

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas  
Escolares**

**Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e  
obter colaboração**

**Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo**

**Maria do Céu Gomes Dias Rodrigues**

Lisboa, 2010

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e  
obter colaboração**

**Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo**

**Maria do Céu Gomes Dias Rodrigues**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos

Lisboa, 2010

## Resumo

O “Apoio ao desenvolvimento curricular” exige uma relação próxima entre a biblioteca escolar, os professores e as estruturas da escola. Através de um estudo de investigação-acção, testámos a viabilidade da introdução de um nível de interacção mais elevado entre o professor bibliotecário e os professores, com o intuito de desenvolver nos alunos competências de literacia de informação. Para o efeito, analisámos as concepções dos docentes sobre o ensino destas competências e sobre a função da biblioteca escolar e testámos diversas estratégias com o intuito de as tornar mais favoráveis à colaboração.

Procurámos desenvolver o programa de intervenção da biblioteca escolar no que concerne à qualidade, participação, abrangência curricular e à sustentabilidade, que apenas se pode alcançar através do trabalho colaborativo. A opção metodológica pela investigação-acção justifica-se pois pelo facto de pretendermos compreender e melhorar a nossa acção, a par das condições em que a mesma decorre. Acresce que, para além desses benefícios, a investigação-acção se adequa especialmente ao desenvolvimento das bibliotecas escolares, já que ao ser conduzida através da colaboração, concorre, também, para a sua consolidação.

Palavras-chave: bibliotecas escolares, literacia de informação, investigação-acção, trabalho colaborativo, integração curricular

**Abstract**

The "support for curriculum development" requires a close relationship between the school library, teachers and school structures. Through an action research study, we tested the feasibility of introducing a higher level of interaction between teacher librarians and teachers. Our aim was to develop information literacy skills in students. To achieve this we analyzed the conceptions of teachers and the role of the school library on teaching these skills and tried several strategies in order to make them more favourable to a collaborative work.

We sought to develop the intervention program of the school library in terms of curriculum quality, participation, inclusiveness and sustainability, which can only be achieved through collaborative work. The action research methodology chosen is therefore justified by the fact that we wanted to understand and improve our action, along with the conditions in which it arises. Moreover, in addition to these benefits, action research especially suits the development of school libraries because, while being conducted through collaboration, it is also a means for their consolidation.

**Keywords:** school libraries, information literacy, action research, collaborative work, curriculum integration

## **Agradecimentos**

Agradeço a cada um dos meus familiares e amigos que me apoiaram pacientemente, durante esta fase de maior afastamento e indisponibilidade.

Registo um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Ana Isabel Vasconcelos, pelo encorajamento e pela doura orientação, sem os quais este trabalho não poderia ter sido concretizado.

Este trabalho é dedicado à minha filha e à memória dos meus pais.

## Índice Geral

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 1   |
| 1. Actualidade e relevância do tema.....  | 2   |
| 2. Motivações para a realização da pesquisa .....   | 3   |
| 3. O estudo e a metodologia seguida.....  | 4   |
| 4. Organização do trabalho .....  | 6   |
| I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....   | 9   |
| 1. A relação entre a biblioteca escolar e a sala de aula no âmbito do processo de mudança associado ao desenvolvimento das bibliotecas escolares em Portugal..... | 10  |
| 2. O trabalho colaborativo a partir da biblioteca escolar .....   | 26  |
| 3. O trabalho a desenvolver para estabelecer a colaboração com a biblioteca escolar .....   | 42  |
| 3.1. A cultura de escola e os tipos de colaboração. ....  | 43  |
| 3.2. A aprendizagem organizacional e as comunidades de prática.....   | 46  |
| 3.3. A mudança no plano individual .....  | 48  |
| 3.4. Condições organizacionais que afectam o trabalho colaborativo.....   | 51  |
| 3.5. Alguns pressupostos para conduzir a formação .....   | 52  |
| 3.6. Estratégias para promover a colaboração .....  | 53  |
| II - O ESTUDO EMPÍRICO .....  | 64  |
| 1. Apresentação do estudo.....  | 65  |
| 2. Questões orientadoras e objectivos de estudo .....   | 65  |
| 3. Opções metodológicas: a investigação-acção .....   | 67  |
| 4. Contexto e processos de pesquisa .....   | 71  |
| 4.1. A Escola Maria Lamas e o trabalho colaborativo.....  | 72  |
| 4.2. O projecto de intervenção “Uma aula através da BE/CRE” e o estudo de investigação em torno do trabalho colaborativo .....                                    | 73  |
| 4.3. O plano metodológico.....  | 81  |
| 5. Os dados .....   | 89  |
| 6. Principais resultados: síntese.....  | 148 |
| CONCLUSÕES DO ESTUDO.....   | 162 |
| BIBLIOGRAFIA .....  | 164 |

## APÊNDICES

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice I – Quadro-síntese da relação entre as categorias de análise e os questionários, o diário e os relatórios dos formandos.....  | 172 |
| Apêndice II - Quadro-síntese dos documentos.....   | 177 |
| Apêndice III – Primeiro Questionário.....  | 178 |
| Apêndice IV – Segundo Questionário .....   | 189 |
| Apêndice V - Questionário lançado aos professores com o intuito de conhecer a sua intenção de participarem no Projecto “Uma aula através da BE/CRE” .....  | 192 |
| Apêndice VI - Manual da Formação para as ACND.....   | 194 |
| Apêndice VII - Extractos do diário, do documento de registo do trabalho conjunto entre a biblioteca escolar e a biblioteca escolar e da actividade dos formandos na plataforma de e-Learning ..... | 202 |
| Apêndice VIII - Newsletter N° 3 (extracto).....  | 204 |
| Apêndice IX – Menção ao projecto “Uma aula através da BE/CRE” nos conselhos de turma .....   | 207 |

## Índice de quadros

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Plano do estudo .....   | 79  |
| Quadro 2 – Integração da biblioteca escolar nos documentos de referência da escola e nas planificações curriculares .....    | 101 |
| Quadro 3 – As áreas curriculares responsáveis pelo ensino das competências de informação.....                                | 113 |
| Quadro 4 – Influência das informações e opiniões sobre os pareceres dos professores relativamente à biblioteca escolar ..... | 117 |
| Quadro 5 – Número e tipo de relacionamentos estabelecidos entre os professores e a professora bibliotecária .....            | 120 |
| Quadro 6- Impacto do projecto nos conselhos de turma.....  | 122 |
| Quadro 7 – Relação entre o tipo de formação e o nível de interacção.....   | 157 |

## Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – O programa da biblioteca escolar .....   | 32  |
| Figura 2 – Esquema da planificação do projecto de intervenção e da investigação .....             | 69  |
| Figura 3 – Ligação entre a teoria e a prática: as concepções como objecto central do estudo ..... | 70  |
| Figura 4 – Relação entre o projecto de intervenção e o estudo .....                               | 78  |
| Figura 5 – Esquema cíclico de intervenção/ investigação .....                                     | 79  |
| Figura 6 – Exemplo de mapa de conceitos sobre um tema de Física para o Ensino Básico .....        | 98  |
| Figura 7 – Friso cronológico da implementação do trabalho conjunto com a BE .....                 | 121 |

## Lista de siglas

AA – Apoio aos alunos

ACND - Áreas Curriculares não Disciplinares

AP – Área de Projecto

BE – Biblioteca Escolar

CT – Conselho de Turma

IGE – Inspeção Geral do Ensino

LI – Literacia de informação

PAE – Plano de Actividades de Escola

PEE – Projecto Educativo de Escola

PB – Professor bibliotecário

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

RBE – Rede Nacional de Bibliotecas Escolares

## **INTRODUÇÃO**

---

## 1. Actualidade e relevância do tema

Com o advento da Sociedade da Informação, a dimensão pedagógica das bibliotecas escolares tem vindo a ser crescentemente valorizada. Entre nós, este desafio remonta a 1996, através do Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, onde se declara a biblioteca escolar (BE) como um “instrumento essencial do desenvolvimento do currículo”. Muitos estudos, nomeadamente norte-americanos, canadianos e australianos, provam que as bibliotecas escolares produzem um impacto positivo no sucesso dos alunos, incrementando a motivação pela leitura e pela procura de informação. Contudo, entre nós, não abundam as provas de tal valia e tão pouco as descrições dos possíveis *modus operandi*, sobretudo ao nível do desenvolvimento das competências de literacia de informação (LI). A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) lançou, recentemente, um modelo de avaliação, que visa contribuir para o reforço e a evidência do valor destas estruturas. Trata-se de um documento importante para a orientação do responsável pela biblioteca – o recém-criado professor bibliotecários (PB) - e para a escola. Através deste instrumento, sublinha-se o papel do PB no “Apoio ao desenvolvimento curricular”. Entre as hipóteses de abordagem a este domínio de intervenção, destaca-se, de acordo com a experiência de outros países, o trabalho colaborativo entre o PB e os professores, ao nível das actividades curriculares. Importa pois analisar a substância desta colaboração. Será que se enquadra nas orientações da RBE? Existem, entre nós, experiências neste campo? Sobre o que incide este trabalho e como se concretiza? Quais as suas vantagens, inconvenientes e limites? Em suma, será este um dos caminhos, através do qual a BE pode contribuir para o sucesso educativo?

Independentemente da solução adoptada, o “Apoio ao desenvolvimento curricular” não se cumpre sem uma interacção próxima entre a BE e os diversos actores e estruturas da escola. Esta necessidade de proximidade colide, frequentemente, com o que está estabelecido no terreno. Vigoram as metodologias transmissivas e a compartimentação dos saberes, do tempo e dos espaços, a que corresponde uma imagem da BE ajustada a este quadro, ou seja, relegada para um fragmento isolado no território educativo. Neste contexto, a missão do PB afigura-se paradoxal. A reunificação dos fragmentos exige o envolvimento da escola na reflexão orientada para a mudança. Para dar início à sua missão, julgamos que, antes de mais, o PB tem que se preparar para liderar este processo. Esta preparação envolve questões de ordem pedagógica e

organizacional e uma focalização, na nossa opinião, nas concepções<sup>1</sup> dos docentes, que constituem, por isso, o principal factor condicionador da mudança abordado no presente estudo. Devemos explicitar aos docentes a nova função da BE e o papel renovado do PB, que se propõe como parceiro para a “sua” sala de aula. Qual a reacção dos professores a esta proposta? Como podemos alterar as concepções daqueles que não estão preparados para a inovação? Como podemos construir, em conjunto, um caminho de aprendizagem, assente no risco da experiência?

## 2. Motivações para a realização da pesquisa

Face ao exposto no ponto anterior, no ano lectivo de 2008/2009 foi iniciado, na escola, um programa no âmbito do projecto “Uma aula através da BE/CRE”<sup>2</sup>, que visa o desenvolvimento das competências literárias e que assenta no trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e as Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND). Ainda que se tivesse provado, no âmbito deste trabalho, que a maioria dos alunos apresentava grandes lacunas na gestão da informação e se tivesse alegado que tal facto tem repercussões negativas sobre o sucesso educativo, o programa abrangeu apenas três turmas. Concluímos, assim, que o interesse do programa, ratificado pelo Conselho Pedagógico, bem como a motivação que observámos nos alunos não bastaram para mobilizar a acção dos professores.

Entre os factores críticos de sucesso da BE, destacamos as concepções dos professores acerca da função desta estrutura, que não tinham sido tomadas em consideração e que podem estar na base da colaboração que se pretende alcançar.

Em 2009/2010, foi lançada a segunda edição do projecto supra referido, no qual se integra um estudo através do qual pretendemos caracterizar e compreender as concepções dos professores e testar medidas que as possam modificar. Consideramos que o sucesso deste estudo pode contribuir para o sucesso do projecto de intervenção.

Assim, nesta investigação centramo-nos nas concepções dos professores enquanto factor que predispõe à colaboração com a BE. A este nível, averiguaremos os

---

<sup>1</sup> O termo concepção significa “faculdade ou acto de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção”; “modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção” (Houaiss, 2005).

<sup>2</sup> O Projecto “Uma aula através da BE/CRE” foi lançado pela primeira vez em 2007/2008, sendo da responsabilidade conjunta da BE e das ACND.

efeitos de um plano de *advocacy*<sup>3</sup>, através do qual se pretende valorizar o papel da BE junto da comunidade. Procedemos à categorização das formas de colaboração alcançadas de acordo com alguns autores, dos quais salientamos Loertscher.

Dado que é importante apoiar os alunos ao longo do seu percurso escolar, o programa da BE deve ser perspectivado a longo prazo. Com o intuito de garantir a sustentabilidade, associamos a “verdadeira colaboração” ao conceito de *comunidades de prática*. Estaremos, assim, atentos à possibilidade destas se virem a formar, durante o período de pesquisa, de modo a que possamos apoiar o seu desenvolvimento.

A reflexão na e sobre a acção em torno do ensino explícito de habilidade de informação constituirá, também, um factor de desenvolvimento profissional, que abrangerá a PB e os professores participantes numa acção de formação. Deste modo, os formandos constituirão, também, os principais interlocutores com os quais a PB trocará pontos de vista e interpretará o curso dos acontecimentos, encetando uma reflexão colectiva sobre as práticas, na qual convirjam diferentes domínios de competência, com o intuito de se melhorarem, de forma criativa e eficaz, as experiências no terreno.

### 3. O estudo e a metodologia seguida

Distinguimos duas razões para termos optado pela realização de um projecto de investigação-acção (IA), que passamos a descrever:

1º. No presente estudo, centramo-nos, como referimos acima, num problema prático. Pretendemos alcançar uma melhor compreensão acerca das concepções dos professores sobre o ensino de competências de informação, em colaboração com a BE, e sobre as formas de as influenciar, através da análise das consequências do projecto de *advocacy*. Esperamos, assim, sermos capazes de descrever e de fundamentar os acontecimentos – as relações entre as circunstâncias, a acção e as consequências, - e de gerar teorias sobre o problema em apreço. Pretendemos, ao mesmo tempo, contribuir para a superação do problema e melhorar as condições e o contexto em que o mesmo surgiu. Somos práticos e a aprendizagem que efectuarmos contribuirá para o nosso desenvolvimento profissional.

---

<sup>3</sup> Segundo Lynn Barrett (2006), «Advocacy is all about speaking out and winning influence. It is about recording success and sharing it with others, both internally and externally. Advocacy can lead to improved status, additional funding, new partners, and recognition of the library as central to the school's mission. It involves identifying a target audience, specifying a message, developing a strategy for communicating the message and selecting evidence to support the message».

2º - Não nos outorgamos o direito, ou tão pouco a capacidade, de “invadir” a mente dos nosso colegas e de realizar uma qualquer experiência/investigação com o intuito de lhes alterar as ideias. Não temos a pretensão de sermos os “donos da verdade”. Visamos alcançar a colaboração no terreno e a IA é um processo colaborativo. O denominador comum entre a acção, na escola, e a investigação é a reflexão – individual e colectiva. Temos, assim, como defendem Kemmis e McTaggart (1992), a responsabilidade de partilhar a compreensão do que acontece e de fazer crer que é possível, de algum modo, controlar a mudança. Mas a compreensão só evolui através da melhoria da prática, à medida que a acção, que é colectiva, é implementada e aperfeiçoada por essa via. Esta é a visão, proporcionada pelos dois autores referidos, que quisemos colocar no centro do nosso plano de *advocacy*.

Podemos distinguir duas fases principais no nosso estudo:

- Caracterização das concepções dos docentes antes do desenvolvimento da nova edição do projecto de intervenção, através de inquérito por questionário.
- Desenvolvimento de um projecto de *advocacy* que abrange estratégias de informação, formação e trabalho conjunto com os professores, centrado inicialmente no 7º Ano de Escolaridade em Área de Projecto (AP). Nesta fase, reunimos o *corpus* de documentos, elaborámos o diário e aplicámos um segundo questionário, durante uma sessão de sensibilização. Procurámos analisar os obstáculos que se nos foram deparando e avaliar o impacto da nossa acção.

Ainda que recorramos à complementaridade metodológica, utilizando técnicas qualitativas e quantitativas, situamo-nos num paradigma qualitativo, que possibilita o estudo em profundidade de aspectos previstos e de outros que possam emergir no quadro de acção.

Será importante clarificarmos um aspecto metodológico particular. Como referimos no ponto anterior, o estudo de IA está integrado no projecto de intervenção. Assim, o projecto a nível organizacional é administrado por nós e pela coordenadora das ACND e a gestão do trabalho conjunto com os alunos é partilhada com os professores. Assumimos a título individual o estatuto de investigador, desenvolvendo de forma sistemática o estudo de IA. Deste modo, envolvemo-nos com o corpo docente na promoção e na implementação do ensino das competências de literacia de informação, assumindo os papéis de PB e de formadora, mas a reflexão que partilhamos com os nossos colegas situa-se no plano do projecto. Cabe-nos, assim, de um modo independente, o problema das concepções e da sua mudança.

## 4. Organização do trabalho

Relativamente à organização desta dissertação, distinguem-se quatro áreas estruturantes: a parte introdutória, onde se justifica a relevância do tema e a motivação para enveredar pela pesquisa e se apresenta o estudo e a metodologia escolhida; a fundamentação conceptual; o estudo empírico e a conclusão.

O enquadramento teórico abrange três capítulos, que passamos a descrever.

Com o intuito de caracterizar o contexto em que se insere a acção do PB, evidenciando os diferentes interesses, valores, finalidades do ensino e sua organização, e que condicionam a sua margem de liberdade de acção, apresentamos, no primeiro capítulo, o quadro evolutivo das bibliotecas escolares no nosso país a partir da criação da RBE. Procuramos caracterizar o tipo de mudança preconizada pela RBE, enquanto estrutura tutelar, nos planos macro, meso e micro do sistema educativo, sobretudo no que respeita ao relevo concedido às concepções dos actores que a devem implementar no terreno e à forma de as influenciar. Seguidamente, tentamos descortinar as aspirações da RBE relativamente ao nível de interacção entre a biblioteca escolar e a sala de aula. Para tal, recorreremos ao Relatório “Lançar a Rede das Bibliotecas Escolares” e a alguns estudos de caso, dos quais destacamos uma investigação realizada no Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna, que constituiu, a nível nacional, durante vários anos, um exemplo de referência. Esta investigação permitiu, também, apurar o impacto da implementação desta inovação sobre as concepções das professoras responsáveis pelo Centro de Recursos e determinar os principais factores que influenciaram essa alteração. Traçamos, também, uma breve descrição histórica do desenvolvimento do conceito de biblioteca escolar noutras nações, especialmente nos Estados Unidos da América, com o intuito de detectar pontos de convergência e de afastamento relativamente ao papel do PB na sala de aula. Seguidamente, destacamos a importância atribuída à colaboração entre o PB e os professores no Modelo de Auto-Avaliação da biblioteca escolar, da RBE.

No segundo capítulo, procuramos justificar a importância atribuída ao PB na preparação dos jovens para o ingresso na Sociedade da Informação, no quadro do novo paradigma de biblioteca escolar. Fundamentamos a necessidade de ensinar as competências das literacias em contexto e de operacionalizar esta estratégia através da colaboração PB-professores. Descrevemos os benefícios do trabalho colaborativo, recorrendo a diversos estudos e aos contributos de diversos campos teóricos. De

seguida, apresentamos algumas definições de colaboração a partir da BE e várias classificações dos níveis de interacção entre o PB e os professores. Procuramos, ainda, no âmbito do quadro teórico introduzido, continuar a aclarar o grau de envolvimento preconizado pela RBE, para estes dois eventuais parceiros de sala de aula.

O terceiro capítulo desenvolve-se em torno do pressuposto de que o PB deve aprender a colaborar com os professores. Apresentamos, deste modo, alguns dos cenários mais comuns que surgem no âmbito das organizações escolares, bem como soluções, desde a escala meso até à sala de aula, que potenciam uma alteração das concepções e das práticas dos professores, por forma a integrar a BE e o ensino da literacia de informação na escola.

Assumindo-nos como professores investigadores<sup>4</sup>, recorreremos frequentemente, ao longo do enquadramento teórico, à formulação de questões, na medida em que a pesquisa documental constitui a primeira forma de procurar respostas para os problemas que se levantam no terreno. O texto que elaborámos constitui, assim, um corpo de respostas possíveis, que no permitiu moldar a acção e reflectir sobre a mesma, numa dialéctica permanente entre a teoria e a prática.

Uma vez que preconizamos que o ensino se deve pautar por uma visão holística dos saberes, não repartimos os conceitos, que estruturam este trabalho, pelos diversos capítulos, optando antes por retomá-los, de acordo com as exigências do diálogo que entabulámos com a teoria e a nossa experiência, e que partilhamos com o leitor.

A terceira parte da presente dissertação abrange seis capítulos, que descrevemos de forma mais abreviada.

No primeiro capítulo apresenta-se o estudo, de forma sucinta, a que se segue, no capítulo seguinte, a descrição das questões orientadoras e dos objectivos do estudo. No terceiro capítulo justifica-se a opção metodológica pela investigação-acção. Explicita-se o quadro de ligação entre a teoria e a prática e o objecto de estudo e de intervenção. No quarto capítulo, descreve-se o contexto em que se desenrola a investigação. Evidencia-se a situação da escola em estudo no que concerne ao trabalho colaborativo e apresentam-se os projectos de intervenção de 2008/2009 e de 2009/2010 e a relação deste último com o estudo empírico. Por fim, apresenta-se o plano metodológico do

---

<sup>4</sup> Segundo Oliveira e Serrazina (2002), o professor investigador, para além de pretender compreender-se a si próprio enquanto docente, procura melhorar o seu ensino e tem de ser um professor reflexivo. Contudo, «na investigação a reflexão é necessária mas não basta», sendo uma condição necessária mas não suficiente (idem: 7).

estudo.

No quinto capítulo, descrevem-se os dados repartidos pelas categorias e no último capítulo apresenta-se uma síntese dos principais resultados.

A encerrar, apresentam-se algumas conclusões e novas perspectivas de desenvolvimento do trabalho preconizado e, ainda, as principais limitações do estudo.

Parte I

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **1. A relação entre a biblioteca escolar e a sala de aula no âmbito do processo de mudança associado ao desenvolvimento das bibliotecas escolares em Portugal**

Reconhecendo a necessidade de conceder oficialmente apoio às bibliotecas escolares, os Ministérios da Educação e da Cultura criam, em 1996, a RBE, com os olhos postos nos exemplos de outros países que, possuindo tradições neste domínio, apresentam maiores hábitos de leitura e, conseqüentemente, índices de desenvolvimento cultural e científico mais elevados. A mudança é anunciada através do Relatório “Lançar a rede de Bibliotecas Escolares”, onde se expõem os princípios, as linhas orientadoras e o programa e se clarifica o significado de biblioteca escolar. Neste documento sobressai a perspectiva da inovação e mudança, que, por conseguinte, constituirá, também, o principal vector da análise realizada ao longo do presente capítulo e que perpassa todo o trabalho.

A diversidade de termos utilizados, na época, para representar aquela estrutura exprime a necessidade de romper com a “escola tradicional” face à crescente importância da informação, à sua superabundância e diversidade de suportes, que exige o desenvolvimento, nos alunos, de competências e de autonomia no domínio das literacias. Rui Canário e outros autores, entre os quais Cristina Barroso, co-autora do documento supra, e que doravante referiremos como o Relatório, esclareciam, em 1994, que “mediateca”, “centro de recursos”, “centro media”, “centro multimédia” e “centro documental” representam a «mesma realidade: o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de acção educativa» (p.16). Defende-se, assim, tal como comprovam inúmeros estudos internacionais, que existe uma relação entre sucesso educativo e biblioteca escolar. De facto, ao assumir-se a informação como um elemento básico da aprendizagem, a biblioteca escolar, que por inerência constitui um centro de informação, torna-se, em contexto escolar, num dos principais recursos para o desenvolvimento do currículo. A operacionalização desta perspectiva pressupõe, no plano pedagógico, a criação de novas situações de aprendizagem, indutoras do prazer de ler, escrever e investigar, que apelam a mudanças no plano organizacional. Estas devem incidir sobre as «estruturas existentes (espaços, organização pedagógica) [, os] comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho)» (Veiga, 1997: 29), e a formação dos

docentes. A BE constitui pois uma unidade orgânica da escola, que se deve expandir para além do espaço e do tempo que a confinam, e afectar o funcionamento interno da instituição escolar, bem como a sua relação com o exterior, de acordo com um “projecto pedagógico” integrado no projecto educativo de escola. O desenvolvimento da biblioteca escolar constitui pois uma inovação organizacional “à escala do estabelecimento de ensino”, onde sobressaem, enquanto inovadores, as “equipas pedagógicas” e, em particular, a gestão escolar.

Por outro lado, retomando a dimensão macro, cabe à estrutura coordenadora da RBE transformar a miríade de esforços, pontuais e desconexos, realizados por cada escola, num padrão de mudança global que respeite os princípios enunciados no Programa. Não obstante, a sua acção deve consistir, essencialmente, em proporcionar os estímulos e as melhores condições para que as equipas no terreno prossigam o seu trabalho sem que se «sintam forçadas a seguir orientações que, embora concebidas para se tornarem estimulantes, podem afinal vir a constituir um entrave às dinâmicas já existentes» (Veiga, 1997: 16). Desde o início, é pois tornado claro que a mudança, a realizar em tantos locais, deve ser, em cada um deles, reinterpretada pelas equipas operacionais, para que, de forma faseada e securizante, se alterem mentalidades e gerem condições que permitam reduzir a ambiguidade e favorecer a apropriação, em função das necessidades e dinâmicas específicas. Tal estratégia de mudança, preconizada por um órgão da esfera tutelar, pode categorizar-se, de acordo com a classificação proposta por Cardoso (2002), como “normativa-reeducativa”. O “adoptante” é visto como um elemento participativo que procura activamente soluções pertinentes para os problemas. O “agente inovador” toma pois em consideração «as atitudes, representações e valores do “adoptante”, tendo em vista associá-lo à resolução dos problemas que o afectam, directamente, mas também fazê-lo tomar consciência de aspectos desconhecidos» (Cardoso, 2002: 49). Assim, no Relatório alerta-se para um aspecto ignorado por muitas instituições de ensino: a possibilidade de a biblioteca escolar poder induzir a mudança na escola. Contudo, «essa transformação não pode ser imposta normativamente do exterior; terá de corresponder a uma necessidade da própria escola, pelo menos dos sectores mais inovadores e dinâmicos, e em particular dos seus órgãos de gestão» (Cardoso, 2002: 31). Perrenoud (2002) refere que a maioria dos sistemas educativos, ao terem compreendido a esterilidade das reformas autoritárias, procuram implementar “mudanças de terceiro tipo” que incidem directamente sobre as práticas pedagógicas, mas que não se podem decretar, passando por uma «evolução das representações, das

competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho» (p.38). Para que a mudança seja real torna-se necessário «negociar as reformas ou as renovações com os actores, para conseguir a adesão do maior número» (ib.) pois, caso contrário, nada mudará.

Com o estabelecimento da RBE é, assim, gerada uma “relação de cooperação” entre o “agente inovador”, o Gabinete de coordenação central<sup>5</sup>, e os “adoptantes”, as “equipas pedagógicas” e outros “sectores mais dinâmicos”. Da leitura dos factos que temos observado, por um lado, se em cada escola deve ser “inventado” um processo inovador próprio que potencie o papel pedagógico da BE, «“aberto” a um número indeterminado de soluções e caminhos diferentes, com ritmos e etapas também diversos» (Veiga, 1997: 31), no plano macro, o próprio Programa terá que ser administrado de forma faseada e flexível, de modo a garantir a sua expansão, consolidação e sustentabilidade. Acresce que a “relação de cooperação” estabelecida entre o “inovador” e o “adoptante” estará na base do processo de “controlo homeostático” do Programa, graças à capacidade de acompanhamento, de monitorização/avaliação e de comunicação permanente com e entre as instituições que constituem o *corpus* da RBE.

A constatação desta necessidade terá levado à criação da figura do coordenador interconcelhio, cujo perfil assenta na qualificação e experiência profissionais. Estes elementos reforçam o apoio prestado pelas Direcções Regionais e bibliotecas municipais, que, em dado momento, foi considerado insuficiente. Constituindo um elo directo entre o Gabinete Central e as escolas, desenvolvem um trabalho descentralizado de acompanhamento, apoio técnico especializado e formação. Da nossa experiência na coordenação de uma BE, e que naturalmente poderá provocar outras reacções, temos verificado, ao longo dos últimos sete anos, que os coordenadores que nos têm acompanhado procuram recolher informação junto das escolas e orientar o seu processo de mudança, através da informação e aconselhamento das equipas e dos órgãos directivos. Agem, também, com o objectivo de proporcionar formação e promover a articulação entre equipas de escolas diferentes e a biblioteca municipal. Desde há longa data que os coordenadores interconcelhios são apelidados de “andorinhas”, o que alia, no nosso entender, o facto de cobrirem frequentemente espaços territoriais extensos com uma conotação favorável acerca do seu trabalho. Em momento algum, verificámos que

---

<sup>5</sup> Em rigor, o programa RBE tem sido gerido conjuntamente pelo Gabinete, as Direcções Regionais de Educação, as autarquias e as escolas.

tivessem sido tomadas medidas mais directivas com o intuito de forçar a mudança, procurando-se antes, de uma forma construtiva, ajudar cada escola, e os responsáveis ligados à BE, a operar o salto qualitativo possível, em cada fase e contexto particular, valorando-se os progressos alcançados e partilhando-se as experiências.

A acrescentar à medida anterior, e tirando partido das novas tecnologias de comunicação, o Gabinete Coordenador mantém uma página *Web*, onde, para além de serem disponibilizadas diversas informações, se divulgam as “boas práticas” e é possível aceder às páginas das bibliotecas escolares. É também distribuída uma *Newsletter* com informação sobre a investigação especializada na área. Em Setembro de 2002, foi, ainda, criada uma lista de discussão, com os seguintes objectivos:

- *Aproximar o Gabinete da RBE das escolas, e as respectivas bibliotecas entre si, em particular, os seus coordenadores e equipas;*
- *Criar um meio privilegiado para a informação e a comunicação no seio da RBE;*
- *Diversificar as formas de acompanhamento e apoio do programa RBE;*
- *Promover a divulgação e troca de saberes e experiências;*
- *Estimular o debate de temas de interesse comum;*
- *Desenvolver actividades conjuntas de âmbito local, regional ou nacional.*

In RBE.(Consult.15 Abril. 2010). Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/131.html>

Podemos, assim, deduzir que, com o conjunto de medidas aplicadas, o Gabinete Coordenador pretende diversificar e reforçar o apoio prestado a cada instituição escolar e, ainda, potenciar a mudança através da transferência de inovações ao nível da rede de bibliotecas. Segundo Perrenoud (2002: 89), esta possibilidade pressupõe «uma transferência de práticas para práticas ou, mais precisamente de equipas para equipas, de estabelecimentos para estabelecimentos de ensino». Para o efeito, tanto a tutela como as escolas devem conferir autonomia e confiança às equipas pedagógicas e é necessário um esforço constante para organizar e manter a comunicação. Ainda que todas as estratégias *online* referenciadas potenciem a mudança por transferência, a lista de discussão será, de acordo com os pressupostos de Perrenoud (2002), aquela que pode sobressair pela sua maior eficácia. De facto, se todas as estratégias referenciadas permitem a “dupla tradução” das práticas em representação e das representações em prática, tendo em atenção os respectivos contextos, através da demonstração, das descrições ou da narração, a lista de discussão destaca-se por proporcionar o diálogo e

possibilitar a sua inserção numa rede mediada por especialistas. Este é o caso da referida lista, onde elementos do Gabinete de Coordenação Central diariamente se empenham na realização deste trabalho, como qualquer utilizador poderá verificar. A transferência, não obstante, só será eficaz se o «sentido das “coisas”» for deslocado e partilhado. Nada garante, deste modo, que o emissor, dado o elevado conjunto de factores subjectivos implícitos, ligados ao contexto e às pessoas, seja capaz de fornecer a informação adequada. Do lado do destinatário, também, não basta “entender bem”, dependendo a vontade de enveredar pela mudança das suas concepções, saberes, informações ou projectos. Para Perrenoud (2002), a difusão das práticas inovadoras, por si só, não substitui as estratégias de reforma, podendo inclusive tornar-se num obstáculo à conceptualização adequada dos processos envolvidos. Contudo, esse não é, como vimos, o caso do Programa RBE, que promove um conjunto muito alargado e diversificado de acções, envolvendo um número substancial de colaboradores, com o intuito de diariamente envolver aqueles que, simultaneamente, constituem, no plano macro, os “adoptantes” e, a nível local, os “agentes inovadores”. As práticas de mudança desenvolvidas pela RBE têm pois em consideração as opiniões dos especialistas da educação, que estiveram na sua génese, tendo procurado implementar políticas negociadas e coerentes.

Tratando-se, como apontámos acima, de um processo, necessariamente faseado, por se basear na alteração das concepções dos inovadores nas escolas, qual o modelo de BE que, na fase de lançamento da rede, poderia ter inspirado os inovadores, sabendo que em 1999, no “Manifesto IFLA/ Unesco para Biblioteca Escolar” a tónica era colocada no trabalho conjunto entre o bibliotecário e os professores<sup>6</sup>? E, em particular, quais seriam as aspirações relativamente ao modo de influência da BE sobre a sala de aula?

Em 1996, de acordo com o Relatório, a RBE pretendia aumentar gradualmente a cobertura do Programa, em função da: experiência recolhida; mobilização de apoios técnicos e de formação; possibilidade de se gerar intercâmbio de saberes e experiências entre escolas e da disponibilidade de financiamento. As escolas deveriam candidatar-se com base na apresentação de: um diagnóstico; um plano de reconversão, tendo em atenção as “Linhas de Orientação”; a indicação de um coordenador de equipa disponível

---

<sup>6</sup> No Manifesto IFLA/UNESCO pode ler-se que «Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação».

por um período não inferior a três anos, disposto a realizar formação especializada. Através da assinatura de um contrato-programa, a escola receberia os apoios necessários. Estávamos na fase de instalação, organização e formação ao nível das primeiras bibliotecas escolares da RBE. A situação, de acordo com o diagnóstico estabelecido no Relatório, era de grande precariedade nas escolas do 1º Ciclo e um pouco mais favorável nos restantes Ciclos, ainda que com frequência o espaço da biblioteca servisse outras funções e fosse insuficiente e mal localizado. A utilização de equipamento audiovisual e informático, na biblioteca, era raro, dada a ausência de uma gestão integrada e a compartimentação dos recursos. Os fundos documentais eram desajustados e careciam de tratamento. Ainda assim, reconhecia-se que «os professores responsáveis por bibliotecas têm investido um esforço notável e realizado acções destinadas a divulgar as potencialidades dos recursos que gerem, a dinamizar os serviços que oferecem e a animar o espaço com actividades que atraiam potenciais utilizadores» (Veiga, 1997: 26). São realçadas as acções de dinamização, nas modalidades de clubes de leitura e jornalismo, concursos, dramatizações, etc. Considera-se, assim, existir uma “dinâmica pedagógica” de motivação para o livro e a leitura, decorrente da iniciativa dos professores e dos conselhos directivos, de duração restrita. Por conseguinte, «[O] que falta, na maioria dos casos, é afinal um serviço de biblioteca que deveria ser básico, permanente e estimulante» (Veiga, 1997: 27). Canário (1994) apresenta um estudo, com base em quatro escolas, em que verifica, a partir da análise dos documentos de candidatura aos concursos PRODEP 90 e 91, promovidos pelo Ministério da Educação, que estas não concebem, com clareza, um modelo<sup>7</sup> de biblioteca que inspire a acção. O fundamento de mudança prende-se, sobretudo, com a necessidade de romper com uma situação precária ao nível dos recursos. As concepções dos professores acerca do papel da BE estariam, assim, muito afastadas das intenções expressas em 1996 pela RBE, ainda que, numa fase inicial, os esforços de investimento se devessem, de facto, centrar na equipagem, organização e formação.

No Relatório apresentam-se as “bases” das bibliotecas, que estabelecem a sua “definição e princípios gerais” e as “condições de instalação e funcionamento”. Realça-se o papel da biblioteca enquanto instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar, devendo as suas actividades fazer parte integrante do projecto educativo, de modo a evitar que se torne num serviço subsidiário das práticas

---

<sup>7</sup> O modelo consiste na «forma organizada de conceber e pôr em funcionamento determinado espaço pedagógico» (Canário, 1994: 66).

tradicionais ou num espaço autónomo de aprendizagem e ocupação dos tempos livres. Enquanto “núcleo da organização pedagógica da escola”, vocacionado para as actividades culturais e para a informação, a BE deve ocupar um lugar central no processo educativo, graças, entre outros aspectos:

- ao fornecimento de recursos informacionais diversificados e adequados às necessidades, que possibilitem: a motivação para a leitura e para a cultura; a criação de hábitos de trabalho baseados no tratamento crítico da informação; o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa ou estudo e produção de sínteses em diferentes suportes, individualmente ou em grupo e por iniciativa dos professores ou dos alunos;
- à ajuda a ser prestada aos professores no desenvolvimento das planificações de actividades de ensino e na diversificação de situações de aprendizagem.

Esperava-se, deste modo, que a mudança na escola, sobretudo no que toca às práticas de professores e alunos, fosse potenciada pela renovação da BE, ao permitir a utilização de um conjunto organizado de documentos e equipamentos, bem como a obtenção de ajuda especializada, solícita, antecipatória e criativa, junto da sua equipa.

Seria necessário, contudo, “dar tempo ao tempo” para que a equipa e os professores pudessem vivenciar a inovação, entender o seu âmbito e efeitos e amadurecer a concepção de um modelo de BE contextualizado. Um modelo que conduzisse a BE para além da fase inicial, onde sobressaísse a sua dimensão pedagógica, ainda insuspeita.

No que respeita a modelos de referência, a nível nacional destacava-se o Centro de Recursos da Escola Marquesa de Alorna, cuja fase de instalação decorreu em 1989/90, e sobre o qual se reuniu bastante informação. Oliveira (1997) refere tratar-se de uma experiência pioneira em Portugal, que se tornou numa referência sobretudo a partir do momento em que a tutela tomou a iniciativa de promover o desenvolvimento das bibliotecas escolares. Segundo este autor (1997: 82), para que «um centro de recursos não seja remetido para um lugar periférico e marginal no estabelecimento de ensino, mas antes contribua para mudanças pedagógicas ao nível da sala de aula [...], é condição necessária que uma componente significativa das actividades nele desenvolvidas se articule com as actividades da aula». Assim, todo o projecto do Centro foi orientado no sentido de influenciar as práticas pedagógicas e a planificação das actividades dos professores e de estimular a autonomia dos alunos. Consequentemente, para além dos serviços básicos, o Centro desenvolveu autonomamente actividades de formação e de animação, com o intuito de “difundir a inovação”, destacando-se duas

finalidades, apontadas por Barroso, referido por Oliveira (1997): incentivar a utilização dos recursos pelos professores e alunos e induzir mudanças nas práticas de ensino dos docentes e na organização pedagógica da escola, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, do espaço e do currículo. No seu estudo, Oliveira (1997) enumera iniciativas no domínio da animação, dirigidas à comunidade, mas em especial aos alunos, e que permitem “articular o CRE e o espaço aula, os domínios curricular e extra-curricular”. Entre estas, destacam-se a colaboração em: exposições de trabalhos de alunos; feiras do livro; "semanas de disciplinas"; actividades de dinamização e animação da leitura; sessões de animação no espaço polivalente; encontros com escritores, músicos, etc. O centro proporcionou, também, actividades de formação dos utilizadores, nomeadamente ao nível das novas tecnologias, e promoveu a colaboração dos utentes nas suas actividades, tendo, por exemplo, contado com o contributo dos delegados de disciplina na indexação dos documentos. Este trabalho sistemático está, à partida, em consonância com as intenções expressas no Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, que descrevemos anteriormente (ver p. 10). Tomando os exemplos apontados, mas abstraindo-nos do caso em análise, alertamos para a necessidade de se distinguirem dois tipos de actividades com base na BE. Referimo-nos às que se integram no currículo escolar, com o intuito de melhorar a qualidade das situações de aprendizagem, e às que servem apenas de complemento e enriquecimento do trabalho realizado nas aulas.

Contudo, verificou-se que, passados cerca de sete anos sobre a fase de instalação, a utilização do Centro de Recursos em articulação com a sala de aula ainda estava longe dos objectivos pretendidos. A utilização durante as aulas era fraca (9,6%) e o apoio concedido pelos professores aos alunos era escasso. A utilização pelos alunos, resultante da recomendação dos docentes, era reduzida (11,8%). Não obstante, alguns aspectos foram considerados “francamente positivos”. Reconhecia-se, por um lado, que o peso relativo das utilizações do Centro directamente ligadas com as actividades disciplinares era significativo, ainda que correspondesse a apenas um quinto do total (p.81). Por outro, «o facto de a maioria dos alunos utilizar o CRE por iniciativa própria, (ainda que revelador, em conjugação com os outros indicadores, de uma fraca articulação CRE/sala de aula) é coerente com o objectivo de desenvolver a autonomia dos alunos» (Oliveira, 1997: 83). Será de realçar que a preocupação da equipa em evitar tanto a “escolarização” como a marginalização do Centro a levou a considerar os alunos como principais destinatários. Assim, «apostando no CRE como espaço educativo informal (refira-se a propósito as iniciativas que tomou no domínio da animação

dirigidas, em especial, aos alunos), acabou por conseguir atraí-los e fazer deles um elo fundamental de ligação entre o CRE e os professores» (Oliveira, 1997: 194). Por influência dos alunos, os professores tornaram-se, por sua vez, utilizadores, apropriando-se da inovação.

Relativamente às maiores dificuldades sentidas no envolvimento dos diversos intervenientes da Comunidade Educativa, Rui Canário (1998) destaca, de um estudo empírico realizado na mesma escola, a importância dos seguintes aspectos:

- Conquistar os alunos - Verifica-se a necessidade de “conquistar” os alunos para a BE, uma vez que a utilização desta não é um acto “natural”. Do estudo referido concluiu-se que, dependendo da capacidade da equipa educativa para criar um espaço não escolarizado e proporcionar oportunidades de aprendizagem de que os alunos se apropriem, a BE pode ter um efeito “democratizante” ao permitir o acesso de alunos de todas as classes aos “bens culturais” que disponibiliza. A animação é a palavra-chave desta estratégia de acção.
- Induzir a apropriação pelos professores – Verificou-se que os professores atravessam um “período apropriativo” (individual e colectivo) no processo de envolvimento e adesão à BE, que depende de alguns factores, nomeadamente os seguintes:
  - A verificação de que a inovação pode ser integrada, na prática, nas suas actividades lectivas, com benefício para os alunos.
  - O estabelecimento de uma política de formação dos professores enquanto utilizadores.
  - O desenvolvimento pela equipa educativa de certas condições, tais como unidades móveis, “cestos pedagógicos”, serviços de reprografia, produção documental, etc.
  - A constatação pelos professores do elevado índice de utilização pelos alunos.

Segundo Oliveira (1997) distinguem-se três modos de articulação entre a BE e a sala de aula. O primeiro corresponde à utilização dos serviços para preparação de aulas. O segundo consiste na requisição para “apoio” à aula. O terceiro diz respeito à utilização do Centro de Recursos no âmbito do desenvolvimento de actividades de pesquisa e/ou produção de informação pelos alunos. Os dois primeiros modos inscrevem-se, na opinião do autor, nas práticas que os professores já desenvolviam, não questionando os pressupostos da “pedagogia tradicional”. O «professor é um

“consumidor” de serviços e recursos suplementares, postos à sua disposição pelo Centro de Recursos; apropria-se deles na medida em que facilitam e enriquecem a sua prática habitual» (p.196). Já o terceiro modo pressupõe o recurso a metodologias activas, como o trabalho de projecto, centradas no aluno. Os discentes podem deslocar-se autonomamente ao Centro durante as aulas, em função das necessidades associadas ao trabalho em curso e são agrupados de modo flexível.

Oliveira (1997) centrou o seu estudo nas professoras responsáveis pelo Centro de Recursos, tendo procurado determinar se as suas práticas pedagógicas se tinham transformado por influência da mudança. Inferiu ter havido, para além de uma melhoria das práticas habituais, «transformações qualitativas no seu modo de trabalho pedagógico» (p.196). A diversidade de recursos permitiu-lhes «aprofundar uma linha de trabalho centrado no desenvolvimento de pesquisa/produção, por parte dos alunos» (ib.), focalizado no “trabalho “autónomo” articulado com o CRE”, a que se associa uma relação “mais contratual” entre alunos e professores e a redefinição dos seus papéis. A par destas mudanças, foram, ainda, identificados quatro tipos de implicações (p.197):

- Um maior conhecimento da diversidade de recursos disponíveis e das suas potencialidades pedagógicas. Deste modo adquirem uma maior eficácia na orientação dos alunos nas actividades relacionadas com o Centro de Recursos.
- O trabalho no Centro de Recursos despertou as professoras responsáveis pelo seu funcionamento para as dificuldades metodológicas dos alunos evidenciadas durante a realização de trabalho autónomo, induzindo a necessidade de reorientarem a sua acção pedagógica, com base na reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, «[r]eagem como quem está perante um problema que é seu, numa atitude que corresponde a considerar as dificuldades dos alunos como dificuldades de ensino» (p.197).
- Algumas professoras responsáveis valorizaram a melhoria da relação com os alunos, que se fez sentir tanto no Centro como na sala de aula. Este aspecto terá resultado do facto de o Centro constituir um espaço não escolarizado onde prevalecem as relações interpessoais de natureza informal.
- Algumas das responsáveis pelo Centro destacam a importância formativa do diálogo e da partilha das reflexões com outros professores, no espaço do Centro e no seio da equipa, que conduziram a uma melhoria da própria prática pedagógica. Por conseguinte, «[a] explicitação e o confronto de ideias, concepções e práticas, em

suma o diálogo profissional entre professores, parece ter favorecido uma reflexão sobre a sua prática, com consequências na emergência de novos modos de pensar e de fazer, numa lógica de desenvolvimento profissional» (p.198).

Oliveira (1997) salienta, assim, que «as professoras parecem ter aprendido a “pensar” o seu “ofício” à escala do estabelecimento de ensino» (p.200).

A análise anterior evidencia, na nossa opinião, os aspectos e os momentos principais de um percurso possível de desenvolvimento de uma biblioteca escolar, se é que tal pode ser definido. Como refere Cardoso (2002: 44), «uma mudança significativa não pode ser alcançada por um processo linear, passo a passo», tratando-se de um fenómeno complexo e imprevisível. Assim, na fase inicial, os actores podem centrar-se, quase exclusivamente, na integração dos novos recursos, aos quais associam, de forma difusa, vantagens e estratégias pedagógicas pouco consistentes. As concepções sobre a BE podem ser, inclusive, estereotipadas, na medida em que se alinham por ou reforçam o ensino tradicional. A cultura de colaboração surge, numa fase mais avançada, como o “meio favorável” à alteração das concepções dos professores e à implementação das melhores inovações com base na reflexão e na discussão sobre a prática experienciada. A própria BE, enquanto espaço não escolarizado, possibilita a confluência de professores e alunos e, idealmente, a observação, a reflexão e o diálogo em torno das dificuldades do ensino e aprendizagem, bem como a vontade conjunta de renovar a prática pedagógica.

Como afirma Landsheere, citado por Cardoso (2002), a propósito da inevitável lentidão da evolução dos sistemas educativos, «não se pode fazer tudo de uma vez; não sabemos mesmo, muitas vezes, o que é preciso fazer» (p.37). E esta afirmação será válida tanto no plano macro como localmente. Freire (2007) refere que as bibliotecas escolares ainda se debatem com carências de recursos materiais e técnicos e, sobretudo, de recursos humanos com formação necessária. Acrescenta, ainda, que apesar dos exemplos de bibliotecas bem equipadas e organizadas e de as boas práticas se terem multiplicado, desde 1996, nem sempre o investimento realizado tem expressão no processo de ensino-aprendizagem. A BE e a sala de aula permanecem mundos separados, cuja intersecção se dá geralmente ao nível de actividades extracurriculares.

Quais serão os elos que faltam para estabelecer um vínculo entre a renovação da BE e a mudança das práticas de ensino e de aprendizagem? A planificação conjunta, especialmente no que toca ao ensino das competências das literacias, em contexto,

constituirá uma chave possível para integrar estes dois mundos. Sobre esta questão, no Relatório (Veiga, 1996: 34), refere-se, como já mencionámos anteriormente, que a BE deve ajudar os professores no desenvolvimento das planificações e na diversificação das situações de aprendizagem. O termo “ajuda”, contudo, leva-nos a admitir que o PB não se equipara aos professores na planificação das “suas aulas”, como alegaremos no segundo Capítulo da presente dissertação. Esta hipótese é reforçada, como vimos, pelo estudo na escola Marquesa de Alorna. Se a equiparação entre o PB e os professores fosse preconizada de forma explícita (e recordamos o conjunto de meios comunicacionais de que a RBE se poderia ter servido para o divulgar) e em algumas escolas tivesse ocorrido pelo menos uma “mudança aparente”, poderíamos encontrar, com alguma frequência, evidências, ainda que com finalidades burocráticas, tais como planos de actividades, contextualizados no currículo, da autoria conjunta do PB e dos professores, visando o desenvolvimento das literacias ou registos deste trabalho nos projectos curriculares de turma. Julgamos que esta não é uma prática corrente entre nós<sup>8</sup>. Tal como Freire (2007), entendemos que o professor bibliotecário não é ainda percebido como um parceiro e que o trabalho colaborativo que desenvolve com os professores «não se situa num nível de envolvimento pleno, mas tão só numa articulação ao nível da produção de materiais, da dinamização pontual de actividades extracurriculares e [do apoio prestado aos professores e alunos sem que tenha tido] qualquer papel, ao nível da planificação» (2007: 11). Freire aponta como causas plausíveis a ausência de informação dos professores em geral sobre as competências do PB e as funções da BE; a falta de formação relativamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e a cultura profissional dos docentes. Contudo, julgamos que será necessário considerar outros aspectos ligados ao contexto da acção do PB. Parece-nos importante recordar, como fizemos ao longo deste trabalho, por um lado, o nosso percurso evolutivo, ainda relativamente curto, num país sem tradição na área das bibliotecas escolares, e que necessariamente se teve que deter nas fases de instalação, organização, formação e dinamização e, por outro, salientar a ausência de

---

<sup>8</sup> Ana Paula Correia (2007: 45) refere que «[a] cresce, ainda, que as mudanças introduzidas no âmbito da gestão curricular pelo Decreto-Lei nº 6/2001 conduziram a uma diversidade de conceitos, como projecto educativo da escola, gestão flexível do currículo, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma, para os quais, como referem Ramos e Costa (2004:94), “a falta de formação específica dos que em última instância gerem o currículo (os professores), aliada à escassez de hábitos de trabalho em equipa e à centralidade da decisão educativa que (ainda) caracteriza o sistema educativo português”, constituem obstáculos à sua compreensão por parte dos professores, verificando-se, na maioria das situações, uma desarticulação e uma compartimentação entre os diversos projectos».

indicações explícitas no Relatório que equiparem o PB ao professor no desenvolvimento curricular. O PB surge, sobretudo, como um patamar de apoio que permite a ascensão dos professores a novas práticas, cabendo-lhe um papel secundário, ainda que securizante.

Freire (2007: 25) refere a dificuldade em encontrar exemplos de bibliotecas escolares em que se verifique a “integração destas no currículo”, o que confirma a nossa opinião, mas não invalida, como refere a autora, que esse caminho, que se propôs percorrer, não tenha já sido palmilhado antes. Eventualmente poderá ter sido explorado por professores que, graças à sua formação, tenham concebido um entendimento da BE que se situa para além daquele que se generalizou entre nós, pautando-se por modelos de nações que têm realizado, desde à longa data, grandes investimentos nas bibliotecas escolares, como é o caso dos Estados Unidos da América, do Canadá e da Austrália.

Nessas nações, também, o conceito de BE e o papel do PB sofreram uma evolução que, contudo, não tem correspondência temporal com a nossa experiência, ainda que recentemente tenha ocorrido uma aproximação. Com o intuito de enquadrar a “apologia” do trabalho colaborativo entre o PB e os professores, que Freire e muitos autores defendem, no curso do desenvolvimento das bibliotecas escolares, sobretudo nos EUA, apresentamos, seguidamente, uma breve resenha histórica.

Stripling (1996) identificou três estádios na evolução das bibliotecas escolares. No primeiro estádio (anos 50), em que a BE privilegiava a “coleção”, recorria-se ao trabalho com as fontes bibliográficas, ensinando-se a localizar e a usar recursos específicos. Ainda é comum apresentar-se a BE aos alunos, no início do ano lectivo, fazendo-se este tipo de abordagem. O PB era identificado como um “coordenador”, “consultor” e “supervisor de materiais de ensino”. Numa fase intermédia (anos 70), de inspiração behaviorista, a BE centrou-se na “instrução”. Deste modo passou a recorrer a abordagens de “descoberta do caminho”, através das quais se indicava cada um dos passos na localização e utilização da informação. Este plano era igual para todos os alunos. Nesta fase o PB ainda era visto como um “consultor” e não um “co-planeador”. O terceiro estádio surgiu a meados dos anos 80 e corresponde à perspectiva mais actual, em que a BE, numa óptica construtivista, se centra na “aprendizagem”. Cada aluno constrói o seu próprio significado através da participação activa - isto é, explorando e analisando ideias, informação e pontos de vista, fazendo perguntas, obtendo informações, experimentando novas ideias, modificando e aperfeiçoando-as com base no *feedback* e na reflexão. Os jovens devem comunicar os novos conhecimentos através

de “tarefas orientadas de transferência”. O aluno não segue um caminho prescrito, invariável, nem procura a “resposta certa”. É esta, também, a perspectiva defendida na recente publicação *Standards for the 21st-Century Learner* (AASL 2007). Cabe ao PB assumir o papel de “líder colaborativo” e, para além de trabalhar individualmente com os professores, deve tecer uma rede de colaboração entre as equipas de professores.

Carol Doll (2005: ix), reportando-se à realidade Norte Americana, refere que o papel do PB<sup>9</sup> no ensino, descrito no “body of national standards”, evoluiu continuamente. No que respeita ao trabalho com os restantes professores, a ênfase colocava-se inicialmente nos serviços tradicionais ligados ao desenvolvimento de uma colecção adequada ao currículo e à prestação de apoio aos professores na utilização de materiais no ensino. Por vezes as “competências de biblioteca” (localização e acesso) eram mencionadas sobretudo como uma incumbência da BE<sup>10</sup> e não como um aspecto a planear com os professores. A autora apresenta-nos a evolução do papel do PB desde 1945, realçando os avanços e retrocessos observados. Esta perspectiva histórica mostra-nos que «today’s vision of the role of the school library media specialist is not totally new, just expanded from earlier understanding» (2005: ix).

Segundo Doll (2005: x), no documento “School Libraries for Today and Tomorrow”, em 1945, identifica-se um conjunto de actividades que se adequam ao PB, e que nos surpreendem pela sua actualidade:

- *Participation in curriculum studies and development*
- *Membership on teacher committees, both local and state*
- *Preparation of bibliographies for all reading levels and subject interests*
- *Planned instruction in the use of materials*
- *Cooperative guidance in development of good study habits*
- *Assistance in remedial programs, especially those related to study and reading skills*
- *Stimulation and assistance in group and individual investigation*

Já em 1960, o papel do PB centrava-se mais no fornecimento de materiais do que no papel activo como parceiro no ensino. Em 1969, com a integração dos audiovisuais, surge o termo “school media program”, que evidencia o papel do PB no “design of learning activities” em cooperação ou colaboração com os professores. Em 1975, constata-se um retrocesso relativamente aos anos precedentes. Em 1988, surge a

---

<sup>9</sup> Denominado nos EUA como school library media specialist.

<sup>10</sup> A denominação nos EUA é de school library media center.

versão dos “national standards” denominada “Information Power: Guidelines for School Library Media Programs”. Descreve-se, pela primeira vez, a necessidade de uma relação de trabalho diferente entre os professores e o PB e outros, enquanto parceiro. Este deve, por exemplo, ajudar os professores na definição de objectivos e de formas de avaliação, na elaboração de planos de aulas e no apoio à sua leccionação. Contudo, uma grande parte dos padrões ainda continua muito ligada aos serviços tradicionais. Em 1998, a *American Association of School Librarians* (AASL) e a *Association for Educational Computing and Technology* (AECT) publicam o “Information Power: Building Partnerships for Learning”. Pela primeira vez é utilizado o termo “information literacy”, definido como «the ability to find and use information – [and] is the keystone of learning» (2005: xii). Neste documento defende-se que o PB deve procurar activamente, enquanto especialista em informação, integrar a literacia da informação no currículo. Para tal deve actuar, de forma proactiva, fora dos limites da BE, procurando transformar-se num parceiro de pleno direito dos professores no que toca à planificação, leccionação e avaliação do currículo, bem como no acompanhamento individual dos alunos. O PB deve procurar obter e manter o apoio da gestão escolar para que esta reforce o seu papel na escola; desenvolver um trabalho eficaz com os professores; assegurar-se de que os alunos adquirem ferramentas no campo da literacia e educar os pais e o público em geral sobre o valor do seu papel.

Face ao exposto, podemos concluir que a RBE iniciou um processo de mudança, em 1996, destinado a ser reinterpretado em cada escola, em função dos contextos específicos, mas que, dadas as condições no terreno, exigiu um investimento mais demorado nas fases iniciais de desenvolvimento. Através da vivência da “nova biblioteca” e da acção activa do PB, esperava-se que surgissem novas modalidades de acção educativa como resultado das mudanças das concepções dos professores a nível profissional. Contudo, a falta de hábitos de reflexão e de trabalho colaborativo não terá conduzido a escola no sentido de integrar o ensino das competências de informação, através da BE, no currículo. Para esta situação terá, também, contribuído o facto de no Relatório não se conferir ao PB um papel semelhante ao do professor que lhe permitisse: (1) negociar novas soluções para a “sala de aula” e (2) difundir essas soluções através de redes colaborativas de professores, com implicações no currículo leccionado na escola, porventura por tal ser ainda extemporâneo. De facto, só dois anos mais tarde, em 1998, nos EUA, surge a indicação explícita, no *Information Power*, segundo a qual o PB deve agir como um parceiro dos professores.

