

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
AbERTA  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

Aprender com a Biblioteca Escolar

– o professor bibliotecário e a formação colaborativa –

Magda Barradas Costa

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

2021



UNIVERSIDADE ABERTA



Aprender com a Biblioteca Escolar

– o professor bibliotecário e a formação colaborativa –

Magda Barradas Costa

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Novo

2021



## RESUMO

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017) prevê que o professor bibliotecário seja um profissional detentor de um perfil altamente estimulante e agregador, quer dos seus pares, quer da comunidade escolar em geral, quer ainda da comunidade mais alargada (instituições, entidades externas à escola, municípios, entre outros). Supõe ainda um papel muito ativo no que diz respeito às aquisições estruturantes, junto dos alunos, de competências de multi-literacias.

Sustentada quer na literatura de especialidade, quer na prática docente de mais de duas décadas, afigura-se certo que o maior investimento que um professor bibliotecário poderá fazer no sentido de atingir estes objetivos será, em primeiríssimo lugar, no estímulo à formação investigativa junto dos seus pares. Esta será a que, partindo das necessidades do profissional docente e da comunidade onde este se insere, mais proficuamente responderá a essas mesmas necessidades, potenciará a criação de práticas de trabalho colaborativo e terá verdadeiro impacto de longo prazo junto dos alunos.

A presente dissertação, enquadrada num modelo de investigação-ação, em contexto de trabalho colaborativo, representa uma tentativa de avaliar esta perceção através da implementação de uma formação (realizada por solicitação do professor bibliotecário de um Agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa), cuja finalidade foi dotar os professores de ferramentas para desenvolver as literacias junto dos seus alunos.

A questão de investigação proposta (*Como levar à prática o referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares no Ensino Básico?*) proporcionou a promoção de um estudo cujos resultados apontam para que os objetivos defendidos no documento referencial estejam a ser alcançados pelo professor bibliotecário em funções no referido Agrupamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor bibliotecário, Trabalho colaborativo, Desenvolvimento profissional docente, Metacognição, Literacia da informação

## **ABSTRACT**

The reference title *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017) envisions the teacher librarian as a professional with a highly stimulating and aggregating profile, both for his peers, the school community in general, and even the wider community (institutions, entities outside the school, municipalities, among others). It further assumes that he will have a very active role with regards to students' structuring acquisitions of multi-literacy skills.

Specialized literature and an over two-decade long teaching experience, it seems confirm that the most important investment that a teacher librarian can make in order to achieve these objectives is, first and foremost, to stimulate his peers towards investigative training. Considering the needs of the teaching professional and those of the community he is part of, this is the strategy that more effectively responds to those same needs, fosters the creation of collaborative work practices, and will have a real long-term impact on students.

This dissertation, framed in an action-research model, in the context of collaborative work, is an attempt to assess this perception through the implementation of a training program (carried out at the request of the teacher librarian of a group of schools in the district of Lisbon), designed to provide teachers with tools to develop their students literacies.

The research question proposed (*How to put into practice the framework of learning associated with the work of school libraries in Basic Education?*) provided the promotion of a study whose results point out that the objectives defended by the reference title are being achieved by the teacher librarian.

**KEYWORDS:** Teacher Librarian, Collaborative work, Teacher professional development, Metacognition, Information literacy

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado à pessoa mais observadora, tranquila e compreensiva que conheço –  
o Vicente.

## **AGRADECIMENTOS**

A dissertação que ora se apresenta é fruto do trabalho resultante da cooperação e empenho de todos quantos deram o seu generoso contributo para o plano de formação da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas alvo deste estudo. O primeiro agradecimento dirige-se a cada uma das pessoas que, de algum modo, possibilitaram a construção desta caminhada conjunta. A opção pela não nomeação de cada um deles deve-se à consciência de que – individualmente – saberão que este é um agradecimento que lhes é especialmente dedicado.

Dirijo um particular reconhecimento à Professora Doutora Ana Novo, com quem pude sempre contar para a orientação, revisão e estímulo em cada etapa de elaboração desta dissertação de mestrado.

A cada uma das pessoas que sempre comigo partilham os bons e maus momentos – família, amigos – agradeço a compreensão, o companheirismo, o estímulo e o apoio constantes. Destes, quero assinalar em particular a presença sempre animadora da Patrícia e do João, do Nuno e do Martim. Aos meus pais e irmã deixo o reconhecimento pela sua presença sempre discreta e segura, ao longo de toda uma vida.

Àqueles sem os quais nenhum projeto pessoal faria sentido – o meu companheiro de longa data e o meu filho – reconheço que nunca terei como agradecer suficientemente a segurança, a paciência, o companheirismo, a felicidade da partilha e a força de vontade com que sempre me envolvem, em cada minuto, sem desanimar.

A todos, o meu eterno reconhecimento.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<i>Tema e razões para a sua escolha</i> .....	14
<i>Objetivos e questão de investigação</i> .....	15
<i>Estrutura da dissertação</i> .....	16
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	18
1. Enquadramento teórico .....	19
1.1. <i>O Sistema Educativo português – legislação e documentos subsidiários</i> .....	19
1.2. <i>Bases do trabalho colaborativo</i> .....	21
1.2.1 <i>Práticas docentes e trabalho colaborativo</i> .....	22
1.2.2. <i>Organização do tempo e do espaço escolares</i> .....	25
1.2.2.1. <i>O papel do professor</i> .....	26
1.3. <i>Supervisão e desenvolvimento profissional docente</i> .....	28
1.3.1. <i>Formação de professores e investigação colaborativa</i> .....	30
1.3.2. <i>O papel da Biblioteca Escolar no incentivo ao trabalho colaborativo</i> .....	31
1.3.3. <i>A BE, o professor bibliotecário e a formação de professores</i> .....	34
1.4. <i>Metacognição e processos de autonomia</i> .....	39
1.4.1. <i>O conceito de metacognição</i> .....	39
1.4.2. <i>Metacognição como condição de autonomia na aprendizagem</i> .....	41
1.4.3. <i>Metacognição associada a fases e instrumentos de trabalho de projeto</i> ...	46
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	50
2. Enquadramento metodológico .....	51
2.1. <i>Identificação do método e sua justificação</i> .....	51
2.2. <i>Identificação/justificação das técnicas de recolha e tratamento de dados</i> .....	53
2.2.1. <i>Entrevista</i> .....	54
2.2.2. <i>Inquérito por questionário</i> .....	55

2.2.3. <i>Observação</i> .....	57
2.3. <i>Tratamento da informação</i> .....	58
<b>PARTE III – FORMAÇÃO</b> .....	59
3. <i>Formação</i> .....	60
3.1. <i>Preâmbulo</i> .....	60
3.2. <i>Enquadramento da formação</i> .....	68
3.3. <i>Questionários aplicados aos formandos</i> .....	69
3.3.1. <i>Questionário para caracterização do grupo de formandos</i> .....	70
3.3.2. <i>Questionário de expectativas quanto à formação</i> .....	73
3.3.3. <i>Questionário de avaliação da formação</i> .....	74
3.4. <i>Análise dos questionários</i> .....	75
3.4.1. <i>Caracterização do grupo de formandos</i> .....	75
3.4.2. <i>Necessidades de formação identificadas</i> .....	75
3.5. <i>Objetivos da formação</i> .....	76
3.5.1. <i>Objetivos gerais</i> .....	76
3.5.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	77
3.6. <i>Finalidades da formação</i> .....	77
3.6.1. <i>Conteúdos da formação</i> .....	78
3.7. <i>Metodologia aplicada</i> .....	79
3.8. <i>Critérios de avaliação dos formandos</i> .....	80
3.9. <i>Contexto logístico</i> .....	80
3.10. <i>Sessões de formação</i> .....	81
3.10.1. <i>Calendarização</i> .....	81
3.10.2. <i>Plano das sessões de formação</i> .....	82
3.10.2.1. <i>Primeira sessão – Articulação entre BE, professores e alunos</i> .....	82
3.10.2.2. <i>Segunda e terceira sessões – Trabalho de projeto</i> .....	82
3.10.2.3. <i>Quarta a sexta sessões – Trabalho de projeto</i> .....	84
3.10.2.4. <i>Sétima e oitava sessões – Metacognição e literacia da leitura</i> .....	84
3.10.2.5. <i>Nona sessão – Literacia da leitura</i> .....	85

3.10.2.6. Décima a décima quinta sessões – <i>Literacia da informação</i> .....	85
3.11. <i>Avaliação da formação</i> .....	86
3.11.1. <i>Resultados obtidos na perspectiva do formador</i> .....	86
3.11.2. <i>Impacto no contexto profissional dos formandos (perceção do formador)</i> ...	87
3.12. <i>Reflexão final</i> .....	88
<b>PARTE IV – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	90
4. Apresentação dos resultados .....	91
4.1. <i>Entrevistas</i> .....	91
4.1.1. <i>Critérios de seleção dos entrevistados</i> .....	91
4.1.2. <i>Caracterização dos entrevistados</i> .....	91
4.1.3. <i>Guião de entrevista</i> .....	92
4.1.4. <i>Realização das entrevistas</i> .....	95
4.1.5. <i>Tratamento das entrevistas</i> .....	95
4.2. <i>Análise de resultados</i> .....	96
<b>PARTE V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS</b> .....	106
5. Conclusões, limitações e perspetivas .....	107
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> ( <i>Volume II</i> )	

## ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1 – Necessidades de formação .....	69
Gráfico 2 – Idade dos inquiridos .....	70
Gráfico 3 – Experiência profissional docente dos inquiridos .....	70
Gráfico 4 – Género dos inquiridos .....	71
Gráfico 5 – Quantidade de inquiridos por grupo de docência .....	71
Gráfico 6 – Situação profissional dos inquiridos .....	72
Gráfico 7 – Nível de lecionação dos inquiridos .....	72
Quadro 1 - Caracterização dos Níveis de Proficiência em Literacia de Leitura .....	61
Quadro 2 – Expectativas quanto à formação .....	73
Quadro 3 – Impacto da formação .....	74
Quadro 4 – Calendarização da formação .....	81
Quadro 5 – Guião de entrevista .....	93-94
Figura 1 - Evolução das pontuações médias nos domínios do PISA em Portugal face às médias da OCDE .....	65





## INTRODUÇÃO

O papel da Escola nas sociedades europeias está substancialmente posto em causa com o atual acesso aos meios de informação e comunicação, bem como às tecnologias que a eles permitem aceder com enorme facilidade e rapidez, a qualquer hora, em qualquer lugar. A Internet oferece, generosamente, a informação; *clicar* é o bastante para repetir uma matéria até que esta seja assimilada. Tudo o que um professor pode ensinar numa aula está transposto num ecrã, embora com um formato muito mais atraente.

Também por estes motivos, exige-se a reconfiguração da Escola enquanto ambiente onde os indivíduos adquirem as múltiplas competências que precisam mobilizar, a fim de responder à imprevisibilidade e à mudança acelerada da Sociedade. É necessário experimentar uma rutura com a tradição de educação hierárquica e burocrática, experimentar novos modos de organização, com equipas formadas por pessoas responsáveis, autónomas e cooperantes. A Escola, potenciando a autonomia que lhe foi legalmente conferida, deverá desenvolver um currículo mais adequado às novas competências e exigências do século XXI, estruturando-se colaborativamente em todos os domínios.

### ***Tema e razões para a sua escolha***

O tema da dissertação e o problema identificado surgem num contexto de questionamento do projeto educativo e subsequente investigação a realizar no âmbito deste curso de Mestrado. A área de intervenção escolhida é a Biblioteca Escolar no contexto do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular.

A questão de investigação proposta surge no cruzamento entre dois grandes temas presentes neste projeto: as dinâmicas de relação entre Escola e Comunidade e as práticas do professor bibliotecário. A questão principal que emerge é *Como levar à prática o referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares no Ensino Básico?*

O objetivo é conceber e implementar – colaborativamente – instrumentos de trabalho que apoiem de forma prática os professores e os alunos no desenvolvimento de literacias e na construção de processos de autonomia, identificando e procurando compreender as dinâmicas assim promovidas, não só a nível das aprendizagens, como a nível escolar, cultural, e do desenvolvimento pessoal e social.

A opção por este tema prendeu-se, em primeiro lugar, com a experiência, formação e interesse pessoal na área das literacias, com particular ênfase no que à literacia da leitura diz respeito; em segundo lugar, surge também em consequência de preocupações levantadas na prática laboral e no contexto de diversas instituições escolares, cujos Projetos Educativos de Escola se desenvolvem em torno da relação triangular Escola-Família-Comunidade; em terceiro lugar, provém de uma reflexão pessoal, produto do trabalho ao longo de mais de duas décadas, em diferentes ciclos de ensino, acerca do papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário na formação pessoal e social de cada cidadão; por último, nasce da necessidade de resolução de problemas concretos surgidos na prática quotidiana e da procura de novos percursos para esta.

É uma problemática que se afigura tão mais pertinente quando se pede à Escola atual que assuma progressivamente múltiplas e diversas funções, para além das que lhe são tradicionalmente atribuídas. A promoção do acesso a um capital cultural consistente e às múltiplas literacias constitui-se como um desafio no qual a biblioteca escolar e o professor bibliotecário podem ter um papel privilegiado, através do desenvolvimento de práticas que assumem o indivíduo como ser único, sociável e cidadão.

### ***Objetivos e questão de investigação***

A presente dissertação consiste em desenvolver um estudo enquadrado num modelo de investigação-ação, em contexto de trabalho colaborativo, de acordo com os conteúdos abordados no decurso do primeiro ano do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

Com a sua elaboração pretendeu-se dar resposta à questão *Como levar à prática o referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares no Ensino Básico?*, tirando partido da solicitação de um grupo de professores de uma escola de Ensino Básico que, confrontados com a necessidade legal de implementar estratégias de articulação curricular, pretendiam conhecer a metodologia de trabalho de projeto, suas estratégias e instrumentos de trabalho e formas práticas de aplicação dos mesmos, bem como desenvolver as várias literacias e competências metacognitivas junto dos seus alunos.

O objetivo é que os docentes investiguem e reflitam, em conjunto, acerca das suas práticas e as avaliem, participando ativamente na sua formação, com o apoio do professor bibliotecário. O modelo reflexivo de formação, bem como os princípios elencados para a formação de professores, são aqui assumidos por se constituírem como promotores do desenvolvimento profissional docente.

A dissertação tem ainda como objetivo apresentar, partindo da questão formulada, as opções mais adequadas quanto à metodologia e às técnicas de recolha e análise de dados, fundamentando essas escolhas com recurso à bibliografia especializada consultada.

### ***Estrutura da dissertação***

A presente dissertação estrutura-se em cinco partes, sendo a primeira dedicada ao enquadramento teórico, a segunda ao enquadramento metodológico, a terceira à descrição do processo formativo proposto, a quarta ao estudo empírico e, por fim, na quinta parte apresentam-se as conclusões, limitações e perspetivas deste estudo.

Assim, na primeira parte, procede-se à análise da legislação e documentos subsidiários que sustentam a argumentação que subjaz ao paradigma de trabalho em foco nesta dissertação. Procura-se, depois, abranger os campos teóricos que estão na base do trabalho colaborativo, passando por aspetos como a colaboração e as práticas docentes, a organização do tempo e do espaço escolares e o papel do professor bibliotecário neste tipo de práticas. Segue-se a revisão bibliográfica do que ao desenvolvimento profissional docente e à supervisão pedagógica diz respeito, passando por aspetos tais como a investigação colaborativa enquanto estratégia de

formação de professores, o papel da biblioteca escolar na formação destes profissionais e ainda a formação de professores bibliotecários como construção do saber docente. Por último analisam-se os contributos da metacognição para o trabalho proposto, começando pela definição do conceito, passando pela análise da metacognição como condição de autonomia na aprendizagem e terminando com este conceito associado a fases e instrumentos específicos do trabalho de projeto que são alvo desta dissertação.

Na segunda parte, procede-se ao enquadramento metodológico, identificando o método aplicado e apresentando a sua justificação, bem como a identificação/justificação das técnicas de recolha e tratamento de dados (que passam pelo recurso à entrevista, ao inquérito por questionário, à observação e tratamento da informação recolhida), terminando com a apresentação e análise de resultados.

A terceira parte pretende apresentar o processo formativo levado a cabo em trabalho de campo, junto da comunidade educativa. Inicia-se por um preâmbulo que enquadra a formação, apresenta os questionários propostos aos formandos e respetiva análise, que suportam a caracterização do grupo e respetivas necessidades de formação identificadas. São também apresentados os objetivos (gerais e específicos) e as finalidades (conteúdos) da formação, a metodologia aplicada, os critérios de avaliação dos formandos, o contexto logístico no qual aquela decorreu, bem como a calendarização e o plano das sessões de formação. Por fim, apresenta-se a avaliação do processo formativo e a reflexão final de que o mesmo foi alvo.

Na quarta parte, dedicada ao estudo empírico, são apresentados os critérios de seleção dos entrevistados e a caracterização dos mesmos, o guião de entrevista proposto, o processo de realização das entrevistas e o tratamento a que o material delas resultante foi sujeito, terminando com a análise dos dados obtidos.

As considerações finais, apresentadas na quinta parte deste estudo, pretendem ser um cruzamento dos elementos teóricos com os elementos empíricos recolhidos. Aqui se expõem as conclusões, limitações e perspetivas do trabalho levado a cabo.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Enquadramento teórico

«Literacia de leitura é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade.»

(PISA 2018, p. 20)

### 1.1. *O Sistema Educativo português – legislação e documentos subsidiários*

Um projeto educacional é um projeto construído em sociedade. O Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*), refere que o momento que vivemos atualmente exige uma reconfiguração da Escola enquanto ambiente onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, a fim de responder à imprevisibilidade e à mudança acelerada da sociedade. No nº 4 do artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português estipula-se que «o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho». O nº 5 da mesma Lei parte do pressuposto que «a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva».

Os documentos *IASL Policy Statement on School Libraries* (1996), o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) e o *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 1999), apontam, também eles, para conceções da criança e da aprendizagem bastante dinâmicas e atualizadas, prevendo-se que, ao longo da sua formação, o indivíduo deverá ter oportunidade de ampliar a sua cultura geral, desenvolver-se como cidadão responsável, tomar

decisões, desenvolver a sua criatividade e capacidade de resolução de problemas, desenvolver competências para realizar aprendizagens ao longo da vida, capacitar-se no domínio das tecnologias da informação e comunicação, adquirir competências para ser crítico quanto ao uso e produção da informação, elevar o(s) seu(s) nível(eis) de literacia em todos os aspetos em que ela está implicada, providenciar o bem-estar social, moral, cultural e económico, e beneficiar da igualdade de oportunidades. A educação deve, assim, contemplar a humanidade dos educadores e educandos na sua totalidade, tendo em conta a indivisibilidade das dimensões biológica, mental e espiritual do ser.

O conceito de indivíduo que aprende, independentemente de estar ou não no espaço escolar, tem vindo a ser sedimentado desde há várias décadas. A base desta conceção está na assunção de uma realidade que se tornou cada vez mais próxima e que é a de que o indivíduo tem acesso a uma grande quantidade de informação, independentemente de saber ou não tratá-la. Embora a legislação e documentos subsidiários acima mencionados atendam ao conjunto de princípios enunciados, observa-se que a prática pedagógica na generalidade das escolas portuguesas tende para a direção contrária – uma prática individualista, centrada em resultados numéricos, que pulveriza e torna estanque o conhecimento; que se distancia da geração nascida na era digital e que se apresenta como um obstáculo à implementação de verdadeiros modelos colaborativos. Contudo também é verdade que existem (raros) contextos escolares onde se concretizam os princípios fundamentais enunciados pelos documentos acima referidos, tornando concreto o que aparenta ser utópico. Deste modo, o papel da Escola, com todos os seus intervenientes (entre os quais se inclui o professor bibliotecário), tem necessariamente de ser revisto. Em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – documento fundador de toda uma nova conceção de Escola – está em completa sintonia com esta conceção dinâmica de Indivíduo/Cidadão e Escola.

## **1.2. Bases do trabalho colaborativo**

Ken Haycock (Haycock, 2004) enuncia seis fatores que influenciam o trabalho colaborativo (ou a ausência deste) nas escolas. São eles o ambiente, as competências/características pessoais, o processo e a estrutura, a comunicação, o propósito, e os recursos. De entre todos, um dos fatores que maior relevância assume para a reflexão que aqui se apresenta é o ambiente (ou a cultura) escolar presente na dinâmica de cada escola.

Se numa determinada escola predominar uma cultura de colaboração entre docentes, esta estender-se-á também à figura, às funções e às responsabilidades do professor bibliotecário. Se, pelo contrário, predominar aquilo que Hargreaves (2004) designa por cultura do individualismo, essa tendência tornará estéril qualquer tentativa de mudança da cultura escolar por parte dos seus elementos e, conseqüentemente, do professor bibliotecário. Estrela (2002, citado por Ceia, 2011), refere que a cultura de Escola engloba as vertentes humana, normativa, financeira, administrativa, física, hierárquica, comunicacional e curricular, reforçando a ideia de que o ambiente é um fator preponderante porquanto engloba e depende de todos os outros.

Os outros fatores elencados por Haycock convergem também para uma cultura colaborativa no seio da escola. A Rede de Bibliotecas Escolares, na obra *Biblioteca Escolar e trabalho colaborativo* (Araújo, 2014:11), refere que «Os fatores interpessoais são indispensáveis para se obter sucesso nas relações de colaboração e os professores bibliotecários, no geral, revelam interesse pelas pessoas, estão mais entusiasmados para trabalhar com os outros e mais focados nas questões individuais e sociais.»

O outro fator que poderá condicionar a colaboração entre o professor bibliotecário e os demais docentes relaciona-se com o que Haycock designa por propósito, ou seja, uma visão partilhada por todos os elementos de uma organização. Tal unirá a comunidade educativa num processo de colaboração coletiva orientado para o mesmo fim - a melhoria genérica da própria organização e, particularmente, o aumento da qualidade das aprendizagens dos alunos. Sem uma visão partilhada do sentido e da direção em que a organização escolar deve orientar-se para atingir os seus objetivos e cumprir o seu propósito, a escola corre o risco de perder o rumo.

A estrutura é apontada pelo autor como potenciadora de uma cultura na qual a colaboração é parte integrante do processo. Wavell (2004) salienta que a prática colaborativa pressupõe trabalho colaborativo e abordagem construtivista da aprendizagem. Se a estrutura se organizar de modo a criar e desenvolver um ambiente colaborativo, desenvolverá as competências e potenciará as características dos diversos agentes educativos, ajudando a definir objetivos, selecionando recursos adequados, facilitando assim o desenvolvimento de todo o processo e incrementando uma cuidadosa comunicação.

Este último fator assume um papel de relevo no bom funcionamento de qualquer instituição, uma vez que contribuirá para a maior (ou menor) concretização dos objetivos definidos. Tal como refere Haycock, a necessidade de implementar uma comunicação mais eficaz implica a qualidade e frequência quer da comunicação formal quer da informal que necessariamente influenciará o processo colaborativo.

Neste sentido, também o documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (RBE, 1996:17) aponta a biblioteca escolar como «um lugar onde os professores: i) se sintam num ambiente que lhes pertence e adquiram o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, atualização e enriquecimento» e «iv) possam recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação. Deve ainda ser um lugar onde todos encontram registos de memórias da escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos, contribuindo assim para reforçar a identidade da escola e da comunidade local.»

### ***1.2.1. Práticas docentes e trabalho colaborativo***

A resposta à crescente complexidade do processo educativo passa, necessariamente, pela colaboração entre os docentes que vivenciam as dificuldades e os sucessos, que partilham o mesmo contexto e/ou contextos diversos. Algumas características do ato colaborativo, apontadas por Almeida (2008), passam por interdependência, construção mútua do trabalho, partilha, procura de diferentes sentidos para estereótipos, responsabilização partilhada no

trabalho, tomada conjunta de decisões e negociação permanente. O autor destaca ainda a importância do envolvimento ativo de todos os implicados, bem como a necessidade de proceder a reajustamentos de regras de funcionamento do grupo, de modo a promover um real desenvolvimento profissional. O envolvimento dos profissionais em projetos e trabalhos em equipa, a partilha de experiências entre pares e as reflexões em grupo potenciam a aquisição e o desenvolvimento de competências, impelindo à dedicação e ao sentimento de pertença à comunidade na qual se inserem.

