



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
**I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA

Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos

GRAÇA MARIA PIRES¹ & CRISTINA PALMEIRÃO²

¹ Docente e Doutoranda de Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar

² Professora Auxiliar FEP-UCP; Membro Colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Consultora Científica e responsável pela coordenação do eixo do SAME – Programa TEIP, Zona Norte - <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=21>

RESUMO

A preocupação com o sucesso escolar e com a melhoria das aprendizagens de todos os alunos exige a construção de caminhos alternativos que levem a respostas concretas, eficazes e eficientes. Os desafios são complexos. Num tempo e contexto pautados por céleres avanços tecnológicos, importa equacionar formas diferenciadas de ensinar e de aprender de forma a garantir a educabilidade e o sucesso de todos. A experiência num agrupamento TEIP, cujo programa assenta na elaboração de um plano de ação e de um plano de melhoria, convocou-nos a um maior conhecimento e reflexão das medidas de diferenciação pedagógica, no caso a assessoria pedagógica interna, enquanto medida de promoção e de apoio à melhoria do ensino e das aprendizagens.

Nesta comunicação damos ênfase à assessoria pedagógica interna no contexto TEIP, um trabalho que convoca o paradigma de investigação mista (Creswell, 2012) e a abordagem que nos permite melhor compreender e avaliar perspetivas e efeitos da Assessoria Pedagógica.

A revisão da literatura reconhece às escolas a capacidade de definir projetos educativos e curriculares que propiciem alterações qualitativas a nível organizacional, do trabalho dos docentes, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem. É nossa intenção perceber quais os efeitos concretos daquela medida na concretização dos objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos, no seio da organização escolar, através da perceção dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a clarificação do conceito e mais valia desta medida para os alunos.

Palavras-chave: assessoria pedagógica, diferenciação pedagógica, (in)sucesso escolar, gestão flexível de currículo, desenvolvimento profissional

ABSTRACT

The concern for the academic success and the improvement of learning of all students requires the construction of alternative paths, which lead to concrete, effective and efficient responses. The challenges are complex. At a time and context guided by rapid technological advances, it matters to consider different ways of teaching and learning to ensure education opportunities and the success of all. The experience in a TEIP group, whose program is based on the elaboration of a plan of action and of an improvement plan, summoned us to a greater knowledge and reflection of pedagogic differentiation measures, in this case, internal pedagogical assessment, as a measure of promotion and supporting the improvement of teaching and learning.

In this communication we give emphasis to the internal pedagogical assessment in a TEIP context, a study that calls for the mixed research paradigm (Creswell, 2012) and the approach that allows us to better understand and evaluate the perspectives and effects of the Pedagogical Support.

The current literature recognizes the ability of schools to set educational and curricular projects that provide qualitative changes at the organizational level, in the work of teachers, in the curriculum and in the teaching-learning processes. Our intention is to understand what the actual effects of that measure are, in achieving the goals of improving student learning, within the school organization and through the perception of the actors involved in the teaching / learning process, thus contributing to the clarification of the concept and surplus value of this measure for students.

Keywords: pedagogical assessment, pedagogical differentiation, educational (under)achievement, flexible curriculum management, professional development

INTRODUÇÃO

Questionar o insucesso, o abandono e a retenção é uma responsabilidade crescente e que respeita a todos. O mote é garantir o princípio da educabilidade e o sucesso de todos.

O interesse por esta medida de apoio à aprendizagem emerge do nosso percurso profissional, da necessidade de melhor entender as razões que inibem a melhoria gradual dos resultados e do trabalho de reflexão ativado *SAME - Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas* gerado a partir do programa de Consultoria Científica. Durante dezasseis anos, assumimos a responsabilidade de promover o sucesso académico, social e relacional da comunidade educativa onde desenvolvemos a nossa ação como docente e como diretora num contexto de agrupamento agregado que incluiu um programa de promoção de sucesso escolar, de nível nacional – Território Educativos de Intervenção prioritária (TEIP). O desafio foi sempre esse. As exigências profissionais da última década e meia reforçaram a preocupação sistemática pelo insucesso escolar, intensificaram a necessidade de compreender as suas razões e a ineficiência dos recursos envolvidos na promoção de melhores aprendizagens. A afetação de recursos sempre foi uma prioridade, dada a interiorização da sua pertinência por parte dos professores. Todavia, mais recursos não se refletiam, em geral, na melhoria das aprendizagens. Conscientes da relevância e pertinência social e educacional desta problemática, encetamos um caminho centrado nos recursos adicionais que vão emergindo nas escolas, em particular na medida de assessoria pedagógica, numa lógica de promotores de melhoria. Daí, a necessidade de reconfigurar conceitos de coadjuvação, assessoria, reforço e/ou apoio ativa a necessidade e vontade de melhor compreender a natureza e o valor acrescentado da assessoria pedagógica enquanto instrumento para a qualidade educativa e de promoção do sucesso educativo.