Julgamos que a coordenação da RBE, que abarca, em 2009, cerca de 2200 escolas, considerou ter chegado o momento de impulsionar uma nova visão, inscrita no processo de auto-avaliação, generalizado em 2009/2010. A sua operacionalização deve ser facilitada pelo PB, cuja figura foi criada no mesmo ano e que surge com um papel ampliado no que toca ao trabalho colaborativo. No texto do documento de auto-avaliação salienta-se, aludindo a estudos internacionais, validados pelo Manifesto da UNESCO/ IFLA e pela declaração da IASL, a importância de factores que condicionam a relação entre a BE e o sucesso escolar. Entre «esses factores destacam-se os níveis de colaboração entre o [coordenador da BE] e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos» (p.1). Foram, assim, identificados quatro domínios com um impacto positivo no ensino e na aprendizagem, que estruturam o modelo de auto-avaliação e que são: Domínio A - O apoio ao desenvolvimento curricular; Domínio B - Leitura e Literacias; Domínio C - Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade e Domínio D - Gestão da Biblioteca Escolar. Este modelo, para além de possuir fins reguladores, apresenta, também, num quadro de melhoria contínua e de respeito por cada contexto concreto, objectivos formativos/ informativos ao justapor medidas de actuação (“factores críticos de sucesso”), que auxiliam no diagnóstico e na orientação da prática, e “medidas de melhoria”. Estas medidas cobrem, de forma detalhada e enquadrada, os mais diversos aspectos do quotidiano de cada biblioteca escolar. O processo de auto-avaliação assenta na recolha continuada de evidências, o que favorece a reflexão e o reajustamento do plano de acção pelo PB/ equipa ao longo do período avaliativo e no final do mesmo. Este processo procura alargar a reflexão à organização escolar, através do questionamento da comunidade, da ratificação do relatório e do plano de desenvolvimento e da integração do processo de auto-avaliação no processo de auto-avaliação da própria escola, de acordo com o seu projecto educativo. A qualidade da reflexão assume uma importância fundamental na melhoria qualitativa das concepções e da acção educativa, alargada à escola a partir da BE.

Não esgotando, no presente capítulo, o tema da mudança, analisaremos, de seguida, a natureza do trabalho colaborativo entre a BE e a escola. Procuraremos clarificar o lugar que lhe é atribuído pela RBE e a postura, deste organismo, relativamente ao envolvimento do PB no trabalho de “sala de aula”.

## 2. O trabalho colaborativo a partir da biblioteca escolar

A criação da figura do professor bibliotecário constituiu uma solução apontada por diversas nações, entre as quais a nossa, destinada a melhorar a preparação dos jovens para ingressarem na Sociedade da Informação. O PB acumula com as responsabilidades tradicionais, ao nível da gestão da BE, num contexto informacional mais exigente, responsabilidades acrescidas nas áreas da informação e do currículo. Deve, de acordo com o *Information Power* (1998), possuir formação em educação e em ciências documentais/ bibliotecas e um dos seus papéis consiste em ser “professor de literacia da informação”.

Segundo Doll (2005: 2), literacia da informação (LI) «means the student learns how to identify a need for particular information (personal, recreational, or curricular); knows how to locate, evaluate, and use information that satisfies that need; and is then able to evaluate the entire process just followed». Apesar da aparente simplicidade, o processo é hoje em dia muito complexo. Doll esclarece que, no seu curso, a informação localizada pode conduzir à necessidade de repensar a questão original; requer o recurso ao pensamento crítico para determinar a qualidade de cada resultado obtido e para decidir o procedimento subsequente. O aluno deve pois realizar uma avaliação contínua do processo e dos seus resultados. Em todo o caso, a pesquisa de informação é “a messy, evolutionary process”. Ao desenvolver competências nesta área, o aluno constrói uma estrutura que lhe possibilita a aprendizagem eficaz ao longo da vida. Ao PB já não cabe apenas ensinar as tradicionais competências de biblioteca mas, também, competências de informação. As primeiras, segundo Kuhlthau mencionada por Doll (2005), preparam os alunos para localizar materiais numa biblioteca, ao passo que as segundas os preparam para aprender num ambiente rico em informação.

Para Calixto (1996: 14), «[é] pois necessário definir e levar à prática um currículo de habilidades de informação, pois elas não são inatas». Mas como podem, o PB e o professor, operacionalizar a integração da LI no currículo? Pode argumentar-se, como refere Doll (2005), que todos os professores são responsáveis pelo ensino da LI, tal como acontece com as competências de leitura e escrita. Então, qual a necessidade de envolver o PB e de lhe atribuir um papel especial? Do mesmo modo que não se dispensa o professor de língua materna, o que demonstra a aceitação da importância desta área, o mesmo se aplica à LI. Sendo tão importante, todos devem estar envolvidos, e poder contar com o conhecimento especializado do PB nesta matéria constitui uma

oportunidade a valorizar. Por outro lado, consideramos que se a escola não implementar políticas claras no que toca ao ensino da LI, os efeitos alcançados por cada professor perdem-se no conjunto das disciplinas e ao longo do percurso escolar. Taylor (2005: 49) defende que «[t]aught in isolation, information literacy skills are not retained by students because they see no need to learn the skill, nor do they get much immediate practice in using the skill». Os alunos sentem-se mais motivados para aprender as competências de LI se estas forem ensinadas em contexto, ou seja, conjuntamente com o que estão a aprender em cada disciplina. Deste modo, segundo Doll (2005), a integração das competências de LI no currículo permite ao aluno aprender a utilizar a informação do mesmo modo que aprende a ler, escrever ou a efectuar cálculos aritméticos. Por outro lado, como afirma Taylor (2005: 40), os professores devem aceitar a ideia segundo a qual as competências de literacia devem ser ensinadas com frequência nas aulas, caso contrário os alunos podem regredir. Adicionalmente, estas competências devem ser utilizadas em contextos e projectos diferentes de modo a que os discentes as transfiram para novas situações. Todas estas razões abonam, assim, a favor da integração das competências de LI no currículo, e que por vezes, ao longo deste texto, designaremos como “ensino integrado da LI<sup>11</sup>”.

Para Asselin (2005: 9), “school library programs” consiste «of the units of study developed through the shared expertise and equal partnership of classroom, teachers and teacher-librarians; based on principles of resource-based learning, these are designed to achieve the educational goals of the school». Para esta autora, o “programa da BE”, alargado à escola, assenta no ensino pelo PB e pelo professor, enquanto parceiros, de unidades curriculares, através do recurso a metodologias activas centradas na informação.

Loertscher (2000) relaciona a integração da LI com a segunda e terceira revoluções no desenvolvimento das bibliotecas escolares. Este autor refere que, nos anos 90, os teóricos da educação popularizaram o construtivismo, em oposição ao behaviorismo, associado ao ensino tradicional. Este está conotado com os métodos expositivos e a dependência do manual escolar. Os construtivistas enfatizaram as metodologias activas como a aprendizagem com base em projectos e na pesquisa, o que requer um ambiente informacional e tecnológico rico. Esta nova abordagem

---

<sup>11</sup> A integração curricular, segundo a Association for Supervision and Curriculum Development, visa construir conexões com significado entre temas ou competências que habitualmente são tratadas em diferentes áreas.

corresponde a uma extensão natural do papel do PB e da função da BE. O PB, que conhece os recursos e as suas potencialidades no ensino, surge como o parceiro natural do professor. A orientação dos alunos passa a ser partilhada por duas pessoas em vez de uma, em várias disciplinas. Ao considerar-se a “informação como um elemento central do currículo”<sup>12</sup>, a BE é colocada no coração do programa de ensino e o PB preocupa-se tanto com o sucesso dos alunos como os professores. Isto leva-os a unirem-se para melhorarem os baixos resultados detectados em qualquer área do currículo. Assim, «the library media specialist and the teacher view ways to improve student performance by using materials and educational technology more meaningfully» (Loertsher, 2000: 6).

Relativamente à implementação das ideias anteriores, que Loertsher denomina como “ideias da segunda revolução”, e reportando-se à experiência nos EUA, o autor refere que, em alguns casos, os professores bibliotecários as adoptaram com resultados excelentes. Noutros, porém, os conceitos foram aceites, mas parece ter surgido uma crise de identidade. Alguns educadores, tendo aprendido as bases do construtivismo, não foram capazes de as colocar em prática. Alegam que o programa curricular é demasiado “esmagador” para introduzirem algo completamente novo. Mas o facto de se sentirem atraídos pelas ideias construtivistas fazem-nos sentir culpados. Assim, «[T]hey perceive a gap between what they think they should be doing and what they are able to do» (2000: 6). Outros não aderem ao novo ponto de vista porque não foram capazes de estruturar todas as ideias filosóficas dos últimos quarenta anos num padrão coerente, que lhes garantisse uma visão global do que deveria ser feito. Parece, deste modo, que não existe um padrão consistente no que respeita à integração da BE no currículo. Esta é uma tarefa árdua - a segunda revolução - que permanece como um desafio em aberto.

A terceira revolução coloca em causa a visão da BE como o “hub” da escola, enquanto o local onde todos se deslocam para aceder a equipamentos e à informação. Devido aos novos progressos no campo das TIC, a BE tornou-se na “Network Central”, graças à sua integração no sistema de informação da escola. Isto permite utilizar os seus serviços a partir de qualquer ambiente de aprendizagem, quer se trate da sala de aula ou da casa do aluno, flexibilizando o seu acesso. Em vez de constituir um único laboratório de aprendizagem, toda a escola se torna num laboratório de aprendizagem servido pela “Network Central”. A BE passa a estar simultaneamente centralizada e descentralizada. Combina, também, as vantagens das duas revoluções, mas transforma-se na *interface*

---

<sup>12</sup> Como se explicita no Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, no Princípio 3.1., p. 29.

humana «between print and electronic information systems, technology, and networks on the one hand and the learners and teachers on the other» (2000: 6). Consideramos pois que a terceira revolução apresenta novos cenários no que respeita à integração da BE no currículo, que devem apelar à participação dos diferentes níveis e elementos do Sistema Educativo, destacando-se, entre nós, o Plano Tecnológico da Educação.

A colaboração entre o PB e os professores constitui, segundo Taylor (2006: 49), o quadro para a integração das competências de LI no currículo escolar. Patricia Montiel-Overall (2005), apoiando-se em Kuhlthau e noutros autores, acrescenta que a colaboração se assume como um dos principais factores que contribuem para a melhoria das competências de pesquisa, o que justifica plenamente a sua promoção. Segundo Callison (1999: 39), o projecto “Meeting in the Middle”, desenvolvido no Kansas, baseou-se na premissa segundo a qual a colaboração é essencial para uma integração bem sucedida do ensino de competências de informação no currículo das disciplinas. Também diversos estudos em larga escala, realizados no EUA, fazem sobressair diversos factores que melhoram a performance da BE no seio da escola e que, comprovadamente, afectam positivamente os resultados dos alunos. Três destes estudos evidenciam a importância da colaboração entre os professores e os professores bibliotecários. Assim, num estudo realizado no Colorado em 2000, coordenado por Lance *et al.*, estabeleceu-se uma relação positiva entre os níveis de leitura dos alunos do ensino elementar e a colaboração entre professores e professores bibliotecários. Posteriormente, em 2004, no estudo de Indiana, da responsabilidade de Callison, correlaciona-se o elevado desempenho dos professores bibliotecários e da biblioteca escolar com a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos. Para esta situação contribuem diversos factores, entre os quais a existência de “professores colaborativos”. Já no novo estudo de Indiana, de 2007, a cargo de Lance, Rodney e Russel, conclui-se que os resultados dos alunos melhoravam quando: se verificava uma valorização pela gestão da escola, em todos os níveis de ensino, da colaboração entre os professores e os professores bibliotecários; quando os professores bibliotecários, no ensino elementar, consideraram que os colegas e a gestão da escola compreendiam o seu papel, nomeadamente enquanto parceiro de ensino; os professores, no ensino elementar, iniciaram a colaboração com o PB acreditando que eram melhores professores por via dessa colaboração; o PB tomou a iniciativa de fornecer recursos para a planificação do ensino, no ensino elementar e médio, e os professores indicaram terem iniciado a colaboração com os professores na planificação e leccionação, no ensino elementar e

secundário. Lance, mencionado por Patricia Montiel-Overall (2005), refere que os estudos indicam existir uma relação entre os resultados escolares e o apoio proporcionado pelos profissionais da biblioteca, particularmente quando existe colaboração com os professores.

Taylor (2005), apoiando-se em diversos estudiosos, aponta outros benefícios que resultam da colaboração, nomeadamente os seguintes:

- *A LI é ensinada quando necessário, pelo que os alunos a percebem como relevante para a sua aprendizagem, valorizando, também por esta via, a própria aprendizagem e a leitura e aperfeiçoando a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Ao aplicarem o processo de pesquisa em diferentes currículos, os alunos compreendem que este pode ser transferido. Através da planificação colaborativa, os alunos tornam-se, também, utilizadores mais autónomos da BE;*
- *A optimização dos recursos de informação, que são criteriosamente seleccionados pelo PB em função do currículo;*
- *A optimização do tempo destinado ao ensino, graças à partilha das ideias, responsabilidades e disponibilidade de dois professores para trabalharem com os alunos. Assim, «[T]he workload is divided, and teaching experience is doubled» (p.50);*
- *Redução da incidência de plágio através da solicitação de evidências do emprego do pensamento crítico e da capacidade de síntese de informação;*
- *Integração do ensino das novas tecnologias, promovida pelo PB;*
- *Partilha de esforços na promoção da literacia e do gosto pela leitura;*
- *Um melhor controlo dos problemas disciplinares, devido a um maior envolvimento dos alunos nas tarefas e graças à interacção com dois professores;*
- *Mais tempo disponível para lidar com as diferenças individuais dos alunos e os diferentes estilos de aprendizagem;*
- *Maior possibilidade, dada a presença de dois professores, de satisfazer as necessidades de cada aluno e de apoiar o trabalho de pequenos grupos e a aprendizagem independente;*
- *Os professores podem encorajar-se mutuamente quando surgem dificuldades.*

Jean Donham (2005) aponta outro tipo de benefícios da colaboração. Deste modo:

- *O PB pode promover o pensamento reflexivo junto dos professores, recorrendo a um discurso descritivo – “poderia fazer”- ao invés de um discurso prescritivo, carregado de julgamentos. Assim, o PB encoraja os colegas a verbalizarem e a partilharem o pensamento. O PB surge como um “outsider”, que coloca questões “inocentes” sobre “o quê e como ensinar”, incitando ao diálogo profissional e à reflexão na prática, essenciais à colaboração produtiva, e induzindo a clarificação do pensamento. Por outro lado, constitui*

*um “insider” enquanto membro do corpo docente.*

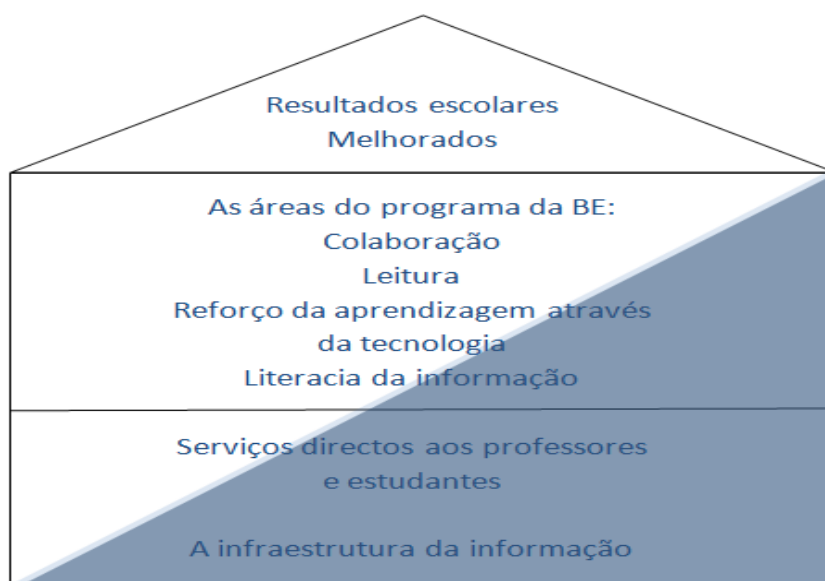
- *O PB, ao servir a totalidade da comunidade escolar, pode, através da colaboração, dar aos professores uma visão mais ampla sobre a experiência global de aprendizagem dos alunos. Pode, também, coordenar os docentes na transição de um ensino apoiado no manual escolar para a aprendizagem com base nos recursos, e ajudar na identificação de lacunas e redundâncias no currículo.*
- *Outro benefício associado à colaboração prende-se com o facto de se envolver mais do que uma “mente” nas tarefas, a que acresce o potencial sinérgico do trabalho em equipa.*

Sendo reduzidos, entre nós, os estudos sobre trabalho colaborativo ao nível da BE, será oportuno tomar as conclusões de Maria do Céu Roldão (2007) sobre a colaboração entre os professores dirigida à promoção de aprendizagens curriculares, que também nos ocupa. A autora apresenta fundamentações oriundas de vários campos que apoiam o trabalho colaborativo. Assim, começa por apontar razões de ordem ética e relacional. O trabalho colaborativo é visto como «uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor» (p.27). Também, no campo da Psicologia, o trabalho colaborativo será mais produtivo ao nível da “dinamização” e “progressão” dos “processos cognitivos”; aumentará o grau de motivação, devido à discussão; à procura de consenso e superação de conflitos, favorecendo um maior envolvimento na apropriação do novo conhecimento, a resolução de problemas e a definição de estratégias. No campo das organizações, ao nível da eficácia dos processos interactivos de construção de dinâmicas interactivas, destaca-se, entre outros factores, a “competência colaborativa” dos actores. Por fim, no contexto do “estudo sociológico da profissionalidade e das profissões”, a autora refere que se reconhece o valor da associação entre o desempenho profissional e a prática colaborativa sistemática, tanto no tocante à produção de conhecimento próprio como na realização de tarefas.

Loertscher (2000: 11) concebe um modelo do “library media program”, onde integra diversos aspectos e elementos fundamentais para o funcionamento e sucesso da acção da BE, em que contempla a colaboração. Este modelo apresenta três pilares fundamentais: o primeiro corresponde à infra-estrutura da informação; o segundo aos serviços directos a alunos e professores e o terceiro abrange a colaboração, a leitura, a melhoria da aprendizagem através das tecnologias e a LI. Estes últimos aspectos são

designados como os “quatro elementos programáticos”.

Figura 1 – O “programa da biblioteca escolar”



Segundo o autor, a principal responsabilidade do PB consiste em colocar em andamento os quatro elementos programáticos principais do programa da BE, independentemente da forma ou condições da infra-estrutura de informação, instalações ou materiais disponíveis. A colaboração, ao contrário dos restantes três elementos, não constitui um fim, mas antes um meio para os alcançar, tendo em vista o sucesso escolar.

Patricia Montiel-Overall (2005) refere que a definição de colaboração, debatida ao longo dos últimos cinquenta anos, está longe de ser consensual. Considera que, tendo-se já avançado no sentido de classificar a colaboração (Loertscher, 1982, 1988, 2000), ainda falta clarificar as condições e factores do ambiente que a tornam eficaz.

No que toca à classificação da colaboração, Loertscher (2000) estabeleceu quatro taxonomias, destinadas ao PB, ao professor, ao administrador da escola e ao aluno.

As taxonomias do PB e do professor não são passíveis de serem correlacionadas entre si, à excepção de dois níveis: o nível 1, em que não há envolvimento e o nível 8 para o professor e o nível 10 para o PB, que correspondem em cada escala aos máximos e ao grau mais elevado de envolvimento<sup>13</sup>. Para o PB, este nível corresponde à obtenção de um papel central no planeamento e organização do que vai ser ensinado na escola e, portanto, de maior influência sobre os resultados escolares. O PB deve começar no topo

<sup>13</sup> A taxonomia do PB apresentava 11 níveis em 1988 e 10 níveis em 2000. Os níveis 8 e 9 da 1ª versão parecem ter sido integrados no nível 8 da segunda versão.

da taxonomia, a implementar os quatro elementos programáticos, referido na figura 1, a fim de fazer a diferença na aprendizagem. Na nossa opinião este aspecto deve ser sublinhado pois frequentemente, face aos inúmeros constrangimentos que se colocam às bibliotecas escolares ao nível da infra-estrutura, nomeadamente pela falta de funcionários, muitos, nas escolas, são levados a crer que o PB se deve centrar em tarefas como o atendimento e o tratamento documental. Este equívoco pode, também, ser alimentado pelo próprio PB, por não compreender o seu papel ou por se sentir constrangido a assegurar os serviços mínimos e básicos da BE. Não obstante, cada nível é apropriado em um momento ou outro. Não pretendendo aprofundar aqui a análise das taxonomias<sup>14</sup>, destacaremos, brevemente, alguns níveis, referentes ao PB, para que nos possamos situar mais facilmente. Assim, o “planeamento incipiente”, decorrente de encontros informais e de partilha de ideias e informações, corresponde ao nível 5. No nível 7, procura-se difundir a “filosofia” da acção da BE, no que toca à importância do trabalho colaborativo, junto dos professores e da escola em geral. A implementação dos quatro elementos programáticos situa-se no nível 8, colocando o PB no caminho certo para alcançar os seus objectivos. No nível 9, é atingida a maturidade do programa da BE, que causa o máximo impacto nos professores e nos alunos, ao nível da colaboração, da motivação para a leitura e da utilização eficaz das tecnologias. No que respeita à LI, «[t]eachers expect information literacy to be a part of their teaching strategies and students can vocalize their own information literacy model» (Loertsher, 2000: 22). Finalmente, no nível 10, o conhecimento do PB acerca da colecção e das fontes de informação, da tecnologia e das estratégias de ensino/aprendizagem fazem dele um consultor valioso que apoia a escola nas mudanças curriculares.

O trabalho colaborativo não se resume a colocar pessoas perante uma tarefa colectiva. Segundo Roldão (2007: 28), «[o] essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico». Como afirmam John-Steiner, Weber e Minnis, referidos por Montiel-Overall (2005), os colaboradores para além de planearem, decidirem e actuarem em conjunto, também pensam em conjunto, combinando esquemas conceptuais individuais para criar novos quadros de trabalho. Há um compromisso relativamente à partilha de recursos, poder e talento, sem que predominem pontos de vista pessoais; a autoridade na tomada de decisões cabe ao grupo e os produtos do trabalho reflectem a participação de todos.

---

<sup>14</sup> A fim de conhecer com detalhe as taxonomias de Loertscher, aconselha-se a consulta da obra original ou o trabalho de investigação de Adelina Freire (2007).

Ressalta, segundo Russel, mencionado por Montiel-Overall (2005), a importância da partilha de metas, da visão, o clima de respeito, o planeamento abrangente e a assunção colectiva dos riscos. Implica, segundo Roldão (2007: 28), conceber estrategicamente a finalidade que activa o grupo com o intuito de:

(1) Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

Para Roldão (2007), trabalhar colaborativamente permite “ensinar mais e melhor”. Permite fazer convergir a acção dos docentes sobre o grupo de alunos, desde a turma à população discente. Pressupõe uma alteração da lógica curricular, tradicionalmente segmentada, fazendo emergir um “produto comum” que proporciona ao aluno a apropriação do saber e das competências preconizadas por um dado currículo, conferindo-lhe a autonomia e as ferramentas para construir novos saberes.

Para Doll (2005), a colaboração exige o estabelecimento de um compromisso de longo prazo e o dispêndio de tempo em conjunto para desenvolver tanto o ensino como relações de colaboração entre os profissionais envolvidos. Este tipo de trabalho constitui uma mudança revolucionária relativamente ao papel tradicional do PB. Na nossa opinião, justifica o recurso ao tipo de mudança a que aludimos no Capítulo precedente, e que a RBE colocou em marcha junto das escolas e que, por sua vez, o PB deve reinterpretar no seu local de trabalho.

Mas, qual será o grau de envolvimento preconizado pela RBE, entre os professores e o PB? Para respondermos a esta questão, e, dando simultaneamente continuidade à tentativa de aprofundar o significado de colaboração, será útil procurar compreender este conceito<sup>15</sup> contrastando-o com dois termos associados ao trabalho conjunto: a coordenação e a cooperação.

Segundo Doll (2005), a colaboração resulta do prolongamento da coordenação e da cooperação, sendo estes dois últimos papéis assumidos, frequentemente, pelos professores e pelo PB ao nível da coordenação de actividades e da cooperação para assegurar a coordenação de actividades. Reforça, assim, a ideia de que colaboração não é cooperação; é mais do que isso. A colaboração “é uma parceria e cada indivíduo traz elementos importantes para a mesa”. Os professores trazem o conhecimento sobre os

---

<sup>15</sup> Para aprofundar a origem etimológica, pode-se consultar Boavida e Ponte (2002: 4).

estudantes na sala de aula, o domínio dos conteúdos específicos e a experiência em educação e no planeamento curricular. O PB traz o conhecimento sobre os alunos na BE (colhida, talvez, ao longo de anos), o domínio da LI e a experiência em educação e no planeamento curricular. Se estiver profundamente envolvido neste trabalho, o PB conhece o currículo, bem como o que está a ser ensinado em cada nível, na escola. Doll sublinha que não se pretende que o PB assuma as responsabilidades do professor. Ao invés, o PB assume a responsabilidade de retirar o ensino das competências de biblioteca e de LI do isolamento da BE, integrando-as no currículo escolar. Ao mesmo tempo o professor conserva, e até talvez reforce, o seu papel no ensino disciplinar.

Segundo Callison (1999), o planeamento colaborativo é um processo. Para ser eficaz, o PB e o professor devem trabalhar em conjunto todos os aspectos do ensino: planeamento, ensino e avaliação. Este terá sido o pressuposto subjacente ao planeamento de aulas no programa “Meeting in the Middle”, atrás referido (ver. p.29).

Com base nos resultados da experiência supra referida, a AASL, em 1996, de acordo com Callison (1999), distinguiu os conceitos de cooperação, coordenação e colaboração, que, como referimos, são frequentemente confundidos. Assim, a cooperação é informal e livre, sem metas comuns ou planeamento. O PB e o professor trabalham de forma independente, mas têm encontros breves para colher benefícios mútuos. O termo coordenação sugere um relacionamento mais formal e o entendimento das metas pretendidas. Exigirá algum planeamento e o estabelecimento de canais de comunicação. No âmbito do “programa da BE”, o professor e o PB tomam providências para planear e ensinar lições ou unidades, procurando estabelecer um relacionamento mais estreito. Já a colaboração corresponde a um esforço interdependente muito mais prolongado, que exige a partilha de metas, definidas durante o relacionamento, bem como dos recursos, riscos, poder e resultados. A comunicação deve ser conduzida através de múltiplos níveis. A colaboração exige as seguintes mudanças nas acções dos envolvidos: todos devem concorrer para construir consensos; necessidade de investir no trabalho individual com o intuito de incluir as experiências e os contributos das várias áreas de formação em presença; envolvimento na reflexão sobre as actividades e os programas para ampliar os resultados e as estratégias; focalização nas consecuições a curto prazo como pré-requisito para a obtenção de resultados a longo prazo.

Doll (2005) define quatro níveis de envolvimento entre o PB e os professores:

- Isolamento - O PB permanece no espaço da BE e limita-se a receber os utilizadores, procurando proporcionar-lhes bons recursos e serviços. Os alunos podem utilizar o

espaço autonomamente ou com o professor. O PB pouco sabe sobre o que se passa nas turmas. Apenas as questões colocadas pelos alunos durante as pesquisas ou os comentários proferidos em reuniões lhe proporcionam algumas pistas. O baixo nível de envolvimento com a generalidade do currículo resulta numa BE perigosamente subvalorizada e isolada, que pode estar sujeita a cortes orçamentais.

- **Cooperação** - neste nível de envolvimento, o PB sai do perímetro da BE e procura comunicar com os professores com o intuito de conhecer os temas em leccionação e de fornecer material adequado de apoio. Pode ensinar competências de biblioteca na BE, e existir, inclusive, um currículo de literacia. Contudo, não procura estabelecer relações mais próximas com os professores e as competências de LI são ensinadas de modo isolado na BE. Este padrão pode ser institucionalizado, pelo que o PB desenvolve o hábito de ensinar certas competências periodicamente, junto de determinadas turmas. Este ensino pode não estar sincronizado com as necessidades de sala de aula. Ainda que possa ser confortável, a cooperação oferece riscos, pois a importância do PB é diminuída e as oportunidades para desenvolver competências de LI com as outras áreas curriculares é reduzida.
- **Coordenação** – o PB procura descobrir o que acontece na sala de aula, o que lhe permite fornecer regularmente documentos e informação que suportem o ensino. O ensino da LI complementa o trabalho na sala de aula. Contudo, ainda que o PB seja percebido como um elemento mais activo, sendo mais valorizado, não se verifica um entendimento pleno ou a aceitação do papel vital que pode desempenhar no currículo.
- **Colaboração** – neste caso, o PB colabora activamente com os professores, planeando lições, unidades e o próprio currículo. O PB é visto como um parceiro pleno e valorizado por professores e gestores e todos estão envolvidos na integração de competências de LI no currículo. Os professores e o PB reúnem regularmente e planificam, leccionam, tanto na sala de aula como na BE, e avaliam activamente os estudantes. Caso seja apropriado, ambos os profissionais estão presentes para uma ou mais lições, o que facilita a comunicação sobre os conteúdos das lições, elimina a desnecessária duplicação de materiais e cria nos estudantes a sensação de complementaridade dos papéis de ensino dos profissionais envolvidos. A avaliação contínua de cada lição/unidade mantém o empenho pela procura de qualidade. Além disso, este nível de colaboração não se limita às questões de curto prazo. Em vez disso, segundo Violet Harada, citada por Doll (2005: 9), «teams must focus on long-

term results. In this process, curriculum must be viewed as holistic and dynamic rather than as static and linear». O PB é visto como um elemento essencial da comunidade e os alunos beneficiam da cooperação de todos os elementos.

Doll (2005: 8) concede-nos um exemplo prático sobre a forma como a colaboração pode funcionar numa situação concreta, entre um professor de Ciências e o PB, no ensino de uma unidade sobre sismologia. Trabalhando em parceria, ambos determinam aquilo que a unidade cobre, considerando os pontos fortes e fracos e o conhecimento actual dos alunos, e discutindo possíveis recursos e estratégias de ensino. O professor de Ciências ensinará e avaliará os estudantes sobre o conteúdo da unidade. O PB será responsável pelo ensino e avaliação das habilidades dos alunos em localizar, avaliar e utilizar a informação em vários formatos, nomeadamente as enciclopédias ou *websites* sobre sismologia – tal como se estas competências estivessem a ser ensinadas de forma isolada na BE. No final da unidade, o professor e o PB devem trabalhar juntos para avaliarem a experiência na sua totalidade, centrando-se sobre a colaboração profissional, os recursos, os aspectos pedagógicos, as experiências dos estudantes e todos os elementos pertinentes de modo a apurarem o que funcionou bem e o que deverá ser mudado numa próxima vez. A reflexão conjunta sobre o próprio processo colaborativo, ainda que seja frequentemente descurada, é fundamental. A este propósito, Doll (2005: 47) refere que «[w]ithout such evaluation, teaching and collaboration not improve – and may not continue». Podemos, assim distinguir, a partir do exemplo anterior, a ocorrência de momentos de co-planeamento, co-implementação e co-avaliação. Em conjunto, o professor e o PB envolvem-se na criação de experiências de aprendizagem que nenhum deles poderia desenvolver sozinho. A transformação da prática pedagógica é potenciada pela reflexão.

Montiel-Overall (2005), segundo tradução nossa, define colaboração como sendo um relacionamento de trabalho entre dois ou mais “participantes iguais”, assente na confiança e que, num quadro de partilha, estão envolvidos na concepção, planeamento e criação de situações de “ensino integrado”. Deste modo, através da partilha da visão e dos objectivos, são criadas oportunidades de aprendizagem que integram os conteúdos das disciplinas e a LI, através do co-planeamento, co-implementação e co-avaliação do progresso dos alunos, durante todo o processo de ensino, a fim de melhorar a aprendizagem em todas as áreas do currículo.

Com base na literatura e nas taxonomias do PB e do professor, da autoria de

Loertscher (2000), Montiel-Overall (2005) propõe um conjunto de modelos. Através destes, a autora pretende descrever o conjunto de esforços aplicados nas relações de trabalho que podem conduzir à colaboração plena. Os modelos contemplam a ocorrência de “networking”<sup>16</sup>, bem como de alguma forma de partilha de objectivos, que constituirá uma das razões pelas quais os participantes trabalham juntos. Assim, no caso do PB e dos professores, «their goal is to improve the education of students». Os modelos podem ou não construir-se sobre os outros. Por exemplo, um projecto ao nível da coordenação pode possibilitar o desenvolvimento da confiança necessária para um maior envolvimento. A investigadora realça a importância de atributos como a colegialidade, o respeito e a confiança. Estes atributos contribuem para a ocorrência de actividades colaborativas, tais como o “pensamento partilhado”, o “planeamento partilhado” e a “criação partilhada de ensino integrado”. São necessários elevados níveis de confiança para que os esforços colaborativos sejam bem sucedidos. Os participantes devem, também, ser vistos como especialistas na sua área.

As principais diferenças entre os modelos abaixo referido assentam nos seguintes aspectos: (1) a intenção ou a razão para trabalhar em conjunto; (2) a intensidade ou grau de envolvimento, o compromisso ou a participação entre os envolvidos e (3) o interesse em melhorar os resultados dos alunos ou o investimento produzido para alcançar esse fim.

Os modelos são os seguintes:

**Modelo A – Coordenação:** corresponde à forma menos intensa de colaboração. Requer relacionamentos menos formais e menor compromisso, exige menos recursos e tempo e pode causar menor efeito no aproveitamento escolar. Prevalece a ideia de eficiência. Pode estar na base do desenvolvimento da confiança entre os participantes. Abrange os níveis de 2 a 4 da taxonomia do PB de Loertscher (2000).

**Modelo B – Cooperação/parceria:** o PB surge como o suporte de apoio para o professor. A igualdade entre os parceiros não é visível no discurso dos práticos no terreno e na literatura. Os termos utilizados são, por exemplo: apoio, ajuda, assistência, contributo e ajuda. A relação desenvolve-se, pois, num único sentido. Mas, ainda que não haja paridade, os relacionamentos podem beneficiar as duas partes. Compreende os níveis de 5 a 6 da taxonomia do PB, de Loertscher (2000).

**Modelo C – Ensino integrado:** o PB e o professor estão envolvidos em

---

<sup>16</sup> Segundo Austin, referido por Montiel-Overall (2005), «networking is a way for people to get to know each other and is important in building trust».

actividades colaborativas, num quadro de igualdade, investindo no sucesso dos alunos e construindo juntos mais do que seria possível a cada um individualmente. A colaboração centra-se em torno de objectivos partilhados e, através do co-planeamento, co-implementação e co-avaliação, integram o currículo convencional e a LI em aulas significativas para os alunos. Abarca o nível 7 da taxonomia do PB de Loertscher (2000).

Modelo D – Currículo integrado: ocorre quando o processo descrito no Modelo C abrange todo o currículo. Para tal, o PB colabora, em algum momento durante o ano lectivo, com todos os professores na escola para planear, implementar e avaliar o ensino integrado da LI. O papel da gestão escolar neste modelo é essencial para facilitar a criação das condições necessárias ao nível dos horários, do desenvolvimento profissional, da distribuição de recursos, ao proporcionar tempo para os encontros e ao motivar para a colaboração ao nível do ensino. A gestão da escola reconhece o PB como estando ao mesmo nível do professor no desenvolvimento e implementação do currículo. Abrange os níveis de 8 a 10 da taxonomia do PB de Loertscher (2000).

Tanto as taxonomias de Loertscher como os trabalhos de Doll (2005) e de Montiel-Overall (2005) fazem sobressair, no que toca ao nível máximo de interacção entre o PB e os professores, a intenção, assinalada por Pugach e Johnson, citados pela última autora, de «promote the most effective teaching possible for the greatest number of students». Tanto Doll como Montiel-Overall são claras acerca da forma de operacionalizar tal desiderato, ao referirem que o nível máximo de colaboração não pressupõe, em termos realistas, que o professor e o PB desenvolvam em conjunto todas as aulas leccionadas numa escola. Montiel-Overall refere, como se indicou acima, que esse tipo de trabalho deve acontecer, com todos os docentes, em algum momento do ano. Doll esclarece que «[At] the same time, [...] full collaboration all the time with all teachers on all units is not possible» (2005: 9). Exigiria muito tempo disponível e demasiados recursos. Seria necessário um PB por professor, totalmente dedicado a este trabalho. Doll (2005: 31) alega que é possível incorporar na escola um padrão de colaboração transversal, que envolva todos os professores e alunos. Isto exige uma gestão cuidadosa do tempo e dos recursos, de modo a que cada estudante possa beneficiar da dupla professor/PB de forma regular, e que, na prática, se pode limitar a uma ou duas vezes por semestre.

Como referimos no Capítulo precedente, no Relatório, ainda que se considere que a BE deve induzir novas formas de relação com o saber e novas formas de

estruturar situações de aprendizagem, refere-se que aquela deve “ajudar” os professores no desenvolvimento das planificações e na diversificação das situações de aprendizagem. Podemos, assim, inferir que, em 1996, o nível de interacção entre o PB e os professores se enquadrava no modelo B – cooperação/ parceria, de Montiel-Overall, e, muito provavelmente, no nível de coordenação de Doll<sup>17</sup>. Contudo, tomando as conclusões de Freire (2007) sobre os níveis de trabalho colaborativo entre os professores e a BE, no nosso país, na realidade, a relação terá permanecido, nos níveis de isolamento / coordenação. Assim, tomando o modelo norte-americano como termo de comparação, ainda que se pretendesse que a escola modificasse o currículo, por via da integração da LI, através do recurso à BE, esta mudança, ao nível meso, não teria que assentar numa relação de paridade entre o PB e o professor, passível de ser alargada à instituição.

O Modelo de Auto-Avaliação da RBE (2009) destaca, entre os factores de sucesso da BE, os níveis de colaboração entre o PB e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno (p.1). A denominação do Domínio A como “Apoio ao desenvolvimento curricular” sugere, de acordo com o anteriormente exposto, que a BE pode assumir uma posição subsidiária. Contudo, preconiza-se que a BE colabore, a um nível meso, com diferentes estruturas, no sentido de se integrar nos documentos de referência e de se envolver nas suas planificações (p.7). Recomenda-se a criação de um currículo de competências de informação transversais, adequado a cada ano de escolaridade (p.14). Pretende-se a inserção do ensino e treino contextualizado de competências de informação nas unidades curriculares, Área de Projecto e outras actividades (p.15). A nível micro, surgem, contudo, de novo os termos “auxilio”, “apoio” e “participação” (indicador A.1.6). A equipa auxilia os alunos na BE, podendo participar com o professor em actividades de sala de aula, “quando solicitada” (p.10). Porém, se a presença na sala de aula deve acontecer num contexto de “apoio”, o protagonismo do PB pode ser entendido como inferior ao do professor, que definirá os limites da sua participação. Os elementos da equipa da BE devem intervir, em cooperação com os docentes, nas actividades de ensino de competências de informação com turmas/grupos/alunos (p.15). Relativamente à concretização desta “cooperação” apenas sabemos, a partir das “acções de melhoria”, que será conveniente proceder à

---

<sup>17</sup> Tal como nós, Adelina Freire (2007: 45) considera que «Patricia Montiel-Overall (2005) [...] vê na cooperação um grau de envolvimento maior que aquele que nos é apresentado por Carol Doll».

“planificação antecipada do trabalho de pesquisa a realizar na BE” e à “formação dos docentes e das equipas da BE” na área da LI. Não se alude, de forma explícita, à co-planificação, co-leccionação e co-avaliação deste trabalho. Não obstante, os instrumentos “O2 - Grelha de observação – Literacias da informação, tecnológica e digital” (p.83) e “O2 - Grelha de análise de trabalhos escolares dos alunos” (p.84), no nosso entender, só poderão ser preenchidos pelo PB se este conhecer os planos das actividades. Mas pretender-se-á que sejam utilizadas pelo PB na sua prática normal ou apenas durante recolha de informação, por amostragem, para efeitos da auto-avaliação da BE? Da versão de 2008 para a de 2009, surge uma expressão nova: “A utilização da BE é rentabilizada [...] em parceria com a BE ou de forma autónoma”. Para além do uso autónomo da BE, esta expressão evidencia a possibilidade de os professores realizarem um trabalho mais próximo com o PB ao nível das “suas actividades lectivas” (p.7). Parece-nos que, tal como em 1996, se aspira atingir um nível equiparado ao “Modelo D - Currículo integrado” de Patricia Montiel-Overall (2005), consubstanciado, porém, numa relação subsidiária da BE relativamente às actividades lectivas. Tal como se expõe no terceiro capítulo, não será tarefa fácil iniciar e manter relações de colaboração autênticas entre o PB e os professores e multiplicá-las, através de redes colaborativas, a toda a escola. Nos EUA, segundo Loertscher, citado por Montiel-Overall (2005), apesar de existir um enquadramento conceptual, com mais de vinte anos, o PB e os professores «have yet fully engage in collaboration». Ainda que o Modelo de Auto-avaliação não exclua a possibilidade da colaboração, o PB não é investido nesse sentido, perante a escola e em relação a si próprio. Assim, face ao quadro histórico apresentado, arriscamo-nos a perpetuar a função tradicional da BE e o papel do PB, incompatíveis com o objectivo de integrar a LI no currículo. Ainda que a integração da BE na escola a um nível meso seja fundamental, preconizamos, também, um investimento simultâneo na implementação da mudança desde as “aulas” até às estruturas organizacionais, de modo a torná-la significativa para a comunidade visada. A mudança autêntica deve assentar no diálogo e na reflexão. O Modelo de Auto-Avaliação, como referimos anteriormente, visa estimular a reflexão por parte da equipa, durante o planeamento e avaliação da acção, extensível à escola, tendo em vista a melhoria das aprendizagens. Mas, até que ponto essa reflexão não se restringirá à equipa, que tem que conduzir o processo, acabando por se reduzir a um parecer pontual e burocrático emitido pelo Conselho Pedagógico? De acordo com a nossa experiência, o entendimento pelos professores do *modus operandi* do ensino das competências de LI,

nomeadamente através da implementação de um modelo de literacia, exige uma relação mais intensa com o seu ensino. Este processo será facilitado através da prática reflexiva com o PB, enquanto “especialista em informação” e “professor de LI”, em interacção com os alunos, tendo em atenção as suas dificuldades e progressos. O reconhecimento dos níveis de proficiência dos discentes permite agregar os parceiros em torno de um objectivo comum. O conhecimento produzido, e, em particular, as estratégias, os instrumentos e os critérios testados e seleccionados podem ser integrados e reutilizados através de uma rede colaborativa, que progressivamente se amplie e consolide. Neste percurso as estruturas da escola são naturalmente chamadas a intervir, mobilizando as condições necessárias e alterando regras e rotinas estabelecidas na organização escolar. Idealmente, a colaboração em torno da leccionação/ desenvolvimento de projectos deveria acontecer pelo menos uma vez com cada professor e, no mínimo, várias vezes com cada docente das ACND, durante o ano lectivo. Ao participar nos momentos de avaliação, o PB poderia, também, como propõe Taylor (2006), monitorizar a aprendizagem das competências de informação nas várias turmas e ao longo de vários anos. Esta informação poderia ser transposta para o plano meso. Deste modo, o PB seria o elemento mais bem posicionado para colaborar na elaboração de um plano articulado e progressivo (ao longo dos vários anos/ ciclos de escolaridade) de desenvolvimento das competências de informação, como se preconiza no Modelo de Auto-Avaliação (p.15), adaptado à realidade e profícuo.

Apesar de a “colaboração plena” não ser claramente defendida no Modelo de Auto-Avaliação, constitui um dos muitos caminhos possíveis do processo “aberto” de mudança, e que a RBE não cerceia. Será porventura um caminho “estranho” e inacessível para muitas escolas, por ser desconhecido e por não se integrar nos seus modos de organização. Contudo, se estivermos interessados em percorrê-lo, valerá a pena reconhecer alguns dos condicionantes e formas possíveis de operacionalização.

### **3. O trabalho a desenvolver para estabelecer a colaboração com a biblioteca escolar**

O desenvolvimento da colaboração a partir da BE exige grandes mudanças no modo de organização da escola e nas práticas pedagógicas instituídas, e que são, desde há muito tempo, reivindicadas pelos teóricos e/ou pelos sistemas educativos. Como

afirma Doll (2005: 24), para que o PB cumpra a sua missão terá que aprender como colaborar com os professores. Este será o vector que atravessa o presente capítulo, pelo que, numa perspectiva optimista, procuraremos caracterizar o quadro geral de acção do PB e apontar pistas que contribuam para o aprofundamento e a renovação constantes da colaboração com os professores.

### **3.1. A cultura de escola e os tipos de colaboração.**

Como afirma Taylor (2005), nenhum factor pode assegurar por si só a colaboração. O PB deve estar consciente dos factores que a inibem ou potenciam. Kuhlthau, mencionada por Montiel-Overall (2005), defende que os factores facilitadores não se opõem aos inibidores. Por outro lado, a supressão dos inibidores não assegura necessariamente o sucesso da implementação. Acresce que os factores facilitadores podem não ser capazes de criar esforços colaborativos entre os professores e o PB. Segundo Haycock, «[C]ollaborative planning is impacted by the individuals involved, school climate, time for planning, the organization of the school, the facility and collection and training; of these, the characteristics and actions of the people involved are most important» (Collaborative Programme Planning and Teaching, 1999).

Maria do Céu Roldão (2007), aludindo à colaboração entre professores dirigida à promoção de aprendizagens curriculares, refere que, apesar de serem por demais conhecidas as vantagens do trabalho colaborativo, na prática o essencial do trabalho docente, ou seja, o que acontece dentro da sala de aula, continua a ser realizado individualmente. Entre nós, as práticas autenticamente colaborativas têm sido referenciadas pela investigação como produzindo bons resultados, ainda que sejam excepcionais e difíceis de introduzir no quotidiano das escolas. Por este motivo, consideramos pertinente começar por analisar processos de mudança que, como a integração da LI no currículo que nos ocupa, assentam na transposição das fronteiras entre as disciplinas e as salas de aula, a fim identificarmos diversos obstáculos.

O projecto curricular de turma (PCT) traduziu-se numa «mudança à superfície, não estrutural: muda o discurso, muda algum do formalismo, ganham-se novas rotinas, acredita-se até que se mudou, mas o problema central permanece sem solução: não há dados que mostrem que houve, de facto, melhoria das aprendizagens dos alunos» (Freire, citado por Roldão, 2006: 75). Assim, oficialmente a reforma é feita quando,

afinal, no terreno, as práticas pouco mudaram, sem sinais evidentes de oposição.

Entre os factores condicionantes contam-se «as dificuldades na construção de uma cultura curricular e profissional, baseada na colaboração e construção conjunta e reflexiva de conhecimento»; assim como a falta de consistência, clareza e continuidade das políticas educativas; o modo de organização da escola e do trabalho docente e a ausência de uma cultura de avaliação (Roldão, 2006: 75). Roldão refere, também, a dominância de uma lógica de segmentação dos saberes em função das disciplinas e que, na altura, considerava poder atingir as Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND). Os modos organizativos do trabalho assentam predominantemente no modelo transmissivo, dirigido à turma, e em modos de trabalho e em recursos uniformizados, naturalizados no quotidiano e cultura das escolas, e portanto inquestionáveis. De acordo com um estudo de Dácio, relativo ao 1º Ciclo, mencionado por Roldão (2006: 66), refere-se que:

A sala de aula é considerado o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros ou de seguir normativos. É por esse facto o espaço onde se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão. Poucas são as decisões partilhadas que se referem ao campo pedagógico ou curricular, são normalmente actividades extracurriculares que fazem parte deste tipo de decisões.

De acordo com Fullan & Hargreaves (2001), podemos integrar o quadro acima exposto na cultura denominada como individualista. O tipo de cultura, particularmente as culturas individualistas e colaborativas, são aquelas que têm implicações muito diferentes para a mudança e o desenvolvimento. Ao individualismo associam-se a incerteza e o isolamento que sustentam o “conservadorismo educativo” e as formas de ensino “seguras”, com baixo impacto no sucesso escolar. Face à pressão da mudança surge a impotência para a enfrentar. O individualismo marca as condições de ensino mais generalizadas e persistentes. Roldão (2007: 26) defende que a génese do individualismo dos docentes «resulta de um conjunto de factores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz». Para além do peso da “máquina organizacional”, acresce o facto de os professores terem sido socializados desde o início da carreira no trabalho individual. Segundo Perrenoud (2002: 60-61), esta “contra-socialização” a par das crenças pessoais sobre a educação e a aprendizagem reduzem quer o impacto das tentativas de “pilotagem” das práticas dos docentes (verificando-se que estes frequentemente as

desconhecem ou apreendem de forma superficial) quer o efeito da formação profissional. Na mesma linha, Roldão (2007: 76) refere que, relativamente aos conceitos que norteiam a mudança, o leque varia entre o desconhecimento, a recusa ou a apropriação técnico-burocrática, «sendo raras as situações de uma apropriação integrada e reflectida [o que denota] a necessidade de questionar e clarificar o sentido». Por conseguinte, a dificuldade da introdução de inovações pode relacionar-se com a forma como esta é conduzida, por não se terem em conta, de acordo com Cardoso (2002: 48), as preocupações, os significados e as motivações dos que a devem implementar no terreno, sendo imprescindível o diálogo entre os envolvidos.

As culturas colaborativas, segundo Nias, mencionada por Fullan & Hargreaves (2001: 89), não se caracterizam pela organização formal, reuniões ou procedimentos burocráticos mas «consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente». A discussão aberta e a discórdia temporária são desejáveis. Nestas culturas, os docentes «desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão» (*idem*: 89). Tanto os indivíduos como a interdependência são valorizados e há uma busca de aperfeiçoamento contínuo, quer a partir do interior como do exterior. Fullan e Hargreaves (1991: 61) afirmam que «[I]t is not possible to have strong collaborative cultures without strong individual development». O seu equilíbrio é delicado, sendo difícil criá-las e ainda mais difícil mantê-las. Há que distinguir três formas de colaboração menos eficazes: a balcanização; a colaboração confortável e a colegialidade artificial. Na balcanização, comum nas escolas secundárias, distinguem-se grupos, que por vezes competem entre si. Pode conduzir à pobreza da comunicação, a um acompanhamento deficiente dos alunos e a disputas. Alguns subgrupos podem dificultar a aceitação da mudança por toda a escola, inibindo a discussão aberta e a criação de uma perspectiva global. Uma das estratégias para a obviar consiste na troca de membros entre grupos. A colaboração confortável incide sobre aspectos superficiais, práticos e imediatos e «não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina» (Fullan e Hargreaves, 2001: 100). A ênfase recai sobre a partilha e a celebração em detrimento da pesquisa, da reflexão e da discussão. Mesmo que os docentes trabalhem conjuntamente na planificação, será pouco usual que partilhem a sala de aula. A escola tende a ser reactiva à mudança externa. Será importante ultrapassar o nível da «tomada de decisões e da

planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada» (Fullan e Hargreaves, 2001: 102). A colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, destinados a impor o trabalho em conjunto, como a planificação programada, descrições detalhadas de actividades, o treino pelos pares. Visa encorajar a associação dos docentes, promover a partilha e o aperfeiçoamento das competências e do saber especializado, bem como novas abordagens e técnicas provindas do exterior. Por um lado, pode promover o surgimento de verdadeiras culturas colaborativas, que podem ser “activadas” deste modo, mas, no seu extremo negativo, a inflexibilidade administrativa pode reduzir a motivação para a cooperar.

### 3.2. A aprendizagem organizacional e as comunidades de prática

Doll (2005: 32) refere que «any changes made must work within and through the culture of the school». Importa pois caracterizar o tipo de cultura em presença. Por outro lado, a organização escolar é um «grupo humano que constrói, confronta, partilha e troca significações» (Santiago, 2002: 33). Este processo ocupa uma posição central no processo de aprendizagem organizacional e na estruturação da própria cultura, sendo, ao mesmo tempo, um produto desta. Segundo Senge, citado por Bolívar (1997: 82), «as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual». Torna-se pois necessário que a organização institucionalize “processos de aprendizagem cooperativa”. Para Santiago (2000), a aprendizagem organizacional depende fortemente da qualidade das interacções entre os actores, estabelecidas no quotidiano, através dos canais formais e informais de discussão e decisão. Santiago (2000: 39) questiona os modos como ocorre a transferência da aprendizagem dos níveis individuais para os níveis organizacionais e a forma de transpor os conceitos para acção. O autor alega que a resposta passa por se combinarem «num só processo as pessoas com o desenvolvimento da organização: a aprendizagem organizacional torna-se *natural* se for ao encontro do trabalho dos actores na escola – através das interacções o desenvolvimento individual integra-se facilmente no desenvolvimento organizacional». Nesta linha, o PB deve trazer a lume os problemas existentes na organização, no âmbito das suas múltiplas funções, situadas nos vários

planos da organização, e escutar, questionar e argumentar para agitar consciências, promover a auto-análise das concepções, o desenvolvimento das competências de trabalho em grupo, de modo a que os conhecimentos e atitudes individuais interajam entre si.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), o conceito de aprendizagem organizacional relaciona-se com a noção de comunidades de prática. Wenger (2006) define-as como grupos de pessoas que, de um modo mais ou menos consciente, compartilham um interesse ou paixão por algo comum e que aprendem a fazê-lo melhor pelo facto de interagirem regularmente. A comunidade de prática resulta da combinação de três elementos, que a diferenciam de outros géneros de comunidades, do trabalho em equipa e das *network*: a identidade, a comunidade e a prática. A sua identidade define-se pelo domínio de interesses assumidos, para o qual os seus membros contribuem com competências específicas, que os distinguem dos demais no grupo. Na comunidade, os elementos interagem e aprendem uns com os outros, ainda que não tenham que se encontrar diariamente ou desenvolver a sua actividade em conjunto. Os membros de uma comunidade de prática são praticantes. Desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências; histórias; ferramentas; formas de enfrentar problemas recorrentes; etc. São os interesses e a aprendizagem partilhada, e não as tarefas, que os mantêm juntos. As comunidades de prática têm constituído, afinal, a forma natural da humanidade aprender e ao longo da nossa vida todos pertencemos a várias delas, umas vezes como elementos centrais e outras como membros periféricos. Existem em todas as organizações e variam na dimensão, na flexibilidade dos seus limites; no reconhecimento formal e nos modos de comunicação. Ao focarmo-nos nas comunidades de prática não estamos a “glorificar o local”, «but to see [the] processes [that take place in them] - negotiation of meaning, learning, the development of practices, and the formation of identities and social configurations – as involving complex interactions between the local and the global» (Wenger, 2008: 133). No domínio da educação, as comunidades de prática têm estado associadas à formação. Por outro lado, afectam as práticas educativas segundo três dimensões:

- (1) Internamente – como organizar experiências educacionais que melhorem a aprendizagem através da participação em comunidades sobre tópicos específicos?
- (2) Externamente – como ligar a experiência dos alunos com a prática através da participação em comunidades mais amplas fora dos muros da escola?
- (3) Ao longo do percurso escolar dos alunos: como servir as necessidades de

aprendizagem dos alunos através da organização de comunidades de prática focadas em temas de interesse permanente para aqueles?

A partir desta perspectiva, a escola deixa de ser o *locus* privilegiado de aprendizagem, auto-suficiente e fechado, onde os alunos adquirem conhecimento a ser aplicado no exterior, mas uma parte de um sistema mais amplo de aprendizagem. A turma não será o principal evento de aprendizagem, mas antes a própria vida. As escolas, as salas de aula e as sessões de formação ainda têm um papel a desempenhar nesta visão, devendo, contudo, estar ao serviço da aprendizagem que acontece no mundo. As comunidades de prática estruturam o potencial de aprendizagem da organização através do conhecimento que desenvolvem no seu núcleo e graças às interações nas suas fronteiras. Para que não se tornem passivas, há que prestar atenção ao seu núcleo e às fronteiras, procurando-se assegurar nestas uma actividade suficiente para renovar a aprendizagem. As comunidades de prática podem perdurar no tempo, ampliam as possibilidades de se alcançarem soluções inovadoras, de se integrarem novos elementos e de abertura à comunidade exterior. Surgem, assim, na nossa opinião, como um manancial a explorar, tanto ao nível da colaboração entre o PB e os professores e a comunidade em geral, como na formação através da BE e, ainda, na forma de posicionar a informação e a BE, enquanto parceira, no processo de ensino-aprendizagem, de modo a impulsionar uma visão diferente de escola. O PB e a gestão da escola devem pois procurar apoiar a sua formação e desenvolvimento.

### 3.3. A mudança no plano individual

Boa-Vida e Ponte (2002: 8) referem que o trabalho colaborativo envolve «uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas». A personalidade dos professores e do PB podem ter uma grande influência sobre a colaboração e devem ser tidas em conta na planificação das actividades colaborativas. Segundo Doll (2005: 31), o PB deve adquirir consciência das dinâmicas interpessoais antes, durante e depois da planificação colaborativa. Ao mesmo tempo «[t]his knowledge also helps the [PB] protect against teachers who are stonewalling, those who want to take advantage of the situation, or those who pretend to be interested but really are not.» (idem: 45).

De acordo com Shannon (2001), as capacidades do PB, ao nível do relacionamento interpessoal e da comunicação da missão, metas e objectivos e dos

resultados e das contribuições do programa da BE, são fundamentais. A auto-confiança do PB e as suas capacidades de iniciativa, comunicação e liderança são importantes para os intervenientes activos no planeamento do currículo. Estas competências afectam todo o trabalho do PB e são consideradas essenciais pela direcção, professores e pelo próprio.

No que toca à liderança, a colaboração tende a ser mais bem sucedida quando é assumida por um actor que detém a visão a construir, crê nos benefícios a alcançar e está comprometido com a mudança. O PB pode tomar este papel e procurar, de forma proactiva e sistemática, alargar a colaboração à escola. Contudo, o “líder colaborativo” não se enquadra nos “padrões administrativos”, devendo trabalhar com perseverança para, gradualmente, convencer os outros e quebrar as barreiras no terreno. Também «[n]ão é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam» (Fullan e Hargreaves, 2001: 93).

Será fundamental ter-se em atenção as concepções dos professores. Segundo Ponte (1992), o interesse baseia-se no pressuposto de que existe um “substracto conceptual” que exerce um papel determinante no pensamento e na acção. Assim (idem: 1):

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão.

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros).

As concepções podem ser vistas como o “pano de fundo organizador dos conceitos”; como uma forma de ver o mundo e pensar. Condicionam a abordagem de tarefas (podendo orientá-las para abordagens menos correctas), as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel numa dada situação. Não constituem um todo homogéneo, diferenciando-se de acordo com os níveis de ensino, origem profissional, inserção social e opções ideológicas e educativas.

O autor alerta-nos, contudo, para a falta de evidências de que as concepções comandem as práticas. Numa situação de resolução de conflitos, por exemplo, frequentemente os professores optam pela solução mais simples e “económica” – a acomodação. A alternativa consiste em enveredar pela reflexão. Através dela «procura-se ver o conflito de diversos ângulos, faz-se intervir elementos teóricos, e pesa-se os

prós e os contras de diversas soluções» (Ponte, 1992: 26). O problema consiste em saber como levar os professores a naturalizarem a reflexão, nomeadamente através da formação. As mudanças de concepções constituem um processo penoso, que os professores evitam, de uma forma natural e de certo modo saudável. Essas mudanças exigirão grandes “abalos”, como um programa de formação muito motivador ou uma experiência com uma forte dinâmica de grupo. Exigem, também, um tratamento cuidadoso por parte da escola, nomeadamente ao nível da formação. Mais do que a imposição de “verdades” declaradas por “iluminados”, será importante estabelecer um processo partilhado de aprendizagem.

