup>11</sup>, dinamizada pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, cujo propósito foi o de fundamentar teoricamente a Diferenciação Pedagógica, sob a forma de Assessoria Pedagógica e, a partir daí, problematizar funções e papéis do professor titular e do professor assessor. A metodologia utilizada foi a da reflexão para a ação e o questionamento da eficácia da medida.

Efetivamente e, tal como afirma Woods (1995), “há tantos fatores diferentes, emergentes, variáveis e contraditórios no ensino, que todas as abordagens são necessárias e não podemos encerrar-nos numa atitude conformista (p. 150). Precisamos sim, adotar uma estratégia de questionamento ativo e compreender o que inibe o sucesso dos nossos alunos.

Progressivamente e paulatinamente percebemos sinais positivos de melhoria e de mudança que carece repetidamente do esforço de todos e de cada um. A melhoria dos resultados implica, certamente, a melhor definição da ação e isto é o projeto que dá corpo ao Plano Plurianual de Melhoria proposto para o triénio de 2015/2017. O plano

---

<sup>11</sup> Orientada por Cristina Palmeirão, FEP-UCP.

tem metas ambiciosas e visam diminuir as situações-problema de risco, de absentismo, de abandono e estrategicamente combater o insucesso escolar através de “propostas concretizáveis, capazes de impulsionar a aprendizagem e a autonomia e, por consequência, indicar resultados favoráveis”. (PPM 2015/2017).

Neste desafio, a AP é a ação primeira deste plano, sob a forma de uma ação “Aprender com Nível nos 2.º e 3.º ciclos” e planificada por professores (titulares e assessores), que mais não querem do que fazer aprender.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*, Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (2012). *Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes*. (pp7-27) In Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2011) *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Barabieri, H. (2013). *Teip – Santa Marinha do Zêzere, Baião – 1996/1998*. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. (pp.16-22). Baião: Câmara Municipal de Baião.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. InGTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.43-55). Lisboa: APM.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas?: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (Coord. Nóvoa, A.) (1995). *O estabelecimento de ensino: Sistema complexo e imprevisível*. In *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Canário, R. (2008). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (p. 133-147). Lisboa. Ministério da Educação-Direção – Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Castel, M. (2002). *A Sociedade em Rede*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Edward Brothers, Inc.
- Darlington, I. & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice stories from the field*. Austrália: Midland Typesetters.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et. al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Porto: Asa.
- Ferreira, E. (2002). *Da professora à formadora*. In *Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 235-256). Lisboa: APM.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Freire, P. (2003). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: The Falmer Press.
- Hutmacher, W. (1995). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento*. In António Nóvoa (Org.) *As Organizações escolares em análise* (pp. 47,75). 2.ªed. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Innerarity, D. (2009). *A Sociedade Invisível - Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Lisboa: Teorema
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Lisboa: Porto Editora.
- Machado, J., Alves, J.M. (Org.) (2014). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Coleção e-book. p.5 - Universidade Católica Portuguesa.

- Machado, J., Alves, J.M. (Org.) (2015). *Professores, Escola e Município – Formar, Conhecer e Desenvolver. ebook*. Universidade Católica do Porto.
- Machado, Joaquim & Alves, José Matias (Org.) (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplinas, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Versão e-book. Porto: UCP.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação
- Nóvoa, A.(1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*: Lisboa: Dom Quixote.
- Palmeirão, C. (2015). *TEIP3\_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências*. Cadernos de trans(formação, Nº10, Porto: SAME [Online].
- Palmeirão C. & Miranda M. (2013), (pp.23-27), *Partilhamos, aprendemos, crescemos*. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. (pp.16-22). Baião: Câmara Municipal de Baião.
- Pires, M.G. e Palmeirão, C. (2015) *ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA, Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos. ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO* Porto. Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia, p.556.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação – Perspectivas sociológicas*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. & Aronica L. (2010). *O Elemento*, pp.28 e 36. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. A. Nóvoa (Org.).  
Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*: Lisboa: Dom Quixote.

Segovia, J. D. (2001). *Asesoramiento y encuentro profesional en el aula in Profesorado, revista do currículum y formación del profesorado, 5,1.*

Segovia, J. D. (2003). *El Asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad in Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7 (1-2).*

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Tedesco, J. (2007). *O Novo Pacto Educativo*. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia: FML

Teixeira, Manuela, (1995). *O professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*, Amadora, McGraw.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, M. I. M. C. R., (2013). *Gramática Escolar e (in) sucesso - os casos do Projeto Fénix, turma Mais e ADI*.- Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.

Vieira, M. I. M. C. R., (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vilaça, J. & Almeida, C. (2014). *Assessorias pedagógicas temporárias*. Cadernos de trans(formação, N<sup>o</sup>7, Porto: SAME [Online].

Woods, Peter (1995). *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*. (Org. Nóvoa A.) Porto: Porto Editora.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>a</sup> Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Jornal Público [Em linha] [consulta 30/12/15]. Disponível em: <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/o-actual-governo-e-as-novas-oportunidades-23760778>.

Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária (junho de 2011) [Em linha] [consulta 11/01/16]. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip\\_sintese.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf).

Relatório TEIP 2011/2012. [Em linha] [consulta 11/01/16]. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel\\_teip\\_2010\\_11\\_publicado.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel_teip_2010_11_publicado.pdf)

Medidas de inclusão e promoção do sucesso educativo [Em linha] [consulta 1/6/15].  
Disponível em:  
(<http://www.dge.mec.pt/medidas-de-inclusao-e-promocao-do-sucesso-educativo>).

Site da DGE [Em linha] [consulta 1/6/15]. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>

*Inovação, Investigação em Educação*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior da Educação.

Revista Portuguesa de Investigação Educacional. (2012) vol.11. pp.89-102. Porto: Universidade Católica Editora.

Desafios 7 – Cadernos de trans(formação. Julho 2014. João Vilaça e Celeste Almeida. Assessorias pedagógicas temporárias. SAME. Porto. UCP.

Desafios 10 – Cadernos de trans(formação. Maio 2015. Cristina Palmeirão. *TEIP3\_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências* SAME. Poto: UCP.

Relatório TEIP 2011/2012. [Em linha] [consulta 20/11/15]. Disponível em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel\\_teip\\_2010\\_11\\_publicado.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel_teip_2010_11_publicado.pdf)

#### Documentos Internos ao Agrupamento:

Plano Plurianual de Melhoria 2015/2017 (Abril 2015). Baião: Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião.

*PEE: Projeto Educativo TEIP: 2013-2016.*

*Relatório da Equipa de Auto-avaliação do ano letivo de 2010/2011 do AVESCB.*

AESB, Relatório Autoavaliação, 2013.

Avaliação Externa das Escolas, Relatório Agrupamento Escolas do Sudeste de Baião, 2014-2015, p.2).

Legislação:

Despacho Normativo 147.B/ME/96. *Diário da República – II Série*, Nº 177, de 1 de Agosto de 1996.

Despacho Normativo nº 55/2008. *Diário da República, II Série* — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008.

Despacho Normativo 20/2012. *Diário da República, II Série* — N.º 192 — 3 de outubro de 2012.