Ferra e Lopez (2000) referem que uma competência da assessoria é ter como linha prioritária a melhoria da qualidade da educação, a renovação das escolas e levar os professores a analisarem o seu sistema e ensino, fazendo da escola um local de inovação, mudança e colaboração entre os seus membros – uma escola reflexiva e colaborativa.

IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

As questões relativas à melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar assumem maior relevância em territórios marcados por problemáticas sociais e económicas adversas onde o risco de abandono, insucesso escolar e indisciplina sobressaem. Contextos que desafiam as escolas e, obviamente, a população a repensar a sua estrutura / dinâmica organizacional, curricular e relacional.

O Programa TEIP3, enquadrado pelo despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, assenta numa filosofia de ação eclética, centrada em práticas de ensino impulsionadoras de uma aprendizagem para o sucesso e que assegurem, de forma cabal, a melhoria. O ponto de partida é pensar diferente e gerar estratégias de inovação pedagógica, onde a assessoria pedagógica, enquanto instrumento de inovação pedagógica, assume um papel de destaque (das 137 unidades orgânicas com programa

TEIP, cerca de 16% adota esta filosofia e metodologia de ensino). Citando Prados (2000), este defende que “o modelo emergente de “assessoria interna” entende que as inovações, mudanças e reformas devem partir dos próprios professores, como investigadores reflexivos das suas práticas nas escolas.

Neste desafio de inovação pedagógica, o tema sobre o qual incidirá este estudo será, pois, identificar e caracterizar a medida de assessoria pedagógica e perceber a sua validade e qualidade pedagógica quer ao nível do sucesso académico e escolar, quer ao nível da melhoria das aprendizagens.

ESTADO DA ARTE

1. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 7.º, refere a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo para todos. Foi em 1996 que teve início o processo de reflexão participada sobre os *currícula* que levou à análise das questões da gestão curricular, das turmas e da adequação do currículo ao aluno. Cinco anos depois, o Decreto-lei n.º 6 (cf. Decreto-lei n.º 6/2001) inicia o processo da gestão flexível do currículo. Progressivamente, a diferenciação pedagógica assume estrutura e adquire impacto na vida das escolas portuguesas e, claramente, no sucesso e vida dos alunos. De resto, uma filosofia intrínseca ao designado *Movimento da Escola Moderna* que nos anos 70, do século passado, desenvolvia já estratégias de diferenciação pedagógica. Circunstância e oportunidade que há-de aplicar-se aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

De facto, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, relativo à geração 2 dos TEIP (art.º 6.º). Um normativo que salienta a diferenciação pedagógica como exemplo de modalidade a integrar o plano de recuperação ou de desenvolvimento do(s) aluno(s). Diversos autores sustentam a diferenciação pedagógica, entre os quais Philippe Perrenoud (2001) e Jesús Domingos Segovia (2001), enquanto medida e estratégia para ensinar e para aprender. Nesse sentido, importa criar práticas educativas interativas e motivadoras e comprometidas com a missão da escola.

“*Changing Teaching Practices - using curriculum differentiation to respond to students diversity*”, surge no ano de 2004, sob a égide da UNESCO e revela-se um trabalho de grande impacto nos modos de fazer aprender. O modelo único de ensino está esgotado. A escola e a aprendizagem da democracia é um processo complexo e muito exigente que importa compreender e alargar. “As sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária” (Perrenoud, 2002), 13). Aprender melhor exige estar atento às diferenças e valorizar a diversidade (Touraine, 1998) e isso significa avaliar precocemente as situações problema de forma a agir sobre elas. A escola da nossa contemporaneidade requer pensar e construir ações estruturadas em ordem ao desenvolvimento humano e, nessa lógica, o sucesso e a qualidade da educação alicerça-se em métodos de ensino e estratégias de aprendizagem ecléticas e diferenciadoras. Naturalmente, os desafios pedagógicos para o século XXI são significativos. A “sociedade de consumo” atraiça os ideais das sociedades intergeracionais e solidárias, particularmente no eixo da relação escola-família-comunidade e no conhecimento para bem viver. “Aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender” (Delors *et al*, 1997, 79). E, nesse sentido, educar