De acordo com Katz (2009), os professores atravessam uma sequência de estádios de desenvolvimento. O ponto em que cada professor se situa pode, segundo Taylor (2005: 56), influir na sua capacidade e desejo de colaborar. Katz (2009) identifica quatro estádios: Estádio I – sobrevivência; Estádio II – consolidação; Estádio III – renovação e Estádio IV – maturidade. Assim, o PB deve procurar identificar a posição dos professores e agir em conformidade. A apresentação de sugestões sobre formas de trabalho colaborativo aos novos professores, no Estádio I, pode ser prontamente aceite. Estes estão ansiosos por obter ajuda e necessitarão de bastante apoio. No estádio de consolidação, deve construir-se sobre qualquer esforço colaborativo que tenha sido estabelecido anteriormente. Se a ideia de colaboração é nova, o PB deve fornecer recursos com sugestões de utilização. Já os professores no estádio de renovação estão prontos para a mudança. Estes são os professores que o PB deve procurar ao introduzir o processo colaborativo na escola. Os professores no estádio de maturidade serão os mais difíceis de convencer pois sentem-se mais confortáveis com o seu trabalho. Através do recurso à formação e aos resultados de estudos, o PB deve mostrar-lhes como a colaboração faz a diferença junto dos alunos.

Paula Montgomery (1991) concluiu que os “estilos cognitivos” do PB e dos professores também influem na colaboração. A autora distingue entre os “field-independent”, que são independentes em relação ao contexto de trabalho e os “field-dependent”, que dependem desse contexto. Os primeiros tendem a estruturar os contextos de acção e preferem trabalhar sozinhos, ao passo que os segundos tendem a conformar-se com os objectivos externos e valorizam mais as pessoas e a colaboração. Será pois importante que o PB conheça os “estilos cognitivos” dos professores e que identifique o seu próprio estilo a fim de planear estratégias que diminuam os aspectos negativos, criando, assim, um ambiente de respeito mútuo.

### 3.4. Condições organizacionais que afectam o trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo compreende um objectivo comum: o sucesso dos alunos (Boa-Vida e Ponte, 2002; Taylor, 2005). Exige, também, um clima de confiança e “mutualidade”, através de benefícios e resultados que compensem o esforço. Apesar de nem sempre ser fácil constituir e manter um grupo colaborativo em funcionamento, quando este se «estabelece com um objectivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador» (Boa-Vida e Ponte, 2002: 3). Contudo, a assunção pelo grupo de um objectivo não será, por si só, suficiente. Os mesmos autores esclarecem que as formas de trabalho e de relacionamento nas equipas devem propiciar o trabalho conjunto. Se não houver entendimento neste ponto, o trabalho colaborativo pode ficar comprometido. A viabilização do trabalho requer, pois, que os educadores repensem “how they can work together” (Taylor, 2005: 49). De acordo com Roldão (2007), para que os professores possam mudar é necessário mudar a organização, de modo a permitir a partilha e a discussão do trabalho diário.

A gestão da escola e o tempo são considerados factores fundamentais para a mudança pretendida. Segundo Montiel-Overall (1991), estes factores afectam a frequência com que o PB e os professores se podem encontrar, os níveis de envolvimento, os incentivos, as consequências da colaboração e a satisfação pessoal. O gestor, segundo Doll (2005), pode apoiar, opor-se ou ser indiferente à ideia de colaboração. Constitui um factor catalítico ao: proporcionar o tempo necessário; encorajar os professores a trabalharem com o PB; possibilitar a demonstração do valor do PB junto da escola e ao garantir condições para o desenvolvimento profissional. O PB deve pois procurar esclarecer a gestão sobre o seu papel e estabelecer, com ela, a melhor relação possível.

Os professores consideram que a falta de tempo constitui um entrave à colaboração, pois estão assoberbados por actividades de todos os tipos (Taylor, 2005: 58). Esta posição pode estar associada a uma posição individualista (Fullan e Hargreaves, 1991), no âmbito da qual o professor assume expectativas elevadas e irrealistas relativamente ao seu trabalho, muitas das quais podem ser impostas pelo próprio. Uma vez que “há tanto para fazer na sala de aula”, o professor fecha-se à colaboração com o PB. Sem uma boa planificação conjunta, pouco se pode fazer. Segundo Doll (2005), a falta de tempo, em si, não impede a colaboração se os

professores estiverem comprometidos em concretizá-la. Entre nós, a flexibilidade do horário do PB, introduzida recentemente, permite-lhe adaptar-se com maior facilidade à disponibilidade dos professores. Julgamos que os encontros informais, nos corredores ou através das actuais ferramentas de produtividade, como o e-mail ou os fóruns, se não poupam tempo pelo menos facilitam a sua gestão. Os professores devem, também, ser esclarecidos de que, gradualmente, a colaboração com o PB permitirá reduzir o tempo e o esforço, a par do aumento da eficácia da acção.

Os recursos disponíveis podem ter um efeito positivo ou negativo sobre a vontade de colaborar. Nestes inclui-se o próprio tempo, verbas, espaço e o conhecimento e formação dos professores e do PB.

### **3.5. Alguns pressupostos para conduzir a formação**

Relativamente à formação inicial, Freire (2007) salienta as falhas no que toca à promoção do trabalho colaborativo e do papel da BE e ao ensino de competências para selecção e uso crítico da informação. Já as sessões de desenvolvimento profissional entre os professores e o PB abrem a possibilidade de planearem em conjunto. Julgamos que a aplicação de alguns dos princípios preconizados na formação contínua em Matemática de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, defendidos por Serrazina (2007), pode revestir-se do maior interesse. O objectivo consiste em envolver os professores na análise das suas práticas reais para que desenvolvam uma atitude de questionamento. Será vantajoso abrir a possibilidade de o PB e de os professores planearem, leccionarem e avaliarem unidades curriculares em conjunto. O programa pode abranger duas componentes: uma de trabalho conjunto, incidindo sobre o papel da BE e a função do PB, a clarificação de conceitos e metodologias e a planificação conjunta e outra de trabalho prático, envolvendo grupos de professores e PBs. A reflexão acerca da teoria, do nível de concretização das expectativas e da reacção e resultados dos alunos, deverá ser partilhada pelo grupo, tanto nas sessões presenciais como, em nossa opinião, através da comunicação assíncrona. O desenvolvimento profissional pode alinhar os esforços numa nova direcção, permitindo encontrar formas mais eficazes de integrar os materiais e as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Por detrás da “mudança aparente” está, também, a confusão sobre o conceito de

competência e a sua relação com os processos de aprendizagem. Este problema inviabiliza alterações das metodologias de ensino e de avaliação, segundo a perspectiva construtivista. Aliás, como refere Perrenoud (2002: 18), se «os docentes não percebem ou não aprovam as reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento das competências, elas acabam por fracassar e prejudicar a ideia de competência». Da resistência activa passa-se à indiferença e marginalização das ideias fortes da reforma. Assim, tanto na informação transmitida junto da escola como na formação dos docentes, o PB deverá explicitar, como referimos acima, a propósito do programa de formação, os conceitos e as teorias educacionais que subjazem ao seu papel e à finalidade da BE. Na nossa opinião, devem também ser clarificadas as noções de literacia de informação e de competências de literacia de informação, que o PB tem por missão introduzir no currículo “dominado” pelos professores. Será igualmente aconselhável esclarecer a relação entre o ensino de um modelo de LI e as metodologias activas mais utilizadas pelos professores, como sejam o trabalho de projecto. Doll (2005) refere que a falta de um vocabulário comum, para além do entendimento do papel atribuído a cada um dos envolvidos, pode obscurecer a discussão e inviabilizar a colaboração. A confusão ou o surgimento de conflitos podem dever-se a diferentes definições dos conceitos, dos processos ou dos produtos em discussão. É, assim, fundamental criar abertura para colocar questões e clarificar as diferenças. Um outro obstáculo, associado a esta questão, surge quando os professores encaram a BE segundo a perspectiva tradicional, de suporte ao ensino, e não como um recurso para o mudar. Se esta atitude estiver generalizada, o PB deve voluntariar-se para trabalhar com as equipas envolvidas no desenvolvimento curricular, proporcionar formação sobre os benefícios da colaboração e divulgar, por todos os meios, o seu papel.

### **3.6. Estratégias para promover a colaboração**

Segundo Loertscher (2000), o PB deve procurar identificar a perspectiva do professor face ao ensino-aprendizagem, com o intuito de o acompanhar num processo gradual de afastamento da perspectiva behaviorista. Por esta via, será possível promover a integração da LI no currículo e potenciar a aprendizagem com base na utilização de recursos informacionais e tecnológicos. Ainda que se destaquem duas posições tidas como opostas, o behaviorismo e o construtivismo, frequentemente os professores

situam-se numa posição intermédia. Nos extremos, as questões são as seguintes: devem os alunos consumir tempo a assimilar factos, ideias e conceitos ou, ainda que devam adquirir saberes, devem, antes de mais, ser ensinados sobre como aprender? Contudo, o facto de o professor, com quem o PB pretende interagir, não partilhar das ideias construtivistas não deve constituir, segundo Loertscher, um obstáculo. Identificada a perspectiva do professor, uma solução imediata consiste em conceder a cada professor aquilo que ele pede, ou seja: dar apoio ao professor behaviorista e ser parceiro do professor construtivista, sendo que estes serão mais flexíveis e receptivos a sugestões. Mas Loertscher coloca uma nova questão: e se na escola o pendor behaviorista é maioritário? Assim, «[M]any library media specialists start feeling as though they are missionaries in an agnostic village» (2000: 75). As mudanças podem, pois, ser aceites de uma forma formal, mas ignorados, na realidade. Loertscher (2000) considera que a colaboração entre os professores, os alunos e o PB se situa num *continuum* que liga, nos extremos, as funções de apoio e de intervenção. No papel de suporte, o PB procura ser útil, limitando-se a responder aos pedidos de materiais e a diminuir o esforço e o tempo gastos nas pesquisas, sem questionar acerca das finalidades da informação. Para ter um maior impacto na aprendizagem, o PB deve mover-se ao longo do referido *continuum*, assumindo uma maior intervenção. Começa, assim, por oferecer conselhos e proporcionar alternativas, sugestões e recomendações. Apresenta estratégias e tecnologias “mais poderosas” para resolver os problemas. Em algum ponto da escala o PB evolui a partir de uma posição subsidiária para conselheiro e finalmente para parceiro. Esta transformação do papel do PB, como mencionámos anteriormente, não será possível sem o desenvolvimento da confiança junto dos professores. Loertscher afirma que «[a] major key to successful collaboration and partnership is trust» (2000: 77). Isto pressupõe a presença de alguns traços de personalidade, como a flexibilidade, a capacidade de relacionamento humano, a assunção de que conseguir “fazer coisas” é mais importante do que as regras da organização, entre outros. À medida que se desloca ao longo do *continuum*, do apoio para a intervenção, o PB vai angariando adeptos entre os professores que tomaram conhecimento com as experiências bem sucedidas.

Shirley Weisman, referida por Doll (2005), identificou alguns aspectos essenciais para uma colaboração com êxito: possuir uma imagem clara do que se pretende ensinar e conhecer o currículo; ser persistente na defesa do valor da colaboração; procurar pessoas que precisem de maior apoio; lembrar que a colaboração acontece mais facilmente através da escola e com o seu apoio.

Doll (2005) considera que, se o PB se escusar a um envolvimento activo com a escola, será pouco provável que a gestão e os professores lhe solicitem uma maior participação. Esta aparente falta de interesse não se deverá a uma oposição por parte da escola à colaboração com o PB, mas antes ao desconhecimento do papel que aquele pode assumir. Sem outra informação, os professores, que estão habituados a considerar os seus colegas do grupo de docência como possíveis parceiros de trabalho ao nível curricular, não perceberão o PB da mesma forma. Assim, será fundamental que o PB dê a conhecer o seu papel, bem como os conceitos e teorias envolvidos, sem criar clivagens. A obtenção do entendimento generalizado acerca do papel do PB por parte de toda a comunidade, a promover por todas as vias possíveis, constitui a base para a colaboração. As inúmeras estratégias de divulgação ajudam a construir a base para níveis de colaboração mais elevados. Entre estas, destacam-se: as newsletters ou e-mails sobre documentos adquiridos, recomendação de *websites*, bibliografias temáticas e outros anúncios. No início do processo, o recurso aos serviços tradicionais da BE permite colocar a BE no centro da atenção dos professores. As conversas informais podem ajudar o PB a conhecer o que está a ser ensinado na escola. O PB pode oferecer-se para ajudar os alunos com as lições, expor os seus trabalhos, etc.

Freire (2007: 55) refere que a política de *marketing* da BE pode afectar a clareza da percepção da sua função e do próprio PB enquanto recurso humano e parceiro na planificação e avaliação de unidades de ensino. A demonstração dos benefícios constitui uma das formas mais eficazes de convencer e alargar o entendimento acerca do papel do PB. Poderá provar-se que aquilo que funciona em teoria ou noutras escolas pode ser aplicado na nossa organização. Também o facto de os professores envolvidos quererem repetir a experiência com o PB induzirá outros a procurarem participar no processo. Taylor (2005: 54) apresenta dados estatísticos sobre este fenómeno. Refere que assim que alguns professores iniciam a colaboração, outros, ao constatarem os benefícios, aderirão ao projecto. Cerca de 2,5% dos professores serão “inovadores” e envolvem-se de imediato. Aproximadamente 12,5% dos docentes, denominados como “adoptantes precoces”, revelam, contudo, uma maior cautela, levando mais tempo a aceitar as novas ideias. Cerca de 35%, a “maioria precoce”, aguarda pelo desenrolar dos acontecimentos. Estes docentes irão realizar a experiência se os “adoptantes precoces” forem bem sucedidos. A “maioria tardia” corresponde a 35%, sendo difícil de influenciar; adere apenas quando a maioria já o fez. Os restantes 15% corresponde aos “resistentes” ou “retardatários”, que não apreciam mudanças, sendo os últimos a aceitá-las, se alguma

vez o fizerem. Assim, «that no matter how great the idea, change is a long process» (Taylor, 2005: 54). Ainda que desejasse abarcar todos os professores, o PB deve concentrar-se nos que pretendem aderir e procurar compensar as falhas no ensino das competências de LI em contexto, decorrentes da falta de colaboração dos “resistentes”.

Segundo Taylor (2005), são necessários, frequentemente, dois ou três anos, ou mais, para que os professores desenvolvam o sentimento de confiança em relação ao PB. Freire (2007: 68) sublinha que a confiança «não se cria no vazio, constrói-se antes nas demonstrações de competência e capacidade de dar resposta aos problemas concretos».

No que toca ao processo de mudança, Fullan distingue, segundo Boavida e Ponte (2002: 5), a “colaboração espontânea” e a “colaboração forçada”. A primeira resultará da iniciativa dos respectivos intervenientes e a segunda será determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções, correm fortes riscos de não serem bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição, com efeitos diametralmente opostos aos pretendidos. Freire (2007: 37) defende que a colaboração não pode ser coerciva, dependendo o seu sucesso da convicção com que o professor participa. Doll (2005: 18), contudo, refere, com base na sua experiência, que em algumas situações a “abordagem forçada” funciona e que sendo os professores obrigados a participar na planificação colaborativa com o PB podem vir a acreditar no valor da mesma. Alguns professores podem opor-se, recusando-se a participar de forma plena. Na realidade podem ser necessários vários anos para que os professores compreendam totalmente os benefícios da colaboração, com a consequente adesão, ao passo que outros nunca o farão. Não obstante, uma vez que a indiferença e o antagonismo constituem a norma, o PB deve estar pronto para desenvolver e executar um plano que promova a colaboração dentro da escola. A colaboração coerciva pode ser implementada de forma faseada, optando-se por um tema ou nível de cada vez, ou pode ser exigida a todos, em simultâneo. Esta última hipótese será por certo esmagadora para o PB, que terá de despender imenso tempo e energia para conseguir iniciar e manter relações com qualidade, ao mesmo tempo, com cada professor. O resultado final da “abordagem forçada” dependerá da personalidade de todos os envolvidos, do estilo de liderança e segurança do gestor escolar, das capacidades do PB e do clima de escola. O gestor pode ou não envolver-se directamente no processo. Doll (2005) alega que, ainda que produza resultados, a

“abordagem forçada” não será a forma mais fácil ou eficaz de implementar a colaboração. O PB e o gestor devem estar totalmente comprometidos na mudança, despendendo o tempo e os recursos necessários ao sucesso, mantendo-se firmes face às reclamações dos professores.

Uma intervenção diferente, que pode ser accionada sem o apoio activo da gestão, mas não com a sua oposição, consiste em começar com um ou dois professores receptivos à ideia de colaboração. Doll (2005: 20) aconselha a que «[w]hen working on interdisciplinary or intergrade-level projects, it is probably best to limit the number of group members until collaboration is firmly established and fully understood in the school». Será, pois, aconselhável desenvolver uma abordagem sistemática, abrangendo, sucessivamente, novos níveis de ensino ou departamentos. Para tal, o PB deve dirigir convites aos colegas e anunciar os novos aderentes, lembrando, assim, que todos têm oportunidade de participar. Consideramos, de acordo com a nossa experiência, que esta fase inicial permitirá ao PB modelar planos de acção e instrumentos, a partir da teoria e com base noutras experiências, e testá-los, com o apoio dos colegas mais abertos à inovação, que aceitem aderir à experiência, tendo como referência a reacção dos alunos. Por este motivo, será vantajoso escolher professores reconhecidos na escola, sobretudo no domínio curricular. Segundo Doll (2005), o PB não deve, contudo, dar a sensação de favoritismo na selecção dos primeiros voluntários. A meta do programa da BE, no limite, consiste na colaboração com todos os professores, sob risco de, na nossa opinião, favorecer subgrupos, típicos de uma cultura balcanizada. Para Doll (2005), o envolvimento gradual de docentes adequa-se, também, a escolas onde prevalece o isolacionismo. Neste tipo de cultura, os professores e o PB trabalham sozinhos nas salas de aula e na BE, respectivamente. A ideia de “território” pode fazer parecer estranha e até intimidatória a possibilidade de partilhar ideias e responsabilidades na leccionação conjunta de aulas. Será de facto mais fácil iniciar este tipo de trabalho em escolas nas quais os professores já estejam envolvidos em trabalho colaborativo. A autora alega que, neste caso, o PB deverá procurar integrar-se nas regras estabelecidas ao invés de assumir a liderança. Segundo a experiência de Doll (2005) e o testemunho prático dos seus alunos, a mudança associada a esta abordagem será lenta mas eficaz.

Um PB recentemente colocado numa escola deve, na opinião de Doll (2005), durante o primeiro ano, aprofundar o seu conhecimento sobre o ambiente e procurar estabelecer relacionamentos com os professores. Só assim poderá evitar a proposta de mudanças que podem levantar resistência e antagonismo. Outros profissionais

acreditam que será preferível tirar partido do “novo status” e introduzir, de imediato, as mudanças pretendidas. A autora considera que esta medida será apropriada se corresponder às expectativas da escola. Será, igualmente, importante, formar a direcção sobre o programa da BE. Em contrapartida, um professor que na sua escola passe a assumir a função de PB estará por certo em vantagem no que toca ao conhecimento do meio e à possibilidade de ser aceite como parceiro.

Segundo Doll (2005), assim que o PB se sinta familiarizado com a organização e os professores, deve recorrer ao seu conhecimento profissional sobre o contexto e as pessoas envolvidas para escolher a abordagem inicial. Pode começar com uma abordagem individual ou uma abordagem pública planeada. Se houver uma oposição forte à ideia de mudança, é preferível procurar demonstrar o seu valor e utilizar essa prova como base para uma publicitação alargada.

É provável, como refere Barbara Gray, mencionada por Doll (2005: 52), que o PB encontre barreiras à colaboração devido ao facto de os indivíduos temerem a incerteza associada à mudança e às consequências daí decorrentes; de se colocar em causa o esforço que investiram no *status quo* ou por não concordarem com as consequências das alterações propostas. O PB deve procurar compreender as razões que levam os professores a resistir à mudança. Welch, de acordo com Doll (2005: 53), distingue, a este respeito, quatro categorias de barreiras: conceptuais, ligadas a expectativas pré-concebidas sobre “como se deve fazer na escola”; pragmáticas, associadas a orçamentos, políticas e às estruturas burocráticas; atitudinais no que toca à valorização do trabalho conjunto e, ainda, profissionais, relativas ao percurso de formação dos docentes. Acresce a possibilidade de surgirem problemas associados a limitações da comunicação, aos conflitos e incompatibilidades pessoais.

Quando o PB encontra resistência, deve analisar a situação e procurar as suas causas para tomar medidas. Pode, assim, auscultar um grupo de professores da escola sobre as possíveis barreiras à colaboração ou iniciar o trabalho com alguns docentes, especialmente aqueles que reúnam maior aceitação junto dos pares, recolhendo dados e divulgando, através de diferentes meios e níveis de comunicação, as “boas práticas”. O PB deve antecipar-se aos obstáculos e planificar o seu trabalho com o intuito de os ultrapassar de forma proactiva. Importa, como referimos antes, estabelecer um plano que clarifique “como e porquê” a colaboração pode beneficiar a escola. Uma solução possível consiste em estabelecer um procedimento que oriente a colaboração. Neste âmbito, destacamos a estratégia para a tomada de decisões e resolução de problemas

denominada DECIDE, proposta por Marshall Welch (2000) e que abrange seis passos, não necessariamente sequenciais. Doll associou esta estratégia à colaboração PB/professor na leccionação de unidades de ensino, se bem que a mesma se possa aplicar, também, no nosso entender, a uma intervenção no plano meso. Apresentamos, assim, uma adaptação nossa dos passos indicados por Doll (2005: 57-58):

1. Definir a situação – identificar: quem está envolvido; o que está a acontecer; onde e quando está a ocorrer. Dada a complexidade da situação pode ser necessário examinar a história da escola para apurar os obstáculos, e o seu currículo. As experiências colaborativas anteriores podem reduzir o tempo necessário para esta fase. Devem discutir-se os papéis individuais assumidos pelos intervenientes.
2. Examinar o ambiente – analisar o currículo escolar com o intuito de procurar conexões que sirvam de base ao planeamento de lições. Estas devem ser planeadas tendo em atenção a globalidade do currículo.
3. Definir as metas – explicitar as metas a atingir com a lição. As metas devem poder ser facilmente observadas e medidas<sup>18</sup> a fim de se apurar a eficácia da intervenção.
4. Criar um plano de intervenção – a colaboração centra-se na elaboração do plano da lição, sendo distribuídas responsabilidades. A realização de um *brainstorming* pode potenciar a criatividade requerida. Procede-se à identificação de recursos, à calendarização e revê-se a pertinência do plano face às metas estabelecidas.
5. Aplicar o plano de acção – ensino da lição.
6. Avaliar o plano de intervenção – a avaliação ocorre durante a leccionação da própria lição e no final da mesma. Incide sobre a lição na sua globalidade, bem como sobre as dinâmicas e interações da equipa. Tomam-se decisões para o futuro.

Dos passos anteriores, destacamos o segundo, em que o PB analisa o currículo ensinado na escola. Este procedimento é mencionado no modelo de auto-avaliação da RBE e deve envolver o PB e os Coordenadores de Departamento (Indicador A.1.1, p.9). Uma das estratégias de apoio a esta análise consiste, segundo Taylor (2005) e Vlasits (2003), na elaboração de um mapa do currículo ou seja a representação gráfica do que é ensinado na escola ao longo do tempo. Não pretendendo aprofundar aqui possíveis instrumentos e contextos de utilização, destacamos as seguintes vantagens:

- Determinação de “pontos de contacto” entre as áreas curriculares que possibilitam: a

---

<sup>18</sup> Consideramos que a definição dos indicadores no Modelo de Auto-Avaliação se insere no ponto 3. Os «indicadores apontam para as zonas nucleares de intervenção em cada domínio e permitem a aplicação de elementos de medição que irão possibilitar uma apreciação sobre a qualidade da BE» (p.3).

aplicação de abordagens de integração curricular, nomeadamente da LI; o apuramento de redundâncias, lacunas e a verificação do aprofundamento do currículo (currículo em espiral) num dado ano lectivo e ao longo do percurso escolar;

- O levantamento de recursos de informação, que serve de base ao desenvolvimento da colecção (mapeamento da colecção).

A elaboração deste documento possibilita que cada interveniente tome conhecimento do que é ensinado na “aula do outro”, despoletando a troca verbal de ideias e perspectivas e possibilitando o melhoramento dos mapas e do próprio currículo. Será importante tomar em consideração os resultados de avaliação conhecidos. Ao mesmo tempo, o “mapeamento do currículo” estimula o trabalho colaborativo. Segundo Vlaisis (2003: 111), «[T]he map provides a means of holding all teachers accountable for the content and the skills they are required to teach. It creates teaching teams and helps eliminate feeling of isolation. Mapping fosters a climate of teamwork and collaboration». Ao mobilizar para a colaboração, esta técnica pode ajudar a romper, como defende Roldão (2007: 29), com a «normatividade quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia». Caso não seja subvertido a essa lógica, o mapeamento do currículo permitirá aos actores analisarem, discutirem e decidirem e conceberem, em conjunto, dentro dos limites do currículo nacional prescrito, formas criativas e eficazes de garantir e monitorizar a aprendizagem em cada caso concreto.

Wolcott, referida por Callison (1999) e Doll (2005), desenvolveu outro modelo para o PB conduzir o planeamento colaborativo de um modo bem sucedido:

- O PB e o professor devem reflectir em conjunto sobre o ensino e a aprendizagem. A partilha de conhecimentos, experiências e interesses comuns serve de base para o diálogo e para explorar e articular todos os aspectos do ensino visado. As conversações podem ser formais ou informais.
- O planeamento deve ser abordado de acordo com a perspectiva do professor. Os professores não seguem os modelos formais de planeamento, tal como são preconizados pela literatura da educação. Segundo Calisson, «[W]ritten lesson plans will help to clarify communication and planning based on prescribed instructional stages may help to monitor progress, but be flexible and ready to engage in planning on a recursive basis» (1999: 40).

- Para os professores, o planeamento é, com frequência, uma actividade solitária e muitos podem não estar familiarizados com abordagens colaborativas. O PB deve identificar os professores “abrangentes<sup>19</sup>” e os “incrementais”, adaptando-se às suas abordagens.
- O PB deve assumir a liderança e alimentar expectativas acerca da sua participação no desenvolvimento do currículo e no ensino. Deve assumir os relacionamentos estabelecidos e procurar novas oportunidades de colaboração. Sempre que possível, o processo deve ser modelado de forma aberta.

Assim que um professor ou professores concordem em colaborar, o PB deve começar a planear o primeiro encontro. Deverá procurar adaptar-se ao horário do professor e tornar a experiência o mais agradável possível. O primeiro encontro possibilitará a planificação das lições a serem ensinadas. O professor pode desejar colaborar apenas numa lição ou numa parte de uma unidade, especialmente nas primeiras vezes. Doll (2005) refere que nesse encontro o PB e o professor devem partilhar expectativas, clarificar os papéis que cada um deve assumir na parceria, tendo em vista a articulação dos mesmos e a complementaridade dos contributos individuais. Segundo a mesma autora, concluiu-se, através de um estudo realizado na Austrália, que muitos indivíduos não compreenderam o seu papel, enveredando por uma relação unilateral, consentânea com a perspectiva tradicional da BE. Através do processo colaborativo, pelo contrário, pretende-se promover a troca de informação, que todos devem utilizar de forma activa, influenciando-se mutuamente. No primeiro encontro os intervenientes devem delinear a lição, apurando: o assunto; as metas e objectivos; os pré-requisitos; a profundidade da unidade; o número e características dos alunos; o material para apoiar o ensino; os métodos de ensino a serem usados e os passos de pesquisa (a enfatizar ou a rever); o produto final; as formas de avaliação e a calendarização. Será igualmente aconselhável que definam o que devem fazer, até ao próximo encontro, para concretizarem o trabalho.

Posteriormente, os contactos podem ser aligeirados e mais informais, recorrendo-se às conversas de corredor ou à troca de e-mails, evitando-se sobrecarregar o professor. Será útil recorrer a memorandos. Nos encontros seguintes, podem partilhar

---

<sup>19</sup> Segundo Clark e Yinger, referidos por Wolcott (1994), «"incremental planning" is characterized by a short problem-finding stage, brief unit planning, and reliance on trying out activities in the classroom. In the second style of planning, "comprehensive planners" gave more attention to the unit as a whole and to specifying plans thoroughly prior to teaching».

fontes e ideias, que entretanto encontraram, e melhorar o plano da lição. Cada um dos intervenientes identificará as partes da lição pelas quais assumem responsabilidade, trabalhando individualmente para desenvolver o produto final. São, assim, recomendáveis dois encontros principais para planificar a lição. Se já trabalharam juntos antes, e se partilham expectativas comuns, bastará um encontro. Cada PB deve agir em função do seu conhecimento dos professores e do ambiente da escola.

O próximo passo consiste em ensinar a lição ou unidade. Tanto o professor como o PB devem estar activamente envolvidos. O ensino deve decorrer na sala de aula e na BE, quando necessário. Os dois participantes devem estar presentes, especialmente na introdução da unidade para que ambos conheçam a informação ministrada nessa altura. Será importante que os alunos vejam o PB e o professor como parceiros iguais no *design*, implementação e avaliação da lição. Ambos devem estar envolvidos na avaliação dos alunos. Concluído este ponto, será importante que o PB e o professor se encontrem de novo, uma última vez, para avaliarem o trabalho desenvolvido. Devem rever todos os segmentos da lição, os materiais utilizados, os métodos de ensino e as formas de avaliação dos alunos. A apreciação deve, também, incidir sobre o processo colaborativo. As notas que foram tomadas podem orientar uma nova aplicação do plano. Por fim, é aconselhável guardar a lição, mesmo que necessite de melhoramento. Uma vez que o tempo é precioso, deve-se construir sobre o que está feito.

Como referimos anteriormente, a demonstração dos benefícios constitui uma estratégia fundamental para envolver a escola. De acordo com Ross Todd (2003), a maioria dos educadores não reconhece a ligação directa entre as actividades diárias do PB e o sucesso dos alunos. Aos administradores interessa saber como é que os discentes beneficiam do serviço da biblioteca. A solução para o problema reside em reunir e mostrar evidências significativas do impacto da BE sobre os resultados dos alunos obtendo-se, por esta via, o reconhecimento junto da gestão e dos professores - *evidence-based practice*. Centrando-nos apenas na leccionação das unidades curriculares, durante a planificação será conveniente prever a recolha de evidências. Ao envolvermos outros professores neste processo poderemos, também, provar-lhes a validade da colaboração e obter, assim, mais aliados. Esta tarefa não exige competências de pesquisa excepcionais. Como exemplo, Todd (2003) referiu que uma das estratégias que empregou consistiu em solicitar aos alunos, no final de cada lição, que anotassem os três aspectos mais importantes que tinham aprendido, referissem de que forma a aula tinha melhorado os seus processos de investigação e como os poderia apoiar ainda mais. Os questionários

ajudaram-no a justificar e a melhorar o seu trabalho. Estas e outras provas devem ser reunidas, analisadas e sintetizadas, para que se construa um perfil de resultados de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Este perfil pode ser qualitativo, quantitativo, formal, informal, centrado nos processos e nos produtos da aprendizagem, obtido a partir de múltiplas perspectivas – a BE, o corpo docente, os estudantes. Os dados devem ser ricos e diversificados, colhidos a partir de amostras de trabalhos de alunos; planos de aulas; pesquisas; resultados de testes e exames; relatórios de avaliação de turmas; projectos de pesquisa; dados sobre requisições, ou outros. Ainda que alguns PBs refiram que a recolha de evidências dificulta a realização de trabalho diário, será importante fazê-lo, na medida em que é fundamental provar que se alcançou o maior objectivo: a aprendizagem. Consideramos que todos estes aspectos e preocupações estão contemplados no Modelo de Auto-avaliação da RBE.

Em suma, o campo de intervenção que se abre ao PB ultrapassa os limites tradicionais da BE e incide directamente sobre a melhoria do currículo e das aprendizagens, revolvendo profundamente aquilo que é intrínseco à profissão docente. Este trabalho deve, simultaneamente, fundear-se e potenciar o trabalho colaborativo centrado na reflexão, abrangendo os professores e o PB, na qualidade de “especialista em informação”, “professor de LI” e líder do processo que expusemos ao longo das páginas precedentes. Segundo Serrazina, referida por Manuel Moreira (2004: 29), o processo de mudança das concepções e das práticas dos professores pode ser alcançado através da reflexão, quer ao nível das propostas curriculares, quer ao nível das práticas, tal como o próprio autor concluiu a partir de um estudo de caso, que abrangeu três professores do 1º Ciclo. Segundo Ferreira, mencionado, também, pelo mesmo autor, as mudanças serão mais céleres quando se promove o confronto com a prática, os professores se sentem apoiados e a reflexão é uma constante da acção. Armandina Soares (2007: 37) refere, com base na sua experiência, que «[a] primeira dificuldade é a disponibilidade dos professores. Estes precisam de algum modelo para verificarem que resulta, que é eficaz e que funciona». Foi nossa intenção, ao longo do enquadramento teórico, tendo como pano de fundo a complexidade do processo colaborativo, assinalar múltiplas pistas que permitam conceber modelos que informem e enformem a prática, em contextos diversificados.

Parte II

**O ESTUDO EMPÍRICO**

---

## 1. Apresentação do estudo

Como tivemos já ocasião de referir, foi lançada, em 2008/2009, na escola em estudo, uma edição do projecto “Uma aula através da BE/CRE” centrada na melhoria dos níveis de literacia dos alunos através do trabalho colaborativo entre a BE e os professores das Áreas Curriculares não Disciplinares. Contudo, a intervenção parece ter fracassado devido ao número relativamente reduzido de professores colaboradores envolvidos. Não obstante, este desfecho marca o início de um novo estudo, que, sem perder de vista o sucesso dos alunos no campo da LI, se focaliza num dos factores críticos de sucesso da BE, que elegemos entre os demais: as concepções dos professores. Pretendemos, assim, determinar a importância das concepções dos docentes na aceitação da proposta de colaboração que lhes é apresentada pela BE, bem como a forma de as influenciar.

## 2. Questões orientadoras e objectivos de estudo

Com o presente estudo pretendemos responder às seguintes questões:

- Em que medida as estratégias de intervenção que implementámos afectaram as concepções e as práticas<sup>20</sup> declaradas pelos professores e predisuseram à participação no programa da BE?
- Qual a relação entre as concepções e as práticas declaradas pelos professores e as expectativas que idealmente<sup>21</sup> estes devem assumir no que respeita à planificação e desenvolvimento do currículo em colaboração com a BE?
- É possível detectar o surgimento de *comunidades de prática* ao nível do programa da biblioteca escolar?

As questões anteriores desdobram-se nas seguintes subquestões, a analisar, de forma contínua, ao longo do período da investigação:

---

<sup>20</sup>O trabalho entre a BE e os professores curriculares será categorizado de acordo com as Taxonomias de Loertscher (2000) e com os modelos de trabalho colaborativo de Patricia Montiel-Overall (2005), seguindo o procedimento adoptado por Adelina Freire (2007).

<sup>21</sup>Segundo Baker, citado por Patricia Pickard (1993), idealmente «Teachers expect that the library media specialist will be capable of serving as a member of the teaching team, willing and able to participate as a professional equal».

- Quais são as concepções dos professores sobre o ensino de competências em informação?
- Como classificam as suas competências pessoais e as dos alunos para o uso autónomo da BE?
- Quais são as práticas de utilização da BE, que declaram realizar, e de colaboração ao nível do desenvolvimento curricular?
- Quais são as metodologias activas, com base na informação, que declaram desenvolver?
- Quais são as concepções dos professores sobre a função formativa e educativa da BE?
- Como é que os professores avaliam o contributo da BE para a formação dos alunos?
- Quais são os factores que os professores identificam como facilitadores e inibidores da colaboração com a BE?
- Quais são as expectativas de colaboração com o PB/ equipa da biblioteca?
- Em que medida a realização de actividades de formação e a implementação de estratégias de advocacy favorecem a mudança das concepções, das práticas, declaradas ou identificadas, e predispõem os professores a colaborar com a BE?
- É possível identificar professores que aderiram à realização de trabalho colaborativo com a BE?
- É possível identificarem-se casos de professores especialmente motivados para cooperarem com a BE?

Pretende-se, com a presente investigação, alcançar o seguinte objectivo geral:

- Melhorar o programa da BE no que concerne à qualidade, participação, abrangência curricular e à sustentabilidade, colhendo informações e reflectindo sobre as concepções dos professores e as formas de as influenciar.

Os objectivos específicos da presente investigação-acção, numa perspectiva evolutiva, são os seguintes:

- Revelar as concepções dos professores sobre a importância do ensino de competências de LI.
- Revelar/caracterizar as concepções, as práticas declaradas e as expectativas de colaboração dos professores.
- Apurar a percepção dos professores acerca da influência das diversas estratégias

dinamizadas com o intuito de melhorar a imagem da biblioteca escolar junto da comunidade educativa.

- Identificar e caracterizar, caso ocorram, dentro do período de tempo da investigação, novas propostas de colaboração apresentadas por professores ao nível do desenvolvimento do currículo.
- Reconhecer a possibilidade de surgirem comunidades de prática que possam conferir uma maior profundidade, amplitude curricular e sustentabilidade ao programa da biblioteca escolar.

### 3. Opções metodológicas: a investigação-acção

Farmer (2003) estabelece a apologia do recurso à IA pelos professores bibliotecários. Enquanto práticos e estudiosos nesta área, evidenciaremos algumas das suas vantagens e procuraremos clarificar as razões, os factores e as opções que realizámos na utilização desta metodologia no presente estudo.

Não pretendendo aprofundar o que distingue a IA da prática reflexiva ou das boas práticas, que idealmente todos os profissionais devem realizar, ou evidenciar as críticas metodológicas oriundas da pesquisa tradicional, será interessante destacar alguns aspectos que a demarcam tanto no campo da *praxis* como da investigação.

Através da IA, segundo Farmer (2003: 4), pretende-se proporcionar um processo bem delineado e sustentado na teoria, cujas conclusões possam ser generalizadas ou pelo menos tratadas de forma sistemática noutras situações. Na opinião deste autor, os estudos teóricos na área das bibliotecas escolares pecam por se situarem, na sua maioria, num plano ideal, ao nível das boas práticas. Contudo, se os factores envolvidos não forem explicitados, outros PBs podem não ser capazes de replicar os procedimentos e obter os mesmos resultados. Verifica-se que, por um lado, as particularidades, de que esses casos se revestem, limitam a sua generalização e, por outro, os fundamentos teóricos não são evidentes. A IA «is explicitly grounded in a systematic and research-based methodology, including assessment» (*ibidem*). A recolha de dados é precedida pela análise de estudos de pesquisa que se centram no mesmo problema. No nosso caso, tomámos como referência, entre outras, a investigação realizada por Adelina Freire (2007), com o qual mantemos um diálogo em vários momentos da presente dissertação. Os factores que afectam os resultados são cuidadosamente identificados e alinhados

através de instrumentos de avaliação, considerados válidos. Os procedimentos de recolha de dados, incluindo a sua aplicação, são realizados sistematicamente a fim de minimizar enviesamentos e a possível interferência de outros factores. A análise dos dados estatísticos segue as recomendações.

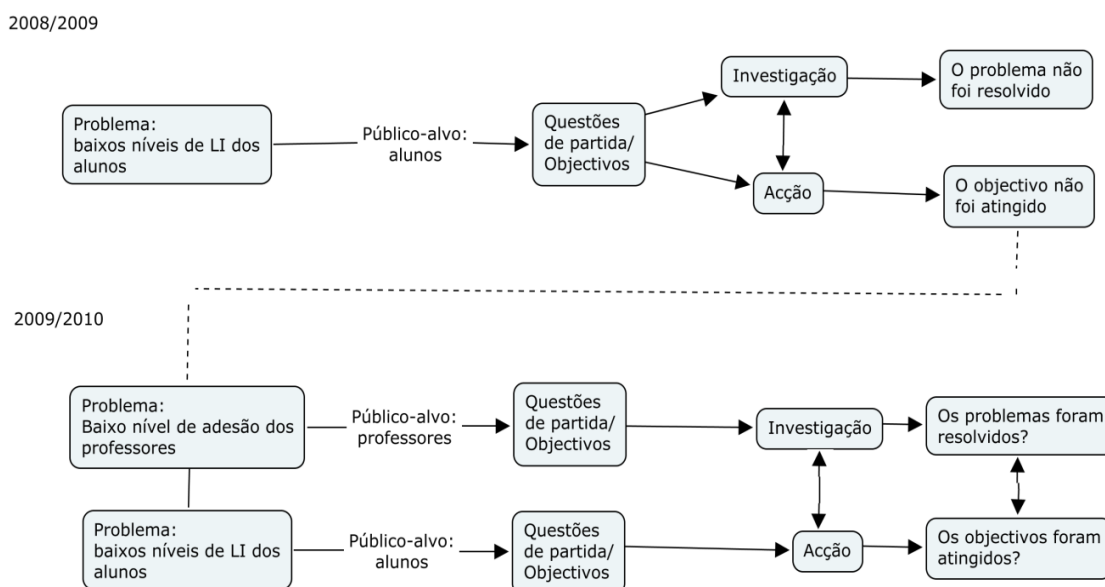
A IA tem implícito o valor da melhoria contínua. O “fim” de um projecto de pesquisa é marcado por questões adicionais que necessitam de investigação, iniciando-se um novo ciclo através do qual se procura melhorar as práticas, como defende Lewin. Assim, o «term “cycle of inquiry” is one of several phases that captures the idea of continuous reflective improvement» (Farmer, 2003: 5). A IA constitui pois uma metodologia acessível aos práticos, que possibilita a ascensão das bibliotecas escolares a níveis de desenvolvimento superiores.

Em termos individuais, a IA permite desenvolver uma abordagem profissional baseada na resolução de problemas e presta-se ao planeamento estratégico. A IA proporciona uma ligação concreta e dinâmica entre as práticas educativas do quotidiano e a teoria educacional. Assim, «[i]t allows educators, including library media specialists, to reflect explicitly on their practice and seek systematic ways to improve it, usually with the intent of facilitating student success» (2003: 4). Acresce que a maioria dos projectos de IA, bem como a maioria dos programas de acção da BE, necessitam de ser conduzidos em colaboração com outros elementos da escola. Este ponto pode, em nosso entender, constituir uma dificuldade acrescida, mas, também, uma oportunidade que abona a favor do recurso à IA na gestão da acção da BE. Assim, consideramos que será absolutamente pertinente procurar impulsionar um projecto em torno do desenvolvimento das competências de LI nos alunos, que requer trabalho colaborativo, com base num estudo de IA assente na colaboração. De facto, e como refere Farmer (2003), quando correctamente conduzida, a IA proporciona resultados credíveis que permitem ao PB fundamentar o seu plano de acção ou um pedido de apoio. Por esta via, as imagens do PB e da BE são valorizadas, ao mesmo tempo que se reforça a relação entre os participantes na investigação. Especialmente nos casos em que a investigação se centra na melhoria dos resultados dos alunos, todos são beneficiados, havendo uma maior propensão para dar continuidade e aprofundar as relações estabelecidas. Farmer (2003) alude ao estabelecimento de comunidades de prática, que poderão partilhar o seu conhecimento e otimizar o seu esforço graças a ferramentas intelectuais como a IA. Deste modo, o processo e as conclusões podem ser aplicados, com maior eficiência, em situações similares. Segundo o mesmo autor, o PB, enquanto membro dessas

comunidades, estará bem posicionado para actuar como um líder se colaborar com a comunidade escolar e trabalhar com todos os alunos no plano curricular. Poderá, assim, aliar-se a participação na produção de saberes práticos e a participação na mudança. Esta era, como já referimos, a nossa intenção em 2008/2009.

Uma vez que a IA constitui um processo cíclico, apenas se deve avançar para uma nova fase após se ter concluído a avaliação da anterior. Isto pressupõe verificar se se respondeu à questão inicial ou se esta mudou. Reportando-nos ao nosso estudo, o facto de não termos atingido o objectivo a que nos propusemos em 2008/2009, levou-nos a alterar o nosso enfoque. Como afirma Tripp (2005: 450), «só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las». A IA, segundo Farmer (2003), recorre à prática reflexiva para, de um modo sistemático, se abordar um problema, reunir factos e informação teórica relevante, nomeadamente a que é produzida em investigações na mesma área, e estabelecer conclusões. Tomando em consideração estes elementos, a dimensão da acção consiste em definir as questões de partida, projectar e implementar uma intervenção e avaliar o seu efeito. No nosso caso, concluímos que seria necessário compreender a falta de colaboração dos docentes no programa de desenvolvimento da LI e envidar esforços para a alcançar.

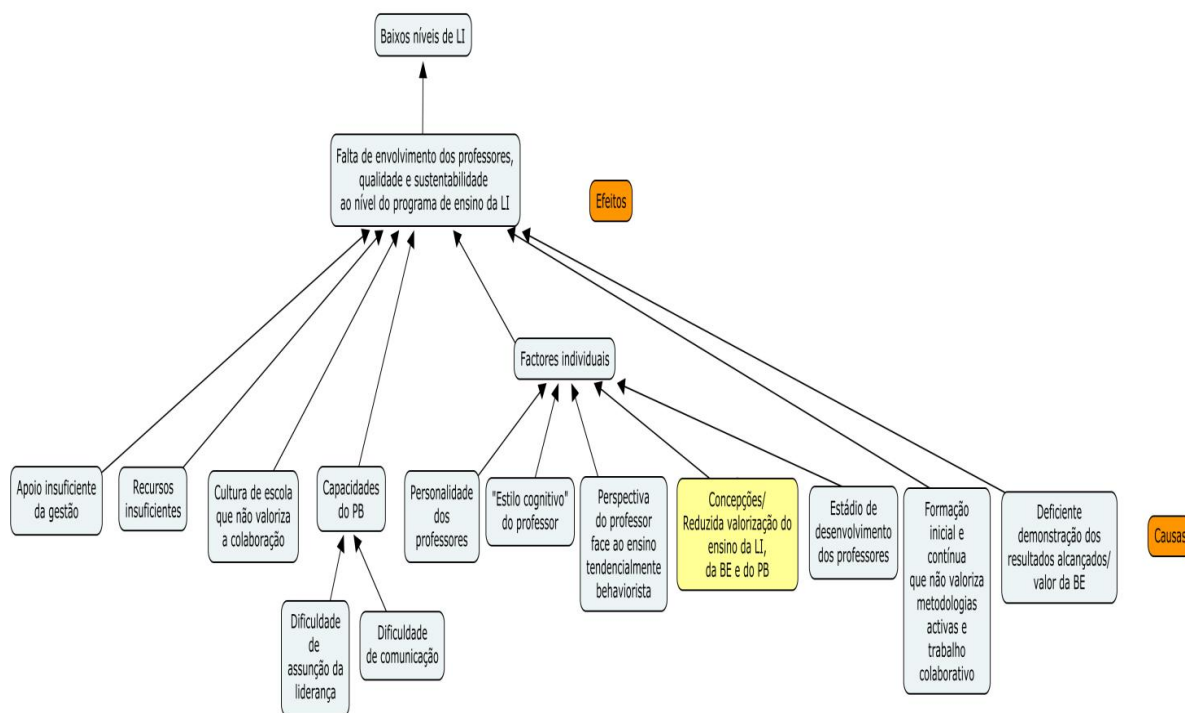
Figura 2. Esquema da planificação do projecto de intervenção e da investigação



Através da figura 2 descrevemos os ciclos respeitantes aos anos lectivos de 2008/2009 e de 2009/2010. No segundo ano, procurámos estabelecer uma relação

dialéctica entre o projecto de intervenção que, à semelhança do ano anterior, visa a melhoria dos níveis de LI dos alunos, e um novo ciclo centrado nos docentes.

Figura. 3. A ligação entre a teoria e a prática: as concepções como objecto central do estudo



Reconhecendo a complexidade do campo de pesquisa em apreço, que procurámos descrever na parte teórica do presente trabalho, não se pretende, como defende Farmer (2003), controlar todos os factores. Assim, no nosso estudo, a partir da miríade de variáveis que se podem conjugar para afectar a colaboração em torno do ensino da LI, centramo-nos nas concepções dos professores, procurando criar e gerir oportunidades para que os docentes reflectam e mudem as suas atitudes e comportamentos no âmbito do projecto de ensino da LI (ver figura 3). A promoção da reflexão e a mudança de concepções é, também, uma questão central da pesquisa de Adelina Freire (2007).

Nesta nova abordagem consideramos que a consecução do objectivo do plano de intervenção, ao nível das habilidades de LI, depende do sucesso alcançado através do projecto de IA. Tanto o desenvolvimento das competências de informação que os alunos podem alcançar como as concepções dos professores constituem variáveis dependentes.

Segundo Kemmis e McTaggart (1992), numa acepção de emancipação social e

profissional, a IA é uma forma de indagação colectiva levada a cabo por participantes em situações sociais, com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar. A nossa intervenção enquadra-se neste âmbito, pois pretendemos, em última análise, de uma forma sistemática, crítica e colaborativa, identificar e resolver, por nós próprios, e com maior eficácia, problemas que influem na capacidade de os nossos alunos aprenderem ao longo da vida.

Não obstante, se pretendíamos que a intervenção em 2008/2009 ocorresse dentro de uma comunidade de prática, constituída pelos professores das ACND e outros elementos da escola e da comunidade local, no presente ano lectivo de 2009/2010, o estudo de IA é conduzido, ainda que de uma forma aberta e flexível, pela PB, com a colaboração da coordenadora das ACND na gestão do projecto ao nível meso e o contributo de um “amigo crítico”. Segundo Ferrance (2000: 4), o número de elementos envolvidos pode variar. Assim «[c]ollaborative action research may include as few as two teachers or a group of several teachers and others interested in addressing a classroom or department issue». Esta opção, que será explanada com maior detalhe (ver p. 77), não privará a generalidade dos docentes da possibilidade e da responsabilidade de tomarem decisões relativamente às mudanças que propomos. Ao mudarem as suas concepções e comportamentos, de forma consciente, poderão intervir, em regime de paridade, no projecto de desenvolvimento das competências em LI, tanto a nível curricular como organizacional. Os docentes envolvidos podem melhorar as suas próprias práticas, mudando-se a si e às situações em que actuam. O diálogo aberto que estabelecemos, muito especialmente com as pessoas afectadas, como teremos oportunidade de provar a partir do quinto capítulo, leva-nos a considerar que o processo de mudança é colaborativo e não pessoal e introspectivo.

#### **4. Contexto e processos de pesquisa**

Com o intuito de caracterizar o contexto em que foi realizado o estudo, caracterizamos a escola no que respeita ao trabalho colaborativo e descrevemos o projecto de intervenção “Uma aula através da BE/CRE” e a sua relação com o presente estudo.

#### 4.1. A instituição em estudo e o trabalho colaborativo

Neste ponto do trabalho, apresentamos uma breve caracterização da situação da escola no que toca ao trabalho colaborativo, a partir do Relatório da Inspeção Geral do Ensino (IGE), referente a uma visita realizada nos dias 27 e 28 de Fevereiro de 2008, e do Relatório de Auto-avaliação, de 21 de Novembro de 2007, ambos referentes a um período anterior à aplicação do projecto de intervenção “Uma aula através da BE/CRE” e do presente estudo de investigação.

Assim, no Relatório da IGE, ao nível da “articulação e sequencialidade”, é referida a ausência de articulação entre os departamentos, ainda que os coordenadores trabalhem em equipa para estabelecerem critérios e estratégias de actuação. Alguns subcoordenadores recomendam a interdisciplinaridade, nomeadamente ao nível de competências transversais. Os directores de turma articulam com outras estruturas, nomeadamente com os coordenadores de departamento. A coordenação nos departamentos é realizada de modo tradicional e não são cumpridos os objectivos de acção educativa do Projecto Curricular de Escola (PCE). Refere-se, também, não haver «evidências de uma reflexão sobre as competências gerais e específicas constantes do Currículo Nacional, nem nos departamentos nem nos grupos disciplinares» (2008: 8). Também a coordenação ao nível disciplinar é pouco inovadora, pelo que o acompanhamento das práticas educativas se limita, de um modo geral, à verificação do cumprimento dos programas, ainda que quatro grupos trabalhem conjuntamente sobre a apresentação de conteúdos e a avaliação e num destes haja cooperação ao nível do trabalho experimental. Não há, contudo, um trabalho de articulação e de contextualização do currículo à realidade sociocultural dos alunos e os resultados revelam «fragilidades de liderança pedagógica, de interacção concertada das práticas e de monitorização das aprendizagens» (*ibidem*).

Através do primeiro processo de auto-avaliação, de 2007, marcado por um baixo nível de participação dos professores no processo de inquirição, foi diagnosticado um conjunto de pontos fortes e de aspectos a melhorar, tendo, estes últimos, constituído a base para a elaboração de planos de melhoria. Assim, considerou-se ser necessário intervir ao nível da «[r]ealização de trabalho colaborativo entre docentes no que diz respeito a projectos e práticas pedagógicas» (Relatório de Auto-Avaliação, 2007: 21), tendo sido definido o plano de “Promoção do sucesso com base no trabalho de equipa”. Este plano, iniciado em 2009/2010, focalizou-se no reforço do trabalho cooperativo em

cada departamento e, para o operacionalizar, foram incluídos tempos comuns nos horários dos professores, destinados ao trabalho conjunto, que possibilitaram a realização das “reuniões de articulação curricular” semanais. O Relatório de Auto-avaliação reforça a nossa opinião, segundo a qual a cultura de escola se caracteriza pelo isolacionismo, ainda que, num número reduzido de grupos de recrutamento, os professores, que leccionam os mesmos níveis, planifiquem actividades lectivas em conjunto. Ainda é cedo para apurar os efeitos do plano de melhoria. O problema da organização escolar, ao nível do trabalho colaborativo entre os docentes, compreende, também, a articulação entre grupos de recrutamento de diferentes departamentos, que não é colmatado nos conselhos de turma.

Nota-se, assim, uma falta de reflexão, transversal à generalidade dos professores e das “lideranças pedagógicas”, associada a uma reduzida articulação entre as estruturas, que se traduz na vigência de práticas tradicionais. Não se atende, assim, às orientações emanadas do Currículo Nacional, do PCE e não se experimentam novas soluções, tendo em vista o sucesso dos alunos frequentadores da escola. Não obstante, a escola assumiu a consciência deste ponto de melhoria e iniciou medidas conducentes à sua superação.

#### **4.2. O projecto de intervenção “Uma aula através da BE/CRE” e o estudo de investigação em torno do trabalho colaborativo**

O presente estudo decorre de um problema detectado no âmbito do projecto “Uma aula através da BE/CRE” de 2008/2009 e relaciona-se com a nova edição do mesmo projecto, desenvolvida no ano lectivo seguinte. Neste ponto do trabalho, descrevemos pormenorizadamente esta situação.

##### **4.2.1. O projecto de intervenção lançado em 2008/2009**

Em 2008/2009, no âmbito do projecto “Uma aula através da BE/CRE, lançou-se um novo plano, que tinha como objectivo propiciar o desenvolvimento sistemático e explícito dos níveis das literacias, com base na diferenciação do ensino e no recurso a práticas inclusivas. Pretendia-se criar e aperfeiçoar um processo de ensino das competências de LI e alargá-lo progressivamente à escola. Para o efeito, afigurava-se-nos necessário iniciar um trabalho colaborativo, abrangendo as coordenadoras do

projecto e os professores das ACND, organizados numa comunidade de prática, que se reuniria presencialmente e, de modo assíncrono, através da plataforma Bibescolas. Deu-se início às actividades através do diagnóstico dos níveis de literacia dos alunos do Ensino Básico. Foi possível apurar, para a maioria das turmas, os níveis de proficiência em vários domínios e esperava-se que os professores das ACND apresentassem estratégias de acompanhamento diferenciado nos conselhos de turma. Pretendia-se implementar um modelo de literacia – o PLUS – e incrementar a utilização dos recursos da BE, tendo-se envolvido diversos parceiros da comunidade e da escola para apoiarem os professores das ACND e a BE na acção junto dos alunos. Trabalhando colaborativamente, os membros da “comunidade de prática” poderiam melhorar o processo de ensino das competências de LI, tomando como referência o impacto nos alunos, e integrar novos membros. O núcleo formado pelos professores das ACND garantiria o alargamento progressivo do projecto à escola, uma vez que poderiam aplicar o modelo de LI noutras disciplinas e dar a conhecer as suas vantagens a outros docentes, nomeadamente nos conselhos de turma. É de salientar o facto de os professores de Formação Cívica serem cumulativamente Directores de Turma, o que poderia abonar a favor da integração do ensino da LI no projecto curricular de turma. Pretendíamos, também, obter o apoio dos órgãos de gestão, directivos e pedagógicos, para que agilizassem processos, facultassem recursos e reforçassem o valor do projecto junto da comunidade educativa.

Foram traduzidos e adaptados guiões no âmbito do modelo PLUS e construídos diversos instrumentos de apoio. A nível organizacional, realizaram-se várias reuniões de esclarecimento, dinamizadas pelas coordenadoras das ACND e da BE. Foi criada uma “disciplina”<sup>22</sup> na plataforma Bibescolas, onde se disponibilizaram recursos e através da qual se procurou dar continuidade e aprofundar, de forma assíncrona, o diálogo entre os participantes. As professoras responsáveis procuraram inteirar os docentes envolvidos acerca de todos os avanços e conclusões, expondo as suas reflexões, com o intuito de os envolver na tomada de decisões. O *feedback* foi reduzido, mas a forma como colaboraram na aplicação e correcção dos testes de literacia parecia indiciar um bom nível de motivação.