Autores como Caetano (2003) ou Moreira (2004) apontam as vantagens resultantes de um modelo de formação e desenvolvimento profissional centrado na investigação, que têm por objetivo fundamental estimular nos docentes uma atitude investigativa, compreendendo e melhorando o seu local de trabalho e as suas práticas. O sucesso de um processo formativo desta natureza está dependente da rigorosa aplicação de uma metodologia investigativa, sob o ponto de vista colaborativo, com base na avaliação e reflexão, individual e de grupo, na e acerca da ação. Boavida e Ponte (2002:2) apontam importantes vantagens oferecidas pela colaboração para a realização de uma investigação sobre a prática, que a tornam num valioso recurso. Enunciam várias razões para que tal se verifique:

- a reunião de diversas pessoas que partilham e se empenham num objetivo comum é potenciadora de mais energias, fortalecendo a determinação da ação;
- a junção de pessoas com perspetivas, experiências e competências diversas representa um acréscimo de segurança na promoção de mudanças e inovações;
- a interação, o diálogo e a reflexão conjunta cria sinergias que convergem para uma maior capacidade reflexiva e, conseqüentemente, um aumento das possibilidades de aprendizagem de todas as partes, fortalecendo-as perante um confronto com incertezas e obstáculos.

O trabalho colaborativo investigativo permite ao docente «desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho» (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007:68), promovendo a sua autonomia e emancipação, a capacidade reflexiva e a autorregulação da sua prática profissional. Quando os professores são

capazes de se autoquestionar e refletir acerca das suas práticas, assumindo as fragilidades e potencialidades da sua ação, estão aptos a criar mudança.

Boavida e Ponte (2002:12) apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e a consequente implementação de mudanças na ação pedagógica.

Termos como *reflexão* (García, 1999), *prática reflexiva* (Schön, 1987), *investigação-ação* (Elliot, 1991) e *professores reflexivos* (Zeichner, 1993) são sobejamente utilizados pelos investigadores quando se referem a modelos de formação de professores. Para Nóvoa (1992), a alteração das práticas docentes passará obrigatoriamente pela formação reflexiva dos professores, sendo que ao formador cabe o papel de promotor de atitudes de práticas reflexivas junto dos formandos. Também Alarcão (2001) converge na ideia de que uma das tarefas fundamentais do formador é ajudar os professores a disponibilizarem-se para refletir criticamente.

De acordo com Ponte (2002), é necessária uma reflexão acerca da prática como forma de avaliar a adequação da teoria, compreendendo-a e aperfeiçoando-a. Deve-se partir «da teoria à prática e desta à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática. [...] o confronto com novos quadros de referência é fundamental para um alargamento de perspectivas e para uma desestabilização dos equilíbrios iniciais. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão pode [...] estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consistente e mais aperfeiçoada» (Ponte, 2002:26).

Na linha de Fullan e Hargreaves (2001:89), «as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida da escola». Para Hargreaves (1998), são as relações colaborativas e colegiais que promovem a reflexão entre pares, contribuindo para a aprendizagem mútua, para a partilha e o desenvolvimento conjunto de competências. O autor apresenta diferentes formas de relação em culturas colaborativas. São elas: espontâneas, quando partem da vontade dos professores; voluntárias, se os professores reconhecem o valor de abraçar este tipo de trabalho; orientadas para o desenvolvimento, se os professores se juntam para desenvolver iniciativas próprias ou nas quais se empenham por considerarem relevantes; difundidas no tempo e no espaço, quando o trabalho se desenvolve pontual e/ou informalmente e de acordo com a

vontade dos elementos do grupo; imprevisíveis, se os elementos do grupo produzem com base em interesses comuns, apenas interpretando e analisando as situações profissionais em que atuam ou que lhes permitam enriquecer profissionalmente.

Na ótica de Niza (2006:3), o desenvolvimento humano e a mudança pedagógica apenas ocorrem em contexto de «comunidade de práticas profissionais», na qual cada pessoa se assume como «formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente sobre os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas».

Nesta sequência, e à semelhança do que é defendido por Hernández (2007), partilhamos da ideia de que só uma cultura colaborativa voluntária entre docentes conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. É a colaboração que estimula o pensamento contínuo e o surgimento de novas ideias. A capacidade de reflexão em grupo gera aprendizagens, partilha de experiências e dúvidas, propósitos e pensamentos, enriquecendo os elementos do grupo.

### **1.2.2. *Organização do tempo e do espaço escolares***

David Hargreaves (2004) defendeu que as autoridades escolares não podem saber antecipadamente quais serão as estruturas e as culturas educativas que virão a ser necessárias futuramente, razão pela qual crê que seria prudente deixar que as escolas, por si mesmas, procurassem esta informação e experimentassem, através de inovações, o que funciona nas novas condições. Parece haver consenso a nível internacional, quer entre decisores políticos quer entre estudiosos e investigadores, quanto à necessidade de busca de novas formas de organização escolar. Já em 1996, os Ministros da Educação dos países da OCDE manifestaram preocupação com as rápidas e profundas mudanças em curso a nível mundial, com a capacidade de acompanhamento dessas mudanças por parte dos vários sistemas educativos europeus e com a necessidade de repensar os modos de organização da escola no momento que se vivia. Nessa ocasião, a OCDE foi convidada a avaliar as implicações de diferentes

visões da Escola, tendo em conta, em particular, as novas tecnologias e os progressos da pedagogia (OCDE, 1996).

O modo de organizar o tempo e o espaço de trabalho escolar tem uma contrapartida simétrica no modo de organizar o trabalho do professor e no modo como este se relaciona com os colegas, os alunos e os saberes profissionais. Neste sentido, a articulação entre generalismo e especialização e a dissociação entre especialização e disciplinarização são promotores do desenvolvimento da atividade escolar como um trabalho vivido com prazer. A criação de espaços amplos, abertos e transitáveis, nos quais se encontram acessíveis diferentes meios de comunicação, tecnologias de informação e comunicação, mediadores educativos, instrumentos de organização do trabalho, entre outros, são potenciadores de uma auto-regulação, fruto da indissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza. A distância que vai do enfado ao prazer, no trabalho escolar, é a distância que separa a Escola encarada como linha de montagem da Escola encarada como projeto coletivo no qual todos são produtores de saber.

#### ***1.2.2.1. O papel do professor***

As sociedades industriais do século XIX delegaram na Escola a função de preparação de alunos para a sua posterior incorporação no mercado de trabalho. Na sociedade contemporânea, porém, o papel da Escola como transmissora e distribuidora da informação está claramente ultrapassado. Os meios de comunicação estão de tal modo acessíveis que deixam a informação ao alcance de um *clic*. Esta acessibilidade, em conjunto com as experiências do jovem estudante e as suas interações sociais potenciarão – quase que impercetivelmente – as suas próprias interpretações do quotidiano e gerarão a tomada de decisões quanto ao seu modo de agir e intervir em sociedade. Quer isto dizer que, se a Escola não se repensar e reposicionar quanto ao seu papel social na atualidade, os meios de comunicação que estão ao alcance do indivíduo poderão servir unicamente como reprodutores da cultura dominante ao invés de servirem como suporte a uma reelaboração crítica e reflexiva. As escolas que estruturam o ensino em áreas disciplinares dificultam o desenvolvimento pessoal dos estudantes pela forma como impõem sequências de

aprendizagem rígidas, pondo de lado a ideia de que os indivíduos são diferentes no modo de aprender. Um modelo que enfatiza os aspetos académicos, sobrepondo a dimensão cognitiva à dimensão emocional, recalca a criatividade, a intuitividade e a auto-estima (Pacheco, 2006).

Nas sociedades democráticas espera-se da Escola que cumpra a função de potenciar nos cidadãos a capacidade reflexiva. Para desenvolver este complexo objetivo, a Escola compreensiva, apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e os interesses com que os indivíduos e os grupos de aprendentes interpretam a realidade, tratando o conhecimento como uma ferramenta de análise para facilitar que cada aprendente questione, compare e reconstrua os seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as suas condutas, induzidas pelos intercâmbios e relações sociais.

A inteligência pode ser entendida como um ato sofisticado de experimentar quando não se sabe exatamente o que fazer. Inteligência seria, assim, o processo de improvisar e refinar esse improviso. Se o professor se posicionar junto dos seus alunos como mediador, continuamente disposto a aprender, a pesquisar, a participar numa constante investigação da sua prática, a avaliar-se criticamente, a potenciar a autonomia e a tomada de decisões com responsabilidade, desenvolverá aquilo que Perrenoud (2000) considera serem as dez competências fundamentais para trabalhar em educação, a saber: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; e) trabalhar em equipa; f) participar na administração escolar; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar as responsabilidades e os dilemas éticos da profissão; j) gerir a própria formação.

O sociólogo identifica também oito competências fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos/aprendentes: a) saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades; b) saber criar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; c) saber analisar situações, relações e campos de força de modo sistémico; d) saber cooperar, participar numa atividade coletiva e partilhar o papel de liderança; e) saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; f) saber gerir e superar conflitos; g) saber

conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; h) saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais (Perrenoud, 2001).

Numa prática reflexiva, em que o professor (seja ele bibliotecário ou não) investe nas competências dos alunos, potenciando as relações professor-aluno e aluno-aluno como bases do processo educativo, cria-se uma inevitável coresponsabilização, fazendo com que todos percorram – juntos – caminhos para o conhecimento, realizando assim o papel que está legalmente previsto para a concretização da Escola democrática.

### ***1.3. Supervisão e desenvolvimento profissional docente***

O desenvolvimento profissional docente, entendido como processo individual e/ou coletivo realizado na escola, potencia o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, recorrendo a experiências formais e informais diversificadas (Herdeiro, 2010). Atendendo à perspetiva holística de desenvolvimento profissional docente, enunciada por Oliveira-Formosinho (2009:226), o conceito é aqui assumido como «um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.»

Simões (2000:18) concebe o desenvolvimento profissional docente segundo dois aspetos, «O primeiro é o *input* de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, *feedback* e reflectir criticamente. Assim, apoio, *feedback* e reflexão são factores que ajudam o desenvolvimento.»

Também para Zabalza (1987:184-185), «uma das condições consiste em desenvolver a capacidade de auto-análise e de auto-reflexão, porque na acção profissional coexistem a acção e o discurso sobre a acção. Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais reflectindo sobre o que fazem». Elliot (1991:186-187) defende que «a investigação-acção contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por

um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva).»

Numa escola encarada como organização que aprende, desenvolvimento organizacional e profissional caminham a par. As organizações, quando formadas por equipas de indivíduos que aprendem, que aprimoram constantemente as suas competências criativas, de inovação e reinvenção, desenvolvem novas habilidades e competências que levam a novas sensibilidades e perceções, as quais mudam opiniões, crenças e práticas (Senge, 1991). O futuro de organizações aprendentes será aquele em que se envolvam as pessoas, comprometendo-as e impulsionando-as a querer aprender. O autor defende que «o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em equipa [...], o pensamento sistémico» (Senge, 1991:21) são áreas básicas que distinguem as organizações que aprendem e inovam daquelas que param no tempo.

Também Alarcão (2013) defende que é através das interações estabelecidas nestes contextos, aliadas à investigação reflexiva sobre as práticas, que o desenvolvimento profissional docente acontece. Imaginar um processo de transformação pedagógica da escola implica envolvimento, colaboração, partilha e responsabilização dos docentes nas tomadas de decisão que dizem respeito ao coletivo e que pretendem compreender e solucionar problemas e responder a necessidades daquela comunidade específica. Tornando-se o professor um investigador das suas próprias práticas será capaz de questioná-las sistematicamente e de modo intencional, compreendê-las e adequá-las. Defende a autora que «formar para ser Professor-Investigador implica desenvolver competências para investigar na e sobre a acção educativa e partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas» (Alarcão, 2001:26).

É a partilha de experiências que estimula os professores a analisar e comparar práticas. Esta partilha remete os docentes para um processo reflexivo que lhes permite, por meio do intercâmbio e da colaboração, desenvolver competências para, enquanto comunidade aprendente, resolverem os seus problemas com criatividade. Estes contextos, nos quais se promovem tempos de troca de experiências da prática e da reflexão a partir das quais é possível aprender colaborativamente, designam-se segundo Shulman (1997, citado por Alarcão & Tavares, 2003:148) por comunidades de aprendizagem. De acordo com o autor,

estas comunidades caracterizam-se pela «abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum», que são elementos fundamentais num contexto de supervisão pedagógica.

Oliveira (2000:46-47) refere-se à supervisão como «um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional» dos diversos agentes educativos. Também Roldão e Alarcão (2010:54) sustentam que o conceito de supervisão remete para «a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento da autonomia profissional». Neste contexto, é fundamental a existência de profissionais competentes, com qualificação e formação adequadas para o desempenho de funções de supervisão ligadas a ações de planeamento, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, de modo a alcançar e maximizar a qualidade pedagógica, bem como a consecução dos objetivos da Escola.

A operacionalização de práticas de supervisão significativas, que têm em conta a formação contínua, emerge das necessidades experimentadas pelos diversos agentes educativos. Torna-se assim urgente assumir os benefícios das práticas formativas reflexivas, criando condições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem, cuja prática reflexiva baseada na investigação-ação desenvolve mecanismos de apoio e acompanhamento aos docentes, instituindo uma cultura de trabalho intrinsecamente colaborativo.

### ***1.3.1. Formação de professores e investigação colaborativa***

Apesar de alguns autores entenderem como sinónimos os conceitos *colaboração* e *cooperação* (Hiltz, 1998; Johnson & Johnson, 2001), salientam-se as diferenças entre ambos com base nos pressupostos elencados por Day (2001:186), que enuncia como características específicas da colaboração a negociação, a tomada conjunta de decisões, a comunicação e aprendizagem mútuas, e que não se encontram nos processos cooperativos. Tripp (2005:454) estabelece a distinção entre cooperação e colaboração a partir da autoria do projeto,

salientando que na primeira o projeto «pertence» ao investigador e na segunda os participantes são co-investigadores num projeto no qual participam de modo igual. Em Latorre (2004:31) encontramos a distinção entre estes conceitos enunciada por Carr e Kemmis, que associam cooperação à investigação prática, sendo o papel do investigador fundamentalmente o de incentivar à participação e à auto-reflexão; e colaboração associada à investigação emancipatória que atribui ao investigador a função de moderador no processo, com igual responsabilidade partilhada com todos os participantes.

Investigadores como Rodrigues (1999; 2001), Alarcão (2001), Moreira (2001), Oliveira e Serrazina (2002), Ponte (2002) e Caetano (2003) apontam os benefícios da conversão do modelo formativo centrado nas aquisições (vigente quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores em Portugal) para um outro modelo centrado na investigação-ação. As vantagens sintetizam-se na consecução de dois objetivos fundamentais – o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos professores; a melhoria das práticas pela compreensão do seu contexto de trabalho.

O processo de formação investigativo colaborativo é um recurso do desenvolvimento profissional dos professores porquanto permite «desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho» (Veiga Simão, Caetano e Freire, 2007:68) e promove a autonomia na regulação das suas práticas.

### ***1.3.2. O papel da Biblioteca Escolar no incentivo ao trabalho colaborativo***

Na linha de Small (2001), assume-se o estímulo à prática curricular colaborativa como uma das funções primordiais do professor bibliotecário, atualmente, sendo a efetiva colaboração com os professores aquilo que ajuda a criar uma comunidade de aprendizagem comprometida e forte, reforçando assim o projeto educativo da comunidade, dando sentido ao projeto da biblioteca escolar.

A colaboração está dependente do trabalho de envolvimento realizado pelo professor bibliotecário junto de todas as estruturas da comunidade educativa, desde a gestão, aos professores, passando por todos os outros implicados. Brown (citado por Haycock, 1999:183)

afirma que «num verdadeiro modelo de colaboração, os professores beneficiam de uma forma interativa de comunicação, co-responsabilizando-se pelo processo de planeamento e de ensino.»<sup>1</sup> Doiron (citado por Haycock, 1999:155) reforça esta ideia, afirmando que «o processo de planeamento curricular depende largamente da relação de trabalho entre o diretor da escola e o professor bibliotecário, e entre o professor titular e o professor bibliotecário. Isto coloca o professor bibliotecário numa posição de liderança na escola, com grande responsabilidade de defender, coordenar e implementar uma pedagogia baseada em recursos diversificados.»<sup>2</sup>

Loertscher (2000) sistematiza, na sua taxonomia, os principais agentes do trabalho colaborativo na escola [professores, alunos, diretor(es) e professor(es) bibliotecário(s)], representando esta os diferentes graus de intensidade de colaboração entre os vários agentes. No caso do presente estudo, consideram-se apenas os professores e o professor bibliotecário. Debruçando-se sobre esta taxonomia, Montiel-Overall (2005) afirma que, no primeiro nível, o professor e o professor bibliotecário são independentes, não existindo qualquer envolvimento entre si. No nível mais elevado da taxonomia, a intensidade nas relações de trabalho colaborativo indicam que todas as necessidades dos parceiros são cumpridas, sendo estes profundamente responsáveis e dedicados, obtendo-se assim um nível de colaboração totalmente desenvolvido. De acordo com a perspetiva de Loertscher (2000), o professor bibliotecário deve desenvolver esforços para pôr em prática um programa que abranja as áreas da leitura, das tecnologias ao serviço da aprendizagem, da literacia da informação e da colaboração, potenciando a diferença nas práticas dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos, abrangendo desde a função de suporte ou estrutura de apoio, até à função de intervenção direta como apoio efetivo aos *currícula*. Do ponto de vista do autor, quando a ação do professor bibliotecário se transforma em parceira de aprendizagem, este consegue marcar a diferença. «Quando “O que posso dar-te?” se transforma em “Qual é a nossa melhor estratégia?”, de repente o “tu” transforma-se em “nós”. O papel do participante

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

<sup>2</sup> Idem.

passa de útil a poderoso, de periférico a significativo, de apoiante passivo a diretamente impactante no desempenho acadêmico.» (Loertscher, 2000:70).<sup>3</sup>

São vários os autores que apontam a colaboração entre professores como potenciadora da diversidade de pensamento e de aprendizagem, de união em torno de um denominador comum e de sucesso daquilo que o grupo se propõe fazer. Contudo existem ainda fortes barreiras à efetiva colaboração na atual estrutura escolar, e ela própria não estimula o trabalho colaborativo. O corpo docente encontra-se preparado para trabalhar de modo individual (em todos os ciclos escolares) e numa área disciplinar (no que especificamente diz respeito aos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico). A este propósito, Roldão (2007a) afirma que o individualismo verificado na profissão docente e na própria cultura de escola constitui uma barreira determinante à introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas. A indisponibilidade de tempo e a ausência de apoio por parte da direção da escola são também apontadas por Montiel-Overall (2005) como entraves ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. No entanto, apesar das diversas condicionantes possíveis de identificar, existem fatores que, contrariando esta tendência, estimulam a colaboração nas escolas. Shepherd (2004) aponta atitudes, objetivos, necessidades, benefícios, visão, comunicação, recursos, lideranças e desenvolvimento da comunidade como alguns desses fatores. O autor defende também que, se entre todos os agentes educativos da escola se encontrar um correto entendimento dos benefícios que podem retirar coletivamente do ato colaborativo, suas metas e objetivos comuns, a colaboração ficará facilitada, uma vez que encontrarão como denominadores comuns a vontade e o entusiasmo de resolver problemas em conjunto. Defende também que os parceiros terão de debater aprofundadamente os problemas com que se deparam e desenvolver os meios, formais e informais, para comunicar, divulgando as práticas dentro e fora da comunidade escolar, como forma de estimulá-la a fazer parte do processo. No seguimento desta linha de pensamento, Correia (2007) refere-se à necessária reestruturação da formação dos órgãos de gestão, do modo de trabalhar dos grupos disciplinares e dos tempos de trabalho conjunto previstos no horário dos professores.

Constatam-se claras vantagens na implementação de práticas colaborativas no seio da comunidade escolar. Na linha dos princípios assumidos pelos autores referidos, assume-se o

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

trabalho colaborativo como uma das missões primordiais do professor bibliotecário, uma vez que possibilita a partilha, o debate e a convergência de ideias, potencia a ultrapassagem de situações conflituais e problemáticas, impulsiona a aquisição de novos conhecimentos e a implementação de práticas inovadoras com um impacto decisivo na melhoria da qualidade das aprendizagens por parte dos alunos.

Para que a prática colaborativa se torne corrente, é fundamental proceder a alterações na própria cultura e prática escolares, o que requer tempo, disponibilidade e um processo formativo alicerçado em práticas investigativas e reflexivas sustentadas pelo conhecimento científico e por processos de investigação/ação/formação entre pares.

A efetiva parceria e ação concertada entre o trabalho dos professores e o do professor bibliotecário proporcionarão a mobilização de saberes, a construção de atitudes positivas perante o trabalho colaborativo e conseqüente impacto nas aprendizagens. Esta perspetiva de colaboração é o eixo fulcral da mudança educativa que enfrentamos no futuro próximo.

O presente estudo aponta para a conceção da formação de professores enquanto prática reflexiva, assumindo-se a colaboração na investigação como estratégia de investigação e formação, de modo a responder às necessidades de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de co-construção contínua de conhecimento, buscando assumir a relação entre trabalho colaborativo e biblioteca escolar como ponto fulcral.

### ***1.3.3. A BE, o professor bibliotecário e a formação de professores***

A literatura da especialidade é unânime na assunção do papel fulcral que o trabalho colaborativo representa na consecução dos objetivos da biblioteca escolar. Para além de colecionar, preservar e difundir informação, a biblioteca possibilita momentos de aprendizagem, fruição, recriação e lazer, pelo que é potencialmente promotora de competências. A biblioteca escolar, não se resumindo a um espaço físico com um acervo documental em suportes diversos, é atualmente descrita como uma comunidade fundamental nas escolas, com condições estruturais para o desenvolvimento de aprendizagens e produção

de conhecimento. Se a biblioteca é uma «parte vital da educação» (IASL, 1996:1), então a articulação entre esta estrutura pedagógica e toda a comunidade escolar é fundamental.

São sobejamente conhecidas as várias funções da biblioteca escolar junto da comunidade educativa, nomeadamente a função educativa e a função cultural. Debrucemo-nos agora especificamente sobre a relação entre formação e biblioteca escolar. A propósito desta temática, Alarcão e Tavares (2003:7) fazem notar que «cada sujeito trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja». Sá-Chaves (2011:93) aponta para o «princípio do efeito multiplicador da diversidade», que se baseia na ideia de desenvolvimento humano explanada por Bronfenbrenner (1996), a qual procura compreender uma realidade através do ato de transformação desta, atribuindo um novo sentido à prática. Deste modo, a formação contínua será encarada como uma atividade organizada e sistemática, a partir de uma reflexão dialética e crítica sobre a prática, como forma de atualização permanente do ato educativo. É esta continuidade que García (1999:26) denomina por «fase de formação permanente, uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos por meio dos quais os professores apreendem e desenvolvem a sua competência profissional». A biblioteca escolar, enquanto centro de recursos, documentação e informação, constitui-se como incentivo à (auto)formação dos professores e como comunidade de encontro e partilha interpares, de suporte para a preparação de materiais pedagógicos e de formação.

Contribuir para o desenvolvimento profissional é estimular mudanças nas práticas, promovendo práticas formativas inovadoras que incentivem os professores a uma atitude reflexiva e à inovação pedagógica. Enquanto comunidade de aprendizagem aberta, a biblioteca escolar poderá ter um papel potenciador de experiências colaborativas e de formação reflexiva, centrada nas práticas e na análise dessas práticas, contrapondo-se a uma formação excessivamente teórica. A atuação do professor bibliotecário é, neste contexto, fundamental para a efetiva consecução dos objetivos que a biblioteca escolar se propõe atingir. Enquanto principal agente educativo e desencadeador das ações desenvolvidas na escola, o professor bibliotecário atua diretamente na constituição e organização do acervo, na criação do hábito de

pesquisa e análise crítica, na seleção de atividades e na parceria, colaboração e formação docente.

O documento *Student's information literacy needs in the 21st century* (1997: s/n), da Association for Teacher Librarianship in Canada (ATLC), destaca o professor bibliotecário como parceiro; um profissional que combina práticas formativas docentes com práticas de formação na área das bibliotecas escolares; ligado ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento profissional dos professores, focado nos objetivos e interesses da instituição. O documento *Information Power: Building Partnerships for Learning* (1998: s/n), da AASL, reforça esta competência de trabalho em equipa afirmando que o professor « [...] colabora com os alunos e com os outros membros da comunidade educativa para analisar as suas necessidades de aprendizagem e de informação, para localizar e usar recursos que possam ir ao encontro dessas necessidades, e para compreender e comunicar a informação que esses recursos fornecem».<sup>4</sup>

Canário (1998), no estudo *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores* realizado para a Rede de Bibliotecas Escolares, defende como condição básica do sucesso do desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares «a inserção social e organizacional da formação» (1998:44). Tal pressupõe o cumprimento de três orientações fundamentais: «a primeira corresponde a centrar a formação na escola; a segunda a articular a formação com a experiência; a terceira a articular as dimensões individual e coletiva da formação» (idem:21). Reforçando este pensamento, Canário (2003) enuncia três princípios aos quais se deve atender no sentido de assumir a investigação-ação em contexto colaborativo como estratégia de formação de professores:

- Uma formação centrada na escola, pois o projeto visa intervir numa situação problemática concreta no sentido de ultrapassá-la;
- Uma articulação entre a formação e a experiência, que resulta da reflexão feita pelos participantes sobre a ação e da ligação da teoria com a prática;
- Uma articulação das dimensões individual e coletiva da formação, assegurada pela existência, no projeto formativo, de momentos de intervenção individual (de

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

observação, de reflexão e de aplicação), a par com momentos de intervenção em grupo (de reflexão, de planificação, de sistematização e, eventualmente, de observação).