para o desenvolvimento humano suscita a necessidade de uma educação pluridimensional e uma educação ao longo da vida. Numa sociedade democrática o princípio da educabilidade proposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), convoca todos nós para uma pedagogia interativa e coerente com a máxima da “geração blogue” (2006). Evidentemente, a lógica da vida e da educação nos tempos presentes é complexa e desafia a organização escola a aprender de forma inteligente e continuada e, desse modo, a “constituir espaços privilegiados de vivência de relações de troca e de reciprocidade, enriquecedoras das culturas em presença e geradoras de situações de igualdade e justiça social” (Leite, 2003, 37).

Diante desta necessidade, Tomlinson (1996) defende a diferenciação pedagógica enquanto estratégia de intervenção pedagógica de natureza sistémica, cuja finalidade é promover a melhoria das aprendizagens (e das escolas). Também Bolívar (2003), partindo do princípio que a uniformidade não produz os efeitos esperados, defende a necessidade de reconhecer a diversidade e respeitá-la, criando caminhos alternativos que permitam entender o aluno como ser único. Assim, a pedagogia diferenciada assume-se como uma metodologia de ensino capaz de ativar a vontade para aprender e atender à pessoalidade de cada aluno. A diversificação é um fator de sucesso, porquanto permite construir processos de ensino e de aprendizagem diversos quer em termos de necessidades pedagógicas que ao nível dos interesses e ritmos de aprendizagem. “O mundo está a mudar mais depressa do que nunca. A nossa melhor esperança para o futuro consiste em desenvolvermos um novo paradigma de capacidade humana, a fim de encontrarmos uma nova era da existência humana” (Robinson e Aronica, 2010,13).

Claramente o desenvolvimento das práticas de diferenciação pedagógica nas escolas portuguesas está ainda numa fase embrionária, apesar de o princípio que a sustenta ser o da escola para todos e, portanto, um desejo que se inscreve nos anos 80 do século XX. Efetivamente, trata-se de uma metodologia de trabalho de diferenciação pedagógica que visa o sucesso para cada aluno e que radica em modelos e nas práticas didáticas na sala de aula estruturadas em ordem à pessoa e ao seu pleno desenvolvimento humano. Nesta perspetiva, Boal (1996) refere tratar-se de um processo de educação global bastante complexo em que a pessoa é o centro condutor das ações realizadas e a realizar na escola. É tempo de avançar e, nesse sentido, Gomes (2001) referencia a diferenciação pedagógica como o procedimento que procura um conjunto diversificado de meios, de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. Uma didática que inibe a uniformização de procedimentos e métodos pedagógicos e organizacionais.

Concretamente, a diferenciação pedagógica encerra um enorme potencial, porquanto possibilita a ação e a reflexão contínua das suas estratégias, recursos e do próprio trabalho colaborativo. Nas palavras de Santana (2000), citando Perrenoud

(1997), explica que diferenciar é “romper com a pedagogia magistral” e, acrescentamos nós, assumir uma pedagogia ativa e desafiadora. A diferenciação pedagógica é um direito a que todos os alunos deverão ter acesso (Niza, 2000) que se realiza por via do trabalho de cooperação entre professores e com os alunos. A este propósito, Resendes e Soares (2002) acrescentam que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um: pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem. Na realidade, todos aprendem melhor quando o professor respeita a individualidade e ensina atendendo à diferença.

A diferenciação pedagógica é a via (e a ferramenta) que possibilita o aprender a ser. “Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder

decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1997, 86). A educação tem por missão educar para a cidadania e, nesse horizonte, “dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo” (Delors, 1997, 84). O estímulo necessário para as escolas TEIP, onde os contextos são complexos e muito desafiadores (cf. Despacho nº 147B/ME/1996; Despacho Normativo nº 55/2008; Despacho Normativo nº 20/2012).

O Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, reflete esta preocupação opondo-se à uniformização dos conteúdos e ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas e organizacionais. Sabemos bem da preocupação plasmada nas agendas educativas. Para 2020 as metas são exigentes. Pese embora todas as conquistas já conseguidas! Vivemos tempos de grandes convulsões na educação!