Procedeu-se ao levantamento dos temas que iriam ser abordados nas ACND e nos diversos projectos em curso na Escola, com o intuito de se organizarem os recursos

---

<sup>22</sup> Os contactos foram estabelecidos através de fórum, do correio electrónico e pessoalmente.

necessários para apoiar os professores e os alunos. Contudo, quando as coordenadoras do projecto propuseram realizar a análise dos resultados junto dos alunos (sessão intitulada “Como correram os nossos testes de literacia?”), apenas três professores responderam ao repto. Nestas sessões, os alunos demonstraram uma grande curiosidade e interesse face ao tema e ao seu desempenho. Após a realização dos conselhos de turma, o *feedback* tardava em chegar e a PB procurou tomar conhecimento das decisões adoptadas. Foi informalmente informada de que o desenvolvimento das competências de LI não fora abordada porque tinha sido implementado um novo modelo de projecto curricular de turma e muitos directores de turma, após as reuniões, não tinham sequer conseguido concluir o seu preenchimento. Aparentemente o projecto fracassara, uma vez que não se tinham reunido colaboradores para ensinar as competências de LI; sobrevivendo momentos de desânimo para as duas responsáveis, face a todo o esforço e tempo despendidos. A falha estaria na comunicação, nomeadamente no que toca à explicitação dos princípios e conceitos subjacentes? A aposta na utilização das TIC como canal de comunicação teria sido inapropriada? A proposta de trabalho seria demasiado estranha e extemporânea face à cultura de escola? Os professores não estavam preparados para o trabalho colaborativo? O projecto representava uma sobrecarga de trabalho? A falta de recursos constituía um impedimento? O projecto não tinha interesse ou estava mal organizado? Era demasiado directivo?

Com poucas pistas, as responsáveis procuraram, ainda assim, avançar com a segunda parte do projecto. A PB enviou um questionário aos colegas, onde se discriminava e propunha um conjunto de actividades, de cooperação e de colaboração, no âmbito do ensino da LI, que eventualmente pudesse contribuir para desfazer alguma falta de entendimento (ver Apêndice V). Nesse documento, avançou-se com a proposta de realização de uma acção de formação, no âmbito do projecto, visando, em particular, os professores das ACND. Somente três professoras responderam, tendo-nos sugerido que interviéssemos ao nível da “ética da informação”, uma das áreas em que os alunos tinham denotado maiores problemas. A PB preparou e leccionou várias aulas, nas turmas das três professoras, ao que se seguiram outras intervenções em diversas turmas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por solicitação de colegas de diferentes disciplinas. Ao longo do ano lectivo, trabalhou, de forma continuada, com duas professoras e três turmas, em contexto de aula. Esta experiência permitiu-lhes aprofundar o conhecimento do modelo PLUS, melhorar os instrumentos e os procedimentos e confirmar o impacte positivo do trabalho, em causa, junto dos alunos.

Não obstante, deparam-se com um constrangimento ao nível dos recursos informáticos e do acesso à Internet, que limitou a possibilidade de acompanharem devidamente os discentes e de alcançarem os melhores resultados.

No âmbito da avaliação do projecto, a PB concluiu que o facto de ter começado com apenas duas professoras tinha, afinal, constituído a forma ideal de introduzir o projecto, pois não estava preparada para o aplicar com todos os docentes das ACND. No entanto, não perdendo de vista o objectivo de melhorar os níveis de LI dos alunos, a PB considerou ser necessário centrar a sua atenção na reduzida adesão dos professores. Verificou-se que nem o carácter formal do projecto, previamente ratificado pelo Conselho Pedagógico e integrado no Projecto Curricular de Escola, nem as provas dadas no terreno mobilizaram os professores. Entre estas provas, contam-se a demonstração de que os alunos apresentavam grandes lacunas na gestão da informação, que podem reflectir-se negativamente no sucesso escolar, e o interesse revelado por estes, na presença dos respectivos professores. Em suma, a benignidade do projecto não fora um móbil suficiente para induzir a colaboração.

#### *4.2.2. A investigação como um novo impulso para o projecto de intervenção de 2009/2010*

Neste ponto, retomamos alguns aspectos introduzidos no terceiro capítulo e explicitamos e aprofundamos um pouco mais as nossas intenções relativamente às medidas adoptadas no âmbito do nosso trabalho.

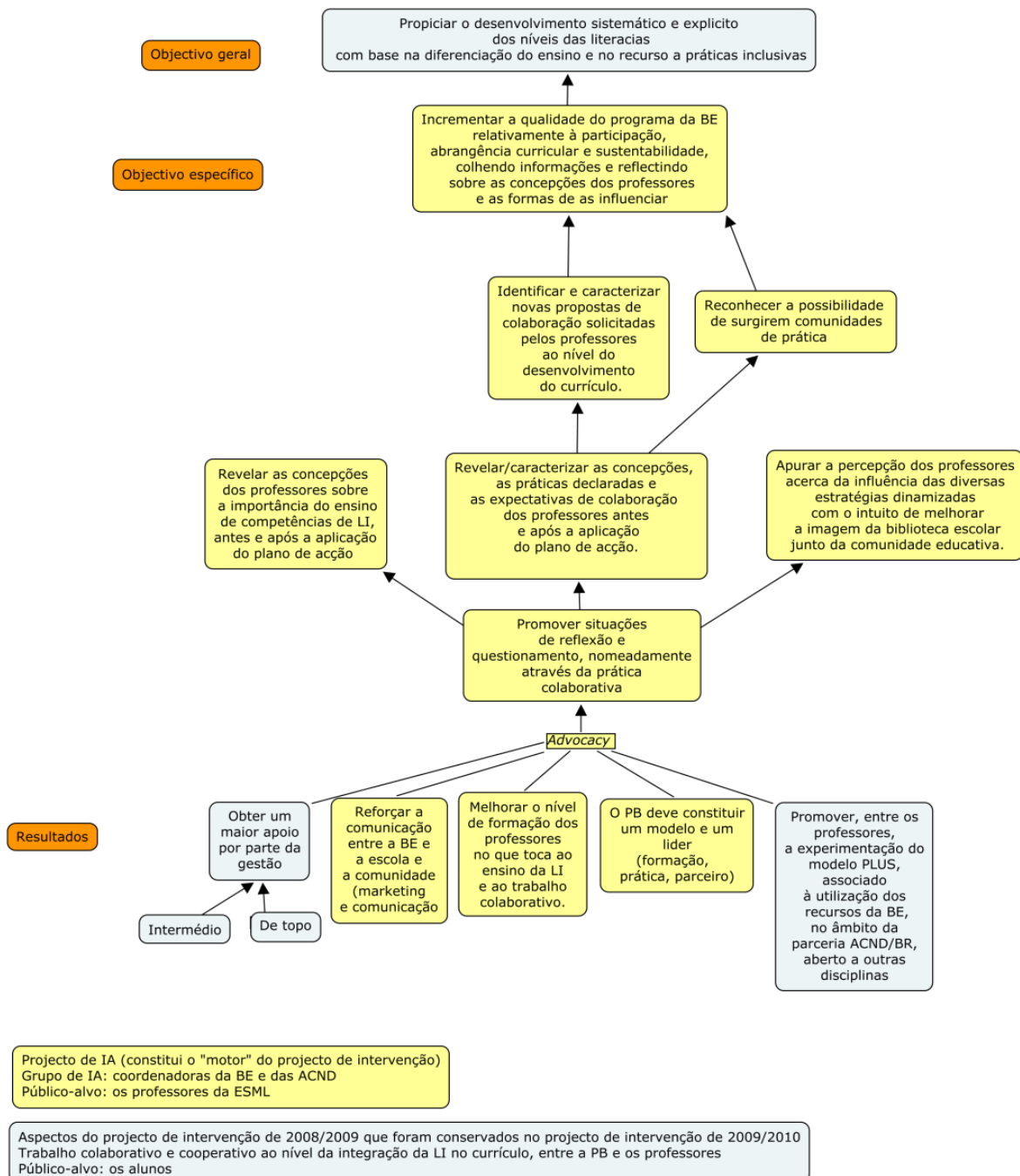
Como referem Kemis e McTaggart (1992), todo o passo, através da acção informada e crítica, conserva a força dos passos anteriores. Face às circunstâncias expostas, no que toca ao problema com que nos confrontámos e aos obstáculos que dificultaram a acção, em 2008/2009, a PB e a coordenadora das ACND, na posse de novos saberes práticos, simplificaram o projecto de intervenção, que manteve, no entanto, o mesmo objectivo e o mesmo público-alvo: os alunos. Pretendeu-se centrar a intervenção junto dos discentes, no 7º Ano, em início de ciclo, em AP, que poderia ser alargada a outras disciplinas/anos de escolaridade, por solicitação dos professores, de acordo com a disponibilidade da PB. Procurou-se, assim, como sugere Doll (2005), firmar e alargar progressivamente o trabalho colaborativo em torno das competências de LI (ver p. 57). Tendo em vista o estabelecimento, na escola, de um “padrão de colaboração” com a BE, que não fora alcançado no ano lectivo precedente, integrou-se,

como já referimos, no projecto de intervenção, um estudo ou projecto de investigação-acção, cujo público-alvo se centra nos docentes, como se ilustra através do esquema da figura 2. De entre as variáveis que podem condicionar o sucesso da acção da BE, seleccionámos as concepções dos docentes, pelo que, através do estudo de IA, procurámos conhecê-las melhor e testar medidas capazes de as influenciar, como forma de abrir caminho para o ensino da LI, através do trabalho colaborativo. Na nossa aceção, o sucesso do estudo de investigação poderá contribuir para melhorar os resultados do projecto de intervenção, abarcando um maior número de alunos.

A colaboração no plano organizacional cingiu-se, durante o período de tempo dedicado à investigação, às duas coordenadoras, que através da acção individual e conjunta, procuraram, de forma articulada, motivar os professores a aderir e a envolverem-se no projecto de intervenção, através de um plano de *advocacy*, que compreendeu: a procura de apoio e reconhecimento por parte dos órgãos de gestão de topo e intermédias; a melhoria da informação e comunicação; uma acção de liderança pautada pela demonstração através do exemplo; a formação e o trabalho conjunto no ensino de competências de LI. Já no que respeita às actividades curriculares, a responsabilidade é assumida pela PB e pelos professores participantes, nas modalidades de coordenação, cooperação ou colaboração/ “ensino integrado”, dependendo da receptividade e vontade dos docentes. Pretende-se, contudo, que, progressivamente, a intervenção dos professores se abra do campo adstrito às “suas aulas” para o plano organizacional, passando a colaborar com as coordenadoras do projecto. De acordo com Patricia Montiel-Overall (2005), ambicionamos consolidar o “ensino integrado” e promover o “currículo integrado” (ver pp. 38 - 39). Atendendo, por um lado, à fraca adesão dos docentes, observada no ano transacto, e, por outro, à complexidade do processo em causa, admitimos que este desiderato apenas possa ser alcançado através de um processo e de um período de maturação, ou “período apropriativo”, segundo Barroso, referido por Oliveira (1997), que procurámos proporcionar durante a investigação e o projecto de intervenção. Esta opinião surge, também, a partir da leitura da dissertação de Adelina Freire (2007: 121), em que esta se refere a um professor que «necessita de observar experiências bem sucedidas antes de aderir ao trabalho colaborativo no âmbito curricular».

Uma vez que a “intervenção teórica” realizada por Freire (2007) terá surtido um efeito positivo na alteração das «percepções iniciais da maior parte dos professores e

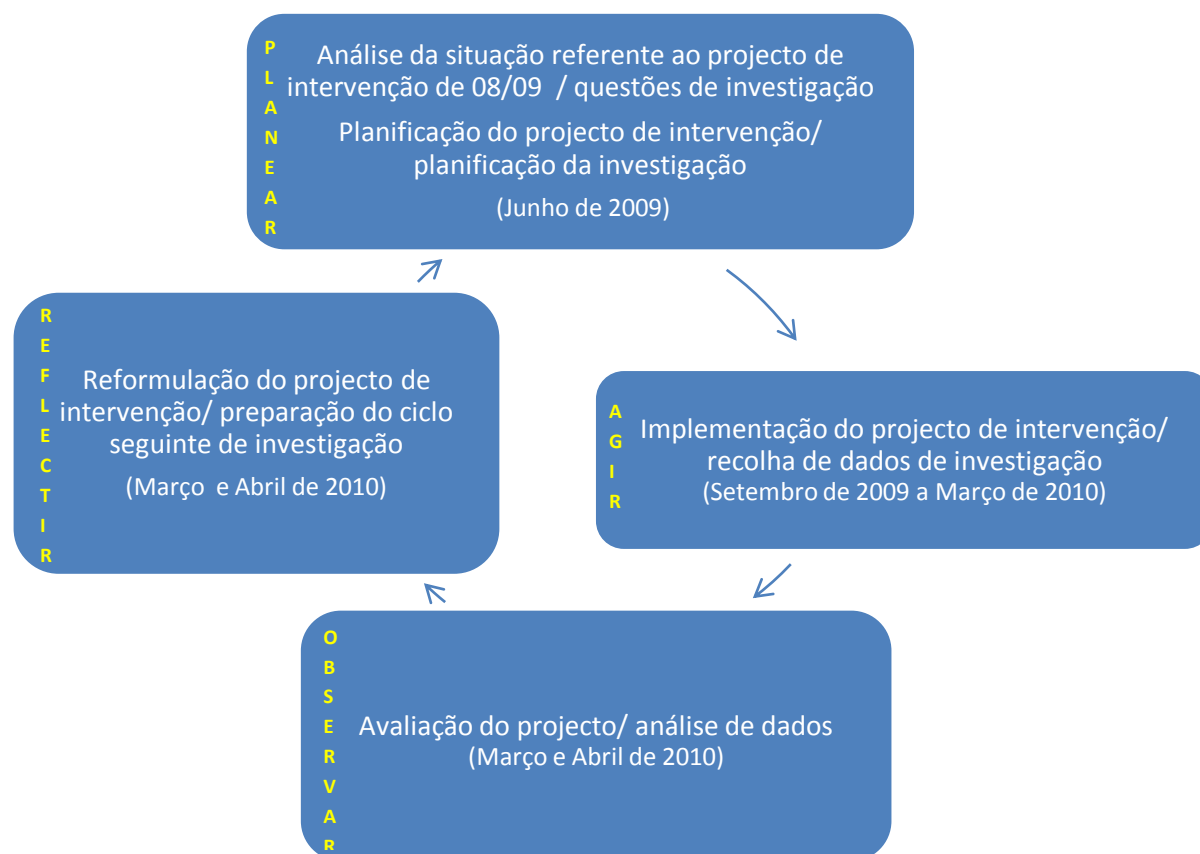
Figura 4 - Relação entre o projecto de intervenção e o estudo



nas práticas de cerca de um terço deles» (Freire, 2007: 154), apostámos na multiplicação dos momentos de formação e de informação. Só assim, no nosso entender, se poderá mobilizar uma “comunidade autocrítica”, como defendem Kemmis e McTaggart (1992), cujos elementos participem e colaborem em todas as fases do processo, mas que reservamos, contudo, para um novo ciclo, que a presente dissertação não pode abranger.

O estudo de IA, em articulação com o projecto de intervenção, processou-se de acordo com o esquema da figura 5, que contempla as quatro fases: planear, agir, observar e reflectir.

Figura 5 - Esquema cíclico do projecto de intervenção/ investigação



Adaptado de Simões, 2006: 76

O plano do estudo estabelecido consta da tabela seguinte. As estratégias foram definidas de forma flexível, em função da evolução dos acontecimentos, das necessidades e das oportunidades, graças à sobreposição entre acção e reflexão durante a implementação do projecto.

Quadro 1 – Plano do Estudo

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Unidade de Análise       | <ul style="list-style-type: none"> <li>A importância das concepções dos professores acerca das funções da biblioteca escolar ao nível da implementação e da sustentabilidade de um programa de desenvolvimento das competências de informação.</li> </ul>   |
| Questões de Investigação | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Qual a relação entre as concepções e as práticas declaradas pelos professores e as expectativas que idealmente estes devem assumir no que respeita à planificação e desenvolvimento do currículo em colaboração com a BE?</i></li> <li><i>Em que medida as estratégias de intervenção que implementámos afectaram as</i></li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>concepções e as práticas declaradas pelos professores e predispuseram à participação no programa da BE?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>É possível detectar o surgimento de comunidades de prática ao nível do programa da biblioteca escolar?</i></li> </ul>   |
| Grupo-alvo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores da escola em estudo.</li> </ul>  |
| Problema   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzida adesão por parte dos professores ao projecto “Uma aula através da BE/CRE” em 2008/2009.</li> </ul>  |
| Estratégias (de <i>advocacy</i> )                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenção de um maior apoio por parte da Direcção escolar e a colaboração dos órgãos de gestão intermédia.</li> <li>• Reforço da comunicação com a escola.</li> <li>• Reforço do papel de liderança da PB ao nível do programa de desenvolvimento das competências de LI e da sua acção enquanto modelo.</li> <li>• Melhoria do nível de formação dos professores no que toca ao ensino da LI e ao trabalho colaborativo.</li> <li>• Promoção da prática de utilização do modelo PLUS, do trabalho colaborativo e dos recursos da BE, no 7º Ano em AP, aberto a outros professores.</li> </ul>  |
| Dados necessários para a compreensão e modificação do problema | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização das concepções dos professores sobre o ensino da LI e das concepções, práticas declaradas e expectativas respeitantes à colaboração com a BE, ao longo do processo.</li> <li>• Apuramento do nível de influência das estratégias de <i>advocacy</i> desenvolvidas.</li> <li>• Realização do levantamento dos tipos/ níveis de interacção com a BE por parte dos professores.</li> <li>• Descrição do contexto e dos participantes.</li> <li>• Interpretação do discurso dos participantes (a partir dos questionários, dos relatórios de formação e do diário).</li> </ul>  |
| Métodos específicos de recolha de dados                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante com registo de informação através de diário. Análise de documentos (instrumentos de recolha de dados, produzidos durante o processo e oficiais).</li> <li>• Questionários aos professores.</li> <li>• Relatórios dos formandos.</li> </ul>   |
| Constrangimentos/ problemas de validação                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A validação é realizada apenas por alguns dos participantes.</li> <li>• Estatuto da investigadora.</li> <li>• Limites das regras institucionais.</li> <li>• Alcance temporal do estudo face ao do projecto de intervenção.</li> </ul>  |
| Estratégias potenciadoras de validação                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulação de vozes: investigadora/ formadora/ PB e coordenadora projecto/ colaboradora – participantes.</li> <li>• Triangulação de tempo: a informação é colhida antes da intervenção e ao longo da mesma, em momentos específicos e de forma contínua.</li> <li>• Triangulação metodológica: pela aplicação de diferentes métodos (análise de conteúdo e tratamento estatístico).</li> <li>• Triangulação de dados: obtidos a partir de várias fontes.</li> <li>• Comunicados publicados <i>online</i> e relatórios oficiais no âmbito do projecto de intervenção que possibilitam a introdução de correcções pela comunidade.</li> <li>• Ajuda de um “amigo crítico<sup>23</sup>”, possuidor de conhecimentos e de gosto por desafios estimulantes, no domínio em estudo, capaz de levantar problemas incómodos, que levem o investigador a procurar respostas e soluções.</li> </ul> |

Adaptado de Simões, 2007: 77 e de Farmer, 2003.

De um modo geral, foram implementadas as seguintes acções no quadro das estratégias apresentadas:

<sup>23</sup> O nosso “amigo crítico” é Artur Dagge, que possui formação especializada e é formador na área das bibliotecas escolares, sendo professor bibliotecário na Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes, de Abrantes. Durante o período deste estudo, frequentou a acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, por nós ministrada. Por outro lado, frequentámos a acção que orientou, denominada “A investigação colaborativa na Biblioteca Escolar: um projecto de formação de professores bibliotecários”.

- Divulgação do projecto junto do Conselho Pedagógico, dos coordenadores de Departamento, dos coordenadores dos directores de turma, dos professores e dos alunos e encarregados de educação.
- Articulação entre a BE e as ACND, no âmbito do ensino em contexto das competências de LI, de acordo com o PAE. Recomendou-se a integração da LI no currículo ao nível do PCT.
- Divulgação do modelo PLUS, direccionada para professores e para alunos/ encarregados de educação, a partir da Bibescolas e do seu espaço físico.
- Envolvimento dos Encarregados de Educação ao nível da metodologia aplicada, em sessões nas quais os seus educandos assumiram uma participação activa, através de dramatizações ou da apresentação de trabalhos de pesquisa de maior relevo.
- Divulgação de evidências relacionadas com o trabalho dos alunos (exposição de trabalhos, nº turmas/ alunos envolvidos, acções de formação realizadas, níveis de desempenho literácitos).
- Realização de uma acção de formação para professores, aberta a outras escolas, e de uma sessão de sensibilização, repetida junto de todos os grupos de recrutamento. Depois desta sessão, as reuniões das ACND, a partir da terceira, foram transformadas em acções de formação de cariz prático.
- Ensino de competências de LI em contexto junto dos alunos do 7º Ano em AP, no âmbito da articulação entre as ACND e a BE, e de outras disciplinas e níveis de ensino por solicitação dos professores, em regime de colaboração ou de cooperação (intervensões pontuais da PB). Não foi possível realizarem-se os testes de literacia junto do 7º Ano por falta de meios informáticos.

Procurou-se promover junto do público-alvo, através das acções supra referidas, as seguintes medidas transversais: formação teórica relevante sobre a LI, a BE e a colaboração; reflexão em torno da ligação entre a teoria e a prática, no contexto da escola em estudo; e prática e reflexão na e sobre a acção.

#### **4.3. O plano metodológico**

Segundo Pacheco (2006), o plano metodológico abrange: os pressupostos

metodológicos; o modelo de recolha de dados; a população e amostra; as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados. Apresentamos, assim, as nossas opções para cada um destes pontos.

#### 4.3.1. *Os pressupostos e o modelo de recolha de dados*

Rejeitando a compartimentação entre qualitativo e quantitativo, «o investigador procurará estabelecer uma grande conversação, ou uma grande estratégia, de modo que o modelo seja rigoroso, sistemático e objectivo e que o problema seja estudado na totalidade» (Pacheco, 2006: 19). No nosso caso, valorizámos uma abordagem de investigação integrada/interpretativa e flexível, que permitisse compreender o universo<sup>24</sup> em estudo e as suas alterações no contexto específico e concreto da escola, por via da acção, singular, que desencadeámos. Na IA, a recolha de dados é simultânea à acção. Os dados destinam-se a alimentar a reflexão. Através da reflexão na acção ou sobre a acção, foram surgindo novas questões e hipóteses, que induziram novas necessidades de informação. Nessas ocasiões, lançámos novas formas de inquirição no terreno, num quadro de complementaridade metodológica e de fontes, procurando actualizar as nossas representações sobre a situação em apreço e captar a evolução em curso. Ainda que tivéssemos delineado, desde o início, dois dos instrumentos de recolha de dados e um *corpus* documental de base, nomeadamente o primeiro questionário e o diário, tudo o resto foi sendo definido ao longo do tempo. Apesar da flexibilidade com que criámos alguns dos instrumentos, paradoxalmente, estabelecemos previamente as categorias de análise, às quais nos mantivemos fiéis, ao invés de as deixarmos emergir a partir dos dados. Contudo, talvez de forma igualmente paradoxal, a escolha dessas categorias não condicionou a nossa observação. Ao invés disso, procurámos tirar partido das oportunidades para recolher mais dados, inclusive os que não prevíamos, de modo a que o problema fosse estudado de forma abrangente. Tentámos, inclusive, antever algumas questões, que ultrapassando os limites que nos propusemos, serão úteis para conjecturar a evolução dos acontecimentos e preparar recomendações. A emoção, a intuição e o desejo são inerentes à IA. Segundo Farmer (2003: 4) «[t]he context of action research, which forms its passion, by its very nature makes it less scholarly and theoretical than other forms of research». Assim, as categorias acabaram por constituir

---

<sup>24</sup> Segundo Lima e Pacheco (2006), o universo abrange o conjunto de indivíduos, fenómenos ou observações que seria desejável estudar.

as balizas que nortearam a construção dos instrumentos e a análise de dados, mantendo-nos nos trâmites preconizados pela cultura académica. Como afirma Serrano (2002: 79) «[e]n la investigación cualitativa se carece de medida, entendida en el sentido estricto, y es la categorización la que juega este papel». A estabilidade das categorias deveu-se, também, por certo ao rigor com que organizámos previamente os objectivos e os resultados/estratégias da investigação e do projecto de intervenção (ver figura 2), a partir dos quais foram definidos. Assim, os cinco objectivos da investigação (ver pp. 66-67) deram origem às categorias de A a E. As subquestões de investigação (ver pp.65-66) foram associadas a cada uma das categorias e transformadas em subcategorias. Os resultados esperados deram lugar à categoria F, cujas subcategorias correspondem às estratégias implementadas. Na matriz do Apêndice I, apresenta-se o conjunto de categorias e subcategorias, construídas através da forma que expusemos.

Para além das dimensões qualitativa e quantitativa, associadas aos dois tipos principais de instrumentos utilizados – o questionário e o diário –, estes possibilitaram “visões” de diferentes planos da realidade, a que temos vindo a aludir ao longo do presente trabalho. Através do diário registámos sobretudo as acções individuais, bem como algumas reflexões, procurando identificar as concepções e motivações subjacentes aos sujeitos com quem interagimos, com maior ou menor profundidade, e que, de forma voluntária ou induzida, transpuseram o nosso “espaço de acção”. Já através do questionário, inquirimos o “grande grupo” e tentámos aceder às suas “objectivações”. Procuramos fazer sobressair o que pode ser comum, pelo que de algum modo o professor surge como uma abstracção, e, também, destacar as particularidades. Construámos alguns documentos para recolha de informação “factual”, de acordo com as necessidades informativas em cada etapa. Outros documentos, contudo, constituem apenas um comprovativo do processo que declaramos ter realizado. Em todo o caso, o processo de recolha de dados foi marcado por um vaivém entre os níveis micro e meso, o que pressupõe, da nossa parte, uma vontade de conhecer as partes e o todo, que será mais do que a soma das primeiras.

Procurámos assegurar o rigor científico através da credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade, que correspondem, respectivamente, aos termos próprios da investigação quantitativa: validade interna, validade externa (generalização), fiabilidade e objectividade (Serrano, 2002: 88). Ao nível da credibilidade, para captar melhor as situações reais, no que toca às causas, fenómenos e factos relevantes recorreremos à “observação contínua e persistente” (Serrano, 2002: 91),

até obter a saturação dos dados, e à triangulação. Esperamos, assim, obter dados precisos, claros e concretos relacionados com o fenómeno em estudo. Procurámos proporcionar a transferibilidade, a cargo do leitor do estudo, através das descrições densas, sendo que «que essa descrição só é rica na medida que recorremos a uma “amostra” de participantes que a vive efectivamente na primeira pessoa» (Loureiro, 2006: 28). A consistência é assegurada: pela triangulação de métodos; pelo confronto da análise em separado dos dados e resultados com a cACND; pela descrição detalhada do processo de recolha, análise e interpretação de dados e pela revisão de um observador externo. Quanto à confirmabilidade, a generalização de um estudo de IA só pode ocorrer «cuando las ideas de él obtenidas son trasladadas a la mejora de la calidad de la acción» (Serrano, 2002: 95), sendo responsabilidade de outros investigadores.

#### *4.3.2. População e amostras*

Através dos questionários aplicados, procurámos abranger toda a população, ou seja, o conjunto dos professores da instituição em consideração. Não nos preocupámos em aplicar técnicas de amostragem, uma vez que o estudo apresenta um pendor qualitativo, em que valorizamos a descrição e a compreensão/ interpretação e não pretendemos estabelecer qualquer correlação entre os resultados e variáveis associadas à caracterização da população, como a idade, ou o grupo de recrutamento, por exemplo.

De 2008/2009 para 2009/2010, a população docente não sofreu alterações significativas em termos quantitativos, tendo passado de 129 para 131 elementos.

#### *4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

No que respeita às técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos à técnica de inquérito por questionário e aos “sistemas narrativos”<sup>25</sup>, através do diário e da análise de documentos.

Segundo Pacheco (2006), mesmo que sejam respeitadas todas as regras de validade, o questionário não oferece garantias de objectividade, pelo que será vantajoso complementar a obtenção de dados a partir de técnicas que não envolvam a “recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados”. Alguns dos documentos

---

<sup>25</sup> Pacheco (1995), mencionado por Pacheco (2006: 21), considera que as técnicas de investigação abrangem o inquérito, os sistemas de descrição, os registos tecnológicos e os sistemas narrativos.

analisados, como o registo do trabalho conjunto entre a PB e os professores, cumprem este critério. No que respeita aos documentos analisados, o *corpus* é o seguinte (Apêndice II):

- O registo do trabalho conjunto entre a PB e os professores no âmbito do ensino de competências de informação, durante o período em investigação (Apêndice VII). Os dados deste registo foram utilizados na elaboração dos Quadros 5 e 7 e da figura 7;
- Os relatórios dos formandos da acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo” (código R), de Março de 2010;
- O quadro preenchido pelos directores de turma sobre a abordagem da integração da LI em conselho de turma, de 31 de Março de 2010 (Apêndice IX).

Relativamente ao diário (ver Apêndice VII), este integra notas sobre as observações, sentimentos, reflexões, interpretações, hipóteses ou explicações (Serrano, 2002). Inclui, assim, registos sobre a acção e sobre as reflexões em torno da mesma. A nossa acção foi marcada pela procura de diálogo com os diferentes interlocutores, ao nível da tomada de decisões e posições e da interpretação dos acontecimentos. O diário constituiu um suporte para o pensamento e a acção. Frequentemente, no curso dos nossos pensamentos, anotámos o levantamento de problemas, ao qual se seguiu a interpelação de outros. Por este motivo, optámos por integrar, no texto do diário, as mensagens trocadas, através de fórum e de correio electrónico. Os nossos contributos e os de alguns colegas foram, assim, associados num *continuum*, que assume a forma de uma única linha de pensamento, que naturalmente inclui tons dissonantes. Procurámos registar as notas pouco tempo depois da ocorrência dos factos ou durante o próprio processo de reflexão sobre a acção.

#### 4.3.4. *Técnicas de análise de dados*

As técnicas de análise de dados empregues foram a análise de conteúdo e o tratamento estatístico.

##### a) **Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo abrange, segundo Carmo e Ferreira (1998: 253-254), a definição dos objectivos e do quadro de referência teórico; a constituição do *corpus*; a “leitura flutuante” (Esteves, 2006); a definição de categorias; o estabelecimento de unidades de análise; a quantificação (não obrigatória) e a interpretação dos resultados.

Para Serrano (2002: 102) a análise dos dados consiste em reduzir, categorizar, clarificar e comparar a informação com o intuito de obter uma visão tão completa quanto possível da realidade que é objecto de estudo.

No que respeita à constituição do *corpus*, segundo Esteves (2006, 107), de acordo com Van der Maren, podem distinguir-se os “dados invocados pelo investigador”, como documentos de referência da escola e “dados suscitados pelo investigador”, que, no nosso caso, compreendem as respostas abertas aos questionários e os registos de informação inerentes ao processo (de teor qualitativo e quantitativo). Procurámos respeitar as regras da exaustividade, da representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1997). Relativamente à exaustividade, preocupámo-nos em reunir documentos que sustentassem as nossas inferências. No que toca à representatividade, procurámos escolher documentos pertinentes a partir do conjunto de fontes possíveis, de modo a que os resultados obtidos a partir da amostra sejam generalizáveis ao todo. Relativamente à homogeneidade, visámos cobrir, de forma contínua e significativa, todas as necessidades de informação, evitando «apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha» (Bardin, 1997: 98). No que toca à pertinência, procurámos escolher documentos que correspondam ao objectivo da análise.

Optámos pelo método da “análise temática” (Quivy e Campenhouldt, 1997; Bardin, 1988), com base num conjunto de categorias previamente definido, denominado por Esteves (2006) como procedimento fechado. No nosso caso, a análise documental abrange as todas as categorias (Apêndice I).

As categorias, segundo Carmo e Ferreira (1998: 255-256), devem ser: exaustivas; exclusivas; objectivas e pertinentes. No âmbito da exaustividade, tratámos todo o conteúdo que nos propusemos classificar. Quanto à exclusividade, em nenhum caso incluímos os mesmos elementos em diferentes categorias. No que toca à objectividade, procurámos clarificar as características de cada categoria, que estão estreitamente relacionadas com os objectivos, as questões de investigação e as estratégias do estudo de IA. Quanto à pertinência, procurámos manter uma relação estreita entre os objectivos e o conteúdo classificado.

A redução dos dados iniciou-se com a definição de unidades de análise, que foram classificadas e ordenadas. Recortámos unidades de contexto, que correspondem ao «segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto» (Carmo e Ferreira, 1998: 257). Seguiu-se a análise e interpretação dos dados. Segundo Serrano (2002,

107), realiza-se a “descrição” que «nos lleva al examen de todos los segmentos de cada categoría com el fin de establecer patrones en los datos, lo que implica un nivel de reducción de los mismos». Nesta fase, e de acordo com a mesma autora, elaborámos um primeiro resumo e colocámos perguntas chave, tendo em atenção as categorias e as hipóteses. A análise qualitativa, a que submetemos o diário, que, no nosso caso, reúne várias vozes, é «válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais» (Bardin, 1997: 115). Na análise qualitativa a «compreensão exacta do sentido é [...] capital. Além do mais, o risco aumenta, porque se lida com elementos isolados, ou com frequências fracas» (idem). As hipóteses iniciais podem ser influenciadas pela interpretação do analista, sendo necessário reler e “desconfiar da evidência”, procurando-se evidências contrárias, e realizar aproximações sucessivas. Em todo o caso, Bardin (1997: 116) sublinha a importância do “acontecimento”, do “acidente” e da “raridade”, que, que por vezes apresenta um “sentido forte”, não devendo ser “abafado”.

Procede-se, então, segundo Serrano (2002), à “interpretação” com o propósito de estabelecer conexões entre as diferentes categorias. Nesta fase, é muito importante estabelecer o diálogo com a equipa de investigação e com a comunidade que é objecto de estudo. No nosso caso, optámos por colocar o documento intermédio que produzimos à consideração da nossa colaboradora e do “amigo crítico”.

Serrano (2002) alega que o processo de análise é cíclico, implicando a *replanificação* e o *feedback* contínuo antes de repetir o processo. Foi através deste procedimento que procurámos respeitar a fidelidade e validade. A fidelidade diz respeito: à fidelidade inter-codificadores, a que não recorremos; à fidelidade intracodificador e à fidelidade das categorias de análise (Estrela, 2006). Após termos produzido um primeiro resumo, na sequência da primeira codificação, pareceu-nos que não poderíamos garantir a fidelidade intracodificador, pois em momentos diferentes surgiram-nos dúvidas sobre a posição das unidades de contexto. Reexaminámos, assim, o diário e, ainda que pretendêssemos realizar apenas uma análise qualitativa, associámos a cada unidade de contexto, por inferência, um indicador, o que nos permitiu reduzir a nossa subjectividade na sua integração numa dada categoria e subcategoria, procurando-se assegurar a fidelidade das categorias de análise. A repetição do processo permitiu-nos satisfazer o critério de validade, ao elaborarmos uma descrição com significado face ao problema em estudo e que reproduz a realidade dos factos (Carmo e Ferreira, 1998), sendo, assim, pertinente e produtiva (Estrela, 2006).

A definição dos indicadores, em articulação com os que foram definidos para a análise estatística, facilitou o estabelecimento de relações entre os dados para triangulação e validação (Ver Apêndice I).

#### **b) Análise estatística**

Foram aplicados dois inquéritos por questionários em momentos distintos, cujo modo de elaboração e de aplicação descrevemos mais abaixo.

Utilizámos escalas nominais, que nos forneceram dados na forma de frequências (Hiil e Hiil, 2000) e questões abertas, que foram alvo de análise de conteúdo.

Para estudar a relação entre variáveis, utilizámos tabelas de contingência ou de dupla entrada (Lima e Pacheco, 2006).

Ambos os questionários incluem perguntas de informação, para colheita de dados sobre as opiniões dos inquiridos (Carmo e Ferreira, 1998). Procurámos incluir um número de perguntas adequado à pesquisa, compreensíveis, não ambíguas e relevantes, face à experiência dos respondentes (*ibidem*). Utilizámos mais do que uma escala.

#### **Primeiro questionário**

O primeiro questionário aos professores, com o código QP1, resultou de uma adaptação de um instrumento proposto pela RBE, no âmbito do processo de auto-avaliação da BE, fazendo parte integrante deste procedimento a nível institucional. Esta opção justifica-se pela inter-relação entre o projecto de intervenção e o estudo.

Através deste instrumento procurámos realizar uma primeira caracterização da população docente, após a realização da primeira edição do projecto de intervenção, em 2008/2009. As categorias analisadas são a A e a B (Apêndice I).

A aplicação do questionário foi previamente divulgada na escola e o seu formulário *online* esteve disponível, para preenchimento, entre os dias 15 de Maio e 1 de Junho de 2009.

Responderam 53 professores, pelo que o nível de participação foi de 41,0 %<sup>26</sup>. De acordo com os requisitos da RBE, se recorrêssemos à amostragem aleatória, esta deveria integrar 20% da população docente. Segundo Carmo e Ferreira (1998), para um

---

<sup>26</sup> No questionário aos professores no âmbito do primeiro processo de auto-avaliação de escola, aplicado duas semanas após o QP1, o nível de participação foi de 42,4% e foi considerada “fraca” (Relatório de auto-avaliação de 21 de Novembro de 2007).

estudo correlacional são necessários no mínimo trinta sujeitos. Podemos supor que alcançámos uma “amostra reduzida” (Hill e Hill, 2000) com uma dimensão adequada.

### **Segundo questionário**

A realização deste segundo questionário, com o código QS, não foi inicialmente prevista. Tendo surgido a possibilidade de se realizarem sessões de sensibilização para os grupos de recrutamento, que implicariam a aplicação de um questionário de avaliação, optámos por elaborar um instrumento que se enquadrasse no estudo e que permitisse recolher dados no âmbito das categorias A, B e C, de acordo com o ponto da situação do projecto (ver Apêndice IV). O questionário, disponibilizado em papel, é constituído por duas partes. Solicitou-se aos docentes que preenchessem a primeira parte antes de se iniciar a exposição teórica e a segunda após o seu término. Através da primeira parte do questionário pretendemos apurar algumas concepções prévias e com a segunda parte pretendemos avaliar o impacto da sessão em termos dos efeitos da formação e das expectativas de acção e/ou de colaboração no âmbito do ensino da LI.

O questionário foi aplicado entre os dias 11 e 28 de Janeiro, ao longo das várias sessões de sensibilização que abrangeram, de cada vez, um ou mais grupos de recrutamento. Antes da aplicação deste questionário, o impacto do projecto ainda não tinha atingido um nível significativo (ver figura 7).

Foi realizado um pré-teste por 44 professores, tendo sido detectado e corrigido um erro. Obtivemos 56 respostas, que correspondem a 43% da população. À semelhança do primeiro questionário, consideramos que o número de respostas é adequado.

## **5. Os dados**

A apresentação dos dados segue a sequências de categorias e subcategorias, justapondo-se os que foram obtidos através de análise estatística com os que resultaram da análise de conteúdo.

Na apresentação dos dados, a identificação das fontes realiza-se da seguinte forma:

- No caso dos resultados obtidos através de tratamento estatístico, apresentamos entre parênteses, para além do código do instrumento, a variável em estudo.

- Relativamente à análise de conteúdo, apresentamos o código da fonte e a data.
- A identificação dos docentes está codificada. Quando não indicamos o código do docente, referimo-lo por “professor”, omitindo o género.

### **Categoria A - Impacto sobre as concepções relativas ao ensino das competências de informação**

Neste ponto, procuramos revelar as concepções dos docentes da escola em apreço sobre o ensino das competências de LI e que, em nossa opinião, constituem um dos pontos fulcrais que podem mobilizar os professores para a acção.

#### **1. Concepções sobre LI**

Passamos a apresentar, com base na análise estatística, as opiniões dos docentes acerca da frequência com que integram a LI no currículo e com que orientam os alunos nos trabalhos de pesquisa; a importância que atribuem à realização desses trabalhos; a reacção face à eventualidade do recurso ao “copy/ paste” e o nível de responsabilidade que atribuem à escola no campo da LI. Procurámos complementar e aprofundar a informação colhida com base na análise de conteúdo do diário e dos relatórios dos formandos.

#### **Análise estatística**

Inquirimos os docentes, em Maio de 2009, antes da aplicação do projecto de intervenção de 2009/2010, acerca da frequência com que integram as competências de informação no tratamento das diferentes unidades de ensino, tendo-se obtido as seguintes respostas: 8% dos docentes afirma fazê-lo “sempre”; 38% fá-lo “regularmente”; 44% fá-lo “ocasionalmente” e 10% nunca o faz (QP1, p.7). Assim, quase metade dos docentes revela valorizar o ensino da LI ao ponto de a tomar em consideração de uma forma, pelo menos, regular. Considerando que o défice de integração da LI no currículo é compensado pelo recurso a métodos transmissivos, podemos concluir que estes terão um peso significativo na nossa escola.

No que toca à orientação dos alunos nos trabalhos de pesquisa, os resultados foram os seguintes: 32,7% refere fazê-lo sempre; 40,8 % regularmente e 26,5% fá-lo apenas ocasionalmente (QP1, p9). Não se verifica uma relação entre as variáveis analisadas (p7 e p9). Concluímos que a maioria dos docentes revela preocupar-se com a orientação dos alunos, pelo menos de uma forma regular. O facto de o fazerem apenas

“regularmente” ou de não o fazerem pode resultar do pressuposto de que os discentes possuem, ou deverão possuir, competências adequadas para tratar a informação de forma autónoma.

Face à questão “considera que a realização de trabalhos de pesquisa potencia aprendizagens significativas?”, colocada em Janeiro de 2010, durante as sessões de sensibilização, verificámos que a maioria lhes atribuiu uma grande importância, sendo que 46,4% admite que o contributo deste tipo de trabalho é muito elevado, para 50,0 % é bastante elevado e para 3,6% é irrelevante (QS, I1).

Quisemos saber, também, se o recurso dos alunos ao “copy/ paste” poderia levar os docentes a desistirem de solicitar trabalhos de pesquisa (QS, I2). A resposta é afirmativa, sendo uma razão “muito” dissuasora para 14,3 % e “bastante” forte para 50% dos docentes. Terá pouca ou nenhuma influência para 25% e 10,7% dos respondentes, respectivamente.

Verifica-se, assim, que, apesar de os trabalhos de pesquisa serem bastante valorizados, enquanto factor de aprendizagem, e de a maioria dos docentes afirmar contemplar o ensino da LI e orientar, regularmente, os seus alunos na pesquisa, se sentem desmotivados para solicitarem este tipo de tarefa devido ao tipo de resposta dos jovens. Parece pois haver um paradoxo na forma como se aborda esta questão na escola. No que toca à responsabilidade da instituição pelo ensino de competências de LI, as respostas foram as seguintes: 50,0%, “sempre”; 48,2%, “regularmente” e 1,8%, “ocasionalmente” (QS, I5). Estes valores são próximos, mas ligeiramente inferiores aos que exprimem a valoração da importância do ensino da LI.

As respostas referentes às variáveis p7, I2 e p9 denotam, provavelmente, a prevalência das metodologias de ensino tradicionais relativamente a outras mais activas. Os valores respeitantes a p7, de 2009, relativos à integração da LI no currículo, são inferiores aos de 2010, no que toca à valoração dos trabalhos de pesquisa (I1) e à responsabilidade da escola no ensino de competências de LI (I5). Esta diferença traduzirá já uma evolução nas concepções dos professores?

### **Análise de conteúdo**

No que toca ao impacto da nossa intervenção junto dos professores sobre as suas concepções acerca da LI, a partir da análise estatística, acima apresentada, não é

possível obter conclusões seguras, ainda que a mesma nos tenha proporcionado alguns elementos caracterizadores interessantes. Haverá, assim, interesse em penetrar no terreno e observar os docentes, adoptando o mesmo ponto de vista.

Não sendo possível conhecer a frequência com que os formandos integram o ensino da LI no currículo, uma professora refere solicitar um trabalho de pesquisa pelo menos uma vez por ano. O tratamento da informação é visto como algo confuso, tanto para os alunos como para os professores, em virtude da sobrecarga de informação, que a todos atinge.

Penso que um dos aspectos mais importantes no processo de integração da LI no currículo da escola é o tratamento de informação, de forma a que os alunos e os professores não se sintam perdidos no meio de tanta informação, sentindo-se seguros do que estão a produzir, o que para mim é de vital importância dado que pelo menos uma vez por ano peço um trabalho de pesquisa. (R, P19, Março de 2010).

Outra docente, reconhece que as lacunas no tratamento da informação nos alunos do Ensino Secundário tolhem as suas capacidades de aprendizagem autónoma.

Da minha experiência, no presente ano lectivo, apenas lecciono turmas de ensino secundário, onde as lacunas a nível das técnicas de pesquisa se revelam um enorme constrangimento e um condicionalismo às práticas de saber autónomo previsto para este nível de ensino. (R, P32, Março de 2010).

O entendimento de que os alunos devem ser mais autónomos no Ensino Secundário pode, assim, induzir os docentes a diminuírem a sua orientação na pesquisa, especialmente neste nível de ensino.

Todos os formandos são unânimes em reconhecer a importância da integração da LI no currículo ensinado aos alunos. Uma das professoras alude ao “copy/ paste” como um problema que começava a ganhar contornos preocupantes na escola e ressalva a importância da BE neste domínio, que surge como um parceiro, renovado, no plano curricular.

Até ao início do presente ano lectivo, os desabafos de colegas que, tal como eu, procuravam soluções para o problema do copy paste de trabalhos solicitados pelo professor e, conseqüentemente, para a frustração de encontrar dezenas de trabalhos sem relevância de conteúdo e de forma, começava a ganhar contornos numa escola cuja participação da BE seria não enquanto depósito de livros e de material multimédia, mas de um parceiro que complementar o trabalho do professor curricular. (R, P32, Março de 2010).

Duas formandas evidenciam uma alteração drástica das suas concepções sobre a LI e a forma de orientar os alunos nos seus trabalhos, por via da acção de formação, que

privilegiou a ligação entre a teoria e a prática e a aprendizagem social entre os pares.

Antes de ver as acções disponibilizadas pelo Centro de Formação, nunca tinha ouvido falar em “literacia” (R, P27, Março de 2010).

Antes de frequentar a acção de formação tinha a convicção de que a pesquisa era uma actividade um pouco sem rumo, ou seja os alunos pesquisavam e eu apenas tinha o cuidado de lhes corrigir os erros; fiquei a saber que não actuava da melhor forma quando tive conhecimento de algumas experiências de pesquisa feitas aqui na escola; ou seja acabei por me inscrever nesta acção quando tomei consciência que era uma iletrada neste âmbito (R, P19, Março de 2010).

Para uma das professoras, a orientação dos alunos foi sempre um pressuposto colocado em prática (R, P30, Março de 2010):

Enquanto professora sei, desde há muito, que quando solicito um trabalho, é meu dever de indicar, aos meus alunos, os meios e os locais mais correctos para iniciar e desenvolver a tarefa proposta (sobretudo se do ensino básico se tratarem). (R, P30, Março de 2010).

Não obstante, e denotando uma insatisfação face às próprias competências neste campo, a mesma docente afirma que:

A decisão para frequentar a acção foi imediata, mal soube da sua realização, pois senti que necessitava de mais ferramentas e de experiências concretas nesta área de competências, tanto mais que aos nossos alunos são solicitados regularmente trabalhos que implicam o seu domínio. (R, P30, Março de 2010)

Também, no terreno, detectámos algumas mudanças individuais significativas. Destacamos a afirmação de uma professora que reconheceu, após lhe termos apresentado o modelo PLUS, que afinal não tinha apoiado devidamente os alunos quando leccionara AP (D, 26 de Outubro/09). Outra docente concluiu que tinha ultrapassado a noção, que agora reconhecia como sendo errada, de que os alunos deviam realizar os seus trabalhos sem a supervisão do professor (D, 7 de Janeiro/10). Consideramos que esta atitude do professor pode constituir um mito, que em muitos casos afecta as suas concepções sobre a LI.

A cACND referiu ter-se apercebido de uma alteração de “linguagem” na escola (D, 5 de Janeiro/10), o que, segundo Kemmis e McTaggart (1992: 58), denota um progresso positivo no processo de mudança.

## **2. Competências no uso da BE**

Fizemos tenção de conhecer a percepção dos docentes acerca do conhecimento dos materiais da BE, com o intuito de avaliar o nível de familiaridade e de utilização dos mesmos. Solicitámos, também, aos docentes, uma auto-avaliação das competências para utilização autónoma da BE e a avaliação, das mesmas competências, nos alunos.

### **Análise estatística**

A maioria dos professores considera ter um conhecimento “Bom” (45 %) e “Médio” (43%) acerca do fundo documental. Cerca de metade dos professores admite possuir “boas” competências para o uso autónomo da BE com os seus alunos – de biblioteca, tecnológicas e de informação. Assim, 50% afirma possuir “boas” competências de biblioteca (ainda que 40% as considere apenas “médias”) e tecnológicas e 52% revela “boas” competências de informação. Uma fracção mais reduzida, de 14% e 12%, admite possuir excelentes competências tecnológicas e de informação, respectivamente. Podemos apurar que, globalmente, os docentes percebem as suas competências como sendo ligeiramente superiores às dos alunos.

### **Categoria B – Impacto sobre as concepções, práticas e expectativas ao nível da colaboração com a BE**

Através desta categoria pretende-se caracterizar e apurar a evolução das concepções e práticas e das expectativas de colaboração dos professores, declaradas e observadas, durante o período de intervenção. Para o efeito, interessa conhecer o tipo de utilização da BE e de articulação com os seus responsáveis; caracterizar o recurso a metodologias activas; identificar os factores inibidores e facilitadores da colaboração com a BE; apurar as concepções sobre a função educativa e formativa da BE e a valoração do contributo desta estrutura para a formação dos alunos.

## **3. Práticas declaradas de uso e de colaboração com a BE**

Nesta subcategoria, apresentamos: a frequência, declarada pelos docentes, de utilização da BE; os objectivos da sua utilização; a frequência da articulação com a PB: as formas de trabalho conjunto com aquela e os espaços/ tempos a que recorrem para procurarem realizar essa articulação.

### **Análise estatística**

Segundo dados de 2009, dos 53 respondentes, a maioria frequenta a BE uma ou duas vezes por mês (30,2 %), uma ou duas vezes por período (13,2%) ou raramente/ de forma irregular (30,2%). Apenas 22,6% dos docentes são mais assíduos, comparecendo uma ou duas vezes por semana (QP1, p1).

Os professores referiram utilizar a BE para requisitar materiais para a sala de aula (58,8%) e, em segundo lugar, para realizar trabalho pessoal/ profissional (49,0%). Segue-se a leitura/consulta de livros de referência/ específicos (43,1%) e a utilização dos computadores com os alunos (43,1%). É curioso o facto de os valores respeitantes a estas duas actividades serem iguais, o que denota um igual apreço, no ensino, pelos dois tipos de fontes de informação associados. (QP1, p2 (.a,b,...)).

A maioria dos professores (51,0%) afirma nunca articular com a BE, 37,3% fá-lo ocasionalmente e 7,8% regularmente (QP1, p3).

Dos que articulam com a BE, a quase totalidade dos respondentes opta por dialogar directamente com a PB/ equipa. Em segundo lugar, surge o contacto nas reuniões em que a PB está presente (QP1, p4, p4a, b...). Estes dados indiciam que as estruturas da escola (departamentos, grupos, ACND e outras) não têm um peso significativo na ligação entre a BE e os professores. Esta conclusão é, também, apoiada pelos dados referidos no Quadro 5, da categoria C. Por outro lado, a presença da PB/ equipa nas estruturas parece propiciar oportunidades para o contacto. Quanto às razões para articular com a BE, os docentes apontam a solicitação de recursos informacionais (50,0%) – nível 2 da Taxonomia do Professor, de Loertscher -, o desenvolvimento de actividades pela coordenadora (50,0%) – nível 4 da Taxonomia do Professor - e a “colaboração” ao nível do ensino da LI (41,7%) – níveis 6 e 7 da Taxonomia do Professor. Um docente (4,2%) apontou as mudanças curriculares que tenham impacto na acção da BE – nível 8 da Taxonomia do Professor (QP1, p5. (.a, .b...)).

Reportando-nos às actividades de “colaboração” no ensino da LI, apontadas pelos docentes, em 2008/2009, a PB leccionou várias aulas sobre “ética da informação” e, também, de apresentação do modelo PLUS. A planificação destas aulas foi elaborada pela PB e apresentada antecipadamente, como proposta, aos professores, na sequência do diagnóstico das competências de LI junto dos alunos do Ensino Básico. Em 3 turmas, com duas professoras, foi ensinado o modelo PLUS, tendo sido realizada, em conjunto, a planificação, a implementação e a avaliação – nível 7 da Taxonomia do

Professor. Concluímos, assim, que o entendimento por parte de alguns docentes do conceito de trabalho colaborativo não coincide com a definição adoptada neste trabalho (ver capítulo 2, Parte I), inscrevendo-se apenas no modelo A - nível de coordenação de Montiel-Overall (2005), descrito na página 38. De facto, o trabalho colaborativo apenas ocorreu com duas docentes. Este considerando deve ser tido em conta na interpretação dos dados que compilámos.

#### **4. As metodologias activas, com base na informação, que os docentes declaram desenvolver ou que observámos**

Na tentativa de identificar metodologias activas que os professores possam praticar com base nos recursos da BE, pedimos-lhes que indicassem os materiais/ferramentas, disponíveis nesse espaço, que tivessem utilizado. Procurámos, também, descrever a prática de metodologias activas, observadas na BE, e caracterizar a forma como a LI é relacionada com o currículo escolar.

##### **Análise estatística**

Metade dos respondentes assinalou a “lista de sites seleccionados” (50%), seguindo-se o “catálogo-online” (38,1%), um “carrinho com livros” (33,3%) e os guiões sobre “como realizar trabalhos” (31,0%). (QP1, p17.a,b,(...)). Os recursos associados à pesquisa de informação foram pois os mais apontados. Contudo, estes dados apenas nos fornecem indicações superficiais sobre as práticas dos docentes neste campo.

##### **Análise de conteúdo**

Relativamente ao desenvolvimento de metodologias activas com base nos recursos da BE, podemos destacar uma forma de utilização, que julgamos ser relativamente comum e a que subjaz, na nossa opinião, o mito, reportado anteriormente, segundo o qual os alunos devem realizar os seus trabalhos de pesquisa de forma autónoma, independentemente do nível de preparação que possuem para o efeito. A título de exemplo, observámos uma turma, do Ensino Básico, no início dos seus trabalhos de pesquisa, cujos alunos retiravam livros das prateleiras, na BE, para de imediato os abandonarem, enquanto iam explorando os eventuais assuntos a tratar, num ambiente de confusão. Muitos discentes resistiam ao trabalho e perturbavam, enquanto

pacientemente o professor os ia tentando controlar e motivar (D, 11 de Janeiro). Nesta situação, os professores não preparam previamente o trabalho de pesquisa, ao nível dos temas, da bibliografia, do eventual curso do processo, do grau de profundidade, tendo como referência as competências dos alunos. Este facto pode associar-se a problemas comportamentais e de falta de motivação dos discentes.

Com a nossa intervenção procurámos modificar essa forma de actuação (ver Apêndice VI), o que, num caso particular, nos fez entrar em colisão com algumas das práticas vigentes e que, de outro modo, não seriam questionadas por estarem naturalizadas no nosso quotidiano. Assim (D, 2 de Outubro), um docente solicitara a realização dos trabalhos da sua disciplina em AP. A docente [P1], que recebera esta incumbência, não sendo da área disciplinar do colega, lançou-se na biblioteca com a turma, repetindo-se o quadro acima descrito, ainda que, previamente, o professor em causa tivesse apresentado a BE aos alunos, com o intuito de os preparar para a tarefa. Posteriormente a professora P1, com quem iniciáramos os trabalhos em AP, referiu, relativamente ao incidente em causa, na sequência de um e-mail nosso, o seguinte:

Eu não sei orientar um projecto para o qual não tenho respostas face às constantes dúvidas dos alunos e, sinceramente, neste momento, para além de não ter tempo também não tenho disponibilidade para ir estudar [o conteúdo em causa] (correndo ainda o risco de dar informações erradas).

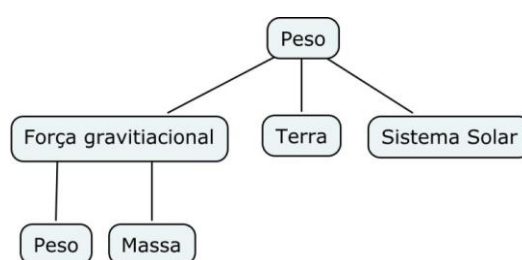
Ensinar a metodologia PLUS com prazos curtos para a elaboração dos trabalhos, numa área disciplinar estranha, era uma tarefa impossível. E acrescentou ainda que não seria capaz de avaliar os trabalhos, mesmo no que toca à metodologia de projecto, pois face aos prazos curtos estabelecidos pelo professor, os alunos trabalhavam fora da sala de aula, sem que ela pudesse acompanhar o processo. Restava-lhe avaliar os “PowerPoint” e propor melhorias. Referiu, ainda que «[p]enso que, daqui para a frente vamos ter de repensar tudo isto, assim não funciona...ou os temas são de cultura geral ou então vão ter de recair sobre as áreas dos professores de Área de Projecto». Foi a primeira vez que a colega respondeu a um e-mail nosso, porque provavelmente algo começara a mudar e a fazer sentido na nossa relação profissional, iniciada há muito pouco tempo atrás. O trabalho colaborativo com a PB e a aplicação da metodologia PLUS, com que acabara de travar conhecimento, são, neste caso, encarados, pela docente P1, como soluções adequadas para o problema. O mesmo já não se verifica em relação ao desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas em AP, cuja proposta deveria, no nosso entender, emanar do Conselho de Turma, com base na visão das

necessidades e interesses dos alunos. Apercebemo-nos, assim, da intenção de continuar a isolar AP, relacionando-a directamente com a disciplina do professor que a lecciona, com outras disciplinas ou “temas de cultura geral”. A colaboração entre a BE e AP, que acaba de ser introduzida, corre o risco de se inserir neste contexto, marcado pela existência de territórios educativos fragmentados. Por seu turno, confrontámos o docente, que solicitara os trabalhos, com as dificuldades que tínhamos detectado. Entre outros aspectos, apontou o modelo PLUS, que ainda não conhecia bem e que poderia “atrasar” os alunos, por estes ainda não o dominarem ou até por poder não ser prático, tendo solicitado, revelando um elevado interesse, mais esclarecimentos sobre o mesmo. De facto, estávamos a tentar iniciar os alunos no modelo PLUS e esta situação em que “caímos” teve, pelo menos, o condão de revelar os diferendos em presença.

Apresentámos, assim, este problema no fórum da acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, propondo um problema hipotético, que consistia em os formandos serem confrontados com a solicitação de um trabalho de pesquisa da nossa área de formação (nós éramos os únicos professores de Física e Química, sendo os professores, com uma excepção, da área de Letras), devendo aplicar o modelo PLUS, de forma isolada. Fornecemos-lhes uma ficha de trabalho contendo mapas de conceitos, que relacionam alguns conceitos a trabalhar, um dos quais consta da figura 6. Solicitámos que se pronunciassem sobre a seguinte afirmação (D, 10 de Outubro):

Se o professor de AP não é da área disciplinar do professor, ao trabalhar isoladamente terá dificuldade em ajudar na estruturação do trabalho, sobretudo no que respeita à relação entre os conceitos, à avaliação da informação e na validação das soluções encontradas pelos alunos. Será que o professor, não sendo especialista na matéria, distingue os pontos de vista [em presença] ou a correcção científica?

