

ASSESSORIAS

*Ana Mouraz**

*Maria de Fátima Sousa***

RESUMO: As assessorias foram propostas por algumas das escolas que são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) como forma de contribuir para uma mudança significativa do trabalho a desenvolver pelos professores com os alunos e de assim contribuir para uma melhoria do sucesso educativo destes.

As assessorias pedagógicas que se estudam no presente texto são aquelas que assumem formas de assistência e coadjuvação que um professor, da mesma área científica, presta a outro no exercício de parte ou do todo da sua carga letiva a desenvolver com uma turma. Foi este o objeto fundamental que deu origem ao presente texto, que descreve como numa escola TEIP as assessorias foram avaliadas pelos seus mais diretos intervenientes: os professores e os alunos. Para além dos efeitos da ação nos resultados de aprendizagem dos alunos, é na cultura profissional dos professores, que abriram a sua sala de aula a outro colega, que é um par, que os efeitos das assessorias parecem vir a desenhar maiores mudanças

PALAVRAS-CHAVE: assessorias, diferenciação pedagógica, trabalho colaborativo, desenvolvimento curricular.

1. INTRODUÇÃO

As escolas portuguesas abrangidas pela designação Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), são Escolas ou Agrupamentos de Escolas selecionadas pela Administração Educativa para nelas serem desenvol-

* Universidade do Porto (anamouraz@fpce.up.pt).

** Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende – Cinfães (mfatimansousa@gmail.com).

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

Para efeitos de maior clareza sobre o objeto do presente texto, entendemos por assessorias pedagógicas as formas de assistência e coadjuvação que um professor presta a outro no exercício de parte ou do todo da sua carga letiva a desenvolver com uma turma. Por razões de operacionalização do trabalho, também não consideramos as assessorias que têm como principal motivo a integração de alunos com necessidades especiais na sala de aula. Assessor é, assim, o professor que trabalha em conjunto dentro e fora da sala de aula, com outro professor, que é o titular da turma em que a assessoria é prestada, mesmo que esse trabalho a desenvolver em presença se refira apenas a uma parte da carga horária da disciplina em questão. O

assessor é um professor, com habilitação para a docência na disciplina ou nível lecionado, independentemente do seu vínculo contratual, e desenvolve essa atividade de assessoria de modo sistemático enquanto persistir a necessidade que determinou a sua cooptação para a função.

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

A ideia que se aprende por construção do saber próprio e por ação do sujeito, sobre e a partir dos materiais (ou tarefas) relevantes que o colóquio face à absoluta necessidade de estruturar os seus esquemas mentais, de molde a reorganizá-las em função do aprendido, é uma das traves mestras do construtivismo. A mesma ideia subjaz e explica porque aprender é tarefa inalienável de cada um, sob pena de nada aprender. Com essa ideia-chave, o construtivismo fez deslocar a tónica da educação do primado do ensinar para a discussão das condições sobre como melhor aprender (Strauss, 2000). Dentre essas condições está sem dúvida a ação do professor, que, longe de ser dispensável, ganha na mudança novos papéis e responsabilidades como a de mediador entre o aluno e o conhecimento, a de facilitador das aprendizagens, a de organizador dos contextos que propiciarão que o aluno aprenda, a de guia e de orientador do percurso, etc.

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

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

de promover, quer uma melhor consciência do trabalho realizado, quer um estímulo à “sustentação da paixão” (Day, 2001).

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

Para além destes princípios estruturantes há ainda subjacente à implementação das assessorias a ideia de uma maior diversidade de estratégias de aprendizagem que podem ser adotadas casuisticamente e a possibilidade de uma maior distensão dos tempos de aprender que se podem adequar aos ritmos de cada um. Estes dois aspetos decorrem da multiplicação por dois, quer do tempo de dedicação de professor, quer do esforço de planeamento das atividades de aprendizagem. Identificadas as traves mestras que sustentam a investigação importa, agora, enunciar as suas demandas. Nesse sentido, pensamos que vale a pena estudar (o que são também as nossas perguntas de investigação):

- a adequação das assessorias organizadas aos princípios antes elencados, para identificação das principais tendências;
- a identificação das práticas organizacionais novas que as assessorias vieram obrigar, nomeadamente dentro dos Departamentos Curriculares;
- as mudanças nas práticas profissionais dos professores envolvidos nas assessorias;
- o sentido que os alunos atribuem às assessorias.