Em 2008, Arends salientava que o primeiro e importante passo da diferenciação é a planificação e a elaboração de ações específicas para providenciar uma educação significativa, com formas adequadas de trabalho, equilíbrio de normas de grupo e individuais. Na escola para todos, cresce a necessidade de diferenciar e de articular inteligências humanas.

2. ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Vivemos hoje num tempo sem precedentes. Aprender melhor, aumentar o sucesso e a qualidade das aprendizagens é a máxima que anima a filosofia de trabalho das escolas TEIP. A lógica é pensar diferente e proporcionar experiências educativas positivas e ambientes de aprendizagem geradores de uma educação pluridimensional. A chave para o presente-futuro está nas organizações que aprendem, que se organizam que orientação estrategicamente as situações de aprendizagem pela escuta ativa e conhecimento real das situações problemas, que trabalham e planificam a educação em ordem ao desenvolvimento humano integral. Educar para a sociedade mundial requer o esforço de todos nós. A tarefa é árdua! O nosso século os desafios pedagógicos exigem novas competências para ensinar e para fazer aprender (Perrenoud, 2000), em particular, os alunos que não querem aprender.

O movimento das “escolas eficazes” pretende demonstrar que as escolas podem marcar a diferença na melhoria de resultados (académicos, sociais e relacionais), agindo de forma eficiente e adicionando um valor acrescentado à aprendizagem dos alunos (Ávila, 2008). A mudança passa pela construção de ações pedagógicas capazes de assegurar a todos os alunos o sucesso e a qualidade da educação. Uma preocupação crescente e reiterada por diversas agendas educativas nacionais e estrangeiras. Em 2012, António Bolívar, escreve que uma escola que “aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança”. Mais, continua o mesmo autor, é este conceito de aprendizagem de uma instituição que desafia os atores para uma melhoria e partilha de conhecimento. Nesta circunstância o desenvolvimento da escola para todos é um desafio que exige a “criação de dispositivos, competências, apoios e meios que permitam que os estabelecimentos escolares, em conjunto com o seu contexto local, possam construir o seu próprio espaço de desenvolvimento, em função de uns objetivos assumidos colectivamente, bem como um projeto - se possível, negociado com a administração ou a comunidade” (Leite e Lopes, 2007, p. 33). Pressupostos estes que se podem inscrever no Programa TEIP e que mais não visam do que a melhoria da escola e, obviamente, das aprendizagens. A meta é o sucesso e a qualidade da educação.

O programa das escolas TEIP, estrutura-se em eixos de intervenção pedagógica, quatro ao todo – apoio à melhoria das aprendizagens; absentismo, abandono e indisciplina; gestão e organização e relação escola-família-comunidade. Cada um dos quais gera e possibilita a criação, implementação e avaliação de ações de intervenção prioritária conforme as necessidades diagnosticadas.

Cohen, Raudenbusch e Ball (2003) entendem o ensino-aprendizagem como um processo de interação entre professores, conteúdos e alunos, dentro de uma prática docente determinada num contexto e em ordem ao desenvolvimento global do aluno. Efetivamente, a melhoria do ensino é uma estratégia pedagógica que focaliza a aprendizagem e os níveis de consecução dos estudantes, transformando a prática docente e adaptando a gestão da escola de forma a apoiar o ensino e o processo de aprendizagem (Hopkins, 2001). Postulados análogos aos assumidos pela “*Assessoria Pedagógica*”.

Em termos práticos, a *Assessoria Pedagógica* é uma filosofia de trabalho flexível de conceção variável e tipologia diversa. Não obstante o enfoque dado na atualidade à prática da assessoria em educação, em especial nas escolas TEIP, há ainda a necessidade de melhor clarificar o seu referencial teórico e o lugar que ocupa enquanto estratégia facilitadora da melhoria da escola, das aprendizagens e de sucesso escolar. Sentido que desejamos investigar a partir do estado da arte e da pesquisa empírica que vamos desenvolver num conjunto de escolas TEIP na região norte de Portugal.

Nas palavras de Hargreaves (1997), a assessoria é um processo que permite aos professores a oportunidade e o estímulo do trabalho em equipa sustentado na planificação progressiva de soluções e de ação no sentido da assessoria de possibilitar que as mudanças sejam sustentáveis ao longo do tempo e no espaço. Trata-se, contudo, de uma prática “*sui generis*” (Rodríguez, 1996), já que pode ser aplicada em diversos domínios (e.g. gestão organizacional, liderança educativa, prática pedagógica, monitorização e avaliação de ações e projetos). A exigência é incorporar a interação e modos de trabalho diferenciados.