Figura 6 – Exemplo de mapa de conceitos sobre um tema de Física para o Ensino Básico



A este propósito uma das formandas (de outra escola) referiu que (D, 11 de Outubro):

Já vi a ficha que enviaste, em anexo! Depois de a ler, reler, voltar de novo atrás, regressar ao ponto de partida... [...] tive de me render à evidência. As ciências não são mesmo a minha área forte! Das duas, uma: ou iria trabalhar esses conceitos e palavras-chave (individualmente) a fim de me sentir mais bem preparada e assim poder trabalhar com mais segurança junto dos meus alunos, (e isso é um risco... pois apesar da minha boa vontade, posso estar a meter-me em caminhos desconhecidos e acabar por me perder [...] ou teria, com toda a certeza, de pedir "apoio" a quem, melhor do que eu, domina essa temática.

Em virtude de cada um de nós ter sido formado/preparado para trabalhar com os seus alunos em determinada área do saber, creio que se torna deveras arriscado, o facto de sozinhos, querermos meter a foice em seara alheia! Não podemos nem devemos misturar as coisas! Isto para dizer que o trabalho colaborativo é sempre bem-vindo pois em conjunto podemos sempre partilhar, trocar ideias, dar pareceres, chegar a conclusões... Finalizando, [...] não poderei nunca aspirar resolver/orientar os alunos na resolução da dita ficha sem solicitar a preciosa ajuda dos entendidos nesta matéria.

Outra docente, também de outra escola, apresentou o seu caso:

Este ano lectivo sou "responsável" pela ADP de uma turma de um curso de ciências e tecnologias, área que não é a minha e, por isso partilho das preocupações expressas em algumas questões e comentários. Encaro a tarefa como um desafio, pois trata-se de uma área que não é a minha, julgo [...] que a elaboração de mapas conceptuais como estratégia de orientação da pesquisa é um procedimento que pode/deve ser utilizado em qualquer área curricular. Procuo preparar-me para a tarefa dando aos meus alunos as tais ferramentas necessárias à planificação do trabalho, quando constatar que se trata de assuntos que não domino, pedirei a colaboração dos colegas do conselho de turma, embora reconheça que a tão proclamada colaboração não é uma tarefa fácil, pois embora alguns se disponibilizem a colaborar, outros evitam-no, dado que alguém que não eles é o responsável pela referida área. Também não podemos esquecer que a tarefa de professor é ingrata e, como tal, está sujeita a princípios orientadores estabelecidos pelas instâncias políticas que estabelecem para nós o que deve ser ensinado e quais as finalidades que devem ser alcançadas. Podem ser estabelecidos como fins a reprodução social, a preparação dos alunos para a concretização de tarefas económicas, entre outras.

Circunscrevendo-nos ao papel de AP, parece-nos claro que esta área não disciplinar apenas fornece o “tempo e o espaço”, podendo, contrariamente aos objectivos que lhe estão cometidos<sup>27</sup>, não estimular as competências inerentes à metodologia de projecto e o tratamento da informação ser incipiente. Assim, (D, 11 de Outubro):

[...] se não disséssemos ao aluno que para pesquisar ele tem que saber concretamente aquilo de que vai à procura, com base no que já sabe e lhe falta saber, se calhar a situação seria camuflada e contornada, com a apresentação de um produto elaborado da forma habitual, mas que temos vindo a colocar em causa...e o trabalho isolado não constituiria obstáculo.

Da nossa leitura dos acontecimentos, o modelo PLUS ao fazer um tratamento mais detalhado dos problemas propostos aos alunos, vem desnudar algumas fraquezas,

<sup>27</sup> De acordo com o ponto 9 do Despacho N.º 19308/2008, de 21 de Julho, a área de projecto visa incrementar a «capacidade de organizar a informação, pesquisar e intervir na resolução de problemas e compreender o mundo actual através do desenvolvimento de projectos que promovam a articulação de saberes de diversas áreas curriculares».

colocando o dedo quer na qualidade do tratamento da informação que se exige aos alunos como na falta de colaboração entre os professores.

Por outro lado, a iniciação dos alunos ao modelo de pesquisa exige tempo, que escasseia frequentemente nas disciplinas curriculares, face às exigências do cumprimento dos programas. AP constituirá, por conseguinte, uma solução promissora; mas apenas no caso de ser possível implementar trabalho colaborativo.

Um dos temas aflorados durante a acção de formação consistiu na integração curricular, explorando-se a ferramenta “mapeamento do currículo”. As reacções iniciais foram extremamente positivas, como se descreve na síntese de uma das sessões (D, 3 de Novembro):

Na última sessão, pretendeu-se estabelecer ligações significativas entre diferentes disciplinas [...]. Por esta via, pretende-se aglutinar, em alguns pontos, o currículo fragmentado e devolver ao aluno uma visão global, enriquecida por múltiplas perspectivas, e que estará para além da soma das partes.

O "mapeamento do currículo", independentemente do formato do instrumento (os colegas sentiram a necessidade de encontrar alternativas à minha proposta inicial, [adaptado a partir de um modelo norte-americano] suscitou de imediato um diálogo vivo e que se iniciou com a exclamação entusiástica: "Oh, mas tu ensinas isso?". Por conseguinte, atingiu-se, de imediato [...], umas das finalidades desta actividade: suscitar o diálogo em torno do currículo e uma interpretação diferente do mesmo. Parece ser pois uma actividade que se pudesse ser vivenciada, em CT (e noutros agrupamentos de professores, quais?), de uma forma espontânea, como aconteceu na acção, poderia levar à definição e ao desenvolvimento colaborativo, e criativo, do PCT.

A introdução do modelo PLUS a partir das ACND e a discussão em torno do ensino das competências de LI colocaram em evidência, como se expôs acima, alguns aspectos intrínsecos da acção docente, relativos ao conceito e à prática, no plano individual e organizacional, das metodologias activas, e que, de uma forma construtiva e fundamentada, devemos questionar e procurar melhorar.

## **5. Concepções sobre a função educativa e formativa da BE**

Nesta subcategoria, pretendemos caracterizar as concepções dos docentes acerca da função educativa e formativa da BE. Para tal, procurámos saber se os professores promovem a utilização da BE nos trabalhos dos alunos. Quisemos conhecer a sua opinião acerca do trabalho conjunto que desenvolveram com a BE e a importância que atribuem à integração desta estrutura nos documentos de referência da escola e nas suas planificações.

### Análise estatística

Relativamente à questão “Na sua prática lectiva, promove a utilização da biblioteca nos trabalhos efectuados pelos alunos?”, apenas 26% dos respondentes afirma promover sempre a BE, sendo que 38% o faz regularmente e 36% ocasionalmente (QP1, p8). Relativamente à avaliação da experiência de trabalho conjunto (QP1, p11), 18,5% dos docentes classificou a experiência como “muito positiva” e 55,6% como “bastante positiva”. Já 22,2% considerou-a “positiva” e 3,7% como “pouco positiva”.

No que toca à integração do ensino na LI nos documentos de referência da escola e nas suas planificações, as respostas foram as seguintes (QP1, p19.a,b,c,d):

**Quadro 2 – Integração da BE nos documentos de referência da escola e nas planificações curriculares**

| Documentos                     | %  |
|--------------------------------|----|
| Projecto Educativo de Escola?  | 86 |
| Projecto Curricular de Escola? | 92 |
| Projecto Curricular de Turma?  | 92 |
| Planificações curriculares?    | 86 |

Parece pois que, em 2008/2009, para a maioria dos docentes auscultados a integração formal da LI no currículo faz sentido, ainda que no Projecto Educativo de Escola e nas suas planificações os valores sejam ligeiramente mais baixos.

Os dados anteriores (p8 e p11) dão-nos uma ideia da possibilidade de adesão por parte dos docentes ao projecto da BE e ou ao ensino de competências de LI em 2009, antes da aplicação da intervenção descrita no presente trabalho. Destaca-se uma minoria que parece estar francamente motivada para enveredar por novas experiências, que talvez possa abranger, se atendermos às frequências absolutas das respostas em relação à população total, entre cinco a treze, até vinte a trinta e dois elementos. Será interessante comparar esta previsão com os resultados apresentados na categoria D.

Em 2010, perguntámos aos docentes se consideram que a BE deve assumir um papel activo no ensino da LI (QS, I7). Totalmente a favor, está 87,5% dos docentes, sendo que 12,7 % concorda em parte e 1,8 % está contra. Trata-se de um resultado próximo do obtido para a variável p19.

Retomámos a integração da LI no PCT, em articulação com a BE, que, face ao andamento do projecto, pretendíamos monitorizar com maior precisão. Verificamos que

88,9% dos professores se posiciona a favor e 11,1% contra (QS, I8). Uma vez mais, o valor aproxima-se de p19c. É possível estabelecer uma relação entre as variáveis I7 e I8 ( $X^2=0,015$ ), pelo que talvez seja plausível deduzir que, para os docentes, o papel activo da BE possa passar pelo PCT.

### **Análise de conteúdo**

Foi necessário proceder-se à revisão do PEE, pelo que apresentámos novas propostas relativas à BE, para serem integradas nesse documento. No novo documento, no ponto em que se descrevem as valências da Escola, surge, como pretendíamos, a BE. Contudo, foi colocada numa posição bastante inferior à que havíamos sugerido, e que, na nossa opinião, se justificava por promovermos o ensino de competências transversais, que estão na base da aprendizagem de todos os alunos. Não obstante, optámos por não discutir este aspecto em Conselho Pedagógico, pois consideramos que a «utilidade da BE ainda está por provar» (D, 23 de Setembro). Gostaríamos que a posição da BE entre as valências da escola, que lhe conferem uma identidade, decorresse de uma maior valoração do ensino das competências da LI e que não constituísse apenas um pró-forma em que a escola não se revê. Tivemos, também, a preocupação de sugerir a menção do projecto nos conselhos de turma, nos casos em que houve trabalho conjunto, a fim de introduzir o ensino da LI junto dessa estrutura e, de uma forma que se pretende significativa, no PCT (D, 19 de Dezembro).

A valorização da acção da BE por parte dos professores pôde ser colocada à prova logo no início em Setembro, aquando das inscrições na acção de formação. Verificámos que da nossa escola se inscreveram dez docentes, que considerámos ser um número bastante positivo. Há alguns anos atrás promovemos uma acção na mesma área, através da qual pretendíamos sustentar um projecto no mesmo campo de intervenção do actual, mas o número de docentes da escola inscritos foi muito mais reduzido, inviabilizando, na altura, os nossos intentos.

A nossa disposição para agir no campo das LI causou alguma surpresa e revelou algumas incompreensões sobre o papel da BE e a forma de acção que adoptámos. Uma docente recém-chegada (P12), que a cACND acompanhou até à BE, referiu, por exemplo, que nunca tinha estado numa escola em que se desse tanta importância à AP, e que ficara a saber onde se dirigir para tratar de questões desse âmbito (D, 23 de Setembro).

Durante a primeira reunião das ACND, ficou decidido que o modelo PLUS seria ensinado em todas as turmas de 7º Ano com a colaboração da BE. Mas o que se teria entendido por “colaboração”? Depois das aulas de apresentação da BE e da introdução ao modelo, que dinamizámos na presença dos professores, chegou o momento em que pretendíamos iniciar trabalho colaborativo com base nos trabalhos de pesquisa dos alunos. Percebemos, contudo, que as professoras teriam entendido que a nossa intervenção tinha chegado ao fim, cabendo-lhes iniciar a aplicação do modelo autonomamente. Surgiu, assim, um momento de impasse em que nos interrogámos: «Será que a colega tinha percebido que eu pretendia aparecer na aula seguinte? Isso não tinha ficado claro na reunião?» (D, 24 de Setembro).

No dia 6 de Outubro, durante a aula de apresentação do modelo PLUS junto dos alunos da colega P7, esta referiu que tinha consultado os materiais que eu tinha disponibilizado e que julgava que o ensino do modelo PLUS se restringia, da minha parte, à apresentação numa aula, continuando, depois disso, os professores de AP a trabalharem sozinhos. Quando lhe referi que não, que eu esperava trabalhar com ela nos trabalhos de pesquisa, perguntou: em que moldes o faríamos? Referi que o objectivo consistia em iniciar a integração das competências de LI no currículo, neste caso, através dos trabalhos de pesquisa. Combinámos que eu assumiria a responsabilidade pela literacia e que iria intervir quando fosse necessário para introduzir novas fases do modelo e que receberia grupos de alunos na BE ou estaria nas aulas, sempre que me fosse possível (D, 8 de Outubro).

Após termos esclarecido este ponto, iniciou-se prontamente o trabalho conjunto, sem mais delongas. Uma das professoras envolvidas (P1) demonstrou estar a valorizar o trabalho colaborativo: «[n]oto [que] estes alunos necessitam de um apoio quase individualizado, e só um professor não consegue dar esse apoio no tempo necessário para que tudo funcione e não se gere a desorientação total na sala de aula» (D, 12 de Outubro).

Um colega pediu-nos um esclarecimento sobre o modelo PLUS, “como se tivesse 10 anos, ou como se fosse um aluno” (D, 7 de Outubro), tendo a resposta acabado por ser divulgada junto da escola, através do correio institucional, numa tentativa de esclarecer, cabalmente, os docentes sobre o trabalho em vista. Outro professor reagiu a esta divulgação, comunicando-nos por e-mail o seguinte: «[L]i o texto. [...] É informação demasiado importante para a escola» (D, 7 de Outubro). A cACND deu-nos *feedback* sobre a sua percepção dos acontecimentos: «Já sei que houve colegas que leram os documentos sobre a metodologia PLUS e que ficaram interessados» (D, 12 de Outubro).

Contudo, a falta de entendimento em torno da forma de acção que escolhêramos

não se cingiu aos professores da nossa escola. Pudemos participar em quatro acções de formação com professores bibliotecários de concelhos distintos e verificámos que, por exemplo, o trabalho colaborativo em sala de aula constituiu, para muitos, uma novidade (D, 8 de Outubro). De facto, «[p]ara além de não terem ideias concretas sobre a acção pedagógica a levar a cabo, nomeadamente através da adopção de um modelo de literacia, não conseguiam avaliar as dificuldades a nível organizacional» (D, 14 de Dezembro). A título de exemplo, registámos a seguinte situação (D, 8 de Outubro):

Hoje tivemos formação de professoras bibliotecárias. Durante a apresentação dos participantes, caracterizei a situação da minha biblioteca escolar. Curiosamente uma colega nova [enquanto PB] referiu que na Escola dela já faziam o tipo de trabalho que eu tinha referido e que sob esse aspecto estava descansada pois os hábitos de trabalho colaborativo eram maiores do que os de uma escola secundária, como a minha. Mais tarde, formei grupo com essa colega. Referi ter feito a apresentação da BE aos alunos e ela adiantou que também, ou [antes] que a tinha feito aos professores. Quando me ausentei para ir participar numa aula, ela ficou muito admirada, perguntando-me se eu dava aulas, estando dispensada da componente lectiva. Afinal, parece que os nossos conceitos não estão em sintonia.

De facto, o trabalho que estou a fazer na minha escola é visto, neste momento, como inovador. Gostaria que o deixasse de ser muito em breve.

Depreendemos, assim, que a forma de intervenção que escolhemos tem que ser devidamente esclarecida junto da escola, pois, para além de proporcionar novas formas de pensar e de agir, implica a identificação e a resolução de problemas organizacionais. Julgamos não ter encontrado oposição; muito pelo contrário, detectámos surpresa e agrado. Mas, como nos alertou o nosso “amigo crítico”, é necessário que este processo seja mais do que uma “moda” (D, 19 de Janeiro), julgando nós ser necessário conceder um “tempo de maturação”, ao mesmo tempo que se procura “agir mais fundo” para mudar e consolidar as concepções sobre a função educativa e formativa da BE, assentes na colaboração

## **6. Avaliação pelos professores do contributo da BE para a formação dos alunos**

Procurámos conhecer a opinião dos docentes sobre o contributo da BE para a formação dos alunos ao nível do desenvolvimento de competências de biblioteca, em TIC e de informação, bem como no desenvolvimento de valores, atitudes de convivência, iniciativa e autonomia.

### **Análise estatística**

No que respeita à valoração da BE no desenvolvimento de competências de biblioteca, em TIC e de informação (QP1, p.16), 22.0% considera que o contributo é “muito bom” e 46% refere ser “bom”. Já 26% classifica o contributo da BE como “satisfatório” e 6% como “fraco”.

Quanto à valoração da BE no que respeita ao contributo para o desenvolvimento nos alunos de valores, atitudes de convivência, iniciativa e autonomia (QP1, p18), as respostas foram as seguintes: para 16,7% dos docentes é “muito positivo”; segundo 58,3% é “bastante positivo”; 20,8% considera-o “positivo” e 4,2% “pouco positivo”.

### **Análise de conteúdo**

Para a subcategoria em apreço, as melhores fontes serão os formandos da acção de formação. De entre os testemunhos de que dispomos, seleccionámos aqueles em que os professores partem de um desconhecimento inicial da acção da BE ou da curiosidade suscitada por certas circunstâncias, formando a sua opinião através do contacto directo com o processo que organizámos.

O conhecimento sobre esta actividade, adveio de conversas com alunos de uma das minhas turmas do 9º Ano, que no ano lectivo passado, 2008/2009, me referiram que estavam a “desenvolver um projecto com uma professora muito simpática da BE/CRE” da escola. Mais tarde, já mais desperta para a actividade contactei esporadicamente e até apoiei alguns destes alunos na BE, durante o meu tempo de serviço nesse espaço (que então me estava atribuído em horário de Tempo de Estabelecimento). A informação recebida dos alunos e o trabalho que esparsamente vi desenvolver, deram-me uma ideia muito positiva da actividade e da sua pertinência para o desenvolvimento de competências nos nossos alunos nesta área tão sensível. (R, P30. Março de 2010).

Já para outra professora, o estabelecimento da relação entre a BE e a melhoria dos níveis de LI dos alunos começou da seguinte forma:

No ano lectivo 2008/2009, enquanto directora de turma (do 7º [...]) e professora das Áreas Curriculares não Disciplinares (Área de Projecto e Formação Cívica) da Escola Secundária Maria Lamas, estive envolvida na aplicação de um “Teste de Diagnóstico de Competências de Literacias de Informação”. Contudo, este teste foi só parcialmente aplicado na minha turma: por várias razões, que neste momento não me ocorrem, estes alunos não tiveram oportunidade concluir o teste de diagnóstico. Mas, o que fizeram foi suficiente para se constatar um grande nível de iliteracia. (R, P26, Março de 2010).

E concluiu, assim, no ano lectivo seguinte, que:

Parece-me muito pertinente o papel da biblioteca escolar no processo de integração da LI no currículo da escola. A Biblioteca Escolar poderá ter um papel fundamental no desenvolvimento da Literacia de Informação em cada aluno. Será imperioso melhorar as

capacidades de cada aluno em compreender e usar a informação escrita contida em vários suportes (internet ou fundo documental) de modo a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sua educação. (R, P26, Março de 2010).

Relativamente a outra docente, o ponto de partida foram os registos deixados em actas dos conselhos de turma:

O trabalho desenvolvido em parceria com a então BE/ CRE e as Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACDN) e registado em algumas actas dos Conselhos de Turma, despertou minha atenção para a sua mais-valia. (R, P16, Março de 2010).

No final do trabalho colaborativo que envolveu três professoras, a docente concluiu que:

As minhas expectativas, no que toca ao desenvolvimento das competências de LI junto dos alunos, não foram goradas. À partida contava sempre com alguma resistência por parte dos discentes, que apresentavam fortes lacunas nesta área, mas penso que no final todo o esforço aplicado deu os seus frutos. As técnicas apresentadas obrigaram os alunos a um esforço intelectual e de auto-disciplina para os quais não estavam habituados. Penso que todos concordaram que foi uma mais-valia na realização dos projectos. O trabalho colaborativo desenvolvido entre a Formação Cívica (disciplina da qual sou professora titular) e Área de Projecto sob a orientação da Professora Bibliotecária foi bastante profícuo. (R, P16, Março de 2010).

## **7. Factores inibidores e facilitadores da colaboração com a BE**

Neste ponto, procuramos apurar tantos os inibidores/ facilitadores apontados pelos docentes como os que se colocam à PB na tentativa de estabelecer relações de colaboração.

### **Análise estatística**

Colocámos uma questão aberta aos docentes sobre os aspectos positivos e/ou negativos que marcaram as experiências de trabalho conjunto realizado com a BE, tendo respondido treze professores (QP1, p12.(a,b,..)). As respostas, que agrupámos, procurando respeitar a ideia dos colegas, são as seguintes:

#### **I . Aspectos positivos:**

1. Serviços prestados pela BE: disponibilidade da PB/ equipa (com menção à funcionária afecta ao serviço) - 7 respostas; dinamismo da PB -1 resposta; Competência da funcionária afecta ao espaço – 1 resposta; prestação de serviços – 1 resposta.

2. Fundo documental: 2 respostas.
3. Acção pedagógica: Desenvolvimento de projectos comuns, muito positivos, como o “Projecto uma aula através da BE/CRE” – 1 resposta; apoio nas actividades dos alunos -1; segurança e ética na utilização da Internet – 1 resposta; rapidez e eficiência nas respostas às necessidades lectivas – 1 resposta; sugestões para um melhor desempenho – 1 resposta; actividades relacionadas com o conteúdo da sua disciplina -1 resposta.

Julgamos que estas respostas, em número reduzido, evidenciam, para além da importância da infra-estrutura da BE, o reconhecimento, anterior à intervenção de 2009/2010, do papel da BE no plano didáctico-pedagógico, mostrando-a como uma parceira de confiança dos respondentes nas actividades lectivas.

No que toca aos aspectos negativos, as respostas foram as seguintes:

II – Aspectos negativos – Equipamentos informáticos – 2 respostas; acesso à Internet – 1 resposta; falta de livros – 1 resposta.

Sobressaem, assim, as falhas na infra-estrutura, que comprometem a qualidade do trabalho que se pretende desenvolver. Nos questionários de sensibilização, retomámos esta questão (QS, I4), tentando saber se as limitações ao nível dos recursos tecnológicos disponíveis na escola e na BE, em particular, levam os docentes a reduzirem a solicitação de trabalhos de pesquisa. Verifica-se que a percentagem dos que são “muito” (19,6%) e “bastante” (35,7%) influenciados é ligeiramente superior à dos que são “pouco” (30,4%) ou “nada” (14,3 %) afectados, correspondendo a 55,3% dos docentes. O conjunto de respostas levanta-nos novas questões, que, no entanto, nos abstermos de explorar, por ultrapassarem o âmbito deste trabalho, que se prendem com as reacções e os efeitos devido à falta prolongada de recursos informáticos na escola.

Mas, por certo, existirão outros factores a ter em consideração e que procurámos apurar. Perguntámos aos docentes se a exigência do cumprimento do programa os faz reduzir a solicitação de trabalhos de pesquisa (QS, I3). Verificámos que a percentagem dos que são “muito” (17,9%) e “bastante” (33,9%) influenciados é ligeiramente mais elevada do que os que são “pouco” (37,5%) e “nada” (10,7%) afectados, correspondendo a 51,8 % das respostas. A exigência do cumprimento dos programas, que se traduz na falta de tempo para a elaboração de trabalhos de pesquisa, surge, assim, como um factor a ter em consideração na colaboração que pretendemos empreender,

ainda que não afecte a todos de igual modo.

### **Análise de conteúdo**

A falta de recursos informáticos limita consideravelmente a nossa acção. A escola, a que nos reportamos, encontra-se numa fase de ruptura, devido a factores externos. Temos quatro computadores desgastados, na BE, numa escola com quase 1000 alunos. Na acção de formação, uma professora de outra instituição, onde abundam os equipamentos e o apoio técnico é eficaz, referiu estar a ser muito solicitada para intervir em sala de aula, no preciso momento em que o nosso projecto entrava, num momento de impasse (D, 26 de Novembro). Naturalmente que as competências pessoais e profissionais da professora são essenciais para o sucesso da BE, mas o excelente parque tecnológico, existente nessa escola, permite que os professores e os alunos constatem com rapidez os benefícios da mudança e adiram mais facilmente à inovação proposta.

Numa das sessões de sensibilização para os grupos disciplinares, uma docente, que aplica autonomamente o modelo PLUS, mostrou-se indignada com os recursos existentes, situação que já tínhamos reportado, repetidamente, junto de diferentes instâncias (D,11 de Janeiro). Este constrangimento foi, também, apontado pelos formandos, tendo um deles referido que:

Espero que, entretanto, as condições de acesso à Net sejam melhoradas e atinjam pelo menos o patamar do razoável, pois essa é uma condição fundamental para se atingirem os objectivos. Penso que este foi o maior constrangimento ao longo da acção e também na concretização dos trabalhos elaborados com os alunos. De facto, quando apenas faltava a consulta online, para explorar um item que não se conseguiu encontrar suficientemente desenvolvido nos livros consultados, não tivemos, no último momento, acesso disponibilizado. (R, P27, Março de 2010).

Acresce que o problema nos levou a desistir de realizar os testes de LI, pois, nestas condições, os seus efeitos são limitados.

O primeiro contacto com esta metodologia ocorreu no ano lectivo anterior, aquando da aplicação do teste de literacia, pela BE/CRE, à minha direcção de turma. Infelizmente, por razões de ordem técnica, não foi possível diagnosticar quais os seus campos mais problemáticos. (R, P16, Março de 2010).

Relativamente aos entraves à colaboração, um docente de outra escola, num fórum da acção de formação, refere que «[e]stou em crer que aquilo que mais assusta os professores é a disponibilidade de tempo que lhes é pedida (ou que eles julgam que lhes

é pedida). E esta é uma questão absolutamente decisiva no que diz respeito à colaboração» (D, 19 de Janeiro). Também a nós, que procuramos conduzir o processo de mudança, a falta de tempo, sem dúvida que assusta. Do diário recolhemos alguns desabafos tais como: «[A cACND apresentou-nos uma professora nova de AP, que constitui uma excelente candidata ao trabalho colaborativo], mas andamos um pouco baralhadas com tantas solicitações» (D, 23 de Setembro); «Falta-me tempo para pensar. Estou fragmentada» (D, 22 de Outubro); «Caros colegas. Peço desculpa por esta ausência prolongada, que se deveu a uma falta de tempo aguda» (D, 29 de Outubro). A sobrecarga de tarefas/ falta de tempo colocam em causa a nossa capacidade de resposta, o que pode prejudicar tanto os objectivos, que nos propomos atingir, como a imagem, que pretendemos disseminar. Ainda que no trabalho com a nossa colaboradora no plano organizacional, a cACND, recorrêssemos frequentemente ao e-mail, era imperioso marcarmos encontros presenciais, o que se revestia de alguma dificuldade: « [n]a próxima semana gostaria de estar contigo um bocadinho. Na terça, como está o teu tempo? Eu almoço à 13.30 h (talvez no [...]), depois estarei livre até às 16h55. Diz qualquer coisa». (D, 2 de Janeiro/ e-mail da cACND).

No trabalho com os alunos, se era possível reservar tempo para trabalhar em sala de aula, já tudo se complicava quando se tratava da planificação e da avaliação, que por diversas vezes foram sucessivamente adiadas, apesar da nossa maior boa vontade.

As limitações de tempo também afectam a qualidade dos efeitos da formação. Sobre esta questão, a coordenadora interconcelhia, formadora na área das bibliotecas escolares e que participou na acção, partilhou connosco as suas preocupações a este respeito, referindo que:

(...) manifestando-me apenas como formadora, o que sinto é que a estrutura da escola e do ensino foram caminhando para um sistema em que, mesmo que alguém queira dar mais, não consegue ir mais além... ou seja, os professores fazem formação, mas não têm tempo para cumprirem, com o que lhes é pedido, com a mesma qualidade com que o faziam ontem... Os PB, devido à portaria 756/2009 de 14 de Julho, estão quase isolados nas suas BE porque parece que, com horário inteiro, não precisam de equipa, para as tarefas que lhe são exigidas. E a resistência dos próprios directores em conhecerem o Modelo de Auto - Avaliação faz com que ainda estejam distanciados, relativamente à ligação entre a BE e as estruturas pedagógicas da escola.

Quando parece que há condições para irmos mais além...  
Enfim, vamos caminhando, mas... para onde?

Este foi, de facto, um constrangimento apontado pela maioria dos formandos, como, a título de exemplo, foi referido por uma docente:

Os constrangimentos sentidos prendem-se com factores de ordem prática que se tornam difíceis de contornar: conciliar horários para a realização de trabalhos, as sessões decorrerem depois de dias de trabalho pesado; o acrescentar novas tarefas a um vasto conjunto de outras que já temos que realizar. Em suma, todo um conjunto de factores que não contribuem para uma optimização do tempo de trabalho e consequentemente comprometem os resultados esperados desta acção» (D, P33, Março de 2010).

Outro formando, de outra escola, aludindo a um tema que abordaremos mais à frente – a institucionalização –, aponta uma causa que ultrapassa a responsabilidade dos docentes: a fragmentação do currículo através dos horários. Deste modo, o tempo torna-se cada vez mais escasso para reflectir e ser proactivo, nomeadamente em conjunto. A colaboração representa um esforço adicional (D, 14 de Fevereiro):

Será sensato aspirarmos a que os professores trabalhem de forma colaborativa de um modo sustentado e permanente se os horários dos alunos e dos professores permanecem espartilhados em períodos lectivos? A institucionalização do ensino da LI é de facto um risco que resulta, creio, da falta de envolvimento e de reflexão por parte dos professores, impossibilitados que estão de o fazer por manifesta falta de tempo. A colaboração não pode ser vista como algo a acrescentar ao trabalho normal dos professores mas como parte integrante do seu trabalho. E isso não depende (só) deles. Os exemplos que este projecto trouxe são um contributo (quicá decisivo) para esse objectivo.

Por conseguinte, uma das preocupações centrais e permanentes da nossa intervenção, e que amiúde nos tolheu a solicitação, aos professores, de um trabalho mais formal, prende-se com a necessidade de não os sobrecarregar demasiado. A este propósito, registámos o seguinte (D, 15 de Fevereiro):

A questão do "tempo" tem sido uma preocupação constante. Também por isso, organizámos uma base de trabalho que, julgamos nós, facilita a vida aos colegas, mas que se pretende melhorar colaborativamente. Não queríamos sobrecarregar os colegas, ajudando-os a "atingir a nossa velocidade", com o mínimo de esforço, mas o máximo de conhecimento sobre o que propomos. Pretende-se "fazer diferente" e não "fazer mais". Cabe-nos, também, divulgar junto dos professores as melhores práticas que vão surgindo em sala de aula, os novos instrumentos e os resultados.

Propusemo-nos, assim, constituir uma base de apoio para os docentes, oferecendo informação, o nosso exemplo e colaboração, propostas de instrumentos e de procedimentos, esperando, com isto, poder libertar algum tempo para a reflexão e a mudança conceptual.

A nossa coordenadora interconcelhia acrescentou, ainda, um outro factor importante, que condiciona, em cada escola, a afectação de tempo para a equipa e de recursos e a ligação entre a BE e as estruturas pedagógicas da escola: a gestão de topo.

Uma outra dificuldade com que nos deparámos, e que não conseguimos prever,

resultou da colisão da nossa acção, cadenciada pelo modelo PLUS, com algumas actividades extracurriculares do Plano de Actividades da Escola (PAE). Ainda que integrássemos a equipa responsável pela organização do PAE e tivéssemos colaborado na elaboração do plano de AP, não conseguíamos antever que face à exigência da realização de actividades que apenas se puderam definir dentro de prazos limitados, tivéssemos que interromper a introdução dos alunos ao modelo PLUS (D, 12 de Outubro). Tínhamos planeado um ensino progressivo, de acordo com as fases do modelo, e, portanto, incompatível com “pressas” e solicitações de “produtos rápidos”. Mesmo assim, continuámos a acompanhar os alunos, apoiando-os nos trabalhos que foram surgindo, e acabámos por lhes ensinar, em função das necessidades que casualmente detectámos, algumas competências isoladas, como foi o caso da extracção da informação.

Estive a acompanhar metade da turma do 7º [...], na BE. Tinham uma tarefa muito simples: a partir de descrições de monumentos, pertencentes ao Património Nacional, deveriam fazer um resumo num diapositivo de um PowerPoint. Os alunos, contudo, não sabiam identificar categorias e fazer os resumos. Estive a ajudá-los a identificar, recorrendo às ferramentas do Word, as ideias principais. Ficaram entusiasmados. Julgo que muitas vezes a “indolência” demonstrada pelos alunos pode ter a ver com a falta de competências para enfrentar os problemas. (D, 23 de Outubro).

Esta “prática accidental” acabou por ser útil, pois percebemos melhor a forma de prestar apoio individualizado aos alunos, em função de dificuldades específicas, tal como havíamos enunciado no objectivo principal do nosso projecto, em 2008/2009.

Por fim, salientamos um último obstáculo, relacionado com as concepções dos docentes, que constituem o centro da presente investigação. Uma das preocupações fundamentais da nossa intervenção consistiu em clarificar conceitos para que estes pudessem ser entendidos, adoptados e integrados na linguagem e nos discursos. A título de exemplo, referimos num fórum da acção que: «[u]m dos aspectos essenciais do trabalho colaborativo consiste em esclarecer conceitos que podem induzir confusão, pelo que na última sessão abordámos, ainda que de uma forma sumária, o conceito de ensino integrado [...]» (D, 29 de Outubro). No ano lectivo precedente não tínhamos dado importância a este aspecto e, de algum modo, consideramos que este facto pode ter afastado alguns professores. Na presente acção de formação, estiveram presentes duas professoras que, em 2008/2009, acabaram por não se envolver, mas que agora estavam dispostas a colaborar. Uma delas referiu que: «quando tomei conhecimento desta Acção de Formação pensei que esta era uma oportunidade única para aprofundar e consolidar

aqueles breves ensinamentos que recebi sobre a metodologia PLUS, a fim de poder transmiti-los, este ano lectivo, aos meus alunos» (R, P26, Março de 2010). Também, este ano, no contacto com docentes a quem não foi possível apresentar previamente o modelo PLUS, experimentámos dificuldade em dialogar e em avançar com trabalho conjunto (D, 4 de Outubro).

De facto, o colega ainda não teria entendido a metodologia PLUS, que surge como um obstáculo face às suas intenções. Contudo, o ensino do modelo, nas ACND, estava planificado desde o ano passado. Vou ter que encontrar uma forma de lhe expor o modelo e de dar a perceber a sua utilidade, tanto mais que o colega se interessa por estas questões e pode ser um excelente aliado.

De facto, sem partilharmos alguns conceitos e construirmos um vocabulário comum, o diálogo e a colaboração terão um fim prematuro.

## **8. Expectativas de colaboração**

A fim de apurarmos as expectativas de colaboração, procurámos saber quais as áreas em que a BE pode propiciar formação/ apoio; quisemos conhecer a intenção de: iniciar/ manter a colaboração com a BE; desenvolver competências em LI e ensinar segundo o modelo PLUS. Procurámos, também apurar a percepção das responsabilidades nesta área: da BE, a nossa, a dos outros e a da escola.

### **Análise estatística**

Solicitámos aos docentes que indicassem uma possível área de colaboração com a BE em que gostassem de ter mais formação/ apoio (QP1, p10 (.a.,b,...)). Dez professores (19%) responderam a esta questão. Podemos distinguir as seguintes formas de colaboração: a aquisição de materiais para as respectivas disciplinas (1 resposta, p10a); os serviços da biblioteca (2 respostas, p10b); competências de literacia da informação (4 respostas, p10c. Aponta-se a articulação do ensino das matérias com a BE e modelo PLUS) e “áreas disciplinares específicas”, sem outra indicação (3 respostas, p10d). Ainda que a LI seja a área mais requerida, o número reduzido de respostas pode indiciar uma falta de interesse quase generalizado em obter formação. Não obstante, foi possível envolver um número de docentes, que consideramos significativo, na acção de formação e muito elevado, nas sessões de sensibilização para

os grupos de recrutamento, em torno do ensino da LI.

Relativamente à vontade de iniciar ou continuar trabalho “colaborativo” com a BE, 97,8% dos docentes respondeu afirmativamente, em 2009 (QP1, p13,1). A perspectiva temporal para essa colaboração situava-se, contudo, para a maioria (68,2%) num plano a médio prazo (ao longo do próximo ano lectivo) ou estava dependente da função/ níveis atribuídos (31,2%). Assim, apesar de haver uma intenção muito positiva de “colaboração” com a BE, esta poderia ainda não estar bem definida.

Em 2010, quisemos saber em que medida os docentes assumem a responsabilidade pelo ensino das competências em LI ou se a atribuem a certas áreas curriculares. Perguntámos, assim, se a literacia de informação deve ser ensinada exclusivamente pelas ACND (QS, I6) A maioria dos docentes respondeu negativamente, mas 21,8% optou pela resposta afirmativa. Afigura-se-nos pois que estes docentes estejam menos predispostos a trabalhar a LI nas suas áreas disciplinares.

Aos professores que consideram que o ensino da LI não é responsabilidade exclusiva das ACND, solicitámos que nos indicassem quais as disciplinas que devem assumir essa “missão” (QS, 16(a,b,...)). As respostas foram as seguintes:

**Quadro 3 – As áreas curriculares responsáveis pelo ensino das competências de informação**

| Áreas disciplinares             | Frequência         |
|---------------------------------|--------------------|
| Todas                           | 29                 |
| Português (com outras)          | 2                  |
| Línguas estrangeiras            | 1                  |
| Estudo Acompanhado (com AP)     | 1                  |
| TIC (em exclusivo e com outras) | 7 (5 em exclusivo) |

Os resultados em relação a TIC causaram-nos alguma perplexidade, na medida em que podem indiciar um segundo mito no que toca às concepções sobre a LI, ainda que em termos quantitativos não haja motivos para maiores preocupações. Um docente expressou, inequivocamente, esta ideia ao registar que: «[d]eve ser leccionada por uma disciplina específica na área das TIC e não por nenhuma das outras do currículo». Colocamos a hipótese de que alguns professores possam confundir os conceitos de literacia de informação e literacia tecnológica. A primeira, como temos vindo a referir, envolve as seguintes etapas: identificação de uma necessidade informacional; localização e avaliação de fontes de informação, a partir de suporte diversos; selecção e tratamento dos dados; confirmação da resolução do problema inicial e avaliação do

processo seguido. As competências tecnológicas referem-se à destreza e à criatividade associadas à utilização das TIC, que podem subsidiar e potenciar o tratamento da informação e a aprendizagem. A confusão dos dois conceitos pode conduzir à ideia de que a facilidade de utilização das TIC é sinónimo de competências elevadas ao nível do tratamento da informação. Naturalmente, se forem especificamente orientadas no sentido do tratamento da informação, as TIC podem contribuir para o desenvolvimento de competências nessa área a par das competências tecnológicas. Referimo-nos especificamente à utilização dos motores de busca, à organização e guarda da informação, à avaliação de sites e à utilização de ferramentas para comunicar a informação. Mas, será que isto é suficiente para se ser proficiente no tratamento da informação? Uma vez que a informação que está disponível em suporte digital nos levanta mais problemas devido ao seu volume e credibilidade, houve necessidade de darmos uma atenção particular às fontes digitais. Contudo, não devemos descurar os outros suportes. A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel preponderante no tratamento da informação, a partir de todas as fontes, ao nível da extracção da mesma, da sua compreensão, produção e comunicação. Os nossos guiões incluem técnicas de *skimming* e *scanning* e de extracção de informação em função dos tópicos de pesquisa e ajudam a perceber a diferença entre um resumo e a redacção de uma perspectiva pessoal sobre um tema. A Filosofia pode realçar as questões da ética da informação. Contudo, entregar a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências de LI exclusivamente a uma destas disciplinas é, na nossa opinião, redutor e muito preocupante, a não ser que cada uma delas abra o seu campo de acção às restantes perspectivas e colabore com as outras áreas curriculares no seu ensino. Consideramos, tal como alguns professores referiram, que todas as áreas curriculares que solicitam trabalhos de pesquisa devem preocupar-se com a LI.

O ponto de partida para o diálogo, que iniciámos com os professores, assentou na desmistificação da equivalência entre competências tecnológicas e competências de informação, ao revelar os erros de pesquisa mais comuns entre os jovens “nascidos no Google”, tais como técnicas de pesquisa pouco eficazes (à deriva e recorrendo à linguagem natural); a falta de capacidade crítica na avaliação das fontes e a dificuldade na extracção da informação, tanto por falta de competências como de objectivos claros. A resposta da maioria dos alunos à questão “então, se o copy/ paste não é solução, como é que se deve proceder para fazer um trabalho de pesquisa?”, testemunhada por muitos dos nossos colegas, foi o silêncio. Por outro lado, o interesse de muitos jovens em

relação às TIC prende-se com aspectos lúdicos e de convivência social, que não são fáceis de compatibilizar com os objectivos da escola. Um blogue promovido pelo professor pode ser tão enfadonho como qualquer outra estratégia tradicional<sup>28</sup>. Abstraindo-nos da complexidade que envolve esta questão, a tomada de consciência, por parte de professores e alunos, sobre as etapas e as competências inerentes ao tratamento da informação pode ajudar a começar a separar as águas e dar-nos alguma serenidade para enfrentar o problema de uma forma organizada. Melhor ainda, será importante que os conselhos de turma ajam de forma proactiva, definindo estratégias para integrar o seu ensino no currículo da turma, em função das necessidades diagnosticadas nos alunos. No Ensino Básico, as ACND fornecem o espaço e o tempo que as disciplinas não têm para introduzirem os alunos num modelo de LI. Há que reunir sinergias, rentabilizar o tempo, tão escasso, agindo de modo diferente, procurando-se acumular, nos alunos, benefícios ao longo do percurso escolar.

Para finalizar a abordagem em torno deste eventual mito, preocupa-nos a possibilidade, face ao processo que desencadeámos no Ensino Básico, de poder ocorrer uma quebra na aprendizagem das competências de LI a favor das competências tecnológicas no 8º Ano, com APTIC. No âmbito da nossa acção de procura de envolvimento dos professores das ACND, fomos informados de que APTIC tem um “programa próprio”, o que indicia o risco de uma nova “disciplinarização” dentro de uma área que deve ser transversal ao currículo (D, 10 de Setembro/09).

Após a exposição que realizámos durante as sessões de sensibilização dos grupos disciplinares, pretendemos saber quais as expectativas no que toca ao ensino da LI, tendo em consideração os obstáculos que se colocam aos professores da nossa escola. Perguntámos, assim, se, independentemente dos constrangimentos, os professores vão procurar desenvolver nos alunos as competências de LI (QS, II5). Esta hipótese não foi rejeitada, sendo que: 7,7% dos docentes o pretende fazer sempre; 69,2% regularmente e 23,1% ocasionalmente. Comparando com a variável p7 (ver p.90), parece ter havido algum progresso. Perguntámos, também, se independentemente dos constrangimentos, irão procurar aplicar o modelo PLUS junto dos seus alunos (QS, II6). As respostas coincidem quase totalmente com as respeitantes à variável anterior ( $X^2 = 0,000$ ), pelo que o modelo PLUS parece ter sido eleito como a ferramenta

---

<sup>28</sup> A autora do texto foi responsável pela gestão de vários projectos na área das TIC, na escola em análise, a partir de 1997. É formadora acreditada, nesta área, desde 2002, e foi professora de TIC, durante dois anos, no Ensino Básico e Secundário.

orientadora ao nível da escola, no que toca ao ensino da LI. Este entendimento tácito, que os dados estatísticos revelam, constitui um aspecto positivo da acção que, em conjunto, nós, os docentes, empreendemos. Julgamos, assim, poder concluir que a LI está, de um modo progressivo, a ser integrada na linguagem dos docentes e nas intenções de acção.

### **Análise de conteúdo**

Ao longo do ano lectivo, fomos recebendo algum *feedback* positivo no que toca à intenção de trabalhar connosco e/ou aplicar o modelo PLUS. Não obstante, as circunstâncias em que o trabalho conjunto decorreu e os resultados alcançados serão explorados noutros pontos do trabalho. Mas, a título de exemplo, logo na primeira reunião das ACND, uma docente que leccionava AP no 9º Ano, referiu que não queria que a sua turma fosse excluída do ensino do modelo PLUS (D, 10 de Setembro). A receptividade à explicação deste modelo por parte dos professores que passaram a permanecer na BE durante o serviço de “Apoio aos Alunos” (AA), constituiu um indício de que os professores não estavam indiferentes (D, 26 de Outubro).

Dois colegas até deram a opinião acerca do “mapa do currículo”, que aproveitei para lhes mostrar. É uma oportunidade para colocar os colegas a par do trabalho da BE, dos seus recursos e estratégias.

Na 3ª feira – continuou o trabalho. Tenho uma colega de [certa disciplina] nova, muito interessada. A outra colega [, com quem falei no] dia anterior, pediu que quando chegasse, lhe mostrasse de novo a apresentação do modelo PLUS. Com outro grupo, constatei de novo que as colegas ficaram atentas e se mostraram receptivas às ideias apresentadas. A abordagem partiu sempre dos testes de literacia, dos problemas diagnosticados, de reacções dos alunos. Convidoo a elaborarem uma aula com base no modelo PLUS e na minha ajuda.

### **Categoria C – Percepção dos professores sobre a influência das estratégias utilizadas para mudar as suas concepções e predispor à colaboração com a BE**

#### **9. Percepção dos professores acerca do plano de *advocacy* na mudança das concepções e práticas e na predisposição para colaborar com a BE**

Através desta categoria pretendemos que os docentes nos apontassem os veículos de informação, formais e informais, no contexto da comunidade educativa, que mais influíram nas suas concepções acerca da BE. Procuramos, assim, auscultar os professores sobre as fontes de informação que os conduziram a uma opinião mais favorável e quisemos saber se a acção de sensibilização foi útil no esclarecimento sobre

conceitos, formas de apoiar os alunos e de colaborar com a BE e se predispôs para uma maior intervenção no acompanhamento dos alunos.

### Análise estatística

Pretendemos apurar a percepção dos professores acerca da influência das diversas estratégias dinamizadas com o intuito de melhorar a imagem da biblioteca escolar junto da comunidade educativa. Assim, em 2009, solicitámos aos docentes que nos indicassem em que medida as informações e opiniões veiculadas sobre o trabalho realizado pela BE e o seu impacto sobre os alunos contribuiriam para melhorar o seu parecer sobre esta estrutura da Escola (QP1, p20. a, (b, .c ,...)).

A seguinte tabela mostra os resultados obtidos:

**Quadro 4 – Influência das informações e opiniões sobre o parecer dos professores relativamente à BE**

| Resultados em %  | Muito | Bastante | Em parte | Nada |
|--|-------|----------|----------|------|
| A opinião demonstrada pelos encarregados de educação   | 2,0   | 9,8      | 29,4     | 58,8 |
| A opinião de outros colegas que trabalharam directamente com a BE  | 13,7  | 49,0     | 31,4     | 5,9  |
| A opinião manifestada pelos alunos   | 9,8   | 47,1     | 33,3     | 9,8  |
| A informação transmitida nas reuniões de Departamento/ Grupo, ACND ou outras                               | 11,8  | 39,2     | 43,1     | 5,9  |
| As conclusões alcançadas nos Conselhos de Turma  | 7,8   | 23,5     | 41,2     | 27,5 |
| A informação disponibilizada pela BE, nomeadamente através de e-mail, da Bibescolas e do jornal Impressões | 39,2  | 39,2     | 15,7     | 5,9  |

Verificámos que a informação veiculada pela BE se destaca relativamente às outras formas apontadas. Seguem-se as opiniões dos docentes que trabalham directamente com a BE e, com valores um pouco inferiores, a dos alunos. A informação transmitida nas reuniões de Departamento/ Grupo, ACND, e em particular os conselhos de turma apresentam, também, uma influência menor. A baixa influência desta estrutura no âmbito de projecto é assim confirmada. Esta situação, apurada em 2009, é incompatível com a intenção de que os conselhos de turma constituam um núcleo forte no que respeita à integração da LI no currículo. A opinião dos encarregados de educação parece ter um peso relativamente reduzido na construção da opinião sobre a BE.

Quisemos, também, conhecer a influência da sessão de sensibilização junto dos professores<sup>29</sup>, cuja estratégia de comunicação será explicitada na categoria F5.

Relativamente à questão “esta actividade contribuiu para esclarecer dúvidas sobre os conceitos de LI e competências de LI?” (QS, II1), os quais podem constituir um obstáculo ao diálogo e à acção dos docentes, 32,7% referiu ter contribuído “muito”, para 65,4% contribuiu bastante e para 1,9% o contributo foi “pouco” significativo.

No que concerne à contribuição da actividade para uma maior intervenção no que respeita à orientação dos alunos no tratamento da informação (QS, II2), os resultados foram os seguintes: 23,1% assinalou “muito”; 75,0 % considerou o contributo “bastante” significativo e 1,9% “pouco” importante. Parece pois ter havido algum acréscimo de contenção das intenções de acção. No caso de terem respondido “pouco” ou “nada”, na questão precedente, solicitou-se uma explicação (QS, II2.1.a, b, (...)). Apenas um docente se inseria nesta situação e não forneceu a resposta.

Quanto ao esclarecimento sobre formas de apoiar os alunos no tratamento da informação (QS, II3), os resultados foram um pouco inferiores aos anteriores. Assim, 17,6% assinalou “muito”; 76,5 % referiu “bastante”, e “pouco” foi indicado por 5,9% dos respondentes.

Quanto à obtenção, através da acção, de informações úteis sobre formas de colaborar com a BE na melhoria das competências de LI dos alunos (QS, II4), 19,2% terá ficado “muito” esclarecidos, 63,5 % ficou “bastante” e 17,3% “pouco”. Relativamente aos itens anteriores, surgem mais docentes que optaram pela proposição “pouco”.

Em todo o caso, a maioria dos docentes situa-se, para cada item, na proposição “bastante”.

## **Categoria D – Adesão ao trabalho conjunto com a BE e em especial ao trabalho colaborativo**

### **10. Adesão ao trabalho colaborativo**

Neste ponto identificamos e caracterizamos brevemente o tipo de trabalho desenvolvido conjuntamente entre a BE e os professores, no âmbito do projecto “Uma

---

<sup>29</sup> Alguns colegas abstiveram-se de responder pois, segundo a declaração que registaram, tinham já participado noutros momentos formativos (2 respostas) ou já praticavam este tipo de metodologia (2 respostas).

aula através da BE/CRE”. Apresentamos, também, o impacto do projecto ao nível dos conselhos de turma/ PCT e discutimos a possibilidade de início da ocorrência da institucionalização do processo em curso.

### **Análise de conteúdo**

No Quadro 5, elaborado a partir do confronto entre um registo do trabalho conjunto desenvolvido pela PB e o diário, sintetiza-se o tipo de envolvimento estabelecido com os professores, até ao dia 8 de Março de 2010, distinguindo-se os níveis de cooperação, coordenação e colaboração. Julgamos, nomeadamente a partir da informação que colhemos sobre a referência ao ensino de competências de LI nos conselhos de turma (Apêndice IX) ou dos questionários aplicados, que possam existir vários docentes a trabalhar autonomamente neste campo. No entanto, por uma questão de documentação, limitar-nos-emos àqueles que identificámos.

A colaboração/ ensino integrado exigiu períodos relativamente longos de trabalho, que em dois casos cobriu todo o período de tempo em análise. Distinguimos dois tipos de trabalho colaborativo. Um que se desenrola na sala de aula ou na BE, estando presentes a PB e outro professor, titular da área curricular, devendo os alunos realizar os trabalhos durante os tempos lectivos, e outro, em que os docentes colaboradores acompanham os projectos de pesquisa, que são realizados dentro e fora da sala de aula. Consideramos que este trabalho é colaborativo, uma vez que os docentes partilham o acompanhamento dos alunos e realizam em conjunto as actividades de planificação e de avaliação. Estão nesta situação dois docentes.

Apenas duas professoras foram cooptadas para trabalhar conjuntamente com a PB, tendo, no nosso caso, a relação evoluído naturalmente para trabalho colaborativo. As restantes acções conjuntas foram solicitadas pelos próprios professores ou pelos Directores de Turma, de comum acordo com os docentes de AP, consoante as necessidades que identificaram no campo da LI.

Os casos de cooperação envolveram a presença da PB, numa ou mais aulas, para iniciar os alunos nas questões do tratamento da informação, segundo a linha que temos vindo a promover. Participámos, somente, na planificação das actividades e na organização de recursos de informação para duas turmas, com três docentes, pelo que integramos este trabalho no nível da cooperação. Não estivemos presentes em nenhuma aula. Uma destas turmas contou com a intervenção da PB em AP, com outra professora

sem que, contudo, estas duas intervenções tenham sido articuladas. Participámos em aulas de doze turmas, do Ensino Básico e Secundário diurno e nocturno, em disciplinas, para apresentar o modelo PLUS, tendo, em alguns casos, participado com a sugestão de recursos de informação e a exemplificação da elaboração de mapas de conceitos, em função dos temas de pesquisa. A informação reunida para cada turma foi disponibilizada na Bibescolas. Podemos integrar este tipo de trabalho no nível da cooperação. Junto de uma turma, de 12º Ano, procurámos esclarecer o conceito de “plágio” e apresentámos um guião para a elaboração de trabalhos. Podemos integrar este trabalho no nível da cooperação, ainda que a PB tenha discutido a situação com a professora e planificado a aula de acordo com os objectivos pretendidos.

Consideramos que ocorreu uma interacção ao nível da coordenação no caso de os professores terem ensinado autonomamente as competências de LI aos seus alunos. Temos conhecimento de um caso em que foi ensinado o modelo PLUS em AP, e que incluímos no Quadro 5.

**Quadro 5 – Número e tipo de relacionamentos estabelecidos**

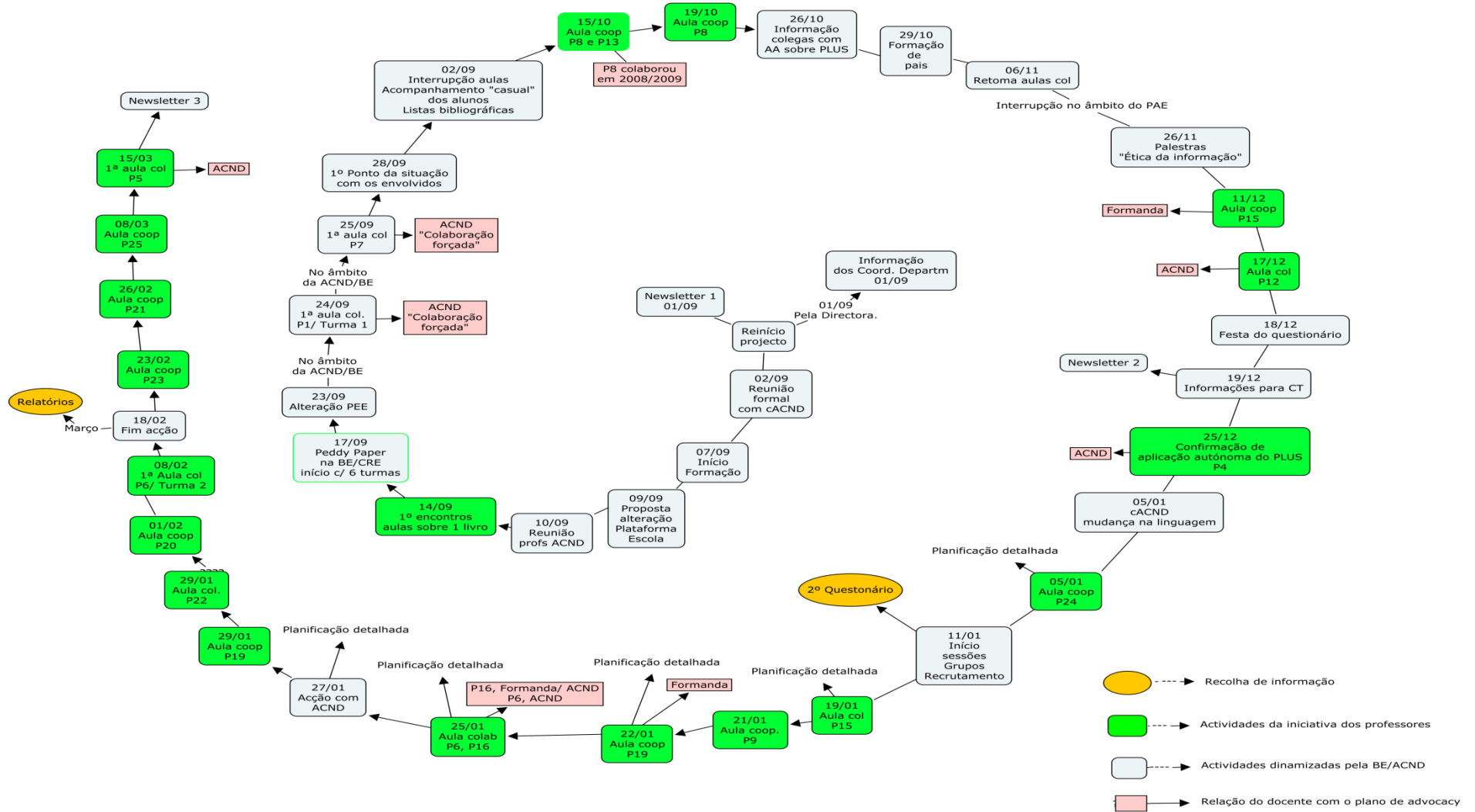
| Nível de envolvimento | Colaboração | Cooperação | Coordenação | Total |
|-----------------------|-------------|------------|-------------|-------|
| Nº profs. (%)         | 9 (41%)     | 12* (55)   | 1 (5%)      | 22    |

\* Três professores aplicaram o modelo PLUS, tendo a PB acompanhado a planificação no âmbito da acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, sem ter acompanhado os alunos. Cumulativamente, a PB, numa das turmas, está a desenvolver trabalho colaborativo em AP com outra professora.

A partir da análise da figura 7, é possível verificar que o “boom” do trabalho conjunto com a BE ocorreu após a realização das sessões para os grupos de recrutamento, que permitiram o esclarecimento da maioria do corpo docente sobre o projecto.

Na subcategoria 5 (ver p. 101), tínhamos avançado com o prognóstico segundo o qual, o número de professores com uma maior predisposição para aderir a novas experiências se situava entre os cinco e treze, num nível de interacção mais elevado, até vinte e trinta e dois. Fazendo um cômputo global, teremos abrangido vinte e dois docentes, estando nove num nível de colaboração e treze num plano de coordenação/cooperação. Estes valores inscrevem-se, assim, nas expectativas de adesão à mudança proporcionadas pela análise estatística.