Autores como Day (2001), Fullan & Hargreaves (2001), entre outros, destacam o papel das lideranças na dinamização de processos de inovação nas escolas, o que implica que o papel do professor bibliotecário, pela inerência de funções, seja decisivo na assunção da biblioteca escolar como centro privilegiado de aprendizagem. A formação dos professores bibliotecários assume-se, assim, como particularmente relevante na resposta aos desafios com que a escola do século XXI se depara, nomeadamente no domínio das literacias, na área da avaliação, no desenvolvimento do trabalho em rede e no trabalho em equipa.

No que toca à formação contínua de professores, são inúmeros os estudos levados a cabo em Portugal, tal como a seguir se referem, que demonstram a fraca relevância desta em termos de desenvolvimento profissional de efeitos duradouros e ainda menos no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. São vários os domínios nos quais se verificam as principais lacunas apontadas a esta área no que toca ao trabalho desenvolvido pelos centros de formação de associações de escolas em Portugal. Barroso e Canário (1999) apontam que «os directores dos Centros se sentiram “obrigados” a desenvolver processos de consulta aos professores sobre as suas “necessidades de formação” [mas] foram poucos os que realizaram uma reflexão crítica que pusesse em causa os fundamentos deste processo de construção de uma oferta de formação» (1999:151), salientando o «carácter difuso com que essas necessidades são percepcionadas» (Roldão et al., 2000:135), sendo a política de formação resultado «mais das iniciativas pessoais dos directores do que das propostas provenientes das escolas associadas e articuladas com os seus projetos educativos» (Ruela, 1999:248). Também no que respeita a oferta formativa, é salientada a organização dos planos de formação «em função das disponibilidades que têm e dos constrangimentos impostos pelos organismos responsáveis pela formação contínua de professores» (Barroso e Canário, 1999), evidenciando-se uma «dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente

aos formadores que estruturam a oferta de formação» (Correia, Caramelo e Vaz, 1998:120), tendo por resultado planos de formação que se esgotam «na realização de cada acção formal» (Silva, 1997:302). Quanto aos efeitos da formação, «a inexistência de repercussões nas práticas dos professores» (Ruela, 1999:20) é confirmada por estudos subsequentes, que mencionam que «a ineficácia da formação aparece, assim, associada ao seu processo de construção» (Barroso e Canário, 1999: 25). Torna-se claro que os impactos da formação contínua não são «traduzíveis em melhorias reais da prática docente e da qualidade das escolas» (Roldão et al., 2000:137).

Conclui-se que na formação contínua, em Portugal, tem predominado «uma concepção instrumental, cumulativa, consumista e escolarizada» (Barroso e Canário, 1999:156) que, de algum modo, abarca todos os intervenientes do sistema educativo. Na perspetiva de Roldão (2007), é na colaboração entre docentes da mesma área que partilham as mesmas dificuldades e contextos de trabalho, que se encontrarão respostas à crescente complexidade do trabalho docente, resultante da universalização do ensino e da heterogeneidade de públicos.

«[...] o poder da consciência provém da ligação eficaz que esta estabelece entre a maquinaria biológica da regulação da vida individual e a maquinaria biológica do pensamento. Essa ligação constitui a base para a criação de uma preocupação individual que permeia todos os aspectos do pensamento, proporciona um foco para as actividades de solução de problemas, e inspira as consequentes soluções.»

(Damásio, 2001:345)

#### **1.4. *Metacognição e processos de autonomia***

##### **1.4.1. *O conceito de metacognição***

Remontam às primeiras décadas do século XX os estudos relacionados com o autoconhecimento associado aos processos cognitivos, com pesquisas realizadas por Baldwin, em 1909, e por Dewey, em 1910 (Figueira, 2007:1).

Já nos escritos de J. Dewey se encontram inúmeros aspetos relacionados com o conceito de metacognição. Na sua perspectiva, seria fundamental promover o equilíbrio entre a aprendizagem baseada na experiência e um exame cuidadoso e racional desse mesmo processo, visando promover a criação de estruturas cognitivas do pensamento.

Também Piaget faz referência às estruturas cognitivas, ou esquemas, como quadro de referência para a compreensão do modo como as crianças processam o conhecimento e o pensamento (Sprinthall & Sprinthall. 1993:19).

O conceito de metacognição, desenvolvido pelo psicólogo John H. Flavell na década de setenta do século XX, diz respeito ao «conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem» (Flavell, 1976:232). De acordo com o autor, pratica-se a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc) quando se dá conta de que se tem mais dificuldade em aprender uma coisa do que outra, quando se toma consciência de que se deve verificar algo pela segunda vez antes de aceitá-lo como um facto. Metacognição refere-se, assim, à «cognição acerca da cognição», ou seja, «pensar sobre o pensamento» (Flavell, Miller & Miller, 1999:21).

Para Figueira (2007:3), a metacognição é o processo que possibilita ao sujeito controlar os seus processos e mecanismos de construção do conhecimento. Nesta linha, Ferreira e Leite (2007:8) afirmam que a metacognição deve ser um meio para que o aluno consiga formular questões do tipo: *Como aprendo? O que preciso aprender? Como poderei aprender tal assunto? Que recursos poderei utilizar para aprender?*

Segundo os autores Jacobs & Paris (1987:255), o envolvimento ativo do aluno ao longo do processo de aprendizagem implica uma reflexão acerca dos seus atributos pessoais, o seu estilo cognitivo, as estratégias cognitivas que domina e o conhecimento de esquemas de aprendizagem para alcançar um conhecimento metacognitivo.

Jou e Sperb (2006) referem-se ao conceito de metacognição como sendo o conhecimento, a consciência e o controlo que o indivíduo tem acerca dos seus próprios processos cognitivos. Este engloba a perceção dos pensamentos e das ações realizadas, porquanto o sistema cognitivo monitoriza, planeia e regula os seus processos. Deste modo, a pessoa adquire a capacidade de monitorização, autorregulação e elaboração de estratégias, de forma a aumentar as suas competências cognitivas. Nesta linha, também Peixoto (2007) afirma que a metacognição se desenvolve a partir da capacidade que o ser humano tem de refletir acerca do seu processo de conhecimento durante a realização de tarefas, acerca dos processos mentais que facilitam essa realização e sobre as estratégias que utiliza para a resolução de problemas.

Noël (1991:20) identifica três fases no processo metacognitivo, sendo a primeira o processo mental, a segunda o autojulgamento e a terceira a autodecisão. O processo mental compreende a consciência das atividades cognitivas, considerando-se esta fase como o processo metacognitivo. O autojulgamento diz respeito às atividades e produtos mentais, considerado como julgamento metacognitivo. Por último, a decisão refere-se à capacidade de aceitar ou modificar as atividades ou produtos cognitivos, considerando os resultados do julgamento metacognitivo. De acordo com Noël (1991), a metacognição leva o sujeito a tomar consciência das suas ações e a escolher quais as estratégias mais adequadas para a realização bem sucedida de uma determinada tarefa. Perante um processo de aprendizagem ou de resolução de uma determinada tarefa, o sujeito desenvolve uma atividade cognitiva (seleção, memorização, perceção) que utiliza para alcançar um determinado objetivo. Esse objetivo ou

produto mental é o que levará o indivíduo a uma resposta, sendo este o processo que se designa por metacognição.

#### **1.4.2. *Metacognição como condição de autonomia na aprendizagem***

O diploma de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2019) tem por objetivos a promoção de uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular levadas a cabo pelas escolas do Ensino Básico, almejando uma maior eficácia da resposta educativa face às situações problemáticas surgidas na diversidade dos contextos escolares, responder à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade básica (universal e obrigatória) e, sobretudo, assegurar que todos aprendam de um modo significativo, apropriando-se de métodos de estudo e de trabalho que proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma progressiva autonomia na realização das aprendizagens.

Uma das funções inerentes à Escola é apoiar os alunos na aquisição de estratégias para aprender a aprender, consultando diversas fontes de informação, elaborando sínteses, organizando trabalhos, comunicando descobertas e aprendizagens realizadas. Esta é, indubitavelmente, uma tarefa complexa que cabe à Escola e aos professores. Constata-se que as técnicas de estudo, as estratégias de aprendizagem, os *procedimentos*, constituem hoje uma das preocupações dos professores para a qual a generalidade não se sente habilitada, uma vez que implica conhecimentos específicos acerca de estratégias de metacognição. Apesar da proliferação de programas (ou cursos) de ensino de técnicas de aprendizagem e de estudo, nos quais se pode encontrar a explicitação genérica de processos que ajudam a estudar (detalhando o que se deve fazer), não se tem verificado a aquisição das competências necessárias para aprender. Por outro lado, os referidos programas/cursos abordam o tema no que se refere à aprendizagem, mas nem sempre dão relevância ao tempo próprio de aprendizagem de cada aluno, necessário a esse mesmo processo.

Tradicionalmente era dada ao aluno a incumbência quase exclusiva da aquisição prévia, e à margem da planificação escolar, de competências perante as tarefas escolares, cabendo ao

professor a responsabilidade de transmitir ao aluno os conceitos contidos nos programas de cada uma das áreas disciplinares, «Peritos e entusiastas das “matérias” que lecionam, os professores centram geralmente as suas preocupações nos modos de as ensinar e menos naquilo que faz com que estas sejam entendidas e apreendidas por adolescentes» (Niza, 1999:44).

É crença comum a muitos professores que os alunos desenvolvem e aplicam, autonomamente, estratégias adequadas às matérias de aprendizagem sem recurso a um ensino específico (Veiga Simão, 2001). No entanto, ensinar consiste também em levar os alunos a adquirir conhecimentos de modo eficaz e tendencialmente autónomo. A experiência afirma ser possível ensinar conteúdos utilizando estratégias básicas de aprendizagem. O objetivo fundamental é que o aluno seja autónomo e eficaz. Com este saber os alunos enfrentam melhor as múltiplas situações de aprendizagem. Numa sociedade em constante mudança, o conhecimento rapidamente se torna obsoleto. Urge, por isso, aplicar os conhecimentos de uma forma versátil e adaptativa, dominando novas competências. Ao construir estruturas pessoais de interpretação e de compreensão, aprende-se a pensar e, assim, tornamo-nos mais aptos a gerir e a controlar as próprias estratégias de raciocínio.

Em contraciclo com o tradicional conceito de trabalho escolar, o mais recente diploma de *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (2019) aponta para uma outra dimensão da ação pedagógica. Nesta linha, é também tarefa do professor ajudar a estruturar o processo da interiorização da aprendizagem, cabendo-lhe um papel central enquanto mediador do currículo. Cabe-lhe a tarefa fundamental de ajudar o aluno a aprender e a *aprender a aprender*. Neste contexto, não bastam as referências às técnicas e métodos de estudo. Torna-se fundamental colocar o foco sobre a aprendizagem e explicitar as atividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais, tendo em conta a sua utilização estratégica.

A distinção entre estratégias gerais e específicas não é imediata. Dir-se-ia que as estratégias gerais se caracterizam por serem menos ligadas a situações concretas. Neste sentido, a «reflexibilidade ou a persistência seriam processos ou estratégias de tipo geral, enquanto que planear, inferir, resumir ou elaborar teriam ambos os aspetos, gerais e específicos» (Beltrán, 1993:349).

A competência para selecionar e utilizar estratégias de aprendizagem adequadas às exigências das diferentes tarefas é consensualmente apontada pela literatura como uma característica dos alunos com sucesso. Pelo contrário, nos alunos com dificuldades sobressaem, entre outros aspetos, a ausência de incorporação de estratégias de aprendizagem no seu repertório ou dificuldades de seleção e aplicação das mesmas de forma adequada.

No domínio da aprendizagem, o conceito de estratégia tem vindo a ser definido a partir da distinção entre este e o conceito de técnica. O recurso a estratégias é sempre consciente e intencional, sendo estas dirigidas a um objetivo relacionado com a aprendizagem. Por outro lado, as técnicas são aplicadas de modo mecanizado, sem que para isso exista um propósito de aprendizagem. Parte-se, assim, do princípio que as estratégias de aprendizagem situam-se a um nível distinto do das técnicas de estudo. As primeiras dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem. Através das estratégias é possível processar, organizar, reter e recuperar o material informativo a aprender, de cada vez que se planificam, regulam e avaliam esses mesmos processos em função do objetivo exigido pelas especificidades da tarefa.

São diversas as definições de estratégias de aprendizagem que têm vindo a ser dadas pelos especialistas neste campo. Weinstein e Danserau (1985) socorrem-se da expressão «*estratégia de aprendizagem*» para identificar várias competências consideradas necessárias ou úteis para a aprendizagem efetiva, bem como para a retenção da informação e seu uso posterior. Incluem tanto estratégias cognitivas de processamento da informação como estratégias para organizar e elaborar a informação tornando-a mais significativa; incluem ainda estratégias ativas de estudo tais como tomar notas ou preparar um exame; e estratégias de apoio, ou seja, técnicas para organizar o tempo de estudo e dirigir a atenção para a tarefa; e as estratégias metacognitivas que os estudantes podem utilizar para controlar o processamento de informação. Derry e Murphy (1986) consideram que as estratégias de aprendizagem são o conjunto de atividades mentais empregues pelo indivíduo para facilitar a aquisição do conhecimento. Já Snowman (1986) diferencia entre estratégias de aprendizagem – plano geral formulado para tratar uma tarefa de aprendizagem – e táticas de aprendizagem – competências mais específicas postas ao serviço da estratégia. A um nível mais complexo, de acordo com Lopes da Silva & Sá (1993), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como planos

formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem. A um nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

A execução mecânica de certas técnicas como sublinhar, tomar notas, fazer resumos, entre outras, não constitui uma manifestação da aplicação de uma estratégia de aprendizagem. Para que esta se efetue, torna-se fundamental planificar essas competências numa sequência dirigida a um fim, sendo este possível através do metachecimento que faz com que essas competências sejam aplicadas de um modo estratégico. Já quando se verifica que o aluno é capaz de realizar, autonomamente, tarefas metacognitivas básicas como planificar a execução daquelas atividades, decidir qual delas é a mais adequada a cada situação, aplicá-las, avaliar o seu sucesso e/ou fracasso e questionar as causas de tais factos, estamos perante uma situação em que a estratégia é considerada um guia das ações que se têm que seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para atuar, como salientam Nisbet e Shucksmith (1986) e Nisbet (1991).

Tomando como ponto de partida as considerações anteriores, o termo *estratégias de aprendizagem* é aqui entendido como «processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a ação» (Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez, 1995:27). Nisbet e Shucksmith (1986:47) afirmam que «o fator que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os problemas e responder em consequência e esta capacidade raras vezes é ensinada ou focada na escola».

Comprovadamente, aprender através da tomada de consciência de decisões facilita a aprendizagem significativa, pois promove nos alunos o estabelecimento de relações significativas entre os seus próprios conhecimentos e os objetivos e as características de uma tarefa a realizar. Pretende-se, acima de tudo, que o aluno tome consciência de quando e porquê é adequado o uso de um procedimento e/ou de uma técnica no momento de solucionar uma tarefa.

Valente, Salema, Morais e Cruz (1989:49) destacam três estratégias para desenvolver a metacognição nos alunos, a saber: enquanto professor, levar os estudantes a verbalizar as estratégias de resolução da tarefa e as dificuldades sentidas; elucidar os processos mentais, permitindo ao aluno verificar a adequação dos seus procedimentos; e desenvolver, com o aluno, atividades de compreensão, focando a atenção no processo de aprendizagem. Neste quadro, a atuação do professor é fundamental pois pode apoiar os alunos na aprendizagem de estratégias, proporcionando-lhe determinados mecanismos de ajuda pedagógica. Neste contexto, revela-se pertinente ensinar as estratégias de maior utilidade para o estudante, ou seja, aquelas que se vão utilizar frequentemente quer no currículo quer na vida extra escolar. Entre ensinar muitas estratégias superficialmente e ensinar os estudantes a aprender e aplicar um conjunto sólido de estratégias, a opção deverá ser sempre esta última. Nisbet afirma também que «A regra geral é “ensinar para transferir”, revelando uma aplicação mais vasta em práticas relacionadas mas diferentes» (Nisbet, 1992:25). O autor considera duas formas de transferência: uma que compreende o recurso automático a esquemas organizacionais interiorizados e ensiná-la implica a sua prática até poder ser exercida automaticamente; a outra implica a descontextualização ativa, a abstração deliberada de um princípio e a sua aplicação num contexto diferente, o que remete para uma ação mais consciente e intencional. A crescente melhoria do desempenho dos estudantes implica uma atuação, em simultâneo, «no domínio da competência pessoal, aumentando o recurso à utilização de estratégias de aprendizagem, e ao nível do autocontrolo, favorecendo as percepções de controlo pessoal através da aquisição de comportamentos que lhe permitam ensaiar o domínio sobre as tarefas escolares» (Lopes da Silva e Sá, 1993:33). Nisbet defende também que «os processos de raciocinar devem ser ensinados juntamente com o conteúdo, não como um elemento a mais, mas sim como parte integrante do ensino e da aprendizagem» (Nisbet: 1992:20). Nesta linha, também Beltrán (1993:51) defende que aprender refere-se à «aprendizagem de competências com as quais se aprendem os conteúdos».

No seguimento das argumentações anteriormente apresentadas, considera-se proveitoso optar pelo ensino de estratégias de aprendizagem em função de conteúdos específicos das diversas áreas curriculares, não pondo de parte as possibilidades de generalização das

estratégias num processo continuado de *vai-vem*. Como afirmam Monereo et al. (1995:42), deve-se ensinar a pensar sobre a base de um conteúdo específico que tem exigências e características particulares, assegurando porém que uma boa parte das operações mentais realizadas sejam úteis também para pensar em outras coisas, em situações diferentes.

#### ***1.4.3. Metacognição associada a fases e instrumentos de trabalho de projeto***

Através da investigação metacognitiva, encontramos diversas orientações para apoiar os alunos na auto-regulação, estimular neles a autonomia intelectual e a maturidade para se desenvolver através do próprio esforço (Carr, 1990), ficando assim mais independentes para procurar soluções pessoais, para adquirir a estratégia da procura de estratégias, para observar a sua própria atividade mental e procurar alternativas, para distinguir entre aprender e memorizar.

De modo a tornar funcional e aplicável o recurso a estratégias de aprendizagem, um dos aspetos essenciais a considerar é o envolvimento e a participação ativa dos alunos na construção do saber. É fundamental que os professores proporcionem contextos de aprendizagem nos quais se estimule a reflexão, a dúvida, a pesquisa e a discussão sobre as várias maneiras como se pode aprender a pensar, levando assim os seus alunos a conhecerem-se melhor enquanto estudantes, a identificar as suas dificuldades e competências, antecipando e compensando lacunas e carências durante a aprendizagem e a pedir o apoio que considerarem necessário.

O recurso a estratégias de aprendizagem implica um sistema de auto-regulação estruturado na reflexão consciente que o aluno faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo. Esta atitude pressupõe a verificação constante do seu processo de aprendizagem, passando por três fases identificadas por Brown (1995:59). A primeira delas é a fase de planificação, na qual o aluno decide o que fará e de que modo o fará numa determinada situação de aprendizagem. Dir-se-ia que esta é uma fase de antevisão das fases posteriores. A segunda é a fase de monitorização, durante a qual o aluno efetua a tarefa,

controlando o curso da ação e efetuando mudanças deliberadas tendo em vista os objetivos pretendidos. Por fim, na terceira e última fase do processo – denominada fase de avaliação – o aluno realiza a análise da sua atuação com o objetivo de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira desadequada ou ineficiente, de modo a poder corrigi-las em situações futuras. Segundo Flavell (1987:15), é importante delinear modelos do processamento da informação, uma vez que os mesmos permitem levantar questões acerca de que informações são importantes no processo cognitivo para monitorizar e regular esse mesmo processo.

Ainda nesta linha de pensamento, Ribeiro (2002) defende que o treino metacognitivo deve almejar a melhoria da compreensão por parte dos alunos, capacitando-os para pensar sobre um texto antes da sua leitura, a autoavaliar a sua compreensão e a organizar a informação obtida. Na ótica desta autora, monitorizar a compreensão auxilia o processo de resolução de problemas. Compreender ou produzir um texto são tarefas de grande complexidade, fruto de um processo de pensamento que, de acordo com Peixoto (2007), se produz passo a passo por interação entre o processo e o produto, ocorrendo modificações em ambos. Quanto maior for o conhecimento acerca do processo, maior é a eficácia das modulações recíprocas; neste sentido, quanto maior for o domínio metacognitivo do estudante, maior será o seu nível de desempenho nestas tarefas.

Aos professores é solicitada uma ação dirigida para a capacitação dos alunos em estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo. Grande parte dos estudantes seria capaz de obter melhores resultados se fossem capacitados com estratégias de aprendizagem para as quais muito contribui a tomada de consciência e a regulação, por cada um, dos seus próprios processos mentais (Veiga Simão, 2001). A eficácia deste tipo de abordagem encontra-se também na capacidade que o professor tem de tomar como ponto de partida as necessidades e os interesses dos alunos, articulando-os com as diversas disciplinas, em momentos vários, com diferentes ritmos, recorrendo a conteúdos que estão a ser abordados (ou que já o foram anteriormente ou serão numa fase posterior) e a estratégias gerais ou específicas. Esta é uma opção metodológica que implica necessariamente um processo em que se transita do controlo externo, centrado no professor, para a auto-regulação interna da aprendizagem. Implica criar,

com os alunos, um espaço privilegiado para o seu envolvimento na planificação, realização e avaliação do processo de aprendizagem. Dada a sua transversalidade e o seu carácter intrinsecamente integrador, esta metodologia implica também articulação entre as várias disciplinas e seus professores.

Atuar estrategicamente perante uma atividade de ensino/aprendizagem pressupõe ser capaz de tomar decisões conscientes para regular as condições que delimitam a atividade em questão e assim atingir o objetivo perseguido. Deste modo, ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente quais os atos a realizar, a alterar conscientemente a sua atuação quando se orienta em direção ao objetivo desejado e ensinar a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução seguido. Brown (1987:12) refere que os professores assumem um papel particularmente relevante na preparação dos estudantes no que diz respeito às atividades metacognitivas. Sendo a Escola a instituição na qual o aluno desenvolve o seu conhecimento e adquire a sua autonomia, refletindo sobre si próprio, agindo, interagindo e mudando, é nela que devem ser estimulados os propósitos essenciais da metacognição.

À Escola do século XXI compete, então, «encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras. À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (UNESCO, 1996:77). Esta atitude requer mudanças quanto à forma como se organizam as instituições escolares, bem como sobre as conceções, atitudes e estratégias dos principais agentes da atividade educativa – os professores.

Apoiar o desenvolvimento de competências metacognitivas pressupõe criar instrumentos que permitam levar o aluno a estruturar a sua capacidade de analisar, examinar, criticar e sistematizar informações. Só assim este toma consciência dos seus próprios processos mentais e tem a possibilidade de controlá-los de modo gradual.

Os componentes metacognitivos podem – e devem – ser desenvolvidos em contexto escolar. Compete ao professor desenvolver junto dos alunos a consciência metacognitiva, estimulando-os a explicitar, em voz alta, as ações e/ou processos cognitivos aos quais recorreram até chegar a uma solução, aumentando assim a sua capacidade de compreensão e

discriminação de conteúdos e conceitos semelhantes, melhorando o nível de desempenho de tarefas concretas, e favorecendo o uso de estratégias mais complexas e mais efetivas. A rapidez na leitura, a planificação do tempo disponível e a adoção de estratégias mnemónicas são também essenciais para que o aluno alcance a autonomia na sua aprendizagem escolar.

No âmbito dos objetivos da presente dissertação, foram concebidos instrumentos de trabalho baseados nos pressupostos teóricos expostos, com o propósito específico de apoiar os docentes no domínio de estratégias metacognitivas junto dos seus alunos, num contexto formativo colaborativo que pretendeu responder às lacunas, necessidades e anseios dos professores neste domínio.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## **2. Enquadramento metodológico**

### **2.1. *Identificação do método e sua justificação***

Tendo em conta o exposto, a metodologia de investigação-ação afigura-se, pelas suas características, como a que melhor se adequa ao desenvolvimento deste projeto. Este tipo de metodologia caracteriza-se, na definição de John Elliot (citado por Afonso, 2005:74), como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.

De acordo com outros autores, é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar (Kemmis e McTaggart, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008:19).