Rodríguez (1996), citado por Segóvia (2003:1), evidencia o facto de na função de assessoria se incluírem características primordiais a sua estruturação, designadamente, igualdade de estatuto entre assessor e assessorado, a finalidade de apoio que justifica a interação e o exercício da responsabilidade dos assessorados. Uma práxis que se constrói paulatinamente, quer no quadro da conceptualização, quer no âmbito do desenvolvimento, imagens, modelos e práticas que provêm de outras formas de atividade. Daí a necessidade de encontrar a sua identidade e personalidade no campo da educação.

O modelo emergente de “assessoria interna” (Prado, 2000), prevê que as inovações, mudanças e transformações partam dos professores como investigadores reflexivos das suas práticas nas escolas. Defende ainda que a assessoria pode tornar-se numa força aglutinadora e impulsionadora do grupo, promovendo momentos de integração do trabalho, identificação de problemas, definição de estratégias, encontro de soluções, elaboração de projetos e/ou coordenação de atividades. A finalidade do trabalho de assessoria é oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu quotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próprio num ambiente de colaboração e respeito mútuo (Alonso, 2000).

Hopkins (2001) ressalva que as estratégias de assessoria utilizadas num contexto poderão ser diferentes de outro, já que “não há um caminho único para a melhoria” e, por isso, é um processo que tem de tomar em consideração o ponto de partida. A assessoria encontra-se numa encruzilhada de caminhos e sentidos que potenciam a controvérsia e o debate mas que se situam, ao mesmo tempo, num território estimulante, dinâmico e com grande potencialidade de desenvolvimento (Segóvia, 2003), sobretudo no contexto escolar e em ambiente de sala de aula. Seja como for, a assessoria na educação compreende o apoio e visa melhorar os métodos de ensino-aprendizagem (Monereo e Pozo, 2005).

A assessoria pedagógica interna surge, de modo mais evidente, no contexto de escolas TEIP, e portanto, a partir dos anos 90 do século passado, embora também em outras escolas não integradas naqueles territórios. Trata-se de uma prática educativa reconhecida pelo ME (Despacho Normativo nº

20/2012, de 3 de outubro) e na qualidade de medida de diferenciação pedagógica, pretende contribuir para uma alteração significativa a nível da melhoria das aprendizagens a desenvolver pelos professores com os alunos.

“As escolas serão tanto melhores, quanto mais aprendizagens forem capazes de suscitar nos seus alunos” (Alves *et al.*, 2014, 178). Nesse desafio, a assessoria pedagógica gera o exercício de práticas educativas plurais sob a égide do trabalho colaborativo entre dois professores (titular e assessor). Fundamentalmente, o professor assessor trabalha, dentro e/ou fora de sala de aula, em articulação com o professor titular da turma. O sentido é gerar e desenvolver ambientes educativos positivos e geradores de motivação. Aprender mais e melhor exige colaboração de todos e de cada um e, nessa perspetiva, o modelo didático da diferenciação pedagógica e a aplicação da pedagogia diferenciada ganha relevo, em especial no domínio da implicação e enquanto um processo facilitador das aprendizagens e organizador de contextos propícios à melhoria das aprendizagens. Mais ainda, quando a assessoria, enquanto modelo de intervenção pedagógica, convoca todos e cada um a ser autor do seu próprio projeto educativo.

No presente, as assessorias pedagógicas constituem momentos de promoção de uma maior consciência do trabalho e de desenvolvimento profissional. Seguindo as palavras de Segovia (2010), Machado, Palmeirão, Alves e Vieira (2013), reiteram o facto de a assessoria ser, efetivamente, um modelo de intervenção “mais consentâneo com uma conceção de escola como comunidade aprendente” (p.172), circunstância que assume nas atuais escolas portuguesas, em particular, nas escolas TEIP, um maior compromisso profissional e a necessidade contínua de uma estratégia de reflexão-ação-reflexão e, obviamente, a implicação dos alunos em todo o processo.