Figura. 7 – Friso cronológico da implementação do trabalho conjunto com a BE



Solicitámos aos directores de turma que indicassem se o ensino da LI tinha sido (ou não) abordado até ao dia 31 de Março, em reunião e se havia sido integrado no PCT. Apenas obtivemos dez respostas, uma das quais foi negativa, faltando-nos apurar a informação de trinta e duas turmas. Os resultados constam da tabela seguinte:

**Quadro 6 – Impacto do projecto nos conselhos de turma**

| O ensino da LI foi: | Abordado em Conselho de turma | Integrado no PCT |
|---------------------|-------------------------------|------------------|
| Básico              | 6                             | 6                |
| Secundário          | 3                             | -                |

Constatamos que das onze turmas com que desenvolvemos trabalho colaborativo e das doze em que realizámos trabalho de cooperação, apenas foram mencionadas, na tabela anterior, quatro<sup>30</sup> e três turmas, respectivamente. Verificamos, assim, que o impacto do projecto nos conselhos de turma, declarado pelos directores de turma, foi reduzido.

Para além do caso de coordenação, que referimos antes, não sabemos que continuidade foi dada, nos casos trabalho de coordenação, à aplicação do modelo PLUS, ainda que a nossa presença na sala de aula antecederse a realização de projectos de pesquisa, que segundo os docentes, deveriam ser desenvolvidos segundo aquele método.

Não obstante, surgiram alguns indícios que apontam para o início da institucionalização do serviço disponibilizado pela BE/ACND. Em dois casos, a iniciativa da colaboração entre a PB e AP partiu do director de turma. No diário registamos três observações, que podendo ser subjectivas nos apontam, também, essa possibilidade. Uma professora, durante a sessão de sensibilização, queixou-se «de não [conseguir] aceder a todas as fichas do modelo, pelo que fiquei de resolver esta questão; afirmando que “se tinha direito, queria consultá-las” (D, 11 de Janeiro). Outra «colega perguntou-me “por que é que este trabalho não foi iniciado no início do ano<sup>31</sup>?”» (D, 7 de Fevereiro). Uma docente «falou-me do “modelo PLUS” como um “conteúdo” de AP», estando, contudo, interessada em melhorar a sua aplicação connosco (D, 7 de Fevereiro). Esta hipótese fez-nos perder um pouco o “tom de improviso”, com que conduzíamos até aí o processo: «[m]as agora, que o trabalho está a ser visto de outra forma, sinto uma maior responsabilidade na organização didáctico-pedagógica e uma

<sup>30</sup> Uma das turmas foi mencionada em CT e integrada no PCT, tendo o trabalho colaborativo, com uma das professoras já implicada, sido iniciado apenas depois de 8 de Março, não tendo sido incluída no Quadro 5.

<sup>31</sup> O trabalho foi iniciado no princípio do ano, mas teve que ser interrompido (ver pp. 109 -110)

necessidade de melhorar os instrumentos e processos» (D, 2 de Fevereiro). Decerto que esperamos a institucionalização no fim do caminho. Há contudo que procurar aperfeiçoar, tanto quanto possível, o processo até lá e evitar a burocratização. O questionamento e a reflexão em conjunto constituem as únicas armas. Este foi, também, um problema abordado na acção de formação. A propósito dos instrumentos que fomos produzindo, partilhámos o seguinte *post* no fórum da formação (D, 12 de Novembro):

Uma ideia veio a lume. Temos que encarar os instrumentos como subsidiários (as planificações, os mapas de currículo, os resultados escolares dos alunos), na medida em que nos ajudem a dialogar e a reflectir, e não como uma meta, a atingir por via do desgaste da energia e da criatividade. Todos eles são fontes de dados, assim como a teoria, para fundamentarmos o trabalho intelectual e pragmático. Como somos práticos, devemos estar atentos ao que acontece no terreno, olhando os acontecimentos à luz das concepções que erguemos, e que, sendo provisórias, aguardam a validação pela prática (aquilo que “funciona”). Se os instrumentos forem o fim a atingir estamos a acorrentar-nos, mas, se forem um degrau podemos, dentro do nosso espaço de liberdade, tomar o poder de criar e mudar, de um modo sistemático e fundamentado.

Pudemos constatar a ocorrência, em simultâneo, dos vários níveis de interacção entre a PB e os professores. Houve um acréscimo considerável do volume de trabalho relativamente ao ano lectivo transacto, especialmente no que toca à relação colaborativa. De facto, pessoalmente, consideramos ter atingido o limite da nossa capacidade de colaboração. Em alguns casos, o trabalho de cooperação deu lugar, mais tarde, a trabalho colaborativo. Alguns professores terão, eventualmente, optado pelo ensino autónomo do modelo PLUS.

Julgamos que na fase actual de desenvolvimento do projecto a coexistência dos três níveis de interacção com a PB foi útil e imprescindível, proporcionando uma aprendizagem no plano individual e organizacional. Admitimos que pelo menos os professores envolvidos, mesmo que numa fracção reduzida, tal como anunciavam os dados estatísticos, possam ter tido a oportunidade de reverem algumas das suas concepções.

Posicionando-nos num plano meso, será importante que o tipo de intervenção da PB, independentemente de ser pontual ou prolongada, realizada na sala de aula ou a título de acompanhamento dos trabalhos elaborados fora dos tempos lectivo, possa evoluir para um nível de “Currículo integrado”, no qual um padrão como o que se apresenta na figura 7 possa adquirir um novo significado.

## **Categoria E – Surgimento de comunidades de prática**

A identificação de professores que podem integrar uma comunidade de prática reveste-se de alguma subjectividade. Os nossos critérios pautam-se pela capacidade de diálogo, espírito crítico, criatividade, empenho e acção demonstrados pelos docentes em torno dos problemas respeitantes à aprendizagem dos alunos.

### **Análise de conteúdo**

À partida, na linha da frente, para além da PB e da coordenadora das ACND, ombreiam talvez seis professores. Poderá ser alguém que nos diga (P10), quando estamos mais desanimados (D, 29 de Outubro):

(..) conseguiste alguns elementos para a "equipa autêntica"? Só foram dois? Um? Temos um, boa, é mais um. Daqui a pouco talvez se consiga mais um, e outro. E temos de arranjar aliados: é fundamental haver numa escola um núcleo de professores que promovam a mudança, que se unam nesta luta contra a acomodação. E nós falhamos nisto. Olha à tua volta e começa a fazer a lista dos teus aliados, [...] dos que querem "desacomodar para procurar melhores soluções pedagógicas e didácticas."

Um docente, no fórum da acção, a propósito de conceitos abstractos como o de "população" e da importâncias das conquistas individuais e concretas, referiu que (D, 11 de Outubro):

«[...] logo, também população escolar, corpo docente e discente ou turmas são abstracções impossíveis pois o que conta é cada aluno e cada professor em concreto. É com eles, individualmente e em concreto, que se fazem se desenvolvem actividades, se estabelecem parcerias, se articulam estratégias, se trabalha colaborativamente. As conquistas que se vão fazendo hão-de ser o tónico que agitam as consciências agitadas, contando, como é óbvio, com alguém que lidere esses processos inovadores».

Uma outra questão, que se nos colocou, prende-se com o recurso às TIC enquanto suporte à comunicação entre os elementos de uma comunidade de prática. Concluímos que na nossa escola esta será uma solução contraproducente. Alimentámos a esperança de que a plataforma da acção de formação pudesse sustentar o núcleo de uma comunidade de prática. Para o efeito disponibilizámos aí todos os materiais que desenvolvemos ou reunimos e abrimos fóruns de discussão. Para além dos inscritos na acção de formação, adicionámos outros professores de AP, para que pudessem aceder aos materiais e participar connosco. Verificámos, contudo, que apesar de os professores da nossa escola se envolverem em discussões acesas e interessantes durante as sessões

presenciais, foram, relativamente aos restantes formandos<sup>32</sup>, os que menos participaram nos fóruns. Assim, o número de *posts* dos docentes da nossa escola foi de doze, num total de sessenta e quatro intervenções, contando com a apresentação inicial, durante a ambientação à “disciplina”. As consultas dos fóruns somaram cento e três em trezentas e cinquenta e três. Tratou-se pois de uma utilização bastante “passiva” da plataforma e que dificilmente promove a aprendizagem social entre os docentes.

### **Categoria F – *Advocacy*: estratégias para promover a reflexão e obter o envolvimento**

A reflexão constitui o ponto de charneira entre o que foi alcançado junto do corpo docente e a nossa acção para a promover (ver figura 2). Nesta categoria descrevemos o plano de *advocacy* do ensino das competências em LI, através da BE, que se centra: na procura de obtenção de um maior apoio por parte da Direcção escolar e da colaboração dos órgãos de gestão intermédia; na melhoria da comunicação com a escola; no reforço do papel de liderança da PB, com particular relevo para a sua actuação enquanto modelo; na melhoria do nível de formação dos professores e na promoção do modelo PLUS, do trabalho colaborativo e dos recursos da BE.

#### **Análise de conteúdo** (única técnica de análise de dados aplicada)

##### **F1. Apoio da gestão**

É importante granjear o apoio da gestão de topo para auferirmos de recursos e da aprovação de algumas medidas. Por outro lado, a valorização do nosso trabalho pelas lideranças de topo e intermédias pode facilitar a sua aceitação pela comunidade educativa, abrindo as portas ao desejado envolvimento dos professores. Verificámos, como referimos no Ponto 5 (ver p.102), através da análise da posição da BE relativamente às diferentes valências da escola, descritas no PEE, que temos um caminho a percorrer no que toca à valorização do ensino da LI junto da instituição escolar.

Neste caminho, contudo, contamos, de facto, com a atenção e o apoio da liderança de topo. A Direcção tem promovido a nossa comunicação com a escola, através do e-mail institucional. Tem estabelecido um diálogo pronto sobre as nossas necessidades e

---

<sup>32</sup> A turma era constituída por dez formandos da escola em estudo e onze professores do concelho de Torres Novas e de outros concelhos.

iniciativas, avançado com novas sugestões e valorizado as intervenções mais bem sucedidas. A título de exemplo, a Directora aprovou o formato da Newsletter da BE, através da qual procuramos sistematizar a informação mais importante. A Directora tomou a iniciativa de entregar o primeiro exemplar aos coordenadores de departamento, no início do ano lectivo (D, 1 de Setembro). Numa reunião com a coordenadora interconcelhia, a Directora mostrou alguma preocupação relativamente à nossa dificuldade em comunicar com os professores e sugeriu que organizássemos reuniões com os grupos disciplinares. Era algo que exigia uma boa preparação da nossa parte e que aspirávamos realizar, mas a Direcção deu-nos o sinal e o reforço positivo para avançarmos, o que foi muito animador (D, 14 de Dezembro).

O nosso projecto apoiou-se, também, numa das lideranças intermédias: a coordenação das ACND, cuja criação está intimamente relacionada com o lançamento do projecto “Uma aula através da BE/CRE”. O nosso “amigo crítico” questionou-nos sobre esta opção (D, 19 de Janeiro).

(...) mantenho as minhas dúvidas se a criação da figura do coordenador da ACND é a opção certa se pretendemos, por exemplo, que PB e professores de AP colaborem. Nesse conceito de colaboração, o projecto não lhes será apresentado de uma forma demasiado definida, limitando seriamente a sua capacidade de intervenção nas fases de planificação e avaliação. Será esse um dos motivos de uma participação tão reduzida inicialmente? Por outro lado, não se corre o risco de autonomizar as ACND, tornando-as mais 3 disciplinas, da responsabilidade dos professores que as "leccionam", quando aquilo que se pretendia era precisamente o oposto, ou seja, que fossem um espaço propiciador do trabalho colaborativo entre os vários professores da turma?

Relativamente à primeira parte da questão, sobre a rigidez da nossa proposta, procurámos reunir elementos que fundamentassem uma posição nesta matéria e que exporemos na subcategoria F5. Quanto ao agravamento da “autonomização” das ACND, julgamos, pelo contrário, estarmos a procurar contribuir para o seu “alinhamento” com o PAE, de acordo com a legislação em vigor, e tanto quanto possível com as restantes disciplinas do conselho de turma, visando a integração significativa da sua acção no PCT<sup>33</sup>. Trata-se de uma estratégia de recurso que visa compensar a dificuldade, atribuível às mais diversas razões, de os professores pensarem sobre o seu trabalho e de se auto-organizarem com base no princípio da colaboração.

---

<sup>33</sup> Através do projecto em curso, preconizamos que, para além do disposto no despacho nº 19308, os temas a abordar em AP podem ser sugeridos pelo Conselho de turma, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, nomeadamente no que toca à LI, devendo ser desenvolvidos através do trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas proponentes. A definição de temas, por despacho, constituiu um recurso da tutela para obviar à “disciplinarização” pelas escolas das ACND, que contraria o fim com que foram criadas.

## F2. Reforço da comunicação

A comunicação, num projecto que vive do envolvimento dos outros, constitui um aspecto fulcral, ao qual deve ser dada a máxima atenção. Na abordagem desta questão, realçaremos os seguintes pontos: estratégias de *marketing* que envolvem a prestação de serviços, sublinham as valências e os resultados (*evidence-based practice*); medidas comunicacionais que visam centrar ou manter a atenção dos nossos interlocutores; a importância de realçar a valorização da BE fora da escola; os diferentes canais de comunicação e a evolução da mensagem.

Uma das medidas para centrar a atenção sobre a BE consistiu na prestação de diversos serviços aos docentes, o que permitiu mostrar disponibilidade para atender aos problemas da comunidade e introduzir, ao mesmo tempo, as questões que nos ocupam. Loertscher (2000) chamou a atenção para a intervenção do PB ao longo de um *continuum* entre o apoio e a intervenção (ver Parte I, p. 54). Um destes serviços consistiu na reestruturação da plataforma da escola, o que nos permitiu, também, colocar um *link* para a BE em cada “disciplina”.

A cordialidade e o respeito no trato são, também, ingredientes indispensáveis e que abonam a favor da imprescindível imagem de confiança da BE.

Nos nossos comunicados, procurámos sempre destacar as finalidades que tínhamos em vista no quadro das nossas acções, como se demonstra através do seguinte exemplo: «[i]nformamos que estão abertas até 5ª feira as inscrições na acção "Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo", que visa, em primeiro lugar, dinamizar o ensino das competências de literacia de informação na nossa escola» (D, 1 de Setembro). Esta foi uma das situações em que nos valemos do reconhecimento do trabalho fora da escola, uma das estratégias a que, por vezes, recorremos: «Neste momento, contamos com várias dezenas de inscrições, especialmente de outras escolas e concelhos, sendo contudo dada prioridade aos professores da [escola em estudo] e [do concelho em que se localiza]» (D, 1 de Setembro). Relativamente à divulgação do projecto no exterior da escola, tirámos partido do facto de termos participado em diversas sessões de formação, como formanda e formadora, dentro e fora do concelho de Torres Novas, da realização de duas sessões para pais e da divulgação de notícias junto da imprensa local.

Assim que nos foi possível reunir resultados significativos sobre o nível de envolvimento de turmas, tratámos de os mostrar à escola, através de diferentes suportes

e em diferentes ocasiões, nomeadamente nas aulas em que participámos – “Convosco, chegámos à vigésima turma!”. Solicitámos aos docentes, com quem trabalhámos, que fizessem menção aos benefícios do projecto para os alunos nos conselhos de turma, como se exemplifica através de um dos textos que redigimos com uma professora colaboradora: (D, 21 de Dezembro):

De acordo com as orientações estabelecidas no âmbito das Áreas Curriculares não Disciplinares, foi iniciado o ensino do modelo de literacia PLUS em parceria com a biblioteca escolar (BE). Assim, apelou-se inicialmente para a responsabilidade social dos alunos no que toca à ética da informação e às questões do plágio. Seguidamente procedeu-se à apresentação do modelo PLUS, tendo-se procurado desenvolver, até ao momento, competências no âmbito da localização da informação com base na organização adequada do trabalho de projecto e das ideias associadas ao tema em pesquisa. Com base na observação directa dos alunos, no diálogo estabelecido com os mesmos e num pequeno questionário aplicado no final do período, constatámos que o trabalho acima descrito tem sido valorizado pela generalidade dos discentes. Estes realçaram os seguintes aspectos: a organização do trabalho e das ideias; as técnicas de leitura de um texto e a avaliação da informação. Para além de uma maior confiança no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, alguns alunos associam a utilização do modelo à melhoria do seu comportamento. Contamos no próximo período continuar a aprofundar o modelo, prevendo, contudo, que a substituição das concepções prévias relativas ao tratamento da informação exija um trabalho continuado, não sendo passível de ser alcançada por todos os alunos no final de um único trabalho de pesquisa.

Frequentemente a comunicação com os professores visou manter o contacto, clarificar o ponto da situação e definir estratégias - «Caros colegas. Precisava da vossa ajuda para organizar o trabalho ao nível do modelo PLUS. 1. Balanço do que foi feito: [...]» (D, 28 de Setembro).

Na tentativa de chegar às pessoas, no seio do ruído informacional que nos envolve, chegámos a utilizar um tom mais coloquial e provocatório, como sucedeu com um e-mail em que explicámos o modelo PLUS a um professor, “como se tivesse 10 anos”, naturalmente, a seu pedido. Este e-mail foi reencaminhado através do correio institucional (D, 7 de Outubro). Procurámos tirar partido dos meios e formatos de comunicação (Newsletter; PowerPoint; rádio e jornais locais; cartazes; plataformas; Web2.0; e-mail, plataforma, eventos), bem como das oportunidades, como sucedeu quando os professores com AA foram encaminhados para a BE, altura em que dispusemos de tempo para lhes apresentar individualmente o projecto. O aumento de experiência e da confiança permitiu-nos multiplicar e intensificar os contactos.

Procurámos fazer chegar a nossa mensagem ao nosso público-alvo, através das estruturas que os representam: «Solicitava-te, assim, que transmitisses um convite da BE [...] ao grupo [...]: no início de Março, durante a Semana da Leitura, seria

interessante [...]. Fico a aguardar pela resposta do Grupo» (D, 2 de Setembro). Contudo, um dos momentos mais marcantes em termos comunicacionais surgiu com a nossa participação nas reuniões de “articulação curricular”, que nos possibilitou o contacto directo, sem outras mediações, com os nossos destinatários, no papel que, para nós, do ponto de vista simbólico e funcional é o mais importante: o de professor.

A qualidade da mensagem foi evoluindo, de modo indelével, com o aumento da compreensão no terreno, à medida que a “teoria era filtrada através da prática”. O “manual da sessão” para as ACND, por exemplo, tem em atenção alguns dissabores que vivenciámos e que reforçam o valor de um conjunto de pressupostos teóricos que havíamos estudado, há vários meses atrás (Apêndice VI). Alguns documentos, tanto de teor organizacional como didáctico, foram reutilizados, mediante aperfeiçoamento sucessivo. Pretendeu-se, assim, otimizar o tempo e melhorar os instrumentos de comunicação a partir das experiências melhor sucedidas.

Ainda que a ligação entre a teoria e a prática se tenha mostrado profícua, demos conta de que a primeira, por vezes, nos toldou a clareza do discurso, tornando-o demasiado hermético e “estranho” para os nossos interlocutores. O seguinte extracto, retirado de um e-mail enviado para os formandos da acção que realizámos, ilustra esta situação: «[...] Temos que nos empossar através da construção de uma “cultura curricular e profissional”. Como afirma Loertscher (2000), há mesmo estradas mais rápidas para o sucesso, particularmente quando uma escola inteira se reinventa ou reestrutura» (D, 12 de Novembro). A leitura *a posteriori* deste tipo de textos e a ponderação sobre o efeito dos mesmos, nas circunstâncias em que foram veiculados, levam-nos a concluir que, apesar de o discurso dever estar bem fundamentado na teoria, se deve situar num nível pragmático.

Na sessão “Porquê um modelo de literacia?”, a mensagem, que passamos a descrever, estava mais amadurecida. Começámos por referir que, a partir da análise dos resultados dos testes de literacia, de estudos internacionais e da experiência em sala de aula, podemos provar que os alunos revelam problemas ao nível do tratamento da informação, tendo tendência para cometer plágio. Verificámos, também, através do diálogo com os discentes, com que interagimos, que estes não conhecem uma alternativa para o “copy/ paste”. Alguns alunos mencionaram a consulta de fontes de informação e a elaboração de resumos, mas admitiram que não planificam a pesquisa, “saltando” de imediato para a Internet. O processo actual de pesquisa complexificou-se, devendo a escola ensinar, aos discentes, competências de LI. Uma solução possível

assenta na adopção, pela escola, de um modelo de LI. Este modelo apoia o desenvolvimento intelectual dos alunos, que está na base do sucesso escolar e da aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, facilita a aferição de critérios, entre os professores, relacionados com os novos ambientes digitais e a operacionalização de metodologias activas. A eficácia da aplicação do modelo exige o aprofundamento do trabalho colaborativo e a integração da LI no currículo. O PB, enquanto “especialista em informação” e “professor de LI”, constitui um dos mentores e, simultaneamente, um dos parceiros deste processo. A BE procurou fundamentar-se na experiência de outros países, tendo adaptado instrumentos e aperfeiçoado processos, para que o trabalho conjunto se inicie da forma mais segura, conforme provas dadas na nossa escola. Não obstante pretende-se que cada professor se aproprie desta iniciativa e a desenvolva, em colaboração com a BE, de acordo com os seus interesses e os alunos em presença.

A estratégia de diálogo, nas sessões de sensibilização/ formação, envolveu os seguintes passos: aferição de pressupostos que podem afastar os professores da acção pretendida, como a noção de literacia de informação e o recurso a metodologias activas; a explanação do problema e da proposta de solução, com o recurso às “narrativas” sobre a acção no terreno, em que se destacam os professores envolvidos, e já conquistados, e o papel e acção da PB, em conjunto com a coordenadora das ACND. Realçaram-se, também, algumas das ameaças, como a falta de tempo e a insuficiência dos recursos informáticos, procurando-se obter uma posição favorável, apesar dos constrangimentos apontados.

A 3ª Newsletter (Apêndice VIII), por fim, sintetiza todo o percurso do projecto, bem como as principais ideias defendidas. Julgamos que conseguimos, neste documento, colocar a teoria numa trama invisível, de onde sobressai o discurso sobre a acção no terreno. Partindo do princípio de que os professores tiveram a oportunidade de se informar e de reflectir sobre a importância do ensino da LI, lança-se-lhes o convite para se envolverem no projecto e ditarem a forma como este se desenvolverá no futuro.

Em suma, procurámos multiplicar as formas de comunicação e aperfeiçoar a mensagem. De acordo com os resultados apresentados na Categoria C, a informação disponibilizada directamente pela BE terá sido a que produziu mais efeito. Não obstante, continuámos a investir nos outros veículos de informação, sendo importante procurar melhorar a comunicação com os conselhos de turma.

### **F3. A professora bibliotecária enquanto modelo**

A liderança de um processo de mudança não se integra nos “padrões administrativos” (ver Parte I, p. 49). Se esta se relaciona com as noções de hierarquização e obediência, a primeira assenta na comunicação e na motivação. O líder deve persuadir através dos significados que cria e da confiança que inspira, procurando “agitar as consciências” e envolver as “vozes dissonantes”, ao invés de querer instituir as “suas” rotinas, regras e normas. Julgamos, por conseguinte, que a melhor forma de avaliar o perfil de um líder consiste em determinar o nível de mobilização e de colaboração que consegue alcançar no terreno, em prol da mudança. Não pretendendo avaliar as nossas próprias capacidades de liderança, uma vez que, enquanto observador participante, não podemos manter o distanciamento necessário, procuraremos, neste ponto da dissertação, destacar o nosso papel enquanto modelo. Este foi um aspecto importante da estratégia que desenvolvemos e que consumiu grande parte do nosso tempo.

Como requisitos básicos para a liderança, por parte do PB, destacamos o domínio de competências ao nível da comunicação, da interacção social e da gestão de projectos, os conhecimentos que coloca na acção e o seu exemplo pessoal. Através do próprio exemplo, o PB poderá demonstrar as formas de concretizar os comportamentos e acções que preconiza e inspirará confiança ao demonstrar firmeza nos seus pontos de vista. O nível de conhecimentos que o líder possui, na sua área de intervenção, constitui um dos aspectos essenciais que, na nossa opinião, influencia a qualidade dos significados que promove e a capacidade de os comunicar e de os introduzir na realidade. O conhecimento prático, no nosso caso, foi construído “ao longo do caminho”, através da interacção entre a teoria e a acção, tendo em vista a resolução de um problema: como contribuir para a melhoria nos níveis de literacia de informação dos alunos através do trabalho colaborativo com base na biblioteca escolar? A investigação-acção constituiu uma oportunidade para, como já referimos, “filtrar a teoria através da prática” e verificar “aquilo que funciona”, num dado contexto, e que pode ser recomendado aos outros como base de trabalho. Organizámos e aperfeiçoámos, assim, um repertório de instrumentos e de procedimentos e disponibilizámo-nos como modelo, ao permitirmos que nos observassem ou através da partilha das nossas “narrativas”. A título de exemplo, num dos fóruns da acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, propusemos aos docentes que planificassem, de modo

colaborativo, actividades curriculares, tendo-nos oferecido como parceiro para a experiência. Deste modo, anunciámos que «[e]stou disponível para me associar, a diferentes grupos da [escola em estudo], no trabalho directo com os alunos, (...). Uma introdução ao modelo, tal como a planifiquei, e que toca os Direitos de Autor, demora 90 minutos». Numa outra situação, uma professora (P24) ao observar-nos, na BE, enquanto apoiávamos um grupo de alunas na avaliação de uma página Web, juntou-se a nós para acompanhar os acontecimentos. Concluiu que os seus alunos, do Ensino Nocturno, também precisavam de receber aquelas orientações (D, 4 de Dezembro). Verificámos, também, quando trabalhámos com um mesmo professor em duas turmas, que, da primeira vez, fomos nós que apresentámos as orientações aos alunos, mas, na segunda turma, foi o professor que, depois de nos ter observado, tomou a iniciativa de o fazer.

Uma das narrativas que partilhámos como exemplo, foi a seguinte (D, 27 de Novembro):

A minha história com uma turma do básico é a seguinte [..]: Retomei as aulas com a turma depois de uma semana de intervalo. Os alunos estavam a preparar-se para resistirem ao trabalho. Comecei por pedir os registos das aulas anteriores (os organogramas e as perguntas). A sua maioria afirmou não os ter. Tinham-se esquecido, o colega estava a faltar e era quem os tinha. Fui anotando cada caso. Tornei claro que se não tinham os apontamentos deviam reconstituí-los. Por outro lado, os 2 elementos do grupo deviam ter os apontamentos para o caso de um deles faltar. Uma aluna tinha tudo em ordem e mereceu o nível máximo atribuído nessa aula. Isto chamou a atenção dos restantes. Aos poucos foram encontrando os registos ou refizeram o trabalho. Discuti com os alunos as suas "soluções". Anotei todas as reacções dos alunos: "não tinha a informação, depois encontrou-a e está completa". Por fim, todos os alunos tinham o trabalho organizado como há 2 semanas atrás e de uma atitude de "bloqueio" passaram a uma atitude activa de resolução do problema. Reli os registos dos comportamentos perante a turma para que percebessem que tínhamos estado atentos e que valorizávamos todas as atitudes e comportamentos. Esta aula só serviu para isso. Em todo o caso, atingimos o objectivo: incutir alguma responsabilidade e organização. Todas as regras e consequências foram tornadas claras e os alunos mudaram de postura. Na próxima semana devem trazer livros (fiz um levantamento prévio dos recursos de informação) e computadores para avançarmos para a fase seguinte. Vamos aguardar pelos acontecimentos.

Mas porque não pretendemos que outros utilizem (ou inutilizem) as nossas soluções de forma acrítica, consideramos que a prática reflexiva constitui, também, um exemplo a demonstrar junto dos professores. Para procurarmos compreender e aperfeiçoar o nosso ensino temos que melhorar a nossa capacidade crítica e auto-crítica, ao mesmo tempo que nos predispomos a arriscar num cenário marcado pela incerteza, o que inevitavelmente nos sujeita a acertar e a errar, por vezes em público. Exige, assim, uma atitude de humildade e abertura de espírito para revermos e discutirmos, com profissionalismo, as nossas experiências, concepções, atitudes e comportamentos. Esta foi uma das ideias que procurámos transmitir e demonstrar na acção de formação,

quando incentivámos os professores a fazerem experiências sobre o ensino da LI, a entabularem “conversações reflexivas”<sup>34</sup>, destacando aspectos positivos e negativos; escrevendo “ao correr da pena”, sem perderem tempo com os preciosismos da escrita (D, 27 de Novembro).

Procurámos, também, que os docentes se assumissem, por sua vez, como modelos, como sucedeu com duas formandas, a quem propusemos que integrassem o ensino de competências de LI nos projectos curriculares das suas turmas, os quais poderiam servir de exemplo para outros conselhos de turma. Haverá a salientar que tanto a disponibilização como modelo, como a difusão de boas práticas não fazem parte da cultura da nossa escola. Relembramos, contudo, o momento em que a professora P24 deu o seu testemunho sobre uma actividade conjunta, durante umas das sessões com os grupos de recrutamento (D, 19 de Janeiro).

O feedback positivo de colegas também é fundamental. Hoje, por exemplo, uma colega contou que as 4 horas que partilhámos com uma turma da noite fez uma grande diferença. Há, inclusive, imagine-se, alunos que ficaram mais preocupados com a qualidade da sua aprendizagem e querem deixar os EFAS e passar para o ensino regular.

Não obstante, deparámo-nos com uma situação que colocou em risco a nossa imagem enquanto modelo. Fizemos tenção de acompanhar três grupos de alunos do 7º Ano, de dois professores, de uma dada disciplina, tanto em AP como na BE, na realização de um trabalho de pesquisa com base num livro de ficção, entre outras fontes. Relativamente ao acompanhamento em AP, tivemos que interromper a nossa intervenção, por se terem interposto outros projectos do PAE. Apesar de termos informado atempadamente o professor desta situação, o mesmo referiu que afinal os alunos acabaram por não mostrar qualquer diferença em relação aos outros que não tinham lido a obra de ficção. No tocante ao segundo professor, as alunas deixaram de comparecer na BE, tendo o trabalho sido retomado, já muito próximo do momento da apresentação. Face à má qualidade da prestação das alunas em causa, o professor interpelou-nos, por e-mail, perguntado “que notas havia de lhes dar?”, “Que instruções lhes tínhamos dado?”. Analisaremos com maior detalhe estes exemplos, na subcategoria F5, que nos permitem tirar outras conclusões interessantes; mas, no que toca ao PB enquanto modelo, concluímos daqui que este só deve aceitar compromissos se reunir as

---

<sup>34</sup> Segundo Oliveira e Serrazina (2002: 4) «as conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências».

condições necessárias para os levar a bom termo. Referimo-nos: à discussão de um conjunto de requisitos ao nível da planificação conjunta; à disponibilidade de tempo e às características dos alunos, pois, neste caso, o tipo de acompanhamento escolhido exige que os alunos dominem competências básicas de informação e possuam um maior nível de autonomia e de responsabilidade.

#### **F4. Formação: auto e hetero-formação**

Através da formação ministrada, pretendeu-se introduzir e/ou alargar a base de conhecimento da comunidade acerca da importância do desenvolvimento de competências de LI nos alunos, propondo-se alguns caminhos, como o ensino do modelo PLUS e o trabalho colaborativo, especialmente com a PB, com base nos recursos informacionais organizados pela BE. Estes assuntos suscitam questões éticas e pedagógicas que, no quadro exposto neste estudo, confrangem qualquer tentativa de mudança. O desejo de desenvolvimento profissional e de emancipação subjazem à abordagem. Como defendemos num fórum da formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo” (D, 31 de Outubro):

Mas, imaginem os colegas, que nós, professores, tínhamos o hábito de partilhar este tipo de reflexões. Que o fazíamos presencialmente e, porque não, através de fóruns ou outras ferramentas da Web. Que estabelecíamos a ligação entre a acção e a teoria. Provavelmente teríamos, em conjunto, a possibilidade de exercer um controlo mais eficaz sobre as nossas práticas e a nossa profissão. Poderíamos arriscar a abandonar, com mais segurança, as práticas rotineiras a que, em muitos casos, nos agarrámos por serem, apenas, as mais seguras e as que nos permitem, apenas, sobreviver.

Acresce a introdução de uma novidade, relacionada com o novo papel do coordenador da BE, recém-designado como professor bibliotecário, que é responsável por uma estrutura à qual, na nossa opinião, a escola não tem atribuído peso nos aspectos mais intrínsecos do seu funcionamento, tanto no campo da gestão escolar como pedagógico. Como se pode operacionalizar a colaboração? Como se concretiza o trabalho entre pares no acompanhamento dos alunos? Quais são as mudanças necessárias na organização para integrar a alteração que ensaiámos? Em suma, pretende-se através da (in)formação proporcionada aos professores produzir efeitos que estão para além das rotinas instituídas.

A estratégia de formação assenta em dois pilares, que são a promoção da reflexão individual e conjunta e a ligação com a prática. Pretende-se operacionalizar

esta última, através da acção no terreno, da prática reflexiva e da partilha de “narrativas” e dos resultados alcançados.

No que toca à acção de formação os principais tópicos abordados foram os seguintes: (1) Apresentação e análise do projecto “Uma aula através da BE/CRE”; (2) situação e perspectivas da biblioteca escolar na Sociedade da Informação; (3) articulação entre a biblioteca escolar e a sala de aula. No âmbito do segundo tópico, apresentámos o conceito de LI, a evolução do conceito de biblioteca escolar e do programa da BE e o papel do PB. Foi apresentado o modelo PLUS e a sua relação com outras metodologias activas. Os trabalhos práticos consistiram no melhoramento de um conjunto de instrumentos já experimentados, mas que se assumiram como pertença do grupo – os “nossos” documentos -, na medida em que resultaram da negociação de conceitos e critérios. São eles os seguintes: uma definição fundamentada de literacia da informação, destinada a ser utilizada nos documentos de cada escola; um conjunto de padrões de LI, que servirão de base ao “currículo de LI”; um teste de LI; um guião para a elaboração de trabalhos escritos; um guião para extracção e resumo de informação e um guião para avaliação de *websites*. Estes documentos são interdependentes e a sua elaboração dependeu da prática de trabalho colaborativo. Na constituição dos grupos privilegiou-se a inclusão de elementos de escolas diferentes, abrangendo professores e PBs. No âmbito do terceiro tópico, abordaram-se questões como a parceria entre o professor e o PB na leccionação conjunta e a integração curricular e o mapeamento do currículo. As discussões presenciais foram bastante profícuas, como se pode atestar a partir do seguinte comentário: «[a] discussão na última sessão foi, de novo, muito interessante e proveitosa. Realço, uma vez mais, que era este nível de interacção e de reflexão que se pretendia atingir» (D, 12 de Novembro). Após ter sido proporcionada a base teórica, pretendeu-se que os docentes iniciassem trabalho prático e os grupos foram organizados de modo a facilitar o trabalho colaborativo, devendo incluir, no mínimo, um professor e um PB. Esperava-se que os professores partilhassem as suas experiências através dos fóruns, já que as sessões presenciais passaram a ser mais espaçadas. Assumindo uma posição de co-formanda, partilhámos as nossas reflexões sobre a acção com os docentes, incitando-os a procederem do mesmo modo. A título de exemplo, referimos que «[p]ara mim o trabalho colaborativo tem muitas vantagens: partilhamos os problemas, os alunos e tentamos encontrar soluções, que por vezes visam mesmo "dar a volta", apoiando-nos uns nos outros!» (D, 19 de Janeiro). Por um lado, foi «espectacular experimentar directamente no terreno e introduzir as "narrativas

frescas" no discurso» (D, 19 de Janeiro) e o planeamento das sessões [(estas e todas a que levámos a cabo) obrigaram-nos a] “rever a teoria” e o curso dos acontecimentos (D, 25 de Janeiro). Neste contexto emergiram diversos assuntos, para além dos que já foram mencionados, e que passamos a descrever.

- O papel que defendemos caber ao PB - A este propósito um professor, da instituição em estudo, concluiu que se visa resolver através do PB todos os erros que não foi possível solucionar até ao momento, como a questão da interdisciplinaridade, da integração curricular, da Área de Projecto, do ensino por competências (D, 1 de Outubro). Este assunto foi retomado posteriormente, quando verificámos que a realização de trabalhos de pesquisa numa dada área disciplinar, através do modelo PLUS, em AP, exigia trabalho colaborativo entre os professores envolvidos (ver ponto 4, pp. 98-100). A este propósito, um dos formandos, de outra instituição, apresentou a sua versão da história da AP, que lança alguma luz sobre a complexidade do terreno para o qual o PB foi chamado (D, 11 de Outubro).

Se bem me lembro...antes da reforma curricular de 2001, as nossas queixas enquanto professores centravam-se em três áreas: dizíamos que a Área-Escola não funcionava porque não dispúnhamos de um tempo no horário dos alunos para trabalhar; argumentávamos que os alunos não sabiam estudar e que não tínhamos oportunidade de os ensinar a estudar pois tínhamos de cumprir os programas; finalmente, defendíamos a impossibilidade de o director de turma poder dialogar com os alunos e "tratar das coisas da direcção de turma" pois tinha de dar as suas aulas. Pedíamos, então, tempos lectivos no horário dos alunos para implementar a Área-escola (a AP passou a dar o espaço e o tempo), para ensinar os alunos a estudar e para o DT poder dialogar com a sua turma. Surgiram, assim, com a reforma curricular de 2001, a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. A primeira queixa que fizemos foi, de imediato, que era difícil fazer alguma coisa pois não havia programas para estas áreas curriculares não disciplinares. Nem materiais para trabalhar. E tratámos logo de as "disciplinarizar", ou seja, a responsabilidade que caberia a cada conselho de turma na definição do que caberia em Ap, EA e FC passou para as mãos dos professores individualmente considerados. O trabalho colaborativo que se pressupunha implicar por essa via passou para o grupo das NACs, com coordenadores e subcoordenadores e uma espécie de programa oficial a nível de cada escola.

2- O Ministério da Educação desconfia dos professores. Valerá a pena pensarmos um pouco sobre a necessidade de haver no currículo dos alunos do ensino básico (e no 12º ano) uma área curricular não disciplinar designada Área de Projecto. Será porque o ME sabe que o modelo expositivo continua a imperar e, de uma forma geral, os alunos apresentam grandes défices a nível das várias literacias? Será porque acredita nos diversos estudos internacionais que sistematicamente colocam quase metade dos nossos alunos como analfabetos funcionais? Será pelo percurso ziguezagueante do ME em termos de políticas educativas, proclamando o primado das competências mas avaliando conteúdos disciplinares?

[...]

A AP dificilmente poderá funcionar na matriz organizacional das escolas assente num horário/semanário que procura ocupar o máximo de tempo dos alunos de forma a que aí permaneçam desejavelmente de manhã até ao fim do dia. Creio que o princípio por detrás da criação da AP não previa que fosse marcada no horário/semanário quer dos alunos, quer dos professores. Seria um espaço e um tempo de "liberdade" por onde os professores das várias disciplinas circulariam para apoiarem os alunos na concretização de projectos das próprias disciplinas. Nestes termos, "o professor de AP" não ser "da área disciplinar do professor" seria uma questão que não se colocaria.

A exposição anterior aponta para soluções ideais, que se desfizeram, e a nossa

continua a focalizar-se no interesse em integrar o ensino das competências em LI no currículo ensinado a cada turma, definido pelo conselho de turma, proporcionando AP o tempo e as condições para iniciar os alunos do Ensino Básico.

- Será que o trabalho de planificação conjunta afasta os professores do PB? - No fórum da acção, partilhámos uma das preocupações que nos causou maior apreensão durante o nosso trabalho (D, 25 de Setembro).

O trabalho colaborativo pressupõe a planificação, a leccionação e avaliação conjunta de aulas. Seria suposto eu clarificar à partida este ponto com os colegas com quem surge a oportunidade de trabalhar, de modo a integrarmos as competências de LI no currículo. Colocam-se-me contudo vários problemas neste tipo de abordagem: 1. Neste momento, a parceria com a BE ao nível do acompanhamento dos alunos ainda é uma novidade. Tenho que respeitar o estilo de leccionação do professor e a sua autoridade relativamente à turma (e estamos a falar dos "alunos reais" e que normalmente reagem pior nas aulas que não são expositivas, o que pode ser confrangedor para o professor). À partida deveríamos começar por explicitar as nossas expectativas a este respeito. Contudo, tenho optado por não sobrecarregar os colegas com os pressupostos do trabalho colaborativo e encontrar um equilíbrio tácito, que se desenvolve progressivamente, baseado, naturalmente, no respeito.

2. Relativamente à planificação, esta, também, pode parecer um pouco estranha ao colega pelo facto de eu ir ocupar-me das competências de LI e avaliar essa parte, ainda que [tenhamos que partilhar] uma perspectiva global do conjunto.

As minhas dúvidas, que vos remeto, prendem-se, assim, com o seguinte: Como é que gostariam de ser abordados por um professor bibliotecário? Preferiam ser informados sobre todos os pressupostos, analisando, com aquele, as hipóteses de articulação ou serem, pura e simplesmente, conduzidos pelo PB, adaptando-se, assim, ao curso dos acontecimentos?

Dadas as exigências do quotidiano escolar, consideram que o tempo necessário de preparação constitui um obstáculo que vos afastaria de trabalhar com o PB?

A resposta pragmática de um professor, segundo o qual “se ia trabalhar com alguém, não queria que preparassem o trabalho em seu lugar”, reduziu, satisfatoriamente, as nossas as inquietações (D, 1 de Outubro).

- A importância de assumirmos e controlarmos a mudança: qual o destino deste projecto? - As intervenções nos fóruns provieram, como já referimos, maioritariamente de outras escolas, que não a instituição em estudo. Acabámos por ser nós a descrever o trabalho que estávamos a desenvolver com os professores da nossa escola (D, 19 de Janeiro):

Nesta fase, estava a entregar-vos "a palavra", mas talvez seja melhor aproveitar a deixa da [formanda de outra escola] e pôr de pé alguns dos últimos acontecimentos que sucederam comigo e com outros colegas. Estive a planear com a [P15] os trabalhos de pesquisa do 10º [...], na disciplina de [...]. Tratou-se de um trabalho verdadeiramente colaborativo. Escolhemos os temas, tendo o cuidado de ajustar o nível e tipo de perguntas ao grupo de alunos, que a [P15] conhece bem. A "inspiração" surgiu a partir das navegações e dos dados a que fomos acedendo. Fico a aguardar que a [P15] conte pormenores!! Selecionámos recursos na Web, que completei com

outros da biblioteca. Apareci numa aula, para colaborar na apresentação dos temas aos alunos. Os alunos mostraram-se agradados com os desafios, tanto mais que havia bibliografia de apoio. Podem consultar o guião em [http://bibescolas.ccems.\[...\]](http://bibescolas.ccems.[...]) Também trabalhei com a [P26]...[P26] contas alguma coisa? Há planos com a [P19]... Continuo a trabalhar com 3 turmas de 7º Ano [...].

Uma das formandas ressentiu-se da falta de diálogo entre os colegas: «Temos (eu e os restantes elementos do grupo [...]) contactado a plataforma através da "porta voz" [...] e, tentado cumprir as tarefas que nos propuseste. Ao mesmo tempo, temos estado atentas aos outros trabalhos que não aparecem... não podemos comentar!» (D, 13 de Fevereiro).

A leitura de algumas notícias na imprensa levaram-nos a realçar a premência de iniciarmos e controlarmos a mudança através da reflexão e da colaboração (D, 13 de Fevereiro).

O artigo do Público e os comentários ao mesmo, em [http://www.publico.pt/Tecnologia/internet-alunos-plagiam-cada-vez-mais-para-trabalhos-escolares\\_1421717](http://www.publico.pt/Tecnologia/internet-alunos-plagiam-cada-vez-mais-para-trabalhos-escolares_1421717), independentemente da natureza e qualidade de que se revestem, mostram algumas das perspectivas de pessoas exteriores à escola face ao assunto que temos abordado nesta acção e sobre o qual temos procurado agir na [instituição em estudo], de modo partilhado com outras escolas.

A sociedade está representada dentro da organização escolar e exigem-nos uma atitude proactiva instantânea, sob pena de sermos acusados de a reproduzir no seu pior. Se temos tido a percepção de termos que nivelar o ensino "por baixo", subitamente coloca-se em causa a “cultura de facilitismo e de tolerância ao erro” ([http://www.publico.pt/Educação/novos-programas-de-portugues-para-o-ensino-basico-adiados\\_1422578](http://www.publico.pt/Educação/novos-programas-de-portugues-para-o-ensino-basico-adiados_1422578)). Sopram novos ventos de mudança.

Julgo que, no interior de cada escola, é urgente repensarmos a nossa acção, salvaguardando-nos daqueles que o querem fazer por nós, que somos os profissionais do ensino. Isto faz-se através da observação crítica do nosso quotidiano, do diálogo e da discordância construtivas, da partilha de práticas e da colaboração. Porém, não temos o hábito de agir deste modo. Esta acção de formação constituiu uma tentativa para experimentar este tipo de diálogo, mas, pelo menos em modo assíncrono, não terá resultado da melhor forma.

Mas relativamente a estas dificuldades, que não conseguimos superar, provavelmente o nosso “amigo crítico” colocou de novo o dedo na ferida (D, 14 de Fevereiro):

Ora, fazendo um balanço do projecto [...], e do qual esta acção de formação faz parte, será pertinente perguntar: o que falhou? Metodologicamente, o projecto foi devidamente estruturado, procurando envolver toda a escola, tendo passado da fase de demonstração à fase da generalização, o que implicou a criação do coordenador das ACND, o envolvimento dos órgãos de gestão e do Conselho Pedagógico. Sinceramente, penso que nada falhou naquilo que era possível fazer. Ou seja, trabalhar colaborativamente implica uma mudança a nível das concepções e das práticas dos professores e isso não é possível atingir no curto período de tempo que este projecto leva.

Tendo surgido alguns indícios de institucionalização, que nos ultrapassam, tememos que o projecto de intervenção possa vir a constituir “mais uma moda” ou então

que caíamos na burocratização, cristalizando-se, cedo de mais, erros e vícios do meio circundante, que fomos apontando ao longo da dissertação.

Relativamente à acção de sensibilização destinada aos grupos disciplinares, os objectivos foram apresentados num dos convites divulgados (D, 5 de Janeiro):

Caro(a) colega

Entre os dias 11 e 15 de Janeiro, decorrerá uma acção de sensibilização denominada “Porquê um modelo de literacia?”, no mesmo horário das reuniões de “Articulação curricular”, no Auditório da nossa escola [...]. Na primeira parte da actividade, aborda-se, de forma sumária, o papel central da informação no currículo, as dificuldades denotadas pelos jovens ao nível da pesquisa documental, em particular na [escola], e a importância da biblioteca escolar (BE) neste âmbito. Como proposta de abordagem ao problema, sugere-se a adopção de um modelo de pesquisa. Apresentam-se aspectos comuns a diversos modelos e descreve-se, mais pormenorizadamente, o modelo PLUS e alguns dos instrumentos associados.

Convidamo-lo(a) a participar nesta sessão. Não falte!

Estiveram presentes cem professores. Alguns docentes já tinham tido a oportunidade de nos ouvir, mas para outros foi a primeira vez que tal sucedeu.

Tomando como base a informação transmitida ao longo das sessões de sensibilização já referidas, realizou-se a primeira sessão de formação destinada aos professores de AP, com cariz prático. Apesar de termos planificado o trabalho com a cACND não pudemos participar. Tratou-se, segundo a professora, de uma reunião muito profícua, tendo-se iniciado várias planificações com base no modelo PLUS e nos padrões de literacia adoptados. Elaborou-se um manual (Apêndice VIII) onde se destacam os procedimentos a verificar aquando do início do trabalho colaborativo e forneceram-se alguns modelos de plano de aula, a título meramente indicativo.

Através das três acções descritas, pudemos envolver a maioria dos docentes em momentos de formação, tendo-se reflectido e problematizado situações que preocupam os docentes no seu quotidiano e propusemos soluções, para as quais oferecemos a nossa colaboração.

#### **F5. Promoção da prática do modelo PLUS, do trabalho colaborativo e da utilização dos recursos da BE**

No âmbito deste ponto, daremos conta dos esforços envidados para promover a experimentação do modelo PLUS, tendo os resultados sido apresentados na categoria D. Centramo-nos, sobretudo, no trabalho colaborativo.

Como já tivemos ocasião de referir, a cACND e a PB assumiram, de forma

indiferenciada, a condução do projecto no plano meso, ao passo que no nível micro, respeitante ao trabalho directo com os alunos, a partilha de responsabilidades dependeu do nível de interacção estabelecido entre o professor e a PB.

Consideramos, assim, que, no nível meso, concretizámos um trabalho de natureza colaborativa, uma vez que procedemos, em conjunto, à planificação, implementação e avaliação de todo o processo. Este aspecto foi esclarecido num dos fóruns da acção de formação, quando referimos o seguinte (D, 15 de Fevereiro):

Ainda que eu seja a parte visível nesta acção, há uma outra pessoa tão envolvida neste processo quanto eu: a coordenadora das ACND, a [cACND]. Em conjunto vamos delineando os planos, avaliando os efeitos e avançando em função dos acontecimentos.

O plano de acção visando a integração do ensino da LI no currículo, que planeámos e implementámos em 2009/2010, englobou um conjunto de medidas que passamos a descrever.

- Trabalho com as ACND e outras disciplinas - articulação entre a BE e os professores das ACND, com o intuito de se implementar o modelo PLUS, especialmente no 7º Ano, através do trabalho conjunto em sala de aula, em AP. Propôs-se que o ensino das competências de LI em contexto fosse abordado pelos conselhos de turma e integrado nos PCT. É de salientar, uma vez mais, que os directores de turma, na qualidade de professores de Formação Cívica, integram este grupo. O trabalho definido para o 7º Ano foi aberto a todos os professores que o solicitaram, em todas as disciplinas, de acordo com a disponibilidade da PB. O alargamento do trabalho colaborativo a outras áreas disciplinares constituiu uma concretização nova.
- Divulgação do reinício do projecto na escola e, em particular, junto dos coordenadores de Departamento (Newsletter Nº 1).
- Divulgação de informação diferenciada sobre o modelo PLUS, na página da BE e no seu espaço, visando dois grupos: os professores e os encarregados de educação/alunos (instrumentos de apresentação do modelo, guiões e bibliografia específica).
- Realização de uma acção de formação para professores, aberta a outras escolas, e de sessões de sensibilização para os grupos de recrutamento. Após estas sessões, as reuniões das ACND, a partir da terceira, foram transformadas em acções de formação de cariz prático.
- Envolvimento dos Encarregados de Educação em duas sessões nas quais os seus

educandos assumiram uma participação activa, através de dramatizações ou da apresentação de trabalhos de pesquisa de maior relevo, resultantes de trabalho colaborativo.

- Divulgação de evidências relacionadas com o trabalho dos alunos e com o projecto (exposição de trabalhos, acções de formação e sensibilização realizadas, número de turmas/ alunos envolvidos), através de vários meios (Newsletter Nº 3, cartaz, Bibescolas, Web 2.0, jornal escolar e imprensa e rádio locais).

Enquanto coordenadora das ACND, a cACND pode assumir uma posição mais directiva, ao contrário de um PB. O facto de a termos ouvido referir, claramente, que íamos trabalhar directamente com o 7º Ano, suscitou-nos um misto de satisfação e de apreensão (D, 10 de Setembro):

Fiquei admirada com o arrojo da coordenadora das ACND (cACND). Por um lado isto representa uma “imposição”, mas, por outro, esta postura surge ao fim de um ano de implementação do projecto e constitui uma forma de o agilizar. Detenho-me sempre neste dilema: ser impositiva – afinal, posso exigir a colaboração dos colegas, na medida em que o projecto foi aprovado pelo Conselho Pedagógico e está previsto nos documentos de referência da escola – ou aguardar pelas respostas favoráveis dos colegas?

Julgamos que sem uma dose reduzida, mas oportuna, de “imposição”, algumas ideias poderão nunca ter hipótese de serem testadas na prática. No nosso caso, relativamente às duas professoras envolvidas, nunca detectámos comportamentos que indiciassem “colegialidade artificial”, mas, muito pelo contrário, notámos sempre um espírito de colaboração autêntica. Certo é que, quando nos atrasávamos, as colegas enviavam os alunos à BE para verificar se íamos à aula (D, 13 de Novembro). A “energia de ignição”, que daqui resultou, terá decerto desencadeado o interesse de outros professores.

Um aspecto que não foi resolvido prende-se com a forma como o trabalho em AP, que desenvolvemos de modo colaborativo com os respectivos docentes, terá sido levado em consideração pelos conselhos de turma. As necessidades de informação dos alunos deveriam conduzir à elaboração de um plano pelo conselho de turma, ao invés de este ser apenas registado *a posteriori* nos PCTs. No ano lectivo transacto, tentámos partir do diagnóstico das literacias<sup>35</sup>, mas os efeitos foram reduzidos. Em todo o caso, o

---

<sup>35</sup> O diagnóstico formal dos níveis de literacia de informação dos alunos do 7º Ano não foi realizado, contrariamente ao inicialmente previsto, uma vez que, por um lado, não auferimos das condições necessárias a nível informático e, por outro, houve atraso na elaboração do teste, que constituiu um dos

que falhou foi, antes de mais, a ligação entre o projecto e os conselhos de turma, que poderiam, face às propostas apresentadas, ter tomado uma posição proactiva e não apenas reactiva, como julgamos ter sucedido no presente ano, com um número, por sinal, reduzido de turmas (Ver Quadro 6).

Um outro aspecto, que caracteriza a nossa actuação, relaciona-se com a organização e aperfeiçoamento de um Kit de apoio, que reúne instrumentos, procedimentos e critérios, adaptados a partir da teoria e de outras experiências ou que tivemos necessidade de criar. O “conteúdo” deste Kit foi testado com os docentes que trabalharam connosco e, através dele, procurámos “fixar” as práticas que verificámos terem sido bem sucedidas, incorporando-as, por exemplo, nos modelos de planos de aula. Não pretendemos que constitua algo rígido e limitador, mas, pelo contrário, uma base de trabalho, securizante, que deve ser utilizada com bom senso, de acordo com as circunstâncias. Um dos motivos para construir este Kit prende-se com a eficácia e a economia de tempo (D, 28 de Setembro).

É fundamental apontarmos o que correu bem nas estratégias levadas a cabo.

Ao contrário dos anos anteriores, os peddy paper iniciais não [correram tão bem]. Acabei por melhorar a condução da actividade e os documentos. Realmente se não escrevermos algumas observações sobre as actividades, acabamos por nos esquecer do essencial. Relembrar as descobertas que tínhamos feito, na esperança de atingirmos os momentos brilhantes anteriores, às vezes é mais difícil do que fazer a primeira descoberta.

Mas existem mais razões, como as que apontámos num fórum da acção de formação (D, 7 de Fevereiro):

Julgo que o professor bibliotecário, enquanto "especialista em informação", deve proporcionar aos colegas uma base segura, que aqueles dificilmente construiriam por iniciativa própria. Pessoalmente, estou-me a lembrar do esforço que fiz, em Agosto, para preparar tudo o que vos apresentei e que procurei pôr em prática. Será que um grupo de professores, em circunstâncias normais, faria, com facilidade, um trabalho de preparação técnica idêntico? Julgo que o PB deve “partir pedra”, neste domínio.

Defendemos, assim, que o PB, enquanto “especialista em informação” e parceiro dos professores, constituirá o sujeito certo para desenvolver este Kit, que integra elementos da sua área de competência, possibilitando que o trabalho se inicie a partir de um nível mais elevado. Porém, realçamos, uma vez mais, que não se pretende condicionar a liberdade criativa, que o trabalho colaborativo deve potenciar.

No que concerne ao trabalho directo com os alunos, passamos a expor alguns dos aspectos mais importantes que marcaram cada uma das fases – a planificação, a

---

trabalhos práticos da acção de formação.

leccionação e a avaliação – tendo como referência o impacto nos alunos.

Relativamente ao trabalho que implicou a presença contínua da PB em sala de aula, apesar de o Kit incluir modelos de planos de aulas, tivemos realmente receio em os sugerir aos docentes, como já aludimos anteriormente (D, 24 de Setembro).

Após a apresentação da BE, dei a primeira aula colaborativa com a colega [P1], no 7º[...]. Esta colega esteve no ano passado na escola, mas não a conhecia pessoalmente. Como havia sido referido na reunião, estas aulas começam com a questão dos direitos de autor e só depois se inicia a aplicação do modelo no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Neste momento, continuo a ter receio de sobrecarregar os colegas das ACND e opto por integrá-los progressivamente nos trabalhos, começando eu a conduzir o processo.

A turma é difícil, fazia muito calor. Os alunos gostaram do tema dos direitos de autor [...]. Estivemos tacitamente a coordenar-nos na gestão da turma. Dei espaço à professora titular, tentei perceber até onde podia ajudar, sem me sobrepor.

Só na sequência das acções de formação (“Leituras & Literacias” e com as ACND), já no final do período de tempo em análise, nos sentimos à vontade para sugerir a elaboração dos primeiros planos formais de aula, uma vez que os professores estavam, finalmente, inteirados dos pressupostos deste trabalho. As reacções foram positivas.

Relativamente à avaliação dos alunos, no 7º Ano, ainda que tenhamos aplicado alguns instrumentos de auto-avaliação do nosso Kit, esta acabou por ser bastante informal. Com uma professora de uma turma de 12º Ano, numa língua estrangeira, construímos, colaborativamente, um instrumento em que se avaliam as competências de informação e as competências específicas da área disciplinar, ao nível do tratamento da informação, do trabalho produzido e da sua apresentação, mas que apenas testaremos em Abril. A parceria foi proposta pela professora da disciplina, assim como a elaboração deste instrumento, que considera ser prioritário.

Concluimos trabalhos de pesquisa em três turmas do 7º Ano, mas não tivemos ainda a oportunidade de realizar a avaliação do trabalho colaborativo, pelo que este aspecto não será reportado no âmbito deste estudo.

Em suma, parece-nos que à medida que a escola vai ficando mais informada sobre o projecto, se torna mais fácil formalizar alguns aspectos que dão mais solidez ao trabalho e à avaliação. Não obstante, será fundamental respeitar o estilo de cada professor e realizar pequenos avanços de cada vez, ainda que frequentemente o PB tenha que responder com prontidão aos desafios maiores que os docentes lhe colocam.

Uma das modalidades de trabalho colaborativo que ensaiámos consistiu no acompanhamento dos trabalhos dos alunos, realizados fora da sala de aula.

Começaremos por apresentar dois casos mal sucedidos e que, por isso mesmo, não contabilizámos nos resultados apresentados na categoria D.