O grande objetivo que se propõe é o da reflexão sobre a ação a partir da mesma. Como a própria designação indica, a investigação está sempre associada a uma ação prática, assumindo o professor simultaneamente o papel de investigador e interveniente numa dada área em que é identificado um problema a resolver, ou uma situação em relação à qual se procura aumentar a compreensão pessoal, tendo como fim melhorar a prática.

A complexidade que a caracteriza é difícil de resumir numa definição, mas um aspeto essencial é que ela assenta numa perspetiva qualitativa (e não quantitativa) da investigação. Enquanto a perspetiva quantitativa se preocupa sobretudo com a recolha de factos e relações entre eles e com a quantificação e generalização dos resultados, a investigação qualitativa coloca o enfoque na descrição e compreensão dos fenómenos, entendendo a realidade como holística, multifacetada, subjetiva e plural, dependendo a sua descrição e compreensão, como tal, da conjugação dos diversos pontos de vista e perceções pessoais. Isto não significa, no entanto, que no processo de recolha e análise não sejam recursos válidos técnicas de natureza

quantitativa quando estas podem contribuir para uma melhor compreensão de uma realidade complexa.

Por esta razão pode afirmar-se que se constitui por oposição ao paradigma positivista, filiando-se em perspectivas predominantemente radicadas nos paradigmas interpretativo e crítico, na medida em que a realidade é vista como um processo em construção, a investigação não pretende extrair dela princípios generalizáveis, e tem em conta os valores, quer na formulação teórica, quer no método de análise e na solução do problema (Marques e Sarmiento, 2007).

Daqui decorre outro aspeto importante a reter: a investigação-ação ocupa-se de gerar conhecimento em relação a uma dada situação e não conhecimento científico generalizável. Esta característica – o facto de ser situacional e dificilmente generalizável – é habitualmente apontada como uma debilidade deste tipo de metodologia, que só a realização simultânea por outros professores e em outros contextos pode ajudar a minimizar (Sousa, 2009).

A origem do termo (*action-research*) remete para o psicossociólogo americano Kurt Lewin (1890-1947), que o concetualiza como um processo em espiral, com três fases: planeamento, em que é pensada uma hipótese de ação visando a obtenção de um determinado resultado em relação a um problema identificado; experimentação da ação; pesquisa dos factos sobre os resultados da ação e à recolha de informação relativa aos seus efeitos, analisando-a em relação com a hipótese inicialmente formulada. Significa isto que este é um processo dinâmico, que não implica a repetição mas a sucessão de ciclos enriquecidos pelos anteriores em que cada etapa se projeta para novos ciclos (Marques e Sarmiento, 2007). Significa igualmente que há uma avaliação constante dos resultados da ação e correção de modo imediato.

A dissertação aqui apresentada é exatamente a investigação, feita na própria prática, de uma realidade situacional, com vista à melhor compreensão quer da prática quer do contexto em que se desenvolveu, as suas implicações do ponto de vista das aprendizagens, mas também social e cultural. Pretendeu ser, pois, um processo auto-reflexivo em que, a partir da questão definida - *Como levar à prática o referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares no Ensino Básico?* -, foi desencadeada uma ação e, através dos instrumentos considerados necessários, efetuada uma verificação dos resultados e da eficácia

da ação realizada face aos princípios especulativos inicialmente formulados. As conclusões daí extraídas, ainda que não totalmente generalizáveis, poderão ser úteis no desenvolvimento futuro da prática.

## ***2.2. Identificação/justificação das técnicas de recolha e tratamento de dados***

A procura da compreensão, sempre incompleta, de uma realidade, traz a este tipo de investigação a necessidade de uma pluralidade metodológica e de técnicas de recolha de dados, de forma a produzir resultados mais ricos, fiáveis e válidos. O desenho da investigação é, pela sua própria natureza, um processo em construção, difícil de definir totalmente desde o início.

A triangulação de métodos, uma aproximação plural à realidade através do uso de mais do que um método de recolha afigurou-se como a melhor forma de alcançar uma compreensão mais completa. Permitiu, para além disso, quantificar fatores como competências, interesses ou atitudes.

Para a seleção dos métodos de recolha é necessário, antes de mais, procurar perceber o que pretendemos saber, a finalidade dessa informação no estudo, e qual o destino a dar-lhe. Assim, para um planeamento mais eficaz e realista de todo o trabalho, foi necessário, simultaneamente, estabelecer também de que modo e por que técnicas foram trabalhados os dados obtidos.

De entre as técnicas estudadas, foram selecionadas como as mais adequadas a da entrevista, o inquérito por questionário e a participação-observação, que em seguida se caracterizarão brevemente.

### 2.2.1. *Entrevista*

A entrevista é, como o próprio nome indica, uma interação verbal entre o investigador e o respondente, pessoalmente ou por outros meios.

No que respeita à conceção e condução, a entrevista pode ser estruturada ou diretiva, se constituída por perguntas pré-estabelecidas a que são dadas respostas categorizadas; não estruturada, nos casos em que se constrói à volta de grandes temas ou questões, a que o entrevistado responde livremente; ou ainda semi-estruturada ou semi-diretiva, um formato que conjuga os dois anteriores, assente num guião construído a partir dos grandes eixos de análise do projeto, que é respondido tanto quanto possível livremente e dentro dos quadros de referência do entrevistado, sendo o papel do entrevistador o de ir colocando as questões e reencaminhando para os objetivos.

Quivy (1998) distingue ainda outra variante, a entrevista centrada (*focused interview*) em que, à semelhança desta última, o entrevistador conduz a entrevista a partir de uma lista de tópicos relativos a um tema concreto sobre o qual se pretende reunir informação, livremente e de acordo com o desenrolar da conversa. O carácter distintivo desta variante está no objetivo específico de analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou neles participaram (Quivy, 1998:193). De acordo com estes objetivos, esta afigurou-se como uma variante adequada ao objetivo da dissertação aqui apresentada.

O mesmo autor refere ainda a possibilidade de, em casos específicos, realizar entrevistas em grupo, o que, no entanto, levanta desde logo dificuldades como o duplo papel de moderador e entrevistador que cabe ao investigador, o possível enviesamento das respostas pela influência do coletivo sobre o indivíduo e a possível dificuldade de compreensão de um registo áudio (Quivy, 1998:193). Esta foi uma hipótese ponderada para a inquirição dos participantes nesta dissertação, apesar deste risco, uma vez que poderia fornecer dados mais significativos e mais aprofundados do que o inquérito por questionário.

A técnica da entrevista, de um modo geral, é especialmente adequada para a compreensão de valores, referências normativas, perceções e leituras dos atores acerca de acontecimentos e experiências específicas, pela sua flexibilidade, que permite que essas

interpretações sejam transmitidas de acordo com os seus quadros de referência (embora haja a possibilidade de interveniência de outras variáveis) e que os elementos assim recolhidos tenham um grau de profundidade significativo.

Por outro lado, essa mesma flexibilidade é apresentada como uma limitação, na medida em que o carácter pouco técnico da formação exigida não ajuda o investigador a fazer uma estimativa correta do seu nível de competência na matéria. Mais ainda, tanto a espontaneidade do entrevistado como a neutralidade do investigador, decorrentes desta flexibilidade, podem ser enganadoras, porque influenciadas pela formulação do entrevistador, pelo tipo de relação estabelecida ou pelo âmbito da entrevista (Quivy, 1998:194). Outros autores chamam também a atenção para o eventual enviesamento do entrevistador em resultado de diversos fatores e que podem gerar respostas entendidas pelos entrevistados como socialmente desejáveis (Afonso, 2005), ou para a tendência para a «consistência sistemática», orientando as respostas num sentido negativo ou positivo (Cozby, 1989, citado por Afonso, 2005:101).

A dificuldade de generalização da informação, centrada numa pessoa e situação específicas, e a conseqüente inutilidade em relação à explicação de um problema global, são também apontados como um limite a ter em conta nesta técnica (Almeida, 1990).

### **2.2.2. *Inquérito por questionário***

Esta técnica consiste na colocação de um conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito. Pode ser presencial ou pode ser respondido autonomamente pelos respondentes.

A resposta é normalmente fechada, i.e., deve ser escolhida de entre as propostas, e pré-codificada, de forma a facilitar o tratamento quantitativo, sobretudo no caso de um grande número de inquiridos. Pode também incluir perguntas abertas ou outros elementos como testes ou escalas de atitudes.

O grande objetivo deste tipo de técnica é a conversão da informação recolhida em dados pré-formatados, e a sua quantificação. Permite recolher informação sobre três domínios:

conhecimento ou informação (o que o respondente sabe), valores ou preferências e atitudes ou convicções (o que pensa ou crê) (Tuckman, 1978, cit. por Afonso, 2005:103).

Embora os objetivos a que se adequa sejam semelhantes ao da entrevista, torna-se mais pertinente nos casos em que é necessário entrevistar um grande número de pessoas e como tal se levanta o problema da representatividade. Esta representatividade apresenta sempre, no entanto, uma margem de erro. Por isso é conveniente que, antes da sua aplicação seja validado através, por exemplo, da aplicação experimental numa amostra diferente da que será alvo do estudo, no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida (Quivy, 1998).

É também útil para a recolha de informação sobre uma população com vista à melhor compreensão de um fenómeno social. A grande vantagem que apresenta é a possibilidade de quantificação dos dados, especialmente quando estes se apresentam em grande quantidade, e a análise de correlações entre eles.

As limitações associadas a este tipo de técnica de recolha de dados prendem-se com a superficialidade das respostas e a relativa fragilidade da sua credibilidade. É necessário, pois, uma atitude cooperativa assente numa atmosfera de confiança dos inquiridos e rigor na escolha da amostra. As perguntas devem ser formuladas de modo claro para evitar, dentro do possível, diferentes interpretações, mas estas estão sempre limitadas pelo grau de coincidência entre os universos de referência do investigador e do inquirido.

Mesmo recorrendo à triangulação da informação, esta fragilidade é de certo modo inevitável. Como nota Natércio Afonso, apenas a informação recolhida consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem (Afonso, 2005:103).

### 2.2.3. *Observação*

Uma vez que este é um trabalho de investigação na própria prática, a observação participante pode ser considerada também como uma técnica de recolha de dados. A observação direta permite captar os comportamentos no momento em que eles se produzem e não por intermédio de um testemunho ou de um documento, com uma relativa autenticidade e espontaneidade.

A observação participante caracteriza-se pela inserção do observador no ambiente observado, observando e anotando situações e comportamentos. Almeida distingue ainda a participação-observação, quando um ou vários elementos de um grupo aproveitam a sua inserção para observar o grupo (Almeida, 1990:105).

A fragilidade evidente desde logo neste tipo de técnica é a da subjetividade e parcialidade, uma vez que o registo é sempre uma interpretação do investigador sobre o que é observado, a que neste caso se acrescenta a do possível enviesamento provocado pela pertença ao grupo e a excessiva familiaridade com o ambiente, que pode mesmo levar a descurar aspetos que, para um observador exterior, seriam evidentes. Os resultados obtidos por este meio terão de ser, como tal, utilizados de modo controlado e contra-verificados através de medidas quantificáveis.

É uma técnica que implica tempo e disponibilidade para o registo de notas de campo logo a seguir a uma observação. Não sendo possível ao professor desempenhar a sua função e simultaneamente preencher grelhas de observação ou tomar notas, será preferível optar por uma abordagem estruturada, determinando previamente, a partir dos objetivos da própria investigação, os aspetos relevantes a observar. No entanto, a utilização de grelhas de observação muito formalizadas corre o risco de tornar a informação superficial, embora facilite a interpretação. O registo audiovisual pode ser, por isso, também um recurso útil para este tipo de observação. É a técnica mais adequada para o registo de processos não verbais, dos acontecimentos tal como se produzem, mas só poderá ser útil quando conjugado com outros processos.

### ***2.3. Tratamento da informação***

O tratamento da informação obtida será diferente consoante se trate de dados de natureza qualitativa (relatórios de observação, testemunho dos intervenientes no processo, recolhidos através de entrevista ou em respostas abertas de um questionário, documentos audiovisuais) ou quantitativa (respostas a questionários). No primeiro caso, a análise da informação será feita preferencialmente através da análise de conteúdo; no segundo, de análise estatística.

A análise estatística proporciona uma diversidade de meios de exposição dos resultados, mas é sobretudo uma forma de dotar de significado a informação recolhida a partir do estabelecimento de categorias e relações entre elas. No presente trabalho, ela foi utilizada no tratamento dos inquéritos por questionários, de acordo com os objetivos estabelecidos por este. No entanto, este tipo de análise, embora bastante preciso e rigoroso, e facilitado pelos meios informáticos disponíveis, não revela em si mesmo uma capacidade explicativa.

A análise de conteúdo é, de acordo com Quivy, o único processo através do qual é possível elaborar uma interpretação que se distancie do próprio investigador (Quivy, 1998:226), preenchendo assim uma necessidade de rigor metodológico por vezes apontada como ausente em informações de natureza qualitativa. Em qualquer das suas variantes (análise temática, análise formal, análise estrutural), o que procura fazer é transformar informação qualitativa em formato quantitativo.

## **PARTE III – FORMAÇÃO**

### **3. Formação**

#### **3.1. *Preâmbulo***

Os resultados obtidos pela população estudantil portuguesa entre 2009 e 2018 têm vindo a apresentar progressivas melhorias quando se trata de testes internacionais de níveis de literacia (PISA, 2018:47-66). No entanto estes resultados situam-se ainda a meio da tabela de proficiência – no nível 3.

Segundo o *Programme for International Student Assessment* [PISA], «o desempenho no domínio da literacia de leitura pode ser hierarquizado de acordo com seis níveis de proficiência, que correspondem a vários graus de complexidade e de profundidade das dimensões que organizam o domínio. Para a literacia de leitura, o nível mais baixo de proficiência está dividido em três subníveis – 1a, 1b e 1c – totalizando oito níveis de interpretação do desempenho dos alunos em 2018. Para a leitura, os níveis de proficiência estão enunciados em termos de «as tarefas requerem que o leitor...», conduzindo à identificação daquilo que o desempenho dos alunos deve refletir para ser associado a um dado nível de proficiência.» (PISA, 2018:27)

O quadro 1, abaixo, descreve os níveis de proficiência considerados no relatório nacional PISA 2018.

Quadro 1 - Caracterização dos Níveis de Proficiência em Literacia de Leitura

Nível	Limite inferior de pontuação	Características do Nível de Proficiência
6	698	<p>No nível 6, o leitor é capaz de compreender textos abstratos, que requerem uma leitura demorada e em que a informação de interesse está profundamente imbuída e se relaciona com a tarefa apenas de forma indireta. Consegue comparar e distinguir e integrar informação respeitante a várias perspetivas potencialmente conflitantes, utilizando vários critérios e fazendo inferências a partir de vários elementos de informação distantes, a fim de determinar como é que essa informação pode ser utilizada.</p> <p>O leitor é capaz de refletir aprofundadamente sobre a fonte do texto relacionando-a com o conteúdo do mesmo, utilizando critérios externos ao texto. Consegue comparar e distinguir informação veiculada em vários textos, identificando e resolvendo as discrepâncias e a conflitualidade intertextos através de inferências sobre a fonte da informação, sobre o interesse explícito ou velado de quem a veicula e sobre outros indicadores da validade da informação.</p> <p>As tarefas requerem que o leitor estabeleça planos elaborados, combinando vários critérios e fazendo inferências para relacionar a tarefa com o(s) texto(s) disponibilizado(s). Os materiais que servem de base à tarefa incluem um ou vários textos complexos e abstratos, que veiculam várias perspetivas, eventualmente, discrepantes. A informação de que o leitor precisa pode ser um detalhe profundamente imbuído num texto ou transversal aos textos disponibilizados e, provavelmente, dissimuladas por informação contraditória.</p>
5	626	<p>No nível 5, o leitor é capaz de compreender textos que requerem uma leitura demorada, inferindo que informação é relevante apesar de a informação de interesse poder passar despercebida. Desenvolve raciocínios de causa-efeito ou de outra natureza tendo que assentam numa compreensão aprofundada de excertos longos de texto. Também consegue responder a questões indiretas inferindo a relação entre a pergunta e um ou vários elementos de informação presentes num ou em vários pontos de textos múltiplos ou em várias fontes.</p>

		<p>As tarefas de reflexão requerem avaliação crítica ou formulação de hipóteses baseadas em informação específica. O leitor é capaz de fazer distinções entre conteúdo e finalidade e entre factos e opiniões em afirmações complexas ou abstratas. Consegue avaliar neutralidade e enviesamento a partir de indicações explícitas ou implícitas, referindo-se tanto ao conteúdo como à fonte da informação. Também consegue retirar conclusões acerca da fiabilidade das posições ou das conclusões apresentadas num texto.</p> <p>As tarefas, qualquer que seja o aspeto da leitura considerado, requerem que o leitor lide com conceitos que são abstratos ou contra intuitivos e que passem por várias etapas até alcançarem o objetivo. Além disso, as tarefas podem requerer que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre textos para comparar e distinguir informação.</p>
--	--	---

4	553	<p>No nível 4, o leitor é capaz de compreender passagens extensas de um texto único ou múltiplo; consegue interpretar o significado de variações da linguagem numa parte do texto, tendo em consideração o texto como um todo. Em algumas situações de interpretação, o leitor demonstra ser capaz de compreender e de utilizar categorias improvisadas para o efeito. Consegue comparar perspectivas diferentes e fazer inferências a partir de várias fontes.</p> <p>O leitor consegue procurar, localizar e integrar vários elementos de informação incluídos no texto a par de outras informações plausíveis. Consegue fazer inferências baseadas nas asserções da tarefa para avaliar a relevância da informação contida na fonte. Consegue realizar tarefas que requerem a memorização de contextos anteriores a essa tarefa.</p> <p>O leitor consegue, ainda, avaliar a relação entre uma afirmação específica e a posição de uma pessoa ou a conclusão sobre um dado assunto. Consegue refletir sobre as estratégias utilizadas pelo autor para transmitirem a sua perspectiva, baseando-se em características proeminentes no texto (p. ex., títulos ou figuras). Consegue, também, comparar e distinguir afirmações veiculadas em vários textos e avaliar a fiabilidade das fontes, baseando-se em critérios evidentes.</p> <p>As tarefas envolvem frequentemente textos longos ou complexos e que podem ter conteúdo e forma um pouco diferente da norma. Muitas das tarefas baseiam-se em textos múltiplos. Os textos ou as tarefas contêm indicações indiretas ou implícitas.</p>
---	-----	--

3	480	<p>No nível 3, o leitor é capaz de elaborar uma representação do significado literal de um texto único ou múltiplo sem que lhe sejam dadas indicações explícitas sobre conteúdo ou organização; consegue integrar e fazer inferências, simples ou complexas. Também é capaz de integrar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender relações ou atribuir significado a uma palavra ou a uma frase quando a informação necessária para o fazer está confinada a uma única página.</p> <p>O leitor é capaz de procurar informação, baseando-se em instruções indiretas, e de localizar informação solicitada que não esteja em destaque no texto ou que esteja rodeada de informação acessória. Em alguns casos, um leitor neste nível consegue identificar a relação entre vários elementos de informação, tendo em consideração vários critérios.</p> <p>O leitor neste nível consegue refletir sobre um texto, ou um conjunto reduzido de textos, e comparar as perspetivas de vários autores a partir de informação explícita. Neste nível, a reflexão pode requerer que o leitor faça comparações ou apresente explicações ou que avalie um aspeto do texto. Nalguns casos, a reflexão requer que o leitor demonstre compreensão avançada de um texto sobre temas que lhe são familiares; noutros casos, requer a compreensão elementar de conteúdos menos familiares.</p> <p>As tarefas requerem que o leitor tenha em consideração vários aspetos ao comparar, distinguir ou categorizar informação. Frequentemente, a informação necessária não está evidente ou pode haver uma quantidade considerável de informação contraditória. Tipicamente, os textos podem incluir outros obstáculos, por exemplo, conter informação contrária ao que seria expectável ou redigida de forma negativa.</p>
2	407	<p>No nível 2, o leitor é capaz de identificar a ideia principal num texto moderadamente longo; é capaz de compreender relações ou de atribuir significado a uma parte específica de um texto em que a informação não é proeminente ou em que há informação acessória, fazendo inferências simples.</p> <p>Consegue selecionar e aceder a uma página de um conjunto de páginas, baseando-se em instruções explícitas, ainda que, por vezes, complexas, e de localizar um ou mais elementos de informação, baseando-se em vários critérios, parcialmente implícitos.</p> <p>Consegue, mediante indicações explícitas, refletir sobre a finalidade geral ou sobre a finalidade de um detalhe específico, em textos moderadamente longos; consegue,</p>

		<p>também, refletir sobre características visuais ou tipográficas simples; é capaz de comparar perspectivas e avaliar as razões que as suportam baseando-se em frases curtas e explícitas.</p> <p>As tarefas podem envolver comparações ou distinções baseadas num único aspeto do texto. As tarefas de reflexão típicas deste nível requerem que o leitor estabeleça comparações ou várias relações entre o texto e conhecimento exterior ao texto, baseando-se na experiência pessoal ou nas suas atitudes.</p>
--	--	---

1a	335	<p>No Nível 1a, o leitor é capaz de compreender o significado literal de frases ou de pequenas passagens. Consegue identificar o tema principal ou a intenção do autor, num texto sobre um assunto que lhe seja familiar, e consegue estabelecer uma relação simples entre elementos de informação que estejam próximos, ou entre a informação dada e o seu próprio conhecimento.</p> <p>Consegue encontrar uma página relevante entre um conjunto reduzido de páginas, baseando-se em instruções simples, e localizar um ou mais fragmentos de informação em textos breves.</p> <p>Consegue refletir sobre a finalidade geral e a importância relativa da informação (p. ex., ideia principal vs. pormenores irrelevantes) em textos simples com indicações concretas.</p> <p>As tarefas, maioritariamente, apresentam indicações explícitas sobre o que é necessário fazer e como o fazer e, ainda, sobre em que parte(s) do texto(s) deve o leitor concentrar a sua atenção.</p>
1b	262	<p>No Nível 1b, o leitor é capaz de avaliar o significado literal de frases simples; também consegue interpretar o significado literal de um texto, estabelecendo relações simples entre elementos de informação que estejam próximos, na questão ou no texto.</p> <p>O leitor é capaz de procurar e localizar um único elemento de informação explícita, em posição de destaque, numa frase, num texto breve ou numa lista simples. Consegue encontrar uma página relevante entre um conjunto reduzido de páginas, baseando-se em instruções simples e se forem dadas indicações concretas.</p>

		As tarefas indicam explicitamente ao leitor os fatores que deve considerar na tarefa ou no texto. Normalmente, o texto é breve e ajuda o leitor através da repetição de informação, de imagens ou de símbolos com os quais o leitor está familiarizado. A informação contraditória é mínima.
1c	189	No Nível 1c, o leitor é capaz de compreender e de afirmar o significado literal de frases curtas e sintaticamente simples; além disso, consegue ler tendo em vista uma finalidade clara e simples num tempo limitado.  As tarefas assentam em estruturas simples, quer quanto ao vocabulário, quer quanto à sintaxe.