2. AS ASSESSORIAS NA ESCOLA SEC/3

PROF. DR. FLÁVIO F. P. RESENDE – CINFÃES

A escola vinha a deparar-se nos últimos anos com resultados pouco satisfatórios a algumas disciplinas do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, pelo que a implementação do programa de assessorias surgiu como uma forma de melhorar o sucesso escolar e desenvolver as competências dos alunos. Neste âmbito, designou-se este programa como “Assessorar é o que está a dar...” e dirigiu-se o mesmo para as disciplinas alvo de exame nacional, nomeadamente a Língua Portuguesa e a Matemática no 9.º ano, a Física e

Química, a Biologia e Geologia e a Geografia no 11.º ano e o Português, a Matemática e a História, no caso do 12.º ano. Pretendia-se com as assessorias obter um acompanhamento individualizado dos alunos com mais dificuldades dentro da sala de aula, responder a todas as dúvidas dos discentes no menor espaço de tempo, promover o trabalho cooperativo, desenvolver uma pedagogia diferenciada e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem através de uma forte intervenção na sala de aula.

Na Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende as assessorias assumiram diferentes tipos de organização, de acordo com as disciplinas alvo da intervenção. Assim sendo, no 9.º ano, as assessorias aconteceram num bloco semanal de noventa minutos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso da Física e Química A, no 10.º ano, as assessorias estavam direcionadas para o bloco de cento e trinta e cinco minutos, constituído pelos alunos que revelavam mais dificuldades na disciplina. No caso do 11.º ano, a disciplina de Física e Química A foi assessorada num bloco semanal de noventa minutos. No caso da Biologia e Geologia e da Geografia do 11.º ano, bem como da História, da Matemática e do Português do 12.º ano, as assessorias surgiram no sentido de ajudar os alunos a desmontarem enunciados de exames nacionais e prepará-los dessa forma para a realização dos referidos exames. De salientar que os professores envolvidos no programa de assessorias assumiram a função de professores titulares e de professores assessores possibilitando, assim, o trabalho em equipa, o trabalho cooperativo e a partilha de experiências e de boas práticas.

3. NOTA METODOLÓGICA

O estudo que se segue integrou a avaliação da medida incluída no Projeto TEIP 2 da Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende – Cinfães, intitulada “Assessorar é o que está a dar...”, e teve como objetivo a apreciação do processo e dos resultados provisórios inerentes ao desenvolvimento da medida na ótica dos professores que a promoveram e dos alunos que foram seus destinatários.

Foi intuito da equipa de avaliação responder à questão maior que era a de saber se o modo como as assessorias estavam organizadas servia os objetivos que lhe estavam associados desde o início do Projeto TEIP. A operacionalização traduziu-se na recolha de informação, importante para:

1. caracterizar as atitudes dos alunos face à medida “Assessoria” e o clima de aprendizagem que a tornou necessária;
2. caracterizar a estrutura de gestão curricular que os professores imprimiram às assessorias;
3. fazer uma apreciação global centrada na eficácia percebida da medida do ponto de vista dos seus intervenientes, bem como as sugestões de melhoria que os mesmos possam fazer.

A informação que se disponibiliza decorre de dois grupos focais, realizados no segundo período do ano letivo de 2010-2011, respetivamente com professores e com alunos, envolvidos na sua realização.

No grupo focal realizado com discentes estiveram presentes quatro alunos, dois rapazes e duas raparigas, que frequentavam o Ensino Secundário no referido ano letivo. No que diz respeito ao grupo focal de professores, a entrevista foi dirigida a um grupo de seis docentes do sexo feminino, três do 3.º Ciclo e três do Ensino Secundário, que estavam a implementar o programa de assessorias, exercendo a função de professoras titulares e/ou professoras assessoras.

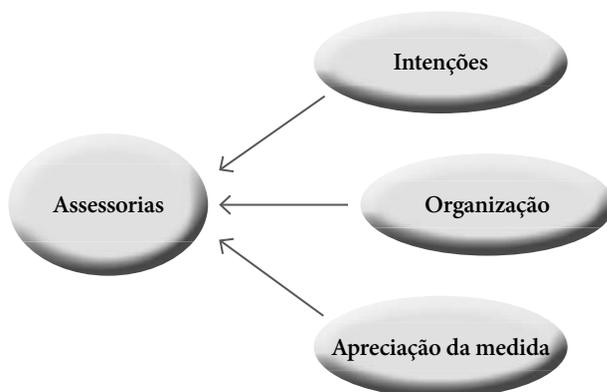
O trabalho de recolha de dados iniciou-se com o pedido de identificação de expressões relevantes que caracterizassem a atividade de entre um conjunto de palavras-chave onde constavam: estímulo à inovação; opção; sucesso escolar; perda de tempo; estímulo à autonomia; oportunidade; informalidade; aprendizagem; excesso de ocupação do tempo; disciplina; criatividade; obrigação; promoção da igualdade; estímulo à individualidade; combate ao abandono escolar. O objetivo era o de facilitar a conversa com os intervenientes, após o que foi elaborado o guião semiestruturado que seguiu de perto os eixos de análise decorrentes dos objetivos enunciados.