A primeira das experiências pareceu-nos, no início, muito promissora, mas a breve trecho verificámos que o facto de não termos negociado alguns pormenores do trabalho colaborativo e a falta de comunicação atempada estava a embargar o seu sucesso (D, 14 de Setembro).

O encontro com o [P28], já o vi retratado em alguns livros, ou seja na teoria... Combinámos realizar um projecto com base num livro [...]. Definimos, por alto, os conteúdos, o tempo disponível e o formato das orientações para os alunos: uma webquest. Referi que podia apoiar as alunas na BE e que podíamos usar tempo de CLE ou de AP. Fui pensar num plano de aulas. Como o colega é um grande apreciador de tecnologias coloquei a aula na [serviço da Web 2.0]. Convidei o [P28] para esse espaço. Ele tinha algumas questões: em que consistiam as competências de LI, afinal? Referi que eu podia avaliar essa parte. Ele costuma recorrer ao trabalho de projecto e afirmou que terá dificuldades em avaliar essa dimensão se não acompanhar o processo. Queria saber como é que um professor que trabalhe sozinho pode ensinar competências de LI. Referi-lhe que se recorrer ao modelo PLUS, talvez seja suficiente recolher algumas evidências do trabalho: o guião nº1 (questões, mapa de conceitos e palavras-chave), a folha de recolha de informação e o trabalho final. A partir desses elementos, será possível avaliar o processo seguido pelo aluno. Não me pareceu ter ficado convencido. O colega verificou que as alunas tinham feito a inscrição [no serviço da Web 2.0], e mostrou-se satisfeito. As alunas vieram ter comigo e apresentei-lhes o projecto. Apenas tinham o tempo das aulas de AP para trabalharem comigo. Mostraram-se entusiasmadas, mas estavam preocupadas com o tempo para fazer o trabalho, que era reduzido. Já tinha encomendado vários exemplares do livro, que ainda não tinham chegado. [...]

O colega viu a planificação que coloquei [no serviço da Web 2.0], mas nunca completou a parte que dizia respeito aos conteúdos da sua disciplina. Não quis forçá-lo a realizar essa tarefa, ainda que, com toda a certeza, acedesse de bom grado. Acho que não definimos alguns pormenores da planificação que acabaram por fazer falta. Combinámos que os alunos iriam fazer um trabalho [...] com base num livro de ficção, que contém, também, texto informativo, mas não discutimos [a forma de abordar a] dimensão ficcional do livro, [...]. Pouco depois, surgiram dificuldades, quando as alunas me referiram que [apenas deveriam consultar] o livro de ficção, quando eu tinha incluído outros documentos, sem os quais não seria possível responder a todas as questões de partida. Ainda que o produto final tivesse sido clarificado, as alunas voltaram a demonstrar confusão a este respeito.

O facto de o professor desconhecer o modelo e os “padrões de LI”, que pretendíamos aplicar, não ajudou à planificação nem à orientação das alunas, pois, como falávamos linguagens diferentes, não nos conseguimos entender (D, 4 de Outubro).

Estive a ajudá-las [as alunas] a organizar o trabalho (fizeram o mapa de conceitos - a 1ª vez leva tempo, mas é significativo para os alunos -, combinámos como fariam a recolha de informação) e a planear o trabalho de casa. Voltamos a encontrar-nos na 6ª para vermos a informação recolhida (texto, imagens, filmes) e pensarem na elaboração do produto final.

Aludimos, também, ao prazo para concluir o trabalho, que nos pareceu insuficiente, ao que o professor respondeu que não o poderia prolongar e que pretendia um trabalho de poucas páginas, acrescentando: «[c]om o PLUS [também] atrasa,

principalmente sem prática (se não for logo utilizado rapidamente) ou se o processo não for prático» (D, 4 de Outubro) e, muito justamente, pediu-nos que lhe explicássemos o modelo. As alunas, por seu turno, possuíam reduzidas competências de LI, não cumpriam as tarefas agendadas e os avanços eram pouco significativos. Pareceu-nos que, neste caso, a iniciação poderia ter sido mais produtiva se nos tivéssemos cingido a questões e tarefas menos exigentes, que facilitassem a apreensão do modelo. Este projecto teve que ser interrompido, mas mais tarde, tivemos a hipótese de retomar o trabalho em AP, tendo-se, noutra contexto, alcançado melhores resultados.

A outra experiência, igualmente problemática, teve contornos diferentes. O professor acompanhava os alunos na aula, na realização dos trabalhos. Nós comparecíamos na sala, de acordo com a nossa disponibilidade, e combinámos algum tempo extra na BE. Em dado momento, começámos a ter dificuldade em acompanhar as alunas, que não apareciam na BE e enviámos um e-mail ao docente, comunicando-lhe a situação (D, 6 de Outubro). Acabámos por perder o contacto com as alunas durante um período de ausência do docente. Após o seu regresso, o docente chamou-nos a atenção para a falta de qualidade dos trabalhos, mas acabou por conceder, a um dos grupos, mais algum tempo para melhorarem o que haviam feito Assim (D, 25 de Novembro):

Um grupo de alunas, da colega [P29], procurou-me, demonstrando necessitar da minha ajuda, com muita urgência, pois o professor dera-lhes uma última oportunidade para melhorarem o trabalho. O prazo terminava no sábado seguinte, às 12.00 h. Combinei encontrar-me com elas, algumas horas depois, para as apoiar. Porém, as alunas não compareceram ao encontro. Curiosamente, à hora combinada, apareceu o professor para visitar a [actividade da BE], onde me encontrava de serviço. Conte-lhe do sucedido, tendo o colega confirmado a falta de responsabilidade das alunas, de que, aliás, tinha muitas provas.

Dois dias depois, deu-se o seguinte:

Do grupo de três alunas da colega [P29], apareceram duas, novamente a pedir ajuda. Inquiria-as acerca da falta ao encontro combinado e foram vagas. Agora, o prazo terminava já no dia seguinte, às 12.00 h. Só uma, a mais responsável, pôde estar presente ao final da tarde e trabalhamos cerca de 30 minutos, pois a sua mãe chegou para a levar para casa. Durante esse tempo, a aluna demonstrou desenvoltura, apresentando ideias e opiniões interessantes. Integrámos fotos da exposição de [...] em exibição na [actividade da BE], a partir do site do autor, que realizara uma palestra há uns dias atrás. Procurei ajudar a aluna a definir a continuação do trabalho, a realizar em casa, e dei-lhe o meu e-mail para a apoiar se ela necessitasse. Ainda nesse dia, a discente pediu-me, por e-mail, um programa que não tinha uma relação directa com o trabalho, supostamente já em fase de conclusão. Foi o professor que, no dia seguinte, me enviou o trabalho, tendo então constatado que a qualidade tinha diminuído claramente, desde o ponto em que deixara de acompanhar a aluna. O professor tinha dúvidas em relação à forma do produto final, que eu delineara com a discente. Eu tentara chegar a um compromisso entre a ficção e a descrição dos conteúdos científicos, uma vez que cada grupo iria apresentar uma parte da matéria aos colegas da turma, através destes trabalhos. O colega, ao contrário do outro professor, parecia estar mais interessada em explorar a narrativa. De facto, sem uma clarificação prévia, este tipo de trabalho fica comprometido.

Nessa altura, relembremos os conselhos de Doll (2005), segundo a qual (D, 27 de Novembro):

[...] no primeiro encontro os intervenientes devem delinear a lição, apurando: o assunto; as metas e objectivos; os pré-requisitos; a profundidade da unidade; o número e características dos alunos; o material para apoiar o ensino; os métodos de ensino a serem usados e os passos de pesquisa (a enfatizar ou a rever); o produto final; as formas de avaliação e a calendarização.

Sem dúvida, são conselhos sábios, de quem procurou ligar, de forma significativa, a teoria e a prática. No manual da sessão para as ACND, um dos elementos do nosso Kit, não nos esquecemos de os incluir. A iniciação dos alunos no modelo PLUS foi, sem dúvida, mais bem sucedida em AP, onde dispusemos do tempo e do espaço necessários para treinar as competências de LI. Acrescem, ainda, os benefícios da aprendizagem social, como acontece através de uma das boas práticas iniciada por uma colega (D, 28 de Janeiro).

A colega [P1] pôs em prática, quando cheguei à aula (não tinha estado na sessão anterior) uma aula de pré-apresentação dos trabalhos muito interessante e que predispõe à aprendizagem social.

Não obstante, repetimos a experiência, que fora mal sucedida no 7º Ano, numa turma do Ensino Secundário, com uma professora que frequentou a acção de formação e que, de uma forma assumida, revela ter alterado as suas concepções acerca do acompanhamento dos alunos. Planificámos todo o trabalho e estivemos presentes em algumas aulas para expor o modelo PLUS e fornecer orientações à turma. Até ao momento, procedemos à avaliação intermédia de algumas evidências do processo de pesquisa que solicitámos aos alunos. Parece-nos que este tipo de colaboração está a surtir efeito pois realizámos uma planificação mais cuidada, com uma docente que conhece os pressupostos deste trabalho, e os alunos têm um nível de maturidade mais elevado. Uma vez que os alunos ainda não concluíram os seus trabalhos, ainda não procedemos à avaliação do trabalho colaborativo. Contudo, tem sido possível conversar de forma contínua e aberta sobre o mesmo. O principal constrangimento que referenciamos prende-se com a falta de tempo para nos encontrarmos presencialmente, como a professora refere:

Manifesta falta de [tempo] para desenvolver, acompanhar e orientar os discentes na consecução de todas as fases do trabalho de modo contínuo. Incluindo dificuldades em dispor de tempos comuns para realizar um trabalho colaborativo com a Professora Bibliotecária [...] Porém, envidámos todos os esforços e efectuámos reuniões de trabalho informais sempre que possível, as quais, na minha opinião, foram muito profícuas; lamentavelmente em menor número do que o desejável. (R, P15, Março de 2010).

Relativamente às reacções dos alunos ao nosso trabalho, reunimos muitas narrativas, mas, de um modo geral, temos observado uma boa receptividade (D, 12 de Dezembro).

Quando ia para a sala, os alunos do 7º Ano perguntaram-me se ia participar na aula. O comentário, quando respondi afirmativamente, foi “fixe”. Já na sala de aula uma aluna interpelou-me: “pode ajudar-me?”.

Os momentos da pré-apresentação e apresentação dos trabalhos têm sido momentos fundamentais, que muitos alunos vivem com responsabilidade e, até, algum stress e em que o bom desempenho é vivido como uma vitória merecida.

Já numa turma do 9º esta não é a regra, com os alunos a resistirem e a arrastarem as tarefas. No ano lectivo transacto, trabalhámos com alunos do mesmo ano e deparámo-nos com situações idênticas.

No caso dos alunos do Ensino Secundário, na nossa opinião, os alunos estão interessados em corrigir vícios adquiridos. A título de exemplo, já em finais de Fevereiro, a professora P30, colocada na nossa escola no presente ano, pediu a nossa intervenção junto de alunos do 12º Ano. Tinha corrigido trabalhos e, face à detecção, quase generalizada, de “copy/ paste”, assinalou todos os termos copiados. Em alguns casos sublinhou os trabalhos praticamente na totalidade. Não percebia como é que os alunos “chegavam ao último ano naquele estado”. Ainda por cima, os discentes alegavam que sempre haviam feito os trabalhos daquela forma e colocavam os seus critérios em causa. Esta situação parecia-lhe incompreensível. Acedemos ao seu repto. No início da aula, os alunos mostraram-se incomodados por lhes quererem ensinar um assunto de *lana caprina*, mas, de imediato, estabelecemos, com alguns deles, um diálogo intenso e aprofundado sobre as temáticas em discussão, o que permitiu uma boa exploração das mesmas. No final, alguns alunos declaram, com veemência, o seu apreço pela intervenção, acrescentando que se não sabiam era porque não lhes tinha sido ensinado.

No caso de uma turma do ensino nocturno, realizada em Março, um aluno afirmou, no final da sessão, que a nossa intervenção só pecara por ser tardia.

## 6. Principais resultados: síntese

Ao longo dos Capítulos precedentes, apresentámos os dados recolhidos em função das categorias de análise definidas, intercalando, para cada uma delas, os resultados do tratamento estatístico com os elementos obtidos através de análise de conteúdo. Ainda que tenhamos elaborado conclusões parcelares para cada uma das análises, cabe-nos, agora, interligar e sintetizar os principais resultados. Para tal, importa relembrar o objectivo que norteou a pesquisa de informação, que sustenta o presente trabalho: incrementar a qualidade do programa da BE no que concerne à participação, à abrangência curricular e à sustentabilidade, colhendo informações e reflectindo sobre as concepções dos professores e as formas de as influenciar. Ainda que tal objectivo requeira a apresentação de dados quantitativos, sobre os quais nos devemos pronunciar, o tempo verbal aplicado ao termo “colher” pressupõe uma postura de deambulação, que só a ligação entre a teoria e a prática permitirá enquadrar num trabalho de índole científica, como é nossa intenção. Julgamos, por isso, que a triangulação que efectuámos, de dados, de métodos e de tempo, nos permitiram ir ziguezagueando entre os planos meso e micro. Mas, o que devemos procurar ver? Relembramos que o trabalho se centra nas concepções. Contudo, se pretendemos “incrementar a qualidade e a sustentabilidade do programa”, como é próprio de um trabalho de investigação-acção, devemos valorizar os actos que decorrem das concepções que procuramos promover e apurar as formas mais eficazes de as induzir e de as manter. Na síntese dos resultados, vamos pois dar destaque aos actos, que desenvolvemos e observámos, e que espelham, com maior fidelidade, as nossas concepções.

### **O impacto sobre as concepções relativas ao ensino de competências de informação**

Ao procurarmos caracterizar as concepções dos docentes acerca do ensino de competências literárias, inferimos que as metodologias de transmissão de conhecimento deverão ter um peso significativo na escola. Porém concluímos, com base no questionário de Janeiro de 2010, que os docentes consideram que a realização de trabalhos de pesquisa tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. A maioria, contudo, segundo dados anteriores, de 2009, prestará um apoio aos alunos de forma “regular” e “ocasional”. A escola possui uma percentagem mais elevada de alunos do

Ensino Secundário, que, por certo, os docentes supõem ser mais autónomos. De facto, os professores consideram que o nível das competências dos alunos para a utilização autónoma da BE é muito próximo das suas. Não obstante, a questão do “copy/ paste” constitui uma razão dissuasora, pelo menos bastante forte, para que a maioria dos docentes deixe de solicitar trabalhos de pesquisa. Procurámos, assim, levar os docentes a reflectirem sobre a dificuldade inerente ao tratamento da informação, associada ao advento das TIC, e a importância do ensino de um modelo de literacia. Isto equívaleu, para alguns, num número que não podemos contabilizar, à superação do mito, segundo o qual os alunos devem realizar os trabalhos de pesquisa sem a supervisão dos professores.

Metade dos docentes, inquiridos em 2010, considera que a instituição escolar tem uma responsabilidade inequívoca no desenvolvimento do nível de proficiência dos alunos no campo da LI. Na opinião da nossa colaboradora na condução do projecto, em Janeiro, era já perceptível uma mudança na linguagem dos professores, o que denota uma aproximação no vocabulário, como defende Doll (2000), e progressos na introdução da mudança, segundo Kemmis e McTaggart (1992). Segundo uma formanda, a proposta da BE surgiu no momento em que os docentes se mostravam inquietos com o desempenho crítico dos alunos, pelo que a PB foi assumida como uma parceira no trabalho curricular. A ocorrer, trata-se de uma mudança que rompe com a visão e a relação que os docentes mantinham com a BE, e que passamos a explicar.

### **Impacto sobre as concepções, as práticas e as expectativas ao nível de colaboração com a biblioteca escolar**

Se, por um lado, a prevalência de metodologias tradicionais dificulta a acção da PB, como refere Loertscher (2000), por outro, que tipos de metodologias activas praticam os docentes? Qual a sua compatibilidade com as nossas propostas?

Verificámos que a maioria dos docentes, apesar de considerarem possuir um conhecimento do fundo documental acima do nível “médio”, o que indicia uma razoável familiaridade com a BE e o recurso a metodologias activas, não tem o hábito de a utilizar. Quando recorrem à BE, visam requisitar materiais para a sala de aula, realizar trabalho individual e, só após isso, surge o trabalho com os alunos. A maioria não articula com a BE e, ao fazê-lo, pretende sobretudo solicitar recursos, o desenvolvimento de actividades pela coordenadora ou a sua “colaboração” no ensino da

LI. Concluímos assim, tal como Oliveira (1997) a partir do seu estudo, que o professor é um “consumidor” de recursos suplementares, que facilitam e enriquecem a sua prática habitual, sem que os pressupostos básicos da “pedagogia tradicional” sejam questionados.

Estes resultados permitiram-nos notar que a noção de colaboração, empregue pelos docentes, não coincide com a que utilizamos neste trabalho. Esta situação foi também identificada por Adelina Freire (2007: 111), durante a sua investigação, ao afirmar que «foi possível confirmar que a noção de trabalho colaborativo [...] se limitava efectivamente à coordenação e cooperação em actividades extracurriculares e, pontualmente, a actividades curriculares, sendo estas ou totalmente planificadas e avaliadas pelo professor de sala de aula, sendo a execução apoiada pela coordenadora da biblioteca, ou inteiramente concebidas pela coordenadora como um apoio complementar à actividade curricular».

Acresce que a nossa perspectiva sobre o ensino de competências de LI, ao ser aplicada no terreno, colidiu com o tipo de “metodologias activas” praticadas por alguns professores, e que, em nossa opinião, estão naturalizadas entre nós. Os docentes partem do pressuposto de que a informação está disponível ou é facilmente pesquisável e os alunos devem dominar todas as competências de tratamento de informação. A repetição da realização de trabalhos de pesquisa ao longo do percurso escolar deverá, naturalmente, possibilitar a melhoria progressiva da destreza dos jovens. Deste modo, não há necessidade de preparar o trabalho de pesquisa, devendo o professor, inclusive, limitar a sua interferência junto do aluno. O modelo PLUS, pelo contrário, exige aos alunos o desenvolvimento de métodos e hábitos de tratamento de informação e a tomada de consciências do processo seguido. A supervisão e a orientação do professor são fundamentais, sobretudo no caso dos alunos mais jovens. O papel do professor consiste em apoiar o aluno a problematizar, a relacionar ideias, a verificar soluções, a rever hipóteses, partilhando com o discente, sempre que necessário, o seu “monólogo interior”. A colaboração autêntica entre o professor e o PB vem facilitar e otimizar este trabalho, no que toca à planificação, organização de recursos, acompanhamento dos alunos e avaliação. O desenvolvimento da pesquisa deve assentar, à partida, numa boa organização das ideias, que deve ser validada pelo professor da área curricular e que procurará garantir uma boa aprendizagem científica ao longo de todo o trabalho. Ao PB cabe auxiliar o discente a consciencializar-se do próprio processo de pesquisa, levando-o a seleccionar os melhores procedimentos e ajudando-o a aceder, com eficácia, aos

recursos informacionais. Assim, pese embora o sucesso das experiências de colaboração que realizámos com os docentes de AP, deparámo-nos com dificuldades no tratamento de temas provenientes das áreas curriculares disciplinares. A nossa escola, como evidenciámos no Ponto 4.1., é lacunar no que toca à interdisciplinaridade, especialmente ao nível de competências transversais, e à prática de trabalho colaborativo. Os saberes estão compartimentados e AP foi relegada para o seu próprio espaço no território educativo. Neste contexto, ainda que a abordagem de temas de uma dada área disciplinar exija, como vimos acima, a colaboração do respectivo professor, a sua intervenção em AP pode ser vista como estranha, para o próprio e para os outros.

O ensino de competências de LI a partir de AP colocou, assim, em evidência problemas pedagógicos e organizacionais, levantados pela utilização do modelo PLUS, mas também apontou soluções concretas e exequíveis, que procurámos implementar.

Mas, será que os docentes percebem e valorizam a BE enquanto parceira no campo curricular? Reconhecem-lhe um contributo para a formação dos alunos? Verificámos que a maioria dos docentes, em 2008, afirmou promover a BE pelo menos “regularmente”. Dos que desenvolveram um trabalho mais próximo com a BE, a maioria considerou a experiência pelo menos “bastante positiva”. Deduzimos daqui, que podem existir entre cinco a treze, até vinte a trinta e dois docentes mais abertos ao trabalho colaborativo com a BE. Esta previsão, ainda que frágil, tem o seu interesse se relembrarmos os estudos de Taylor (2005), referidos na Parte I (p.54), sobre a difusão da mudança, a partir dos “professores inovadores” e dos “adoptantes precoces”. Taylor apurou que estes corresponderão a 2,5% e 12,5% dos docentes, respectivamente. No nosso caso, os “professores inovadores” poderão oscilar entre 4% e 10% e o “adoptantes precoces” entre 12% e 15%, considerando a totalidade do corpo docente. Os valores obtidos confirmam esta expectativa (ver p. 120).

No que concerne ao impacto sobre as práticas, consideramos bastante satisfatório o número de docentes da escola que se inscreveu na acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”. Entre as razões apontadas para a sua frequência destacam-se a atribuição de valor pedagógico à BE, o apreço pelo trabalho desenvolvido pela PB, que coordenou a formação, bem como a vontade de conhecer melhor as novas valências e propostas inerentes à BE e à PB, com o intuito de as integrarem nas práticas, num quadro de desenvolvimento profissional.

Quase na sua totalidade, os docentes consideraram pertinente a integração da LI no currículo formal da escola, ao nível dos seus documentos de referência e nas

planificações curriculares. Dos dados apurados, parece fazer sentido a integração da LI no currículo ao nível do PCT. No PEE, a BE integra o conjunto de valências que conferem à escola a sua identidade, no presente. Contudo, ainda que se saliente, nesse documento, o seu papel no desenvolvimento das diversas literacias, associadas a competências transversais que estão na base do sucesso educativo, a BE surge numa posição inferior relativamente às outras valências. Consideramos que este facto evidencia ainda uma incompreensão da função educativa e formativa da BE, que apenas pode ser alterada através da sua demonstração à escola, sustentada no envolvimento dos docentes e na problematização das questões de índole pedagógica e organizacional, que temos vindo a apontar. Pretendemos que a eventual “ascensão” da BE entre as valências da escola represente um reconhecimento autêntico do seu valor por parte da comunidade educativa.

Já no plano micro, verificámos que a nossa intervenção causou surpresa, desentendimentos, curiosidade, mas mereceu a atenção e a abertura por parte dos docentes com quem interagimos. Consideramos que este desconhecimento e falta de reconhecimento inicial, por parte de docentes que não tinham realizado formação na área das bibliotecas escolares, é tanto mais legítimo quanto a nossa abordagem ao problema das literacias também causou surpresa entre professores bibliotecários de inúmeras escolas, com quem contactámos no presente ano lectivo. É pois urgente e fundamental multiplicar as formas de (in)formação dos professores, da nossa e de outras escolas.

Na nossa opinião, a experimentação do trabalho conjunto com a PB, mesmo nos dois casos em que foi iniciada de uma forma “coagida”, foi muito bem aceite pelos professores. Este sucesso contribuiu para uma melhoria qualitativa do trabalho da BE, que adquiriu um novo significado e importância.

A maioria dos docentes considera que o contributo da BE para o desenvolvimento de competências nos alunos e para o desenvolvimento de valores, atitudes de convivência, iniciativa e autonomia é pelo menos “bom” e “bastante positivo”, respectivamente. Mas como tivemos ocasião de referir, interessa-nos particularmente a opinião de docentes que experienciaram a inovação e que, por essa via, confirmaram o valor da BE, não só no campo das literacias, como também, e recorremos às expressões de um destes professores, ao seu contributo para a mobilização do “esforço intelectual” e de “auto-disciplina” essenciais para a construção da autonomia. Estes docentes revelam atitudes às quais subjazem concepções favoráveis

à BE, que podem conduzir a uma mudança de comportamentos. Contudo, será que os professores são capazes de ultrapassar os constrangimentos que se lhe colocam e de tirar partido das oportunidades que lhes são sugeridas no campo educativo?

Relativamente aos facilitadores/ inibidores da colaboração com a BE, os docentes são afectados pela carência de equipamentos informáticos e pela falta de tempo, que, segundo apurámos, em 2010, inibem a maioria de solicitar trabalhos de pesquisa. A falta de tempo afecta, também, a qualidade da formação de professores.

No que toca aos nossos esforços para induzir a mudança, os escassos recursos informáticos existentes na BE impedem os docentes e os alunos de verificarem, de forma célere, os benefícios do treino de competências em LI, o que, por seu turno, dificulta a adesão às propostas que lhes lançamos.

Esta limitação impediu-nos, também, de realizarmos os testes de diagnóstico no 7º Ano, que nos teriam permitido insistir sobre a importância da integração da LI no currículo, junto dos conselhos de turma. Acabámos, assim, por ter que desenvolver o projecto de intervenção segundo um curso diferente daquele que ambicionávamos. Iniciámos a aplicação do modelo PLUS a partir do 7º Ano, nas ACND, com base em temas do PAE, e com todos os professores aderentes, ao invés de partirmos do PCT. Não obstante, este objectivo seria, por certo, extemporâneo e a estratégia que adoptámos terá constituído a opção mais viável, devido à dificuldade de penetração nos conselhos de turma (ver p. 117 e p.122).

A falta de tempo, sentida pelos inovadores, exige-lhes uma grande resistência e reduz a sua capacidade de reflexão e de acção, o que pode prejudicar a imagem, que devem inspirar junto da comunidade, e o alcance dos objectivos. A carência de tempo dificultou o trabalho colaborativo, tanto no plano meso como micro, sobretudo nas fases de planificação e avaliação. A fragmentação do currículo através dos horários impede que se encontrem períodos de tempo para reflectir em conjunto, pelo que a colaboração representa um esforço adicional.

A consciência do tempo, enquanto constrangimento, levou-nos a aligeirar, no nosso entender, demasiado, o trabalho de planificação com os docentes, a fim de não os sobrecarregarmos e de evitar o seu afastamento. No entanto, acabámos por verificar que esta tarefa se tornou mais fácil à medida que os docentes foram adquirindo formação teórico-prática sobre o ensino da LI e o trabalho colaborativo. A acrescer ao factor tempo, verificámos, assim, que a falta de formação constituiu um terceiro constrangimento, a que se associam diferenças nas concepções, materializadas numa

linguagem que entrava o diálogo e a colaboração.

Logo no início da nossa intervenção deparamo-nos com outra condicionante, de que não suspeitáramos, pois até contribuíramos para ela, sem nos darmos conta. A AP deve contribuir para o envolvimento directo dos alunos na vida da escola, de acordo com o PAE, e, neste âmbito, previa-se a realização de algumas actividades extracurriculares, que deveríamos apoiar. Contudo, verificámos que o tipo de trabalhos e os *timings* exigidos não se coadunavam com o ensino faseado do modelo PLUS. Sentimo-nos pois obrigados a realizar interrupções nas nossas actividades, das quais resultaram alguns atropelos na coordenação das tarefas dos alunos. Não obstante, este incidente, durante o qual continuámos a acompanhar os alunos, nas mais diversas situações, levou-nos a ensaiar formas de ensinar diferentes competências de informação, de acordo com as necessidades detectadas, estando este procedimento na base do apoio individualizado. Esta intenção, aliás, consta do objectivo do projecto de intervenção, em que se refere que o ensino das literacias deve assentar “na diferenciação do ensino e no recurso a práticas inclusivas”. Na verdade, só neste momento, nós próprios, treinámos esta estratégia de acompanhamento e confirmámos o seu interesse e viabilidade.

Não obstante, consideramos que para não lançar o ensino da LI ao acaso, procurando harmonizá-lo com as competências, atitudes e valores que as actividades extracurriculares proporcionam, devemos dar atenção à articulação entre os planos de AP e o PAE. Tratou-se de mais um requisito que a aplicação do modelo PLUS colocou em cena.

Verificámos, também, que a leitura dos acontecimentos, resultante da reflexão na acção, da reflexão sobre a acção e da reflexão sobre a reflexão na acção, nos fornece a experiência e a informação que nos permite obviar às dificuldades, demover obstáculos e transformar factores inibidores em factores facilitadores.

Face ao exposto, quais são as expectativas de colaboração dos docentes que conseguimos apurar? A procura de respostas desdobrou-se num novo leque de questões. Quais as áreas de colaboração em que necessitam de maior apoio/ formação? Quais as suas intenções ao nível do trabalho conjunto com a BE? Quais as intenções de desenvolvimento de competências de informação e aplicação do modelo PLUS? Que responsabilidade atribuem a si, aos outros e à escola?

No que toca à formação/ apoio, verificámos que o número de docentes que acedeu a participar na acção de formação e na sessão de sensibilização para os grupos disciplinares, respectivamente dez e cem, na área da LI, ultrapassou as expectativas,

bastante pessimistas, que os dados estatísticos deixavam antever em 2009.

Também em 2009, a maioria dos docentes declarou ter intenção de colaborar com a BE, ainda que de um modo um pouco vago, num plano a médio prazo ou em função dos cargos/ níveis atribuídos.

No que toca à responsabilidade pelo ensino da LI, a maioria dos docentes não a confina às ACND, atribuindo-a a todas as áreas curriculares que solicitem trabalhos de pesquisa, às TIC, a Português e às Línguas Estrangeiras. O facto de alguns docentes terem centrado a responsabilidade exclusivamente nas TIC, aguçou-nos a hipótese de que possa sobrevir, entre estes, um segundo mito no âmbito das “metodologias activas”, ligado à indistinção entre competências de literacia de informação e competências tecnológicas. Consideramos que, ainda que estas últimas possam servir de suporte e potenciar as primeiras, não se equivalem. Uma vez que o processo de pesquisa se tornou mais complexo, devido à sobrecarga de informação, a conjugação dos dois mitos, que referenciámos, pode prejudicar a aprendizagem dos jovens e torná-los mais acríticos e vulneráveis a valores economicistas. A desmistificação destes dois aspectos constituiu, aliás, o ponto de partida na abordagem que estabelecemos com os docentes, ao revelar o tipo de dificuldades dos alunos no tratamento da informação, a partir da Internet e, também, dos livros. Uma forma securizante de os professores e alunos promoverem uma utilização mais profícua das TIC, em contexto escolar, passa, em nossa opinião, pela aplicação de um modelo de literacia, como o PLUS. O modelo pode também facilitar a sintonização e a mobilização dos professores, nomeadamente a partir dos conselhos de turma, para desenvolverem os níveis literácitos dos alunos, com base nos recursos informacionais ao seu dispor.

Quisemos saber, em 2010, se os docentes pretendiam investir no desenvolvimento das competências de informação e na aplicação do modelo PLUS, apesar dos constrangimentos que havíamos evidenciado. A maioria referiu que o pretendia fazer “regularmente”. A percentagem dos respondentes que se situam nesta “faixa” é superior aos que afirmaram, em 2009, integrar regularmente a LI nas suas práticas. Julgamos que esta resposta reflecte, por um lado, uma maior sensibilização dos docentes, alcançada através da acção desencadeada e, por outro, o balanço que aqueles estabelecem entre o interesse, ideal, e os constrangimentos que coíbem a acção na realidade. Será um bom indicador das expectativas de adesão dos professores, a título individual e/ou em colaboração com a BE.

### **Percepção dos professores acerca da influência das estratégias através das quais se pretendeu alterar as suas concepções em torno da literacia de informação e da colaboração com a biblioteca escolar**

Neste estudo, interessa-nos conhecer as formas mais eficazes para induzir uma mudança favorável nas concepções dos professores. Concluímos que a “voz” da BE, constitui um dos meios comunicacionais a que os docentes deram mais atenção. Seguem-se as opiniões de outros docentes que trabalharam directamente com a BE e a influência dos alunos. As estruturas organizacionais e, em particular, os conselhos de turma, enquanto “intermediários” no contacto entre a BE e os docentes, tiveram um peso mais insignificante. No que toca às estratégias de formação, como a sessão de sensibilização para os grupos de recrutamento, a maioria dos docentes referiu que esta serviu, pelo menos “bastante”, para: esclarecer dúvidas em torno da LI; uma maior intervenção na orientação dos alunos; o esclarecimento sobre formas de os apoiar no tratamento de informação e sobre as formas de colaborar com a BE.

### **A adesão ao programa para o desenvolvimento das competências de informação nos alunos**

Quais foram, então, os resultados que alcançámos com a nossa intervenção, no que toca ao envolvimento dos docentes? Desenvolvemos trabalho colaborativo com nove professores, trabalho de cooperação com doze e de coordenação com um, num total de vinte e dois docentes. Abrangemos dez grupos de recrutamento. Trabalhámos com vinte e três turmas, dos dois níveis de Ensino e do Ensino Diurno e Nocturno.

Não temos conhecimento sobre o seguimento dado, pelos professores, ao ensino com base no modelo PLUS que iniciámos através das relações de cooperação. O trabalho colaborativo compreendeu a co-planificação, co-implementação e co-avaliação de aulas, com a presença da PB e de um ou mais professores, em uma ou mais áreas curriculares por turma. Abrangeu também o acompanhamento de trabalhos realizados fora dos períodos lectivos.

A partir do cruzamento da evolução da realização do trabalho conjunto, descrita na figura 7, e da relação entre o tipo de envolvimento desenvolvido e o nível de formação adquirido, a que o Quadro 7 se refere, chegámos às seguintes conclusões:

- A formação mais aprofundada, conferida através da acção de formação e das

ACND, contribuiu para o grosso do trabalho colaborativo. Relembramos que, ainda que duas docentes das ACND tenham sido cooptadas para trabalhar com a PB, a interacção evoluiu para trabalho colaborativo. A acção de formação conduziu, contudo, maioritariamente a interacções do tipo cooperativo.

- O “boom” da adesão por parte dos docentes que não beneficiaram de formação aprofundada ocorreu após as sessões com os grupos disciplinares. Julgamos que mesmo a formação teórica, que foi ministrada neste caso, pelo facto de apresentar uma relação forte com o contexto dos docentes e de terem sido dadas provas, pela PB, do trabalho concretizado e do seu comprometimento com a mudança, terá tido um peso significativo. Este tipo de formação conduziu maioritariamente a trabalho de cooperação.

Quadro 7 – Relação entre o tipo de formação e o nível de interacção

| Tipo de formação         | Colaboração | Cooperação | Coordenação | Total     |
|--------------------------|-------------|------------|-------------|-----------|
| Acção formação           | 2           | 4          | -           | 6         |
| ACND                     | 5           | -          | 1           | 6         |
| Colaboradora em 08/09    | -           | 1          | -           | 1         |
| Sessão de sensibilização | 2           | 7          | -           | 9         |
| <b>Total Geral</b>       | <b>9</b>    | <b>12</b>  | <b>1</b>    | <b>22</b> |

Confirmamos pois, de um modo geral, a importância da formação dos docentes para o seu envolvimento no projecto.

O número de docentes abrangidos inscreve-se nas previsões de Taylor (2006), a que aludimos anteriormente. Afigura-se-nos, pois, que numa próxima etapa devemos procurar influenciar os elementos da “maioria precoce”.

Relativamente aos conselhos de turma, de acordo com a informação que conseguimos colher junto de alguns directores de turma, o impacto do projecto nos conselhos de turma terá sido reduzido. Esta estrutura tem-se mantido relativamente inacessível, apesar dos esforços que temos realizado.

Admitimos que o processo possa estar a entrar gradualmente numa fase de institucionalização, sendo necessário evitar a burocratização e a cristalização de alguns dos problemas que fomos apontando. Para tal, devemos procurar continuar a “agitar as consciências” ou se preferirmos, no contexto do presente estudo, a “agitar as concepções”.

Perante os resultados alcançados, expressos na figura 5, somos conduzidos a

uma primeira reflexão. Será desejável que os tipos de intervenção desenvolvidos pela PB, junto dos professores, se venham a manter, pois correspondem aos interesses dos mesmos, garantindo-se o respeito pela sua individualidade. Em termos quantitativos, este trabalho representou um esforço considerável para a PB, mas que a prática poderá atenuar. Não obstante, será desejável introduzir uma mudança qualitativa, de modo a que a figura 5 possa vir a representar um “padrão de colaboração”, como preconiza Doll (2005: 35). Para o efeito, a PB deveria participar nas três etapas do trabalho colaborativo, mesmo que a sua intervenção fosse pontual, caso essa fosse a solução mais adequada ou viável para cada caso em apreço. Teria, assim, conhecimento da evolução do ensino das competências de informação e dos níveis de proficiência dos alunos, o que não se verificou nas situações de trabalho de coordenação e de cooperação que realizámos. A PB poderia monitorizar a evolução da situação em várias turmas, ao longo do percurso escolar, como propõe Taylor (2006).

Esta conclusão conduz-nos a uma nova questão: como se deverá contextualizar o trabalho colaborativo que acabámos de descrever? Em primeiro lugar, deve situar-se na planificação curricular a elaborar com cada professor. Contudo, uma vez que as competências de informação são transversais ao currículo, será desejável que a sua planificação seja contemplada no PCT, a partir do “mapeamento do currículo” e do diagnóstico da situação dos alunos. As planificações com cada docente deveriam pois decorrer do levantamento do currículo que deve ser ensinado a cada turma/ aluno. Por esta via, seriam geradas novas oportunidades de aprendizagem e poderia proceder-se à optimização de tempo e recursos.

### **O problema das comunidades de prática como garante da melhoria e sustentabilidade do projecto de intervenção**

A tentativa para criarmos uma comunidade de prática com base nos elementos que participaram na acção de formação parece não se ter concretizado. No entanto, identificámos elementos que têm potencialidade para integrar uma comunidade deste tipo. Não obstante, concluímos que o recurso a uma plataforma para albergar essa comunidade não surtirá, na nossa escola, o efeito desejado em termos de estímulo do trabalho colaborativo, uma vez que muitos docentes ainda não aderiram à participação *online*. Esta conclusão baseia-se no baixo nível de participação dos formandos na “disciplina” da acção de formação e que contrastou com a quantidade e qualidade das

intervenções durante as sessões presenciais.

### **O projecto de *advocacy*: descrição das estratégias implementadas para criar momentos de reflexão propiciadores de mudança**

Assumindo a reflexão como a charneira do processo de mudança, implementámos um plano de *advocacy* destinado a promovê-la. Neste plano, destacam-se as seguintes estratégias: a procura de obtenção de apoio por parte das lideranças de topo e intermédias; a melhoria da comunicação; a PB enquanto modelo; a formação e a promoção do ensino de competências de LI a partir das ACND, aberta a outros docentes.

No que toca às lideranças, contámos com o apoio da Direcção, nomeadamente ao nível da veiculação de informação sobre a BE. Em alguns momentos, a Direcção envolveu-se nos nossos planos e valorizou o trabalho realizado. A coordenação das ACND constituiu uma liderança fundamental para a consecução dos resultados alcançados, com a qual a PB desenvolveu um trabalho colaborativo na gestão do projecto de intervenção. Foi a partir das ACND que lançámos os primeiros focos de trabalho directo com os alunos.

Multiplicámos os momentos e as formas de comunicação com os docentes – o nosso público-alvo –, recorrendo à mediação de estruturas organizativas e das tecnologias e ao contacto directo. Atendendo ao facto de que cada um de nós assume no palco educativo diferentes papéis, considerámos importante, do ponto de vista simbólico e funcional, poder reunir directamente com os “professores” nas “reuniões de articulação curricular”, sem outros intermediários.

Fomos aperfeiçoando a mensagem à medida que a nossa compreensão da prática melhorou. Uma vez que pretendíamos induzir a reflexão, tivemos o cuidado de destacar as finalidades e os pressupostos da acção, o número de alunos envolvidos, as suas dificuldades e progressos e os resultados alcançados, recorrendo, frequentemente, à partilha de narrativas. Fomos claros na explicitação dos constrangimentos e dos riscos.

As características de liderança do PB revestem-se de grande importância, no sentido de promover o questionamento, a discussão construtiva, a partilha de significados e a sua introdução na realidade. A sua actuação como modelo é fundamental, ao inspirar confiança e ao permitir que o observem, nomeadamente durante o trabalho conjunto com os colegas, nas acções que promove. Uma vez que a

reflexão está no centro da mudança e da renovação, procurámos, também, demonstrar o exercício da prática reflexiva, partilhando as nossas narrativas e as reflexões sobre a acção. Motivámos, também, os docentes a assumirem-se, por sua vez, como modelos nos seus campos de acção. Descobrimos, ainda, os nossos limites enquanto modelo e alguns dos riscos que nos podem fazer falhar enquanto tal. Concluímos que é fundamental durante a planificação discutir um conjunto de requisitos, auferir de tempo para cumprir os compromissos e ter em atenção as características dos discentes na escolha das formas de acompanhamento.

A formação constituiu uma estratégia essencial do plano de intervenção e de estudo, pelo que criámos e procurámos articular, como referimos antes, os seguintes momentos formativos: a acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, com a duração de vinte e cinco horas, na modalidade de Oficina, que envolveu professores da instituição em estudo e de outras escolas; as sessões teóricas de formação para os grupos de recrutamento; e a formação prática para os professores das ACND. Estes três momentos permitiram-nos apresentar à escola a nova função da BE, que contrasta com a imagem tradicional, e que para uma grande parte se restringia à infra-estrutura, aos serviços de referência e à dinamização de actividades extracurriculares. Possibilitou, também, com diferentes incidências, consoante a actividade de formação em causa: a discussão de conceitos e a consequente aferição de vocabulário; a problematização de práticas e modos de funcionamento; o estabelecimento da ligação entre a acção no terreno e a reflexão individual e conjunta sobre a mesma, cruzando perspectivas de professores, da nossa e de outras escolas, e ensaiando o novo relacionamento PB-professor. Na acção de formação, assumimos os papéis de formadora e de co-formanda, partilhando dúvidas, apresentando o ponto da situação, discutindo perspectivas e soluções e tomando decisões nestes grupos. Tendo em atenção os acontecimentos no terreno, fomos debatendo as questões da “ordem do dia”, tais como: será que se pretende que o PB solucione todos os “males” que perduram na educação? Como se pode apoiar os alunos em pesquisas noutras áreas curriculares, que não a nossa, recorrendo ao modelo PLUS? Quais as potencialidade do “mapeamento do currículo”? Será que o trabalho de planificação conjunta afasta os professores da colaboração? Vale a pena reflectirmos e investirmos na mudança? Qual o destino do nosso projecto? Nas sessões de sensibilização destinadas aos grupos de recrutamento, apenas pudemos tratar alguns conteúdos de forma mais superficial. No entanto, como referimos antes, graças à auto-formação que realizámos ao longo de todo

o processo, pudemos organizar melhor as nossas ideias e melhorar a mensagem transmitida nessas sessões.

A informação veiculada nas sessões para os grupos constituiu a base de trabalho para a formação prática nas ACND. Com este grupo, formalizaram-se alguns planos de trabalho colaborativo, esperando que este trabalho se pautasse pelo bom senso, ou seja, pela utilização pertinente e significativa dos instrumentos organizados.

Através do conjunto de momentos formativos, acima descritos, conseguimos estabelecer um contacto directo com a maior parte dos professores da escola e proporcionámos-lhes, pelo menos, um esclarecimento sobre os aspectos teórico-práticos essenciais. Esta concretização constituiu uma mais-valia para a consecução dos nossos objectivos. Por outro lado, possibilitou a realização de um trabalho mais formal, que, contudo, não deve cair na burocratização, devendo, antes, ter em atenção o perfil do professor.

Ao nível da promoção da aplicação do modelo PLUS, considerámos vantajoso organizar um Kit de apoio ao ensino das competências em LI, que assegure um patamar de qualidade e a integração de boas práticas.

Salientando algumas particularidades do trabalho colaborativo realizado, ensaiámos o acompanhamento de projectos de pesquisa desenvolvidos fora dos tempos lectivos, que nos pareceu ser adequado para os alunos mais velhos, mas contraproducente na fase de introdução dos discentes mais jovens ao modelo de pesquisa.

Relativamente ao impacto observado junto dos alunos, parece-nos essencial privilegiar, de modo continuado e intensivo, o ensino das competências de LI junto dos alunos em início de ciclo, no 7º Ano de Escolaridade. Relativamente aos restantes anos, idealmente, como referimos anteriormente, os conselhos de turma deveriam avaliar a situação de cada turma e desenvolver um plano colaborativo com a BE. O conjunto destes planos daria forma ao desejável “padrão de colaboração” com a BE.

## Conclusões do estudo

A partir da interpretação que realizámos do modelo de auto-avaliação, lançado pela RBE, concluímos que esta estrutura pretende que a BE promova a criação de um currículo de competências de informação transversais, adequado a cada ano de escolaridade. Tal desiderato corresponde ao “Currículo integrado” de Montiel-Overall (2005). Não obstante, este nível de interacção entre a escola e a BE deve consubstanciar-se em relações de “apoio” do PB para com os professores, consentâneas com a imagem tradicional da BE e da escola, que urge modificar. Mesmo num nível de interacção baixo entre o PB e os professores pode existir um “currículo de literacia”, que se nos afigura, contudo, como sendo meramente formal e estéril. Num quadro de “cooperação” entre a RBE e as escolas, que confere às últimas liberdade para reinterpretarem a mudança, consideramos que o PB deve liderar uma estratégia de integração da LI no currículo, demonstrando a forma de a concretizar e provando o seu impacto nas aprendizagens dos alunos. Para tal, deve investir simultaneamente nos planos meso e micro e procurar promover a reflexão e a partilha de novas representações e a sua introdução progressiva nas práticas lectivas. Só deste modo, a articulação da BE com as estruturas e a sua integração nos princípios organizacionais será sinónimo de uma institucionalização profícua, ainda que passível de novas contestações.

Através do presente estudo descrevemos o “período de apropriação” durante o qual o conhecimento produzido nas interacções com os professores, acerca das estratégias, instrumentos, critérios e resultados, bem como dos obstáculos e das boas práticas, foram sendo amadurecidos e disseminados através de uma rede que progressivamente se ampliou. Para o efeito, procurámos conhecer as concepções dos docentes, e envolve-los numa reflexão com base na análise de problemas e mitos e na exploração de possíveis soluções. Julgamos ter conseguido algumas mudanças conceptuais tornadas visíveis, sobretudo, a partir do padrão de trabalho conjunto desenvolvido. Consideramos, assim, que devemos dar continuidade ao projecto de *advocacy* descrito ao longo do trabalho.

Relativamente ao estudo de Adelina Freire (2007), não nos centrámos apenas no plano PB-professores, procurando abarcar, também, o plano organizacional. O nível

máximo de interação entre a BE e a escola situa-se nesse plano.

Antevendo um novo ciclo de IA, julgamos que devemos criar as condições para realizar novas experiências, procurando transitar da intervenção em projectos de pesquisa ou unidades curriculares para a planificação anual dos professores. Decerto, não com todos, mas, numa perspectiva realista, com aqueles que se disponibilizem para o efeito. Deste modo, a intervenção da PB, independentemente da modalidade escolhida, integrar-se-ia num nível de colaboração. Este trabalho pode ser planificado com os departamentos curriculares, sendo adequado começar, por exemplo, apenas com um deles. Seria igualmente interessante contextualizar esta intervenção no projecto curricular de turma. Com base no “mapeamento do currículo” e num diagnóstico das competências dos alunos, determinar-se-iam aquelas que deveriam ser desenvolvidas, assim como as disciplinas intervenientes e as estratégias a implementar, nomeadamente pela PB. A título experimental, dever-se-ia avançar com uma turma-piloto. Com base nestas duas possibilidades de intervenção, seria possível construir-se gradualmente, e de forma significativa, um currículo de LI para a escola, correlacionado com um “padrão de colaboração com a BE”, ambos ajustáveis aos discentes, ao longo do seu percurso escolar. Desta forma, e como de algum modo podemos antever quando os alunos nos procuram autonomamente, na BE, para os apoiarmos na realização dos projectos que também acompanhamos nas aulas, será possível fazer emergir nos planos micro e meso um “produto comum” que transcende os limites da sala de aula e a fragmentação do currículo, colocando os discentes e os docentes numa nova perspectiva face à aprendizagem.

No que toca às limitações da investigação, destacamos a dificuldade inerente à tipologia de estudo de IA, que ao exigir um grande envolvimento na acção dificulta a observação da mesma, bem como a manutenção de um nível de objectividade face aos acontecimentos. A falta de tempo condicionou, também, a prontidão da resposta no terreno, a reflexão na e sobre a acção, bem como a qualidade/aprofundamento dos procedimentos de tratamento, análise e descrição. Tratando-se de uma IA, os resultados do estudo não podem ser generalizados, sendo válidos apenas para o contexto circunstancial específico da escola em análise e da sua biblioteca escolar, durante o período de tempo em análise.

## Bibliografia

Asselin, Marlene (2005). Redefining the school library's role in literacy teaching and learning. In Asselin, Marlene e Doiron, Ray. Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing, and research. pp.9-18. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em <http://www.stenhouse.com/pdfs/8196ch01.pdf>.

Association for Supervision and Curriculum Development (2002). Overview of curriculum integration. Acedido a 1 de Dezembro de 2009 em [www2.yk.psu.edu/~jlg18/506/ci\\_over.pdf](http://www2.yk.psu.edu/~jlg18/506/ci_over.pdf).

Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barrett, Lynn (2006) New guidelines, new challenges in schools. CLIP. Acedido a 1 de Outubro de 2008 em <http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2004/september/article2.htm>.

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM. pp. 43-55. Acedido a 1 de Dezembro de 2009 em [www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf).

Bogdan, R & Biklen, S (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Porto Editora.

Bolívar, Antonio (1997). A escola como organização que aprende. In Canário, Rui. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, pp.79-100.

Calixto, José António (1996). A biblioteca escolar e a Sociedade da Informação. Lisboa: Caminho.

Callison, Daniel (1999). Key words in instruction: collaboration. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em <http://www.lesliepreddy.com/Inquiry/SLMAMC.pdf>

Canário, Rui (1994). Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui (1998). Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores. Ministério da Educação - Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Cardoso, Ana Paula Oliveira (2002). A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. Porto: ASA.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (1998). Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, Helena Paz dos Reis (2007). Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica: uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE Lisboa: Universidade Aberta (tese de mestrado).

Collaborative Programme Planning and Teaching (1999). "What Works": Research You Can Use. Volume 27, No. 1 October 1999.

Correia, Ana Paula (2007). Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: estudo de um caso. Lisboa: Universidade Aberta (tese de mestrado).

Doll, Carol A. (2005). Collaboration and the school library media specialist. Lanham: Scarecrow.

Donham, Jean (2005). Enhancing teaching and learning: a leadership guide for school media specialists. 2ª ed. New York: Neal-Schuman Publishers.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Lima, Jorge Ávila & Pacheco, José Augusto (org.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

Farmer, Lesley S.J. (2003). How to conduct action research: a guide for library media specialists. Chicago: AASL.

Freire, Adelina da Conceição (2007). Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa Escola Secundária. Lisboa: Universidade Aberta (tese de mestrado).

Fullan, Michael e Hargreaves (1991). What's worth fighting for? Working together for your school. Acedido a 5 de Dezembro de 2009 em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED342128&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED342128](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED342128&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED342128)

Fullan, Michael e Hargreaves (2001). Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (2008) Modelo de Auto-Avaliação da Biblioteca Escolar. Acedido a 18 de Abril de 2008 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/31.html>

Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (2009). Modelo de Auto-avaliação da Biblioteca Escolar. Acedido a 5 de Dezembro de 2009 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=31&fileName=mod\\_auto\\_avaliacao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=31&fileName=mod_auto_avaliacao.pdf)

Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew (2000). Investigação por questionário. Lisboa: Sílabo

Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

IFLA/UNESCO (2002). *2002 School Library Guidelines*. Acedido a 19 de Março de 2009 em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>.

Katz, Lilian G (2009). The Developmental Stages of Teachers. Acedido a 6 de Dezembro de 2009 em <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages.html#f1>.

Kemmis, Stephen & McTaggart (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. 3ª ed. Barcelona: Laertes.

Loertscher, David V. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. 2ª ed. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.

Loureiro, Luís Manuel de Jesus (2007). *Adequação e Rigor na Investigação*

Fenomenológica em Enfermagem: crítica, estratégias e possibilidades. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Acedido em 20 de Abril de 2010 em [http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id\\_website=3&d=1&target=DetalhesArtigo&id\\_artigo=21&id\\_rev=4&id\\_edicao=6](http://www.esenfc.pt/rr/rr/index.php?id_website=3&d=1&target=DetalhesArtigo&id_artigo=21&id_rev=4&id_edicao=6)

Montgomery, Paula Kay (1991). Cognitive Style and the Level of Cooperation Between the Library Media Specialist and Classroom Teacher. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/info/over/selectmontgomery.cfm>

Montiel-Overall, Patricia (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. Acedido a 1 de Dezembro de 2009 em <http://news.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>

Moreira, Manuel Augusto da Rocha Campos (2004). Trabalho colaborativo para o ensino da multiplicação e da divisão: um estudo com três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho (tese de mestrado).

Oliveira, Fernando Manuel de Matos (1997). Construção de um centro de recursos educativos num estabelecimento de ensino: estudo de um caso de formação na acção. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).

Oliveira-Formosinho, Júlia e Formosinho, João (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, Lúcia. Visão panorâmica da investigação-acção. Porto: Porto Editora. Prefácio.

Oliveira, Isolina e Serrazina, Lurdes (2002). A reflexão e o professor como investigador. Acedido a 29 de Novembro de 2009 em <http://ia.fc.ul.pt/redeic/textos%20teoricos/02-oliveira-serraz.doc>.

Pacheco, José Augusto (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, Jorge Ávila & Pacheco, José Augusto (org.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, pp. 12-28.

Perrenoud, Philippe (2002). Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação. Porto: ASA.

Ponte, João Pedro (1992), Educação matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 185-239.

Quivy, R & Campenhoutdt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

Redesigning Schools to Meet 21st Century Learning Needs (2003). The Journal. Acedido a 6 de Dezembro de 2009 em <http://thejournal.com/Articles/2003/04/01/Redesigning-Schools-to-Meet-21st-Century-Learning-Needs.aspx?p=1>

Roldão, Maria do Céu (Org.) (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº5, pp. 17-148.

Roldão, Maria do Céu (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis, nº 71., pp. 24-29.

Santiago, Rui A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento a aprendizagem. Porto: Porto Editora, pp.25-41.

School Libraries Work! (2008). Scholastics Research & Results. 3ª ed. Acedido a 5 de Dezembro de 2009 em <http://www.ccsd.net/libassoc/documents/School%20Libraries%20Work.pdf>

Serrazina, Maria de Lurdes (2007). A formação contínua em Matemática de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Noesis, Nº 71, pp 50 -55.

Serrano, Gloria Pérez (2002). Investigación cualitativa:retos y interrogantes II. Técnicas y análisis de datos.3ª ed. Madrid: La Muralla.

Shannon, Donna (2001). The education and competencies of School Library Media Specialists: a review of the literature. AASL. Acedido a 29 de Novembro de 2009 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume52002/shannon.cfm>

Simões, Paula (2006). A avaliação como estratégia de aprendizagem de professores de Inglês na formação inicial. Lisboa: Universidade de Lisboa (tese de mestrado).

Soares, Armandina (2007). A cooperação é possível. *Noesis*, N° 71, pp. 34-37

Sripling, Barbara (1996) “[Quality in school library media programs: focus on learning](#)”, *Library Trends*. Bnet. Acedido a 01 de Janeiro de 2009 em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827/print?tag=artBody:coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827/print?tag=artBody:coll)

Solving: A Workshop Template for Preparing Professionals for Educational Partnerships. Acedido a 29 de Novembro de 2009 em <http://sunsetlibrary.org/DECIDE.pdf>

Taylor, Joie (2005). Information literacy and the school library media center. London: Libraries Unlimited.

The Pennsylvania School Library Information Specialist Tool Kit for implementing information literacy in schools (2000). Acedido em 9 de Outubro de 2009, em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/5e/00.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/5e/00.pdf)

Todd, Ross (2003). “Irrefutable Evidence: How to prove you boost student achievement”. *School Library Journal*. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA287119.html>

Tripp, David (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, N° 3, pp. 443-466. Acedido a 20 de Fevereiro de 2009 em [www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf).

Vala, Jorge (2001). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto Silva e Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 102-128.

Veiga, Isabel (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação

Vlassis, Charlorr C. (2003). Mapping the curriculum. In Stripling, Barbara K. & Hughes-Hassel, Sandra. *Curriculum connections through the library*. Westport:

Libraries Unlimited, pp 107-117.

What is Advocacy Training? (2002). AASL. Acedido em 22 de Abril de 2010 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslissues/toolkits/advocacytoolkit0110.ppt>

Welch, Marshall (2000). The DECIDE Strategy for Decision Making and Problem

Wolcott, L.L (1994). Understanding How Teachers Plan: Strategies for Successful Instructional Partnerships. Acedido a 5 de Dezembro de 2009 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/info/over/selectwolcott.cfm>

Wenger, Etienne (1998). Communities of practice: Learning as a social system. Acedido a 6 de Dezembro de 2009 em <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Wenger, Etienne (2006). Communities of practice: a brief introduction. Acedido em 6 de Dezembro de 2009 em <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Wenger, Etienne (2008). Communities of practice: learning, meaning, and identity. 16<sup>a</sup> ed. Cambridge: Cambridge University.