Fonte: IAVE, a partir de OCDE (2019), in PISA 2018:27-29

De acordo com os dados constantes no relatório PISA 2018 (cf. fig.1), e apesar de a tendência se manter positiva, «quando se comparam os resultados de 2018 com os alcançados em 2015 observa-se uma diferença de menos 6 pontos nos resultados em literacia de leitura (ainda que não seja significativa).» (PISA, 2018:4)

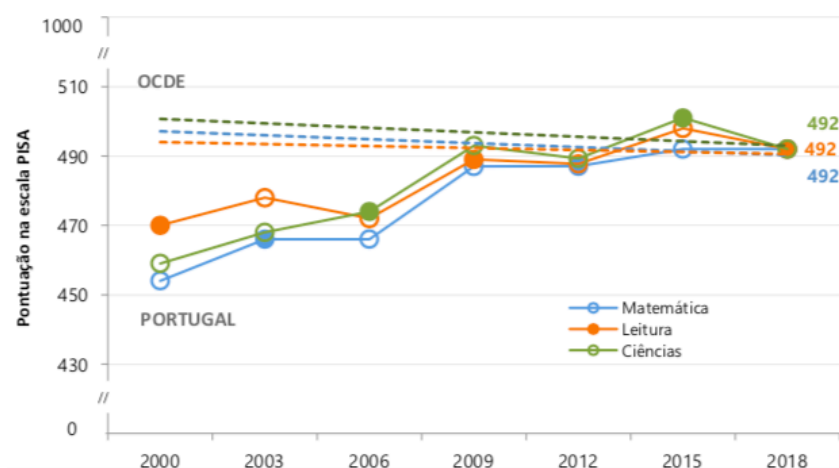


Figura 1. Evolução das pontuações médias nos domínios do PISA em Portugal face às médias da OCDE

Nota: Os símbolos a cheio indicam os anos em que o domínio avaliado foi domínio principal

Fonte: IAVE, a partir de OCDE (2000-2018) Programme for International Student Assessment – PISA 2018 (pág.5)

«A pontuação média obtida por Portugal em qualquer uma das subescalas da leitura corresponde a uma proficiência em leitura de nível 3, o que significa que, no que respeita ao processo cognitivo que implica «Localizar Informação», os alunos conseguem localizar vários elementos de informação que obedecem a várias condições e, em alguns casos, conseguem identificar relações entre esses elementos. No que respeita ao processo «Compreender» os alunos conseguem integrar várias partes de um texto para identificar uma ideia principal, compreender relações ou atribuir significado a uma palavra ou a uma frase. Nas tarefas que implicam «Avaliar e Refletir» os alunos conseguem estabelecer relações, comparações, produzir explicações, e avaliar um aspeto particular de um texto. Algumas das tarefas de reflexão exigem ao aluno uma boa compreensão do texto com base em conhecimento com o qual está familiarizado ou que é do senso comum. (PISA, 2018:VI)

O nível médio de desempenho (nível três) levanta inúmeras questões aos professores no que diz respeito ao trabalho a desenvolver com os seus alunos, antes de mais porque comprova que ser falante de uma língua não é um fator de domínio da totalidade dos processos cognitivos que a mesma abarca (sobretudo no que à leitura e escrita diz respeito). Por outro lado, os programas de Português do Ensino Básico e as reflexões que se teceram em torno dos mesmos (Roldão:1999) vêm sustentar a convicção de que algo maior se deseja. As competências que os alunos devem adquirir e desenvolver estão muito para além da prática quotidiana e frequente em todos os ciclos daquela disciplina.

Um dos aspetos referidos pela maioria dos professores das diversas áreas disciplinares do Agrupamento de Escolas que integraram este estudo é a incapacidade generalizada que os seus alunos demonstram na interpretação de suportes escritos de carácter informativo (textos, mapas, horários, esquemas, tabelas, etc), fazendo transparecer a ideia de que a interpretação de textos narrativos, o trabalho gramatical, o trabalho de interpretação escrita centrado no manual, entre outros, ficam muito aquém do trabalho de literacia da informação que é necessário pôr em prática para fomentar a aquisição e o desenvolvimento de competências de metacognição e literacia da leitura.

Como professores, temos perante os nossos alunos a *obrigação* de muni-los de instrumentos aplicáveis à sua vida quotidiana, enquanto cidadãos que se querem ativos,

participativos, questionadores, capazes de interpretar verdadeira e plenamente qualquer tipo de suporte, oral ou escrito, de modo crítico e compreensivo.

Através da análise atenta das competências definidas para a disciplina de Português, somos alertados para a necessidade de criar estruturas mentais que permitam aos alunos desenvolver competências de leitura e escrita muito sólidas. Verifica-se assim a necessidade de construir e aplicar instrumentos de trabalho com indicações muito precisas, que orientem o aluno nas suas aprendizagens, proporcionando uma verdadeira autonomia e fluência de leitura, interpretação e escrita de nível superior.

De acordo com a reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico, publicada em 1997 (Sim-Sim et al, 1997:43-50), a aquisição das competências anteriormente enunciadas apenas poderá ser atingida através do ensino explícito e sistematizado e de uma prática frequente e supervisionada que compete aos professores, uma vez que a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e cada vez mais sofisticadas.

Tendo em conta que o ensino / aprendizagem da expressão escrita requer processos cognitivos de planeamento de conteúdos, de formatação linguística dos mesmos, rascunhos, revisões, correções e reformulações, bem como a comunicação dos produtos finais, a presente proposta formativa partiu das necessidades manifestadas ao professor bibliotecário pelos professores e pretendeu produzir diferentes instrumentos de trabalho que apoiassem os mesmos na sua prática letiva, e que servissem aos alunos enquanto potenciadores de estruturas metacognitivas. Assim, apresenta-se a planificação concreta de uma unidade didática – leitura e escrita para informação e estudo – com as respetivas descrições das intenções de trabalho (atividades) a propor aos alunos e os materiais que serviram de suporte ao desenvolvimento das atividades. Porque o conhecimento não é estanque, procurou-se implicar as diversas áreas disciplinares, transformando a Língua Portuguesa (enquanto língua falada e escrita) num instrumento prático de trabalho multidisciplinar e funcional, com especial enfoque no desenvolvimento de competências de leitura e escrita para informação e estudo, salientando a importância da partilha de competências entre pares através do trabalho de grupo.

### 3.2. *Enquadramento da formação*

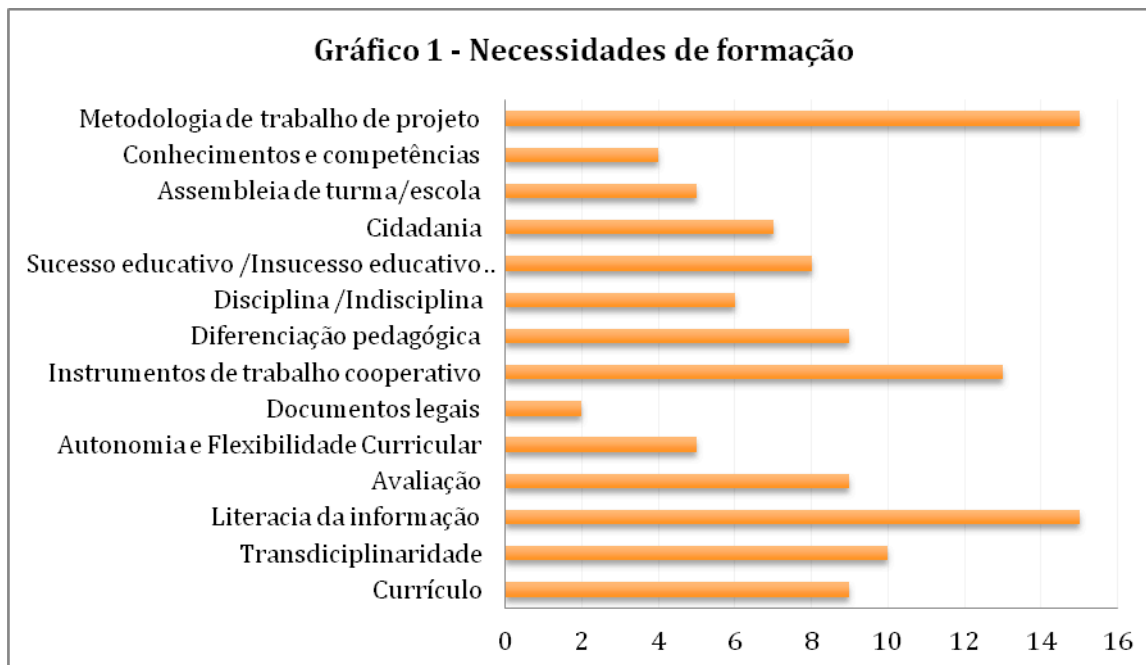
Por solicitação de um professor bibliotecário, a formação decorreu num Agrupamento de Escolas da Rede Pública situado no concelho de Oeiras que, atualmente, serve uma população cultural, social e economicamente muito diversificada, compreendendo as freguesias de Caxias e Barcarena. É composto por quatro estabelecimentos de ensino.

De acordo com as informações que constam na sua página oficial, frequentam as escolas do Agrupamento cerca de setecentas e vinte e cinco crianças e jovens, distribuídos pelos níveis de ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade. Destes, 7,5% são naturais de países africanos, sul-americanos, asiáticos e europeus, com maior incidência do espaço da lusofonia. Cerca de 34% dos alunos beneficia de Ação Social Escolar, dos quais 22% enquadram-se no escalão A.

O Agrupamento apresentou, no ano letivo 2019-20, ao Ministério da Educação, um Plano de Inovação Curricular centrado em quatro pontos estratégicos (Orientação para o Sucesso Escolar; Reforço das Aprendizagens Essenciais; Estratégia de Educação para a Cidadania; Multiliteracias, Artes & Ofícios). Como objetivos este plano estipulou: a) *Promover o trabalho colaborativo e a diferenciação pedagógica;* b) *Incentivar a participação em programas e projetos inovadores;* c) *Formar para a tolerância, a paz, a solidariedade, a defesa do ambiente, a vida saudável e os direitos e deveres;* d) *Prevenir e combater a indisciplina e outros fatores de risco;* e) *Fomentar a expressão artística e a participação em iniciativas culturais.*

Decorrendo deste enquadramento, o professor bibliotecário do Agrupamento (em funções no mesmo pelo segundo ano letivo) procedeu ao levantamento das necessidades formativas dos professores, através de um inquérito no qual se obtiveram os resultados apresentados no gráfico 1.

No âmbito da formação a realizar ao longo do ano letivo 2019-2020, assinale o(s) tema(s) do seu interesse:



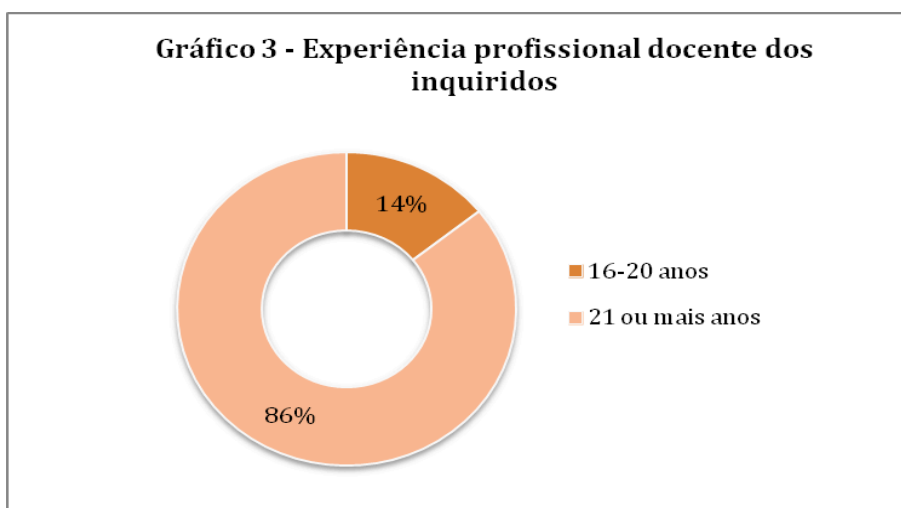
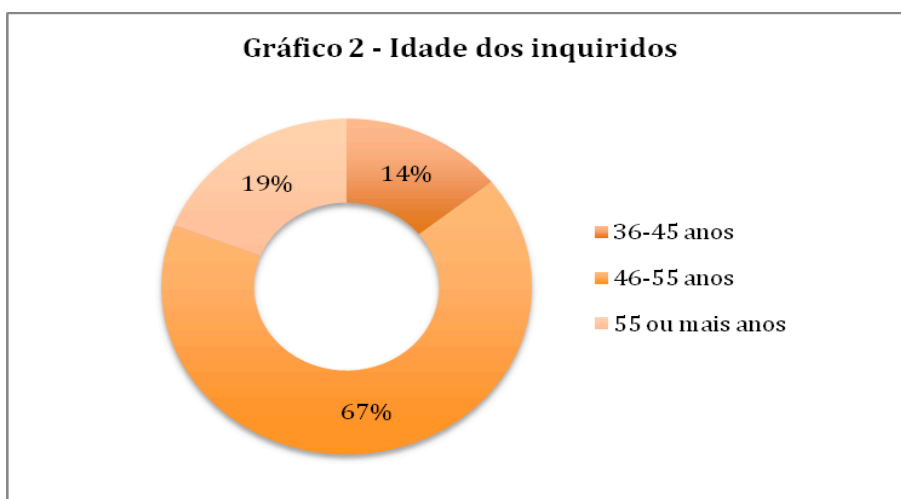
Partindo deste levantamento, foi desenhado um curso de formação com o objetivo de responder às necessidades identificadas, designado por *Trabalho de projeto e literacia da informação*. Este curso de formação, destinado a *Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*, com a duração de 15 horas, realizou-se entre janeiro e abril de 2020, no Agrupamento de Escolas acima descrito, sob orientação de *Magda Barradas Costa*.

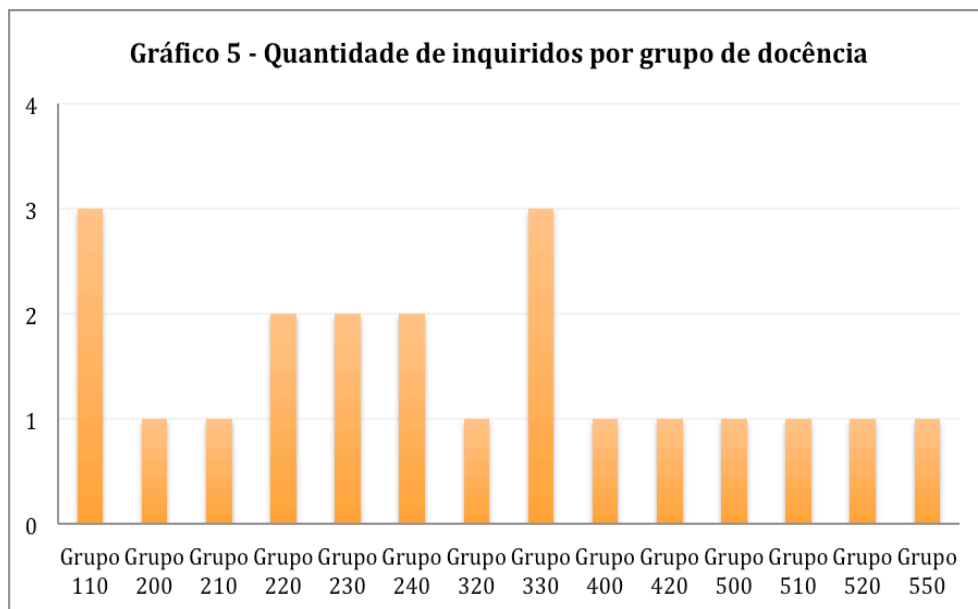
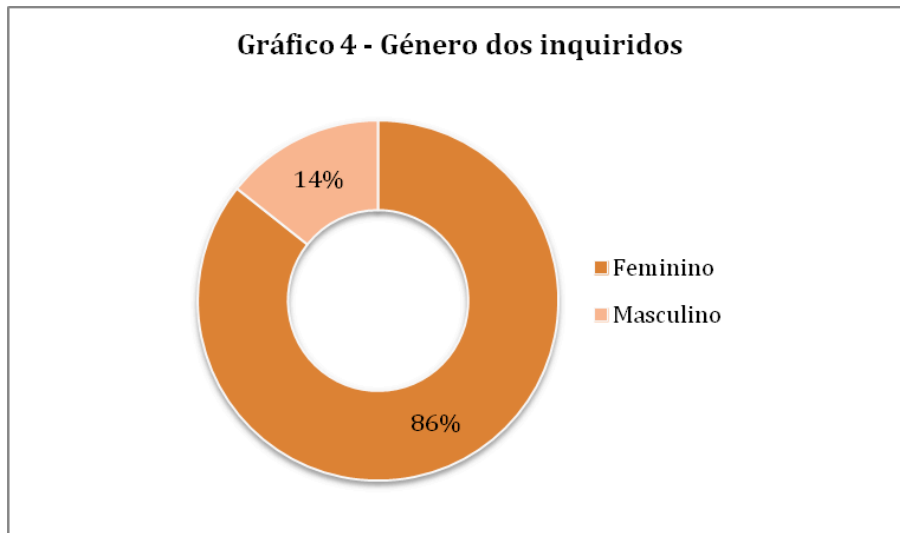
### 3.3. *Questionários aplicados aos formandos*

Inicialmente inscreverem-se no curso de formação vinte e um docentes, aos quais foram aplicados três questionários. O primeiro – aplicado em setembro de 2019 – pretendia proceder à caracterização geral do grupo. O segundo foi aplicado com o objetivo de aferir as expectativas dos mesmos relativamente ao processo formativo e foi aplicado no momento que antecedeu o início da formação. O terceiro pretendeu avaliar o grau de satisfação dos

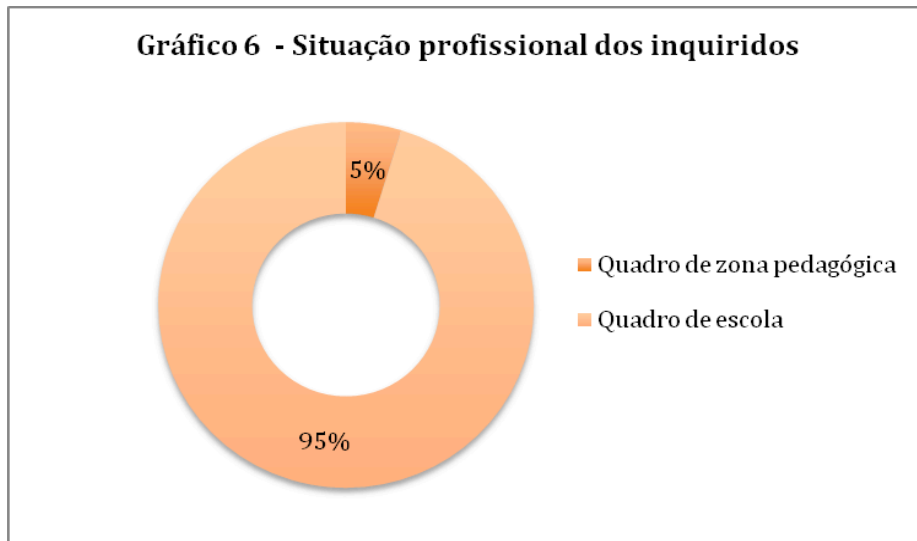
formandos relativamente aos aspetos práticos da formação e seu impacto na ação educativa; este foi aplicado depois de terminada a formação. Os questionários foram enviados por correio eletrónico. Todos os formandos responderam ao primeiro questionário e dezoito formandos responderam ao segundo e terceiro questionários.

### 3.3.1. *Questionário para caracterização do grupo de formandos*

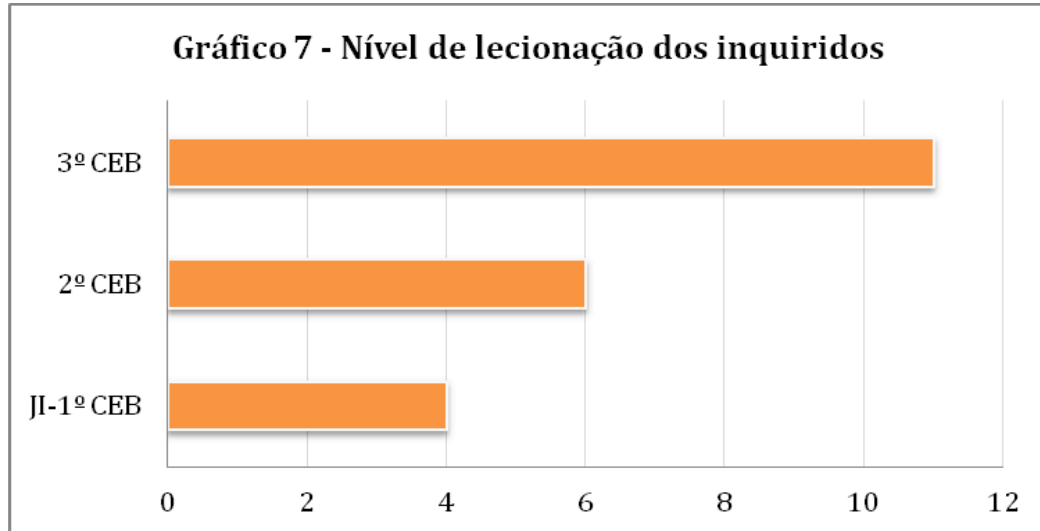




**Gráfico 6 - Situação profissional dos inquiridos**



**Gráfico 7 - Nível de lecionação dos inquiridos**



### 3.3.2. *Questionário de expectativas quanto à formação*

#### Quadro 2 – Expectativas quanto à formação

Com a frequência da ação de formação *Trabalho de Projeto e Literacia da Informação* espera:

	NADA	EM PARTE	MAIOR PARTE	TOTALMENTE	TOTAL
1 Fundamental/Enquadrar melhor a planificação	0	5	9	4	18
2 Desenvolver/Melhorar estratégias de ensino	0	0	8	10	18
3 Desenvolver/Melhorar estratégias de avaliação	0	3	8	7	18
4 Melhorar a comunicação com os alunos	1	3	5	9	18
5 Gerir a atividade da sala de aula	0	3	10	5	18
6 Relembrar/Consolidar conhecimentos adquiridos	3	5	8	2	18
7 Adquirir novos conhecimentos	0	3	7	8	18
8 Refletir sobre a prática	0	0	4	14	18

### 3.3.3. Questionário de avaliação da formação

#### Quadro 3 – Impacto da formação

Avalie o impacto da formação relativamente a cada um dos domínios indicados:

	Nada	Em parte	Maior parte	Totalmente	TOTAL
	1	2	3	4	
<b>1. Programa e Materiais</b>					
1.1 Os objetivos foram cumpridos	0	3	8	7	18
1.2 Os conteúdos aplicam-se à sua atividade profissional	0	1	8	9	18
1.3 A documentação e os materiais disponibilizados eram adequados	0	1	8	9	18
1.4 A duração da formação foi adequada	0	1	4	13	18
<b>2. Metodologia</b>					
2.1 A metodologia foi adequada aos objetivos da formação	0	2	9	7	18
2.2 Os formandos foram envolvidos no desenvolvimento da formação	0	1	6	11	18
2.3 Foi proporcionada a troca de experiências entre os formandos	0	1	4	13	18
2.4 Foi relacionada a teoria com a prática profissional dos formandos	0	3	6	9	18
<b>3. Horário e instalações</b>					
3.1 O horário foi adequado	0	3	3	12	18
3.2 As instalações tinham condições adequadas	0	1	7	10	18
<b>4. A formação permitiu</b>					
4.1 Fundamentar e enquadrar melhor a planificação	0	6	7	5	18
4.2 Desenvolver/melhorar estratégias de ensino	0	4	6	8	18
4.3 Desenvolver/melhorar estratégias de avaliação	0	8	6	4	18
4.4 Melhorar a comunicação com os alunos	1	2	6	9	18
4.5 Gerir a atividade da sala de aula	0	5	8	5	18
4.6 Relembrar/consolidar conhecimentos adquiridos	2	3	10	3	18
4.7 Adquirir novos conhecimentos sobre a disciplina	2	9	5	2	18
4.8 Refletir sobre a prática	0	1	6	11	18
4.9 A formação correspondeu às minhas necessidades formativas	0	7	6	5	18
<b>5. Formador</b>					
5.1 O formador comunicou de forma clara e eficaz	0	0	5	13	18
5.2 O formador promoveu a participação dos formandos	0	0	5	13	18
5.3 O formador revelou domínio e conhecimentos atualizados dos temas	0	0	4	14	18
5.4 O formador promoveu o esclarecimento das questões suscitadas	0	0	7	11	18
<b>6. Avaliação global</b>					
6.1 Avaliação global do formador	0	0	5	13	18
6.2 Avaliação global da ação	0	4	6	8	18

### **3.4. Análise dos questionários**

#### **3.4.1. Caracterização do grupo de formandos**

O grupo era constituído por vinte e um formandos, sendo dezoito do género feminino e três do género masculino. Ao Quadro de Escola/Agrupamento pertencem vinte formandos e um ao Quadro de Zona Pedagógica. No que diz respeito ao nível de ensino, quatro formandos lecionam no 1ºCEB, seis lecionam no 2ºCEB e onze lecionam no 3ºCEB. Três formandos têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, catorze formandos têm entre 46 e 55 anos e quatro formandos têm mais de 55 anos de idade. Constatou-se que três dos formandos apresentam entre 16 a 20 anos de experiência docente, sendo que dezoito têm mais de 20 anos dessa mesma experiência. Após o início da formação, três formandos desistiram da ação de formação por motivos pessoais e dois formandos não certificaram por não terem entregado o relatório final. Assim, dezasseis formandos concluíram com sucesso esta ação de formação.

#### **3.4.2. Necessidades de formação identificadas**

Tendo obtido apenas 18 respostas ao questionário de expectativas, foram identificadas as seguintes necessidades de formação:

Assinaladas como *totalmente*

- a) Refletir sobre a prática (14 formandos);
- b) Desenvolver/Melhorar estratégias de ensino (10 formandos);
- c) Melhorar a comunicação com os alunos (9 formandos)
- d) Adquirir novos conhecimentos (8 formandos).

Assinaladas como *maior parte*

- e) Gerir a atividade da sala de aula (10 formandos);
- f) Fundamentar/enquadrar melhor a planificação (9 formandos);
- g) Relembrar/consolidar conhecimentos adquiridos (8 formandos);
- h) Desenvolver/melhorar estratégias de avaliação (8 formandos).