O sentido da escola e da educação constrói-se paulatinamente e progressivamente. Um exercício exigente que, no dizer de Oliveira (2009), fundamenta a procura de uma maior significância do currículo proposto aos alunos, que ao serem objeto de discussão, ao beneficiarem de tempo para diferenciação de propostas farão emergir diferentes pontos de vista e propostas de trabalho conducentes a melhores aprendizagens. A assessoria surge, assim, aliada à diversidade de estratégias de aprendizagem, tempo e ritmo para o aluno e com a maior dedicação do professor.

As novas sociedades requerem novas didáticas, estratégias inovadoras e, essencialmente, aprender para o sucesso. Neste desafio, é nossa intenção identificar e compreender de que modo a assessoria pedagógica ao nível micro, isto é, interno e em contexto de sala de aula, gera de facto ambientes de aprendizagem positiva e significativa. Com esse propósito vamos estudar as práticas educativas, sustentadas no trabalho colaborativo e centrado no apoio à melhoria das aprendizagens. O sucesso escolar é fulcral para, num mundo pautado por vidas fragmentadas (Bauman, 1995), ativar o respeito pelo pluralismo e, assim, aprender a “compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors *et al.*, 1997, 78).

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS

O projeto que nos propomos desenvolver foca-se, conforme referido, na assessoria pedagógica interna no contexto das escolas TEIP. Assumindo que as escolas são organizações capazes de definir projetos educativos e curriculares que propiciem alterações qualitativas a nível organizacional, do trabalho dos docentes, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem, é nossa intenção perceber quais os efeitos concretos daquela medida na concretização dos objetivos de melhoria das aprendizagens dos alunos, no seio da organização escolar, através da perceção dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se contribuir para a clarificação do conceito e mais-valia desta medida para o processo das aprendizagens e sucesso dos alunos.

As questões de investigação centram-se, assim, nas percepções dos professores titulares e assessores face à eficiência (eficácia!) desta medida, nos constrangimentos na sua concretização prática, nas estratégias mobilizadas e na sua validade pedagógica enquanto medida para a melhoria das aprendizagens.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo desenvolver-se-á nas escolas do distrito do Porto incluídas em Programas TEIP-Território Educativo de Intervenção Prioritária, que integram no seu plano de melhoria a medida educativa de assessoria pedagógica na qualidade de medida integrada no Eixo 1 – Apoio à Melhoria das Aprendizagens do programa TEIP3.

Será um estudo situado na lógica das práticas educativas e no domínio das práticas de ensino, perspetivas, modos de operacionalização, avaliação e efeitos, pelo que serão os professores, titulares e assessores, o público-alvo. Estando o mapeamento em curso, a delimitação do estudo encontra-se ainda em aberto.

A concretização deste estudo terá na sua base o enquadramento teórico e conceptual das tipologias existentes, de forma a explicitar uma abordagem aos diferentes paradigmas de investigação. Inserir-se-á num paradigma de investigação mista com enfoque descritivo e interpretativo por nos parecer o mais adequado à compreensão e avaliação das percepções e dos efeitos da assessoria pedagógica interna.

Consideramos que a nossa opção metodológica permitirá compreender as percepções dos sujeitos do estudo, as suas experiências na interação com o contexto onde as mesmas ocorrem, os eventuais constrangimentos e estratégias mobilizadas de forma a perceber a eficiência e a validade pedagógica daquela medida de diferenciação pedagógica.

O desenho da investigação deve adequar-se à natureza do objeto de estudo. A especificidade do objeto do estudo implica a necessidade de recorrer a várias fontes de informação, na tentativa de compreender o que pretendemos analisar, tendo em vista a reconstrução dessa realidade. Neste pressuposto, Coutinho e Chaves (2002) afirmam que as decisões relativas à recolha de dados deve, no final, permitir ao investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz. Cumprindo a opção pelo paradigma de investigação descrito, a recolha de informação será através de fontes que nos permitam a triangulação de dados. Segundo Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira (1998) a triangulação de dados, isto é, a combinação de metodologias ou fontes de dados no estudo dos mesmos fenómenos, constitui uma estratégia para tornar mais “sólido” um plano de investigação. A triangulação apresenta-se como necessidade ética para afirmar a validade dos processos, aumentar a credibilidade/validade interna das interpretações realizadas. (Yin, 2009). Nesse sentido, aliada à análise documental e de conteúdo que abarcará os documentos considerados relevantes para o estudo de cada agrupamento, utilizaremos a entrevista e o questionário delimitados ao público-alvo.