## Apêndices

---

## Apêndice I – Quadro-síntese da relação entre as categorias de análise e os questionários, o diário e os documentos

### Apêndice A - Quadro-síntese da relação entre as categorias de análise e os questionários, o diário e os documentos

| <b>Categorias de análise</b>  | <b>Subcategorias</b>                                 | <b>QP1 (itens)</b> | <b>QS (itens)</b> | <b>Indicadores codificados</b> (as letras Q, D e R representam os instrumentos de recolha de informação e que são, respectivamente, o questionário, diário e relatórios da acção de formação).  |
|---|--|--------------------|-------------------|---|
| A- Impacto sobre as concepções relativas ao ensino das competências das LI                | 1. Concepções sobre LI                               | 8, 10              | I1, I2, I5        | <b>Questionários, diário e relatórios:</b><br>p7. Frequência de integração de competências de informação no currículo (Q)<br>p9. Orientação dos alunos nos seus trabalhos (Q, D, R)<br>I1. Relação entre trabalhos de pesquisa e aprendizagens significativas (Q)<br>I2. O “copy/ paste” como factor desmotivador (Q, R)<br>I5. Responsabilidade da escola no ensino das competências de LI (Q, D, R)<br>a1a. Concepções sobre o ensino da LI (Q, D, R)   |
|   | 2. Competências no uso da BE                         | 7, 16, 17          |                   | <b>Questionário:</b><br>p6. Percepção do nível de conhecimento dos materiais da BE (Q)<br>p15.a. Competências de biblioteca dos professores (Q)<br>p15. b. Competências tecnológicas dos professores (Q)<br>p15. c. Competências de informação dos professores (Q)<br>p16.a. Competências de biblioteca dos alunos (Q)<br>p16. b. Competências tecnológicas dos alunos (Q)<br>p16. c. Competências de informação dos alunos (Q)   |
| B - Impacto sobre as concepções, práticas e expectativas ao nível da colaboração com a BE | 3. Práticas declaradas de uso e colaboração com a BE | 1, 3, 4, 5, 6      |                   | <b>Questionário e diário:</b><br>p1 - Frequência de utilização da BE (Q)<br>p2. Objectivos de utilização da BE:<br>p2.a. Ler/ Consultar com os alunos obras de referência ou livros específicos (Q)<br>p2.b. Utilizar os computadores com os alunos. (Q)<br>p2.c. Ver vídeos/DVDs com os alunos. (Q)<br>p2.d. Requisitar materiais para a sala de aula. (Q)<br>p2.e. Fazer empréstimo domiciliário com a turma (Q)<br>p2.f. Realizar trabalho pessoal e profissional. (Q)<br>p3. Frequência de articulação com BE (Q)<br>p4. Espaços/ tempos de articulação (Q, D)<br>p4.a. Coordenador, no Conselho Pedagógico (Q)<br>p4.b. Coordenador, nas reuniões de Departamento/ Grupo Disciplinar (Q) |

| Categorias de análise | Subcategorias  | QP1 (itens)   | QS (itens) | Indicadores codificados (as letras Q, D e R representam os instrumentos de recolha de informação e que são, respectivamente, o questionário, diário e relatórios da acção de formação).  |
|-----------------------|--|---------------|------------|--|
|                       |  |               |            | <p>p4.c. Director de Turma e/ou coordenador das ACND (Q)</p> <p>p4.d. Directamente com o responsável/ equipa da biblioteca, através da sua presença nas reuniões em que também participo (Q)</p> <p>p4.e. A título pessoal e individual, através do contacto directo com o responsável/ equipa da BE (Q)</p> <p>p4.(f, g, ..) Outras (Q)</p> <p>p5. Formas de colaboração entre os professores e a BE:</p> <p>p5.a. Para solicitar sugestões de materiais/documentos para as aulas (Q)</p> <p>p5.b. Para que o coordenador desenvolva actividades com os seus alunos em sala de aula ou na BE (Q)</p> <p>p5.c. Para planificar, leccionar e avaliar, em conjunto, actividades lectivas, em que se integre o ensino de competências de informação (localizar, aceder, avaliar e utilizar, eticamente, a informação nos diferentes suportes) (Q)</p> <p>p5.d. Quando se prevê mudanças curriculares que tenham impacto na acção da BE (Q)</p> <p>p5. (e, f..) Outro: (Q)</p> |
|                       | 4. Metodologias activas                                  | 19            |            | <p><b>Questionário e relatórios:</b></p> <p>p17. Utilização com os alunos de alguns recursos da BE (Q)</p> <p>p17a. Carrinho com livros (Q)</p> <p>p17a. Catálogo on-line (Q)</p> <p>p17a. Guiões sobre como realizar trabalhos (Q)</p> <p>p17a. Participação no jornal Impressões (Q)</p> <p>p17a. Participação na Bibescolas (Q)</p> <p>p17a. Lista seleccionada de sites (Q)</p> <p>B4a. Metodologias activas (D, R)</p> <p>B4b. Integração curricular (D)</p>  |
|                       | 5. Concepções sobre a função educativa e formativa da BE | 9, 12, 18, 21 | I7         | <p><b>Questionários, diário e relatórios:</b></p> <p>p8. Promoção da utilização da BE junto dos alunos (Q, D)</p> <p>p11. Grau de satisfação relativamente a trabalho colaborativo (Q, D)</p> <p>p19. Valoração da integração da BE na organização escolar:</p> <p>p19.a. No Projecto Educativo de Escola (Q)</p> <p>p19.b. No projecto Curricular de Escola (Q)</p> <p>P19.c. No Projecto Curricular de Turma (Q)</p> <p>P19.d. Nas planificações curriculares (Q)</p> <p>I7. O papel da BE no ensino da LI (Q, D, R)</p> <p>I8. Integração do ensino da LI no PCT, em articulação com a BE (Q, D)</p>  |
|                       | 6. Avaliação do  | 20            | I8         | <p><b>Questionários, diário e relatórios:</b></p> <p>p16. Valoração da BE no desenvolvimento de competências de biblioteca, em TIC e de</p>  |

| <b>Categorias de análise</b>  | <b>Subcategorias</b>                 | <b>QP1 (itens)</b> | <b>QS (itens)</b>  | <b>Indicadores codificados</b> (as letras Q, D e R representam os instrumentos de recolha de informação e que são, respectivamente, o questionário, diário e relatórios da acção de formação).  |
|---|--------------------------------------|--------------------|--------------------|---|
|   | impacte da BE na formação dos alunos |                    |                    | informação <b>(Q, D)</b><br>p18. Valoração da BE no que respeita ao contributo para o desenvolvimento nos alunos de valores, atitudes de convivência, iniciativa e autonomia <b>(Q, D, R)</b>   |
|   | 7. Factores inibidores/facilitadores | 13                 | I3, I4             | <b>Questionários, diário e relatórios:</b><br>I3. Cumprimento dos programas <b>(Q)</b><br>I4. Recursos tecnológicos <b>(D, R)</b><br>p12. a, b, (...) Aspectos positivos e negativos associados ao trabalho colaborativo <b>(D)</b><br>B5a. Tempo <b>(D, R)</b><br>B5b. Articulação com o funcionamento da escola <b>(D)</b><br>B5c. As concepções / falta de formação <b>(D)</b>   |
|   | 8. Expectativas de colaboração       | 11,14 15           | I6, II5, II6       | <b>Questionários, diário e relatórios:</b><br>I6. Responsabilidade exclusiva das ACND no ensino da LI <b>(Q)</b><br>P10. (p10. a, b,...). Necessidades de formação/apoio <b>(Q, D)</b><br>p13.1. Motivação para enveredar pelo trabalho colaborativo <b>(Q, D, R)</b><br>Perspectiva temporal para concretizar trabalho colaborativo com a BE<br>Categorias: Cp13.1a – Para muito breve, durante o período em curso (dentro de poucos dias a uma semana); Cp13.1.b – A médio prazo, ao longo do ano lectivo; Cp13.1.c – Sem grande definição, dependendo do serviço/ cargos <b>(Q)</b><br>I6.1. Outras disciplinas (!6.1 a, b, ..) <b>(Q)</b><br>II5. Intenção de ensinar competências de LI <b>(Q, D, R)</b><br>II6. Intenção de aplicar o modelo PLUS <b>(Q, D, R)</b>  |
| C - Percepção dos professores sobre a influência das estratégias utilizadas para mudar as suas concepções | 9.Medidas e concepções               | 22                 | II1, II2, II3, II4 | <b>Questionários e relatórios:</b><br>II1. Percepção sobre a sessão de sensibilização no esclarecimento de conceitos <b>(Q)</b><br>II2. Impacte da acção para ensino de competências de LI <b>(Q)</b><br>II2.1. Motivo da resposta negativa (II2a, b, ...) <b>(Q)</b><br>II3. Percepção sobre a acção de sensibilização sobre formas de actuação no ensino de competências de LI <b>(Q)</b><br>II4. Percepção sobre o efeito da acção nas formas de colaboração com BE e no ensino de competências de LI <b>(Q)</b><br>p20. a. Opinião dos encarregados de educação <b>(Q)</b><br>p20.b. Opinião dos pares que colaboraram com a BE <b>(Q)</b><br>p20.c. Opinião de professores que participaram na acção de formação <b>(Q)</b><br>p20.d. Opinião manifestada por alunos <b>(Q)</b><br>p20.e. Informação/opinião veiculada em Departamento/ Grupo <b>(Q)</b><br>p20.f. Informação/opinião veiculada em Conselho de Turma <b>(Q)</b><br>p20.g. Serviço de difusão de informação da BE <b>(Q, R)</b> |

| <b>Categorias de análise</b>               | <b>Subcategorias</b>                     | <b>QPI (itens)</b> | <b>QS (itens)</b> | <b>Indicadores codificados</b> (as letras Q, D e R representam os instrumentos de recolha de informação e que são, respectivamente, o questionário, diário e relatórios da acção de formação).  |
|--|--|--------------------|-------------------|---|
| D- Adesão ao programa de acção             | 10. Adesão ao trabalho conjunto com a BE |                    |                   | <b>Diário:</b><br>D10e. Percepção da tendência para institucionalizar <b>(D)</b>  |
| E- Surgimento de comunidades de prática    | 11. Comunidades de prática               |                    |                   | <b>Diário e relatórios:</b><br>E11a. Sujeitos com potencial para integrar uma comunidade de prática <b>(D, R)</b><br>E11b. As potencialidades das ferramentas de comunicação ao nível das comunidades de prática <b>(D, R)</b><br>E11c. Sujeitos que pertencem ao núcleo de uma comunidade de prática <b>(D)</b>  |
| F- <i>Advocacy</i> : Processo e resultados | F1. Apoio da gestão                      |                    |                   | F1a – Apoio geral da Direcção <b>(D)</b><br>F1b – Apoio da gestão na divulgação da BE junto da escola <b>(D)</b><br>F1c – Valorização da BE pelos órgãos de gestão intermédios <b>(D)</b><br>F1d – Colaboração com a gestão intermédia na procura da obtenção de colaboração com a BE <b>(D)</b>  |
|  | F2. Reforço da comunicação               |                    |                   | F2a1 – Comunicação com a Direcção <b>(D)</b><br>F2a12 – Comunicação através da plataforma <b>(D)</b><br>F2a2 – Comunicação com departamentos <b>(D)</b><br>F2a3 – Utilização dos órgãos de gestão intermédios como intermediários na comunicação com os professores <b>(D)</b><br>F2b1 – Marketing: procurar centrar a atenção <b>(D)</b><br>F2b2 - Marketing: disponibilidade para colaborar <b>(D)</b><br>F2b3- Marketing: valências da BE <b>(D)</b><br>F2b4 - Marketing: explicitação do valor da BE para a escola <b>(D)</b><br>F2b5 – Cordialidade e respeito <b>(D)</b><br>F2f – Marketing: através de actividades de índole cultural ou outras <b>(D)</b><br>F2g – Comunicação para definir o ponto da situação e definir estratégias ou manter o contacto <b>(D)</b><br>F2g – Evolução da mensagem veiculada <b>(D)</b><br>F2i – evidence-based practice <b>(D)</b><br>F2j – Narrativas <b>(D)</b><br>F2k – Comunicação directa <b>(D)</b> |
|  | F3. A PB como modelo                     |                    |                   | <b>Diário e relatórios:</b><br>F3a. A PB como modelo <b>(D, R)</b><br>F3b. Os outros como modelo <b>(D, R)</b>  |

| Categorias de análise | Subcategorias  | QP1 (itens) | QS (itens) | Indicadores codificados (as letras Q, D e R representam os instrumentos de recolha de informação e que são, respectivamente, o questionário, diário e relatórios da acção de formação).   |
|-----------------------|--|-------------|------------|---|
|                       | F4. Formação   |             |            | <b>Diário e relatórios:</b><br>F4. Formação geral (D)<br>F4a – Melhoria do nível de formação: sobre o papel da BE no ensino da LI (D)<br>F4c. Estimular a reflexão conjunta ou reforçar a sua importância (D)<br>F4d. Reforçar a ligação com a prática ou a sua importância (D, R)<br>F4e. Incentivo ao surgimento de comunidades de prática (D, R)<br>F4e. Sobre o PLUS (D)  |
|                       | F5. Promoção prática do modelo PLUS, trabalho colaborativo e utilização dos recursos da BE |             |            | <b>Diário e relatórios:</b><br>F5. Trabalho conjunto com os professores (D)<br>F5a. Trabalho colaborativo (fases) (D)<br>F5b – Trabalho e reflexão individual: ponto da situação/ estratégia (D)<br>F5e. Trabalho com os professores no âmbito das ACND (para identificar) (D)<br>F5g. Impacto nos recursos (D, R)<br>F5i. Tipos de acompanhamento colaborativo dos alunos (D)<br>F5j. Trabalho à escala organizacional (D) |

## Apêndice II - Quadro-síntese dos documentos

| Documento   | Origem  | Código | Em Apêndice              |
|---|---|--------|--------------------------|
| Mapa referente à participação dos professores no ensino de competências de LI | PB  |        | Apêndice VII (extracto)  |
| Mapa referente às consultas e intervenções nos fóruns da acção de formação    | PB  |        | Apêndice VII (extracto)  |
| Relatórios dos formandos que participaram na acção de formação                | Formandos que participaram na acção de formação "Leituras & Literacias" | R      | Não                      |
| Mapa referente à menção do projecto em CT e à integração no PCT               | Directores de Turma   | MPCT   | Apêndice IX (extracto)   |
| Newsletter n.º 3  |   | DA     | Apêndice VIII (extracto) |
| Manual da sessão de formação  | BE/ACND   | ETC    | Apêndice VI              |
| Projecto Educativo de Escola  | ESML  | PEE    | Não                      |
| Relatório da IGE  | ESML  |        | Não                      |

## Apêndice III - Primeiro Questionário

### Escola [...]

#### BE - Apoio ao Desenvolvimento Curricular - Questionário aos Professores

Atenção:

Pode retomar a edição, guardando as respostas através do botão "Guardar". Quando quiser dar o preenchimento por concluído, clique em "Submeter Questionário".

O tempo de preenchimento do questionário é de aproximadamente 20 minutos.

**1**

**Com que frequência costuma usar a BE no âmbito das suas funções docentes?**

- Diariamente
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Uma ou duas vezes por período
- Muito raramente e de forma irregular

Nunca

**2** Se respondeu Nunca (na pergunta 1), indique o motivo e termine aqui a sua participação neste Questionário:

**3** Com que objectivo/s utiliza a BE no seu trabalho docente? (assinale todas as situações que ocorrem consigo)

- Ler/Consultar com os alunos obras de referência ou livros específicos
- Utilizar os computadores com os alunos
- Ver vídeos/DVDs com os alunos
- Requisitar materiais para a sala de aula
- Fazer empréstimo domiciliário com a turma
- Realizar trabalho pessoal e profissional
- Outro:

**4** Nas suas funções docentes, costuma articular e planear actividades com o responsável/equipa da

**BE?**

- Sempre
- Regularmente
- Ocasionalmente
- Nunca

**5** **Relativamente à questão 4, em caso afirmativo, que espaço/tempo do seu trabalho usa para articular e planear actividades com o responsável/equipa da BE? (assinale todas as situações que ocorrem consigo)**

- Faço-o através do meu coordenador, no Conselho Pedagógico
- Faço-o através do meu coordenador, nas reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar ou Conselho de Docentes/Núcleo/Ano
- Faço-o através do Director de Turma e/ou coordenador das ACND
- Faço-o directamente com o responsável/equipa da biblioteca, através da sua presença nas reuniões em que também participo
- Faço-o a título pessoal e individual, através do contacto directo com o responsável/equipa da BE

- Outro:

**6** Relativamente à questão 4, se respondeu afirmativamente, qual a razão pela qual tem articulado/ planeado actividades com o responsável/ equipa da BE? (assinale todas as situações que ocorrem consigo)

- Para solicitar sugestões de materiais/ documentos para as aulas
- Para que o coordenador desenvolva actividades com os seus alunos em sala de aula ou na BE
- Para planificar, leccionar e avaliar, em conjunto, actividades lectivas, em que se integre o ensino de competências de informação (localizar, aceder, avaliar e utilizar, eticamente, a informação nos diferentes suportes)
- Quando se prevê mudanças curriculares que tenham impacto na acção da BE
- Outro:

**7** Classifique o seu conhecimento sobre os materiais existentes na BE:

- Muito Bom
- Bom
- Médio

- Fraco

**8** **Costuma proceder à integração de competências de informação (localizar, aceder, avaliar e utilizar, eticamente, a informação nos diferentes suportes) na planificação e tratamento das diferentes unidades de ensino?**

- Sempre
- Regularmente
- Ocasionalmente
- Nunca

**9** **Na sua prática lectiva, promove a utilização da biblioteca nos trabalhos efectuados pelos alunos?**

- Sempre
- Regularmente
- Ocasionalmente
- Nunca

**10** Quando utilizam a BE, os seus alunos estão munidos das indicações sobre a tarefa a executar e de sugestões de bibliografia a consultar?

- Sempre
- Regularmente
- Ocasionalmente
- Nunca

**11** Indique uma área de possível colaboração com a BE em que gostaria de ter mais formação/apoio.

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains a horizontal scroll bar with a small arrow pointing left and a small square button on the right side.

**12** Se respondeu afirmativamente à questão 4 e respondeu à questão 6, que balanço faz da sua experiência de trabalho e colaboração com a BE?

- Muito positivo
- Bastante positivo
- Positivo

- Pouco positivo

**13** Relativamente à resposta anterior (questão 12), indique aspectos positivos e/ou negativos que tenham marcado a experiência de trabalho colaborativo.



**14** Deseja beneficiar ou continuar a beneficiar da colaboração com a BE?

- Sim  Não

**15** Em caso afirmativo (questão 14), quando?

- Durante o 1º Período de 2009/2010  
 Ao longo do próximo Ano Lectivo

- Depende da função/ níveis que me forem atribuídos

## 16 Como classifica as suas competências pessoais para o uso autónomo da BE com os seus alunos?

|  | Fracas                | Médias                | Boas                  | Excelentes            |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Competências de biblioteca (localizar informação nas estantes e catálogo)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Competências tecnológicas (uso das TIC)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Competências de informação (localizar, aceder, avaliar e utilizar, com correcção ética, informação em diferentes suportes) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 17 Como classifica, em geral, as competências para o uso autónomo da BE por parte dos seus alunos?

|                            | Fracas                | Médias                | Boas                  | Excelentes            |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Competências de biblioteca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Competências tecnológicas  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Competências de informação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**18** Como avalia o contributo dado pela BE para o desenvolvimento nos alunos deste tipo de competências?

- Muito Bom
- Bom
- Satisfatório
- Fraco
- Nulo

**19** Assinale entre os seguintes tipos de materiais/ferramentas, aquele/s que já alguma vez utilizou por sua iniciativa ou sugestão da BE:

- Carrinho com livros
- Catálogo on-line
- Guiões sobre como realizar trabalhos
- Participação no jornal Impressões
- Participação na Bibescolas
- Lista seleccionada de sites

**20** Em que medida influencia a BE o desenvolvimento nos seus alunos de valores e atitudes de convivência, iniciativa, cooperação e autonomia?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Nada

**21** Considera que o ensino de competências em informação deve constituir um dos objectivos do:

|                                | Sim                   | Não                   |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Projecto Educativo de Escola?  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projecto Curricular de Escola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Projecto Curricular de Turma?  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Planificações curriculares?    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**22** Em que medida as informações e opiniões a que teve acesso sobre o trabalho realizado pela BE e o

**seu impacto sobre os alunos contribuíram para melhorar a sua opinião sobre esta estrutura da Escola?**

|  | Muito                 | Bastante              | Em parte              | Nada                  |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| A opinião demonstrada pelos encarregados de educação   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A opinião de outros colegas que trabalharam directamente com a BE  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A opinião manifestada pelos alunos   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A informação transmitida nas reuniões de Departamento/ Grupo, ACND ou outras                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As conclusões alcançadas nos Conselhos de Turma  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A informação disponibilizada pela BE, nomeadamente através de e-mail, da Bibescolas e do jornal Impressões | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Apêndice IV – Segundo Questionário

[....]

Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos

Acção de esclarecimento “Porquê um modelo de literacia?”

---

Caro(a) colega, este questionário é **anónimo**. Com a sua aplicação pretende-se determinar em que medida o trabalho apresentado nesta acção de sensibilização é pertinente para a sua acção docente. O questionário desdobra-se em duas partes, sendo uma aplicada antes da acção e a outra após o seu término.

### Parte I

**Em cada item, por favor, sublinhe ou desenhe um círculo, para assinalar a sua opção.**

1. Considera que a realização de trabalhos de pesquisa potencia aprendizagens significativas por parte dos alunos?

Muito/ Bastante/ Pouco / Nada

2. A possibilidade de os alunos recorrerem ao “copy/ paste” leva-o a diminuir a solicitação de trabalhos de pesquisa?

Muito/ Bastante/ Pouco / Nada

3. A exigência de cumprimento dos programas leva-o a reduzir a solicitação de trabalhos de pesquisa?

Muito/ Bastante/ Pouco / Nada

4. As limitações ao nível dos recursos tecnológicos disponíveis na escola e na BE, em particular, levam-no a reduzir a solicitação de trabalhos de pesquisa?

Muito/ Bastante/ Pouco / Nada

5. As competências de literacia de informação devem ser ensinadas pela escola?

Sempre/ regularmente/ ocasionalmente/ nunca

6. A literacia de informação deve ser ensinada exclusivamente pelas ACND?

Sim/ Não

6.1. Se respondeu "não", que disciplinas devem assumir essa missão?

7. A biblioteca escolar deve ter um papel activo no ensino da LI?

Sim/ Em parte / Não

8. O projecto curricular de turma deve contemplar o ensino da LI, em articulação com a BE?

Sim/ Não

Observações:

Escola [...]

Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos

---

Parte II

**Em cada item, por favor, sublinhe ou desenhe um círculo, para assinalar a sua opção.**

1. Esta actividade contribuiu para esclarecer dúvidas sobre os conceitos de literacia da informação (LI) e competências de LI?

Muito/ Bastante/ Pouco/ Nada

2. Sente que esta actividade contribuiu para uma maior intervenção no que respeita à orientação dos alunos no tratamento da informação?

Muito/ Bastante/ Pouco/ Nada

- 2.1. Se respondeu "pouco" ou "nada", indique o motivo.

3. Esta acção proporcionou-lhe informações úteis sobre formas de apoiar os alunos no tratamento da informação?

Muito/ Bastante/ Pouco/ Nada

4. Esta acção proporcionou-lhe informações úteis sobre formas de colaborar com a BE na melhoria das competências de LI dos alunos?

Muito/ Bastante/ Pouco/ Nada

5. Independentemente dos constrangimentos, procurará desenvolver nos alunos as competências de LI?

Sempre/ regularmente/ ocasionalmente/ nunca

6. Independentemente dos constrangimentos, procurará aplicar o modelo PLUS junto dos seus alunos?

Sempre/ regularmente/ ocasionalmente/ nunca

Observações:

## Apêndice V - Questionário lançado aos professores com o intuito de conhecer a sua intenção de participarem no Projecto “Uma aula através da BE/CRE”

### II - Fase de desenvolvimento das literacias

Caro(a) colega

Após o período de diagnóstico, entramos agora na fase de desenvolvimento das literacias.

Informamos que no âmbito deste projecto irá ser solicitada a acreditação de uma **acção de formação**, de 25 horas (Oficina, 2 créditos), que incidirá sobre o trabalho realizado junto dos alunos e englobará, no cômputo do tempo, as reuniões de Área de Projecto.

Para podermos organizar o nosso trabalho convosco, de acordo com o planificado, solicitamos que cada Director de Turma, professor de AP e de CLE, preencha o questionário que se apresenta na página seguinte, enviando-o até dia **17 de Novembro**, para [...]

Para que possa recordar alguns dos documentos e instrumentos propostos, indicamos, a seguir, um conjunto de *links* úteis:

- [Visita virtual à BE/CRE](#)
- [Catálogo \*online\* da BE/CRE](#)
- [Projecto “Uma aula através da BE/CRE”](#)
- [Modelo de literacia adoptado pelas ACND: PLUS](#)
- [Plataforma \*Bibescolas\* \(fichas modelo PLUS\)](#)
- [Como correram os nossos testes de literacia?](#)

Turma:

Disciplina:

### I - Modelo PLUS

Aplicação: a) Não será aplicado  b) Aplico e sinto-me à vontade  c) Pretendo aplicar, mas gostaria de contar com a colaboração da BE/CRE

Colaboração com a BE/CRE: a) Reunião para discussão do modelo

b) Apresentação, pela BE/CRE, do modelo aos alunos

## II – Temas em desenvolvimento por cada uma das turmas

## III – Apoio pela BE/CRE ao nível do fundo documental

a) Pretendo catálogos temáticos relacionados com os temas indicados: Sim

b) Tenho sugestões para aquisição

c) Pretendo que a equipa da BE/CRE apresente e explore temas com base nos seus recursos documentais

## IV – Actividades no âmbito do projecto

a) A minha turma não necessita de actividades

b) Pretendo propor alunos para trabalharem com a BE/CRE nos seguintes domínios:

1. Acesso à informação: Inicial ; Intermédio ; Avançado

2. Correção ética no uso da informação: Inicial ; Intermédio ; Avançado

3. Utilização de software: Inicial ; Intermédio ; Avançado

c) Pretendo que a BE/CRE divulgue os melhores trabalhos da minha turma

## V – Actividades no âmbito da leitura

a) Pretendo que a BE/CRE apoie os meus alunos a participarem em fóruns sobre livros

b) Pretendo que os meus alunos participem num concurso de preparação para o CN

c) Pretendo que a BE/CRE elabore um passaporte de leitura e eleja o melhor leitor

d) Pretendo que os meus alunos participem em actividades da Biblioteca Municipal

e) Pretendo que os meus alunos participem numa actividade de escrita colaborativa e criativa na Bibescolas

f) Pretendo que os meus alunos gravem pequenos poemas/textos a serem enviados à comunidade em épocas festivas/efemérides

g) Tenho outras sugestões

O professor:

Por favor, queira entrar em contacto com a coordenadora da BE/CRE para se organizarem as actividades indicadas neste questionário.

Obrigada pela sua colaboração

A equipa do Projecto “Uma aula através da BE/CRE”

Apêndice VI - Manual da Formação para as ACND

Escola [...]

# Porquê um modelo de literacia da informação?

Projecto “Uma aula através da BE/CRE”

Sessão de trabalho prático com os professores das ACND

Coordenadora das ACND

[...]

Coordenadora da BE

Céu Rodrigues

# OBJECTIVOS

- Desenvolver nos professores competências na área das literacias, nomeadamente na área da literacia da informação
- Actualizar a reflexão e o conhecimento no processo de formação de leitores na idade escolar
- Contribuir para a formação de leitores competentes capazes de descodificar, aceder, compreender e utilizar a informação em diferentes suportes e para diferentes fins
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia necessária à aprendizagem ao longo da vida
- Compreender o papel da biblioteca escolar enquanto pólo de recursos adequados ao desenvolvimento de um conjunto de práticas de leitura; recurso aglutinador capaz de dar resposta ao desenvolvimento de competências no domínio da língua e da leitura; estrutura disponibilizadora de equipamentos e meios que facultam novos contextos, novas leituras, novas literacias na sociedade da informação
- Desenvolver a capacidade de “pensar à escala da escola”, articulando o trabalho desenvolvido em sala de aula com outros professores/ áreas curriculares e integrando-o no projecto curricular de turma.

As Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND) constituem áreas transversais ao currículo, que devem apoiar, através do trabalho colaborativo, as necessidades dos projectos curriculares de turma<sup>36</sup>. Neste contexto, a planificação dos projectos nas ACND deve envolver todos os intervenientes, sendo importante que os mesmos clarifiquem todos os aspectos relacionados com o estilo e as experiências de ensino de cada professor participante, as metas/ objectivos e o modo de operacionalizar e avaliar as actividades, sob risco de, mais tarde, surgirem problemas decorrentes de um trabalho preparatório incipiente. Através da presente sessão de trabalho prático, pretendemos realçar alguns desses aspectos a ter em conta.

Entre os parceiros dos professores das ACND contam-se os professores do conselho de turma, o professor bibliotecário (PB)/ equipa, os coordenadores de projectos, etc.

A Biblioteca Escolar (BE) constitui um recurso incontornável, que deve apoiar os alunos e os professores, possibilitando uma aprendizagem com base nas fontes informacionais, organizadas ou a organizar para cada projecto.

### **Planificação dos trabalhos dos alunos**

Relativamente à planificação, distinguimos duas etapas: a integração dos trabalhos a desenvolver no projecto curricular de turma e a planificação desses trabalhos em contexto de aula. Ainda que nos pareça que a sequência supra seja formalmente a mais correcta, para o efeito da presente acção, vamos inverter a ordem, tomando um trabalho de pesquisa que os seus alunos estejam, neste momento, a realizar ou que vão desenvolver dentro em breve.

---

<sup>36</sup> Para além do disposto no despacho nº 19308, os temas podem ser sugeridos pelo Conselho de turma, devendo ser realizados em trabalho colaborativo com os professores das disciplinas proponentes.

## I – Planificação do trabalho em sala de aula

Pretende-se que apoie um grupo de alunos, à sua escolha, na realização de um trabalho de pesquisa, recorrendo ao modelo de literacia PLUS e aos recursos da BE e outros.

Tome em consideração o tema de pesquisa que será abordado por esse grupo.

Procure encontrar ligações entre esse tema e o currículo ensinado à turma, nas diversas áreas curriculares (ao nível dos temas/ conteúdos, das competências/ conceitos ou das questões/ problemas).

Se essa ligação for pertinente, procure envolver esses professores e contemple-os no seu plano.

Para elaborar o plano, coloque a si próprio as questões seguintes, que deverá discutir com os professores que intervêm no trabalho dos alunos:

- Qual o tema/ questão? Que palavras-chave e subquestões são possíveis de antecipar? (elabore um possível organograma e algumas subquestões, e pondere sobre o nível de aprofundamento das mesmas).
- Quais as possíveis dificuldades dos alunos no tratamento da informação? As questões e o nível de profundidade estão ajustados a essas dificuldades?
- Quais as competências e saberes das áreas curriculares envolvidas a adquirir e quais as competências de LI a enfatizar (ver página 5)? Quais são os possíveis conhecimentos prévios dos alunos?
- Como é que os alunos vão provar que adquiriram as competências/

saberes em função do tema tratado? Quais os produtos mais adequados? Como recolher evidências e monitorizar o trabalho? Como é que a avaliação do processo e do produto se integram nos critérios de avaliação das ACND?

- Que recursos de informação existem na BE e na Web que se adequem ao trabalho?
- Qual a calendarização das actividades?
- Como avaliar o trabalho com os professores envolvidos no que respeita à planificação, ao processo desenvolvido e ao trabalho colaborativo?

Para formalizar o plano, pode, se assim o entender, recorrer ao modelo apresentado na página 6 (na Bibescola pode encontrar um modelo detalhado, em função do modelo PLUS e que inclui grelhas de observação e avaliação).

## **II – Inclusão do trabalho dos alunos no Projecto Curricular de Turma**

Apresente a forma pela qual este trabalho será incluído no projecto curricular de turma, a partir do documento em vigor na Escola.

### **Material de apoio**

#### **a) Elenco de competências de LI<sup>37</sup>**

---

### **Ação de Formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”**

#### **PADRÕES DE LITERACIA DE INFORMAÇÃO**

**Por literacia de informação entendem-se as competências necessárias para transformar informação, a partir de suportes e contextos variados, em conhecimento.**

---

<sup>37</sup> Os padrões de literacia foram organizados no âmbito da acção de formação “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, integrada no projecto “Uma aula através da BE/CRE”, realizada durante o Ano Lectivo de 2009/2010.

## PADRÕES DE LITERACIA DE INFORMAÇÃO

- Categoria: **ACESSO À INFORMAÇÃO**
  - **INDICADORES**
    - Indicador 1.1 Formula questões baseadas na informação de que precisa
    - Indicador 1.2 Identifica uma variedade de fontes de informação
    - Indicador 1.3 Desenvolve e utiliza estratégias eficazes para localizar a informação
  
- Categoria: **AVALIAÇÃO E SELECÇÃO DA INFORMAÇÃO**
  - **INDICADORES**
    - Indicador 2.1 Distingue entre facto, ponto de vista e opinião
    - Indicador 2.2 Selecciona informação adequada para o problema ou questão de pesquisa
  
- Categoria: **UTILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO**
  - **INDICADORES**
    - Indicador 3.1 Organiza a informação para aplicação prática
    - Indicador 3.2 Produz e comunica informação, ideias e conclusões de forma apropriada
  
- Categoria: **AUTO-AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTÓNOMA**
  - **INDICADORES**
    - Indicador 4.1. É capaz de avaliar o produto final e o processo, de tratamento de informação, realizado, esforçando-se por melhorá-los.
  
- Categoria: **ÉTICA DA INFORMAÇÃO**
  - **INDICADORES**
    - Indicador 5.1 Respeita os princípios da liberdade intelectual
    - Indicador 5.2 Respeita os direitos de propriedade intelectual
    - Indicador 5.3 Utiliza as tecnologias de informação de forma responsável
    - Indicador 5.4 Contribui para a aprendizagem colectiva, participando activamente nos grupos em que se insere, com o intuito de produzir e partilhar conhecimento.

## b) Formulário de planificação do trabalho de pesquisa

i) Modelo genérico

Escola \_\_\_\_\_ / Biblioteca Escolar

Planeamento de actividades lectivas Nº:

Ano Lectivo: /

Nome do professor:

Turma:

Nº alunos:

Área disciplinar:

Unidade:

Data de início:

Data de término:

Nº aulas:

|  |   |
|--|---|
| <b>Objectivos/ competências curriculares</b> | <b>Padrões de Literacia</b>                         |
| <b>Actividades de aprendizagem</b>           | <b>Responsabilidade do professor</b>                |
| <b>Recursos necessários</b>                  | <b>Responsabilidade do professor bibliotecário:</b> |
| <b>Locais de realização</b>                  |   |
| <b>Avaliação</b>                             |   |

Observações:

## c) Guiões do modelo PLUS

Aconselhamos a escolhe-los de acordo com as necessidades dos alunos. Se os

aplicar, será útil recolhe-los, depois de preenchidos, como evidência do processo desenvolvido por cada aluno. Estão disponíveis na Bibescolas.

## Bibliografia

-Taylor, Joie (2006). Information literacy and the school library media center. Libraries Unlimited

-Guild, Sandy L. (2003). Modeling recursion in research process instruction. In Stripling, Barbara K. e Hughes-Hassell, Sandra. Curriculum connections through the library. Libraries Unlimited. 1417-155.

- Asking Good Questions: what types of questions did you ask today? Upper School Library. Acedido a 5 de Setembro de 2009 em <http://library.sasaustin.org/questioning.php>

## Apêndice VII - Extractos do diário, do documento de registo do trabalho conjunto entre a biblioteca escolar e a biblioteca escolar e da actividade dos formandos na plataforma de e-Learning

### a) Diário

| 1              | Diário |   |                       |             |  |                                    |        |
|----------------|--------|---|-----------------------|-------------|--|------------------------------------|--------|
| 2              | Data   | Subs  | Indicador - descrição | Ligação com | Unidade de contexto  | Intervenientes/ contexto           | Oserva |
| 14 de Setembro | F5     | f5a. Trabalho colaborativo ( dificuldades)                      |                       |             | Como o colega é um grande apreciador de tecnologias coloquei a aula na Wikispaces. Convidei o Nelson para esse espaço. Ele tinha algumas questões: quais eram as competências de LI, afinal? Referi que eu podia avaliar essa parte. Ele costuma trabalhar com projectos e revelou ter dificuldades em avaliar essa dimensão se não acompanha o processo.  | Planificação: cuidados             |        |
| 14 de Setembro | F5     | f5. Formas de colaboração professores e a BE (conceitos níveis) |                       |             | Quería saber como é que um professor que trabalhe sozinho pode ensinar competências de LI. Referi-lhe que se recorrer ao modelo PLUS, talvez seja suficiente recolher algumas evidências do trabalho: o guião nº1 (questões, mapa de conceitos e palavras-chave), a folha de recolha de informação e o trabalho final. A partir desses elementos, será possível avaliar o trabalho de tratamento de informação. Não me pareceu ter ficado convencido.  | Aplicar autonomamente              |        |
| 14 de Setembro | F5     | f5a. Trabalho colaborativo ( dificuldades)                      |                       |             | O colega verificou que as alunas tinham feito a inscrição na wiki, e mostrou-se satisfeito.  | Avaliação/ por iniciativa conjunta |        |
| 14 de Setembro | F5     | f5d. Impacto nos alunos   |                       |             | As alunas vieram ter comigo e apresentei-lhes o projecto. Mostraram-se entusiasmadas, mas estavam preocupadas com o tempo para fazer o trabalho, que era reduzido. Já tinha encomendado vários exemplares do livro, que ainda não tinham chegado. As alunas ficaram de requisitar o único exemplar da obra de que dispúnhamos e de procurar outros na BM.  |                                    |        |
| 14 de Setembro | F5     | f5a. Trabalho colaborativo ( dificuldades)                      |                       |             | O colega viu a planificação que coloquei na Wiki, mas nunca completou a parte que dizia respeito aos conteúdos da sua disciplina. Não quis forçá-lo a realizar essa tarefa, ainda que ele pudesse aceder de bom grado. Acho que a nível da planificação ficámos pela intenção – os alunos fazerem um trabalho científico com base num livro de ficção, que contém, também texto informativo – mas não discutimos o que fazer com a dimensão ficcional do livro, se nas ciências se está habituado a extrai-la. Surgiram vários equívocos: eu incluí várias fontes de informação para | Dificuldades                       |        |

### b) Registo do trabalho conjunto entre a biblioteca escolar e os professores

| 1  | A                 | B         | D           | E      | F            | G      | H             | I                             | J            | K         | L      | Q               |            |
|----|-------------------|-----------|-------------|--------|--------------|--------|---------------|-------------------------------|--------------|-----------|--------|-----------------|------------|
| 2  | Turmas envolvidas |           |             |        |              |        |               |                               |              |           |        |                 | * Inclui o |
| 3  | Área              | Código do | Formação    | Ano    | Ano          | Nº Al. | Iniciativa de | Actividades                   | Coord Cooper | Colaboraç | Início | Nº tempo        |            |
| 4  | ACND              | P1        | ACND        | 7º Ano | 7º A         | 27     | ACND/ BE      | Peddy + Pesquisa              |              |           | 1      | 18-09-2010      |            |
| 5  | ACND              | P7        | ACND        | 7º Ano | 7º B         | 25     | ACND/ BE      | Pesquisa                      |              |           | 1      | 24-09-2009      |            |
| 6  | ACND              | P6; P16   | ACND/ Acção | 7º Ano | 7º C         | 25     | ACND; FC      | Pesquisa                      |              |           | 1      | 25-01-2010      |            |
| 7  | ACND              | P1        | ACND        | 7º Ano | 7º D         | 19     | ACND/ BE      | Pesquisa                      |              |           | 1      | 17-09-2010      |            |
| 8  | ACND              | P4        | ACND        | 9º     | 9º A         | 22     | Professora    | Peddy                         |              | 1         |        | 22-09-2009      |            |
| 9  | História          | P5        | ACND        | 9º     | 9º B         | 20     | Professora    | Peddy                         |              |           | 1      | 28-09-2009 e 15 |            |
| 10 | ACND              | P6        | ACND        | 9º     | 9º C         | 27     | Professora    |                               |              |           | 1      | 08-02-2009      |            |
| 11 | ACND              | P12       | Acção       | 9º     | 9º D         | 16     | Professora    | Pesquisa                      |              |           | 1      | 17-12-2009      |            |
| 12 | Biologia          | P15       | Acção       | 10º    | 10º CTC      | 27     | Professora    | Pesquisa                      |              |           | 1      | 11-12-2009      |            |
| 13 | Inglês            | P19       | Acção       | 10º    | 10º CTD      | 28     | Professora    | Modelo PLUS                   |              | 1         |        | 22-01-2009      |            |
| 14 | Inglês            | P19       |             | 11º    | 10º LHA      | 16     | Professora    | Modelo PLUS                   |              | 1         |        | 29-01-2010      |            |
| 15 | OTREC             | P20       |             | 10º    | 10º PTR      | 22     | Professora    | Modelo PLUS                   |              | 1         |        | 01-02-2010      |            |
| 16 | Inglês            | P8        | Colab.      | 11º    | 11º CTA      | 22     | Professora    | Modelo PLUS                   |              | 1         |        | 19-10-2009      |            |
| 17 | Inglês            | P13       | Sess        | 11º    | 11º CTB      | 50     | Professora    | Modelo PLUS                   |              | 1         |        | 15-10-2009      |            |
| 18 | Inglês            | P14       | Sess        | 11º    | 11º CTB      |        |               |                               |              |           | 1      |                 |            |
| 19 | Inglês            |           |             | 11º    | 11º LHB      |        |               |                               |              |           | 1      |                 |            |
| 20 | Inglês            |           |             | 11º    | 11º LHA      |        |               |                               |              |           | 1      |                 |            |
| 21 | Biologia          | P21       | Sess        | 12º    | 12º CTA      | 26     |               | Plágio                        |              | 1         |        | 26-02-2010      |            |
| 22 | Português         | P9        | Sess        | 12º    | 12º PEA      | 10     | Professora    | Literacia informática         |              | 1         |        | 21-01-2010      |            |
| 23 | Inglês            | P22       | Sess        | 12º    | 12º PIG + 12 | 15     | Professora    | Literacia informática + Pesqu |              |           | 1      | 29-01-2010      |            |
| 24 |                   | P22       | Sess        | 12º    | 12º PIG + 12 | 15     | Professora    | Literacia informática + Pesqu |              |           | 1      | 29-01-2010      |            |

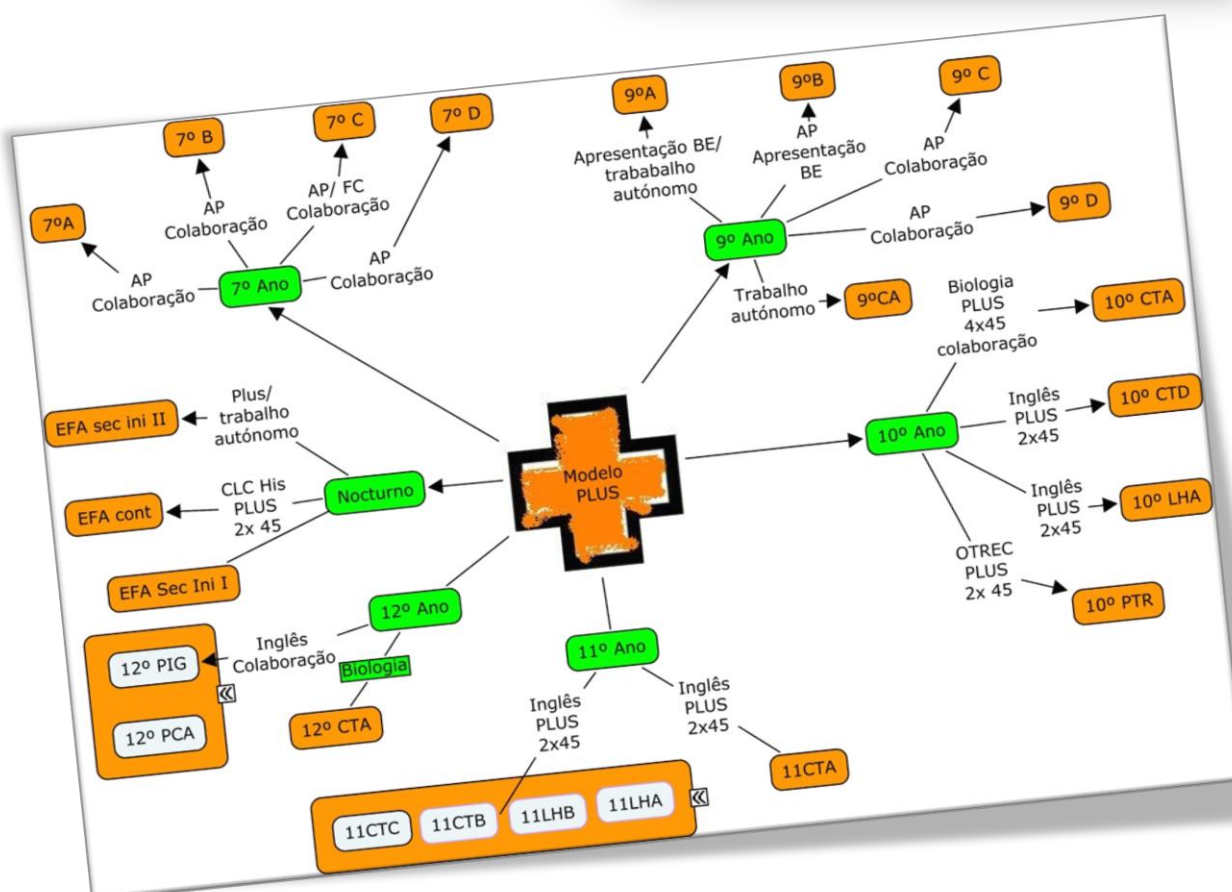
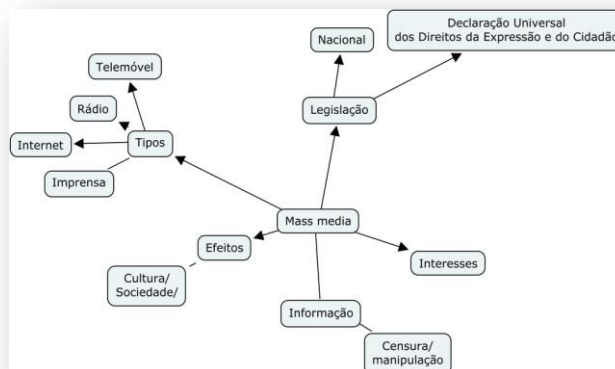
c) Relatório produzido pela plataforma de e-Learning relativo à actividade dos formandos na plataforma da acção de formação

|     | A                                    | B                       | C          | E                 | F   | G | H | I | J | K | L |
|-----|--------------------------------------|-------------------------|------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1   | Gravado em: 28 Fevereiro 2010, 22:50 |                         |            |                   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5   | L&L                                  | 2010 Fevereiro 27 18:40 | 95.69.67.1 | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 8   | L&L                                  | 2010 Fevereiro 27 18:39 | 95.69.67.1 | forum view forum  | Notícias  |   |   |   |   |   |   |
| 12  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 27 18:37 | 95.69.67.1 | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 15  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 27 18:36 | 95.69.67.1 | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 26  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 17 23:17 | 92.250.45. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 29  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 17 11:56 | 78.130.65. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 39  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 14 13:16 | 88.210.10  | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 47  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 14 12:07 | 88.210.10  | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 49  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 14 12:06 | 88.210.10  | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 57  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 11 23:26 | 62.169.11  | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 58  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 11 23:26 | 62.169.11  | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 66  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 4 0:08   | 62.169.98. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 69  | L&L                                  | 2010 Fevereiro 2 23:30  | 78.130.12. | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 72  | L&L                                  | 2010 Janeiro 29 0:35    | 78.130.76. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 74  | L&L                                  | 2010 Janeiro 29 0:35    | 78.130.76. | forum view forum  | Fórum sobre o mapeamento do currículo                             |   |   |   |   |   |   |
| 75  | L&L                                  | 2010 Janeiro 29 0:34    | 78.130.76. | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 79  | L&L                                  | 2010 Janeiro 23 23:37   | 78.130.75. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 80  | L&L                                  | 2010 Janeiro 23 23:37   | 78.130.75. | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 84  | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:50   | 93.102.10  | forum view forum  | Fórum Geral 1   |   |   |   |   |   |   |
| 89  | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:47   | 93.102.10  | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 94  | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:45   | 93.102.10  | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 98  | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:44   | 93.102.10  | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 102 | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:23   | 93.102.10  | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 103 | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:23   | 93.102.10  | forum view forum  | Reformular um guião on-line                                       |   |   |   |   |   |   |
| 104 | L&L                                  | 2010 Janeiro 19 23:23   | 93.102.10  | forum view forum  | Fórum sobre o mapeamento do currículo                             |   |   |   |   |   |   |
| 110 | L&L                                  | 2010 Janeiro 17 18:06   | 62.169.97. | forum view forum  | Conversas sobre o trabalho no terreno (PLANIFICAÇÕES e HISTÓRIAS) |   |   |   |   |   |   |
| 111 | L&L                                  | 2010 Janeiro 17 18:06   | 62.169.97. | forum view forums |   |   |   |   |   |   |   |
| 113 | L&L                                  | 2010 Janeiro 17 18:06   | 62.169.97. | forum view forum  | Fórum sobre o mapeamento do currículo                             |   |   |   |   |   |   |
| 122 | L&L                                  | 2010 Janeiro 9 10:38    | 92.250.30. | forum view forum  | ENVIO DOS TRABALHOS   |   |   |   |   |   |   |
| 132 | L&L                                  | 2010 Janeiro 9 10:32    | 92.250.30. | forum view forum  | Fórum de pequenos grupos - tópico 1 (PRIMEIROS TRABALHOS)         |   |   |   |   |   |   |
| 133 | L&L                                  | 2010 Janeiro 9 10:30    | 92.250.30. | forum view forums |   |   |   |   |   |   |   |

## Apêndice VIII - Newsletter Nº 3 (extracto)

### O “copy & paste” não compensa, é já um lema da escola

No ano lectivo transacto, a Biblioteca Escolar (BE) e as Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND) iniciaram um projecto de intervenção, que tem como público-alvo os professores e como destinatários os alunos. Trata-se de um trabalho cujo sucesso depende unicamente da adesão de cada professor. O nosso papel consistiu em lançar a discussão, procurando alargá-la a todos e a cada um,



em particular. A reflexão incide sobre algumas das questões mais importantes para os profissionais do ensino. Se os alunos não desenvolvem estratégias adequadas de tratamento de informação, que estão na base da aprendizagem, como devemos agir para colmatar este problema? Sabemos, de antemão, que, frequentemente, os docentes enveredam por discussões que, apesar de lançarem alguma luz sobre a complexidade do campo educativo, caem no conformismo por não estarem integradas num plano coerente. Para obviar a esta possibilidade, o projecto de intervenção inclui, como base de trabalho, um “kit” de soluções pragmáticas. De facto, só a testagem de medidas concretas em sala de aula, tendo como

referencial os alunos, permitirá tirar conclusões e melhorar o processo de ensino. Para o efeito, no presente ano lectivo, propusemos a realização de aulas a pares, envolvendo a coordenadora da BE e os professores de Área de Projecto do 7º Ano. Deste modo, continuamos a testar e a melhorar, de modo colaborativo, o modelo de trabalho proposto, seleccionando as melhores estratégias, apurando instrumentos e aferindo critérios. As boas práticas são partilhadas entre os colegas envolvidos e, também, com outras escolas. Este tipo de colaboração pode ser solicitado por professores de todas as disciplinas, de acordo com a disponibilidade da coordenadora da BE. A par desta estratégia, implementámos uma acção de formação denominada “Leituras & Literacias: um investimento a longo prazo”, transformámos as reuniões das ACND em momentos de formação prática e realizámos uma acção de sensibilização junto de todos os grupos de recrutamento. Pudemos, assim, expor os pressupostos desta acção e aclarar o sentido de conceitos, como o de “literacia de informação” e de “competências de literacia de informação”, para partilharmos do mesmo vocabulário e falarmos a mesma linguagem.

Julgamos que, por um lado, é importante que todos os professores assumam critérios idênticos ao nível do tratamento da informação, pelo que a adopção de um modelo de pesquisa, como o PLUS, pode facilitar a orientação colectiva. Por outro, a realização de trabalhos de pesquisa assenta no tratamento da informação, sendo que a BE deve melhorar a sua organização, em articulação com a escola, para suprir as suas necessidades informacionais. Os professores e a BE podem, deste modo, aliar-se para criarem as melhores condições de acompanhamento dos alunos e que, tanto quanto possível, devem ser preparadas a jusante. As ACND, por último, fornecem o espaço e o tempo necessários para introduzir os jovens no modelo de pesquisa, sem os constrangimentos que outras disciplinas enfrentam. Por conseguinte, cada professor, a BE e as ACND constituem os “ingredientes” necessários ao avanço do projecto.

Mas há mais. Com o modelo PLUS é possível monitorizar o trabalho dos alunos e responsabilizá-los pela sua organização e resultados, exigindo-lhes prestações de maior qualidade. Será desejável que os trabalhos de pesquisa em Área de Projecto (AP) sejam claramente assumidos pelo Conselho de Turma, de modo a que os docentes monitorizem, conjuntamente com a BE, a aprendizagem das competências de literacia de informação e se envolvam, de forma explícita, no seu ensino, prevendo formas de acompanhamento individualizado. O modelo PLUS pressupõe que os alunos fundamentem a organização das ideias durante o planeamento da pesquisa. Esta premissa exige o envolvimento efectivo e concreto de diferentes áreas disciplinares, que devem partilhar a responsabilidade com o professor de AP. Em suma, o modelo de pesquisa pode, também, constituir uma estratégia para ensaiarmos formas de colaboração há muito almejadas e dar sentido e vida ao projecto curricular de turma.

Os resultados alcançados até ao momento são os seguintes: o modelo PLUS e/ou outras questões relacionadas com o tratamento da informação foram tratados junto de 458 alunos de 24 turmas, graças a 23 professores. Estamos a trabalhar semanalmente, em sala de aula, com sete turmas. Adquirimos vários recursos de informação em função dos projectos em curso e que têm uma boa taxa de utilização. Estão a ser elaborados os primeiros planos de aulas no âmbito deste trabalho, que vão ser integrados nos projectos curriculares de turma.

Ainda que estes dados sejam animadores, temos que ser cautelosos. Para conseguirmos acompanhar mais alunos ao longo do percurso escolar, de modo a que os

efeitos se tornem duradouros, é necessário que mais professores se juntem a nós, participando de forma crítica e construtiva com o seu esforço, experiência, ideias e sugestões. Como pode deduzir, do anteriormente exposto, precisamos de si para criar os próximos passos deste projecto.

## Recursos no âmbito da literacia de informação

De acordo com a nossa experiência, temos constatado que será conveniente que cada professor utilize instrumentos de apoio de acordo com o seu estilo pessoal. Em todo o caso, organizámos um “kit” de instrumentos, constituído por 13 guiões, no âmbito do modelo PLUS, que traduzimos, adaptámos ou criámos, alguns dos quais têm sido testados em sala de aula. No ensino

deste modelo, ao invés de utilizarmos um único guião, que abranja todo o processo, preferimos escolher, a partir da referida carteira de guiões, aqueles que se adequam aos alunos que temos em presença.

Para se formar uma visão global sobre o modelo, aconselhamos que consultem uma [apresentação](#), produzida pela Escola Secundária de Cantanhede. De entre os guiões propostos, sugerimos a utilização dos números 1, 2, 11, 12 e 14. O primeiro trata da planificação do trabalho e da organização das ideias e o segundo da utilização de palavras-chave e da sua combinação através de operadores booleanos. A ficha 11 refere-se à extracção de informação, tendo em atenção as questões de partida e, na 12, aborda-se a estruturação do trabalho e as referências bibliográficas. O guião 14 contém pequenas fichas referentes à monitorização do trabalho e à auto-avaliação. Naturalmente, à medida que os alunos forem assimilando o modelo, os guiões serão dispensáveis.

Estes recursos estão disponíveis na Bibescolas, a plataforma das bibliotecas escolares do concelho, em papel na BE e através dos *links* da caixa de texto à direita.

A coordenadora da BE encontra-se disponível para prestar todos os esclarecimentos ou para trabalhar com os colegas, nomeadamente junto dos alunos.

### Bateria de guiões do modelo PLUS

|   |  |
|---|--|
| P | <a href="#">01p_colocarquestoes.doc</a>        |
| P | <a href="#">02p_palavras_chave.doc</a>         |
| L | <a href="#">03l_livros_ou_computadores.doc</a> |
| L | <a href="#">04informativos.doc</a>             |
| L | <a href="#">05l_impresos.doc</a>               |
| L | <a href="#">06l_odesafiodainformacao.doc</a>   |
| L | <a href="#">07l_fontes_de_informacao.doc</a>   |
| L | <a href="#">08l_nainternet.doc</a>             |
| U | <a href="#">09u_bibliografia.doc</a>           |
| U | <a href="#">10u_skimmingandscanning.doc</a>    |
| U | <a href="#">11u_tomarnotas.doc</a>             |
| U | <a href="#">12u_esbocofinal.doc</a>            |
| S | <a href="#">14_auto_avaliacao.doc</a>          |

## Apêndice IX – Menção ao projecto “Uma aula através da BE/CRE” nos conselhos de turma

Caros colegas

Com o intuito de avaliar o impacto do “Projecto uma aula através da BE/CRE”, no que respeita à LITERACIA DE INFORMAÇÃO, ao nível dos Conselhos de Turma, solicitamos aos Directores de Turma o favor de indicarem a situação da sua turma, até ao dia <sup>21</sup> de Março.

*21/03/10*

Assinale com um X a opção que se aplica à sua turma

| Ensino da Literacia da Informação | Abordado em Conselho de Turma | Integrado no PCT | Não foi abordado | Ensino da Literacia da Informação | Abordado em Conselho de Turma | Integrado no PCT | Não foi abordado | Ensino da Literacia da Informação | Abordado em Conselho de Turma | Integrado no PCT | Não foi abordado |
|-----------------------------------|-------------------------------|------------------|------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------|------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------|------------------|
| <u>7ºA</u>                        | X                             | X                |                  | <u>7ºB</u>                        | X                             | X                |                  | <u>7ºC</u>                        | X                             | X                |                  |
| <u>7ºD</u>                        |                               |                  |                  | <u>8ºA</u>                        |                               |                  |                  | <u>8ºB</u>                        | X                             | X                |                  |
| <u>8ºC</u>                        | X                             | X                |                  | <u>9ºA</u>                        |                               |                  |                  | <u>9ºB</u>                        |                               |                  |                  |
| <u>9ºC</u>                        |                               |                  |                  | <u>9ºD</u>                        |                               |                  |                  | <u>9ºCA</u>                       | X                             | X                |                  |
| <u>9ºOTM</u>                      |                               |                  |                  | <u>9ºCOI</u>                      |                               |                  |                  | <u>9ºEB3</u>                      |                               |                  |                  |
| <u>10ºAVA</u>                     |                               |                  |                  | <u>10ºCTA</u>                     |                               |                  |                  | <u>10ºCTB</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>10ºCTC</u>                     | X                             |                  |                  | <u>10ºCTD</u>                     | X                             |                  |                  | <u>10ºLHA</u>                     | X                             |                  |                  |
| <u>10ºLHB</u>                     |                               |                  |                  | <u>10ºPMT</u>                     |                               |                  |                  | <u>10ºPTR</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>11ºAVA</u>                     |                               |                  |                  | <u>11ºAVB</u>                     |                               |                  |                  | <u>11ºCTA</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>11ºCTB</u>                     |                               |                  |                  | <u>11ºCTC</u>                     |                               |                  |                  | <u>11ºLHA</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>11ºLHB</u>                     |                               |                  |                  | <u>11ºPMT</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºAVA</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>12ºCTA</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºCTB</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºCTC</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>12ºCTD</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºLHA</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºLHB</u>                     |                               |                  |                  |
| <u>12ºPCA</u>                     |                               |                  | X                | <u>12ºPEA</u>                     |                               |                  |                  | <u>12ºPIG</u>                     |                               |                  |                  |