### **3.5. Objetivos da formação**

#### **3.5.1. Objetivos gerais**

O processo formativo pretendeu dotar os professores das ferramentas necessárias para a concretização dos objetivos do projeto de inovação delineado pelo Agrupamento de Escolas em que foi implementado, potenciando a capacidade reflexiva e criadora dos professores enquanto co-constructores de um projeto curricular adaptado à comunidade onde atuam.

Os objetivos gerais deste processo formativo centraram-se nos seguintes aspetos:

- a) Dotar os professores das ferramentas necessárias para que possam ser agentes de desenvolvimento curricular autónomos na criação de estratégias adequadas às necessidades da comunidade e aos contextos onde atuam;
- b) Apoiar a conceção de currículos integradores, que agreguem as atividades e projetos da escola, assumindo a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, promovendo o pensamento complexo, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo e o trabalho colaborativo como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências;

- c) Promover a justiça social, a igualdade de oportunidades, o bem-estar, a qualidade das aprendizagens e o efetivo sucesso de cada pessoa;
- d) Promover e apoiar processos reflexivos sobre legislação da área da educação e documentos curriculares; apoiar a construção de instrumentos de trabalho promotores de autonomia, flexibilidade e transdisciplinaridade.

### **3.5.2. *Objetivos específicos***

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e aplicar as fases do trabalho de projeto;
- Reconhecer a importância da aplicação de estratégias e instrumentos de metacognição;
- Construir /adaptar instrumentos de literacia de informação adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos;
- Criar situações práticas de aprendizagem de literacia de informação, aplicando os instrumentos anteriores;
- Tornar os formandos mais aptos para apoiar os alunos na pesquisa, avaliação e uso eficaz e responsável da informação, contribuindo para a sua capacitação e autonomia;
- Desenvolver competências que respondam ao novo contexto de ensino e aprendizagem definido nos documentos estruturantes citados.

### **3.6. *Finalidades da formação***

Para responder aos desafios da sociedade de informação, a Rede de Bibliotecas Escolares publicou o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2012 e 2017), que define padrões de aprendizagem para o desenvolvimento das literacias da leitura, mediática e da informação. Mais recentemente (2017) foram publicados o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o Despacho sobre o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade*

*Curricular* que destacam a importância da aquisição e desenvolvimento de competências de informação, de reflexão e crítica, da autonomia e da capacidade de aprender dos alunos, assim como do trabalho de projeto. O presente curso de formação propôs-se dar a conhecer e promover a aplicação de modelos e de instrumentos de trabalho que apoiassem os professores na implementação da metodologia de projeto e na promoção da literacia da informação, em colaboração com a Biblioteca Escolar.

### **3.6.1. Conteúdos da formação**

Os conteúdos abordados no curso de formação foram os seguintes:

Articulação entre BE (professor/a bibliotecário/a), professores e alunos

- Organização da coleção / divisão epistemológica do conhecimento
- Ferramentas e mecanismos de acesso à coleção e informação
- O trabalho colaborativo

Trabalho de projeto

Fases do trabalho de projeto:

- Contexto
- Planeamento
- Monitorização
- Comunicação
- Avaliação

Instrumentos de planeamento

Instrumentos de monitorização e avaliação

A metacognição

- Importância da metacognição na aprendizagem
- A metacognição como condição de autonomia
- A metacognição associada a fases e instrumentos específicos do trabalho de projeto

- A relevância da comunicação sistemática como instrumento regulador

#### Literacia da leitura

- Elementos paratextuais dos documentos
- Leitura e interpretação de textos informativos em diferentes suportes

#### Literacia da informação

- Pesquisa e seleção da informação: dicionários, prontuários, atlas e outros documentos de referência; termos e técnicas de pesquisa de informação em documentos impressos e páginas Web
- Avaliação de fontes de informação tendo em conta a sua relevância, autoria, atualidade e pertinência
- Tratamento da informação: tomada de notas, resumo, síntese
- Regras de citação e de elaboração da bibliografia

### **3.7. *Metodologia aplicada***

A metodologia aplicada no processo formativo teve por base a componente prática: análise e debate de situações; definição de estratégias e criação/adaptação de instrumentos de trabalho que contribuíssem para a sua resolução, devidamente apoiadas na leitura e reflexão de documentos e modelos de referência nos domínios do trabalho de projeto e da literacia de informação; aplicação das estratégias e instrumentos de trabalho em contexto de turma. O objetivo desta metodologia foi, essencialmente, ajudar o formando a tomar consciência do seu percurso formativo e a consolidar conhecimentos, em tempo útil, através da reflexão acerca da sua prática letiva. Foram constituídos pequenos grupos de trabalho, permitindo um acompanhamento mais próximo de cada formando e uma interação qualitativamente mais rica.

### **3.8. *Crêterios de avalia o dos formandos***

Os formandos foram avaliados nos termos do Despacho n.  4595/2015, de 6 de maio, e da Carta Circular CCPFC 3/2007, numa escala de classifica o de 1 a 10 valores, através de uma avalia o contínua com base nos indicadores abaixo apresentados e respetiva pondera o: trabalho escrito individual que consistiu na aplica o da(s) estratégias e do(s) instrumento(s) de trabalho abordados e na reflexão acerca do efeito do(s) mesmo(s).

### **3.9. *Contexto logístico***

A forma o decorreu presencialmente, nas instala es da escola-sede do Agrupamento, até ao dia 11 de março de 2020. Devido às circunstâncias de saúde pública e conseqente Decreto do Presidente da República n.  14-A/2020, de 18 de março, as restantes sessões de forma o realizaram-se através da plataforma Zoom, respeitando o calendário e horário estabelecidos.

### 3.10. Sessões de formação

#### 3.10.1. Calendarização

Quadro 4 – Calendarização da formação

CALENDARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO «Trabalho de projeto e literacia da informação»					
MÊS	SESSÃO	DATA	HORA	LOCAL	CONTEÚDOS
Janeiro	1	8	das 14h00 às 15h00	BE	Articulação entre BE (professor/a bibliotecário/a), professores e alunos (1h TR)
	2	15			Trabalho de projeto (1h TP)
	3	22			Trabalho de projeto (1h P)
	4	29			Instrumentos de planeamento; instrumentos de monitorização (1h P)
Fevereiro	5	5			Instrumentos de planeamento; instrumentos de monitorização (1h P)
	6	12			Instrumentos de planeamento; instrumentos de monitorização (1h P)
	7	19			A metacognição (1h P)
Março	8	4			A metacognição (30' P) + Literacia da leitura (30' TR)
	9	11			Literacia da leitura (1h TR)
	10	18			Literacia da informação (1h P)
	11	25			Literacia da informação (1h P)
Abril	12	1			Literacia da informação (1h P)
	13	15			Literacia da informação (1h P)
	14	22			Literacia da informação (1h P)
	15	29			Literacia da informação (1h P)

### ***3.10.2. Plano das sessões de formação***

#### ***3.10.2.1. Primeira sessão – Articulação entre BE, professores e alunos***

- Organização da coleção / divisão epistemológica do conhecimento
  - Ferramentas e mecanismos de acesso à coleção e informação
  - O trabalho colaborativo
- a) Breve apresentação da estrutura da formação (objetivos; conteúdos; método; avaliação);
- b) Leitura e análise de excertos do texto «Aprender com a BE».
- c) Apresentação, pelos formandos, do modo como se organiza a BE da sua escola (como se indica aos utilizadores o local onde se encontram os temas);
- e) Avaliação/exploração das vantagens e/ou desvantagens das várias formas de organização da BE.

#### ***3.10.2.2. Segunda e terceira sessões – Trabalho de projeto***

Fases do trabalho de projeto:

- Contexto
- Planeamento
- Comunicação
- Avaliação

a) Diferenciação pedagógica

- Sucesso educativo, o que é?

- Partir dos conhecimentos/das capacidades/das atitudes (competências) que cada pessoa tem.
- Definição do conceito *Competências* enquanto combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes.

**b)** Leitura e análise do texto informativo «*Três alunas usam cascas de amendoim para travar poluição na ria de Aveiro*»

**c)** Trabalho de projeto

b.1. Modalidades

PONTO DE PARTIDA

- Por sugestão/imposição do professor [análise de prós e contras]  
(quanto: ao tema, à organização, à gestão espaço-temporal, ao produto final, etc.)
- Por auscultação por parte do professor [análise de prós e contras]  
(sugestões dos alunos)

ORGANIZAÇÃO

- Coletivo, de grupo, individualizado

CARÁTER

- Teórico; teórico-prático; prático

b.2. Estrutura

Qualquer que seja a modalidade, a estrutura é essencialmente a mesma:

- Planeamento e organização geral;
- Implementação;
- Monitorização;
- Comunicação;
- Avaliação/Balanço – formativa/o e intermédia/o

### **3.10.2.3. Quarta a sexta sessões – Trabalho de projeto**

- Instrumentos de planeamento
- Instrumentos de avaliação

**a) Revisão de conceitos:**

- sucesso educativo
- trabalho de projeto vs estudo
- competências
- diferenciação pedagógica

**b) Instrumentos de trabalho (para construção de autonomia, etc.)**

- a) O que sabemos/queremos saber e ou fazer (planeamento inicial)
- b) O que vamos fazer hoje (planeamento diário)
- c) O que correu bem/ o que posso melhorar (monitorização/ avaliação)

Relativamente a:

- importância da pergunta/clarificação/especificação de objetivo
- importância da explicação (por que quero... saber/fazer...)
- importância do planeamento (organização e responsabilização)
- importância da autoavaliação e da avaliação do grupo para o progresso e sucesso do processo de aprendizagem.

### **3.10.2.4. Sétima e oitava sessões – Metacognição e literacia da leitura**

- Importância da metacognição na aprendizagem
- A metacognição como condição de autonomia

- A metacognição associada a fases e instrumentos específicos do trabalho de projeto
  - A relevância da comunicação sistemática como instrumento regulador
  - Literacia da leitura
  - Elementos paratextuais dos documentos
- a) Visionamento da palestra «Façamos a revolução da aprendizagem», por Ken Robinson - debate.

### **3.10.2.5. Nona sessão – *Literacia da leitura***

Literacia da leitura

- Leitura e interpretação de textos informativos em diferentes suportes

### **3.10.2.6. Décima a décima quinta sessão – *Literacia da informação***

Literacia da informação

- Pesquisa e seleção da informação: dicionários, prontuários, atlas e outros documentos de referência; termos e técnicas de pesquisa de informação em documentos impressos e páginas Web
  - Avaliação de fontes de informação tendo em conta a sua relevância, autoria, atualidade e pertinência
  - Tratamento da informação: tomada de notas, resumo, síntese
  - Regras de citação e de elaboração da bibliografia
- a) Leitura e análise do texto «*Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*», de José António Calixto
- b) Análise e aplicação dos instrumentos de trabalho específicos

### **3.11. Avaliação da formação**

#### **3.11.1. Resultados obtidos na perspectiva do formador**

Tendo em conta os objetivos delineados para a presente formação, bem como as expectativas dos formandos e a posterior avaliação que os mesmos fizeram relativamente à ação, considera-se que foi possível dar a conhecer os instrumentos básicos subjacentes à metodologia de trabalho de projeto e literacia da informação, construindo-os e/ou adaptando-os com os formandos, acompanhando a sua aplicação em exercícios de simulação em pequenos grupos ou em contexto de trabalho com os alunos.

Considerando a natureza prática do trabalho de projeto e a curta duração da ação de formação, considera-se que alguns formandos ainda não dominam totalmente técnicas de implementação do trabalho de projeto e instrumentos de trabalho associados à literacia da informação; no entanto, estão aptos a aplicar os instrumentos de trabalho específicos que são fundamentais a esta metodologia, com conhecimento e domínio razoáveis, preferencialmente contando com a supervisão de um formador.

Os formandos ficaram a conhecer diferentes técnicas e suportes de comunicação do trabalho de projeto e instrumentos de trabalho que suportam a literacia da informação. Alguns deles exploraram essas técnicas e esses suportes na sua atividade com os alunos, em contexto de pequenos grupos de trabalho, possibilitando assim a necessária reflexão acerca das virtuosidades e dificuldades inerentes a cada um deles.

Um dos objetivos da presente formação era dar a conhecer instrumentos de monitorização do trabalho de suporte e desenvolvimento da literacia da informação, construindo-os em momentos de formação e aplicando-os em situações práticas (simuladas no grupo de trabalho e/ou em situações de trabalho com alunos). Considera-se que não ficou claro para todos os formandos a) a diferença entre instrumentos de avaliação do trabalho de projeto e instrumentos de avaliação referentes a outras metodologias; b) a necessidade de criar instrumentos de avaliação diversificados e adequados ao desenvolvimento do projeto de cada aluno/grupo de alunos, nomeadamente através da constituição de portefólios. Este é um tema

ainda complexo e que necessita de bastante prática com alunos, supervisionada e apoiada na reflexão.

### ***3.11.2. Impacto no contexto profissional dos formandos (perceção do formador)***

Relativamente ao impacto da presente ação de formação no contexto profissional dos formandos, e tendo em conta os resultados da avaliação levada a cabo, considera-se que aqueles que acompanharam toda a ação (vivenciando a construção/adaptação de instrumentos de suporte ao trabalho de projeto, a aplicação destes em situações simuladas e em contextos práticos com alunos, bem como a reflexão acerca das virtuosidades e constrangimentos inerentes a cada instrumento) viram refletidas, na sua prática, grandes melhorias no que diz respeito à qualidade de relação e comunicação com os seus alunos. Foi também possível a esses formandos desenvolver práticas de trabalho diferenciadas e potenciadoras de um verdadeiro sucesso educativo de cada aluno. Salienta-se o facto ter sido alcançado um outro objetivo desta formação, que dizia respeito ao potencial de articulação curricular inerente ao trabalho de projeto. Os formandos (quer aqueles que aplicaram os instrumentos de trabalho em apreço junto dos seus alunos, quer os que o fizeram apenas em situação simulada nos grupos de trabalho) puderam verificar como é possível realizar uma genuína articulação curricular a partir de questões de trabalho elencadas pelos alunos. De um modo geral, todos os formandos referiram que a ação de formação permitiu realizar uma reflexão acerca das suas práticas, apoiada em documentos estruturantes que potenciam a ação do professor enquanto co-construtor de currículo.

### 3.12. Reflexão final

A presente ação de formação propôs-se contribuir para o sucesso da implementação do diploma de *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (2019), apoiando a construção de uma visão educativa integrada e humanizada, que considera o ser humano como naturalmente curioso, simultaneamente racional e sensorial, necessariamente ativo na procura de uma realização integral, não disciplinar.

O processo formativo proposto pretendeu dotar os professores das ferramentas necessárias à concretização dos objetivos da *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, potenciando a sua capacidade reflexiva e criadora enquanto co-construtores de um projeto cultural que, fazendo parte do quotidiano escolar, se assumisse como exercício pleno de desenvolvimento do currículo.

Para integrar a formação, foram selecionados vinte e um docentes de um Agrupamento de Escolas, desde o Jardim de Infância até ao 3º Ciclo do Ensino Básico, de diversos grupos de docência. Esta seleção ficou a cargo da Direção do Agrupamento, que orientou a sua escolha por critérios definidos internamente, de acordo com os objetivos elencados no plano de inovação da escola.

Neste contexto, a presente formação surge como resposta às necessidades dos docentes que tinham por objetivo a mudança de práticas junto dos seus alunos, alicerçada na metodologia de trabalho de projeto, bem como no domínio de estratégias de metacognição.

Assim, tendo em vista o acompanhamento individualizado aos formandos, o apoio às suas práticas e reflexões em contexto de escola, formaram-se pequenos grupos de trabalho, o que resultou num conjunto de mais-valias que beneficiaram grandemente a ação de formação.

Foi possível, deste modo, perceber o estadió de cada formando relativamente à metodologia de trabalho de projeto, desmistificar preconceitos acerca da mesma, abordar questões referentes à perceção de cada formando relativamente às necessidades de apoio aos alunos na criação de estruturas de metacognição, às perguntas que cada aluno poderá colocar em contexto de trabalho de projeto, ao modo como o trabalho de projeto se relaciona com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), entre outras. Foi possível também adaptar, aplicar e criticar diversos instrumentos de

trabalho que suportam a metodologia e, ao longo da sua implementação, apoiar os formandos na ultrapassagem das suas fragilidades, no contexto da sua ação com os alunos. Esta foi uma das grandes mais-valias de estar, como formadora, no mesmo contexto em que se encontravam os formandos – na escola, a tempo inteiro – e não num contexto artificial – fora da escola.

Malgrado os constrangimentos gerados pela pandemia Covid19, é possível afirmar que, de um modo geral, os objetivos da formação foram alcançados, os formandos realizaram um percurso positivo no que diz respeito à forma como encaram o trabalho colaborativo, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e os demais documentos legais que suportam o currículo, bem como a possibilidade de trabalhar com os seus alunos aplicando a metodologia de trabalho de projeto na estruturação de competências metacognitivas.

## **PARTE IV – ESTUDO EMPÍRICO**

## **4. Apresentação dos resultados**

### **4.1. Entrevistas**

#### **4.1.1. Critérios de seleção dos entrevistados**

Do total de formandos que frequentaram a formação *Trabalho de Projeto e Literacia da Informação*, foram selecionados dez que completaram com sucesso o processo formativo, pertencendo todos eles ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento no qual decorreu a formação. Procurou-se incluir, no grupo de entrevistados, professores que integram o quadro do Agrupamento há mais de cinco anos e professores que integram esse mesmo quadro há menos de dois anos, à data da formação. A solicitação de entrevista foi enviada através de correio eletrónico, acompanhada pelo respetivo guião, para conhecimento prévio dos entrevistados. Responderam positivamente nove formandos, tendo uma apresentado uma justificação (exaustão profissional) para o seu impedimento em integrar este estudo. A referida formanda integra o grupo de professores que pertence ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento há menos de dois anos letivos.

#### **4.1.2. Caracterização dos entrevistados**

Foram entrevistados nove docentes, todos eles pertencentes ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento de Escolas no qual decorreu a formação. Os grupos de docência são diversificados, abrangendo as áreas Artística, Científico-Matemática e de Humanidades, de todos os ciclos do Ensino Básico. Os professores entrevistados têm idades acima dos quarenta anos e mais de vinte e dois anos de serviço docente. Sete professores integram o quadro do Agrupamento há mais de cinco anos letivos e dois pertencem a este mesmo quadro desde o ano letivo 2018-19.

#### **4.1.3. *Guião de entrevista***

Procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista (Quadro 5, abaixo), cujo objetivo geral foi avaliar o impacto da formação nas práticas docentes, no âmbito da promoção das literacias e na construção de processos de autonomia dos alunos. O guião foi organizado em três objetivos específicos, diretamente relacionados com as questões de investigação, estruturados em categorias de referência global (Ghiglione e Matalon, 1997:84) e garantindo a necessária «standardização das questões e dos modos de intervenção do entrevistador» (Ghiglione e Matalon, 1997:109). O primeiro objetivo específico era avaliar o impacto da formação de professores na sua prática docente. O segundo objetivo específico consistia em avaliar o impacto da aplicação dos instrumentos de trabalho no desenvolvimento de literacias e na construção de processos de autonomia. Por fim, o terceiro objetivo específico pretendeu avaliar a perceção dos professores relativamente ao papel do professor bibliotecário no desenvolvimento profissional docente. Relativamente aos objetivos enunciados, foram elaboradas as questões que surgem abaixo, no quadro 5.

## Quadro 5 – Guião de entrevista

<b>GUIÃO DE ENTREVISTA</b>	
<b>Objetivo geral:</b> Avaliar o impacto da formação nas práticas docentes, no âmbito da promoção das literacias e na construção de processos de autonomia dos alunos.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões/tópicos a desenvolver</b>
<b>A) Avaliar o impacto da formação de professores na sua prática docente.</b>	1) Qual a <b>modalidade de formação</b> que considera ser mais eficaz – <b>externa e/ou interna</b> ? Explique por quê.
	2) A organização da formação em <b>grupos de 8</b> pessoas teve <b>influência nas suas aprendizagens</b> individuais enquanto professor? Explique porquê.
	3) Em que medida a <b>troca de experiências</b> entre professores é importante para a <b>melhoria das suas práticas letivas</b> ?
	4) <b>O que distingue</b> esta de outras formações?
	5) Enuncie <b>aspetos positivos</b> desta formação.
	6) Enuncie <b>aspetos negativos</b> desta formação.
	7) Encontra <b>vantagens e/ou desvantagens</b> no facto de o <b>formador acompanhar presencialmente o formando</b> na sua prática letiva? Indique quais.
	8) A organização da formação em <b>sessões semanais</b> potenciou a troca de experiências entre professores? Explique como.
	9) Em termos práticos, quais os <b>efeitos desta formação</b> , pessoal e profissionalmente?
<b>B) Avaliar o impacto da aplicação dos instrumentos de trabalho no desenvolvimento de literacias e na construção de processos de autonomia.</b>	1) Qual a importância de <b>observar a implementação dos instrumentos de trabalho</b> , pelo formador, junto dos seus alunos?
	2) Quais as vantagens e/ou desvantagens de poder <b>debater com o formador os resultados da aplicação dos instrumentos de trabalho</b> no decurso de todo o processo de implementação do projeto?
	3) Quais as vantagens e/ou desvantagens de <b>adaptar/construir, com os seus pares, instrumentos de trabalho</b> para os seus alunos?
	4) Os instrumentos de trabalho aplicados permitem implementar <b>estratégias de diferenciação pedagógica</b> ? De que modo?
	5) Os instrumentos de trabalho aplicados permitem conhecer melhor os <b>níveis de desempenho</b> de cada aluno? Explique como.
	6) De que modo a implementação dos instrumentos de trabalho permite desenvolver as <b>literacias</b> ?
	7) De que modo a implementação dos instrumentos de trabalho permite pôr em prática os <b>pressupostos</b>

	<b>elencados no Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória?</b>
	8) De que modo a implementação dos instrumentos de trabalho permite desenvolver competências de <b>metacognição</b> ?
	9) De que modo os <b>temas</b> tratados na formação influenciaram o <b>trabalho direto com os alunos</b> ?
	10) Qual a importância de desenvolver <b>estratégias de metacognição</b> para fomentar a <b>autonomia</b> dos alunos?
	11) Qual a importância de desenvolver estratégias de metacognição para o <b>desenvolvimento das literacias</b> dos alunos?
C) Avaliar a percepção dos professores relativamente ao <b>papel do PB</b> no desenvolvimento profissional docente.	1) No seu entender, qual é o <b>papel do PB</b> na escola?
	2) O PB deve auscultar as <b>necessidades formativas</b> dos demais professores? Explique porquê.
	3) O PB deve <b>propor formação</b> aos docentes da escola? Explique porquê.
	4) O PB deve assumir o <b>papel de liderança na formação</b> junto dos docentes da escola? Explique porquê.
	5) Quais as <b>áreas e/ou domínios</b> nos quais o PB deve dar formação aos docentes da escola? Explique porquê.
	6) De que modo pode a BE contribuir para a <b>formação contínua dos professores</b> ?
	7) Qual o papel do PB enquanto <b>formador e/ou mediador de formação</b> ?
	8) Considera que o <b>PB é um especialista</b> ? Em que áreas/domínios?

#### **4.1.4. Realização das entrevistas**

O processo de entrevista teve início no dia 23 de outubro de 2020, tendo terminado no dia 23 de novembro do mesmo ano. A marcação das entrevistas teve em conta a disponibilidade dos entrevistados. Inicialmente, estes foram contactados através de correio eletrónico e, posteriormente, através de contacto telefónico, de modo a informá-los acerca dos objetivos do estudo e das condições de realização da entrevista, que se propôs ser através da plataforma Zoom, com gravação áudio e vídeo para posterior transcrição. Todos os entrevistados deram o seu consentimento para este processo e este ficou registado na gravação que antecede o momento de entrevista propriamente dito.

Para iniciar a entrevista, a cada entrevistado foram apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da mesma. Cada pergunta foi lida em voz alta pelo entrevistador e respondida pelo entrevistado, com o mínimo possível de intervenções pelo primeiro, limitando-se estas à solicitação de evidências que permitissem uma maior objetivação de ideias.

#### **4.1.5. Tratamento das entrevistas**

Terminada a fase de realização de entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, substituindo o nome de cada entrevistado pelos códigos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9. Seguiu-se uma leitura analítica e o tratamento do material empírico recolhido, que consistiu num processo simplificado de análise de conteúdo da qual resultaram sinopses e, posteriormente, tipologias, categorias e análises temáticas. Pretendeu-se descrever situações e, simultaneamente, interpretar o sentido do que foi dito pelos entrevistados (Poirier, Valladon e Raybaut, 1999).