As conversas foram gravadas com o consentimento dos alunos e das docentes, a quem foram explicados os objetivos, e posteriormente transcritas e tratadas. A análise de conteúdo decorre das questões fundamentais a que se pretendia responder com a aplicação deste instrumento de recolha de dados. Foi utilizado o programa N-Vivo para codificação e tratamento dos dados qualitativos.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de acordo com os objetivos específicos acima referidos, que nos permitiram organizar as categorias seguintes:

Ilustração 1. *Categorias principais de apreciação da medida “Assessorias”.*



Do inventário cruzado das referências relativas às *intenções* da medida com as outras categorias que explicitam as primeiras, constatamos que os inquiridos, professores e alunos (N=10), se referiram sobretudo ao entendimento fundamental que fazem das assessorias que é o de tirar dúvidas e ter (dar) mais apoio. Ter (dar) mais atenção, quicá para desenvolver competências ainda não adquiridas e aprender melhor, foi outra categoria relevante no discurso dos entrevistados, para caracterizar a serventia das assessorias (*Tabela 1*).

Tabela 1. *Quantificação das referências cruzadas da categoria principal – Intenções*

Categorias cruzadas	Intenções N.º de referências
1: aprender melhor	5
2: desenvolver competências ainda não adquiridas	6
3: ter mais atenção	6
4: ter mais apoio	12
5: tirar dúvidas	13

Quanto à categoria da organização, a maioria das referências codificadas nos discursos dos entrevistados associou as estratégias utilizadas e o trabalho colaborativo (*Tabela 2*). O número de referências à simetria das assessorias, que é um aspeto que foi exclusivamente referido pelos professores, faz dele uma tendência relevante na organização da medida. É ainda interessante assinalar a quase ausência das subcategorias da contextualização curricular e do controle disciplinar, ao contrário do que era a nossa crença inicial, a saber: que as assessorias constituíam uma oportunidade para dar espaço à contextualização curricular e que serviam também como forma de controle disciplinar, porquanto haveria outro professor na aula.

Tabela 2. Quantificação das referências cruzadas da categoria principal – Organização

Categorias cruzadas	Organização N.º de referências
1: contextualização curricular	1
2: controle disciplinar	1
3: dificuldades de implementação	2
4: estratégias	20
5: inovação estratégica	3
6: simetria das assessorias	5
7: trabalho colaborativo	14

À categoria “apreciação da medida” foi maioritariamente associada a ideia da sua eficácia. Encontrámos também um número assinalável de referências à maior responsabilização dos alunos. Sobre a ideia de que as assessorias criam dependências, e que constituem um tema explícito de discussão, registámos doze referências, mas, como adiante se verá, a maioria delas vai no sentido negativo. Contabilizaram-se nove registos de desvantagens, que foram associadas quer a alguma “preguiça” que se deixa existir nos alunos, quer às dificuldades de conciliar o trabalho dos docentes de forma a maximizar a sua presença em duplicado.

**Tabela 3. Quantificação das referências cruzadas da categoria principal
- Apreciação da medida**

Categories cruzadas	Apreciação da medida N.º de referências
1: criar dependências	12
2: desvantagens	9
3: diferenciação	4
4: eficácia da medida	19
5: extensão da medida	1
6: responsabilização dos alunos	13

4.1. A voz dos alunos

De entre as respostas dadas pelos alunos, salienta-se o facto de com as assessorias os alunos terem a oportunidade de verem as suas dúvidas esclarecidas mais rapidamente, principalmente aqueles que se encontram na parte de trás da sala, pois normalmente, e na opinião dos alunos, os professores concentram-se mais naqueles que se encontram na fila da frente.

Os alunos que assinalaram a característica “opção” consideram que cada professor explica de forma diferente, pelo que têm a opção de escolher o professor cuja explicação lhes agrada mais. Por exemplo, se um professor explicar de uma maneira e os alunos acharem que não entenderam, no final, podem sempre perguntar ao outro professor e terem assim uma explicação diferente.