NOTA FINAL

Este é um projeto em construção que reforça a necessidade de compreender a relevância que têm as nossas ações em contexto escolar na lógica das práticas educativas e dos processos de ensino aprendizagem. Esperamos uma árdua tarefa nos próximos anos! As lentes teóricas sustentarão os conceitos e o trabalho empírico fará emergir respostas possíveis através da leitura e interpretação de dados e de percepções dos atores envolvidos. É nossa intenção contribuir, com este estudo, para abrir horizontes no campo da diferenciação pedagógica, iluminar o conceito de assessoria pedagógica e compreender a validade e eficiência desta medida educativa, à nossa disposição, enquanto medida promotora de melhores aprendizagens.

O rumo está traçado nos nossos objetivos e questões. Esperamos chegar ao fim desta jornada e sentir que construímos algo para o conhecimento científico e académico, para nós próprios, porque acreditamos que, à chegada, veremos a realidade com outro olhar e para que o caminho fique aberto para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria de escola*. Dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Alves, J. M. (2014). *O desafio de construir comunidades profissionais*, Desafios 6, Cadernos de trans. formação, maio.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ávila, J. (2008). *Culturas Colaborativas nas Escolas-estruturas, processos e conteúdos*. Coleção: Currículo, políticas e práticas. Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid/Espanha. Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela Educação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. n.º 20 2003, 43-75. Disponível: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>> Acesso a 02/02/2013.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (4ª ed.)*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Barroso, J., & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação: autonomia e gestão escolar, educação sexual em meio escolar, avaliação externa das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (1995). *A vida fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: relógio D'água.
- Bogdan, R. , Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- 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.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso : os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação publicada em Maio de 2014, Universidade Católica Editora. Porto.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S. & Ball, D.L. (2003). *Resources, instruction and research*. Educational, Evaluation and Policy Analysis.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2007). *A assessoria na educação em debate / IV Simpósio sobre Organização e Gestão*. Universidade de Aveiro, Comissão Editorial Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Creswell, J. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Asa
- Ferra, P. e Lopez, Q. (2000). “Signos de identidade del asesoramiento interno”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- Hernandez, F. (1991), El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, Abril (191).
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola – Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J.; Palmeirão, C.; Alves, J. & Vieira, I. (2013). Assessoria externa nos Territórios Educativos. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (v13) Porto: UCP.
- Marzano, R.J. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo-da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1985). *L'École, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores, nº 15. Mais Sucesso Escolar . Projectos de combate ao insucesso no ensino básico*.
- Moreira, L. (2009). *Projecto Fénix - Um projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto - Beiriz*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Moreira, M.L. (2013). *Projeto Fénix: sentidos de um projeto emergente : a constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa
- Moreno, C. & Pozo, J. I. (2005). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Presentación (Vol. 7 – Colección Crítica y fundamentos), Barcelona: Editorial Graó
- Oliveira, M.C. (2009). *As aulas de Assessoria em Matemática. Uma estratégia do Plano da Matemática* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Peretti, A. (1986). *Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos*. In *Cahiers Pédagogiques*
- Perrenoud, P. (1986) Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. Disponível: <<http://pt.scribd.com/doc/61312640/Perrenoud>> Acesso: 27/01/2013.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto : ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz*. (pp. 103- 126). Porto: Edições ASA.
- Prados, V.M. (2000). “Panorama de la Formación y el Asesoramiento en Educación: algunas claves para saber para donde vamos”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.

- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, G., Gil, J., Garcia, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. México: ediciones Aljibe
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Segovia, J.D. (2001). Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Segovia, J. D. (2003). *El Asesoramiento a Centros Educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. In Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.
- Segovia, J.D. (2005). *Las Practicas De Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión del Modelo de Proceso*. Arizona State University. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Segovia, J.D. (2010). *Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: Una revisión crítica*. Educação e Sociedade, 31.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1996). *Um Novo Paradigma-para compreender o Mundo de Hoje*. Instituto Piaget.
- UNESCO. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. <Disponível: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.> Acesso em 27/07/2012.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students diversity*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
- UNESCO. (2010). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. <Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso: 10/02/13.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research – Design and Methods*. Applied social research methods. Vol. 5

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República nº 237/86 – I Série.* Assembleia da República. Lisboa.
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República nº 177/96 - II Série.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15/2001- I SÉRIE-A.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República nº 215/05 – I Série - B.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da República nº 109 – 2ª série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Despacho normativo 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – 2ª Série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República nº 100 – 2ª série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.