## 4.2. Análise de resultados

A. Relativamente ao impacto da formação de professores na sua prática docente, constata-se que:

1) Cinco docentes preferem a formação interna e quatro referem que *depende*.

Quando questionados acerca das razões que levam a optar pela formação interna, dois entrevistados apresentam motivos logísticos (organização e adaptação de horários e espaços), pessoais (maior à vontade com os colegas e consequente facilidade em participar) e motivos profissionais (possibilidade de trocar impressões, estabelecer parcerias e realizar trabalho colaborativo). Três entrevistados referem a «relação próxima» e o «trabalhar para um objetivo comum» como um fator de preferência pela formação interna e um entrevistado refere que se sente mais motivado quando se trata de formação interna. Sete entrevistados têm em comum a ideia de que «trabalhar para um objetivo comum», «de acordo com a realidade da escola» é um fator que os faz pender para a formação de carácter interno pois reconhecem a sua aplicabilidade à realidade laboral. Dois entrevistados referem como benéfica a relação de proximidade estabelecida com o formador.

Nesta questão, os quatro entrevistados que acham que *depende*, explicam que é importante que a formação seja «adequada às necessidades de cada professor». Também é necessário «conhecer outras realidades». Todos referem que, «havendo um objetivo comum a todo o Agrupamento, faz sentido que a formação seja interna».

2) Os nove entrevistados são unânimes quanto à perceção de que a organização da formação em grupos de oito pessoas teve influência nas suas aprendizagens individuais enquanto professor. Seis pessoas identificam como muito positiva a «partilha de ideias», «conhecimentos», «experiências», «dúvidas» e «opiniões». Quatro afirmam que, deste modo, todos tiveram «oportunidade de intervir»; dois referem que foi possível «aprender melhor» e «ter um conhecimento mais aprofundado» dos assuntos e

documentos tratados. Três entrevistados apontam ainda o trabalho colaborativo como algo que foi potenciado na formação pela própria estrutura organizativa que a mesma propunha. Também foi salientado, por duas pessoas, o «caráter prático» e «focado nos alunos», próprio desta formação. O papel da formadora, apontado por uma pessoa como algo benéfico uma vez que permitiu «responder de imediato às questões» que surgiam e «acompanhar de perto cada formando, adequando estratégias à personalidade de cada um».

- 3) Seis entrevistados referem como «muito importante» a troca de experiências entre professores para a melhoria das suas práticas letivas; um menciona como importante, um como bom e um como positivo.

De um modo geral, os entrevistados referem que beneficiam desta troca de experiências, seja pelo «enriquecimento de perspetivas» (três ocorrências) através da reflexão acerca das suas práticas e consequente alteração das mesmas, seja para eles próprios partilharem o que fazem e apoiarem o trabalho de colegas, auto-avaliando-se.

- 4) Quanto ao que distingue esta de outras formações, seis entrevistados apontaram o «número reduzido de formandos» como um aspeto distintivo. Salientaram ainda o facto de «partir da realidade da escola/do Agrupamento» (cinco ocorrências), os «tempos/ritmos/processos/método adaptados aos formandos» (quatro ocorrências) e a «interação / troca de experiências entre diferentes áreas do conhecimento» (três ocorrências) como algo positivo. Dois entrevistados referiram o caráter «muito prático» da formação, o «acompanhamento da formadora», a «maior possibilidade de participação» e o facto de a mesma estar «diretamente relacionada com os alunos» e «decorrer na escola» como traços distintivos desta formação.
- 5) No que diz respeito aos aspetos positivos desta formação, quatro entrevistados afirmaram que a «noção de que é possível fazer trabalho de projeto com os alunos» foi algo que os marcou de forma muito positiva. Três pessoas assinalaram também o

«número reduzido de formandos», o facto de «funcionar na escola» e a possibilidade de «debater com colegas de diferentes áreas» como positivos, logo seguido por «proximidade com colegas», «trabalho colaborativo», «aplicabilidade em sala de aula» e «horários adaptados» (duas ocorrências). Um formando destacou positivamente a «qualidade dos documentos partilhados» e «a proximidade e preparação da formadora».

- 6) Não foram indicados aspetos negativos referentes à formação, propriamente dita. No entanto, três pessoas enunciaram os constrangimentos da pandemia como um aspeto negativo no normal funcionamento da formação, uma vez que a mesma implicava interação com os alunos em contexto de Biblioteca Escolar. Dois formandos consideraram curta a duração da formação e um referiu o facto de a mesma «resultar de uma necessidade do Agrupamento e não da vontade individual» dos professores como um aspeto que, inicialmente, foi negativo para o seu envolvimento.
- 7) Relativamente à questão de o formador acompanhar presencialmente o formando na sua prática letiva, oito pessoas veem esta como uma situação vantajosa. Como justificação, apresentam o facto de «poder ver a formadora em ação» e «encontrar soluções / pistas para melhorar / esclarecer dúvidas» (quatro ocorrências); «potenciar as aprendizagens dos formandos», «conhecer a realidade dos formandos» e «a presença não impositiva»; a «disponibilidade da formadora», «contribuir para a avaliação do formando», «analisar situações em conjunto», «detetar vícios» e «potenciar a auto-confiança dos formandos». Apenas uma refere que «depende do modo como o formador interage com o formando»; no entanto, no caso desta formação específica, considera que foi vantajoso o acompanhamento presencial.
- 8) Oito entrevistados afirmam que a organização da formação em sessões semanais potenciou a troca de experiências entre professores, explicando que «permitiu trabalhar teoricamente, implementar e debater» questões entre todos os formandos implicados.

Uma pessoa salienta o facto de poder «trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar». Apenas uma pessoa responde que não sabe se esta troca de experiências foi potenciada, apresentando como motivo para esta opinião a composição do seu grupo de trabalho.

- 9) Quanto aos efeitos desta formação, pessoal e profissionalmente, os docentes afirmam que a mesma lhes «permitiu questionar o modo de ensinar» e os «objetivos da Escola» (quatro ocorrências); «conhecer/valorizar os alunos», «atualizar conhecimentos sobre a metodologia de trabalho de projeto» e «trabalhar por ciclos / trabalhar por competências essenciais /adaptar o programa» (duas ocorrências). Um entrevistado referiu que a formação permitiu «trabalhar interdisciplinarmente», «não ter medo de experimentar», «passar a fazer uma reflexão no início e no fim da aula» e ainda «usar instrumentos de trabalho» aplicados durante a formação.

B. Quanto ao impacto da aplicação dos instrumentos de trabalho no desenvolvimento de literacias e na construção de processos de autonomia, foi possível verificar que:

- 1) Para cinco entrevistados, a importância de observar a implementação dos instrumentos de trabalho, pelo formador, junto dos seus alunos, centra-se na possibilidade de «poder ver como funcionam os instrumentos de trabalho, na realidade». O «diálogo» e «retorno» (*feedback*) constantes, a possibilidade de «reflexão» e o «acompanhamento da dinâmica» por parte do formador são referidos por três dos entrevistados como algo importante. Também o facto de o «formador ajudar a perceber e a aperfeiçoar o método», «dar pistas imediatas para melhoria» e de «não haver lacunas de tempo entre a observação e a avaliação» são apontados por duas pessoas como uma mais-valia na observação da implementação dos instrumentos de trabalho, pelo formador, junto dos alunos de cada formando.

- 2) Dos nove entrevistados, nenhum menciona desvantagens em poder debater com o formador os resultados da aplicação dos instrumentos de trabalho no decurso de todo o processo de implementação do projeto. São indicadas como vantagens «corrigir/melhorar/encontrar pontos fortes e fracos» (seis ocorrências), «perceber como se aplicam os instrumentos de trabalho» (três ocorrências), «alterar/adequar instrumentos de trabalho» (uma ocorrência) e «partilhar experiências» (uma ocorrência).
- 3) Os entrevistados, de um modo geral, apontam sobretudo vantagens de adaptar/construir, com os seus pares, instrumentos de trabalho para os alunos. Mencionam haver «várias áreas do conhecimento a trabalhar para o mesmo objetivo» (seis ocorrências), «adequar experiências/instrumentos de trabalho de colegas» e «analisar necessidades, dificuldades e facilidades» (duas ocorrências) e «uniformizar instrumentos» (uma ocorrência). Como desvantagem, foi referida «a pouca disponibilidade de tempo», a «dificuldade de conciliar horários» (três referências) e «a dificuldade em trabalhar colaborativamente, entre disciplinas» (uma ocorrência).
- 4) Nove docentes responderam que os instrumentos de trabalho aplicados permitem implementar estratégias de diferenciação pedagógica, embora um deles refira que sente dificuldades devido aos «diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos». Explicam que «os alunos trabalham ao seu ritmo» (quatro referências), os «ambientes de trabalho são respeitadores das diferenças» e «o professor pode dar mais atenção aos alunos» (duas ocorrências).
- 5) Os nove entrevistados são unânimes em considerar que os instrumentos de trabalho aplicados permitem conhecer melhor os níveis de desempenho de cada aluno. Todos referem que «tarefas/exercícios específicos ajudam o professor a perceber o que cada aluno é capaz de fazer» e dois entrevistados salientam o «debate professor-aluno e aluno-aluno» como algo que potencia esse conhecimento.

- 6) Quanto ao modo como a implementação dos instrumentos de trabalho permite desenvolver as literacias, três entrevistados referem apenas que «permitem desenvolver literacia da leitura em diferentes áreas do conhecimento»; dois salientam a «pesquisa autónoma através dos instrumentos de trabalho» e o «envolvimento das várias disciplinas/linguagens» através dos instrumentos de trabalho. A «motivação» e «curiosidade» são apontadas como um fator de desenvolvimento das literacias no contexto da formação em causa. Um dos entrevistados optou por não responder a esta questão.
- 7) No que diz respeito ao modo como a implementação dos instrumentos de trabalho permite pôr em prática os pressupostos elencados no *Perfil dos Alunos Á Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), dois entrevistados referem a «transversalidade» inerente aos instrumentos de trabalho aplicados. Todos os entrevistados reconhecem que os instrumentos de trabalho «promovem o desenvolvimento pessoal» [«autonomia/responsabilidade» (cinco referências); «criatividade» (quatro referências); «auto-estima/confiança» «pensamento crítico» (três referências); raciocínio/procura de soluções» (duas referências); «pesquisa/análise de informação», «gestão de tempo» e «noção do corpo» (uma ocorrência)] e o «desenvolvimento social» [«colaboração/entreaajuda» (três referências); «respeito», «cidadania» e «comunicação» (duas referências)].
- 8) Relativamente ao modo como a implementação dos instrumentos de trabalho permite desenvolver competências de metacognição, cinco entrevistados respondem que «refletindo sobre o seu processo de aprendizagem», os alunos criam/desenvolvem «estratégias de pesquisa, seleção e compreensão da informação» e «são capazes de transmiti-la», ganhando «autonomia». Um docente refere que estas competências

requerem «muito acompanhamento por parte do professor» e um menciona a necessidade de «tempos diferenciados» para desenvolver essas competências.

- 9) Seis entrevistados mencionam que os temas tratados na formação influenciaram a sua «perspetiva sobre o trabalho/interação a fazer com os alunos». «Compreender o processo individual de aprendizagem» foi referido por quatro docentes. Três referiram que tomaram «consciência do que deveria mudar» em si enquanto professor. «Dar autonomia» e «diversificar estratégias/fazer diferenciação pedagógica» foram referidos duas vezes. Um professor mencionou os «registos sistemáticos por parte dos alunos» como algo que influenciou o seu trabalho letivo direto.
  
- 10) Quanto à importância de desenvolver estratégias de metacognição para fomentar a autonomia dos alunos, dois entrevistados não respondem e dois afirmam ser «importante/importantíssimo», embora não expliquem as razões que os levam a esta afirmação; três entrevistados afirmam que «nos [alunos] mais velhos é difícil desenvolver autonomia». Quatro entrevistados referem que a «noção de como aprendem melhor» dá aos alunos «autonomia» para «solucionar problemas, encontrar estratégias e avaliar» situações.
  
- 11) Quando questionados acerca da importância de desenvolver estratégias de metacognição para o desenvolvimento das literacias dos alunos, quatro docentes referem como «muito importante», dois respondem que «é importante» e três não sabem. Quatro entrevistados mencionam que quando o aluno conhece a sua forma de trabalhar e as suas potencialidades/dificuldades, consegue autonomamente procurar conhecimento noutras áreas, dentro e fora do contexto escolar. Um entrevistado refere que «a leitura de vários tipos de texto é essencial e transversal».

C. No que diz respeito à percepção dos professores relativamente ao papel do professor bibliotecário no desenvolvimento profissional docente, verificaram-se os seguintes dados:

- 1) Sete entrevistados afirmam que o professor bibliotecário tem, na escola, um papel dinamizador (de leituras, formações, projetos, etc). Existem cinco referências ao professor bibliotecário como um elemento «agregador» [da comunidade escolar, em geral (professores, alunos, funcionários, pais) e da comunidade externa à escola (outras escolas; redes)]; duas referências ao papel «orientador» (de alunos e professores) e «organizador da Biblioteca Escolar (livros, materiais, espaço, etc.).
- 2) Quatro professores responderam que o professor bibliotecário deve auscultar as necessidades formativas dos demais professores, explicando que «pode trazer mais-valias para o Agrupamento» e que «conhece o perfil de muitas pessoas da comunidade educativa». Três entrevistados afirmam que «sim, pode» auscultar as necessidades formativas dos demais professores porque está ligado a uma rede de escolas (através da biblioteca escolar) «mas não tem esse dever». Dois docentes referem que «sim, quando se trata da equipa da biblioteca escolar» «porque a formação dos professores do Agrupamento pode ser uma mais-valia nas dinâmicas da biblioteca escolar» e «o professor bibliotecário deve atuar junto dos professores tendo em conta os eixos *literacia e literacia digital.*»
- 3) Seis entrevistados afirmam que o professor bibliotecário deve propor formação aos docentes da escola, «de acordo com as necessidades dos professores» (três ocorrências) e «de acordo com as necessidades dos alunos» (duas ocorrências). Na perspetiva de três dos entrevistados, o professor bibliotecário pode propor formação aos docentes mas essa «não deve ser função exclusiva» dele (uma ocorrência).
- 4) Quatro professores afirmam que o professor bibliotecário não deve assumir o papel de liderança na formação junto dos docentes da escola, pois «a liderança pode ser assumida

por qualquer professor da escola» e «há outras áreas que também podem ser interessantes e não são abordadas pelo professor bibliotecário». Dois destes entrevistados afirmam que o professor bibliotecário «apenas deve assumir o papel de liderança na sua área/nos assuntos da biblioteca escolar». Três docentes consideram que «sim», aquele deve assumir esse papel pois «conhece as várias dimensões da escola», «tem formação para orientar e ajudar» e «conhece as necessidades dos professores». Dois entrevistados afirmam que «sim, pode assumir o papel de liderança na formação no que diz respeito à relação direta com alunos» ou «caso seja formador e possa responder às necessidades formativas»; «noutro tipo de formação, não».

- 5) Quanto às áreas e/ou domínios nos quais o professor bibliotecário deve dar formação aos docentes da escola, seis entrevistados indicam que deverão ser «aquelas para as quais ele se encontra habilitado» e «de acordo com as necessidades dos professores». São feitas duas referências ao domínio de «trabalho de projeto», «tecnologias» e divulgação do «conteúdo e das potencialidades/atividades da biblioteca escolar». Três mencionam a área de «Língua Portuguesa, nos domínios de literacia e leitura». Um docente refere ainda que o professor bibliotecário «pode encontrar quem dê formação nas áreas em que ele não é habilitado».
- 6) Quanto ao modo como a biblioteca escolar pode contribuir para a formação contínua dos professores, três entrevistados referem que «o professor bibliotecário pode perceber as necessidades de formação dos professores», dois mencionam que esse contributo pode acontecer «dando formação» e dois referem que pode «trazer formações à escola, de acordo com as necessidades desta». Um entrevistado diz que «a biblioteca escolar tem o ambiente, o espaço, os recursos e equipamentos» adequados e outro refere que «o professor bibliotecário pode dar a conhecer as potencialidades da biblioteca escolar».

- 7) Relativamente ao papel do professor bibliotecário enquanto formador e/ou mediador de formação, quatro entrevistados consideram a questão já respondida. Os restantes apontam que, enquanto mediador, o professor bibliotecário deve «auscultar/agrupar professores», «auscultar as necessidades da escola», ser «facilitador das aprendizagens», «orientador da formação», «dar a conhecer o que há disponível na escola» e «ser dinamizador de projetos» (uma ocorrência). Quanto ao seu papel de formador, um entrevistado afirma que o seu papel é «dar formação naquilo em que se sente habilitado».
- 8) Oito entrevistados consideram que o professor bibliotecário é um especialista, indicando como áreas/domínios «leitura/literacia/literatura» (cinco ocorrências), «cidadania» e «tudo o que diz respeito à biblioteca escolar» (duas ocorrências), «projetos» (uma ocorrência); são feitas cinco referências ao professor bibliotecário como um especialista «multidisciplinar». Um professor responde «pode ser», mas não indica qualquer área ou domínio.

## **PARTE V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS**

## 5. Conclusões, limitações e perspetivas

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar (2017)* foi criado com o propósito de apoiar o trabalho da comunidade educativa, de um modo geral, e dos professores bibliotecários, em particular. Neste sentido, a complementaridade entre os descritores previstos naquele e as várias disciplinas/áreas de conhecimento deve ser alvo de particular atenção no trabalho dos professores bibliotecários e dos docentes, tendo em vista a criação de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das literacias digitais, da leitura, da informação e dos média, que devem ser um dos focos nas práticas pedagógicas e didáticas. Este documento procura, entre outros objetivos, «facilitar o ensino das literacias em termos de planificação, operacionalização e avaliação, abrindo-o a novas possibilidades e procedimentos didáticopedagógicos» (2017:12). A natureza multidisciplinar destas literacias tem, assim, de ficar a cargo dos professores em geral. Ao professor bibliotecário acresce a responsabilidade de potenciar a Biblioteca Escolar como um recurso privilegiado neste contexto e promover estratégias que facilitem a formação global dos alunos também no campo das literacias, permitindo «uma aprendizagem contínua, uma crescente consciência crítica e eticamente responsável, bem como o desenvolvimento cultural e social indispensáveis a um mundo em acelerada mudança» (2017:16), contribuindo também para «práticas de reflexão sobre a gestão do currículo, o desenvolvimento profissional dos docentes e a avaliação das aprendizagens e do percurso formativo dos alunos.» (2017:16)

Neste contexto, foi concebida uma formação específica, solicitada pelo professor bibliotecário a partir da manifestação de necessidades formativas por parte dos professores do Agrupamento de Escolas a que pertence. Com ela procurou-se implementar instrumentos de trabalho que apoiassem, de forma prática, os professores e os alunos no desenvolvimento da literacia da informação e na construção de processos de autonomia. Tomando como ponto de partida a principal questão de investigação («Como *levar à prática o referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares no Ensino Básico?*»), procura-se agora avaliar as dinâmicas assim promovidas quer a nível escolar, quer no

desenvolvimento profissional docente. Destacam-se, em seguida, as conclusões mais evidentes em função da questão de investigação proposta.

Terminado o processo de avaliação, através de questionários e entrevistas, é possível concluir que a formação desenhada à medida das necessidades dos docentes, aplicada à sua realidade e dinamizada no seu local de trabalho tem efeitos vantajosos nas práticas docentes, nomeadamente no que toca a questões de trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional e reflexão participada acerca do currículo. A cultura escolar presente na dinâmica da comunidade educativa em estudo aponta para o que Ken Haycock (Haycock, 2004) enuncia como um dos fatores que influenciam o trabalho colaborativo. Neste caso, verificou-se que predomina um ambiente de colaboração entre os docentes do Agrupamento, que abrange inequivocamente as funções e as responsabilidades do professor bibliotecário.

Foi possível, ainda, verificar que existe uma visão partilhada por todos os elementos da organização (o que Haycock designa por *purpose*). A comunidade educativa encontra-se unida e focada num processo de colaboração, sustentado pelo projeto educativo de escola e orientado para a formação profissional, com o intuito de atingir melhores resultados junto dos alunos, apresentando uma visão partilhada quanto ao propósito que a move. Tal é possível verificar através de afirmações unânimes, como «*havendo um objetivo comum a todo o Agrupamento, faz sentido que a formação seja interna*».

A organização da formação em pequenos grupos potenciou aquilo que Wavell (2004) designa por um ambiente colaborativo, desenvolvendo as competências e potenciando as características dos diversos formandos. Apesar de os objetivos da formação serem transversais a todos os formandos, foi possível definir e adequar – sessão a sessão – os objetivos específicos e selecionar os recursos adequados, facilitando assim o desenvolvimento de todo o processo e cuidando da comunicação entre todos os intervenientes, contribuindo para uma maior concretização dos objetivos definidos. A frequência semanal da formação permitiu também influenciar positivamente o processo colaborativo, quer no que diz respeito à qualidade, quer no equilíbrio da quantidade de informação veiculada.

Na senda daquilo que autores como Caetano (2003) ou Moreira (2004) apontam, foi possível verificar diversas vantagens do modelo de formação aplicado neste contexto. De um modo geral, os inquiridos reconhecem que o desenvolvimento profissional centrado na

investigação permitiu-lhes compreender e melhorar as suas práticas com base na avaliação e reflexão, individual e de grupo, na e acerca da ação pedagógica quotidiana. Foi criado um contexto que potenciou o encontro de pessoas diversas, com formações variadas, que assumem diferentes níveis de ensino na escola, mas que partilham e se empenham num objetivo comum, o que fortalece a sua ação educativa.

Verificou-se que a junção de pessoas com perspetivas, experiências e competências diversas representou uma mais-valia na promoção de mudanças e inovações; a interação, o diálogo e a reflexão conjunta estimulou a capacidade reflexiva e o aumento de aprendizagem de todas as partes, dando maior segurança aos elementos dos grupos (Boavida e Ponte, 2002:2). O facto de se desenvolver uma formação, baseada no paradigma da investigação-ação, no local de trabalho dos formandos permitiu a cada professor «desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho» (Veiga Simão, Caetano e Freire, 2007:68). De um modo geral, todos os participantes deste estudo referem que beneficiam da troca de experiências, quer pelo «enriquecimento de perspetivas» através da reflexão acerca das suas práticas e consequente alteração das mesmas, quer porque eles próprios partilham o que fazem e apoiam o trabalho de colegas, auto-avaliando-se. Os formandos inquiridos assinalam ainda como muito positivo o papel que a formadora desempenhou enquanto promotora de práticas reflexivas junto dos formandos, defendida por autores como Nóvoa (1992) e Alarcão (2001).

Também no que diz respeito à reflexão acerca da prática como forma de avaliar a adequação da teoria, os formandos manifestaram-se muito agradados com o carácter essencialmente prático da formação, não deixando de abordar a teoria, pois foi a parte prática que permitiu o envolvimento ativo dos professores e proporcionou experiências a partir das quais foi possível refletir, possibilitando uma prática mais segura (na senda do que é apontado por Ponte, 2002). Assinalaram como traços distintivos desta formação o facto de esta «partir da realidade da escola/do Agrupamento», apresentar «tempos/ritmos/processos/método adaptados aos formandos», haver «interação / troca de experiências entre diferentes áreas do conhecimento», o seu carácter «muito prático», a «maior possibilidade de participação» e o facto de a mesma estar «diretamente relacionada com os alunos» e «decorrer na escola».

No que diz respeito aos benefícios do modelo formativo centrado na investigação-ação, foi possível corroborar as ideias apontadas por investigadores como Rodrigues (1999; 2001), Alarcão (2001), Moreira (2001), Oliveira e Serrazina (2002), Ponte (2002) e Caetano (2003), nomeadamente quanto ao desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos docentes e à melhoria das práticas pela compreensão do seu contexto de trabalho. Os entrevistados afirmam que a formação permitiu-lhes, não só «questionar o modo de ensinar» e os «objetivos da Escola», mas também «conhecer/valorizar os alunos», «atualizar conhecimentos sobre a metodologia de trabalho de projeto», «trabalhar por ciclos / trabalhar por competências essenciais /adaptar o programa», «trabalhar interdisciplinarmente» e «não ter medo de experimentar». Verifica-se, assim, que o processo de formação investigativo colaborativo é um recurso do desenvolvimento profissional dos professores porquanto permite «desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho» (Veiga Simão, Caetano e Freire, 2007:68) e promove a autonomia na regulação das suas práticas.

No enquadramento teórico afirmou-se que, na linha de Small (2001), se assumia o estímulo à prática curricular colaborativa como uma das funções primordiais do professor bibliotecário, apoiando a criação de uma comunidade de aprendizagem comprometida e forte, reforçando o projeto educativo da escola e dando sentido ao projeto da biblioteca escolar. Foi, por isso, gratificante verificar que, no que concerne à perceção dos professores relativamente ao papel do professor bibliotecário no desenvolvimento profissional docente, a amostra da comunidade educativa em análise reconhece que este tem, na escola, um papel dinamizador (de leituras, formações, projetos, etc.), sendo também um elemento «agregador» [da comunidade escolar, em geral (professores, alunos, funcionários, pais) e da comunidade externa à escola (outras escolas; redes)]; e «orientador» (de alunos e professores).