Quando questionados se as assessorias criam dependências, os alunos consideram que elas os incentivam, pois os professores estão na sala de aula para lhes explicar a matéria, mostrar o que realmente é importante e fazer com que gostem da disciplina. Quando os alunos estão em casa e conseguem realizar os exercícios autonomamente, é sinónimo de que o professor explicou bem a matéria durante as aulas. Registámos apenas três referências que indiciam uma certa preguiça que a medida parece permitir aos alunos.

R (aluno) – Eu, quando tenho duas professoras, fico mais preguiçosa.

R (aluno) – Porque sei que vai estar ali sempre uma professora que me vai ajudar. Então, não nos esforçamos tanto.

Os alunos consideram que as assessorias servem para os professores lhes apontarem os erros, pois primeiro resolvem os exercícios e só depois os mesmos são corrigidos, o que lhes permite identificar os seus pontos fracos.

Na perspetiva dos alunos, os resultados têm melhorado, de uma forma geral, quer nos bons alunos quer nos menos bons

P – Tem melhorado nos bons alunos como nos maus? Não tem melhorado mais nos menos bons alunos?

R (aluno) – Tem melhorado de igual forma. Têm melhorado tanto os bons como os maus.

Além disso, as assessorias são importantes, na medida em que os alunos têm sempre dúvidas independentemente de as disciplinas serem objeto de exame nacional ou não, pelo que, em sua opinião, deveriam existir sempre.

No que diz respeito à organização das assessorias, os alunos observam que os professores optam, nas assessorias, por aulas mais práticas, pois assim podem tirar as suas dúvidas mais facilmente, o que valida a opção estratégica da maioria dos professores:

(...) Até pode dar matéria, mas depois faz muitos exercícios.

4.2. A voz dos professores

Os professores consideram que as assessorias permitem que os alunos se tornem mais autónomos e que consigam ultrapassar as suas dificuldades, pouco a pouco, apesar de este facto ainda não ser evidente nos alunos.

No entanto, a algumas disciplinas, como é o caso de Física e Química A, os alunos revelam uma postura ainda muito passiva, na medida em que, por vezes, não aproveitam a oportunidade de terem dois professores na sala de aula para tirarem devidamente as suas dúvidas, sendo necessário, para tal, a realização de um trabalho extra aula, um trabalho de casa que lhes permita consciencializarem-se das suas dificuldades.

Contudo, alguns docentes consideram que o programa de assessorias implica que os professores se preocupem mais com os alunos que revelam mais dificuldades, deixando os outros de lado, validando em parte e desse modo a maior preocupação em assegurar alguma justiça curricular da medida.

R (professor) – (...) principalmente nas assessorias, nós acabamos por nos preocupar muito mais com os alunos com mais dificuldades e acho que nos esquecemos dos outros.

P – O que está a dizer é que o projeto (...) tem uma lógica compensatória e menos uma lógica de desenvolvimento dos alunos.

Ao mesmo tempo, os professores contrariam alguma tendência de maior passividade dos alunos nas aulas através da opção estratégica de insistir na realização prática de exercícios que obrigue os alunos a tomarem para si as tarefas de aprender. Essa tendência foi unânime e persistente nas opiniões dos professores.

R (professor) – (...) penso que no 3.º Ciclo deve ser assim, são aulas práticas, resolução, aplicação dos conceitos matemáticos (...) fazer exercícios práticos para consolidar as ideias, não é?

Tendo em conta a organização, o facto de um docente ser professor titular e professor assessor, ou seja, de dois professores se assessorarem um ao outro, constitui por si só uma vantagem, na medida em que permite o trabalho cooperativo e uma preparação prévia de todo o trabalho a desenvolver na sala de aula. As atividades práticas são preparadas e testadas em conjunto e as tarefas são divididas.

Outra consequência do facto de ambos os docentes lecionarem o mesmo ano de escolaridade é permitir um trabalho colaborativo mais vantajoso. É uma experiência diferente da do ano anterior, em que um único docente exercia as funções de assessor de todas as turmas. Esta ideia foi subscrita pela maioria das professoras presentes.

R (professor) – (...) nós temos uma vantagem no nosso caso que é darmos ambas o mesmo ano e assessorarmo-nos uma à outra; ou seja, trabalhamos em conjunto, todo o trabalho é feito antes da aula.

As aulas são geridas em função da opinião dos alunos, pois estes sentem onde podem evoluir mais. Nota-se que os alunos têm desenvolvido a sua autonomia, pelo que tomam, muitas vezes, a iniciativa de se levantarem e de se dirigirem a um colega a fim de esclarecerem as suas dúvidas.