Através da análise dos dados recolhidos com este estudo, e na linha de pensamento defendida por Loertscher (2000), verifica-se que o professor bibliotecário põe, efetivamente, em prática um programa que abrange as áreas da leitura, das tecnologias ao serviço da aprendizagem, da literacia da informação e da colaboração. É um professor bibliotecário que potencia a diferença nas práticas dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos

alunos. Abrange todas as funções inerentes ao cargo de professor bibliotecário, desde a função de suporte ou estrutura de apoio, até à de intervenção direta como apoio efetivo aos *currícula*. Os docentes reconhecem que o professor bibliotecário em questão «conhece o perfil de muitas pessoas da comunidade educativa», «está ligado a uma rede de escolas (através da biblioteca escolar) e, também por estes motivos, pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento profissional dos docentes do Agrupamento.

Na linha do que é defendido por Shepherd (2004), o professor bibliotecário deste Agrupamento de Escolas apresenta inúmeros fatores que potenciam o trabalho colaborativo, nomeadamente a sua atitude, os objetivos que partilha com a comunidade educativa, a sua visão quanto ao papel da biblioteca escolar, a comunicação que estabelece com a comunidade, a disponibilização de recursos a todos os seus elementos, entre outros. Para os docentes entrevistados manifestam-se claras as metas e objetivos comuns entre docentes, biblioteca escolar e professor bibliotecário, ficando assim facilitada a colaboração, uma vez que encontram como denominadores comuns a vontade e o entusiasmo de resolver problemas em conjunto.

Sendo o trabalho colaborativo uma das missões primordiais do professor bibliotecário, constata-se que o processo formativo alicerçado em práticas investigativas e reflexivas sustentadas pelo conhecimento científico e por processos de investigação/ação/formação entre pares (por si solicitado após levantamento das necessidades formativas dos professores) desencadeou uma efetiva ação concertada entre o trabalho destes e o do professor bibliotecário, proporcionando a mobilização de saberes e a construção de atitudes positivas perante o trabalho colaborativo, com o conseqüente impacto nas aprendizagens.

No contexto em análise, verifica-se que os entrevistados reconhecem ao professor bibliotecário a função de colecionar, preservar e difundir informação e «dar a conhecer as potencialidades da biblioteca escolar»; mas também, e sobretudo, a de «perceber as necessidades de formação dos professores», «dar formação» e/ou «trazer formações à escola, de acordo com as necessidades desta».

De entre as diversas funções inerentes à biblioteca escolar junto da comunidade educativa, destaca-se a formação de professores, para a qual se constitui como incentivo à

(auto)formação dos professores e como comunidade de encontro e partilha interpares, de suporte para a preparação de materiais pedagógicos e de formação.

O professor bibliotecário, enquanto parceiro, deve ser um profissional que combina práticas formativas docentes com práticas de formação na área das bibliotecas escolares, está ligado ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento profissional dos professores, focado nos objetivos e interesses da instituição. Com o presente estudo foi possível verificar que os professores entrevistados partilham desta perspetiva relativamente ao papel que o professor bibliotecário pode desempenhar enquanto formador ou mediador de formação. Embora não fossem unânimes em considerar que o professor bibliotecário, por inerência de funções, está obrigado a dar formação ou mediá-la, todos partilham da perspetiva de que o mesmo pode propor formação aos docentes da escola, «de acordo com as necessidades dos professores» e «de acordo com as necessidades dos alunos» pois «conhece as várias dimensões da escola», «tem formação para orientar e ajudar» e «conhece as necessidades dos professores». No entanto, esta «não deve ser função exclusiva» dele. Também não se verifica unanimidade no que diz respeito ao desempenho de um papel de liderança quanto à formação dos docentes da escola, pois «a liderança pode ser assumida por qualquer professor da escola» e «há outras áreas que também podem ser interessantes e não são abordadas pelo professor bibliotecário». Afirmam ainda que o professor bibliotecário «apenas deve assumir o papel de liderança na sua área/nos assuntos da Biblioteca Escolar», contudo «pode assumir o papel de liderança na formação no que diz respeito à relação direta com alunos» ou «caso seja formador e possa responder às necessidades formativas». Afirmam também que o professor bibliotecário deve dar formação aos docentes da escola nas áreas e domínios «para as quais se encontra habilitado» e «de acordo com as necessidades dos professores», nomeadamente «trabalho de projeto», «tecnologias» e divulgação do «conteúdo e das potencialidades/atividades da biblioteca escolar», a «área de Língua Portuguesa, nos domínios de literacia e leitura», podendo «encontrar quem dê formação nas áreas em que ele não é habilitado».

Assumindo a biblioteca escolar como centro privilegiado de aprendizagem, o professor bibliotecário deste Agrupamento encara a formação de professores como particularmente

relevante, nomeadamente no domínio das literacias, na área da avaliação, no desenvolvimento do trabalho em rede e no trabalho em equipa.

Na linha do que defendem autores como Roldão et al. (2000), também neste estudo foi possível concluir que os professores consideram que os impactos da formação contínua oferecida pelos Centros de Formação de professores traduzem-se em poucas melhorias reais da prática docente pois, na maioria das vezes, não se relacionam com a realidade vivenciada pelos formandos. Foi também por ter esta perceção que o professor bibliotecário deste Agrupamento de Escolas apostou numa formação interna, de carácter colaborativo, na qual docentes que partilham as mesmas dificuldades e contextos de trabalho trabalham em conjunto para encontrar respostas às dificuldades reais que se lhes apresentam.

Tal como enuncia Canário (1998; 2003), no desenho da formação proposta aos docentes foram atendidos três princípios no sentido de assumir a investigação-ação em contexto colaborativo como estratégia de formação. Todos estes princípios foram reconhecidos pelos entrevistados como uma mais-valia, a começar pela formação centrada na escola, visando intervir numa situação problemática identificada pelos formandos e professor bibliotecário no sentido de ultrapassá-la (no caso, tratava-se de dominar técnicas de metodologia de trabalho de projetos e de literacia da informação); passando pela reflexão feita pelos formandos acerca da sua ação e da ligação desta à teoria; e culminando na articulação das dimensões individual e coletiva da formação, assegurada por momentos de intervenção individual (de observação, de reflexão e de aplicação), a par com momentos de intervenção em grupo (de reflexão, de planificação, de sistematização e, eventualmente, de observação).

Uma função primordial da Escola é promover a aquisição e o desenvolvimento de competências; de entre elas, a competência de gerir autonomamente os processos de aprendizagem. Para Figueira (2007:3), a metacognição é o processo que possibilita ao sujeito controlar os seus processos e mecanismos de construção do conhecimento. Aos professores é solicitada uma ação dirigida para a capacitação dos alunos neste domínio. É, portanto, na escola que devem ser estimulados os propósitos essenciais da metacognição. Neste sentido, apoiar o desenvolvimento de competências metacognitivas pressupõe a criação de instrumentos que permitam levar o aluno a estruturar a sua capacidade de analisar, examinar, criticar e sistematizar informações.

Foi neste âmbito que se procedeu à conceção de instrumentos de trabalho com o propósito de apoiar os docentes no domínio de estratégias metacognitivas junto dos seus alunos, num contexto formativo colaborativo que respondesse às lacunas, necessidades e anseios dos professores no domínio da metacognição. Procedendo à avaliação do impacto da aplicação dos referidos instrumentos de trabalho no desenvolvimento de literacias e na construção de processos de autonomia, é possível concluir que os temas tratados na formação influenciaram a perspetiva dos professores «sobre o trabalho/interação a fazer com os alunos» e «compreender o processo individual de aprendizagem». Os docentes entrevistados são unânimes na afirmação de que os instrumentos de trabalho aplicados permitem implementar estratégias de diferenciação pedagógica e consideram que os instrumentos de trabalho aplicados permitem conhecer melhor os níveis de desempenho de cada aluno, referindo que «ajudam o professor a perceber o que cada aluno é capaz de fazer» e salientando que o «debate professor-aluno e aluno-aluno» é algo que potencia esse conhecimento. De um modo geral, consideram importante implementar estratégias de metacognição para o desenvolvimento das literacias dos alunos, mencionando que quando o aluno conhece a sua forma de trabalhar e as suas potencialidades/dificuldades, consegue autonomamente procurar conhecimento noutras áreas, dentro e fora do contexto escolar.

Contudo, no que diz respeito especificamente ao modo como os instrumentos de trabalho permitem desenvolver competências de metacognição, os entrevistados revelaram insegurança em responder. De um modo geral, apresentam respostas imprecisas, demonstrando falta de domínio do próprio conceito de metacognição. Também respondem de forma inconsistente no que diz respeito à importância de desenvolver estratégias de metacognição para fomentar a autonomia dos alunos, afirmando que são importantes mas não apresentando os motivos que levam a tal afirmação, dizendo apenas que a «noção de como aprendem melhor» dá aos alunos «autonomia» para «solucionar problemas, encontrar estratégias e avaliar» situações.

É também notória a insegurança dos entrevistados relativamente ao modo como os instrumentos de trabalho permitem desenvolver as literacias junto dos alunos. Alguns referem apenas que «permitem desenvolver literacia da leitura em diferentes áreas do conhecimento»;

outros salientam a «pesquisa autónoma através dos instrumentos de trabalho» e o «envolvimento das várias disciplinas/linguagens» através dos instrumentos de trabalho. Relativamente ao modo como a implementação dos instrumentos de trabalho permite pôr em prática os pressupostos elencados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), os docentes revelam também alguma insegurança nas respostas, transparecendo algum desconhecimento quer do documento, quer do modo como este se relaciona com a formação realizada. Todos os entrevistados reconhecem que os instrumentos de trabalho «promovem o desenvolvimento pessoal» e o «desenvolvimento social», embora apresentem explicações superficiais para estas afirmações.

Uma das razões para a falta de domínio destas noções prender-se-á com o facto de a formação ter sido interrompida devido à crise pandémica que obrigou ao encerramento generalizado das escolas e, conseqüentemente, à interrupção do normal desenrolar da formação, cujo carácter prático é aqui muito vincado. Esta interrupção deu-se num momento crucial, que antecedeu a implementação generalizada dos instrumentos de trabalho que visavam especificamente a implementação e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas junto dos alunos. Apenas dois dos formandos tiveram oportunidade de vivenciar todo o processo, uma vez que o iniciaram no ano letivo anterior, experimentalmente e a título individual. Ainda assim, apenas um deles respondeu à entrevista. Outra hipótese que se coloca para a obtenção destes resultados tem a ver com a dificuldade generalizada em modificar/adquirir novos conceitos e práticas, apontada por autores como Niza (1999:44).

Todavia, e de um modo geral, os resultados obtidos neste estudo apontam para que os objetivos defendidos no referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2017) estejam a ser alcançados em pleno pelo professor bibliotecário em funções neste Agrupamento, tendo o mesmo o reconhecimento dos seus pares e da comunidade educativa em geral.

Perspetiva-se interessante aprofundar a avaliação do trabalho levado a cabo por este professor quanto ao seu papel na formação colaborativa a que deu início no Agrupamento em estudo, nomeadamente acompanhando o progresso dos professores no que diz respeito às práticas de auto-formação cooperada. Este perfila-se um interessante estudo de longo prazo, através do qual se poderia efetuar uma análise comparativa entre o grupo de formandos ao

qual se aplica esta prática formativa e um grupo de controlo ao qual são aplicados outros modelos de formação.

## **BIBLIOGRAFIA**

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

AIRES, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 119-128.

ALARCÃO, I. (2013). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALMEIDA, A. J. A. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar - Implementando Portfolios de Aprendizagem dos Alunos: Contributos de um Projecto de Investigação Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional de Professores*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

ALMEIDA, J. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença

AMADO, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Association of School Librarians. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.

ARAÚJO, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Association for Teacher-Librarianship in Canada. (1997). *Students Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*. Vancouver: The Associations.

BARROSO, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BELL, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 4.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva/Trajetos, n.º 38.

BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

BOAVIDA, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BROWN, A. L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms. In: Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.pp.65-116

BROWN, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA.: Dominie Press. pp.59-73

CAETANO, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

CANÁRIO, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: DAPP/ME.

CANÁRIO, R. (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARR, M. (1990). *The role of context and development from life-span perspective*, in W, Schneider e F.E. Weinert (eds). *Interactions Among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*. New York: Springer-Verlag

CEIA, A. (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspetiva dos alunos*, Lisboa, Universidade Aberta

CORREIA, A. P. de S. (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

CORREIA, J. A., Caramelo, J. e Vaz, H. (1998). *Formação de professores*. In *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.

DAGGE, A. e Veiga Simão, A.M. (2009) – «A investigação colaborativa na biblioteca escolar: um projeto de formação de professores-bibliotecários.»

Consultado on-line, em 05/05/2020

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c47.pdf>

DAMÁSIO, António – Some notes on brain, imagination and creativity. In PFENNINGER, Karl H. e SHUBIK, Valerie R. - *The origins of creativity*. New York: Oxford University Press, 2001. ISBN 0198507151.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DERRY, S. e MURPHY, D. A. (1986). «Designing systems that train learning ability: From theory to practice». *Review of Educational Research*, 36 (1-19).

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

ESTEVES, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um Estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (org). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, 105-

126.

ESTRELA, M. T. (1999). *Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas*. In *Avaliações em educação: novas perspectivas*, (Ciências da Educação), nº 9. Porto: Porto Editora

ESTRELA, A., Eliseu, M. e Amaral, A. (2007). *Formação Contínua de Professores em Portugal: o estado da investigação*. In *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 309-319

FERREIRA, A, Leite, K. (2007). *Aprendizagem da matemática: uma possibilidade para desenvolver a metacognição*. In: I Congresso Nacional em Educação, Cidadania e Sustentabilidade. (2007). Ji-Paraná. Anais. p. 8.

FIGUEIRA, A. (2007). *Metacognição e seus contornos*. Revista Iberoamericana de Educação.

FLAVELL, J. H , Miller, H. P. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre. Artmed.

FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: LB Resnick (ed.), *The nature of intelligenc*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. pp. 231-335.

FLAVELL, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In: Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* Hillsdale, N. J.: Erlbaum. pp. 1-16.

FULLAN, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- GHIGLIONE, R., e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa
- GIQUEL, F. (1994). *Como resumir textos*. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, D. H. (2004). «*Learning for life: The foundations for lifelong learning*», [Consultado em Janeiro/2018 em: <https://www.amazon.co.uk/Learning-life-foundations-lifelong-Foundations/dp/1861345976>]
- HAYCOCK, K. (1997). «Reinventing school libraries: alternatives, models and options for the future». In *Forging forward: National Symposium on Information, Literacy and the School Library in Canada*. Draft. Ottawa, ON: Canadian Education Association, National Library of Canada.
- HAYCOCK, K. (2004). «Research About Collaboration», in *Teacher Librarian*, number 3, february. Adapted from: Mattessich, P. W., Murray-Close, M, & Monsey, B. R. Wilder Research Center. (2001). *Collaboration: What makes it work*, 2nd ed. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- HAYCOCK, K. (1999). *Foundations for effective school library media programs*. Westport: Libraries Unlimited.
- HERNÁNDEZ, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

HERDEIRO, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.

HILTZ, S. R. (1998). *Collaborative learning in asynchronous learning networks, building learning communities*. [Consultado em Maio/2019 em [https://web.njit.edu/~hiltz/collaborative\\_learning\\_in\\_asynch.htm](https://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm)]

HUGHES-HASSELL, S. et al. (2007). *School reform and the school library media specialist*, Westport, CT: Libraries Unlimited

International Association of School Librarianship (IASL). (1996). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Acedido a 10 de fevereiro de 2019 em [https://www.iasl-online.org/about/organization/sl\\_policy.html](https://www.iasl-online.org/about/organization/sl_policy.html)

IFLA (2002). «The role of the principal in an information literate school community: findings from an International Research Project», 68th IFLA Council and General Conference, 2002 [Consult. 18-01-2018 em: <http://elearning.uab.pt/file.php/6886/roleprincipal.pdf>]

IFLA /UNESCO (1999). *Manifesto das Bibliotecas Escolares* [Consultado em 20-01-2019] Disponível em <https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>

JACOBS, J.E. & Paris, S.G. (1987). *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction*. *Educational Psychologist* n.º 22, p. 255.

JOHNSON, D., & Johnson, J. (2001). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory* [Consultado em Maio, 2019 em [https://www.researchgate.net/publication/284471328\\_Cooperative\\_Learning\\_Improving\\_university\\_instruction\\_by\\_basing\\_practice\\_on\\_validated\\_theory](https://www.researchgate.net/publication/284471328_Cooperative_Learning_Improving_university_instruction_by_basing_practice_on_validated_theory)]

JOU, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da

aprendizagem. *Psicologia Reflexão Crítica*, 19, 2, 177-185.

LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LOERTSCHER, D. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. Salt Lake City, UT: Hi Willow Research & Publishing.

LOPES DA SILVA, A. e SÁ, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*, Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

MARQUES, J. e Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e a construção da cidadania, *Revista Lusófona de Educação*, nº 9, pp. 85-102.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto: Porto Editora.

MONEREO, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., e Pérez, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

MONTIEL-OVERALL, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, volume 8. Acedido a 28 de junho de 2019 em <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory>

MOREIRA, M. A. (2004). A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co-)Construção do Conhecimento Profissional. *Tese de doutoramento*, Universidade do Minho, Braga.

MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 25.

NISBET, J. e Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*, Routledge & Kegan Paul, London: Boston and Henley.

NISBET, J. (1991). «Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar», Monereo, C. (comp.) *Enseñar a pensar através del curriculum escolar*, Barcelona: Casals/COMAP, 11-19.

NISBET, J. (1992). «Ensinar e aprender a pensar: Uma revisão temática», *Inovação*, nº 2-3, vol. 5, 17-27.

NIZA, I. (1999). «Contributos para o apoio ao estudo dos alunos», *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº6, 5ª série.

NIZA, S. (2006). Editorial. *Escola Moderna*, volume 28, (5), p. 3.

NOËL, B. (1991). *La metacognition*. De Boeck Université: Editions Université, Pedagogies en Developpement Problematiques. Bruxelas, p.11-20.

NÓVOA, A. (Coord)(1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

OCDE (1996). *Measuring the digital transformation – A roadmap for the future*. Consultado em abril/2021, em <https://www.oecd.org/publications/measuring-the-digital-transformation-9789264311992-en.htm>]

OLIVEIRA, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão. *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.45-53). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador [Consultado em Maio/2020 em [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador)]

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores 1. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (org). Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PACHECO, J., Eggertsdóttir, R. e Marinósson, G. L. (2006). *Caminhos para a inclusão – Um guia para o aprimoramento da equipe docente*. São Paulo: Artemed Editora

PEIXOTO, M. A. P., Brandão, M. A. G., e Santos, G. (2007). Metacognição e tecnologia educacional simbólica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31, 1, 67-80.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora (trad. do original francês *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994).

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artemed Editora (trad. do original francês *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage*. Paris : ESF, 1999).

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas*

*sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

PISA (2018). PORTUGAL. Relatório Nacional Autoria: Vanda Lourenço (Coordenação), Edição: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. , 2019 (pp. 47 a 66)

POIRIER, J., Clapier-Valladon, S., e Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

PONTE, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM

PORTUGAL. Diário da República (2018). Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. [consultado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

PORTUGAL. Diário da República (2017). Despacho 6478/2017, de 26 de julho. [consultado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017\\_despacho\\_64.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf), em março/2020]

PORTUGAL. Diário da República (2017). Despacho 5908/2017, de 5 de julho. [consultado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf), em março/2020]

PORTUGAL. Ministérios da Educação e Ciência. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha]. Lisboa: RBE, atual. 31-01-2011. [Consult. 01-04-2021] Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/94.html>>

PORTUGAL. Diário da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. [Consultado em janeiro/2018, em <https://dre.pt/web/guest/legislacao->

[consolidada/-](#)

[/lc/70328402/202104011640/70486655/diplomaExpandido/indice?p\\_p\\_state=maximized \]](#)

PORTUGAL. Ministérios da Educação e Ciência. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha]. Lisboa: RBE, atual. 31-01-2011. [Consult. novembro/2017, em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/446.html#1>]

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Aprender com a biblioteca escolar [2017] [Em linha]. Lisboa: RBE, atual. 21-03-2017. [Consult. Abril/2021, em WWW: <URL: [http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial\\_2017.html](http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html)>

PORTUGAL. Ministérios da Educação e Ciência. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha]. Lisboa: RBE, atual. 31-01-2011. [consultado em julho/2018] Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/446.html#1>

Plano de inovação do Agrupamento de Escolas de São Bruno (Consultado em outubro/2020, em <https://drive.google.com/file/d/1cZiaQ3DvKcS7yI99HgTdQrbAzEgzTQgM/view>

QUIVY, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, C. (2002). Aprender a Aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis*, 11, 273-286.

RODRIGUES, A. (1999). A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores. Comunicação apresentada na Conferência «Behind the Rhetoric, the Realities of Teacher Education: Successful Networking in teacher Education in Europe», em Maio/1999 - Universidade Católica Portuguesa. [Acedido em Abril/2020 em

[https://www.academia.edu/3734591/A\\_an%C3%A1lise\\_de\\_necessidades\\_de\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_como\\_estrat%C3%A9gia\\_de\\_promo%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_uma\\_pr%C3%A1tica\\_reflexiva\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_cont%C3%ADnua\\_de\\_professores](https://www.academia.edu/3734591/A_an%C3%A1lise_de_necessidades_de_forma%C3%A7%C3%A3o_como_estrat%C3%A9gia_de_promo%C3%A7%C3%A3o_de_uma_pr%C3%A1tica_reflexiva_na_forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_de_professores)]

RODRIGUES, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário «Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores», em Outubro/2001 – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa [Acedido em Maio/2020 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>]

ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M. C. & Alarcão, I. (2010). *Supervisão, Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

ROLDÃO, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Noesis*, nº 7, Out/Dez, pp. 24-29. Lisboa: ME/DGIDC

ROLDÃO, M. C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. e Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo: 1993-1998*. Lisboa: Colibri. Santarém: Escola Superior de Educação.

ROLDÃO, M.C., Nunes, L., Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto «Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico»*, Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica

RUELA, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SÁ-CHAVES, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: UA Editorial.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SENGE, P. M. (1991). *A quinta disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller.

SERAFIM, M. T. (1996). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença

SHEPHERD, M. (2004). *Library collaboration: what makes it work?*. Disponível em <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1710&context=iatul> (Acedido em 30-06-2020)

SILVA, M. A. F. (1997). *Os directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: a pessoa e a organização*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

SIM-SIM, I., Duarte, I. e Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

SIMÕES, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

SMALL, R. (2001). «Developing a Collaborative Culture», in *School Library Media Research, volume 2*. Acedido a 28 de junho de 2019 em [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR\\_CollaborativeCulture\\_V4.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR_CollaborativeCulture_V4.pdf)

SNOWMAN, J. (1986). «Learning tactics and strategies», in Phye, G. E Andre, T., *Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problem solving*, New York: Ademic Press.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Livros Horizonte.

SPRINTHALL, R, Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill, Lisboa. pp.10, 11, 19.

TODD, Ross (2001). «Transitions for preferred futures of school libraries: knowledge space, not information place; connections, not collections; actions, not positions; evidence, not advocacy». [Consult. 30-10-2017 em: <http://www.iaslonline.org/events/conf/virtualpaper2001.html>

TRIPP, D.H. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, Set./Dez. 2005

TUCKMAN, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1996). Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI / Jacques Delors (coord.) Porto: Edições Asa, Coleção «Perspectivas actuais. Educação».

VALENTE, M., Salema, M., Morais, M., & Cruz, M. (1989). *A metacognição*. Revista de Educação .1 (3), pp. 46-51.

VEIGA SIMÃO, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). *Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas europeias. Cadernos Cied*, pp. 63-72. Braga: Universidade do Minho.

VEIGA SIMÃO, A.M. (2001). A aprendizagem estratégica. Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar, Dissertação de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

WAVELL, C. (2004). School librarians' understanding and descriptions of student learning in the school library, the Robert Gordon University / Aberdeen Business School. Disponível em <https://rgu-repository.worktribe.com/search/all/outputs?criteria=caroline%2Bwavell> (acedido em 25/04/2019)

WEINSTEIN, C. E. e Danserau, V. L. (1985). «Learning strategies: the how of learning», in J. W. Segal et al. *Thinking and learning strategies*, Hillsdale: Erlbaum.

ZABALZA, M. A. (1987). Diseño y Desarrollo Curricular. In L. Alberto Marques Alves (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