Quanto à eficácia da medida, as docentes constataam que alguns alunos aproveitam efetivamente as assessorias e têm vindo a melhorar os seus resultados.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As descrições feitas validam a ideia de que as aulas com assessorias se centram em exercícios e trabalhos a realizar pelos alunos no espaço da sala de aula. O papel do professor assessor é, por isso, o de auxiliar que duplica a possibilidade de tempo dedicado a tirar dúvidas e a apoiar os alunos na resolução das tarefas que lhes são propostas. Também se constatou que os alunos rapidamente perceberam que dois professores significam duas oportunidades, duas formas de tornar mais simples o cumprimento da tarefa que lhes é distribuída. Significa ainda a possibilidade de ver esclarecida a dúvida de outra maneira. Não se verificou uma maior celeridade do ritmo das aulas ou dos programas, mas também não era essa a finalidade das assessorias, antes uma maior estruturação das aprendizagens dos alunos. Ficou assim também posta de parte a ideia de que as assessorias criam dependências, porquanto os alunos argumentaram com a sua capacidade de trabalhar por si e os professores referiram o trabalho prático como um convite e uma possibilidade de encetar um percurso não dependente. Todavia, não sendo um convite à dependência, parece por vezes autorizar algum empenho menor do aluno. Também foi dito que, se os alunos têm dúvidas, tal acontece porque já fizeram um esforço de compreensão, de onde brotou a dúvida, invalidando assim o argumento da dependência.

Ficou claro que as assessorias cumprem o seu papel de diferenciação e de discriminação positiva, entendida como forma de abrir mais oportunidades a quem tem dificuldades, está menos atento ou menos motivado; mas não tem efeito semelhante naqueles alunos que poderiam aprender mais do que os objetivos pretendidos.

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

são, à luz da literatura, práticas recomendáveis (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007).

6. CONCLUSÕES

O sentido e o conteúdo do que a Escola Sec/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende – Cinfães promove com o rótulo de assessoria decorrem da sua preocupação de promover condições para uma igualdade de oportunidades e é dirigida às disciplinas consideradas fundamentais do currículo, que são também as que tradicionalmente registam mais casos de insucesso e têm mais impacto na progressão dos alunos – a Língua Portuguesa, a Matemática e a Física e Química. O argumento básico é o de que os alunos serão capazes de ultrapassar as suas dificuldades se forem mais apoiados, mais estimulados e mais orientados nas tarefas que lhes são propostas. A tendência nas aulas em que existem assessorias é a de que os alunos esclareçam as suas dúvidas e, conseqüentemente, fiquem mais motivados para o processo ensino-aprendizagem, melhorando os seus resultados escolares.

Os alunos aperceberam-se depressa da lógica do maior apoio e usufruem dele de forma sistemática. Todavia, se todos os discentes aproveitam para esclarecerem as suas dúvidas e obterem melhores resultados, nem todos usam as assessorias como estímulo ao seu potencial de aprendizagem. A lógica de atingir o que é obrigatório, ou mínimo, ainda é o tom.

Constatámos em todos os casos que as assessorias eram planificadas no que concerne ao conteúdo e aos materiais a usar em cada sessão. A prática veio demonstrar aos professores a necessidade de preparar também e antecipadamente essas novas aulas em função das dúvidas dos alunos e do que deveriam propor-lhes para as superar. Todavia, é na cultura profissional destes professores que abriam a sua sala de aula a outro colega que é um par, que os efeitos das assessorias parecem vir a desenhar maiores mudanças.

Referências

- Byrne, J.; Brown, H. & Challen, D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D. & Rochex, J. Y. (dir.) (2008). *L'Éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats*. Paris: INRP.

- Field, S.; Kuczera, M. & Pont, B. (2007) *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Oliveira, M. C. (2009). *As Aulas de Assessoria em Matemática: Uma estratégia do Plano da Matemática* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Strauss, S. (2000). Theories of cognitive development and learning and their implications for curriculum development and teaching. In B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 28-50). New York: Routledge.
- Veiga Simão, A.; Flores, M. A.; Morgado, J.; Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.

Legislação

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

ABSTRACT: The assessorship has been proposed by some of the schools that are Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) as a way to contribute to a significant change in the work done by teachers with students and thus to contribute towards improving the educational success of these.

The pedagogical assessorship that is studied in this text is the one that takes forms of support and cooperation that a teacher of the same scientific area provides to another in the exercise of part or all of the work done with a school class. This is the main object of this text that describes how assessorship conducted in a Secondary School was seen by teachers and pupils. Text explains assessorship main achievements, namely these concerning teachers' professional cultures.

KEYWORDS: assessorship, adaptive education, collaborative work, curriculum development.